

Magyar

16

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1990/1–2



REV 98

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, GOLNHOFFER ERZSÉBET, KOMLÓSI SÁNDOR,
MÉSZÁROS ISTVÁN, M. NÁDASI MÁRIA, NAGY SÁNDOR, TRENCSENYI LÁSZLÓ,
VARGA LAJOS, ZRINSZKY LÁSZLÓ

A szerkesztőbizottság vezetője:

KÖTE SÁNDOR

főszerkesztő

Szerkesztőség: 1088 Budapest Rákóczi út 5. Telefon: 118-6576

Levél cím: 1445 Budapest 8. Postafiók 323

Ötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar,
Neveléstudományi Tanszéke

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlap-
előfizetési 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* Könyves-
bolt 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

<u>Köte Sándor</u> : Egyetemi reform és tanárképzés	3
<u>Ballér Endre</u> : Neveléstudomány és pedagógusképzés	20
<u>Biszterszky Elemér</u> : A műszaki pedagógusképzés tartalmi reformja	30
<u>Fáyné Dombi Alice</u> : Tanárjelöltek interperszonális kapcsolatai	36
<u>Budai István</u> : A tanító- és szociálpedagógus képzés integrációja egy képzési modellben	45

KÖRKÉP

<u>Otto Pelz</u> : A szakképző iskolai tanárok és oktatók képzése az NSZK-ban.	57
<u>Balogh Andrásné—Varga Lajos</u> : Pedagógusképzés a prágai műszaki egyete- men	66
<u>Gondos Anna—Somorjai Ildikó</u> : A konfliktusmegoldásoknak van békés útja is	71

KÖNYVEKRŐL

<u>Falus L.—Golnhofer E.—Kotschy B.—M. Nádasi M.—Szokolszky Á.</u> : A pe- gógia és a pedagógusok (Vastagh Zoltán)	75
<u>Szabó László Tamás</u> : A "rejtett tanterv" (Faludi Szilárd)	80

KRÓNIKA

Vita a hazai neveléstudományról (Hunyady Györgyné)	84
A Tudományos Minősítő Bizottság munkájából (Simon Péterné)	85
Egy összehasonlító pedagógiai tanácskozásról (Illés Lajosné)	94
Szerzőink	97
English Summaries	98
Inhalt	101

E számunk szerkesztése 1989. szeptember 26-án fejeződött be.

710.716

1



KÖTE SÁNDOR

EGYETEMI REFORM ÉS TANÁRKÉPZÉS

A szakemberek körén túl a szélesebb közvélemény előtt is ismert, hogy az egyetem, ezen belül a tanárképzés reformjának ügye visszatérően jelentkezik. Különösen az utóbbi 20 évben gyarapodott meg azoknak a publikációknak, központi irányelveknek, vitáknak a száma, amelyek a tanárképzés reformjára irányultak.¹ A témával foglalkozó kiterjedt irodalom alapján állítható, hogy a rendszeresen visszatérő reformok keretei között csupán kisebb-nagyobb változtatásokra került sor, de az 1949-ben bevezetett reform alapjaiban változatlan maradt. Egyébként 1982-ben felső szintű politikai döntés született arról, hogy az iskolaügy területén a reformok helyett a folyamatos fejlesztés, korszerűsítés útjára kell lépni. Ettől kezdve a tanárképzés területén is ez a szempont került előtérbe, és a minisztérium által kiadott fejlesztési irányelvek több máig érvényes gondolatot fogalmaztak meg. A nyolcvanas évek elején közölt minisztériumi álláspont szerint a szakmai képzést és a tanári hivatásra nevelést egymással szerves egységben kell megoldani, és széles körű lehetőségeket kell biztosítani arra, hogy a tanár szakos hallgatók jobban megismerjék leendő hivatásukat, gyakorlati felkészítésük sokoldalú és intenzív legyen.² A minisztérium néhány évvel későbbi fejlesztési koncepciója a képzés modernizációjának részeként kiemelt feladatnak deklarálta a pedagógusképzés korszerűsítését s ennek részeként a sémák elvetését, a képzés intézményenkénti differenciálását, és a moduláris tantervi szerkezetre hívta fel a figyelmet. Ennek a dokumentumnak kiemelkedő megállapítása, hogy a kommunista szakemberképzés korábbi célkitűzésétől eltérően az értelmiségivé nevelés feladatát fogalmazta meg.³

¹A magyar pedagógusképzés válogatott bibliográfiája (1945–1979). Összeállította: Óvári Ágnes. Bp. FPK. 1980.

²Irányelvek a tudományegyetemek bölcsészettudományi karainak tantervkészítő munkálataihoz. Bp. MM. 1981. (Kézirat); A pedagógusképzés fejlesztésének irányelvei. = Pedagógusképzés, 1984. 1. sz. 11–41. o.

³A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja. Bp. MM. 1984. (Kézirat)

Az egymást ciklikusan követő irányelvek, előírások alapján az egyetemen mindig megindultak a reformmunkálatok. A különböző bizottságok vizsgálták az irányelvek megvalósításának lehetőségeit. Ez a sok embert foglalkoztató tevékenység több értékes javaslatot eredményezett, de nem vezetett az 1949-es reform alapján kialakult merev, uniformizált, felülről "vezényelt" képzési rend megváltoztatásához. A képzés átfogó és mélyreható szervezeti és tartalmi reformját a hetvenes évektől a diákság is igényelte. A diákparlamentek követelték a túlterhelés, a magas kötelező heti óraszám csökkentését, a képzés vizsgacentrikusságának megváltoztatását, az oktatás tartalmi és metodikai korszerűsítését. Az e követelések alapján készült intézkedési tervek azonban nem vezettek számottevő változásokhoz. A hallgatók érdekérvényesítési törekvései hajótörést szenvedtek.⁴

Mindezek után megállapítható, hogy a több évtizedes reformmunkálatok eredményeként a képzés struktúrája nem változott és a megoldásra érett feladatok tovább halmozódtak. A folyamatos fejlesztésre irányuló kezdeményezések nem hozták meg a kívánt eredményt. Napjainkban a rendkívüli módon felgyorsult társadalmi és politikai változások tükrében látható, hogy az 1949 után kialakult képzési rend fejlesztési lehetőségei kimerültek, elkerülhetetlen az egész egyetemi oktatás és benne a tanárképzés átfogó, gyökeres reformja. Ahhoz, hogy ennek a feladatnak a fő problémáit lássuk, célszerű visszatérni az 1949-es egyetemi reformhoz. A reform szerteágazó kérdései közül mi elsősorban a tudományegyetemi tanárképzés néhány főbb problémáját helyezük vizsgálódásunk középpontjába.

A második világháború után az egész pedagógusképzés, s benne az egyetemen folyó tanárképzés reformja objektív szükségletként jelentkezett, hiszen az általános iskola létrehozásával gyökeresen átalakult az iskolarendszer. A közoktatás fejlesztése érdekében különböző szervezetek és intézmények (Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete stb.) foglalkoztak a nevelőképzés reformjával. A különböző javaslatok kidolgozásában és a kérdésről folyó vitákban a szakemberek széles köre vett részt, és jelentős részük az egységes nevelőképzés mellett foglalt állást.⁵ Ennek ellenére az 1949-ben bevezetett reform megtartotta a pedagógusképzés korábbi, iskolatípusok szerinti hierarchizált képzési rendjét.

⁴ Bajomi Iván—Bruszt László—Sasfi Csaba—Iót Éva: Az egyetemi érdekérvényesítés lehetőségei egy tantervmódosító akció tükrében. Bp. Oktatókutató Intézet. 1988.

⁵ A javaslatokról és vitákról tájékoztat Ladányi Andor, aki igen gazdag forrásanyag alapján mindmáig a legrészletesebben dolgozta fel a középiskolai tanárképzés 1945 utáni történetét. Publikációit azonban az az ötvenes években uralkodó szemlélet jellemzi, amely a történelemben iga-

Az egyetemi reform kulcskérdése ebben az időben is a tudósképzés és a szakképzés (tanárképzés) különválasztása volt. A reform a szakemberképzés feladatait állította előtérbe. Elvetve a tanszabadság és az egyetemi autonómia gondolatát, kötött tanulmányi rendet vezetett be. Előírta, hogy a hallgatók "kötelesek a tudománykar tanulmányi rendjében meghatározott kötelező előadásokat hallgatni, az előírt gyakorlatokon és szemináriumokon eredményesen részt venni, továbbá a kötelező kollokviumokat és vizsgákat letenni".⁶ A miniszteri rendelet azt is előírta, hogy a kötelező előadások keretében a hallgatókkal a teljes vizsgaanyagot közölni kell. Ezért az előadások tartásába be kell vonni a tanszékekre beosztott adjunktusokat, tanársegédeket, gyakornokokat és demonstrátorokat. Ez az intézkedés gyökeres szakítást jelentett azzal a korábbi gyakorlattal, hogy az egyetemen az előadás joga (venia legendi) csak magasan kvalifikált, az önálló kutatásra és eredeti gondolkodásra képes oktatókat illeti meg. Ennek az előírásnak az alapján az egyetemeken megjelentek a szorgalmas interpretátorok, s általánossá váltak az anyagkövető előadások. Ha ehhez hozzávesszük, hogy a szakszerűség szempontjait az oktatók kiválogatásában megelőzte a politikai megbízhatóság, az ideológiai szilárdság követelménye, érthetővé válik az a globális és erőteljes kritika, amely az egyetemi előadások ellen irányult a hetvenes években. A fenti előírások tulajdonképpen megfosztották az előadást egyik fő jellemzőjétől, a személyes jellegtől, az önálló gondolkodásra neveléstől, amit Schneller Istvántól kezdve Kármán Móron keresztül mindig fontosnak tartottak a pedagógia professzorai.⁷

zólást keres a már kialakult vagy tételezett politikai irányvonalhoz, ennek történeti alátámasztását szolgálja. A téma szempontjából fontosabb munkái: Az 1948. évi egyetemi reform. = Magyar Pedagógia, 1970. 2. sz. 170—184. o.; A középiskolai tanárképzés fejlődése hazánkban a felszabadulástól napjainkig. Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből. II. k. Bp. OPI. 1962. 503—665. o.; Az egységes nevelőképzésről szóló vitáról, továbbá Bízó Gyula: Az általános iskolai nevelőképzés alakulása 1945-től. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. I. k. Bp. PTI. 1961. 215—246. o. Az egységes nevelőképzés gondolata máig visszatér a vitákban. Az ezzel kapcsolatos álláspontok közül kitűnik Zibolen Endréé, aki szerint a jövő pedagógusát mindenekelőtt nevelővé kell képezni, ehhez képest járulékos mozzanat, hogy melyik nevelési szakasznak válik szakértőjévé. Nevelőképzésünk jövője. = Magyar Pedagógia, 1975. 4. sz. 402—413. o.

⁶ A Magyar Köztársaság kormányának 260/1949. Korm. sz. rendelete az egyetemi bölcsészettudományi és természettudományi kar újjászervezése tárgyában. Továbbá: A vallás és közoktatásiügyi miniszter 600/1949. VKM sz. rendelete a bölcsészettudományi és természettudományi karok tanulmányi és vizsgarendjének szabályozása tárgyában. In: A bölcsészeti és természettudományi karok reformja. Bp. VKM. 1949. 5—14. o. A reform az 1946-ban elindított vegyészképzés után bevezette a könyvtáros, muzeológus, fizikus, geológus, alkalmazott matematikus, természettudományi muzeológus szakot.

⁷ Schneller a tanszabadság és egyetemi autonómia elvéből kiindulva azt tartja, hogy az egyetemi tanár azt adja elő, amire egészen sajátos kutatása alapján jutott, nem feledkezve meg

A reformokat bevezető rendeleteket kiegészítő "Függelék" szaktárgyakra és általánosan kötelező tárgyakra osztja az ismereteket. Az általánosan kötelező tárgyak körébe sorolja a társadalomtudományi, filozófiai, politikai-gazdaságtani ismereteket, az idegen nyelvet és a pedagógiát is. Ezzel veszi kezdetét a marxizmus—leninizmus mindenre kötelező oktatása, amit a felsőoktatás-történeti irodalom, a szocialista jellegű felsőoktatás ismérvének tekint. Kezdetben a tantárgyi programok a szovjet főiskolai programokat vették át, kiegészítve felületes és primitív analógiákkal, párhuzamok keresésével, a magyar viszonyokra történő "aktualizálással". A tantárgyak elnevezése, a tantárgyi programok tartalma az idők folyamán módosult és részben megszabadult a vulgáris szemlélettől, de nem változott az a felfogás, hogy az egyetemek feladata szocialista világnézetű és meggyőződésű szakemberek nevelése. Az 1961-ben kiadott III. tc. szerint olyan szakembereket kell kibocsátani, "akik elsajátították a marxizmus—leninizmus alapjait, és azt képesek szakáguk gyakorlati művelése során alkalmazni".⁸ A marxista tárgyak óraszámja is változott, a hetvenes évek közepén még gyarapodott is, és máig jelentős részt foglal le a tanulmányi időből, noha az utóbbi időben csökkent, és tartalmilag is változott.

Az egyetemi reform a marxizmus—leninizmus érvényesítését megkövetelte a szaktudományi ismeretek oktatásában is, és évtizedeken keresztül azok eszmei-ideológiai színvonala volt a mérvadó. Az egymást követő tematikák kidolgozásakor mindig első helyen szerepeltek az ideológiai követelmények. Ez torzulásokat okozott a szaktudományok oktatásában, dogmatizmust, sematizmust és túlterhelést eredményezett. A marxizmus—leninizmus szellemének kötelezővé tétele a szaktárgyi oktatásban, tulajdonképpen a képzésben részt vevők szellemi-világnézeti uniformizálását célozta. Mindezzel párosult az a könyörtelen tisztogatás, amelyet az oktatók és hallgatók körében folytattak az ötvenes években.

Ezek után megállapíthatjuk, hogy az ún. fordulat évében bevezetett egyetemi reform alapvetően politikai, világnézeti célokat követett, a szakszerűség követelményeit ennek rendelte alá. Benne kifejeződik az az ebben az idő-

arról, hogy a könyvnyomtatást már feltalálták. (Schneller István: Semináriumok az egyetemen. = Magyar Paedagogia, 1905. 196. o.) Kármán Mór: Tanárképzés és egyetemi oktatás c. tanulmányában megállapítja, hogy az előadás "a tanár személyes hatásának, egyénisége szabad érvényesülésének a legtágabb tért nyit". Egyébként az előadás két típusát különbözteti meg: az összefoglaló jellegű és a szűkebb körű, meghatározott feladatot ellátó előadást. Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban. II. k. Bp. 1909. 404—406. o.

⁸ Az 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. = Magyar Közlöny, 1961. 74. sz.

ben uralkodó felfogás, mely szerint a politikai elit rendelkezik a szocialista építés programjával, és fő feladat ennek a programnak a következetes megvalósítása. Ennek része az a nézet, hogy egyetlen út vezet a szocializmushoz, ezért a szovjet társadalomban már kialakult formákat és módszereket kell átvenni, mivel ez a szocializmus egyetlen megvalósítható modellje.⁹ Így a felsőoktatási reform tulajdonképpen elmetszette a történeti folyamatosság szálait, elvetette a közvetlen történeti előzményeknek azokat az elemeit is, amelyeket az új képzési rendszerben fel lehetett volna használni. Meg kell jegyezni azt is, hogy a reformot az immár egységes párt (MDP) tudatosan és mesterségesen kiélezett politikai légkörben hajszolta keresztül.

A tanárképzés kulcskérdése régtől a szakképzés és a pedagógiai képzés viszonya volt. Viták eredményeként végül is elfogadottá vált az a nézet, hogy az egyetem feladata kettős: tudósképzés és pedagógusképzés. Az egyetem a leendő tanárok szakmai tudományos és elméleti pedagógiai felkészítését vállalja. A gyakorlati pedagógiai képzés a Tanárképző Intézet és a gyakorlóiskola gondja. Ennek megfelelően az 1924-ben kiadott XXVII. tc. a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről, majd az 1932-ben kiadott tanulmányi és vizsgarend szerint a hallgató szaktárgyaiból (kétszakos képzés volt) nyolc féléven át heti 5-5 órában előadásokat köteles hallgatni, mégpedig úgy, hogy legalább egy félévben szaktárgyainak minden részletárgya szerepeljen. Ezenkívül szabadon hallgathatott más előadásokat. Természetesen köteles részt venni a szemináriumi vagy laboratóriumi gyakorlatokon. Az elméleti pedagógiai képzés érdekében az egyetem megkövetelte, hogy "nevelés- és oktatástani főkéllégiumokat legalább két félévben, neveléstörténeti főkéllégiumot legalább egy félévben hallgasson a tanárjelölt".¹⁰

A gyakorlati képzésről 1933-ban kiadott rendelkezés úgy intézkedett, hogy az ötödik tanulmányi évet a gyakorlóiskolában köteles eltölteni a tanárjelölt, ahol gyakorlati pedagógiai szakmódszertani és iskolaegészségtani előadásokon (teoretikumokon) vesz részt, szaktárgyi és pedagógiai kísérleteket végez, vagyis megismeri a nevelő-oktató munka alapjait.¹¹ A gyakorlóév tehát nem szűken értelmezett gyakorlati képzést jelentett. A teoretikumok keretében mód nyílt a pedagógiai gyakorlat kérdéseinek elméletileg igényes megvilágítására, annak tudatossá tételére.

⁹ Hankiss Elemér: Diagnózisok 2. Bp. 1986. Magvető. 24. o.

¹⁰ A Pázmány Péter Tudományegyetem igazgatására vonatkozó hatályos jogszabályok és elvi határozatok gyűjteménye. Bp. Egyetemi Nyomda. 1948. 472-504. o.

¹¹ I. m. 504-526. o.

Támaszkodva az egyetemi pedagógiai előadásokra, azokat a kérdéseket vizsgálták meg, amelyek a középiskolai gyakorlattal kapcsolatosak, a gyakorlat és elmélet összefüggéseit világosították meg. A képzés fontos részét képezték a módszeres értekezletek, amelyeken a tanítással kapcsolatos módszertani elvek, eljárások kerültek szóba. Ebben a képzési rendben a párhuzamosság érvényesült: az egyetem adta az elméleti-tudományos képzést, a gyakorlóiskola a gyakorlati felkészítést.

Az 1949-es reform a teljes tanárképzést az egyetem feladatává tette, de a gyakorlati képzést nem szabályozta. Az egyetem feladata maradt az elméleti pedagógiai oktatás. Az első évben a korábbinál lényegesen magasabb óraszám-ban folyt a tanítás, de a következő tanévtől a tárgyak heti óraszámát a felére csökkentették. A következő évtizedben egymást érték a különböző szervezeti és óratervi változtatások. (A képzési idő négy évre csökkentése, majd az ötéves képzés visszaállítása, áttérés az egyszakos, majd másfél szakos képzésre, a kötelező heti óraszámok maximalizálása stb.) Az évtized végén felvetődött a Tanárképző Intézet visszaállításának gondolata is, de végül a Tanárképző Tanács feladata lett a képzés tartalmi és szervezeti irányítása. Az ötvenes években tulajdonképpen fellazult a még meg sem erősödött új képzési szisztéma. Ennek stabilizálódása a hatvanas évtizedre esik. Ekkor szilárdult meg a pedagógiai tárgyak oktatásának rendje, egymásra épülése.¹² A lélektani, pedagógiai és szakmódszertani előadásokat a hetvenes években kiegészíti az oktatástechnika oktatása. A képzés folyamatosságát biztosító, a pedagógiai ismeretek egymásra épülő rendje máig érvényes, és az órakeretek a hatvanas évek végétől változatlanok.

Ennek a képzési szisztémának az elméleti és gyakorlati képzés egyaránt gyenge oldala, és érthető, hogy egyre sürgetőbben merült fel a képzési struktúra átalakításának igénye, különösen a gyakorlati képzés javítása. Az erről folyó vitákban az egyetemi oktatók széles köre vett részt, és markánsan megfogalmazódott az a kritikai vélemény, hogy az egyetemeken a tanárképzést háttérbe szorítja a szakemberképzés. Az oktatás aköré az ismeretanyag köré szerveződik, amelyet a tanárjelöltnek majd tanítania kell. Ezért a pedagóguspályára történő neveléstudományi felkészítés súlyának növelését igénylik,

¹²A gyakori szervezeti változtatásokról Ladányi Andor tájékoztat már hivatkozott tanulmányában. Ugyanő a pedagógiai tárgyak óraszámának alakulásáról. (A tanár szakos hallgató pedagógiai-pszichológiai oktatásáról. = Magyar Pedagógia, 1973. 3. sz. 259–275. o.) Jelenleg a tudományegyetemeken a nevelélmélet és didaktika oktatására félévenként heti 2 óra esik, ezt egészíti ki a félévenkénti tíz–húsz óra között mozgó megfigyelés. A neveléstörténet oktatására egy félévben heti 2 óra jut. Az egyetemeken a pedagógiai tárgyak órakerete eltérő.

amit többen a pedagógiai ismeretekre szánt képzési idő megnövelésével látnak elérhetőnek. A reálisan mérlegelők között azonban egyre inkább túlsúlyba kerül az a nézet, hogy a jelenlegi órakeretek között is javítható a pedagógiai felkészítés hatékonysága, s ennek útja a pedagógiai ismeretek integrált oktatása.

Az integrált oktatás szükségességét a nevelésre-oktatásra vonatkozó ismeretek gazdagodásával, a társadalomtudományok dinamikus fejlődésével indokolják. Úgy látják, hogy a nevelésre vonatkozó tudományok differenciálódásának követése a tantárgyak számának emelkedéséhez vezet, ami tovább növeli az amúgy is joggal kifogásolt túlterhelést. Mások az iskola változásaival indokolják az integrált pedagógiai oktatásra történő áttérést. Az integrációs törekvés továbbá abból a felismerésből táplálkozik, hogy egy-egy pedagógiai diszciplína tantárggyá szervezése a régi módon, a hagyományos redukciós technikával nem oldható meg.¹³

Az e problémakörrel foglalkozó irodalom rámutatott arra, hogy a neveléstudomány fejlettségének egyenetlensége, s a megoldatlan tudományelméleti kérdések nehezítik a belső integrációt. De megerősödött az a nézet, hogy a neveléstudomány klasszikus ágainak (nevelélmélet, didaktika, neveléstörténet) integrációja a képzési folyamatban feltétlenül maga után vonja a felesleges átfedések megszüntetését, segíti az ismeretek közötti kapcsolatot, a komplex látásmód kialakítását. Az integráció szükségessége mellett szól az egyes diszciplínák ismeretanyagának gazdagodása és struktúrájának átalakulása is.¹⁴

Ebben az időben a belső integráció kapcsán szakítani kívántak a kronologikus neveléstörténeti oktatással, és minden neveléstörténetileg lényeges kérdést a maga reális közegében kívántak tárgyalni. Ezzel gondolták megalapozni a pedagógiai kérdések történeti beágyazását. A neveléstörténetnek a három féléves stúdium keretébe történő integrálása természetesen maga után

¹³ Vö. Mihály Ottó: Új kihívások — az iskola és a pedagógusok: kísérlet a problémák értelmezésére. Az Európai Pedagógiai Intézetek igazgatóinak negyedik konferenciája. I. k. Bp. 1987. 60—61.

¹⁴ A hatvanas évek végén a minisztériumi Pedagógiai Szakbizottság az oktatás tartalmi korszerűsítésének jegyében javasolta "A pedagógia elméleti és történeti alapjai" c. tárgy oktatásának bevezetését. Ez az oktatás és nevelés alapkérdéseinek történeti megközelítésű tárgyalását, problémátörténeti szempontú kiegészítését célozta. Néhány évvel később az ismeretanyag további tartalmi koncentrációja, a belső összefüggések jobb kiemelése érdekében került előtérbe a belső integráció. (Petrikás Árpád: Nevelőképzés és a pedagógia oktatása az egyetemen. Jausz Béla Emlékkötet. Debrecen, 1976. 171—185. o.) Ebben az időben a belső integráció rendező elvének a pedagógus tevékenységét tekintették. (Boros Dezső: A pedagógiai tárgyak integrált oktatása és a tanárképzés. Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. II. k. Debrecen. 1979. 283—292. o.)

vonja a neveléstudományi és didaktikai ismeretanyag szelektív átrendezését is.¹⁵ A belső integráció jellemzője, hogy gondolatkörön kívül esik a lélektan és a szakmódszertani képzés.

Ezért is merült fel egy ennél mélyebb és teljesebb körű integráció igénye, ami kiterjed a lélektan és szakmódszertani ismeretekre. Ebben az esetben az integráció rendező elve a társadalmi szükségletekből eredő képzési cél és az ennek eléréséhez szükséges ismeretek és készségek nagyobb, de a tantárgyi kereteknél mindenképpen szűkebb tematikus egységekbe (modulokba stb.) történő rendezése. Mindazoknak a neveléssel kapcsolatos ismereteknek a figyelembevételre, amelyek nélkülözhetetlenek a hivatás sikeres gyakorlásához. Ez a tematikus integráció a pedagógusképzés tartalmának funkciószempontról megközelítést teszi lehetővé.¹⁶ Alapja nem a képzés tárgya, hanem az a funkció, amelynek betöltésére a hallgató készül. A képzés így elsősorban a személyiséget kívánja formálni, a leendő nevelőt olyan ismeretekkel, készségekkel, magatartásokkal ismerteti meg, amelyek feladatainak ellátásához szükségesek és funkciójának teljesítésével együtt fejlődnek. A tematikus integráció kapcsán azonban gondot jelenthet, hogy csorbát szenved az ismeretek rendszerességének követelménye, és a tanárjelöltek nem ismerik meg egy-egy diszciplína teljes fogalmi rendszerét, logikáját, struktúráját.

Már utaltunk rá, hogy a tematikus integrációt lényegesen befolyásolja a neveléstudomány mai fejlettségi szintje. Ezzel összefüggésben egészen vázlatosan utalunk azokra a fordulópontokra, amelyek pedagógiai gondolkodásunk utóbbi 40 éves fejlődését jellemzik.¹⁷ A második világháborút követő években az új pedagógia az útkeresés állapotában volt, igyekezett asszimilálni azokat a modern pedagógiai törekvéseket, illetve ezek eredményeit, amelyek a századelőn jelentkeztek az iskola és a pedagógiai gondolkodás modernizációjának szolgálatában. Megkezdte a szovjet pedagógia adaptálható értékeinek átvételét is. Ennek vetett véget a magyar "pedológia" pere,¹⁸ melynek eredményeként, a kritikátlanul átvett szovjet pedagógiai kézikönyvek nyomán is, a neveléstudomány a politika és ideológia szolgálóleánya lett. /Amit az is ki-

¹⁵ Brezsnányi László: A pedagógia I–II. és a neveléstörténet integrációjának néhány kérdése a tanár szakos hallgatók képzésében. Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. II. k. Debrecen. 1979. 299–304. o.

¹⁶ Vö. Zibolen Endre: Nevelőképzésünk jövője. = Magyar Pedagógia, 1975. 4. sz. 402–413. o.

¹⁷ Pedagógiai gondolkodásunk utolsó négy évtizedes történetét még nem tárta fel a kutatás. Az oktatásügy történetével foglalkozó munkákban azonban fontos utalások találhatók.

¹⁸ Knausz Imre: A magyar "pedológia" pere 1948–1950. = Pedagógiai Szemle, 1986. 11. sz. 1087–1102. o.

fejez, hogy a pedagógiát az egyetemi reform során az általánosan kötelező tárgyak közé a marxista tárggyakkal egy sorba állították./ Ebből a helyzetéből az utóbbi évtizedekben igyekezett kitörni, de mindmáig nem sikerült megszabadulnia az ideológiai töltéstől, a deduktív szemlélettől, s a pedagógiai tényeket máig nem tudja önmagukban vizsgálni és értelmezni, a legutóbbi időkhig a szocialista építés alátámasztását és igazolását vállalta. A pedagógia, azaz a felnövekvő nemzedék személyiségfejlődésére és fejlesztésére vonatkozó koherens gondolatrendszer (paradigma) a hatalmi struktúrának megfelelően főként legitimáló funkciót látott el, nagyrészt feladva autonómiáját. Ez a paradigma mára kimerítette liberalizálódási lehetőségeit. Szakszerűségének, autonómiájának visszaszerzése érdekében fordulatra van szükség. Ebben a fordulatban meg kell különböztetni a neveléstudományt (az értékek mentén megfogalmazott, kategóriákban gondolkozó nevelési elképzeléseket) a nevelésről szóló elmélettől (theory of education), amely a tudomány eszközével írja le, értelmezi azt, ami nevelésként értelmezhető.¹⁹

A hazai neveléstudomány állapota is arra figyelmeztet, hogy a tematikus integráció olyan jól tervezett és szervezett, célszerű tudományos munkát tetelez fel, amelyben olyan kiváló felkészültségű oktatók vesznek részt, akik képesek eltávolodni a diszciplináris szemlélettől és gondolkozásmódtól, ismerik a társtudományok területén jelentkező eredményeket, széles szellemi horizontúak, és képesek a kooperációra. Ezenkívül szükség van olyan kísérleti-gyakorlati kipróbálásra, amely az egyéni tapasztalatok helyett tárgyszerű (mérhető) értékeléssel képes feltárni az eredményeket és a kritikus pontokat.

Az integrált pedagógiai oktatás természetesen maga után vonja a képzés lineáris felépítésű rendjének megváltoztatását és annak a már-már dogmává merevedett nézetnek a feladását, hogy a hivatásra nevelés eredményessége érdekében a képzés kezdetétől a végéig jelen kell lennie az elméleti lélektani és pedagógiai ismereteknek. Ennek a képzési rendnek a hatékonyságát, hivatásra nevelő erejét objektív módszerekkel nem vizsgálta senki, a hívei főleg személyes tapasztalataikra hivatkoznak. Viszont vannak olyan vizsgálatok, amelyek más képzési rend (szendvics-képzés, blokkos oktatás, modulok stb.) hatékonyságát igazolják.

Az integrált oktatás kapcsán merül fel a képzésnek az utolsó három évre történő koncentrálására.²⁰ Eszerint a hallgatók a harmadik év elején, az alap-

¹⁹ Mihály Ottó: Válság és útkeresés a magyar pedagógiában. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. 11. sz. Bp. 1989. 23–36. o.

²⁰ Köte Sándor: A bölcsészettudományi oktatás távlati fejlesztéséhez. = Pedagógusképzés, 1984. 1. sz. 23–36. o. A lélektani-pedagógiai ismeretek egymásra épülő oktatásának hívei az

vizsga után lépnek át a tanárképzésbe. Ez esetben a kiválogatás jelent gondot. Ezt segítő a tanári hivatást választók megfelelő alkalmassági vizsga után hozhatnák meg döntésüket, mivel ma rendelkezésre állnak olyan vizsgálati módszerek (technikák), amelyek kombinációjával nagy biztonsággal prognosztizálható a tanári pályára való alkalmasság. Ez az alkalmassági vizsga tanácsadó jellegű lehet; azt célozza, hogy a pályára készülők objektív képet kapjanak magukról. Fennáll viszont az a veszély, hogy a szaktudományokban gyengébb eredményt elérők jelentkeznek a tanári pályára. Ezt a kontraszelekciós mechanizmust feltétlenül ki kellene iktatni, főként azzal, hogy a tanári pályára lépők szakképzése ne legyen alacsonyabb színvonalú a nem tanár szakosok képzésénél, csupán más jellegű. A választásnak nem szabad visszavonhatatlannak lennie, s a szaktudományi ágra történő visszalépésre lehetőséget kell biztosítani. Egyébként a képzési rend mai merevségét minden más módon is oldani szükséges. A tanári pályára igyekvőknek az első két évben választható előadásokat és szemináriumokat kellene kínálni, hogy megismerhessék a hivatás lélektani, pedagógiai, etikai stb. alapkérdéseit. Természetesen ki kellene küszöbölni a pályaválasztást nagyban befolyásoló pedagógus presztízsvesztést.

Az elkövetkező években elkerülhetetlen és radikális egyetemi reform keretében ismételten meg kellene vizsgálni egy, a tanárképzést gondozó önálló szervezeti egység (fakultás?) megszervezésének célszerűségét és lehetőségét. Természetesen anakronisztikus lenne a régi Tanárképző Intézethez való visszatérés, de annak az intézménynek egyes elemeit mindenképpen érdemes lenne figyelembe venni. Ugyanakkor el kell kerülni a személyes indíttatású törekvéseket, bármely tetszetős indokolással vagy külföldi példa követésére irányuló argumentációval jelentkeznek. Ez az új egység csupán a tanárképzés és nem a pedagógia szakos képzés ügyeinek intézésére vállalkozhat, noha esetenként a posztgraduális (második diplomás) képzés keretében ilyen feladatokat is elláthat.²¹

A tematikus integráció megköveteli a gyakorlati képzés jelenlegi rendjének teljes körű átalakítását. Az eltelt négy évtized szapora változtatásai

egységes képzési folyamatot szakaszokra osztják. (Átvezető szakasz, alapozó szakasz, differenciáló szakasz, az önálló gyakorlás szakasza.) Vö. Petrikás Árpád: A pedagógusképzés alapkérdései és fejlesztési problémái. In: Tapasztalatok és távlatok a tanárképzésben. Acta paedagogica Debrecina. 88. sz. Debrecen. 1985. 18–22. o.

²¹ Európa különböző országaiban a középiskolai tanárok képzése egymástól eltérő szervezetben történik. Vannak országok, ahol a tanárképzés és a pedagógia szakos képzés nem különül el élesen. Vö. Pedagógusképzés, továbbképzés, "pedagóguskutatás" Nyugat-Európában. (Szerk.: Vajó Péter.) Bp. Háttér Kiadó. 1988.

alapján kialakult rend a mai szükségleteknek nem felel meg. A szakirodalom indokoltan állapítja meg, hogy a gyakorlati képzésnek ma alkalmi, epizodikus szerep jut egészen az ötödik évfolyamig,²² ami szerintünk annak is következménye, hogy az átszervezések ellenére a képzés nem szakított azzal a régi (herbarti) nézettel, amely szerint a gyakorlat szerepe az ismeretek alkalmazása és ellenőrzése. Ezt az elmélet plusz gyakorlat sémát kellene felváltani a gyakorlat plusz elmélet plusz gyakorlat sémával. A képzésnek ez az új logikája biztosítaná, hogy a képzési folyamatban megismert neveléstudományi ismeretek és a mindennapok iskolai pedagógiai gyakorlata egymást szervesen kiegészítsék. Ez a "visszacsatolás" a tanárjelölteknek lehetővé tenné az elméleti pedagógiában tanultakat szembesíteni az iskolai oktatás tényeivel és "közös tanulság céljából" az elméleti lélektani-pedagógiai-szociológiai képzés szervezett folyamatába rendszeresen visszavezetni. A gyakorlati képzés nélkül a visszacsatolás nélkül nem képes megszabadulni a pragmatizmustól.²³

A visszacsatolást legeredményesebben a mai egyetemi gyakorlatban szinte teljesen visszaszorított szeminárium keretében lehet megoldani, ahol az ismeretek és a valóság tényeinek szembesítésére nyílik lehetőség. A jelenlegi gyakorlat szerint a hospitálások (megfigyeléseket, gyakorlatokat) követő megbeszélések gyakorta felszínes pedagógizálásba vagy kötetlen és parttalan beszélgetésekbe torkollanak. A szemináriumok semmiképpen sem lehetnek anyagkövetők, hanem a hallgatók önálló munkáját, elemzőképességét, önismeretét tervszerűen és tudatosan fejlesztő alkalmak, a pályára történő felkészülés műhelyei. Természetesen a képzésnek ez az új logikája az elméleti oktatást is segítheti abban, hogy megszabaduljon a még mindig meglévő absztrakt, spekulatív jellegétől, az elméletieskedéstől.

A gyakorlati képzés erőteljes kritikája részeként merül fel visszatérően az elméleti oktatás gyakorlatra orientáltságának gondolata, az, hogy csak "egy mainál integráltabb és gyakorlatra orientáltabb képzés" képes megoldani a modernizációt. A gyakorlatra orientált képzésnek azonban megvannak a buktatói, amelyekre ebben a dolgozatban részletesen nem térhetünk ki. Csupán jelezni kívánjuk, hogy a gyakorlatra orientált képzés az iskola szükségleteiből indul ki, de maga előtt kell látnia a ma és a holnap iskoláját egyaránt.

²²Vö. Zibolen Endre: Hivatásunk egysége és a képzés integrációja. Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. I. k. Debrecen. 1979. 71. o.

²³A gyakorlati képzés gyakori változásairól Ladányi Andor tájékoztat már hivatkozott tanulmányában. "A hatékony és a gyakorlati munka folyamatában az eredményekkel együtt fejlődni képes nevelésszemlélet kialakításának döntő feltétele mindenfajta pedagógusképzésben közvetített neveléstudományi felfogás és a mindennapok pedagógiai valóságának egymáshoz való pozitív viszonyulása." (Zibolen: i. m. 72. o.)

A korunkban dinamikusan változó iskola szükségleteit figyelembe véve "egy erősebben elméleti irányultságú" képzést szükséges kombinálni egy olyan gyakorlati képzéssel, amelynek "nem az iskolai gyakorlat megismerése vagy az ún. megtanulása a célja, hanem az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásához nélkülözhetetlen technológiák és technikák elsajátítása".²⁴

A gyakorlati képzésről eddig mondottak után eljuthatunk ahhoz a következtetéshez, hogy a képzésben ma megkülönböztetett elméleti és gyakorlati órák helyett változatosan követhetik egymást az előadás, gyakorlat, szeminárium. Ezt a sorrendet — vagy pontosabban szólva, egymásutánt — az integrált tematikus ismeretkör természete és logikája határozza meg. Mindenesetre a különböző "órátípusok" kombinációja a jelenlegitől gyökeresen eltérő tanulmányi rend, órarend kialakítását igényli.²⁵

A gyakorlati orientációjú képzés problémájához kapcsolódik a pedagógiai mesterségre történő felkészítés követelménye, ami az utóbbi évtizedben megerősödött. A pedagógus mesterségre történő felkészítés gondolata minden bizonnyal Herbartra vezethető vissza, aki megkülönböztette a pedagógiát mint tudományt és a nevelést "mint mesteri tudást". Hangsúlyozva, hogy a mesteri tudás cselekvés útján érhető el, de a mesterségre a tudomány segítségével lehet felkészülni. A mesterségbeli tudás problémája kitüntetett helyet kapott Makarenko pedagógiájában, aki aláhúzta a mesterség tanulhatóságát (bizonyos mértékig szembeállítva a tehetséggel), de szükségesnek tartotta a nevelési folyamat ismeretét. Durkheim szerint a mesterség elnevezést "az elmélet nélküli, tiszta gyakorlat számára kell fenntartani", s ez olyan tevékenységmódok rendszere, amelyeket speciális célokra alkalmaznak és cselekvés útján sajátítható el. Ő viszont megkülönbözteti a gyakorlati elméletet, amely tulajdonképpen cselekvési program. Úgy látja, hogy a nevelő tevékenysége ösztönökből és csaknem ösztönössé vált szokásokból tevődik össze, mégis követelmény, hogy az értelem ne szoruljon ki belőle, mivel a nevelő munkája nem lehet sikeres elmélkedés nélkül.²⁶

²⁴ Mihály Ottó szóbeli referátuma az Európai Pedagógiai Intézetek igazgatóinak negyedik konferenciáján. Bp. 1987. I. k. 34. o.

²⁵ Az ELTE TTK Neveléstudományi Tanszékén a második diplomás képzés keretében történtek kísérletek a tematikus integrációra. Ennek továbbfejlesztésére kezdődött meg az a munka az elmúlt tanévben, amely a tematikus integrációnak megfelelően a maitól gyökeresen eltérő foglalkozási rend kialakítására is kísérletet tett. Az egy-egy témakör számára meghatározott órakeretet a tartalmi és metodikai követelményeknek megfelelően előadásokra-szemináriumokra-gyakorlatokra (megfigyelés) osztotta fel. Több kedvezőtlen körülmény együttes jelentkezése miatt ez a munka félbeszakadt, még mielőtt markánsabb alakot ölthetett volna a kidolgozásra kerülő javaslat.

²⁶ Emile Durkheim: Nevelés és szociológia. Bp. Tankönyvkiadó. 1980. 47–54. o. Újabban vizsgálatok igyekeznek tisztázni, hogy a pedagógus mesterség elsajátítása milyen speciális ismeret-

A gyakorlati orientációjú képzés és a pedagógus mesterség kérdésének vázlatos beiktatása után ismételten hangsúlyozzuk, hogy az iskola egyre gazdagodó funkcióinak ellátására képes tanárok nevelése megköveteli, hogy a mai, dominánsan konzervatív iskolai gyakorlat meghaladására készítsük fel őket. Ennek érdekében feltétlenül szükség van egy olyan elméleti alapvetésre, amely korszerű szemlélettel ruházza fel őket.

A pedagógiai felkészültség és gyakorlati orientáltságú képzés előtérbe kerülése szerintünk azt is jelzi, hogy pedagógiai gondolkodásunk igyekszik megszabadulni egyoldalú ideologikus töltésétől, elvont, spekulatív jellegétől, és keresi autonómiájának, szakszerűségének visszaszerzési lehetőségeit. Ennek a törekvésnek markáns kifejezője az is, hogy az utóbbi két évtizedben az iskola szükségleteiből, változó feladataiból kiindulva kívánja újragondolni és megszerezni mondanivalóját.

A változó és gazdagodó iskola funkcióiból kiindulva kerül megvilágításra a tanárképzés jelenlegi szerkezete. Tulajdonképpen a szakirodalom és kisebb részben a kutatás is arra keres választ, hogy milyen felkészültségű tanárt kíván a ma és a holnap iskolája. Vannak, akik a választ erre a kérdésre a pedagógus-képességek oldaláról keresik, esetenként összekötve a pályaalkalmasság problémájával.

Több tanulmány a tanári pálya követelményeiből kívánja levezetni a képzés szükséges szerkezeti és tartalmi változtatásait. Egyre inkább tért hódít azonban az a felfogás, amely az iskola szükségleteiből indul ki, ezekhez kívánja igazítani a képzés egész rendszerét. E felfogás képviselői azonban szembetalálják magukat az iskola kétarcúságával, minthogy az iskolák többsége ragaszkodik az eddig kialakult funkciók, szerepek gyakorlásához. Ezzel a mára orientált iskolaképpel áll szemben az iskola jövőképe, amely ma még gyakorlatilag elérhetetlen távolságban van. Az első esetben a tanár még a jelenlegi pedagógiai tudását és képességeit sem tudja megfelelően felhasználni, mivel az iskolai gyakorlat nem követeli meg a tanultak, az elméleti alapok karbantartását és újragondolását. Ezért a képzés korszerűsítésével foglalkozó irodalom az utóbbi években kitüntetett helyet kíván biztosítani a megfelelő elméleti képzésnek. Olyan szilárd elméleti bázis megteremtését tartja szükségesnek, amely a közvetlen gyakorlati munka szempontjából alapozza meg az iskola különböző funkcióinak ellátását. Ebből a megközelítésből

tek birtokbavételét és begyakorlását jelenti. Falus Iván: A pedagógustevékenység elemzésének és alakításának módszerei. Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. II. k. Debrecen. 1919. 191–200. o.

arra a következtetésre jut, hogy a tanárképzés jelenlegi struktúráját és az iskolai gyakorlatot egyidejűleg és gyökeres reformmal lehetséges megváltoztatni.²⁷

Gondot jelent az is, hogy a szocialista nevelőiskola funkcióból következtetett pedagóguskép inkább általánosan és fő vonalaiban megrajzolt, nem elég konkrét. Alapvetően a jövőbe mutató eligazítást ad, s a jelenlegi képzés számára szóló általános következtetése, hogy a jövő iskolájában a nevelési funkciók kerülnek előtérbe, bizonyos mértékig háttérbe szorítva az oktató-tanító funkciót. Ezen túlmenően az iskola nevelési feladatainak kiszélesedése (pályairányítás, napközis feladatok, felnőttoktatási feladatok ellátása, részvétel a fakultatív képzésben, az ifjúsági szervezetek pedagógiai vezetése, a diákönkormányzat támogatása stb.) szükségessé teszi, hogy az egységes alapképzésen túlmenően bizonyos mértékig specializált pedagógusképzésre kell áttérni. A specializáció fő irányairól egyelőre egymásnak ellentmondó és laza elképzelések vannak. Mindenesetre tudomásul kell venni, hogy a jövőben a tanárképzés nem lehet sem egységes, sem befejezett, csupán az alapképzést biztosító.

Újabban a pedagógusszerepek kutatása járult hozzá értékes mondanivalóval a tanárképzés reformjához. Az ilyen kutatások a változó iskolakép szem előtt tartásával az iskola tevékenységi rendszerét elemezve mutatják be a pedagógus szerepek változásait. A kutatások eredményeit azonban tovább kell értelmezni és értékelni a képzés reformja szempontjából.²⁹

Az iskolakutatáson, az iskolakísérletek és kísérleti iskolák, valamint a pedagógus szerepek vizsgálata számos maradandó eredményt hoztak, de még mindig eléggé általános síkon mozog az iskola jövőképe. Ezekből az eredményekből még nem lehet konkrét és részletekbe menő következtetéseket levonni a képzéssel kapcsolatban. Arra a kérdésre, hogy milyen elméleti és gyakorlati felkészítést kíván a ma és a holnap iskolája, csak kiterjedt kutatások alapján lehet megbízható választ adni. Az azonban jól látható, hogy a képzési rendet milyen irányban szükséges fejleszteni. Miután nagy biztonsággal állítható, hogy a jövő iskolájának meghatározó eleme a belső rugalmasság, a flexibilitás, és az ismeretek elsajátítása mellett felértékelődik az önálló gondolkodás jelentősége, állítható, hogy a jövő pedagógusának legfőbb jellemzői: a

²⁷ Petrikás Árpád: A pedagógusképzés alapkérdései és fejlesztési problémái. Acta paedagogica Debrecina. Debrecen. 1985. 12–13. o.

²⁸ Mihály Ottó: Új kihívások — az iskola és a pedagógusok: kísérlet a problémák értelmezésére. Az Európai Pedagógiai Intézetek igazgatóinak IV. konferenciája. I. k. Bp. 1987. 64. o.

²⁹ Trencsényi László: Pedagógusszerepek az általános iskolában. Bp. Akadémiai Kiadó. 1988.

szellemi nyitottság, a gondolkodás önállósága, az alkotó képzelet, a leleményesség (kreativitás), az állandó tökéletesség vágya és képessége.³⁰ Mindez és a napjainkban egyre nagyobb szerephez jutó iskolai innovációk is megkívánják, hogy a tanárjelölt már a képzés folyamatában megismerje az alapvető vizsgálati eljárásokat, technikákat, s azokat a gyakorlatban is kipróbálja, vagyis különböző kísérletekben és vizsgálatokban vegyen részt. Az iskolafejlesztő programokban való részvétel teszi lehetővé, hogy mint tanár majd elkerülje a pálya egyik legnagyobb veszélyét, az elszürkülést és a gondolatot megbéklyózó empirizmust. "Ha ezt nem tesszük meg, ha nem biztosítjuk a jövőendő pedagógusok részvételét a különböző eljárások kipróbálásában, még inkább olyan kísérletekben, melyek kényszerítik őket arra, hogy azok szellemébe is behatoljanak, akkor azt fogadják el, amit a gyakorlatban legutóbb láttak vagy amire éppen emlékeznek és amelyik eljárás náluk a legjobban bevált."³¹

A változó iskolában jelentkező újszerű funkciókat látva le kell mondani arról az iskolai gyakorlat oldaláról jelentkező éles kritika hatására elterjedt nézetről, hogy a képzés folyamatában a pedagógus tevékenység teljes körére kell felkészíteni a tanárjelöltet. Miután, mint már mondtuk, a képzés nem lehet sem befejezett, sem teljes körű, a képzési folyamatban azt a mindenki számára szükséges tudnivalót kell megismertetni, aminek birtokbavétele nélkülözhetetlen a pálya megkezdéséhez. Az egyetemen tehát a nevelés és oktatás alapfunkcióinak ellátására történő képzés oldható meg, és a fakultáció keretében is csak egyes speciális nevelési feladatokra történő előkészítésre lehet gondolni.³²

Ennek megfelelően a pedagógusképzést és továbbképzést egymással összefüggésben, együttesen szükséges tervezni és szervezni. Az alapképzés keretében pontosan körül kell határolni azt az optimális lélektani, pedagógiai, szakmódszertani törzsanyagot és készségeket, amelyeket mindenkinek meg kell ismernie és ki kell alakítania. A speciális nevelői feladatokra a képesítés megszerzése után szervezett tanfolyamokon, kurzusokon és a posztgraduális vagy második diplomás képzés keretében lehet felkészülni, általában a munka mellett. A továbbképzés megtervezésekor feltétlenül mérlegelni szükséges, hogy mi az, ami az egyetem feladata, és mi az, amit az iskolák vagy különböző-

³⁰Vö. Mihály Ottó: i. m. 57. o.

³¹Roger Gal: Hol tart a pedagógia? Bp. Gondolat. 163. o.

³²Vö. Petrikás Árpád: Nevelőképzés, személyiségformálás — korszerű iskola. Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. I. k. Debrecen. 1979. 50–52. o.

ző pedagógus szervezetek és közösségek végezhetnek el. Az ismeretek karbantartását célzó továbbképzésben a szakmai képzés egyetemi feladatnak tekinthető, de a pedagógiai továbbképzés, legalábbis részben, az iskola feladata lehet. Mindenképpen fontos, hogy a továbbképzésnek változatos szervezeti rendje alakuljon ki, amelynek egyes elemei egymással összehangoltan és minden merevség nélkül együttműködnek. Az iskolák, a pedagógusközösségek és szervezetek bevonását indokolja, hogy ők kötelesek gondoskodni a helyi tantervek és helyi nevelési rendszerek kidolgozásáról. A továbbképzés változatos formái élhetnek egymás mellett (tanfolyamok, szakmai tanácskozások és konferenciák, kiegészítő és második diplomás képzés stb.). Az elmélyültebb és hosszabb időt igénylő továbbképzésben részt vevőket (posztgraduális képzés, második diploma megszerzése stb.) több európai országhoz hasonlóan egy időre fel kellene menteni az iskolai feladatok végzése alól.³³

Az egyetemi reform 1949-ben átalakította a vizsgarendet is. A tanárképzés szempontjából legnagyobb jelentőségű intézkedése a pedagógiai (képesítő) vizsga megszüntetése és helyette az államvizsga bevezetése, amelynek része a szaktárgyi témájú szakdolgozat. A pedagógiai vizsga is írásbeli és szóbeli részből állt. A zárthelyi írásbeli dolgozat egy pedagógiai probléma kidolgozását követelte meg, s az ezt követő szóbeli vizsgán a jelöltnek bizonyítania kellett, hogy a lélektan, a logika, a társadalomismeret és pedagógia alapfogalmait ismeri, "a tanításban tudatosan alkalmazza, megfelelő tájékozottsága van a filozófia és a pedagógia történetében, továbbá szaktárgyi módszerében és a középiskolai rendtartásban". A pedagógiai vizsgára a tanárjelölt a gyakorlóéve alatt készült fel.

A tanárképzés szempontjából különösen elhibázottnak tekinthető a tisztán szaktudományi szakdolgozat készítésének az előírása, hiszen a tanárjelölt nem a szaktudomány területén, hanem az iskolai nevelésben és oktatásban lesz szakember. Ezzel együtt változtatni szükséges a pedagógiai képzés alárendelt helyzetén; azon ugyanis, hogy a tudományegyetemen az általánosan kötelező tárgyak közé van besorolva. A nevelés és oktatás szakma, ezért a lélektani, pedagógiai, szakmódszertani oktatás egyenrangú a szaktudományi képzéssel.

A tanulmányi rend átalakítása magába foglalja a kötelező előadások megszüntetését, a fakultáció lehetőségének növelését, különösen pedig a szemináriumok szerepének és helyének visszaállítását. Mindezzel együtt feltétle-

³³ Pedagógusképzés, továbbképzés, "pedagóguskutatás" Nyugat-Európában. (Összeállította Vajó Péter.) Bp. Háttér Kiadó. 1988. 5-9. o.

³⁴ A Pázmány Péter Tudományegyetem igazgatására vonatkozó hatályos jogszabályok és elvi határozatok gyűjteménye. Bp. Egyetemi Nyomda. 1948. 496. o.

nül meg kell változtatni a képzés vizsgacentrikusságát és az ellenőrzés averzív stílusát, amit a vizsgaszabályzatból kiirthatatlan "számonkérés" kifejezés ékesszólóan bizonyít. Ésszerű keretek között növelni szükséges az írásbeli ellenőrzés arányát különböző formák elterjesztésével (tesztek, referátumok, tanulmányok stb.). A pedagógiai ismeretek esetében az ellenőrzésnek fő feladata annak megállapítása, hogy a tanárjelölt ismeri-e a nevelésre vonatkozó ismeretek jól körülhatárolt körét, és megfelelő elméleti tájékozottságát a gyakorlatban majd képes lesz-e nagy önállósággal alkalmazni és hasznosítani.

Természetesen látjuk, hogy az egyetemi reform és tanárképzés több fontos kérdését nem érintettük, és az általunk vizsgált kérdésekben is csupán vázlatosan fejtettük ki mondanivalónkat. Ezt magyarázhatja, hogy célunk olyan alapkérdések előtérbe állítása volt, amelyek az egyetemi reform keretében feltétlen mérlegelést és megoldást sürgetnek. Ami egyértelműen világos számunkra, az az, hogy az 1962-től megcsontosodott képzési szerkezetet fel kell váltani egy új képzési renddel, ami magába foglalja a tanárképzés teljes átalakítását s benne a pedagógiai ismeretek új rendszerének kidolgozását.

BALLÉR ENDRE

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS*

Neveléstudományra vagy gyakorlatra épülő képzés?

Pedagógusképzésünk egyik — minden szintjén fellelhető — sajátossága a neveléstudomány tartalmának, rendszerének érvényesülése a képzés anyagában, tantárgyi struktúrájában, vizsgakövetelményeiben. Ennek a típusnak mintegy ellenpólusa az a — főként nyugati, különösen pedig az angolszász országokban élő — képzési rend, amelynek a középpontjában az iskolai gyakorlatra történő, már-már practicista felkészítés, a pedagógus pálya sikeres megkezdéséhez nélkülözhetetlen készségek begyakorlása áll.

A múltkoriban egy angol tanárképző intézet hozzánk látogató vezetője például meglepődését fejezte ki a pedagógiai — és pszichológiai — elméleti képzés hazánkban — szerinte — eltűnt szerepe miatt. Náluk a tanárképzés alapidiplomájához a kezdettől végig domináns iskolai és egyéb gyakorlatokon át vezet az út. Igaz viszont, hogy az erre épülő posztgraduális és más kurzusok már bőven hirdetnek meg — jóllehet egymással legfeljebb csak lazán összefüggő — elméleti témákat (pl. értékek és a curriculum; a neveléstudományi kutatások; nevelés-oktatás és gazdasági fejlődés).

Az, hogy országunkban a neveléstudomány a pedagógusképzésben hosszú ideig kiemelkedő szerepet töltött be, több tényezőre vezethető vissza. Közülük az egyik egy máig is ható erő: a hagyomány. Ismeretes, hogy tanárképzésünk már a több mint száz évvel ezelőtti reformjai óta — főleg német, osztrák mintákat adaptálva — két fő célt követett. Az egyik a neveléstudományi elméleti megalapozás (amely nemsokára kibővült a pszichológiával), a másik a jelöltek gyakorlati felkészítése. (Gondoljunk például Kármánra, Gyertyánffyra, Schnellerre. (A két irányt, az elméletet a gyakorlati tapasztalatokkal az ún. "teoretikumok" kapcsolták össze.)

Ebben az időben alakult egyébként ki az a pedagógus eszmény — s ez is fontos oknyomozásunk számára —, amelyik szerint a tanár nemcsak szaktárgyai-

*Munkámban felhasználtam az MTA Pedagógiai Bizottsága számára 1989. januárban készített "Észrevételek a pedagógusképzés tantervi irányelveinek kidolgozásához készült ajánlásokhoz" című előterjesztésemet.

nak (bár elsősorban azoknak), hanem a neveléstudománynak is tudós szakértője, sőt művelője legyen. Ennek viszont az előfeltétele mindenekeleltt a tudományos képzés lehet.

A tényezők között megemlítendő az is, hogy a hazai neveléstudomány több kiemelkedő műhelyében, amelyek egyébként hosszú ideig éppen a tanárképzés egyetemi központjaiban működtek, s számos kiváló művelője tollából olyan tudományos produktumok, szintézisek születtek, amelyek a pedagógusképzés tananyagává lettek, esetleg egyenesen ebből a célból is készültek. Elég, ha csak Brassai Sámuel, Kiss Áron, Üreg János, Lubrich Ágost, Weszely Ödön, Fináczy Ernő, Imre Sándor munkáira utalunk. A sort akár a XIX. század első felére visszanyúlva, akár a XX. század közepétől napjainkig folytatva is kiegészíthetnénk.

Az utóbbi, mintegy négy évtizedben azt is számításba vehetjük, hogy a "szocialista" pedagógia elmélete mint a neveléstudomány egyedülinek, autentikusnak tartott képviselője az ideológiai indoktrináció és szellemi uniformizálás egyik fontos eszközévé vált, s mint ilyen kapott jelentős funkciót a pedagógusképzésben.

A neveléstudomány azonban az utóbbi években egyre súlyosabb konfliktusok közepette keresi helyét a képzésben. Ez érthető, ha figyelembe vesszük, hogy maga is nehéz helyzetben van, s presztízavesztesége a pedagógusok körében is nyilvánvaló. Ezzel is összefüggésben áll a hallgatók általánosan tapasztalható elidegenedése a pedagógiai diszciplínáktól. Már közhelynek számít a panas az elméleti és a gyakorlati képzés divergenciájára, az elméleti tárgyak — nemcsak súlyukhoz viszonyított, hanem abszolút értelemben is vett — hatékonyságának elégtelenségére mind a jelöltek szemléletének a formálásában, mind a pedagóguspályára való felkészítésükben. Eközben mindinkább kibontakozik az a folyamat, amelyet a szakmai tárgyak súlyának, arányának a növekedése, az értelmiségivé válást szolgáló speciális tartalmak megjelenése (pl. idegen nyelvek, politológia, szociológia, művelődés-, értékelmélet), a neveléssel (is) foglalkozó újabb diszciplínák térhódítása (pl. nevelésfilozófia, oktatásgazdaságtan, pedagógiai szociálpszichológia), továbbá a pluralizmus érvényesítésének az igénye jellemez. Mindez egyre élesebb harcot jelent a képzési idő "újrafelosztásáért", s ebben a versenyben az általános pedagógiai felkészítés fokozatosan vagy drasztikusan lemarad. (A teljes pedagógiai, pszichológiai, elméleti és gyakorlati képzésre is ma már sok helyen csak az órák 15-20%-a jut, holott legalább 25% kellene; nem csoda tehát, hogy így a szorosabban vett pedagógiai tárgyak minimális részesedést kapnak.)

Erre a kihívásra, legalábbis az általános célok szintjén, több-kevesebb egyetértéssel megfogalmazódott a felelet. A pedagógusjelöltek elméleti felkészítésére továbbra is szükség van, ez azonban legyen személyiségformáló, képességfejlesztő, komplex, gyakorlati irányultságú, kisebb részében egységes és erősen differenciált. Ezeknek az elveknek a megvalósítása körül azonban már igen nagy a bizonytalanság, azt is mondhatnánk, zűrzavar. Különböző kezdeményezések, útkeresések folynak több intézményben a célravezető megoldások megtalálása érdekében. Ezekről azonban keveset tudunk, eredményeikről, esetleges sikertelenségükről nincsenek megbízható információink. Ennek a hiánynak az enyhítése érdekében foglalom össze a továbbiakban a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem pedagógia tanszékén folytatott kutatások és tapasztalatok néhány tanulságát a neveléstudománynak a pedagógusképzésben betöltött szerepével kapcsolatban.

Szükség van-e a neveléstudomány diszciplínáinak az oktatására a pedagógusképzésben?

Rendkívül fontos, s nemcsak a nevelő-oktató tevékenység hatékonyságának, hanem a pálya presztízsének is egyik elengedhetetlen feltétele, hogy a képzés alapozza meg a pedagógus szakmai kompetenciáját s az annak állandó fejlesztéséhez szükséges személyiségjegyeket. Ez elméleti felkészítés nélkül nem lehet teljes értékű, sőt — kivéve a "született" nevelői egyéniséget, aki szinte ösztönösen megtalálja a helyes utakat — nem is valósítható meg. Ehhez azonban nem arra van szükség, hogy az általános pedagógusképzésben magának a neveléstudománynak az oktatása, tanulása folyjék (nem beszélek most a pedagógia szakosok képzéséről, ahol más a helyzet). A tudományosság elve viszont nyilvánvalóan maradéktalanul érvényesítendő. Ugyanakkor az is kívánatos, hogy a tanárjelöltek — részben az egységes törzsanyagban, főképpen azonban a szabályozott és szabad alternatív, valamint a fakultatív tárgyak keretei között — megismerkedhessenek a neveléstudomány egyes területeivel, eredményeivel, problémáival, tanáraik kutatásaival. Az alapképzésben azonban azt a pedagógiát célszerű a középpontba állítani, amelyet Durkheim "gyakorlati elméletnek" nevez, megkülönböztetve azt a neveléstudománytól, de az "elmélet nélküli tiszta gyakorlat megnyilvánulásának" tekintett "tanítói mesterségtől" is.¹ Ez azzal a tartalmi következménnyel is jár, hogy — mivel a gyakorlat mindig összetett — a vele szoros kapcsolatban lévő elmélet is komplex lehet csak. Nem elegendő tehát, ha csupán a — mégoly nyitottan,

¹Émile Durkheim: A pedagógia természete és módszere. A "Nevelés és szociológia" című kötetben. Bp. Tankönyvkiadó. 1980. 47–48. o.

korszerűen felfogott — "hagyományos" pedagógiát vesszük alapul, hanem a nevelés tudományainak az alkalmazására kell törekednünk (abban az értelemben, ahogyan például Gaston Mialaret tárgyalta ezek rendszerét a *Les Sciences de l'Éducation* című munkájában).²

A pedagógusképzés követelményrendszerének pedagógiai alapjai

Az utóbbi években — többnyire művelődési minisztériumi kezdeményezésre — egyes munkacsoportok a tantervi irányelvek kidolgozásával összefüggésben megkísérelték körvonalazni a pedagógusképzés általános célrendszerét és törzsanyagát. Ezek — bár sok fontos részeredményt produkáltak — lényegében a pedagógiánkban, tanügyi dokumentumainkban oly gyakran tapasztalt, s oly kevés eredménnyel járó "normatív-deduktív" logikát követik. Egy elvont, egységes pedagógus eszményből, valamint a vélt társadalmi szükségletekből és a közoktatás feltételezett igényeiből indulnak ki, s ezekből vonják le a képzés céljait, sőt sok esetben tartalmát és követelményeit is. Ez azonban azonnal a veszéllyel jár, hogy az ilyen központi dokumentumok sokszor utópista célokat, jelszavakat, deklarációkat, általánosságokat tartalmaznak. Féltő, hogy így nemcsak nem orientálják helyesen a tantervek, tantárgyi programok kidolgozóit, hanem a maximalizmus, a voluntarizmus és a nem létező átlagra alapozott uniformizáltság ösztönzői is lehetnek (minden jó szándék ellenére).

Egy, a napjainkban, még inkább a tudományosan prognosztizálható jövőben, az aktuális "elvárásokkal" összhangban álló pedagóguskép körvonalazása nagyon is indokolt. Központi szinten azonban az ezt is figyelembe vevő, de ennél konkrétabb, megvalósítandó és megvalósítható célokat kellene elsősorban meghatározni (lehetőleg személyiségjegyekre lebontva), valamint az ezekkel összhangban álló alapvető követelményeket (a fogalmat tantervelméleti értelemben használva). Ez utóbbi a tanárjelöltek egységes, valamint az intézménytípusok sajátosságainak megfelelő, elsajátítandó és ellenőrzendő, a törzsanyaggal összefüggésben álló legfontosabb tudás-, teljesítményszintjeit s azok elérésének a kritériumait tartalmazzák.

Egy ilyen általános követelményrendszernek fő csomópontjai — tapasztalataink alapján — például a következők lehetnek:

Ismeretek: történeti alapok, élő hagyományok; a gyermek és az ifjú személyiségfejlődése, annak fő tényezői; az intézményes nevelés rendszere, társadalmi összefüggései, funkciói, a közoktatási rendszer és fejlesztése; a nevelés folyamata, értékei, hatásrendszere, nevelés és szocializáció; a tanítási-tanulási folyamat tartalma, irányítása; a pedagóguspálya és tevékenység.

²Gaston Mialaret: *Les Sciences de l'Éducation*. Paris. Presses Universitaires de France. 1975. 32–45. o.

Tevékenységek: megfigyelések, vizsgálatok végzése, elemzése, értékelése különböző nevelési intézményekben; iskolai nevelési, tanítási gyakorlatok végzése, fokozatosan közelítve a gyakorló pedagógusok munkakörülményeihez; motiválás, aktivizálás, differenciálás, felzárkóztatás, tehetség gondozás; a tanulók teljesítményeinek ellenőrzése, értékelése, minősítése; autonóm tanulói közösségek kialakulásának segítése; személyközi kapcsolatok kiépítése; pedagógiai konfliktusok megoldása, döntések hozatala; a tanári önállóság érvényesítése, helyi nevelési program és tantervek készítése; a tanulók tanulásának, önálló ismeretszerzésének a fejlesztése; teoretikus és empirikus kutatási módszerek alkalmazásával gyakorlati problémák megoldásának elméleti megalapozása.

Személyiségvonások, képességek: nyitottság, tolerancia, demokratizmus; kommunikáció; önálló ismeretszerzés, művelődés; alkotó adaptálás; szervezőképesség, vezetői képességek; közéletiség.

A központilag meghatározott alapkövetelmények több fontos funkciót tölthetnek be. Ezekre épülhet a belső — s legalább a folyamat végpontján kívánatos külső — értékelés; ezek figyelembevételével készülhetnek a közös, egységes jegyzetek, tankönyvek; az intézeti, tanszéki, oktatói tantervek, tantárgyi programok is ezek felhasználásával, adaptálásával alakíthatók ki.

A fő célok és követelmények tehát egységeseek. Ugyanakkor biztosítandó az elérésüket szolgáló tartalmak, tantárgyak, tananyagok, időkeretek s természetesen a módszerek, szervezeti formák, taneszközök, az intézmények, az oktatók által meghirdetett programok sokfélesége, a helyi feltételek, körülmények, lehetőségek figyelembevétele, a tanszabadság.

A pedagógiai megalapozást szolgáló tartalom és struktúra

Tanszékünkön — részben az egykori Tudományszervezési és Informatikai Intézet által támogatott kutatás keretében — mintegy öt éve foglalkozunk ezzel a problémával. Mindenekelőtt a következő kérdésekre kerestünk válaszokat: Hogyan lehet a tanárjelöltek pedagógiai alapképzésében a hagyományos diszciplínákat integrálni? Lehet-e ennek során kialakítani a pedagógiai és a pszichológiai alapképzés integrációját? Hogyan lehet az ilyen tárgy keretei között az elmélet és a gyakorlat megfelelő viszonyát, sőt egységét kialakítani? Hogyan lehet a legcélravezetőbben elősegíteni a hallgatók önálló, eredményes tanulását?

Kutatásunk mindig szorosan kapcsolódott az oktatáshoz, így a fenti kérdésekkel kapcsolatos hipotéziseinket, alternatívákat az évek során ki is próbálhattuk. Mivel egy-egy évfolyamon viszonylag kis létszámú csoportokkal dolgoztunk, továbbá mivel "szabályos" méréseket — főleg az anyagi feltételek hiánya miatt — nem végezhattünk, következtetéseink továbbra is empirikusan alátámasztott, de nem bizonyított feltételezéseknek tekinthetők.

Megállapítottuk például, hogy a pedagógiai alaptárgyak integrálásának rendszerképző elveként a nevelőiskola tevékenységrendszere túlságosan el-

vontnak, normatívnak, ideologikusnak bizonyult. A pedagógus gyakorlati tevékenységét és a legfontosabb képességeket is magában foglaló pedagógiai kultúra ilyen elvi alapként kedvezőbb tapasztalatokat hozott, de ebben az esetben is megmaradt az elméleti képzés dominanciája, a gyakorlati felkészítés alárendeltsége és elszigetelődése. Ha viszont az elméleti képzést teljesen a gyakorlati kiszolgálójává tesszük, a hallgatókat nem segítjük kellően hozzá egy továbbépíthető elméleti struktúra s egy "saját" nevelésfilozófia kialakításához, amelyek pedig épp a gyakorlat eredményessége szempontjából elengedhetetlenek. Sok gondot okozott a neveléstörténet oktatása is. Eleinte problémátörténetként teljesen feloldottuk a pedagógiai tevékenységek szerint elrendezett tananyagban. Később fel kellett ismernünk, hogy hatékonyabb, ha az egyes témák történeti szemléletét, a hozzájuk kapcsolódó hagyományok megismerését rendszerezett történeti áttekintéssel kapcsoljuk össze. A közgazdász-képzés egyetemi reformjának keretei között — részben a szükségből erényt kovácsolva — most készítjük elő a négy féléves, integrált pszichológiai-pedagógiai alapképzés törzsanyagát. Ennek vezérfonala elképzelésünk szerint a nevelés, a személyiségformálódás és -alakítás folyamatának belső és külső hatásrendszere.

Az elméleti és gyakorlati képzés összekapcsolását illetően — sok vargabetű és félsiker után — azt látjuk célravezetőnek, hogy az egyes nagyobb témakörökön belül rövid elméleti alapozással kezdünk, erőteljesen építve a hallgatók önálló tanulására. Ezt követik azután a rendelkezésre álló idő nagyobbik részét igénybe vevő, a témához kapcsolódó gyakorlatok.

Például az alapképzés részét alkotó oktatási folyamat témakörében a tervezett idő 1/3-ában az oktatáselmélet alapjait dolgozzák fel a hallgatók (ehhez előadásokkal, konzultációkkal nyújtunk segítséget). Ezt ellenőrzés zárja, majd ez után következnek kis csoportokban az óraelemzési, az oktatástechnikai és a (főként mikro-) tanítási gyakorlatok.

A hallgatók önálló tanulásának az irányítását és értékelését hivatottak megalapozni a tantárgyi programokban megadott, a tanárjelölteknek is rendelkezésére álló alapkövetelmények. Ezek a legfontosabb ismereteket (pl. fogalmakat, összefüggéseket, törvényszerűségeket), a feldolgozandó törzs és kiegészítő irodalmat, valamint a konkrét gyakorlati feladatokban realizálandó tevékenységeket tartalmazzák. Néhány csoportban próbálkoztunk a követelmények egyéni, az oktató és a hallgató "szerződés-kötése" formájában megvalósított meghatározásával. Az eredmények biztatóak, de itt is sok függ a tárgy jellegétől, a csoport létszámától és az oktató személyiségétől.

A hallgatók érdeklődése, motiválása, az egyéniségükhöz szabott tanulásuk érvényesítése érdekében számos választandó, illetve választható tananyagot,

"modult" dolgoztunk ki. (Például: tanítási-tanulási stratégiák; kommunikáció; "rejtett tanterv"; pedagógiai tanácsadás; felnőttoktatás; kollégiumi nevelés; szocializáció; felsőoktatás-pedagógia; a személyközpontú tanár Gordon-féle modellje; drámajátékok.) Ezek részben beépülnek a törzsanyagba (egyelőre csupán kb. 5—6 hetes, a témába bevezető blokkot alkotva), továbbá ezekből áll össze a tanszék alternatívan és fakultatívan választható tárgyaik köre. A képzés korszerűsítése során ezekből állíthatják majd össze a tanár szakot választó hallgatók pedagógiai képzésük tartalmának, tantárgyaiknak legalább a felét vagy nagyobb részét.

Az önálló tanulást segítő eszközrendszer terveink szerint az egész képzés követelményrendszeréből, a törzsanyaghoz kapcsolódó szöveggyűjteményből, az elméleti alapok egy részét összefoglaló jegyzetből, a gyakorlatok útmutatójából, valamint a "modulokat" tartalmazó kiadványokból áll. (A szöveggyűjtemény és a jegyzet esetében különösen számítunk a pedagógusképző intézmények, tanszékek közötti kooperációra és valamilyen központi koordinációra is.)

Tapasztalataink alapján megkockáztatható az az állítás, hogy ha a képzés cél- és követelményrendszere megfelelően szabályozza az oktatást és a tanulást, akkor ezen belül a pedagógiai elméleti és gyakorlati felkészítés tartalma, struktúrája másodlagos kérdés, és sokféle megoldást követhet. Szükség van arra, hogy a tanárjelöltek tudása rendszert alkosson, de ezt nem "felülről", nem a neveléstudomány rendszerét vagy más zárt tartalmi struktúrát előírva lehet elérni, hanem úgy, hogy a hallgatók elméleti tanulmányaik, gyakorlati tapasztalataik, a kínált alternatívák alapján a képzési folyamat során s főként annak a végére maguk alakítsák ki, alkossák meg az egyéniségüknek legmegfelelőbb rendszert.

A tartalmi struktúrát illetően a pedagógusképző intézményekben a jelenleg egyik legnépszerűbb reformváltozat egységes, komplex pszichológiai alapvetéssel indul, s ezt folytatja az általános pedagógiai alapozás. Ez utóbbi neveléstörténettel kezdődik, majd a nevelési-oktatási folyamatot nyomon követő, a nevelésszociológiát és a pedagógiai pszichológiát is hasznosító elméleti, valamint az ezzel párhuzamos gyakorlati képzésből áll. Végül a szakmódszertanok s az összefüggő iskolai pedagógiai (tanítási) gyakorlatok kapcsolják össze a szakmai és a pedagógiai-pszichológiai képzést. A szakdolgozat pedig a jelölt egy területen történő elmélyült tudását és tudományos felkészültségét mutatja. A folyamat során, főként annak utolsó szakaszában alternatívákat nyújtó, valamint szintetizáló stúdiumok is helyet kapnak.

Elképzelhetők azonban, sőt a gyakorlatban már meg is találhatók másféle változatok is. Például a képzés induktív jellegű, gyakorlati, a hallgatók választását is lehetővé tevő bevezető szakasszal kezdődik. Ez után — esetleg kötelezően választandó — alkalmazott pszichológiai és pedagógiai jellegű témák, "modulok" következnek, amelyekben az elmélet a gyakorlati tapasztalatokhoz kapcsolódik. Ezek közé ékelődnek be, vagy ezek után kerülnek sorra az intenzív iskolai gyakorlatok. Végül itt is a diplomamunka elkészítése zárja a folyamatot.

A pedagógusképző intézmények mint a neveléstudományi kutatások bázisai

Az, hogy a képzésben fel kívánjuk váltani a neveléstudomány rendszerét követő pedagógiai oktatást, nem zárhatja ki, épp ellenkezőleg, még hangsúlyosabbá teszi a neveléstudományi kutatásokat. Ezt követeli meg mind a tudomány, mind a képzés érdeke. Egyrészt ezekben az intézményekben működik a pedagógia tényleges vagy potenciális kutatóinak tekintélyes része. A legjelentősebb tudományos publikációk szerzői között most is többségben vannak a pedagógusképzők tanárai, akik közül egyre többen szereznek tudományos fokozatot is. Másrészt az itt folyó kutatások eredményei viszonylag gyorsan és közvetlenül beépülhetnek az oktatási folyamatba. Elősegíthetik a képzés tartalmának, struktúrájának a fejlesztését, de hozzájárulhatnak a közoktatás reformjához is. Mindezzel együtt megtermékenyítik a hallgatók kutatómunkáját is.

Ezek a lehetőségek azonban csak részben válnak valósággá. Ezt a megállapítást támasztja alá az a helyzetfelmérő vizsgálódás, amelyet 1988 elején, a Művelődési Minisztérium Pedagógiai Szakbizottságának a pedagógusképző intézmények neveléstudományi tanszékein folyó kutatásokkal foglalkozó munkacsoportja keretei között végeztük. 31 intézményből 26 adott választ a kérdéseinkre. Azt kértük, hogy a tanszékek sorolják fel a központilag finanszírozott, a helyi anyagi támogatást élvező, valamint a tudományos fokozat megszerzése érdekében kutatott témáikat, s nevezzenek meg olyan hallgatói TDK vagy diplomamunkákat is, amelyek értékes tudományos produktumoknak tekinthetők.

A válaszok közel 200 — oktatók által kutatott — témáról s mintegy 100 hallgatói dolgozatról adtak tájékoztatást. (Ne feledjük, hogy nem az egész intézményről, hanem csak egy tanszékről kértünk információt.) 16 tanszék 36 olyan területet nevezett meg, amelyek vizsgálatához valamilyen köz-

ponti pénzügyi forrást (is) felhasználhatnak. Ezek legtöbbször a pedagógusképzésnek, valamint a közoktatásnak a fejlesztéséhez kapcsolódik (14-14 téma). Alig található azonban közöttük a jövő útjait kereső és járó közoktatási kísérletekhez kapcsolódó program (pedig minden átfogó kísérleti általános és középiskolai kutatáshoz pedagógusképzési koncepciót is ki kellene dolgozni). Kevés az alapkutatás, az általános felsőoktatás-pedagógiai téma. Feltűnő a koordinálatlanság, sok a felesleges átfedés, az egymással párhuzamosan futó, de nem találkozó témájú kutatás, máskor pedig szükség lenne ugyanannak a problémának több helyen történő vizsgálatára.

Az oktatók kutatói ambícióját jelzi, hogy valamilyen tudományos fokozat megszerzése érdekében több mint 60 témával foglalkoznak, helyi támogatásban pedig mintegy 80 téma kutatása részesül.

Az említett munkacsoport megbeszélésein az is felszínre került, hogy a pedagógusképző intézményekben folyó kutatások egyre nehezebb helyzetben vannak, feltételeik gyorsan romlanak. Többségük a központi forrásokhoz egyre kevésbé fér hozzá. A Közoktatásfejlesztési Alap pályázatán többnyire csak iskolákhoz kapcsolódva lehetnek esélyesek. De hátrányban vannak a Felsőoktatási Alap esetében is. Már az előnyben részesített, intézményi szintű pályázatokban sem könnyű — sokszor periferikusnak tekintett — érdekeiket érvényesíteni, s az egyébként is nagy versenyben inkább a hátsó, a vert mezőnyben végeznek. Így azután legfeljebb egyes vezetők személyes kapcsolataiban, tekintélyében, menedzseri képességeiben reménykedhetnek.

Nagy gond a fontos információk hiánya is. A munkacsoportban nagy erővel érvényesült az az igény, hogy az intézmények ismerjék meg egymás kutatási tapasztalatait, eredményeit, problémáit. Jellemző, hogy a csoport tagjainak spontán kezdeményezésére a megbeszéléseken mindig napirendre tűztek egy-egy több tanszéken vizsgált témát, s ezen elhatározásuk mellett végig ki is tartottak. Súlyosbítja a helyzetet, hogy a pedagógusképzésnek csak egy, évente néhányszor s elég rendszertelenül megjelenő belső minisztériumi kiadványa van (amelynek, mint hírlik, anyagi alap híján már a léte is veszélyben forog).

Meggyőződésünk, hogy nagy szükség van a pedagógusképző intézményekben folyó neveléstudományi, de mindenekelőtt legalább a pedagógusképzéssel foglalkozó kutatások központi koordinálására, preferenciáinak, "megrendeléseinek" a meghatározására, támogatására, értékelésére. Ennek érdekében külön fejlesztési alapot, szervezetet, tudományos tanácsot kellene felállítani és működtetni. Nélkülözhetetlen továbbá egy olyan rendszeresen — évente legalább hatszor — megjelenő folyóirat, amely a pedagógusképzés fejlesztésének

a szolgálata mellett segíthetné a kutatások tapasztalatainak a cseréjét, az információk áramoltatását is.

* * *

Nem nehéz belátni, hogy ha országunkat "ki akarjuk vinni a mély süllyedésből", akkor, ezt a köz- és a felsőoktatással, valamint a pedagógusokkal kell kezdeni. Mivel a pedagógusképzés mindhárom területet átfogja, fejlesztése, gyökeres reformja a legégetőbb feladatok közé tartozik. A belátástól a cselekvésig azonban — úgy látszik — nagyon hosszú az út. Dolgozatom a nevelőképzés elméleti megalapozásával mint a képzés egyik különösen érzékeny pontjával foglalkozva, ennek az útnak a lerövidítését szeretné szolgálni.

BISZTERSZKY ELEMÉR

A MŰSZAKI PEDAGÓGUSKÉPZÉS TARTALMI REFORMJA

Magyarország a reformok korszakát éli. Nemcsak a gazdaságban, a politikában, hanem az oktatásban is. Az oktatásügy stratégiai ágazat, minősége nemzeti sorskérdés. Gyors és minőségi átalakítása, a kor követelményeihez való igazítása nélkül nem lehetséges a gazdaság megújítása sem. Ebben az átalakítási folyamatban különös figyelem fordítandó a szakképzésre.

Adatok bizonyítják, hogy a középfokú oktatás tömegessé válását követően, az utóbbi évtizedben, jelentősen megnövekedett az érdeklődés a szakképzés iránt. Napjainkban tényként kezelhetjük, hogy a középfokú oktatásban részt vevők 72-79%-a (1989-ben 78,2%-a) szakképző iskolába jár. A szakképzésen belül műszaki tanulmányokat folytat a tanulók közel 53%-a (1989-ben 52,3%-a).

Nem elhamarkodott tehát a kijelentés, hogyha azt állítjuk, hogy a műszaki pedagógusok képzése — "volumenében" — a tanárképzés egyik legjelentősebb ágazata. Ugyanakkor sajnálattal kell megállapítanunk, hogy a műszaki pedagógusképzés, jelentősége ellenére, ellentmondásos helyzetben van.

— Fokozódik a kereslet a tanárok iránt. Évente körülbelül 600-650 műszaki pedagógus kap diplomát, a képesítés nélkül tanítók száma mégsem csökken. 1989-ben az elméleti tantárgyat tanítók 39%-a, a gyakorlati oktatást vezetőik közel 60%-a pedagógiai képesítéssel nem rendelkezik.

— A szakképzés jelenlegi struktúrája átalakításának egyik feltétele a műszaki pedagógusképzés minőségi mutatóinak javítása. Így pl. a képzés egyetemi szintjén végzők arányának növelése, a képzés gyakorlati irányultságának fokozása stb. E kívánalmak ellenére az 1989-ben végzettek több mint 80%-a főiskolán szerzett műszaki pedagógus diplomát.

A képzés tantervei — a jelentéktelen módosításoktól eltekintve — másfél évtizede változatlanok.

Mindezek olyan szorongató ellentmondások, amelyek feloldása nem nélkülözheti a műszaki pedagógusképzés mielőbbi, gyökeres reformját.

1. A műszaki pedagógusképzés helyzete és jellemzői Magyarországon

A műszaki pedagógusképzés jelenleg működő rendszere több évtizedes — a közoktatáspolitikai gyakran változó igényeihez általában alkalmazkodó — fejlődés eredménye. E fejlődés során kialakultak a műszaki pedagógusképzés struktúrájában és tartalmában is azok a karakterisztikus, egybevetésükben némelykor azonban ellentmondásos vonások, amelyekkel jellemezhetjük e képzési irányt Magyarországon.

Változatos a kép a képesítés vagy képesítések megszerzésének módját illetően. A legáltalánosabb mód a szakdiplomára épülő kiegészítő képzés. A naplali tagozatos képzésben a kettős (műszaki és tanári) képesítést nyújtó képzés a jellemző, de a műszaki pedagógusképzéstől nem idegen az egydiplomás (pl. műszaki szakoktató) képzés sem.

Ez a változatoság szélsőségeiben jellemzi a műszaki pedagógusok szintbeli differenciálódását. A műszaki pedagógusképzésben ugyanannak az elméleti tartalomnak a tanítására képezünk főiskolai szinten műszaki tanárt és egyetemi szinten mérnök tanárt.

A műszaki pedagógusképzés intézményhálózata túlságosan tagolt és túlméretezett. Magyarországon 11 műszaki felsőoktatási intézménye közül 8 helyen folyik műszaki pedagógusképzés. (Csak a fővárosban 3 helyen!)

A műszaki pedagógusképzés tartalma konzervatívan ideologikus és elméletcentrikus. Az ismeretanyag elsajátítása, a kialakítandó jártasságok és készségek folyamata sok-sok lazán kapcsolódó tantárgy tanításában valósul meg. A képzés tartalmának 90-95%-a mindenki számára kötelező törzsanyag. A választhatóság, a társadalom aktuális igényeihez való igazodást biztosító fakultáció, alternativitás nem jellemzi a képzési dokumentációkat.

2. A közoktatás és a műszaki felsőoktatás igényei a műszaki pedagógusképzés fejlesztésében

A műszaki pedagógusképzés sajátos helyzetben lévő interdiszciplináris képzés. Ebből eredően fejlesztési elveinek kidolgozása során figyelembe kell vennie nemcsak a felsőoktatás, "a befogadó közeg", hanem "a majdani alkalmazók", a közoktatás igényeit, a közoktatás fejlesztési tendenciáit is.

A közoktatás fejlesztési programja távlatosan a tartalmában integrált és a képzés szakirányában differenciált középiskola fokozatos kialakítását tűzte ki célul. A középiskolai képzés általánossá válásával az ezredforduló

idején lehet számolnunk. A napjainkra jellemző gazdasági struktúra- és foglalkoztatási koncepcióváltozások következtében meg kell gyorsítani a középfokú szakképzés korszerűsítési folyamatát, a szakképzési struktúra átalakítását. Az átalakuló termelési technika és munkamegosztás jelentékenyen átalakítja a gazdaság munkaerő-szükségletét. Ez már most is új képzési igényeket támaszt a középfokú szakképzés iránt:

— az iskolarendszerű képzés adjon magas szintű általános műveltséggel megalapozott, széles profilú szakmai (szakmacsoportos) alapképzettséget;

— a széles szakmai alapképzettségre épülő specializáció és a munkaerő ismételt át- és továbbképzése munkahelyi feladattá válik.

Ezeknek a követelményeknek olyan középiskolai szintű szakképzés felel meg, amely valamennyi intézménytípusban az alapozó jellegű (és továbbbepíthető) általánosan művelő tantárgyakat az első két évre összpontosítja, a szakképzés súlyát pedig a középiskola befejező éveire helyezi.

A fentebb jellemzett változások azt igénylik a szakképző iskolai tanárok egyetemi szintű képzésétől, hogy

— a tanárjelöltek széles alapozottságú szakmai képzettséget szerezzenek, és

— erre épüljön a középiskola általánosan művelő és szakképző funkciója szerint a szaktárgycsoport, illetve a tantárgyak tanítására jogosító tanári képesítés.

A műszaki pedagógusképzés reformjában a közoktatás fejlesztési tendenciái, illetve igényei mellett meghatározók azok az állásfoglalások, amelyeket a műszaki felsőoktatás szakága fogadott el. Ezek leglényegesebbjei a következők:

— A műszaki pedagógusképzést a műszaki felsőoktatás rendszerében, a műszaki felsőoktatási intézményekben kell megoldani.

— A műszaki pedagógusképzést az alapszakok moduláris felépítésű tanterveinek keretében, az alapszakok egyes moduljainak helyettesítésével vagy azokkal párhuzamosan felvehető speciális modulok beiktatásával kell megvalósítani.

— A műszaki pedagógusképzésben részt vevők képzési ideje egyetemi szinten 6 év, főiskolai szinten 4 év.

A műszaki szakág ajánlja, hogy a műszaki pedagógusképzés keretében:

— a középiskolákban (gimnáziumokban és szakközépiskolákban) elméleti tantárgyak oktatására egyetemi végzettségű mérnök tanárokat,

— a középiskolákban a gyakorlati tantárgyak oktatására, illetve a szakmunkásképzésben az elméleti tantárgyak oktatására főiskolai végzettségű műszaki szaktanárokat képezzenek.

A műszaki pedagógusképzést a képzés színvonalának jelentős emelése érdekében alapvetően nappali tagozaton kell megvalósítani, szűkebb körben meghagyva más képzési formák alkalmazásának a lehetőségét.

3. A műszaki pedagógusképzés tartalmi fejlesztésének szempontjai

Fejlesztési koncepciónk szerint a műszaki pedagógus teljes értékű mérnök, aki rendelkezik a tanári pályához szükséges pedagógiai képzettséggel is, és így teljes értékű tanári tevékenységre is képes. Ahhoz azonban, hogy a pedagóguspályára való felkészítés tartalmi összetevőit megállapíthassuk, célszerű megfogalmazni a kezdő műszaki pedagógussal szemben támasztott legáltalánosabb követelményeket. Ezek a következők:

- legyen jó mérnök;
- legyen képes az általa választott szaktárgycsoport korszerű, hatékony tanítására, tanulásának irányítására a szakképzést folytató intézményekben;
- rendelkezzen a személyiségformáláshoz szükséges pedagógiai képességekkel (kreativitás, kommunikációs képességek, konstruktivitás, szervezőképesség, empátia stb.);
- legyen birtokában a személyiségformáláshoz, a neveléshez szükséges korszerű eljárásoknak, módszereknek;
- legyen képes saját személyiségét is alakítani a pálya követelményeinek megfelelően, ismereteinek és metodikai kultúrájának folyamatos megújítására;
- legyen felkészült az aktív értelmiségi szerepvállalásra az iskolai és iskolán kívüli közéletben.

E követelmények realizálásához olyan pedagógiai, pszichológiai, szociológiai és tantárgy-pedagógiai ismeretek és gyakorlati tevékenységek szükségesek, amelyek alkalmasak a tanári munkához nélkülözhetetlen pedagógiai képességek és pozitív beállítódások fejlesztésére, fejlődésének támogatására. A képzési tartalmak kidolgozását intézményi szintű, szakmai kompetenciát igénylő feladatnak tekintjük.

A tanári pályára való felkészítés nem csupán a pedagógiai, pszichológiai tárgyak feladata, hanem értelemszerűen a szaktárgyi oktatásé és a felsoroltakkal szerves egységet alkotó tantárgypedagógiáé (szakmetodikáé), valamint a gyakorlati képzésé is. A tanárrá válás folyamatában a pedagógiának nélkülözhetetlen alapozó, koordináló és integráló funkciója van. Ez azonban nem a neveléstudományi diszciplínák hagyományos rendszerű oktatását igényli, hanem egy gyakorlati pedagógiáét. Ennek struktúrája — épp úgy, mint az említ-

tett képzési tartalmak — intézményenként, pedagógiai műhelyként változhat.

4. A műszaki pedagógusképzés tantervfejlesztési vonatkozásai

A műszaki pedagógusképzésben a tantervek tananyagainak három fő csoportját különböztetjük meg.

a) Az általános értelmiségivé nevelési feladatok ellátását előkészítő tananyag, amelyben a társadalomtudományi tárgyak mellett az idegen nyelv(ek) szerepelnek. A nyelvek tanulásának jelentősége egyre nagyobb Magyarországon. A műszaki felsőoktatási intézményekben — felmenő rendszerben — 1989-től az idegen nyelv tudása feltétele a diploma megszerzésének.

b) A szakmai tananyag, amely a szakmai törzsanyagból és a differenciált tananyagból áll.

c) A pedagógus pályára felkészítő tananyag, amely a pedagógiai, pszichológiai és nevelésszociológiai megalapozást, a tantárgy-pedagógiákat, valamint a gyakorlati képzés tananyagát tartalmazza. A tanári tevékenységre felkészítő tantárgyak rendszerében a pedagógia és a pszichológia elméleti és gyakorlati ismeretei alapozzák meg a tanárjelöltek tárgyi tudását, a tanítási-tanulási, valamint fejlesztési technikáknak, a tanulóknak és az iskolának, illetve a szak- és a közoktatásnak az ismeretét. A gyakorlati felkészítésben — mind az egyéni, mind a csoportos nevelési és tanítási gyakorlatokon — biztosítani kell a jelöltek pedagógiai képességeinek fejlesztését; a társadalmi és iskolai környezet, valamint gyakorlat megismerését, a tanár érték-közvetítő tevékenységét, a tanítási mesterséget. A tanárjelölteknek az alkotó pedagógiai munka elemeit kell tanulmányaik során elsajátítaniuk.

A műszaki pedagógusképzés korábban vázolt követelményeinek megvalósításához megfelelő időmennyiségre van szükség: széles körű elemzések alapján állítható, hogy a teljes képzési időkeretnek mintegy 20-25%-át kell pedagógiára, pszichológiára, a tantárgy-pedagógiákra (szakmetodikákra) és gyakorlatokra együttesen fordítani. Úgy véljük, hogy a tanárképzésben a pedagógiai, pszichológiai tantárgycsoportok a képzési idő 8-10%-át, a gyakorlati képzés a 10%-át, a tantárgypedagógiák pedig a teljes időkeret 5-6%-át igénylik.

A tantervek összeállításánál megköveteljük, hogy a tananyag moduláris szerkezetű legyen. A moduláris szerkezetű tanterv egy-egy eleme (modulja) általában több tantárgyat — több félévre is kiterjedően — foglal magában, de indokolt esetben egyetlen tárgyból is állhat. Az egy modulba tartozó tantárgyak csak együtt vehetők fel. Az egymással párhuzamos, alternatív modulok

nyújthatják ugyanezt a választási szabadságot (előismereti háttérrel) a további tanulmányokhoz, vagy — a differenciált szakmai tananyagon belül — szűkíthetik azt.

A választhatóság tantervi lehetőségét előnyösen befolyásolja az, hogy az egymással párhuzamos, alternatív modulok azonos óra- és vizsgaszámúak. A párhuzamos modulok többféle célt szolgálhatnak. A differenciált szakmai képzés lehetővé teszi, hogy a hallgató a negyedik félévtől kezdve a műszaki tanulmányai mellett felvegye a tanárképzés tantervi moduljait, ahol érvényesítendő az előbbieken felsorolt elvek.

Gondolnunk kell a törzsanyagon belül meghirdetendő párhuzamos modulokra, a más tanári felfogást és súlyozásokat követő párhuzamos előadásokra: a tanárválasztás lehetőségére. És még több, más választási lehetőségre is, amelyek a tantervért felelős intézményi testület célszerűnek és órarendben megvalósíthatónak lát.

A meghirdetett modulok körében a hallgatók — meghatározott keretek között — szabadon választhatnak. Természetesen a tanterv egyes modulok felvételét más — előzőleg már hallgatott — modulok sikeres teljesítéséhez kötheti.

A tantervfejlesztési munkálatok az ismerttetett és jóváhagyott koncepció alapján 1989 őszén indultak. Reméljük, hogy a fejlesztési elképzelések az intézmények gyakorlati munkájának eredményeként mielőbb hozzájárulnak a műszaki pedagógusképzés megújulásához.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A szakmai tanárképzés fejlesztési koncepciója. Bp. MM. 1985.
- A műszaki felsőoktatás tantervi irányelvei. Bp. 1989.
- A műszaki szakos pedagógusképzés tantervi irányelvei. Bp. 1988.
- Ajánlás a pedagóguspályára való felkészítés tartalmi összetevőire. Bp. MM. 1989.

FÁYNÉ DOMBI ALICE

TANÁRJELÖLTEK INTERPERSZONÁLIS KAPCSOLATAINAK SZEREPE
A PEDAGÓGUSHIVATÁSHOZ VALÓ KÖTŐDÉS FOLYAMATÁBAN

A tanári habitus, a pedagógusmagatartás, a hivatáshoz való viszony alakulása sok tényező függvénye. Alapvető befolyásoló hatásmechanizmusnak tekinthetjük a mikrokörnyezetet, amely a pályaorientáció és a pályaidentifikáció folyamatában meghatározó. Számos vizsgálódás igazolja a szülői ház és az iskolai mikrokörnyezet pályaválasztást meghatározó szerepét, ugyanakkor más kutatások a tanárképzés hivatásalakító tevékenységeinek vizsgálatából vonnak le a gyakorlat számára hasznos következtetéseket. Innen már csak egy lépés annak a pedagógiai közegnek a feltérképezése, hatásfolyamatainak feltárása, amelyben a tanárjelöltek élnek a képzés négy éve alatt, amelyben alakul személyiségük, a pedagógushivatáshoz való viszonyuk. Természetesen ez a hatásfolyamat többirányú, hiszen a nevelési tényezők egész sorával kell számolnunk: a gyakorlóiskola pedagógiai atmoszférájával, a szaktárgyak, a pszichológia, a pedagógia, a szakmódszertan hatásával, az oktatók, a gyakorlóiskolai szakvezetők pedagógusszemélyiségének alakító tendenciáival, és természetesen a csoporttársak mint kortárscsoport szerepével.

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola hallgatói körében 1984—88-ban végzett longitudinális vizsgálódásunk a tanári minták szerepét kívánta feltárni a pedagógussá válás folyamatában.

Vizsgálati anyagunkat kutatási koncepcióknak megfelelően a tanári minta szerepét elemezve több kérdéskör köré csoportosítottuk. Kísérletet tettünk arra, hogy a tanári minta hatásának folyamatát feltárjuk az "értéksugárzó" szereptől a tanári minta szerepsajátosságaival való azonosulás fázisán keresztül a tanárjelöltek, pályakezdő pedagógusok modell megszabta értékmegvalósító cselekvéséig; összefüggést kerestünk a tanári minta legfontosabb jellemzői és a tanárjelöltek mintakövetési sajátosságai között; megkíséreltük a tanárjelöltek fejlődő-alakuló nevelési stílusának modellalkotó jegyeit legalább tendenciaként körvonalazni.

A kutatás "fejlesztő" periódusában a mintakövetésen alapuló pályaidentifikáció erősítése érdekében megvalósítottunk egy pedagógushivatással kapcsos-

latos értékeket feltáró és a pedagógiai képességeket fejlesztő foglalkozás-sorozatot. Az értékfeltáró foglalkozások a pedagógushivatás-tudattal végzett munka tartalmának, a tanári minta értékelemeinek feltárására irányultak. A pedagógiai képességfejlesztés formáit a mintakövetés korábban feltárt sajátosságait ismerve alakítottuk ki.

Vizsgálati módszerként elsősorban az egyéni és csoportos interjú, kérdőív, megfigyelés, attitűdskála, nevelési stíluselemzés, szociometria módszerét alkalmaztuk, amit kiegészítettünk a pedagógiai értékfeltárás, képességfejlesztés eljárásaival.

A továbbiakban elsősorban a szociometria, megfigyelés, tevékenységelemzés módszerére támaszkodva mutatjuk be főiskolánk négy tanulmányi csoportjába tartozó 48 humán, reál és készség szakos tanárjelölt fejlődését a személyközi kapcsolatok hatását vizsgálva, a pedagógiai rétegződés, a tanári mintakövetési sajátosságok és ezek alakítása szempontjából.¹

Célunk a csoportszerkezet dinamikájának és a hivatáshoz való kötődés összefüggéseinek feltérképezése volt, azaz annak feltárása, hogyan alakítja, segíti a tanárképző főiskolán a tanulmányi csoportokban kialakuló kapcsolatrendszer a pályaidentifikációs folyamatot a pedagógiai gondolkodás, illetve tevékenység szintjén.

Feltételeztük, hogy:

1. Összefüggés van a csoportlétkör és a pedagógiai irányultság között.
2. A tanulmányi csoportra jellemző pedagógiai gondolkodásmód, pedagógiai aktivitás, kreativitás, amely kifejeződik a pályaaazonosulás szintjében, a csoport középpontjában levő (hangadó) tanárjelöltek pedagógushivatáshoz való viszonyának függvénye.
3. A szoros kapcsolódású csoportok összetartása segítő tényező a pedagógusszerep elsajátítási folyamataiban, a mintakövetés tudatosításában és megvalósításában is.

Az interperszonális viszonyok alakulását rokonszenvi választások segítségével próbáltuk nyomon követni. Kérdéseink a pedagógiai problémamegoldásban való együttműködési készség szintjére, a pedagógiai gondolkodásmód csoportlétkör-alakító hatására és a pedagógiai tevékenységben való társválasztás jellemzőire, az együttműködés képességére vonatkoztak.²

¹A teljes vizsgálatban szereplő minta nagysága: N = 165.

²Kik azok a csoporttársai, akiknek a véleményét elfogadja emberi és pedagógiai kérdésekben? Kik azok a csoporttársai, akiket leginkább elfogadna pedagógiai tevékenysége bírálójaként? Csoporttársai közül kivel oldana meg együtt szívesen pedagógiai problémahelyzetet?

A rokonszenvi választások indoklásai rendkívül értékes anyag birtokába juttattak bennünket, ezek a csoportstruktúra alakulása mellett a leendő tanári személyiségben bekövetkezett változásokról is tudósítottak.

A tanulmányi csoportok összetételének alakulása véletlenszerű. Ebben az adott közegben kell tehát megfigyelni a csoportstruktúra fejlődését, a változás tendenciáit és a csoporttagok személyiségének alakulását a különböző nevelési tényezők hatására. Ezek között a tényezők között rendkívül fontosak a csoportlétkör spontán és tudatos hatásai, a csoporttagok egymást alakító kapcsolatai.

Négy év alatt az említett négy csoportban négyszer megismételt szociometriai vizsgálattal rögzítettük a csoportszerkezet belső átrétegződését. Minden csoport fejlődésében a sok eltérő vonás mellett azonos jellemzőket is megfigyelhattünk.

1. Naiv, tájékozódó fázis — hivatásérzet megléte

A hivatással való előzetes éréktapasztalatok összevetése, közös álláspont kialakítása. Emocionális vagy intellektuális pályaindítatás. Elsődleges mintakövetési igény. A csoportszerkezet jellemzője: laza kapcsolódású kisebb csoportok, amelyek többnyire tekintélyelv alapján fogadják el a pedagógiai tényeket. Általában az elsőévesekre jellemző időszak.

2. Reálisabb pályaismeret — hivatásszeretet kialakulása

Erőteljesebb emocionális kötődés, határozottabb intellektuális és erkölcsi tartalom. Pedagógusmodellek elemzése, tanári minták adaptálása. A csoportszerkezet jellemzője: határozottabb, aktívabb alakzat, amely dinamikusan változik, néhányan azonban kívül rekednek. Nekik nincs kölcsönös kapcsolatuk, esetleg egyedi választásuk sem. Ebbe az érési szakaszba az említett csoportok másod-, harmadéves korukra jutottak el.

3. Tudatos önalakító-önfejlesztő fázis — hivatástudat funkcionálása

Az éréktapasztalatok és az emocionális, intellektuális indítatás együttesen dominál. A mintakövetés és az egyéni nevelési stílus összhangjára való törekvés jellemző a csoport tagjaira. A csoportszerkezet jellemzője: erőteljesebb kötődés egymáshoz, az élmények, az együttes pedagógiai tevékenység összetartó ereje dominál.

A következőkben a csoportszerkezet és a hivatáshoz való kötődés összefüggéseit mutatjuk be, amely a pedagógiai indítatás és a tanári mintákkal kapcsolatos megbeszélések alapján a hivatáshoz való alapvető beállítódás személyiségbeli jellemzőire is utal (1. táblázat).

Az említett négy csoportból kettő, azaz az 1. sz. humán és a 3. sz. reál szakos csoport jellemzésére térek ki részletesebben.

1. táblázat

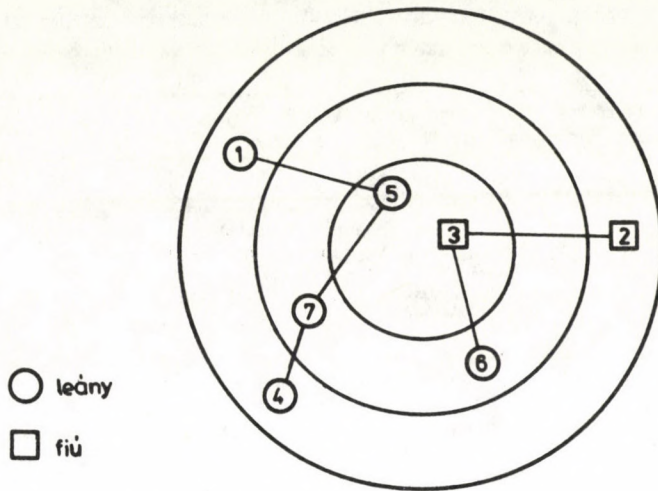
A csoportszerkezet, a pedagógiai indíttatás és a hivatáshoz való kötődés összefüggései

Fázis	A hivatáshoz való viszony alakulása	Személyiségjellemzők	Pedagógiai indíttatás	Csoportszerkezet
tapasztalás	hivatásérzet	alapvető beállítódás, spontán tanári minta hatása	emocionális v. intellektuális indíttatás	laza, önálló szerkezet, beilleszkedési szándék
tudatosítás	hivatásszeretet	beleélés, azonosulás, mintakövetés	pedagógusminták hatása	zártabb, különálló alakzatok rendszere
tevékenység	hivatástudat	tudatos önfelértékelés, önalakítás, modellkövetés	emocionális és intellektuális indíttatás összhangja	aktív, dinamikus rendezettségű, szorosabb kapcsolódású tömbalakzat

A 16 humán szakos tanárjelöltből álló csoport létszáma negyedéves korukra 12-re csökkent. Ez alatt az idő alatt azonban sok változás történt a csoport életében. A kezdeti ismerkedő periódus után viszonylag gyorsan alakult ki szoros kötődésű struktúra. Bizonyos kettősség azonban megmaradt mindvégig a csoport formális struktúrája és informális szerkezete között. A formális vezető (tanulmányi csoportvezető) szociometriai státusa változó volt. Az informális vezető (jó pedagógiai érzékkel rendelkező, halk szavú, de határozott egyéniségű lány) kompetenciáját pedagógiai kérdésekben senki sem kérdőjelezte meg. Körülötte alakult ki egy olyan szoros kötődésű csoport, amely további "holdudvarként" igyekezett maga köré gyűjteni a kissé távolabb került csoporttársakat.

Érdeemes összehasonlítani a rokonszenvi társválasztás első évi és negyedik évi kölcsönös kapcsolatait.³ Az ábrák jól mutatják a csoportszerveződés útját. Az első év összegező szociogramja (1. ábra) az 1., 5., 7., 4. számú tanárjelölt, továbbá a 2., 3., 6. számú hallgató kölcsönös választottsági lánchalakzatát mutatja. Több kölcsönös kapcsolat nincs, a kifelé mutató választások viszonzatlanok. Egyedül a 13. számú hallgató peremhelyzetű. Nincs sem kölcsönös kapcsolata, sem egyedi választottsága.

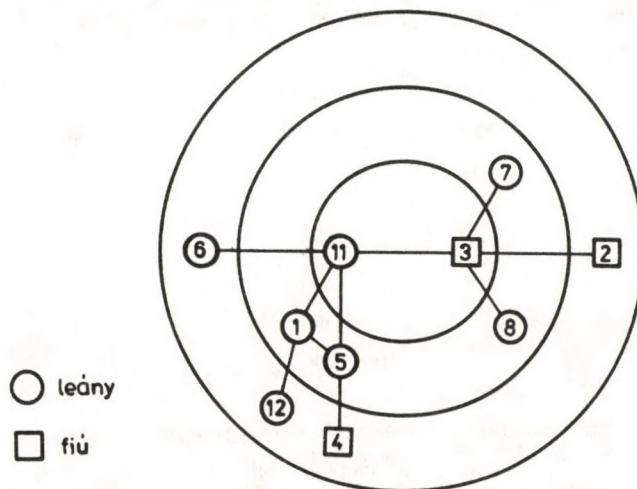
Negyedéves korra a csoportszerkezet viszonylag stabillá vált (2. ábra). A harmadéves helyzethez képest annyi a változás, hogy két, korábban kölcsönös kapcsolattal nem rendelkező tanárjelölt is bekerült a 10 hallgatót összefogó láncba. Negyedévre csupán a csoport két tagja esik kívül a kapcsolódási láncon, egyikük teljesen elutasított tagja a csoportnak, semmilyen helyzetben nem választják.



1. ábra. Kölcsönös kapcsolatok (I. évf., humán szak)

Az ábrán jól látható, hogy a lánctalakzathoz hogyan kapcsolódnak a csoport többi tagjai, s a vezéregyéniségek szerepe is nyilvánvaló (11., 3.).

Ebben a csoportalakulási folyamatban figyelemre méltó, hogyan válik vezéregyéniséggé az a 11. számú tanárjelölt, akinek első és második évben még nem volt kölcsönös kapcsolata. A csoport hivatással kapcsolatos értékrend-



2. ábra. Kölcsönös kapcsolatok (IV. évf., humán szak)

szerének átstrukturálódását jelezte az általa képviselt elvek középpontba kerülése. Pedagógiai nézeteit a nem mindennapi megoldások keresése, az empátikus hozzáállás, a fluencia, flexibilitás jellemezte.

A 3. sz. reál szakos csoport alakulása jellemző módon mutatja a pedagógiai tapasztalatszerzési élmények csoportot összefogó szerepét.

Az első szociometriai felvétel alkalmával hat kölcsönös választás és számos viszonzatlan választás mutat a csoporttagok egymáshoz való viszonyára (3. ábra). A szerkezet laza kapcsolódású, a kölcsönös választottság viszonylag nagy aránya a közös középiskolai élményekből táplálkozik.

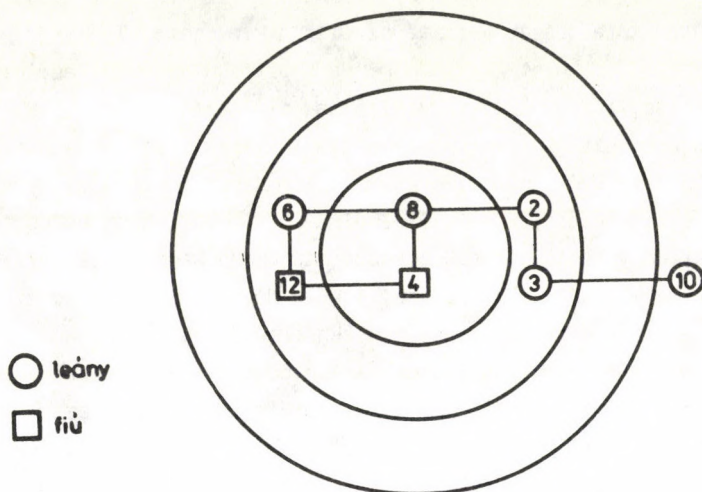
Fordulópontot jelentettek a csoport életében a harmadik félévben szerzett intenzív pedagógiai tapasztalatok. Ekkor került sor ugyanis az egyéni pedagógiai és pszichológiai gyakorlat keretében a "saját élményű" tanárszerep ki-próbálására. Ennek során a tanárjelöltek a kezdeti szemlélődő helyzetből lassan feloldódva, egyre bátrabban vállaltak feladatokat, próbáltak azonosulni a különböző tanári szerepekkel. Szárnypróbálgatásaik kezdetben bizonytalanok voltak, majd egyre határozottabbá váltak.

"Először nem is láttam a gyerekeket. Azt hittem, vége a világnak, én ezt az órát nem tudom megtartani. Aztán, amikor az első padban az a kislány rám mosolygott, és szinte a szemével bátorított, magamra találtam." (II. 121. F.)

Az első tanítási élmény komoly hatással volt a csoport egészére. Ekkor kezdtek élvezni a pedagógiai problémák megbeszélését, s a szimulált helyzetek megkívánta szerepjátékba belejátszottak a gyakorlati iskolai életből ellesett problémamegoldási metódusok. A megbeszélések során tudatosítottuk, hogy a helyesnek ítélt szerepelemekben milyen tanári minta követésének ígénye (nem tudatos vagy esetleg tudatos) fedezhető fel.

Ezt követően egy hónappal került sor újjólag a szociometriai vizsgálatra. A 12. sz. tanárjelölt, aki már első évtől kezdve központi szerepet játszott, még inkább megerősítette státusát, az előbb említett tanítási élmény s az ezt követő megbeszélés eredményeképpen. A csoporttársak 57%-a őt érzi kompetensnek a pedagógiai kérdések, problémaszituációk megoldásában, véleményét nemcsak elfogadják, hanem követni is próbálják.

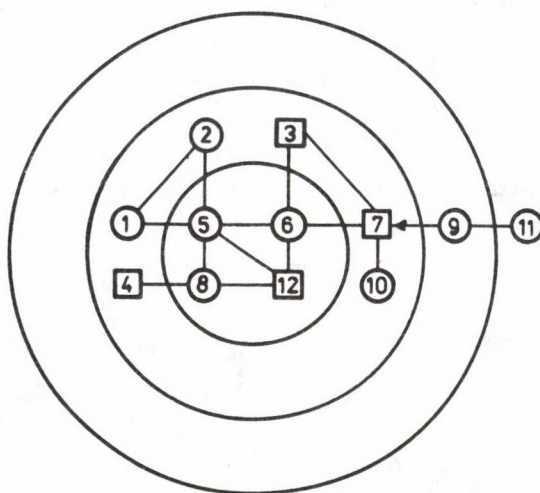
Csoportunk negyedéves korára zárt, összefüggő alakzatot alkot (4. ábra). A szoros kapcsolódású központ mellett ketten vannak periférikusabb helyzetben. Csoporttól való különállásuk indoka: magánéletük alakulása miatt kevésbé tudnak részt venni a közös élményt nyújtó gyakorlatokon, foglalkozásokon. A csoport középpontjában lévő 5., 6., 12. sz. interakciós csoport képezi a 12 hallgató között az igazi összetartó erőt.



3. ábra. Kölcsönös kapcsolatok (I. évf., reál szak)

A csoporttagok egymásról alkotott véleményében a rokonszervi társválasztás indítékai között valamennyi csoportban a pedagógiai kompetencia szerepelt legfontosabb motívumként.

A legkedvezőbb struktúra a negyedik csoportban alakult ki. A kölcsönöségi koefficiens (42,6) is mutatja ezt. Ugyanakkor a harmadik csoportnál ez rendkívül alacsony (16,5), és magas a viszonzatlan választások száma. A má-



4. ábra. Kölcsönös kapcsolatok (IV. évf., reál szak)

sodik csoport (magyar—orosz szakosok) jellemzője viszont, hogy csillag, illetve zárt négyzet alakú kapcsolódási csoportjai egymástól teljesen elszigetelve tevékenykednek.

Kontrollként a csoport életével összefüggő egyéb rokonszenvi választásokra is nyílt alkalmuk hallgatóinknak.³ Ennek tendenciái a következők. A csoport átstrukturálódása itt is megfigyelhető. Első évben a csoport interperszonális viszonyait jelző általános és pedagógiai töltésű választások nem esnek egybe. A csoportszerkezet változásának dinamizmusa a pedagógiai beállítottság⁴ csoporttagok vezető szerepének elfogadottsága felé mutat. Ez egyes csoportokban úgy zajlott le, hogy harmadéves korukig nagyjából párhuzamosan, de egymás felé közelítve alakult a pedagógiai indíttatású rokonszenvi és az általános emberi rokonszenvi választottság struktúrája. Negyedéves korokra viszont ez egy csoport kivételével egybeesett. A csoporttagok egymásról alkotott véleménye világosan jelezte a szerkezetváltozást. A csoport középpontjába a pedagógiai helyzetekben aktívan közreműködő, a pedagógiai hatás helyességét szem előtt tartó tanárjelöltek kerültek. Önálló véleményük értéktartalma utalt egyre szilárdabbá váló pedagógiai beállítódásukra, hivatáshoz való kötődésük jellemzőire. Problémaérzékenységüket tekintve, originalitásra törekvésük alapján mintául szolgáltak társaiknak.

A pedagógusmagatartást elemző foglalkozásokon a felidézett tanári mintákban⁵ felfedezték azokat az értékeket, amelyek a tanítványokra nagy hatást gyakorló pedagógusegyéniségek jellemzője. E tekintetben is fejlődést figyelhettünk meg. A tanárjelöltek viszonya tanári mintáikhoz egyre reálisabb lett. Kezdeti mintakövetési elképzeléseik a csoportban kialakult pedagógiai eszmecserék, viták, szituációjátékok és nem utolsósorban a csoport pedagógiai középpontjában levő tanárjelöltek véleményének hatására egyre inkább egy olyan modellalakot⁶ öltöttek, amelynek elemei fellelhetők voltak a kísérleti mikrohelyzetek megoldásában és gyakoroló tanításaik során a különböző pedagógusszerepekkel való azonosulásuk folyamatában.

A tanári minták elemzése és a tanárjelöltek egyéni nevelési stílusának összevetése határozottan segítette pedagógushivatáshoz való kötődésüket. E

³ Kik azok a csoporttársai, akikre leginkább számíthat?

Csoporttársai közül kit választana legszívesebben kirándulásra partneréül?

⁴ Az alapvetően pedagógiai beállítottságú tanárjelölt kifejezést a pedagógiai problémák iránt érzékeny, vállalkozó szellemű, kreatív tanárjelöltek jellemzésére használjuk.

⁵ A tanári minta értelmezésünkben a pedagógusmagatartás azon elemeinek összessége, amelyben kifejeződnek a hivatásbeli sajátosságok, s amely a példaadás erejével bír.

⁶ A pedagógusmodell mintaelemeinek összessége, amelyben benne foglaltatnak a modellt követni kívánó egyéniség alapvető személyiségdiszpozíciói is.

kötődés emocionális alapokon nyugodott (a kedvenc tanár alakjának felidézése), de egyre inkább előtérbe került az intellektuális és értéktudati oldal. A pedagógushivatással kapcsolatos értéktételezéseik a maradandó értékek körére (pl. gyermekszeretet, tudás, módszertani kulturáltság), továbbá a pedagógusszerepből következő személyiségtulajdonságokra vonatkoztak (pl. empátia).

A következőkben a tanárjelöltek által bemutatott pedagógusminták és nevelői próbálkozásaik közötti összefüggést mutatjuk be (2. táblázat).

2. táblázat

A tanári minta és a hallgatók nevelési stílusselemei közötti összefüggés

Preferált tanári mintaelemek	Hallgatók nevelési stílusának jellemzői
meleg, megengedő nevelési stílus	empatikus útkeresés
kreatív, flexibilis megoldások	fluencia, szenzitivitás
hatékony egyéni ötletek alkalmazása	eredetiségre törekvés
céltudatos tevékenység	határozott következménytudat
kissé merev, de korrekt megoldások	szabályokhoz, tanult formákhoz való ragaszkodás

Megjegyzés: A bemutatott összefüggések az adott csoportokra érvényesek. A tanári minta és a tanárjelölt nevelési stílusának összehasonlítása a legjellemzőbb jegyek alapján készült a csoportokkal történt megbeszélés, elemzés alapján.

Összegezve pedagógiai gyakorlatunk számára az alábbiakat fogalmazhatjuk meg:

1. A tanulmányi csoportok interperszonális kapcsolatainak megismerése alapvető feltétele a hivatásalakító tevékenységek hatékony megvalósításának.
2. A pedagógiai élmények kedvezően befolyásolják a csoportkohéziót, tehát fontos a pedagógiai érzékenységet fejlesztő élmények biztosítása.
3. Az előzetes pedagógiai élmények, tanári minták hatásának tudatosításában is nagy szerepe van a megfelelő pedagógiai látásmóddal, érzékenységgel bíró "csoportmag"-nak.
4. A pedagógiai beállítottságú csoportközponttal bíró tanulmányi közösségek összetartozás-érzése is erőteljesebb, ugyanakkor kisugárzó hatásuk is jelentős (pl. a kollégiumi közösségek irányában).
5. A pedagógiai tevékenység sugallta feladathelyzetekben kialakult magatartás meghatározója az egyén választottságának és a csoportlétkör milyenségének.
6. A pedagógiai kooperatív tevékenység gyakorlására azok a csoportok képesek igazán, amelyeknél a pedagógiai választottság és az általános emberi rokonszenvi választottság egybeesik.

BUDAI ISTVÁN

A TANÍTÓ- ÉS SZOCIÁLPSZICHOLOGUS-KÉPZÉS INTEGRÁCIÓJA
EGY KÉPZÉSI MODELLBEN

Miért van szükség szociálpedagógusokra?

Hazánkban a társadalmi változások hátrányos következményei átmenetileg vagy tartósan egyre szélesebb rétegeket érintenek. Az átfogó elemzés helyett itt ennek csak néhány — elsősorban a családokra és a gyermekkorosztályra vonatkozó — jellemzőjét vázoljuk fel.

Bonyolultabbá váló világunkban a nők általános munkavállalása, a megélhetéshez egyre nagyobb mértékben szükségessé váló túlmunka jelentős mértékben nehezíti, sok esetben szinte lehetetlenné teszi családon belül a gyerekekkel való foglalkozást, nevelést. Növekszik a válások, a gyermeküket egyedül nevelők, az életmódváltásra kényszerülő (menekült, áttelepült) családok száma, s ezzel egyenes arányban csökkennek a családi nevelés esélyei. A társadalmilag örökölt hátrányok, a létező és várható munkanélküliség, az egzisztenciális bizonytalanság, az életkörülmények romlása következtében már ma is, de a jövőben várhatóan még inkább nőni fog a gondozásra, tanácsadásra, a differenciált segítségre szoruló családok és gyerekek aránya. Csökken a többszörösen hátrányos helyzetű családok felzárkózási esélye, amely magával hozza a zavarokkal küzdő, deviáns magatartású fiatalok-gyerekek számának emelkedését (1).

A gyermeki személyiség fejlődésének teljességéből kiindulva, a maslowi szükséglethierarchiát alapul véve megállapítható: eredményes tanulásra csak annak a gyerekeknek, kompetenciára és önmegvalósításra csak annak a fiataloknak van jó esélye, akinek alapvetőbb — fiziológiai, biztonsági, szeretet iránti — szükségletei kielégítettek. Ha ezen szükségletek nem elégülnek ki, akkor a keletkező hiányok a gyermeki személyiség fejlődése, valamint az iskola deklarált szándékai és valós funkciói ellenében hatnak (2).

Bonyolult összefüggésrendszerrel van tehát itt szó. A halmozódó szociális gondok negatív hatással vannak a gyermekkorosztály szocializációjára; a család problémája a gyerekeken keresztül eljut az iskolába is, és kihat az

ottani munka egészére. A problémák az iskolában nem oldódnak meg, sőt újabb feszültségek, problémák keletkeznek, s ezek, következésképp, visszahatnak a gyerek személyiségére, s rajta keresztül a családra is. Ma tehát semmiképpen nem beszélhetünk a felnövekvő generáció és egyedeinek zavartalan szocializációjáról, ami pedig a társadalom fejlődésének alapvető feltétele lenne.

A mai szülők többnyire intézményes keretek között nevelkedtek, ezért bizonytalanok önmaguk szülői szerepében, nevelő erejében. A gyerekek foglalkoztatása tekintetében, nevelési tanácsok kérésében — mivel a gyermekkorosztályra vonatkozóan nem, illetve igen szűk területen működött/működik szociális intézményrendszer — a szülők elsősorban az oktatási rendszertől, konkrétan az iskolától igényelnek és remélnek segítséget többek között a gondozás, a napközis ellátás, a szabadidő részbeni megszervezése stb. formájában (3).

Az iskola tevékenységstruktúrája és a pedagógusok metodikai kultúrája viszont leszűkült az ismeretek közlésére, a tanításra, jobb esetben az iskolai tanulási folyamat irányítására. Az iskola és a pedagógus nem nyújt növendékeinek a társadalmi lét mindennapjaihoz szükséges releváns (emberek közötti érintkezés, együttműködés, empátia, manuális és fizikai képességek stb.) tudást. Nem járul hozzá az egyén teljesebb és szabadabb kibontakozásához, fejlődéséhez. Ugyanakkor a pedagógus nap mint nap, tanórán és azon kívül a gyerekek jelentős részénél szembesül a deficitből adódó kemény társadalmi problémákkal, és minden tudása, jóindulata ellenére is tehetetlen velük szemben. Az ellentmondásos és feszültségekkel teli helyzetben szükségszerűen kevésbé lehet eredményes és hatásos összpédagógiai, s ennek részeként, oktatómunkája.

Az eddigiek talán elegendő indokot adtak ahhoz, hogy általában elfogadjuk: a gyerekek szükségleteinek kielégítésére, fejlődésének segítéséhez egyénenként kell megoldásokat keresni és találni; személyenként annyi és olyan támogatást, amennyit és amilyent a gyerek családja nem (képes) biztosít(ani). E meglehetősen bonyolult problémaköteget nem lehet vagy csak szociális, vagy csak oktatásügyi kérdésnek tekinteni. A gyerekek fejlődésének irányítása, segítése, zavartalanabb szocializációja érdekében a szociális és az iskolai "területnek" minden szinten össze kell fognia, a megoldásokhoz ésszerű munkamegosztást kell kialakítania. Ennek során milyen tényezőket célszerű figyelembe venni?

Egyfelől: társadalmunkban az iskolarendszer alakulásával egyes szociális funkciók, mint az étkeztetés, a gyermekfelügyelet, a napközi, bizonyos fokig

a gyermekvédelem az iskolába kerültek, és közismerten igen széles skálán mozgó minőségben realizálódnak.

Másfelől: a jelenleg kibontakozó szociális intézményhálózat a gyerekek foglalkoztatására, segítésére remélhetően kiérlel iskolán kívüli formákat és megoldásokat is, de ez — ismerve a mai társadalmi, gazdasági, politikai folyamatokat és történéseket — nehezen prognosztizálható, várhatóan egy meg lehetőségen hosszú folyamat lesz.

A szociális intézményhálózat kialakulásáig és azon túl is az iskolának maradnak/lesznek a családi nevelést kiegészítő, pótló feladatai, szociális funkciói. A funkcióváltozást és a módosulást is ma még igen nehéz megjósolni. Az azonban állítható, hogy mindkét intézményrendszerben szükség van szociális és pedagógiai felkészültségű szakemberekre (4).

Ennek leginkább talán a sajátos tudással bíró szakember, a szociálpedagógus felel meg, az olyan pedagógus, aki egyúttal az iskolában szociális segítő (vagy iskolai szociális munkás) és a szociális intézményhálózatban dolgozó olyan szociális segítő, aki egyúttal pedagógiai szakember is. A két szakterület határán tehát a jövőben legitimitást kell kapnia a problémákat egységben kezelni tudó szociálpedagógiának és az azt megtestesítő szociálpedagógusnak. Egyébként a kiépülő szociális intézményrendszer nem hagyhatja figyelmen kívül a szociális szakember szaktudásához hasonlóval bíró "pedagógustársadalmat", az e területen már meglévő és várható munkaerőmozgásokat sem (5).

Hazánkban a szociálpedagógia nem előzmények nélküli. A múlt század végén és különösképpen e század első évtizedeiben a gyermekmenedékhelyeken, a napközi otthonokban, a szünidei gyermektelepeken, a gyermekvédelemben, a népkönyvtárakban, a munkásképzőkben, a szabadegyetemeken stb. folyó nevelő-, kultúraterjesztő tevékenységet sorolták a szociálpedagógia körébe. Értékei a II. világháború után átpolitizálódtak és szétforgácsolódtak az iskola és a népművelés intézményrendszerében. Ezzel szemben a jóléti államokban a szociálpedagógia az elmúlt évtizedekben önálló szakmává vált (mely kapcsolódik a szociális munkához): a skandináv és angolszász társadalmak szervezettebb fejlődése során korábban, az NSZK-ban döntően a 60-as évektől kezdődően. Utóbbi ország ez irányú szándékai és eredményei — a miénkhez viszonylag hasonló, autarchikus társadalmi berendezkedés, a poroszországi tanügyirányítás körülményei között alkalmazott, a személyiség szabadságát a központba helyező szisztéma miatt — különösen figyelemreméltóak.

A szociálpedagógia tartalma és a szociálpedagógus feladatköre igen tág keretek között értelmezhető: a különböző korosztályokkal, rétegekkel való

foglalkozás, a különböző kapcsolatrendszerek vagy a különböző intézményekben történő foglalkoztatás stb. tekintetében. A mi gondolkodásunk középpontjában a gyermekkorosztály és szűkebb-tágabb környezete áll. Felfogásunk szerint olyan speciálisan felkészített szociálpedagógusokról van szó, akik magas fokú pedagógiai, pszichológiai kulturáltsággal, szociális érzékenységgel és szemlélettel képesek

— felismerni a gyerekek kielégítetlen szükségleteiből fakadó gondokat, zavarokat, hiányokat; megkeresni és megtalálni a szociális problémák gyökereit;

— segíteni a gyermeki személyiség fejlődését; megszervezni és komplex módon animálni a gyermeki életet, a gyerekcsoportok, -közösségek tevékenységét, és ezzel mintegy preventív tevékenységet folytatni;

— konkrét szociális segítséget nyújtani a gyerekeknek

— problémáik enyhítésében, megelőzésében (iskolai beilleszkedés, a tanulás feltételeinek javítása, az eszköztudás kialakítása, az állami gondozásba vétel elkerülése stb.),

— krízishelyzetben a problémáik tartós kezelésével (válás, haláleset időszaka, alkoholizmus a családban stb.);

— együttműködni a gyerekek érdekében, védelmében a különböző szociális intézmények, szervezetek szakembereivel, aktivistáival.

A segítség így tehát az egyes gyerekekre, a gyerekcsoportokra és közvetetten a családokra irányul, helyszíne pedig lehet az iskola, a bentlakásos gyermekintézmény, a családi otthon, a családsegítő központ, a nevelési tanácsadó, az ifjúsági iroda, valamint a művelődési intézmények. A teljesebb áttekintéshez nyújt segítséget az 1. táblázat.

A szociálpedagógus tehát egyszerre tekinthető szakpedagógusnak és egy területre specializálódott szociális munkásnak. Amivel több, mint pedagógus, illetve ami egyértelműen a szociális munkához is köti, az a kliens- (itt a gyerek-) központúság; a gyermek szükségleteiből, személyiségéből, fejlődéséből, fejlesztési lehetőségeiből való kiindulás. A gyerek életének, tevékenységének irányítása, animálása pedig a pedagógiai összetevőknek ad nagyobb hangsúlyokat.

Határozottan állítható, hogy a szociálpedagógusok felsőfokú és asszisztensei középfokon történő — egymásra épülő és összehangolt — képzésére szükség van már napjainkban és hosszú távon egyaránt, vagy a pedagógus-, vagy a szociálismunkás-képzés rendszerében, vagy mindkettőben.

1. táblázat

A főiskolai végzettségű szociálpedagógus feladatrendszerének és alkalmazásának egy lehetséges modellje

Tevékenységek	Az alkalmazás színterei és minősége						
	isko- lában	bentla- kásos gyermek- és neve- lőinté- zetben	művelő- dési inté- ményben	CSSK- ban	nevelési tanács- adóban, ifjúsági irodában	gyógyin- tétetben (kórház, szanat.)	utcán, lakóterü- leten, játsszó- téren, családban
Szociális segítség- szoruló (érzelmileg el- hanyagolt, ingerszegény környezetben élő, bi- zonytalan családi hát- térrel rendelkező) gyerekek(nek)							
megfigyelése, vizsgálá- lata (környezettanul- mány, családlátogatás, interjúk)	xxx	xx	x	xxx	xxx	x	xx
törődés, egyéni foglal- kozás, problémamegbe- szélés, tanácsadás (szülőknek, pedagógu- soknak is!)	xxx	xxx	xx	xxx	xxx	xx	xxx
segítségnyújtás a ta- nulási szokások ki- alakulásában, a tanul- mányok pótlásában; felzárkóztatás; kom- penzáció	xxx	xxx	x	x	xx	x	
szabadidős és szünidei programok, tevékenysé- gek szervezése, animá- lása	xxx	xxx	xxx	x		x	xxx
érdekében, képviselété- ben eljárás a tanácsnál, gyámhatóságnál (CSSK- nál, nev. tanácsadónál); együttműködés más-más szociális szakemberek- kel	xxx	xxx		xxx	xxx	x	xx
	önállóan foglalkoztatottként és/vagy						
	osztály- főnökként, napközis nev.-ként, gyermek- védőként	nevelő- ként	szakkör- és klub- vezető- ként, szabad- idő-szer- vezőként				street worker- ként, gy.védő- ként, pártfogó- ként

Megjegyzés: az x-ek száma az adott tevékenység dominanciáját jelzi.

A képzési modell vázlata

A lokális társadalmi szükségleteket feltérképezve, az Esztergomi Tanító-képző Főiskola eldöntötte egy integrált négyéves tanító—szociálpedagógus szakos képzés 1989. évi beindítását. E tény csak arra ad itt most lehetőséget, hogy a koncepciót kimunkáló szakemberek gondolkodását alapul véve néhány fontos, a képzés egésze, de különösképp a szociálpedagógus szak szempontjából kiemelendő kérdés (amelyek természetesen hatást gyakorolnak az integrált képzés egészére) felvázolására vállalkozzunk.

Egy olyan interdiszciplináris, a pedagógia, a pszichológia, a szociológia és a közművelődés határmezsgyéjén lévő képzésről van tehát szó, melybe egyaránt beépülnek és érvényesülnek a tanítók, a nevelők, a szociális munkások és a közművelő szakemberek képzésének az eredményei, tapasztalatai (6). Egyszerűen fogalmazva, a képzés célja a már vázolt szociálpedagógiai szerepre, feladatokra történő felkészítés; azaz széles alapú, biztos, jól konvertálható szociális és pedagógiai tudás elsajátíttatása a hallgatókkal. A szakfeladatok, a tevékenységi területek felvázolásából kitűnik, hogy a szociálpedagógiai tudás sokrétű ismeretet, képességet, a segítségnyújtáshoz nélkülözhetetlen szemléletet, etikai értékeket foglal magába.

1. A szociálpedagógus-képzés tartalmi szempontjai

a) A személyközpontúság mint a képzés szemléleti bázisa

A személyiségfejlődés segítésének igen fontos biztosítója, hogy a segítő-fejlesztő — jelen esetben a szociálpedagógus — személyisége is legyen érett. A főiskolai hallgatók személyiségének, értékrendjének dinamikus, intenzív fejlesztésének a középpontjában az ön- és társismeret; az önalakításra, az elfogadásra, a kapcsolatépítésre, az együttműködésre való képességek alakítása áll. A hallgatók egyéni adottságaiból kiindulva, e képzés épít önállóságukra, öntevékenységükre, és érdeklődésüket kielégítő tanulást alakít ki. A képzési folyamat olyan személyes viszonyokra alapozott, döntően kiscsoportos formában folyó tanulásszervezési modellnek tekinthető, amely a hallgatók konkrét valóságából, a pedagógiai, szociális problémák és konfliktusok gyakorlatából nő ki. Ezen alapul egy-egy megjelenő, feldolgozandó tananyag-témakör teoretikus megközelítése, elemzése, a reális valóságismeret megalapozása, az elmélet-gyakorlat egységének megvalósítása. A képzés tehát nem technológiákat nyújt készen a hallgatóknak, hanem olyan folyamatokat alakít ki, melyek eredményeképp képesek lesznek majd önállóan és kreatívan megoldani leendő feladataikat.

Mindez viszont igényli, hogy a képzésben részt vevők jelentős mértékben kontrollálhassák az őket érintő döntéseket és a döntéshozókat az egész képzési folyamatra és annak részleteire vonatkozóan is. Kívánatos — a majdani munka folyamatában várható kiegésző megelőzése miatt — a hallgatók önfejlesztés, továbbképzés és tudásmegújítás iránti igényének felkeltése, innovációs képességük fejlesztése is.

b) Széles körű, konvertálható szociális és pedagógiai ismeretek

A hallgatóknak szükségük van először:

— a társadalom, a gazdaság, ezen belül az iskola; a szociális ügy, ezen belül a gyermekügy fejlődésének, valamint a társadalom struktúrájának, működésének, a társadalom-, gazdaság- és szociálpolitikának a megismerésére;

— gyermekismeretre; a gyermek biológiai és szociális (általános és egyedi) fejlődésének, életének, sokirányú tevékenységének, viselkedésének, viszonyulásának; a csoporttörténekek és a közösségalakulás jelenségeinek, törvényszerűségeinek ismeretére.

Minderre annak érdekében van szükségük, hogy ismerjék a társadalmi folyamatok és mozgatóik lényegét, hogy felismerjék a szociális problémák okait, hogy konkrét személyekre és helyzetekre vonatkoztatva ismerjék a beavatkozás-segítés lehetőségeit, alternatíváit, dilemmáit és korlátait, hogy az egyedi problémákat tágabb összefüggésekben tudják elhelyezni.

Szükségük van másodsor a közösségfejlesztésre, a szabadidő-irányításra, az egyénnel való differenciált foglalkozásra, a családsegítésre vonatkozó konkrét ismeretekre a segítő eljárások, eszközök, stratégiák megválasztása és alkalmazása céljából.

Szükségük van harmadsor a politológiai, jogi, közigazgatási, egészségügyi, szervezeti-intézményi viszonyok áttekintésére (a szociális, a tanügyi és a gyermekintézményi rendszer szerepe, az egyes intézmények sajátosságai és lehetőségei), a megfelelő problémátovábbítás, a más szakemberekkel való együttműködés és a szociálpedagógus kompetenciahatárainak felismeréséhez.

Mindezekből következően a képzés ismeretköreinek kialakításánál alapvetően figyelembe kell venni a szociálismunkás-képzés egységes, közeljövőben kimunkálendő követelményrendszerét.

c) Élet- és gyakorlatközpontú képességfejlesztés

Először: A széles tevékenységrendszerrel bíró képzésben központi helyet kap a gyerekekkel való professzionális foglalkozás. A gyakorlatok során a hallgatók elsajátítják a gyermeki, a társas, a közösségi élet és a szabad-

2. táblázat

A tanító—szociálpedagógus szak óra- és vizsgarendje

Tantárgyak	Össz- óraszám	Félévek							
		1/15	2/15	3/15	4/15	5/15	6/15	7/11	8/11
<u>I. Általános stúdiumok</u>									
Társadalomismeret	400								
Filozófia és társ.tört.		4 ai	3 sz						
Művelődéstörténet		3k							
Szociológia—Mai magy. társ.			3 ai	2 k	}				
Társadalom és szociálpolitika				2 k		2 sz			
Jogi és közigazg. ismeretek						2 k	2 sz		
Család- és településszociológia								2 k	
Társadalom és iskolaegészségügy								2 k	
Politológia									3 k
Pedagógia	150								
Nevelés- és iskolatörténet		2 k			}				
Pedagógia alapkérdései		2 ai							
Tanítás-tanulás elmélet			3 k						
Társadalom és iskola				3 sz					
Pszichológia	135								
Fejlődés- és személyiségpsi- chológia		3 k	2 k						
Szociálpszich.—kommuniká- ció—csoportdinamika					2 gy	2 k			
Idegen (angol v. német) nyelv	268	2 gy	2 gy	2 k	2 gy	2 gy	2 k	4 gy	4 k
<u>II. Tanítói szak stúdiumai</u>									
Magy. nyelv, irod. és t.pedag.	322								
Magyar nyelv		3 k	2 gy	1 ai	1 k				
Beszédművelés		1 gy							
Anyanyelvi t.pedag.				2 ai	2 k	2 gy			
Műelemzés			2 gy						
Gyermekirodalom						1 ai	1 k		
Mai irodalom								2 gy	2 gy
Matematika és t.pedag.	255	5 k	4 k	4 k	2 gy				
Számítástechnika							2 gy		
Környezetismeret és t.pedag.	120								
Természetismeret			2 k	3 k					
Környezetism. t.pedag.					3 gy				
Ének-zene és t.pedag.	120			2 gy	2 gy	2 gy	2 gy		
Vizuális nevelés és t.pedag.	90			2 gy	1 gy	2 k	1 gy		
Testnevelés és t.pedag.	224	2 ai	2 ai	2 ai	2 k	2 ai	2 ai	2 ai	2 ai
Technika és t.pedag.	90			2 gy	2 gy	2 k			
Tanítási gyakorlatok	146				3 gy	3 gy	3 gy	3 gy	
Külső (iskolai, tábori) gyakorlatok	150	1 hét isk.	1 hét isk.					1 hó isk.	

A tanító—szociálpedagógus szak óra- és vizsgarendje (folytatás)

Tantárgyak	Össz- óraszám	Félévek							
		1/15	2/15	3/15	4/15	5/15	6/15	7/11	8/11
III. Szociálpedagógus szak									
stúdiumai									
Ün ismeret és személyiség- fejlesztés	60	2 ai	2 ai						
Szabadidő-pedagógia módszertana és gyakorlata	170				3 gy	3 gy	10 nap tábor		
Pedagógiai differenciálás	45						3 gy		
Szociális munka alapkérdései és módszertana	90		2 k		2 ai	2 k			
Szociális munka gyakorlata	283		7 nap tábor	1 hét int.	7 nap tábor	2 gy	4 gy	4 gy	1 hó int.
Gyakorlatokat feldolg. szemín.							2 ai	2 ai	2 ai
Családsegítés	33							3 k	
Gyermek- és ifjúságvédelem	33								3 k
Szociálpedagógiai etika	22								2 k

Kötelezően vál. stúdiumok	230					4	4	4	6
Szakdolgozati konzultáció	26						1	1	
Heti óraszám:		29	29	29	29	29	29	29	24
Összóraszám:	3536								
Vizsgaszám:	koll. szig.	5 -	5 1	5 1	5 1	4 -	2 1	3 -	4 -

Megjegyzés: A 4. félévben a szociológia—mai magyar társadalom és a társadalom és szociálpolitikából, a 6. félévben a szociális munkából és a jogi, közigazgatási ismeretekből összevont szigorlat.

Az 5—8. félévben a választható stúdiumok 1—3-mal növelik a kollokviumok számát.

A táborozás napi óraterhelése: 8 óra.

Az iskolai, intézményi gyakorlat napi óraterhelése: 5 óra.

idős tevékenység tervezésének, szervezésének, értékelésének módszereit különféle folyamatok és sajátos mesterségbeli tudást igénylő foglalkozások (játékvezetés, mozgás-tánc, kézműves alkotómunka, testedzés-testkultúra, terelés-gazdálkodás stb.) segítségével.

Másodszor: A gyakorlati tapasztalatokat intézményen belül és a lokális igényeket kielégítő külső terepgyakorlatokon szerzik meg a hallgatók. A főiskola környezetében fontos kialakítani egy — a város és környéke vérkeringésében jelen levő — gyakorló bázist: családvédelmi és humán szolgáltató műhelyt. Működését jellemzi, hogy főállású dolgozói, az oktatói stáb (team) és a hallgatók csoporttá szerveződve vesznek részt a képzési és a gyakorlati

pedagógiai-szociális (családsegítő) munkában. Az ilyen módon szervezett gyakorlatok teszik alkalmassá a hallgatókat, a pedagógiai és a szociális munkában a közvetlen problémafeltárássra, az adatrögzítésre, a problémák megelőzésére, tartós kezelésére, a különböző helyzetekben történő döntésekre, az érdekek közvetítésére, az önkéntes erőforrások előmozdítására, a szövevényes és tehetetlen bürokráciával történő tárgyalásra (hogyan és kitől várhatnak segítséget vagy tanácsot, hol, kikkel tudnak együttműködni stb.).

2. A képzés strukturális szempontjai

Miként már érintettük, a szociálpedagógusok tudását nem lehet a hagyományos, döntően diszciplináris módon kialakítani. Komplex, problémaközpontú, integrált tananyag-szervezési és tanulásirányítási rendszerről lehet itt szó. Ezért a tantárgyi rendszerben a tanítói és a szociálpedagógiai szak és azon belül a résztantárgyak megőrzik viszonylagos önállóságukat, de felerősítik az érintkezés, a kapcsolódás lehetőségeit is. A tantárgyrendszer bemutatását szolgálja a 2. táblázat. Összetettségéből, funkciójából, irányultságából következően a képzési folyamat általános tantárgyakra, valamint a tanítói és a szociálpedagógus szak stúdiumaira oszlik.

Az általános tantárgyakon belül a társadalomismereti blokk több tárgya — így a "szociológia — mai magyar társadalom", a "társadalom és szociálpolitika", a "jogi és közigazgatási ismeretek", a "család és településszociológia", a "társadalom és iskolaegészségügy" — többfunkciós mivoltukból következően megalapozzák mind a tanítói, mind a szociálpedagógiai szakot.

Az általános stúdiumok magukban foglalják a pedagógiai és a pszichológiai tantárgyak csoportját is. Azonban az "eredeti" tanítóképzési szisztémához képest módosulnak ezek tartalmi hangsúlyai, óraszámuk, illetve a struktúrában elfoglalt helyük (pl.: a "társadalom és iskola", a "szociálpszichológia—kommunikáció—csoportdinamika").

A két szak egyenrangúságát kifejezi, hogy a tanítói szak stúdiumai is a tanítóképzés eddig gyakorlatától eltérően, három év helyett a teljes képzési időszakra (négy évre) vannak "széthúzva". Az első évben pl. csak a "magyar nyelv és irodalom", a "matematika" és a "környezetismeret" tantárgycsoport oktatása kezdődik el.

Az egyes tárgyaknak olyan időbeli elhelyezésére — egy-egy tantárgy egyidejű és egymás utáni oktatására — van szükség, mely többféle lehetőséget ad az integrálódásra. Egy időben kerülnek pl. feldolgozásra a történelmi jellegű stúdiumok, mint a "filozófia és társadalomtörténet", a "művelődéstörténet", a "nevelés- és iskolatörténet" vagy egy másik félévben a mai magyar

társadalmi valóságból kiindulva, a "társadalom és szociálpolitika", valamint a "társadalom és iskola".

Az elméletibb és gyakorlatibb jellegű stúdiumok között, általában az elmélet és a gyakorlat között a szervezettebb kapcsolat kialakítása szintén alapkövetelmény. Nem lehet megelégedni azzal az eddigi gyakorlattal, amely a tantárgyi struktúra leírásakor felsorolta előbb az "elméleti" tantárgyakat s ezt követően a tantárgyak sorában a "gyakorlati képzést". Az új képzési modellben a gyakorlatok az "elméleti" stúdiumokkal integráltan jelennek meg. E szándékot testesíti meg pl.: a "szabadidő pedagógiai módszertana és gyakorlata" című stúdium.

A nyitott társadalomismereti, pedagógiai, pszichológiai és szociológiai ismeretkörök mellett a struktúra lényeges összetevője a szociálpedagógus mindennapi munkájának szükségleteihez és a társadalmi valósághoz igazodó, széles választékkal rendelkező alternatív (fakultatív) tárgyak rendszere.

A tantárgystruktúra természetesen nem tekinthető véglegesnek, a képzés elindítása után legalább évenként felülvizsgálatra és amennyiben szükséges, korrigálásra kerül.

3. A képzés és a szakmai értékek

A tartalmi elvek és a strukturális szempontok együttes érvényesítésével kialakított képzési folyamat végegyedménye egyrészt a biztos és releváns szociálpedagógiai alaptudás, másrészt a szakmai-etikai értékek kialakulása. Ez utóbbiak közül legfontosabbak az elkötelezettség a segítségre szoruló gyerekek ügyében, érdekük képviselése és védelme a felnőtt társadalom legkülönbözőbb szféráiban, a szociális hátrányaik elleni küzdelem, kiállás konfliktusok esetén stb.

A képzés eredményességéről akkor beszélhetünk, ha a szociálpedagógiai tudás, a szociális érzékenység, a szakmai-etikai értékek egységgé szerveződnek a hallgatókban, és együttesen hozzájárulnak a kongruens, autonóm személyiség alakulásához. Ez jelent jó esélyt arra, hogy az iskolai nevelőtestület befogadja őket (így lehetnek iskolai szociális segítők), vagy hogy a szociális terület különböző szakemberei szintén partnerként fogadják el őket.

* * *

Végül röviden arról, hogy a főiskolai szintű, négyéves tanító—szociálpedagógus szakos képzés perspektívát jelent a gimnáziumi fakultációt (nevelési alapismeretek, szociálpolitikai ügyintézői) végzett, az egészségügyi, az óvónői és a humán szolgáltató (szociálpedagógiai szakirányt is biztosító)

szakközépiskolákból kikerülő tanulók számára. A képzés specifikumai magukkal hozzák a felvételi eljárás sajátosságait is. Szükséges és fontos meggyőződni a jelentkezők személyisége érettségéről, szociális érzékenységről, kommunikációs, kapcsolatteremtő, szervező stb. képességeik fejleszthetőségéről. Megtehető ez egyfelől adott pedagógiai, szociális problémahelyzet írásbeli megoldásával (a látottak, hallottak alapján problémamegoldási stratégia vázolásával), másfelől kiscsoportos beszélgetéssel, egyéni interjúzással.

JEGYZETEK

(1) A Komárom Megyei Rendőr-főkapitányság 1988. szeptemberi jelentése szerint a gyermekkorú bűnelkövetők száma 1987-ben országosan 3303 fő volt. Komárom megyében hosszabb időszakot figyelembe véve növekedett. Figyelemre méltó, hogy ezen elkövetők 60%-a élt teljes családban.

(2) L. A. H. Maslow: Elmélet az emberi motivációról. In: Robert A. Sutermeister: Ember és termelékenység. 1966. 85–106. o.; a tanulmány eredetije: *Psychological Review* 50. 1943. 370–396. p.

(3) A hivatalos országos statisztika szerint az 1987/88. tanévben az általános iskolás gyerekek közül 517 497 a napközis, 54 598 a nyári napközit igénybe vevő, 68 287 a veszélyeztetett. Ez azt jelenti, hogy az általános iskolás korosztály 40–42%-a, az alsó tagozatos gyerekek 60%-a járt napközibe.

(4) Mai becslések szerint 3–4000 fő főiskolai szinten képesített általános és szakosított szociális munkásra lenne szükség az országban. A családsegítő központokban 300 fő szociális és mentálhigiénés szakemberre van szükség a közeljövőben, és kb. 1600–1700 szakemberre a teljes kiépítés után (10–15 év múlva). A gyermek- és ifjúságvédelmi terület a VII. ötéves tervben 1050 felsőfokú végzettségű gyermekvédelmi szakembert igényel. (Javaslatok a szociális szakemberképzés fejlesztésére. MM egyetemi és főiskolai fősztály. 1986. Kézirat.)

(5) Az Esztergomi Tanítóképző Főiskola vonzáskörzetében az álláshirdetések az alábbiak szerint alakultak:

	Komárom		Nógrád m e g y e		Pest	
	1988	1989	1988	1989	1988	1989
Tanító	5	5	15	22	59	43
Napközis nevelő	23	24	18	8	76	38

Megjegyzendő, hogy az álláshirdetéseken nem szerepeltetett szerződéses státusokon is döntő többségben napközis feladatokat látnak el a jelentkezők.

(6) A tanító–szociálpedagógus szakos képzés kimunkálásában az Esztergomi Tanítóképző Főiskola neveléstudományi tanszékén az alábbi kollégák működtek közre: Botyánszki Anna, Somoskői Lajos, Staudinger Beáta, Templom Katalin, Tordainé Vida Katalin. A koncepció kialakításához többek között a következő forrásokat használtuk fel: A főiskolai szociális szakemberképzés gesztorának jelentése. Összeáll.: Veres Judith. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. 1989. január. Kézirat.; Bognár Mária: A középfokú szociális szakemberképzés szociálpedagógiai ágának koncepciója (1988), Az iskola szociális és pedagógiai szolgáltatásainak egységéről. 1989. OPI. Kézirat.; Budai István–Tóth Sándorné: Integrációs törekvések a tanítóképzés gyakorlatában. Tanulmányok. Esztergomi Tanítóképző Főiskola kiadványa. 24. sz. 1987.; Gáspár László: Gondolatok a tanítóképzés hosszú távú fejlesztéséről. Kiad.: Békéscsabai Tanítóképző Főiskola. 1987.; Hegyesi Gábor–Talyigás Katalin: A szociális munkás képzés rendszere. = Felsőoktatási Szemle, 1988. 7–8. sz.; Irencsényi László: Pedagógusszerepek az általános iskolában. Bp. Akadémiai Kiadó. 1988.

OTTO PELZ

A SZAKKÉPZŐ ISKOLAI TANÁROK ÉS OKTATÓK KÉPZÉSE
A NÉMET SZÖVETSÉGI KÖZTÁRSASÁGBAN

1. A szakmunkásképző iskolák kialakulása

A Német Szövetségi Köztársaságban változatos szakképzési rendszer alakult ki, amelynek a szakmunkásképző iskola a magja és a legismertebb formája.

Kialakulása természetesen nem a Német Szövetségi Köztársaság megalapításával, 1949-ben kezdődött, hanem messze a 19. századba nyúlik vissza. Az ipari fejlődéssel párhuzamosan nőtt a munkaerő iránti igény, amelynek szükségképp túlnyomórészt a parasztságból kellett verbuválódnia, és nagymértékű képzésre volt szüksége. A "továbbképző iskolák",¹ amelyek szakmai irányultságú elméleti ismereteket nyújtottak a tanoncoknak (míg az üzemek a gyakorlati képességek kifejlesztésében voltak illetékesek), növekvő jelentőségre tettek szert ebben az időben. A továbbképző iskolákban lényegében a szabad időben, vagyis a munkanapok estéin és vasárnap folyt az oktatás.

Az oktatást túlnyomórészt mellékfoglalkozásban látták el népiskolai tanítók és az üzemi gyakorlatból jövő oktatók.

1921-től vezették be Németországban a "szakmai iskola"² elnevezést, és 1932-től rendelték el az országosan egységes tanonciskolai iskolakötelezettséget. Csak lassanként fejlődött ki, a húszas és a harmincas években az önálló tanonciskolai tanár- és oktatóképzés.

2. A szakképző iskolák különböző formái

A szakképző iskolai tanár- és oktatóképzés mai rendszerének bemutatása előtt meg kell világítani egy pillantás erejéig azoknak az iskoláknak a rendszerét, amelyeket "szakképző iskolák" elnevezéssel foglalunk össze.

¹Fortbildungsschulen

²Berufsschule; a háború előtt a magyar tanonciskolának, a mai iskolarendszerünkben pedig a szakmunkásképző iskolának felel meg.

A Német Szövetségi Köztársaság föderalisztikus szövetségi állam, amelyben a szövetségi tartományoknak kulturális szuverenitásuk³ van. Ez azt jelenti, hogy a szövetségi tartományok alapvetően autonómok az iskolarendszer és a pedagógusképzés kialakításában. Hogy lehetőleg egységes legyen az NSZK-ban a fejlődés, ezért a szövetségi tartományok létrehozták a kultuszminiszterek állandó konferenciáját (KMK).⁴ A KMK egyezteteti azokat a vezérelveket, amelyek alapján szabályozzák a szövetségi tartományok a szakképző iskolák rendszerét és fejlesztését.

A szakképző iskolák rendszerében mindenekelőtt részidejű és teljes idejű iskolákat kell megkülönböztetni.

A részidejű iskolákat — lényegében a szakmunkásképző iskolák ezek — az üzemi képzésük mellett látogatják a szakmunkástanulók, rendszerint heti 8—12 tanítási órában. Ez a szakmai tevékenységet követő oktatás⁵ heti egy-két napon vagy tömbösített formában folyik. Az utóbbi esetben a tanulók egy vagy néhány hétig csak iskolába járnak, s azt követően több hétig az üzemi képzésben vesznek részt.

A teljes idejű iskolákhoz tartozik a szakmai előkészítő iskola⁶ és a szakmai alapozó iskola,⁷ amelyek megelőzik a tulajdonképpeni szakképzést. Mindkét iskola egyéves, és közel azonos időarányban nyújt elméleti és gyakorlati képzést. A szakmai előkészítő iskola azokat a fiatalokat szolgálja, akik még nincsenek abban a helyzetben, hogy szakmai képzésben vegyenek részt, és akiknél ki kell egyenlíteni a legkülönbözőbb tanulási és magatartási fogyatékoságokat. A szakmai alapozó iskolák 13 szakirány⁸ keretében (mint pl. fémtechnika, elektrotechnika, építőtechnika) kiterjednek majdnem minden képzési szakmára. Ezekben az iskolákban a választott szakirány alapjaival ismertetik meg a fiatalokat elméleti és gyakorlati képzés keretében, azzal a céllal, hogy képesek legyenek a megalapozott szakmaválasztásra. Ezt az évet be kell számítani a rákövetkező szakképzési időbe. A szakmai alapozó iskola minddedig csak részben terjedt el a szövetségi tartományokban.

A fentebbieken túl a következők a tulajdonképpeni szakképző iskolaformák.

³Kulturhoheit

⁴KMK = Kultusministerkonferenz = Kultuszminiszteri Konferencia, ami elsősorban testületet jelent.

⁵berufsbegleitender Unterricht

⁶Berufsvorbereitungsjahr

⁷Berufsgrundbildungsjahr

⁸Berufsfeld; a mi szakképzési terminológiánkban szakmacsoportnak is fordítható.

— Egyéves vagy többéves szakiskolák,⁹ amelyek iskolai végzettség mellett rendszerint szakmai előképzettséget (részqualifikációt) vagy teljes szakmai képzettséget nyújtanak.

— Szakmai továbbképző iskolák,¹⁰ ahol fiatal szakmunkások és segédek szerezhettek olyan végzettséget, amely lehetővé teszi számukra a szakközépiskolákban vagy a szakgimnáziumokban való továbbtanulást.

— Szakfelsőiskolák,¹¹ amelyek szintén feltételeznek bizonyos szakmai képzettséget, és magasabb szakmai képzettséghez vezetnek (pl. technikus, nevelő).

— Szakközépiskolák¹² és szakgimnáziumok,¹³ amelyek részben szakmai kvalifikációt, valamint bizonyos iskolai végzettséget tételnek fel, és szakfőiskolai, illetve egyetemi tanulmányokhoz vezetnek.

3. A tantárgyak

Az iskolák szakirányaiból erednek azok a tantárgyak, amelyek oktatására tanerőt kell képezni.

1. Szakirányok: egészségügy, elektrotechnika, élelmiszertudomány, fa- és műanyagtechnika, fémtechnika, formatervezés,¹⁴ gazdaságtudományok, grafikai technika, háztartástudomány, mezőgazdaság- és kertészettudomány, testápolás, textil- és ruházatechnika, vegyi technika.

2. Általános (közismereti) tantárgyak: iskolatípusok szerint a következő tantárgyakat kell oktatni: angol, biológia, fizika, francia, gazdaságtan, informatika, kémia, közösségismeret/politika, matematika, művészet, német, spanyol, sport, vallástan, zene.

3. Szakmai gyakorlati oktatás: a fentebb felsorolt szakirányok szerint.

4. Tanerőfoglalkoztatás

A szakképző iskolákban kétféle tanerő látja el az oktatást:

⁹ Berufsfachschulen

¹⁰ Berufsaufbauschulen

¹¹ Fachschulen

¹² Fachoberschule

¹³ Fachgymnasium

¹⁴ Gestaltungstechnik

— az elméleti tantárgyak tanügyi tanácsosai — a szakmai elméleti és a közismereti tantárgyakat, valamint

— a szakmai gyakorlatok oktatói — nevezik még őket szakmai tanároknak, oktatómestereknek is —, akik az egyes képzési szakirányok szerint látják el a szakmai gyakorlat oktatását.

Míg az elméleti tárgyak tanárainak képzése tudományos főiskolákon¹⁶ folyik a felsőfokú tanulmányok utáni gyakorlonoki idővel,¹⁷ addig a szakmai gyakorlatok oktatóinak képzése inkább a mesterképzésre épül, részben ezt követő, oktatóképző szemináriumi képzéssel.

Az iskolai hatóságok túlnyomórészt hivatalnoki státusban alkalmazzák a tanerőket.¹⁸ Ennek megfelelően az elméleti tantárgyak tanárait a tudományos képzettségük alapján, amelyhez az 1. és a 2. államvizsga járul, magasabb hivatalnoki alkalmazási, illetve fizetési kategóriába sorolják be, mint a szakmai gyakorlatok oktatóit.

A besorolásnak kihatása van a kötelező óraszámra és a fizetésre. A szakelméleti és a közismereti tantárgyak tanárainak (az ún. tanügyi tanácsosok) kötelező óraszámja tartományonként változóan, heti 23-25 óra, a szakmai gyakorlatok oktatóié pedig 23-28 óra. Egy 35 éves tanár, ha nős és egy gyermeke van, akkor a reá érvényes "A 13"-as bérkategóriában kb. 4500.- DM havi bruttó bért kap. Az ugyanolyan idős és ugyanolyan családi állapotú oktató az ő számára érvényes "A 9"-es besorolásban havonta kb. 3200.- DM bruttó fizetéshez jut. Ezeket a jövedelmeket a szabad gazdaságban szereshető jövedelmekkel összehasonlítva, a tanári fizetés valamivel alatta marad az okleveles mérnök, az oktatói fizetés pedig az üzemekben dolgozó mesterek fizetése alatt.

Szükséges megjegyezni, hogy alapjában véve nem lehetséges kiegészítő szakképző iskolai tanári stúdium nélkül alkalmazni mérnököket a szakképző iskolákban. Ugyancsak nem szokás gimnáziumi tanárokat sem alkalmazni, bár ebben eltérések vannak a szövetségi tartományok között.

¹⁵ Studienrat

¹⁶ wissenschaftliche Hochschule; hazai viszonylatban olyan egyetemi rangú intézménynek felel meg, ahol több tudományterületen folyik képzés (pl. műszaki, természettudományi, társadalomtudományi képzés egyazon főiskolán), vagyis a tudományegyetem főiskolai analogonjához ("tudományfőiskola") áll a legközelebb.

¹⁷ Referendariat

¹⁸ A hivatalnoki státus állami alkalmazást jelent, ami egyfelől bizalmi állás, másfelől jelentős védettség (pl. munkahely átszervezése, megszüntetése okán hivatalnoknak nem lehet felmondani).

5. A szakképző iskolai tanárok és oktatók képzése

A kulturális szuverenitás alapján mindegyik szövetségi tartománynak megvan a saját pedagógusképzési törvénye vagy a pedagógusképzést szabályozó törvényerejű rendelete.

5.1. A szakelméleti és közismereti tantárgyak tanárainak képzése

a) Főiskolai képzés

Az elméleti (szakelméleti és közismereti) tantárgyak tanárainak képzésére a következő, általánosan kötelező alapstruktúra alakult ki: a felsőfokú tanulmányokra való jogosultság (érettségi vagy azzal egyenértékű bizonyítvány) megszerzése, egyévi praktikum (szakmai gyakorlat) vagy teljes szakmai képzettség, tudományos főiskolai tanulmányok az 1. államvizsgával és gyakornokság a gyakorlati szeminárium¹⁹ keretében szerzett 2. államvizsgával.

Messzemenően egységesek a szövetségi tartományok abban is, hogy minden szakképző iskolai tanárnak képzettséggel kell rendelkeznie egyvalamely képzési szakirányban, egy további konkrét tantárgyban és a neveléstudományokban.

A részleteket illetően nagyon sok különbség van az egyes tartományok között, úgyhogy egyetlen tanulmány keretében nem lehetne teljes képet adni a részletekről is. Ezért a továbbiakban Alsó-Szászország példáján mutatjuk be a szakképző iskolai tanárok képzését. Ez azért lehetséges, mert Alsó-Szászország gyakorlata hasonlít a legtöbb tartományéhoz, és szorosan követi a kultuszminiszteri konferencia határozatait és ajánlásait.

A tanulmányok tartalmát csak közvetve tudja befolyásolni az állam, mégpedig oly módon, hogy feltételeket szab meg az államvizsgára vonatkozóan, és állami vizsgahivatalokat állít fel. Annak alapján, hogy az alkotmány szavatolja a kutatás és az oktatás szabadságát, a felsőoktatási intézmények autonómiát élveznek a tanulmányi rend és az egyes stúdiumok tartalmának megállapításában.

A tanulmányi idő rendszerint nyolc szorgalmi szemeszter és két vizsgaszemeszter. A szabályszerű tanulmányi idő túllépése lehetséges. A tanulmányoknak három súlyponti területük van:

1. szakmai és gazdasági pedagógia, félévenként 30 órában,
2. a szakirány szerinti képzés 85^{*}, illetve 70 órában félévenként,
3. a választott tantárgynak megfelelő képzés 45^{*}, illetve 60 órában félévenként.

¹⁹Studienseminar

A csillaggal jelölt óraszámok az egészségügy, elektrotechnika, építő-technika, fémtchnika, formatervezési technika és gazdaságtudományok szakirányra, illetve az ezekkel kapcsolatos tantárgyakra vonatkoznak.

A szakmai és gazdasági pedagógiában a hallgatóknak ismereteket kell szerezniük

— a pszichológiában, valamint a szakképzési pedagógiai tevékenység szociológiai alapjaiban,

— a szakképzési rendszerekről,

— a szakmai kvalifikációs és szocializációs folyamatokról, valamint

— a szakmai tanulási folyamatok didaktikai alapjairól.

A tanulmányoknak ez a része minden hallgató számára kötelező, és betekintést kell hogy nyújtson a szakképzési pedagógia, valamint a szakképzési rendszer sajátosságaiba.

A szakirány (vö. 3.1.) szerinti képzésben átfogó ismereteket szereznek a hallgatók szakirányuk alap- és alkalmazási területeiről. Két példa világítja meg ezt.

Az ételmszer-tudományok (táplálkozástudományok) szakirány alapterületeihez a következő részterületek tartoznak: ételmszer-kémia, általános ételmszer-technológia, kémia, fizika, az ember funkcionális autonómiája és fiziológiája, biológia és ételmszer-mikrobiológia. Ezeket a részterületeket súlyozni is lehet.

A vizsgán a következő területeken szerzett ismeretekről kell bizonyosságot tenni:

— ételmszer-technika, súlypont a gabonafélék és a hús, valamint a gasztronóma és a közétkeztetés,

— ételmszerek minőségtana, beleértve az ételmszer-higiéniát és az ételmszerjogot,

— táplálkozástan.

A fémtchnika szakirány gyártástechnika és gépjárműtechnika ágazatra tagolódik.

A gyártástechnológiai ágazaton gyakorlatokat kell végezni az alapanyagok és az elektrotechnika alapjai témakörökben, kötelező továbbá egy fizikai praktikum és szerkesztési gyakorlatok a gépelemek témakörben. Kötelező elméleti tantárgyak a mérnöki matematika, műszaki mechanika, gépelemek, gyártástechnika alapjai és gyártási alapanyagok. Ezekhez járulnak még laborgyakorlatok és a programozás alapismeretei.

A vizsgatárgyak a gyártási folyamatok és technika, alakítótechnika, szerkezeti anyagok, alapanyag-technika, gyártási mérés-technika és minőségbiztosítás, valamint a mérés- és a szabályozástechnika alapjai.

Mindegyik hallgató részt vesz a szakirányának megfelelő didaktikai kurzuson.

A tantárgyak (vö. 3.2.) szerinti stúdiumok felépítése hasonló a szakirány stúdiumaiéhoz, csak erre a célra általában kevesebb óraszám áll rendelkezésre.

Mindegyik hallgatónak egy-egy 4 hetes szakképző iskolai praktikumon kell részt vennie a tanulmányi idő első és második felében.

b) A gyakornoki szemináriumon folyó képzés

Az első államvizsga után, amellyel lezárulnak a főiskolai tanulmányok, a végzettek gyakornokként beiratkozhatnak egy gyakornoki szemináriumba. Itt kétéves gyakornoki szolgálat keretében folyik az iskolai gyakorlatra való felkészítés. A gyakornoki szeminárium iskolapedagógiai szemináriumból és két (a szakirány és a tantárgy szerinti) szakmódszertani szemináriumból áll.

Az iskolapedagógiai szeminárium feladata, hogy kapcsolatot teremtsen a főiskolán szerzett elméleti ismeretek és a pedagógiai gyakorlat között, megvilágítsa a szakképzés jelentőségét a társadalomban és az oktatásügyben, és bevezesse a gyakornokokat az iskola- és a hivatalnoki jogba.

A szakdidaktikai szemináriumokon a szakok vezetői²⁰ bevezetik a gyakornokokat a tantárgyak didaktikájába és metodikájába. Ugyanők segítik tanácsikkal a gyakornokokat az iskolai oktatás előkészítésében és levezetésében, s ennek megfelelően rendszeresen látogatják a gyakorlóiskolákat.

A gyakorlóiskolákban vezető tanárokhoz²¹ osztják be a gyakornokokat, akik részt vesznek a vezető tanár óráin, és segítséget kapnak a vezető tanártól a saját gyakorló óráikhoz. Ezen túl még önállóan is tanítanak néhány órában.

A képzésnek ez a (főiskolai utáni) második szakasza a második államvizsgával — a tulajdonképpeni tanárvizsgával — zárul. A végzettek a "szakképző iskolai tanári hivatal jelöltje"²² szakmai képesítést kapják meg, és ennek birtokában pályázhatnak meg tanári állást az iskolahivataloknál, illetve az iskolai hatóságoknál.

5.2. A szakmai gyakorlatok oktatóinak képzése

A szakmai gyakorlatok oktatóinak képzése Alsó-Szászországban ún. oktatóképző szemináriumokon²³ folyik. Ez a képzési forma azoknak áll a rendelkezé-

²⁰ Fachleiter

²¹ Ausbildungslehrer

²² Assessor des Lehramtes an berufsbildenden Schulen

²³ Ausbildungsseminar

sére, akiket ún. felkészítő alkalmazásba (mintegy betanulási időre) vettek fel valamelyik szakképző iskolába. Azt lehet felvenni az ilyen felkészítő alkalmazásba, aki

- elvégezte a reáliskolát,
- rendelkezik teljes szakmai végzettséggel és legalább három féléves szakfelsőiskolai végzettséggel (pl. technikus képesítéssel) vagy mestervizsgával, és

- legalább kétévi üzemi gyakorlata van.

A felkészítő alkalmazás idején oktatóképző szemináriumon és szakképző iskolában készül fel a jelölt. A képzés aszerint a szakirány szerint (vö. 3.3.) folyik, amely megfelel az oktatójelölt előképzettségének és addigi szakmai tevékenységének. Az oktatóképző szemináriumon

- iskolapedagógiai és
- a szakirány szakmai gyakorlati képzésének megfelelő didaktikai felkészítés folyik. Ehhez járul még a gyakorló oktatás az iskolában.

Az iskolapedagógiai képzés a következő területekről válogatott témákban zajlik: szakképzési pedagógia, pedagógiai pszichológia és szociológia, iskolaszervezet, iskolajog, hivatalnoki jog és közoktatásjog. Ehhez járul még a didaktikai szemináriumokon a szakirány gyakorlati képzésére vonatkozó didaktika és metodika.

Az oktatójelölteket beosztják a szakképző gyakorlóiskolákban egy tapasztalt oktatóhoz, és részben az ő vezetésével, részben önállóan oktatnak.

Emellett a szemináriumok előadói is látogatják és segítik az oktatójelölteket.

A képzés 18 hónap után zárul "a szakmai gyakorlat oktatója" képesítést adó vizsgával. Ennek birtokában pályázhatnak a végzettek iskolai alkalmazásra.

6. A szakképző iskolai tanárok foglalkoztatási helyzete

Az alkalmazásra vonatkozóan meg kell jegyezni, hogy egy idő óta restriktív a szövetségi tartományok magatartása. Noha még sok szakképző iskolában nincsen meg a teljes tanári, oktatói ellátottság, mégis csak kevés tanárt, oktatót vesznek fel a csökkenő tanulói létszám és a munkanélküliség következtében kiéleződött pénzügyi helyzet miatt. Ennek az a következménye, hogy sok kiképzett tanár és oktató nem kap állást, s emiatt mind kevesebb érettségizett fiatal jelentkezik szakképző iskolai tanári tanulmányokra a főiskolákon.

7. Kritikai megjegyzések a szakképző iskolák pedagógusainak képzéséhez

A kritikák nagyon sokfélék és sokirányúak, ezért itt csak a főbbeket lehet megemlíteni.

Kritizálják, hogy már egyévi gyakorlati munka után is lehet jeletkezni a tanári főiskolai tanulmányokra, s emiatt az elméleti tantárgyak tanárainak oktatómunkája nagyon távol áll a gyakorlattól. További kritizált kérdés, hogy egyáltalán létezik-e az elméleti tantárgyak és a gyakorlati képzés szerinti szétválasztás, és nem lenne-e jobb olyan tanerőket képezni, akik el tudják látni a szakképző iskolákban mind az elméleti oktatás, mind a gyakorlati képzés feladatait.

A jövőbeni fejlődésre különböző tendenciák rajzolódnak ki:

- az elméleti tantárgyak tanárainak képzése terén a szakmacsoportban és egy további, közismereti tantárgyban való képzés megtartása,
- lemondás a közismereti tantárgyban való képzésről a szakmai irányú képzés erősítésének, elmélyítésének javára,
- olyan tanárok képzése, akik a tantárgyaik szerint szakképző iskolában és gimnáziumban is alkalmazhatók,
- a legmesszebbmenő követelés pedig az elméleti tantárgyak és a szakmai gyakorlat tanerőinek képzésében meglévő szétválasztás megszüntetése.

* * *

A tanulmány eredeti címe: Die Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland.

Fordította: Varga Lajos

PEDAGÓGUSKÉPZÉS A PRÁGAI MŰSZAKI EGYETEMEN

Csehszlovákiában is, akárcsak nálunk, 6—16 éves korban iskolakötelesek a gyermekek. Az iskolarendszer a 8 osztályos alapiskolára épül, amelyen belül két tagozatot különböztetnek meg: 1. tagozat (1—4. osztály) és 2. tagozat (5—8. osztály). Az iskolakötelezettséget a miénkhez hasonlóan teljesítik a gyermekek; aki évvesztés nélkül fejezte be az alapiskolát, az még legalább két évig tanul valamelyik középfokú iskolában. Ugyancsak a miénkhez hasonlóan három fő középiskolatípus van. Lényeges különbség azonban, hogy Csehszlovákiában a gimnáziumnak is van szakképzési funkciója. A felsőfokú tanulmányokra való felkészítés mellett ugyanis feladata a gimnáziumnak, hogy a kifejezetten szakképző iskolákhoz viszonyítva, szélesebb bázisú szakmai alapozó képzést adjon elsősorban a következő szakirányokban: gépészet, elektrotechnika, kémia, építés, közgazdaság, programozás. Ezt a szakirányú képzést mindenekelőtt "a szakképzés és a termelés alapjai" elnevezésű tantárgy szolgálja (heti 2 óra az I. és a II., heti 6 óra a III. és a IV. osztályban). Ily módon kívánják elősegíteni azoknak a gimnáziumban végzett fiataloknak a munkába állását, akik nem jutnak be a felsőoktatásba. A középfokú szakképző iskoláknak is a mi rendszerünkhöz hasonlóan két fő típusa van: 4 osztályos, érettségivel záruló (szakközépiskola), valamint 2-3 osztályos, csak szakmai végzettséget nyújtó szakmai iskola (szakmunkásképző). A négyosztályos szakképző iskolában elég nagy súllyal szerepel az általános művelés; a teljes tanítási idő 44%-a. A gimnáziuméhoz viszonyítva sokkal körülhatároltabb szakmai jelleg miatt az itt szerzett érettségi is elsősorban az iskola szakmai irányultságának megfelelő szakirányban teszi lehetővé a továbbtanulást.

A pedagógusképzés rendszere a következő. Az óvónők képzése ilyen célú szakmai középiskolában folyik. Az alapiskola 1. tagozatának tanítóit a főiskolák "pedagógiai karain" (pedagógicka fakultá) képezik, nyolcszemeszteres képzésben. A tervek szerint az alapiskola 2. tagozatának és a középfokú iskolák általánosan művelő (közismereti) tantárgyainak tanárai tudományegyetemek megfelelő karán kapják majd a képzést "pedagógiai tanszékek" szervezeti keretében. Így az oklevelük is az 5—12. osztályban való tanításra jogosítja fel őket. Jelenleg azonban az 5—8. osztály tanárait még többnyire főiskolák pedagógiai (tanárképző) karain képezik. A képzési idő a főiskolákon 4, az egyetemeken 5 év. A képzés kétszakos.

A szakképzést szolgáló tantárgyak (gimnáziumi és szakképző iskolai) tanárai a szaktárgy jellegének megfelelő felsőfokú szakmai képző intézményben kapják felkészítésüket.

A prágai Cseh Műszaki Egyetemen (České Vysoké Učeni Technické = CVUT) a Mérnökképző Kutatóintézet (Vyzkumny Ustav Inženýrského Studia = VUIS) keretében folyik a pedagógusképzés, az egyetem műszaki jellegének megfelelően a gimnáziumi és a szakképző iskolai műszaki tantárgyak számára. Az intézet három osztályból áll: adminisztrációs és információs, metodikai-pedagógiai és oktatástechnikai osztály. A tanárképzés a metodikai-pedagógiai osztályra tartozik; emellett azonban még kutatómunkát is végez az osztály, jelenleg főleg a számítógéppel segített tanulás oktató- és tanulóprogramjainak fejlesztése terén. Az oktatástechnikai osztály a felsőoktatás számára fejleszt hardvert és szoftvert.

A pedagógusképzésnek két fő formája van.

a) Kombinált stúdium. Ezen a nappali tagozatos mérnökhallgatók vehetnek részt. Feltétel, hogy a hallgató jó eredményt érjen el a mérnöki stúdiumokban. A "jó eredmény" a mi osztályzati rendszerünkben kifejezve 3-asnál jobb átlagot jelent; a pontos alsó határ tanévenként változik az évfolyamátlag és a jelentkezési arány függvényében. Szükséges még a pedagógiai stúdiumok felvételéhez annak a (mérnöki) karnak a dékáni hozzájárulása, ahol a mérnöki tanulmányait végzi a hallgató. A pedagógiai képzés kétszemeszteres részképzés, mégpedig négyéves képzési idejű mérnöki szakmák hallgatói részére a harmadik, ötéves mérnökképzésben pedig a negyedik tanévben. A képzés befejező része a mérnöki diploma megszerzése utáni kétszemeszteres posztgraduális stúdium keretében folyik.

A képzés óraterve a következő:

Tantárgy/Félév	1.	2.	3.	4.	A	O	V
1. marxista-leninista etika és esztétika	20	—	—	—	—	—	1.
2. az ember biológiája, egészségmegőrzés	—	—	13+7	—	—	—	3.
3. pszichológia	20+10	15+10	—	—	1.	—	2.
4. pedagógia	5+5	30+15	—	—	1.	—	2.
5. a szakmai tantárgyak didaktikája	—	—	20+20	20+30	3.	—	4.
6. didaktikai technika	—	—	4+6	—	—	3.	—
7. oktatásügyi vezetés és szervezés	—	—	10	—	3.	—	—
8. pedagógiai gyakorlat	—	—	—	20	—	4.	—
	60 +	70 +	80 +	70 =	280 óra		

A = aláírás, O = osztályzat, vizsga nélkül, V = vizsga a megjelölt félév végén.

A képzés diplomamunkával és államvizsgálóval zárul. Az utóbbi tantárgyai: pedagógia, pszichológia, szakmódszertan.

b) Posztgraduális stúdium. Végzett mérnökök vehetnek részt rajta a munkahelyük hozzájárulásával. Ha a mérnök már iskolában dolgozik, akkor az iskolában való munkába állását követően 5 éven belül meg kell szereznie a tanári képesítést. Mindaddig az elérhető tanári fizetésének csak kb. 2/3-át kapja. Ez igen komoly anyagi ösztönző. (Nálunk csak "kívánatos" ezeknek a mérnököknek a számára tanári képesítés megszerzése.) A "posztgraduális stúdium" időtartama négy szemeszter. Az első három félévben heti 1 alkalommal jönnek be a hallgatók 8 órányi foglalkozásra. A negyedik szemeszter a diplomamunka elkészítésére szolgál.

Az óraterv a következő:

Tantárgy/Félév	1.	2.	3.	A	O	V
1. marxista—leninista etika és esztétika	20	—	—	—	—	1.
2. az ember biológiája, egészségmegőrzés	13+7	—	—	—	—	1.
3. pszichológia	20+10	15+10	—	1.	—	2.
4. pedagógia	5+5	30+15	—	1.	—	2.
5. a szakmai tantárgyak didaktikája	—	20+20	20+30	2.	—	3.
6. didaktikai technika	—	4+6	—	—	2.	—
7. oktatásügyi vezetés és szervezés	—	10	—	2.	—	—
8. pedagógiai gyakorlat	—	—	20	—	3.	—
	80 +	130 +	70 =	280 óra		

A kétféle képzési formában tehát ugyanazok a tantárgyak szerepelnek, ugyanannyi órával. A tantárgyi programok (tantervek) is azonosak. (A Bratislavai Szlovák Műszaki Főiskolán folyó képzéssel való összehasonlításhoz vö.: Driensky, 1986.)

Már az óraterv (még inkább a tantárgyi programok) alapján megállapítható, hogy a prágai képzési rendszer (ami gyakorlatilag a cseh rendszert jelenti) lényeges pontokon tér el a mi műszaki pedagógusképzésünktől. Nálunk a pedagógiai felkészítés neveléstörténet, nevelésemélet, didaktika, oktatás-módszertan tantárgyak keretében folyik. A cseh rendszerben egyetlen (integrált) tantárgy helyettesíti az első hármat. A gyakorlatra orientáltságot erősíti a cseh rendszerben az ember biológiája és egészségmegőrzés, valamint az oktatásügyi vezetés és szervezés tantárgy. Közelebbről is megvilágítják a képzés tartalmát a tantárgyi programok.

1. Marxista—leninista etika és esztétika. A tanterv nem részletezi a tananyagot, csupán megjegyzi, hogy az iskolaügyi minisztérium által a marxizmus—leninizmus oktatására hozott előírások szerint.

2. Biológia és egészségmegőrzés. Az óratervben "az ember biológiája és egészségmegőrzés", a tantárgyi tantervek között pedig "az ifjúság biológiája és egészségmegőrzés" a tantárgy neve. Főbb témakörei: az egyén biológiai és

pszichikus fejlődése; az egészséges fejlődés fízíológíája és hígiéniája; iskolai és munkahelyi hígiéniá; szenvedélybetegségek (dohányzás, italozás, drogszedés) megelőzése, iskolai vonatkozásai.

3. Pszichológia. 1. Általános pszichológia (15 óra). 2. Nevelépszichológia (25 óra): fejlődés és tanulás, pszichodidaktika, tanuláselméletek, pedagógiai-pszichológiai karakterisztika, a tanár—tanuló kapcsolat pszichológiája. 3. Szociál- és munkapszichológia (15 óra): szocializáció és oktatás, verbális és nonverbális kommunikáció, a munkatevékenység pszichológiai vonásai, munkahelyi kapcsolatok pszichológiai kérdései.

4. Pedagógia. 1. A pedagógia általános alapjai (15 óra): a pedagógia területei, nevelés, oktatás, képzés; nevelés- és pedagógiaelmélet; a marxista—leninista filozófia mint a pedagógia metodológiai alapja; a pedagógia mint tudomány; a pedagógiai gondolkodás főbb fejlődési korszakai; a nevelés intézményei Csehszlovákiában; a Szovjetunió és más szocialista országok nevelési rendszere. 2. Az általános didaktika alapjai (15 óra): a didaktika mint az oktatás és tanulás elmélete; az oktatás történeti meghatározottsága; az alap- és középiskolákban folyó oktatás; a tantárgyak szerepe, kapcsolatai; a tankönyvek; az oktatás folyamata, gnoszeológiai és logikai alapok; az oktatás alapvető módszerei az alap-, a közép- és a szakképző iskolákban; szervezési formák; a tanítási óra, iskolai teendők; a szocialista iskola tanárának pedagógiai karaktere. 3. Az iskolai és az iskolán kívüli nevelés elmélete (25 óra): a kommunista nevelés elméletének alapjai; a szocialista iskolában folyó nevelés; a tanuló mint a nevelés tárgya és alanya; a nevelés módszerei; a kommunista nevelés célja és tartalma; ideológiai-politikai nevelés; kommunista erkölcsi nevelés; a kollektívában való magatartásra nevelés; a szocialista hazafiságra és a proletár internacionalizmusra nevelés; munkára nevelés; az esztétikai nevelés, helye a kommunista nevelés rendszerében; a tanuló iskolán kívüli munkája; a szülők és az iskola együttműködése.

5. A szakmai tantárgyak didaktikája. A szakmai tantárgyak didaktikája és a pedagógia tudományterületeinek kapcsolata (4 óra). A szakmai tantárgyakban folyó nevelés és képzés céljai (5 óra). A szakmai tantárgyak tananyaga és tanterve (8 óra). A nevelés és képzés folyamatának alakítása a szakmai tantárgyakban (15 óra). A szakmai tantárgyak tanára (5 óra). A szakmai tantárgyakban folyó oktatás didaktikája (speciális didaktika, 45 óra): a tantárgy célja, tartalma, struktúrája; a képzési folyamat specifikumai; az önálló munkára és a szakmai gondolkodásra nevelés; tematikus tervezés; korszerű oktatási módszerek és eszközök; a tankönyvekkel és más segédletekkel folyó

munka; felkészülés a tanórásra, foglalkozásra. Végül a diplomamunka segítését szolgáló speciálszeminárium (összesen 8 órában).

6. Didaktikai technika. A tanulás technikai alapjainak korszerűsítése; oktatási segédeszközök.

7. Okatásügyi vezetés és szervezés. Főbb fejezetei: a tudományos-technikai forradalom kihívásai; Csehszlovákia iskolapolitikája; a csehszlovák oktatásügy távlati fejlesztési programja; iskolaszervezet, ellenőrzés és felügyelet; iskolai adminisztráció.

8. Pedagógiai gyakorlat. Hospitálásból és gyakorló tanításból, valamint az iskolai és iskolán kívüli más tanári tevékenységek megfigyeléséből és azokban való részvételből tevődik össze. Ezek időbeli tartamára, arányára nem utal a tanterv. Előírja viszont, hogy a hallgatók kis csoportokban (2-4 fő) dolgozzanak.

Mindegyik tantárgyi program feltünteti a hallgatók számára ajánlott irodalmat is.

A diplomamunka (szakdolgozat) megkívánt színvonala és terjedelme hasonló a miénkhez. Eltérés a mi rendszerünkhöz viszonyítva, hogy nincsen külső konzulens és külön bíráló, hanem csak tanszéki konzulens, és ugyanő bírálja a szakdolgozatot, javasol rá osztályzatot. A továbbiak a nálunk is szokásos módon folynak: a hallgató még az államvizsga előtt megkapja a szakdolgozatára írt bírálatot, az államvizsgán megvédi a munkáját, és az államvizsga-bizottság dönti el az osztályzatot.

A szakdolgozatok témáit a tanszék munkatársai javasolják, és a hallgatóval való megállapodás alapján véglegesítik. Lényeges eltérés a mi gyakorlatunkhoz viszonyítva, hogy a CVUT VUIS illetékes munkatársaitól kapott tájékoztatás szerint időszakonkénti súlyponti témakörből vett témákra beszélnek a hallgatókat. Jelenleg az információtechnika, különösen a számítástechnika mindenféle oktatási vonatkozásai (a felsőoktatást is beleértve) az "időszerű" témakör. Ebből a témakörből íratják a szakdolgozatoknak legalább 50%-át.

A szakdolgozatot az utolsó vizsga utáni 1 éven belül nyújthatja be a hallgató külön engedély nélkül.

A fő problémák hasonlóak a miénkhez. Mindenekelőtt azzal az ott is eléggé általános hiedelemmel kell megküzdeniük a cseh kollégáinknak, hogy aki jól képzett a szakmában, az már oktatni is tudja a szakmájába vágó tantárgyakat. Az okozza azonban a legnagyobb problémát, hogy Csehországban is meg sokasodott azoknak a gyermekeknek a száma, akik szociálisan rossz vagy veszélyeztetett háttérből jönnek. Ezek a tanulók elsősorban a szakképző isko-

lákban halmozódnak. A prágai szakképző iskolákban a tanulóknak kb. 40%-a sérült családi háttérrel rendelkezik (elsősorban a sok válás miatt). Sok az iskolakerülés, az iskolán belüli durva fegyelmezetlenség, amikkel szemben a tanár gyakorlatilag tehetetlen. Ezért a prágai kollégák úgy látják, főleg a posztgraduális stúdium hallgatóitól kapott jelzések alapján, hogy a műszaki pedagógusképzésben nagyobb teret kellene adni a nevelési problémák megoldására való felkészítésnek. E kérdés megoldását látják jelenleg a legfontosabb feladatnak a pedagógusképzésben.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. A ČVUT VUIS munkatársaitól, elsősorban doc. dr. CSc. Pavel Slaviček kollégától kapott tájékoztatás.
2. Dplnujici studium pro ziskáni pedagogické spusobilosti. (Kiegészítő stúdium a pedagógiai képzés megszerzéséhez.) ČVUT VUIS. 1989. Kézirat. 2. o.
3. Doplňující studium pro ziskání pedagogické kvalifikace. (Kiegészítő stúdium a pedagógiai kvalifikáció megszerzéséhez.) A ČVUT-on folyó műszaki pedagógusképzés tanterve. ČVUT. 1988. Kézirat. 20. o.
4. Jeník, Pavel: Schulwesen in der Tschechoslowakei. Praga. Orbis. 1980. 104. o.
5. Drienky, Dušan: A műszaki tantárgyak tanárainak képzése a Bratislavai Szlovák Műszaki Főiskolán. = Magyar Pedagógia, 1986. 2. sz. 283–289. o.

GONDOS ANNA—SOMORJAI ILDIKÓ

A KONFLIKTUSMEGOLDÁSOKNAK VAN BÉKÉS ÚTJA IS

"Vannak olyan osztályok, ahová kifejezetten nehéz bemennem. Fegyelmezetlenség, érdektelenség és mindig újabb rendezavarás fogad ezekben az osztályokban. Már nem tudok mit kezdeni velük, ezek a gyerekek csak megúszni akarják az órákat. Nekem ez a viselkedés elfogadhatatlan, de tehetetlen vagyok, maradnak a sorozatos kudarcok, a fokozódó elkeseredésem, megújuló gyomorpanaszaim."

"Vannak olyan tanárok, akiket szívesen lecserélnék. Úgy jönnek be az órára, hogy már a belépésnél lehet látni, hogy ma sem fogjuk megérteni egymást. Én szívesen járnék iskolába, még jobban is tanulnék, ha tudom, hogy a tanár is meghallgat, netán azt is el tudja fogadni, hogy egy tanulóknak is lehet problémája."

Ezek a megállapítások eléggé pontosan tükrözik azt, hogy napjaink iskolájában a tanár—diák kapcsolat is válságban van. A szemben álló felek köz-

lései egy megromlott kapcsolati kultúrának árulkodó jelei, s a tartalom arra utal, hogy napjaink ellehetetlenült iskolájában tanár és diák egyaránt vesztesnek érzi magát. Ugyanakkor mindenki érzi, nem törvényszerű, hogy ez így legyen. Sokan keresik a megoldást, nem adták fel kísérleteiket és jó szándékú próbálkozásait, hitüket a kapcsolatépítés gyakorlati útjainak megtalálására.

Érezhetően egy hiányhelyzetbe robbant be egy szinte napok alatt elfogyott könyv, melynek szerzője alternatívát kínál a konfliktusok vesztes nélküli megoldására, a kapcsolatban élők igényeinek tiszteletben tartására, az egyenrangú felek közötti nyílt kommunikációra való rátanulásra. Thomas Gordon Tanári Eredményesség Tanulásáról írt könyve valódi kínálat azoknak, akik nemcsak a központilag elrendelt reformintézkedésektől vagy a mindenhol meg nem valósítható iskolareform-szigetek megalkotásától, netán az iskolarendszer teljes átalakításától várják rossz közérzetük csökkenését, hanem addig is, míg a lényegi változásokat kikényszerítik az oktatásügyben közvetlenül érintettek, igyekeznek valami hatékony módszerre szert tenni, hogy legalább saját problémáik megfogalmazásával, érzéseik megnevezésével esélyt adjanak a viselkedés módosítására és az úgynevezett problémamentes tanulási-tanítási terület megnövelésére.¹

A kapcsolati kultúra változtatása és az iskolai szervezet humanizálása megelőzheti az oktatásban elodázhatatlan változásokat. A viselkedés pontos megfogalmazása és nem hibáztató leírása inkább meg hozza a kívánatos eredményt, mint az iskolában gyakorta alkalmazott fegyelmezési eljárások.

"A tanítás a szeretet egyik módja" — idézi a régi szállóigét Gordon, de mit lehet tenni azért, hogy ez a boldog állapot újra létrejöhessen? El lehet olvasni Thomas Gordon A tanári hatékonyság fejlesztése című könyvét. Ez a könyv a Teacher Effectiveness Training rövidítéseként a T.E.T.-ről szól. Ugyanakkor nem elég a módszerről olvasni, nem elég előadást meghallgatni vagy beszélni róla, a valódi eredmények eléréséhez ezt a módszert megtanulni, alkalmazni és gyakorolni szükséges.

A tanári hatékonyság művelését a jelenlegi hierarchizált iskolákban sokaknak nehéz elképzelni. Megnyugtató viszont arra gondolni, hogy nem kell az egész társadalom — és benne az iskola — reformját megvárunk ahhoz, hogy a hierarchia blokkoló hatását megszüntessük. Jelenleg mind a tanárok, mind a diákok számára a büntetés-jutalmazás a hatékonyság előmozdításának eszköze. Gordon határozottan állítja, és a követők tapasztalhatták, hogy a büntetés

¹Th. Gordon: A tanári hatékonyság fejlesztése. Bp., 1989. Gondolat K. 343 o.

és jutalmazás — beleértve a dicséretet is — nem szerepel a hatékony tanár és hatékony iskola kelléktárában. Már saját magyar tapasztalataink is igazolják, hogy a módszer segítségével a hierarchián belül is meg tud születni a tanár, a diák és a közösség autonómiája. Úgy tűnik, hogy az autonómia alapvető feltétele mindenfajta befolyásolásnak, és így természetesen a pedagógusmesterségnek is. Ezt az autonómiát lehet elérni a Gordon által tanított módszerek használatával. Megfigyelésünk szerint a hatékony tanárok nem az iskolavezetéssel keresik a lehetséges kölcsönös kapcsolatokat, hanem elsősorban a diákokkal alakítják ki ezeket. Azért kell ezt mindenekelőtt hangsúlyozni, mert a befolyásolás alapfeltétele az elfogadás. Az elfogadásra ugyanúgy szüksége van a tanárnak, mint a diáknak. Gordon a tanfolyamain eléri, hogy a résztvevők gyakorlatban is igazolva lássák a szükségletek hierarchiáját, melyet A. Maslow interpretációjában mutat be. A gyakorlatok során világossá válik, hogy közvetlenül az éhség és fizikai biztonság után legalapvetőbb igénye az embernek, hogy személyében elfogadva érezhesse magát a másik által. Miután a szükségletek piramisszerűen épülnek egymásra, az elfogadás kielégített szükséglete nélkül nem jöhet létre semmiféle teljesítmény és önmegvalósítás. A kölcsönkapcsolat az elfogadásért jön létre, és ez a tét sokkal nagyobb a hatékony tanár számára, mint az órán átadásra kerülő bármilyen fontos ismeret.

A szükségleti hierarchiában egy adott pillanatban egy-egy tanár vonatkozásában az osztály tagjai különböző szinteken helyezkednek el. A pedagógiai munka úgy alakul, hogy az elfogadást megadva, a teljesítményhez még el nem jutott gyerek számára pillanatnyilag csak az alkotó energiák felszabadítása történik. Ezek az energiák teszik lehetővé a kapcsolatteremtést a többi gyerekkel, ami a közösségépítést a fegyelmezés helyére lépteti. Az így működő tanórában természetesen nem lehet tudni, hogy a hagyományos értelmű tantervben szokásos lépések közül mennyit sikerül egy-egy órán elvégezni, főként első időben. De minden órán egyszeri és megismételhetetlen történéseket él át a diák és a tanár.

A hatékonyságfejlesztő tréningeken majdnem olyan drámai a tanárok rácsodálkozása az éppen levetkőzni kívánt korábbi módszerek hatásaira, mint az új, hatékony módszerek eredményeire. A gyakorlatok során korábban egymást sosem látott tanárok a közösségépítő metódusok tanulása közben valódi közösségeket építenek fel. Ez a tény nemcsak arra alkalmas, hogy a módszert minden foglalkozáson meggyőzően propagálja, hanem arra is, hogy az így keletkezett kisközösségek egymással kapcsolatba lépve az új pedagógiai módszerekkel kísérletező csoportok egymást támogató önszervező hálózatává fejlődhessenek.

Így reális lehetőséget mutat a pedagógiai ún. alulról szerveződő megújításra.

Joggal merülhet fel a kérdés, hogy mit ér az, ha pl. egy iskolának egy tanára a gordonai hatékonysággal tanít, miközben kollégái a régi módon fegyelmeznek, büntetnek, dicsérnek. Magunk is nehezen hittünk Gordon ígéretének, melyet könyvében is olvashatunk, hogy a módszer hatékonyságát nem rontja, a gyerekeket nem zavarja meg, ha egy tanár dolgozik velük így, és a többi nem. Ennek magyarázata, hogy az itt tanult technikák mindig az "itt és most"-ban kerülnek bevetésre, mindig jelen időben, egyes szám első személyben fogalmazódnak meg a tanár szükségletei, és a következő órán egy újabb "itt és most" helyzetben folytatódnak. A módszer megkülönbözteti a ki nem elégített igény birtokosa szerint azt, hogy éppen kié a probléma, és aszerint ajánl megoldási módokat. Természetesen a gordonai iskolában is vannak konfliktusok, melyeknek megoldásánál ragaszkodni kell a problémamegoldás hat lépéséhez, és teljesen félre kell tenni a felnőtt és a gyerek pozíciójából származó hatalmi lehetőségeket. A konfliktusmegoldással sem lehet az értékek ütközését elkerülni, de az ütközések esetén bevethető hatékony módszerek mellett a közösség a támogatásával képessé teszi a tanárt mint embert arra, hogy belenyugodjon abba, amit új, hatékony fegyvereivel sem tud leküzdeni, és felbátorítja az összes lehetséges változtatások meglépésére. Magyarország a 25. a világon, ahol ez a módszer terjed. A tanfolyamot végzett tanároktól még nem kaptunk olyan visszajelzést, hogy a jelenlegi feltételek akadályoznák a módszer használatát, sőt, ahogy a diákokban is, bennük is kreatív erők szabadultak fel a Gordon-módszer alkalmazása közben.

FALUS IVÁN—GOLNHOFER ERZSÉBET—KOTSCHY BEÁTA—M. NÁDASI MÁRIA—
SZOKOLSZKY ÁGNES

A PEDAGÓGIA ÉS A PEDAGÓGUSOK

Budapest. Akadémiai Kiadó. 1989.

— Gondolatok egy empirikus vizsgálat eredményeiről —

Régi felismerés, hogy a pedagógusok képzésében a szakmai (szaktudományos) ismeretek felduzzadása nem járt együtt a tananyag megtanításának hatékonyabbá tételével. A pedagógiai képzésben pedig — a társtudományok és kísérleti iskolák eredményei ellenére — alig sikerült gyakorlatra orientált elméletet közvetíteni, ütőképes metodikát kitermelni. A sokféle kritika és megújítási törekvés ugyan kimozdította a pedagógusképző intézményeket "az elégedettség állapotából", de gyökeres megújulásra nem került sor. Részben azért nem, mert a leromlott felsőoktatás anyagi, tárgyi és személyi feltételei ezt szinte lehetetlenné tették, részben azért nem, mert a pedagógusképzés nem támaszkodhatott elegendő és eléggé meggyőző beválási tapasztalatra, hatékonyságmutató vizsgálatokra.

Falus Iván és munkatársai "A pedagógia és a pedagógusok" c. könyvükben eredeti kérdéssel, hiteles metodikával tárnak elénk egy sokoldalúan átgondolt helyzetképet. A kutatók megfogalmazzák: "Célunk, hogy az elvek és a valóságos történésekről kialakított kép szembesítése alapján az elméletet valóságközelbe hozzuk, a valóságról pedig diagnózist állítsunk fel."

A kötet anyaga 3158 pedagógus — tanító és tanár — (országosan reprezentatív minta) kérdőíves megkérdezésére, valamint az ebből kiemelt 100 résztvevővel készített strukturált interjúra épült. Ebben a tükörben láthatjuk az általános iskola viszonyait, az oktató-nevelő munka eredményeit. A széles körű adatfelvétel és a kívánt minőségeket kiemelő interjúk együttes értékelése kiküszöböli a túláltalánosítást és az esetlegesség buktatóit. A kötetben a kutatás makroszkopikus szintű tapasztalatai olvashatók, ugyanakkor bőséges utalás történik a helyi sajátosságokra is. Különösen a személyes vallomások idézetei világítanak bele az élet mindennapi konfliktusaiba, élményszínezetű történéseibe. Megtudjuk tehát, hogy a különböző végzettségű, életkorú, nemű, beosztású, különböző településkörzetekben működő és felké-

szültségű pedagógusok "hogyan szoktak cselekedni" a mesterség gyakorlati folyamatában. A már-már túlságosan részletes adatelemzés (száz táblázat összefüggéseinek korrelációs vizsgálata) kellő biztonsággal mutatja meg azokat a csomópontokat, amelyeket valóban érdemes megfontolnunk, ha bele akarunk látni a pedagógus működésének rejtelseibe. Márpedig — mint fentebb utaltam rá — égetően szükséges bizonyítékokat szereznünk a képzés és a továbbképzés számára arról, hol vannak a működészavarok, mi gátolja az elméletben tanultak alkalmazását.

Tudnunk kell, hogy az adatfelvétel 1981 őszén történt, hiszen napjaink gyorsan változó világában átalakultak azóta az iskola működését szabályozó dokumentumok, elindultak újabb — talán kedvezőbb — folyamatok. Mégis rendkívül időszerű ez a diagnózis, hiszen a változás csak néhány vonatkozásban számottevő, a szakma igazi közegében, a tanítás-tanulási folyamat belső mechanizmusában makacs állandóságok uralkodnak. Más oldalról közelítve, a nagyon is alapvető összetevők újszerű megközelítése hasznosítható a jövőben is.

A könyv olvasása számomra elsősorban azért jelentett szakmai élményt, mert a széles látószög ellenére a cselekvés szintjén mutatja meg a tervezés, a szervezés, a teljesítmények értékelése és a tanár—diák kapcsolat jellemzőit, ahogyan erről a megkérdezettek vallanak, illetve ahogyan a szerzők — sokszor igen találékony módon — ebből további következtetéseket alkotnak. A pedagógiai tevékenységet három fázisában közelítik meg (és követik ezekben a pedagógus döntéseinek megszületését és következményeit is): az oktatási folyamat tervezése, az interakciós szakasz és az értékelés fázisa. Figyelemre méltó — bár ebben a munkában nem vihető végig következetesen — a pedagógiai helyzetek konkrét kihívásainak megragadása, az abban kialakuló dinamikus történések értelmezése. A szituációk szövevényes természetrajzának megértését — és ezzel a személyiség és körülményeinek megismerését — erősen gátolja az a tipikus körülmény, amelyre a könyv első részében olvashatunk elgondolkodtató adatokat. Megtudhatjuk, hogy a pedagógusok 67%-a a tervezésnél nem veszi figyelembe a tanulók tudásszintjét, mivel a "tananyagot el kell végezni". Csupán a megkérdezettek 13%-a említi a "kiegészítő feladatok" tervezését, amelyek a differenciált foglalkoztatáshoz feltétlenül szükségesek. Ezt követően szinte láncszerűen követhetők az adatok, miként "úszik el az oktatási folyamat" a tanulók egy része fölött, és miként válik fékezővé ugyanez a tanulók egy másik csoportja számára. Felfedezhetünk igen hatékony megoldásokat, találunk tehetséges pedagógusokat, akik a "túlméretezett anyag" és a nagy létszámú osztály viszonyai között is kielégítő hatékonysággal képesek dolgozni (sajnos közülük sokan egészségükkel fizetnek a rendkívül in-

tenzív és sok időt rabló teljesítményért). Általában azonban bizonyosodik a hiány: a gyermekcsoporthoz mért, kellően tudatos, megalapozott tanulási stratégia kialakítása.

A mesterségbeli tudás egy másik kritériuma, hogy a pedagógiai folyamat interaktív szakaszában a pedagógus az adott helyzetnek megfelelő módszereket és eszközöket legyen képes műköedésbe hozni, oly módon, hogy eközben a tanár—tanuló viszony is tudatosan kezelhető (bekalkulálható) legyen. Jellemző, hogy akik a tanuló tevékenységet nem képesek tervezni, gyakrabban alkalmazzák a magyarázat és a megbeszélés módszerét. Szívesebben teszik ezt az egyetemet végzettek és általában a férfiak. A nők és a főiskolát végzettek gyakrabban élnek az egyéni munkáltatás és a megbeszélés módszerével. A differenciált foglalkoztatásra a kezdő pedagógusok egyötöde érzi magát felkészültnek. Ekkor — és sajnos a további években is — kevésbé ismerik a tanárok a differenciálás lehetőségeit, kevés konkrétizálható elméletet kapnak, és az alacsony fokú jártasság jellemző. Mintha a képzés (kevésbé a továbbképzés) beletörődne a módszertan általános szintű oktatásába, nem tudná kiépíteni a személyközpontú tanítás érzékenyebb metódusait. Bár a szemlélet pozitívan változott az utóbbi évtizedben, a gyakorlat ellenállni látszik.

A differenciálás fogalmát a megkérdezettek 46%-a leszűkítve értelmezi. Sokak tudatában már akkor is a differenciált foglalkoztatás jelenik meg, ha minden tanuló azonos tananyaggal, de egyedül dolgozik. A tanítás folyamatában az elakadást döntő többségben a tanuló hibájaként említik. A hagyományosan felkészült tanár ugyanis, ha a tananyag feldolgozását általában (vagy az osztály átlagának megfelelően) tervezi meg, elhatárolja magát mindazoktól, akik az átlag alatt vagy fölött helyezkednek el. Belátható, hogy minden megváltozna (új stratégia születne), ha a tanár a felkészülésnél figyelembe venné a különbözőségeket és a tényleges — bár igen bonyolult — helyzetre alapozna. Ide kívánczik a megjegyzés: ebben a tanárokat segíteni is kellene (az adekvát felkészítésen túl elsősorban nekik való szolgáltatásokkal és nem központi vagy "asztal mellett" kiesztelt útmutatókkal).

A hazai kiadványokban is színvonalasan kidolgozott szakirodalom ellenére (ha csupán a legismertebb kötetekre, Buzás László és Bábosik István munkáira gondolunk) rendkívül egyoldalú, szinte csak a tanítás felől közelített a csoportmunka. A pedagógusok 60-62%-a kijelöli a tanórán működtetett csoportokat és azok vezetőit is. (A választott vezetők 5-10%-ban jellettek csupán.) A csoportmunka irányításánál nem tapasztaljuk a demokratikus vezetés módszereinek jelenlétét, alig tűnnek elő a pszichológiai-szociálpszichológiai megfontolások. A tanár szerepe leginkább irányító, rávezető, esetenként

rendet tevő. Ha a csoportok beszámolnak munkájuk eredményéről az osztály előtt, igen kevés lehetőség kínálkozik arra, hogy egymástól is tanuljanak. Ha fel is tételezzük, hogy akadnak más példák is, leszámítjuk a kérdőívben, illetve a válaszadókban esetleg előforduló torzításokat, akkor is tudomásul kell vennünk, hogy a tanuló társadalom valóságos, tényleges többlete ma még nem érvényesül az oktatás folyamatában. A tanulóközpontú gondolkodás alig tapasztalható, a közvetett (és leginkább személyiségfejlesztő) módszerek nehezen honosodhatnak meg. A közvetett ráhatás tudatos alkalmazásával nem találkozottak a kutatók.

A 60-as évekre tehető az a funkcióváltás, amely az értékelés (eredmény-mérés) elméletében bekövetkezett. A személyiségfejlesztő feladat meghatározóvá vált, ugyanakkor a továbbhaladás szabályozásában helyet kapott továbbra is a minősítő funkció. Az értékelés átalakulása tükröződik a tantervi dokumentumokban is (bár a fejlesztő célzatú és a lezáró jellegű mozzanatok nem különültek el eléggé, és tantárgyanként bizonyos különbségek tapasztalhatók).

A kutatásban szereplő tanítók, tanárok fogalomhasználata következetlen. Gyakran szinonimaként szerepel az ellenőrzés, az értékelés és az osztályozás. Nem világos a követelmények és az értékelés viszonya sem. Figyelmet érdemel a dokumentumokban kifejeződő elvárások és a pedagógusok nézeteinek el-
lentmondásossága.

Az értékelési funkciók megítélése — a vizsgálat tanúsága szerint — független attól, hogy a pedagógus nappali vagy levelező tagozaton szerezte a diplomáját. A tanulmányi teljesítmények értékelésében a gyakorlati évek számával arányosan növekszik a fegyelmező jelleg, és csökken a személyiségfejlesztő funkció. Mindezekből arra is következtethetünk, hogy a képzés tartalmától kevésbé függ az értékelési kultúra, inkább a gyakorlat (a sokszor sajnálatosan egysíkú praxis) a meghatározó. Kivételt képeznek (az adatok szerint 13%-ban) azok a pedagógusok, akik a tervezés során kiegészítő feladatokat is rendszeresen számításba vesznek. Nehezen eldönthető, hogy őket mi motiválja erre (az igényesség, a jobb felkészültség, esetleg a tanácsadó kollégák?). Egyetérthetünk a szerzőkkel abban, hogy valóban időszerű a tanuló teljesítmények értékelésének újraértelmezése a dokumentumokban, a képzésben és a továbbképzésben egyaránt. Báthory Zoltán és munkatársai jól felhasználható szisztémát dolgoztak ki, újabb kísérleteik, elképzeléseik utat mutatnak. Természetesen a magyar oktatási rendszer bonyolult egészét érinti a teljesítmény problémája. Láthattuk elégszer az osztályozásközpontú gyakorlat zsákutcáit, érdemes tehát a személyközpontú (valóban fejlesztő) eszköz-

rendszer megalkotására és mielőbbi érvényre juttatására összpontosítani a még mozgósítható energiákat.

Falus Ivánék külön fejezetet szentelnek a tanár—diák kapcsolat alakításának. "A pedagógus munkája mindenekelőtt emberi érintkezés", amelyben döntő, hogyan akarja, illetve tudja alakítani kapcsolatait növendékeivel. A rejtett tanterv érvényesülésének vizsgálati tapasztalatai megerősítik a kötetben olvasható következtetéseket. Bizonyos negatív beidegződések, előítéletek valószínűsítő köröket képeznek. (Például a "katedrahelyzet megcsontosodása" vagy az elégtelenek "megjósolható" bekövetkezésének negatív motivációja.)

A "jó tanár—diák kapcsolat" — ahogyan a megkérdezettek általában értelmezték — azt jelenti, hogy "a tanuló érdeklődő, együttműködő, jól lehet vele haladni...". Elenyészően kevés a kétoldalú kommunikációt valóban mérlegelő megközelítés és a tanuló oldaláról történő jellemzés (pl. megértem a gondjait, támogatom képességeinek kibontakozását). A pedagógusok 71%-a vallja, hogy számára nem közömbös a jó kapcsolat tanítványaival. Erre törekszik is, mert a tárgy megkedveltetéséhez szükséges (33%), nem lehet másképp együtt haladni (19%). Csaknem hasonló nagyságrendben fogalmazták meg, hogy ez a pedagógus érzelmi szükséglete, illetve a tanulóké. (Az utóbbit inkább a tanítónők írták.) A legértékesebbnek ítéelhetjük azokat a válaszokat (10% körül), amelyek azért kívánják a jó kapcsolatot, hogy a gyermekek azonosulhassanak velük, és így valóban elfogadják az átadni kívánt értékeket.

A szerzők megállapítják, hogy döntő jelentőségű az is, hogy a kapcsolatok alakulását "saját tevékenységük eredményének tulajdonítják-e" a nevelők. Megvizsgálva a külső tényezőket (mint a szociális összetétel), valamint a tanár személyéhez kötődőket (mint beállítódása, légkörteremtő ereje és más tulajdonságai) és a tanulóhoz kötődő tényezőket is (mint képességei, tárgyhoz való viszonyulása), arra a következtetésre jutnak, hogy a válaszok egyharmada egyértelműen a tanulókat tartja felelősnek a kapcsolat alakulásában. Ennél kevesebben tartják igaznak, hogy a kapcsolatok alakulásáért egyértelműen a tanárok felelősek.

Átgondolva a kötet sok más részletét is (így a rokon- és ellenszenv szerepét a kapcsolatok alakulásában), a pedagógusmesterség eredményessége szempontjából legelső helyre a reális önismerettel és kapcsolatteremtési képességekkel rendelkező nevelői személyiséget tehetjük. A fejlesztés alapja pedig a kritikus önelemzés és a változtatásra, önfejlesztésre való képesség lehet. Mindezekre a felkészítés legfontosabb közege az interperszonális környezet. Ebben szervezhető meg az önismereti tréningek, és itt csiszolhatók a tanári (nevelői) képességek. A személyközi kapcsolatok feltárható mecha-

nizmusai teszik igazán láthatóvá az egyes személyek (gyermek) elmozdulásait, különbözőségeit, és ugyancsak ezek adnak alapot a befolyásolásra, a pozitív irányú tendenciák kiemelésére és felerősítésére. Legtöbb esetben az emberi kötődések hozzák közel az eszméket és a normákat is, különösen ha mintaadóvá válhat a pedagógus.

A változtatási javaslatok között olvashatjuk, hogy biztosítani kell a korszerű elmélet alkalmazásának lehetőségét a képzésben és az iskolai gyakorlatban is. Az elmélet csakis problémacentrikus (iskola- és személyközpontú) lehet, amely az eddigieknél nagyobb figyelmet fordít a pedagógiai tevékenység interaktív szakaszára. A legtöbb ösztönösség erre vonatkozóan táruult elénk (például a tanulásszervezés, az értékelés és a kapcsolatteremtés vizsgálatokor).

Végezetül átgondolva a műben közölt adatokat, megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok mesterségük hatékony gyakorlására a képző intézményekben nem készülhetek fel, mivel a felkészítés folyamatában csak részben jelentek meg a korszerű elmélet és a kísérleti (kutatósi) tapasztalat fentebb kiemelt lényeges összetevői. A pedagógusképző intézmények — különösen az egyetemek — tárgyközpontú és a színvonalas iskolai gyakorlathoz kevésbé kötődő, a tanári képességeket csak másodlagosan fejlesztő jelenlegi állapotukban aligha lehetnek alkalmasak a tömeges gyakorlatot megújítani képes egyéniségek kibocsátására.

Vastagh Zoltán

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

A REJTETT TANTERV

Gyorsuló Idő sorozat. Budapest. Magvető Kiadó. 1988.

Szabó László Tamás neve s beköszöntése a neveléstudományba szorosan összekapcsolódott a "rejtett tanterv" fogalmával. Könyvéhez a témában megvédett kandidátusi értekezése szolgált alapul. A két opponens közül Báthory Zoltán szerint a szerző nálunk szinte előjogokat szerzett e téma kutatása terén. M. Nádasi Mária opponens szerint pedig, felemlítve a disszerens publikációt a Köznevelésben, a Pedagógiai Szemlében, a Valóságban, az OPI Tanterveméleti Füzeteiben, arról ír, hogy szerzőnknek nagy része van e fogalom magyarországi elterjesztésében. Mindazonáltal a hazai apaság nem egészen

felhőtlen. Szerzőnk ugyanis a kellő történeti alapvetést mellőzve, nem épít szervesen a téma hazai kutatóinak munkásságára (gondolunk itt elsősorban Geréb Györgyre, Andor Mihályra, Háber Juditra, Takács Etelre, M. Nádasi Máriára, Buzás Lászlóra, Bábosik Istvánra, Szokolszky Istvánra, Falus Ivánra, Bakonyi Pálra). Nagy Sándornál pedig A tanulás pedagógiai kérdései c. munkájában (Veszprém, OOK, 1982, 1983) a 129. oldalon a következő alfejezet indul: "A rejtett curriculum: a szociális magatartásformák tanulásának kísérleti vizsgálata".

Ezek a kritikai észrevételek nem a munka érdemeinek elvitatását, hanem csupán bizonyos eloldalúság észrevételezését célozzák. A nyugati, elsősorban az angol nyelvű, de részben a német és francia irodalom tekintetében szerzőnk olvasottsága, tájékozottsága — hogy Báthory Zoltán szavával éljünk — egyenesen imponáló.

Fogas kérdés a rejtett tantervvel jelölt jelenség (jelenségegyüttes) definiálása. A szerző neki-nekilendül könyvében a meghatározásnak (vagy körülírásnak), és azon túl, hogy a rejtett tanterv kifejezést szinonimaként használja a "latens hatásrendszer", az "implicit tanterv", a "szociális tanulás", "az iskola másodlagos hatása", a "paracurriculum" stb. kifejezésekkel, legalább három dologról van itt szó.

1. A jelenségegyüttes rendkívül komplex, objektíve is nehezen behatárolható.

2. Régi, de nem elévült, marxista igazság, hogy valamely dolog igazi meghatározása nem más, mint különböző vonatkozásainak fokozatos kifejtése.

3. Szabó L. Tamásnak mint meditatív, vívódó kutatónak a szubjektív bizonytalankodásáról. E tekintetben legmarkánsabb Báthory Zoltán megjegyzése: "Az egész disszertáción végighúzódó homály egyik fő oka, hogy a szerző nem teszi fel magának a kérdést, mi a különbség az iskolai szocializáció és a rejtett tanterv között." Legjobbnak az empirikus részben, a 117. oldalon lévő meghatározást tartja, miszerint a rejtett tanterv azt jelenti, hogy mit tanulnak a gyerekek a hivatalos tanterven túl (amellet vagy annak ellenére) az iskolában, és mindez milyen módon, miféle mechanizmusok közvetítésével jut el hozzájuk.

Ami a kutatás módszereit illeti, a szerző él más kutatók anyagának másodlagos elemzésével, óramegfigyelésekkel (-jegyzőkönyvekkel), interjúkkal (tanárokkal, tantárgykezelőkkel, szülőkkel), tudásszint-próbákkal (tesztekkel). Fontosságát, súlyát tekintve kiemelkedik mindebből a "terepmunka", vagyis a beköltözés egy iskolába, egy osztályba, s ott-tartózkodás huzamosabb időn át, reggeltől a munkanap végéig. Ez a gondos, áldozatos, szívós és

aprólékos "együtt élő megfigyelés" a nyitja a leglényegesebbnek, az iskolai mikrotörténekek feltérképezésének. Maga a tanítás is, a szerző felfogása szerint, mikrotörténekek (és döntések) sorozata. Itt az iskolai bútorok, berendezések és taneszközök elhelyezésének, használati módjának éppúgy jelentősége van, mint a tanári kérdéseknek, vezetési stílusnak, reagálásnak, az óra hangulatának. Itt és nagyrészt ezek közvetítésével alakul a tanuló érdeklődése, aktivitása (passzivitása), jelleme (konformista—autonóm), beilleszkedése, alkalmazkodóképessége, mentalitása. Igen lényeges itt a tanár—tanuló, valamint a tanuló—tanuló közötti interakció.

A szerző látja a metodológiai alapproblémát, hogy ugyanis mi szabja meg, mi dönti el a megállapítások érvényességét. Ha a megállapításai egyúttal általánosítások is, akkor a szerző által is aláhúzott óvatossága teljesen indokolt. Ha viszont egyfelől a statisztikai méréses módszerek, másfelől a megfigyeléssel, interjúval, szorgos terepmunkával végzett kutatómunka szembeállításával van dolgunk, akkor csak azt mondhatjuk, hogy ennek is, annak is megvan a maga helye.

A szerző nagy erénye az a szinte felfokozott pszichológiai érzékenység, amely képessé teszi a (sokszor igen jelentős) mikrorealitások észrevételezésére, elemzésére, mérlegelésére. A tanár gesztusa, magatartása, személyes szuggesztíója, a tanuló társak nem mindig jókor felcsattanó derültsége stb. sokszor meghatározó módon befolyásolja nemcsak a tanulmányi eredményt, hanem azon keresztül a tanuló felelős és kezdeményező vagy éppen lemondó, visszahúzó, megalkuvó típusú formálódását is.

Mindebből nem következik, hogy adjuk fel ideáinkat és ideáljainkat, hanem az, hogy vegyük észre, kísérvük figyelemmel, egyszóval mindenkor kutatunk a konkrét iskolai élet — akár rokonszenves, akár ellenszenves — realitásait, nagy ideáink és ideáljaink árnyékos oldalán.

S amit még hozzá kell tennünk, elismerően, az a szerző szabatos nyelvezete, világos, kifejező és választékos, sokszor franciásan elegáns stílusa.

A dolog érdemét tekintve, legalább ugyanilyen fontos a szerző-kutató tudatosan és következetesen vállalt és alkalmazott interdiszciplináris szemléletmódja és módszere a szociológián és pszichológián át a pszichoanalízisig, az információelméleten, az antropológián, a kibernetikán át a szociolingvisztikáig és az etnometodológiáig.

E legutóbb említett érdeme éppenséggel nem a legutolsó, különösen ha a mindig is előforduló eredeti és önálló munkáktól eltekintve arra a hivatalos — és dogmatikus — pedagógiára, oktatásügyre gondolunk, amely "legyen"-ekkel és "kell"-ekkel akarta az iskolás fiataliságot az ígéret földjére elve-

zényelni. (Félreértések elkerülése végett megjegyezzük, hogy az ilyen hivatalos és dogmatikus pedagógia és oktatásügy múltja messze 1945 előtt kezdődött, a vele már akkor is szemben álló haladó-realisztikus áramlatokkal.)

Ha pedig még indítványt is tehet a recenzens, úgy azt javasolja, szeretné, hogy folytassa a szerző a nem-explicit tanterv kutatását, vagy forduljon ugyanazon realitásérzéssel a másik öt érdeklő téma, "az iskola piacositása", "a második iskola" felé.

Faludi Szilárd

HUNYADY GYÖRGYNÉ

VITA A HAZAI NEVELÉSTUDOMÁNYRÓL

(Tájékoztató az MTA Pedagógiai Bizottsága 1989. szeptember 1-jei üléséről)

Az MTA Pedagógiai Bizottsága tavaly márciusi ülésén a neveléstudományi kutatóbázisok helyzetével foglalkozott. A bizottság — a konkrét témán túlmutatóan — úgy foglalt állást, hogy további terveiben feltétlenül helyet kell kapnia egy olyan helyzetelemzésnek, amely társadalmunk átalakulásának forrongó viszonyai között keresi és jelöli ki a neveléstudomány megújuló feladatait.

A lehetséges vitapontok közül már akkor kiemelte a pluralizmus kérdését a neveléstudományban abban az összefüggésben is, hogy a bizottság szerepe miként változik meg, miként tudja a jövőben képviselni a különböző értékrendszerek alapján kialakuló neveléstudományi irányzatokat, kutatásokat. A bizottság lényegében ezeket a gondolatokat alapul véve tartotta meg 1989. szeptember 1-jei ülését, melynek kettős feladata volt:

a) A résztvevők meghallgatták és kommentálták Zibolen Endrének, a bizottság elnökének "Embertudomány-e (még) hazai pedagógiánk?" c. előadását. Tekintettel arra, hogy az előadás szövege a Köznevelésben megjelent (XLV. évfolyam, 32. szám), itt pusztán arra utalunk, hogy a bizottságban élénk visszhangot váltott ki a neveléstudomány elmúlt 4 évtizedes fejlődéséért viselt-vállalt szakmai és személyes felelősség önkritikus-kritikus elemzése. A hozzászólók — akik a helyzetleírással szinte egyértelműen, az okokkal és következtetésekkel olykor vitatkozva értettek egyet — valamennyien hangsúlyozták az effajta objektivitásra törő, ám a személyes nézőpontot, tapasztalatokat nyíltan vállaló "visszaemlékező-elemző" tanulmányoknak mint a hazai neveléstudomány negyvenéves története építőköveinek a fontosságát.

b) A bizottság tagjai megvitatták, hogy a testületnek — amelynek mandátuma hamarosan lejár — milyen lehetősége (s egyúttal kötelezettsége) van még a neveléstudomány helyzetére vonatkozó érdemi elemzés elkészítésében, illetve a következő periódus feladatainak felvázolásában. Végül megegyezésre jutottak: a bizottság — a Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesülete jelenlévő képviselőinek ajánlatát elfogadta, velük közös szervezésben — más

intézmények, szervezetek szakembereivel együttműködve, tavaszra egy megbeszélés-sorozatot kezdeményez. Ezen számba veszi a hazai pedagógiában létező különböző áramlatokat, legyenek azok kiérlelt elméleti koncepciók, kutatási szemléletben megnyilvánuló metodológiai különbözőségek vagy valamely gyakorlati kérdés megoldására irányuló többé-kevésbé koherens neveléstudományi gondolatrendszerek.

A bizottság a II. Osztály felkérésére véleményt nyilvánított tervezett akadémiai doktori fokozat szerzési ügyben. Ennek kapcsán a tudományos minősítés számos elvi-technikai problémáját megvitatta, s elhatározta, 1990. januári ülésén önálló napirendi pontként tárgyalja a tudományos minősítés procedúrájának felülvizsgálatára vonatkozó bizottsági előterjesztést.

SIMON PÉTERNÉ

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG MUNKÁJÁBÓL

— Mészáros István és Zrinszky László doktori értekezéseinek vitája —

A Tudományos Minősítő Bizottság 1988. április 26-ára tűzte ki: Mészáros István "Általános irányú középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996—1948" című doktori értekezésének nyilvános vitáját.

A Bírálóbizottság elnöke: Székely György, az MTA rendes tagja, titkára Arató Ferenc, a nev. tud. kandidátusa, a felkért opponensek Ágoston György, a nev. tud. doktora, Köte Sándor, a nev. tud. doktora és Zibolen Endre, a nev. tud. doktora volt.

Ágoston György opponensi véleményében kifejti, hogy az elbírálás alatt álló mű a hazai neveléstörténeti kutatás kiemelkedő terméke. Az értekezés a X. század végi kezdetektől az iskolák államosításáig eltelt évezred időhatárai között vállalkozik a magyarországi iskolarendszerű oktatás általános irányú középszintje történelmi fejlődésének, koronkénti funkcióinak, tananyagának, intézményeinek bemutatására. Teszi ezt egyrészt az országos érvényességű irányelvek, rendelkezések, törvények, másrészt az ebben az időszakban létező hazai középszintű általánosan művelő iskolák keletkezésének, időbeni egymásutánjának figyelembevételével.

Ágoston György fontosnak tartja a témát. Kifejti, hogy a disszertáció első részét a magyar középszintű iskolázás általános történetének lehet tekinteni, amelyben a szerző nem az egyes iskolák, hanem az iskolatípusok jel-

legzetességeinek, általános fejlődés-alakulástörténetének megrajzolására törekszik. Kritikai megjegyzése: nem mindig tartja szerencsésnek az egyes fő korszakok címbeli megjelölését. Ugyanakkor jelzi, hogy az általános történeti rész sok tekintetben új oldalról tanúsítja a szerző kivételes tájékozottságát a magyar iskolatörténet későbbi századaiban.

Az opponensnek bíráló észrevétele alig volt a disszertáció gerincét képező részhez. Érdemi kritikai megjegyzést az iskolakataszterben tárgyaltakhoz fűzött, ugyanis hiányzott belőle az 1930-as években megnyílt budapesti Eugenio de Savoia olasz iskola, márpedig ennek ugyanúgy voltak magyar középiskolai tanítványai, mint a jegyzékben megtalálható birodalmi német iskolának. Hiányolta az opponens, hogy a szerző az egyes iskolák történetének vázlatos áttekintése során az oktatás rövidebb-hosszabb szünetelését vagy megszűnését politikai okokkal magyarázza, és az okot magát konkrétan csak elvéve magyarázza. Bár alárendelt jelentőségűnek látta, de szükségesnek tartotta szót tenni Ágoston György azt az ellentmondást, amely egy-egy iskola megindulásának, illetve magasabb szintre emelésének a szerző által alkalmazott kritériuma között van.

A disszertáció több mint fele az egyes általános műveltséget nyújtó középszintű iskolák történetével foglalkozik. Egy-egy iskola története a következőket tartalmazza: az alapítására, a lényeges átalakulásokra vonatkozó alapvető kronológiai adatokat, a változások tartalmi lényegét, a tanárok és a tanulók létszámának alakulását, valamint az iskola történetére vonatkozó szakirodalmat.

Kritikai észrevétele az opponensnek az, hogy a szerző felvet kérdéseket, de azokat nem válaszolja, magyarázza meg. Meggyőzően mutatja be a szerző, hogy a középszintű iskolák közvetítették a műveltséget, de jobban értelmezendőnek tartja a műveltség jellemzésére az "erőteljesen gyakorlati jellegű", a "gyakorlati életre orientált" megjelöléseket.

Bár kétségtelen, hogy a szerző elsősorban kronológiát és topográfiát, tehát iskolatípusok és fejlődésük fő adatszerű mutatóit ígéri, mégis sok helyen hiányát érzi az olvasó a rövid, tömör vagy akár jelzésszerű tartalmi elemzésnek. Kritikai megjegyzést fűz az opponens a jezsuita gimnáziumok és a piaristák iskoláinak értékeléséhez is. A szerző történelmileg egyoldalúan ábrázolja a protestáns iskolákat. Úgyszintén hiányos a magyar középiskolák nemzetközi hátterének megrajzolása, vagyis nem kellő a beágyazottságuk az európai fejlődésbe.

Az opponens megállapítja, hogy a disszertáció rendkívüli teljesítmény, több évtizedes kutatómunka eredménye. Az első vállalkozás, amely a magyaror-

szági általános műveltséget közvetítő iskolák általános és egyedi történetének, koronkénti funkcióinak szintézisét teremtette meg.

Összegezésében az opponens újra megfogalmazta, hogy Mészáros István disszertációja neveléstörténeti irodalmunk kiemelkedő jelentőségű teljesítménye, a szakma és a határos tudományterületek fejlődése szempontjából is fontos eredményeket tartalmaz. A kézirat és a benyújtott tézisek egyaránt arról tanúskodnak, hogy a mű minden tekintetben megfelel a doktori értekezéssel szemben támasztott követelményeknek.

Köte Sándor bemutatja, hogy a téma három, egymáshoz szorosan kapcsolódó részből áll. Az első rész az általánosan képző középiskola profilját, külső és belső szervezetét, tananyagának történeti változásait, az általános és specifikus vonásokat vizsgálja. A második rész egyenként veszi szemügyre ezeket az iskolákat az alapvető kronológia alapján; a harmadik rész az iskolák területi elhelyezkedésével foglalkozik.

Az opponens aláhúzza az értekezés kiemelkedő jelentőségét, majd kitér az értekezés néhány problematikus pontjára és kutatómódszertani kérdésekre, pl. arra, hogy mit ért a jelölt a középszintű iskola alatt.

Az értekezés második fejezetében tárgyalt fejlődési modell leírása forrásanyag hiányában pontatlan, inkább feltételezésen alapul. Ugyanitt a zárórészben az olvasható, hogy a protestánsok 1880-ig megőrizték a középkori iskolaformát, míg a katolikusok modernizálták iskoláikat. Arról nem esik szó, hogy ezt milyen objektív történeti tényezők váltották ki.

A disszertáció harmadik fejezete az 1777 és 1848 közötti időszakkal s a két Ratio Educationis kapcsán megindult fejlődéssel foglalkozik. Ismert, hogy e két tanügyi dokumentum magyar nyelvű közreadásában a jelöltnak nagy érdeme van. A továbbiakban Köte Sándor kifejtette, hogy az értekezés szándékosan mellőzte az évszázadok során készült különböző középiskolai tervezeteket és javaslatokat, mivel Mészáros István szerint ezek nem hagytak nyomot az élő magyar középiskola történetében. A kronológiában és topográfiában is csupán a létező iskolákra terjed ki a szerző figyelme. Álláspontjához azonban nem ragaszkodik következetesen. Célszerű lett volna — mondja az opponens —, ha csak röviden is, utalni más nagy fontosságú tervezetekre, elsősorban Schwarz Gyula munkájára, amelyben történelmi, társadalmi, gazdasági tényezőkkel indokolja a középiskolai oktatás továbbfejlesztésének szükségességét a reformkori törekvéseket figyelembe véve.

Opponensi véleményében Zibolen Endre is a disszertáció kiemelkedő jelentőségéről szólt. Majd értékelt Mészáros István több évtizedes és eredményekben igen gazdag kutatómunkáját. A disszertáció első fejezetével kapcsolatban

megállapította, hogy lényegében azt a feladatot vállalja magára, amelyet Fináczy Ernő az ezredévi évforduló alkalmából megjelent, Mészáros István kéziratában elsőként hivatkozott munkájában emberöltőkkel ezelőtt felvázolt. A szerzót segítette, hogy azóta — nem utolsósorban a Fináczy művével egy időben napvilágot látott iskolatörténetekben, majd később is iskolai értesítőkben, különböző ünnepi kiadványokban, iskolatörténeti monográfiákban, folyóirati közleményekben — a tárgyba vágó információk tömege vált hozzáférhetővé. Mégis az ő érdeme, hogy ezeket az információkat összegyűjtve, kritikailag megrostálva és több évtizedes, fáradhatatlan kutatómunkájának eredményével, illetve a régebbi formációk kiegészítésével a fejezet szerény címe alatt a hagyományos értelemben vett általánosan művelő középiskola kis híján évezredre terjedő fejlődésének, szervezeti és tartalmi alakulásának nagyívű fejlődésrajzát alkotta meg.

Az opponens szerint a disszertáció 560—582. lapjain található két függelék az első részben foglaltakat a grafikus ábrázolás eszközeivel teszi szemléletessé, illetve ahhoz nyújtanak további információkat. A szerző az "Iskolaszervezet-sémák összehasonlító sorozata" címet viselő első 13 diagramon ad plasztikus képet a középszintű oktatás szerkezeti felépítésének alakulásáról a 13. századtól a nyolcosztályos középiskola megszűnésének időpontjáig, 1948-ig. Még ehhez képest is bravúros teljesítménynek ítéli azt a 18 táblára terjedő ábrasort, amely "Tananyag-sémák összehasonlító sorozata" címen tárja elénk az általánosan művelő középszintű iskola, illetve a szoros értelemben vett általánosan művelő középiskola művelődési anyagának fejlődésrajzát az 1777-i Ratio Educationistól az 1934. évi XI. törvénycikkkel életbe léptetett, ún. egységes gimnáziumig. A diagramok következetesen osztályokra bontva tárgyzoktatnak a tanított tárgyakról, ezeknek a megadott heti óraszámok keretében elfoglalt arányáról — a szó szoros értelmében érzékletes képet nyújtva a tantervkészítőknek az általános középfokú műveltséget illető koncepciójáról.

A II. Ratio Educationis a hagyományostól jelentősen eltérő értékelését az opponens elfogadja, de változatlanul úgy véli, hogy — mintegy ennek az általa megalkotott új megközelítésnek a hatása alatt — hajlik rá, hogy a korábbi, az 1777-ben megjelent szabálykönyv — jóllehet sok vonatkozásban utópikus, de legalább a korviszonyok között irreális — célkitűzéseiben megnyilvánuló újat ne méltányolja jelentőségüknek megfelelően.

Mindhárom opponens javasolta a Bírálóbizottságnak a tudomány doktora fokozat odaítélését Mészáros Istvánnak.

A Bírálóbizottság véleményét az alábbiak szerint fogalmazta meg:

Az értekezés első ízben tekinti át a teljesség igényével mind időben, mind térben a középszintű iskolákat Magyarországon 996-tól 1948-ig.

Az alapos adatgyűjtésre épülő iskolakataszter egyedülálló tudományos produktum: biztos támpontul szolgál a középszintű iskolák történetének megismeréséhez, valamint a további kutatásokhoz.

Az a módszer, amit iskolatörténeti kutatása során kidolgozott és eredményesen alkalmazott, újszerű. Ezzel a módszerrel végzett adatgyűjtése alkalmas az egyes iskolák történeti adatainak számítógépes feldolgozására.

Topografikus adatszintézise az iskolaszervezet időbeli és térbeli alakulását tükrözi.

A középszintű iskolák tantárgyi összehasonlítása és elemzése, grafikus ábrázolása tudományos alapot biztosít az iskolafejlődés modelljének bemutatásához.

Az értekezés nagy precizitással készült: nagyigényű az adatgyűjtése és átfogó az ide vonatkozó irodalom szintetizálása. A nagy biztonsággal kezelt adatmennyiség újszerű feldolgozása vitára és további kutatásra serkentő.

A bizottság javasolja: a szorosán vett tárgyan túl foglalkozzék a jelölt a különféle vallási és eszmei áramlatok szerepével a tantervek tartalmi kitöltésében.

Az opponensek felhívták a figyelmet a dolgozatban szereplő félreérthető megfogalmazásokra, amelyeket kiadás esetén korrigálni kell.

A fentiek alapján a Bírálóbizottság titkos szavazással (15 pont: 100%) a nevezett részére javasolta a neveléstudomány doktora tudományos fokozat odaítélését, melyet a Tudományos Minősítő Bizottság plénuma elfogadott, és Mézsaáros István részére a neveléstudomány doktora tudományos fokozatot odaítélte.

* * *

A Tudományos Minősítő Bizottság 1987. november 20-ára tűzte ki Zrinszky László "Politika és andragógia" című doktori értekezésének nyilvános vitáját.

A Bírálóbizottság elnöke: Pataki Ferenc, az MTA levelező tagja, míg bírálók: Ágoston György, a nev. tud. doktora, Fukász György, a fil. tud. doktora és Vitányi Iván, a szoc. tud. doktora volt.

Ágoston György professzor opponensi véleményét az alábbiak szerint adta meg: A társadalmi fejlődés a neveléstudománynak is egyre nagyobb differenciálódásához vezet, új neveléstudományi szakdiszciplínák jönnek létre. A felnőttnevelés a felgyorsult társadalmi, gazdasági, tudományos-technikai fejlődés

dés következtében az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb szerephez jutott, és ennek logikus következményeként a felnőttek nevelésének, képzésének tudományos vizsgálata is egyre inkább társadalmi szükségletté vált. A felhalmozódó tudományos eredmények létrehozták az andragógiát mint külön neveléstudományi szakterületet. A felnőttnevelés sokrétűsége azonban ma már az andragógia differenciálódásához is elvezetett. Fiatal, néhány éves neveléstudományi szakdiszciplínáról van szó, ezért a disszertációnak már a témaválasztása is úttörő, neveléstudományunk horizontját kiszélesítő, hozzájárulás ahhoz, hogy egy új neveléstudományi szakdiszciplína hazánkban is végleges polgárjogot nyerjen.

A szerző olyan elméletet kívánt kidolgozni, amely a személyiség egészére van tekintettel. Értekezésének első fejezetében a témáját megalapozó történeti és általános pedagógiai, pszichológiai, szociológiai kérdéseket (permanens nevelés, felnőttssocializáció, a kettő összefüggése) világít meg. Rövid, de tartalmas összefoglalást ad a tőkés társadalomban "felülről" szervezett felnőttnevelés indítékairól, funkcióiról, mozgalmairól, intézményeiről. Majd a permanens nevelés ellentmondásos értelmezéseiről rajzol körképet.

A disszertáció második fejezetében a felnőttnevelés és -oktatás elméleti megalapozását végzi el, kritikailag ismertetve polgári és szocialista szerzőknek a politikai szocializációról szóló elméleteit.

Az értekezés a további, nagyobb részében a korszerű nevelés-oktatás módszertani alapvetését adja. A módszertan központjában a meggyőzés áll. A módszertani alapvetés magja a meggyőződés-elmélet, amelynek kidolgozásához a szerző kommunikációelméleti, szociálpszichológiai megfontolásokat használ fel. Finom fogalmi disztinkciókkal jellemzi a meggyőződésnek az összetevőit (mi a szerepe benne az igazságkritériumnak, a belátásnak, az azonosulásnak, az értelmi és érzelmi tényezőknek, mi az eszme és az ismeret közötti különbség, egyáltalán mi válhat meggyőződéssé).

A disszertáció utolsó fejezetében a szerző módszertani, elméleti alapvetését szembeesíti a valósággal. A disszertáció egészét tekintve úttörő munkáról van szó, a szerző témakörét interdiszciplinárisan közelítette meg, felhasználva a politológia, a neveléstudomány, a szociológia, a különböző pszichológiai tudományterületeket, a kommunikációelmélet, a rendszerelmélet eredményeit.

Dicsérni lehet ezt a teljességre törekvést, de talán helyesebb lett volna, ha a doktorjelölt a politikai andragógia polgári és szocialista fő irányait, funkcióit, az alapfogalmak értelmezését saját összefüggő megfogalmazásában mutatta volna be az egyes irányzatokat képviselő szerzők, művek jel-

zésével, s nem dolgozott volna szinte mérhetetlen tömegű idézettel, ami a túlzásfoltosság, erőltettség és sokszor a feleslegesség érzését kelti.

A dolgozat új tudományos eredményeit értékelve, az opponens javasolja a tudományok doktora tudományos fokozat odaítélését.

Fukász György, a filozófiai tudomány doktora opponensi véleményében megállapította, hogy az értekezés újat ad a gyakorlat számára, de újat ad tudományos vonatkozásban is.

Megállapítja továbbá, hogy a nagyigényű cím talán túl sokat ígér: két alapfogalom jelenik meg a címben és a dolgozat viszonyuk tisztázására vállalkozik. A két alapfogalom tisztázása azonban túlságosan átfogó, a cím és a tartalom között eltérések vannak. Minthogy nincs tisztázva a két alapfogalom, nem könnyű a köztük lévő viszony tisztázását elvégezni. Az andragógia és értelmezései körül dúló hazai és nemzetközi szintéren keletkezett viták korántsem zárták le a pedagógia és az andragógia közötti viszony bonyolult kérdéseit. Szerényebb címet adva, valószínűleg jobb megfelelést lehetett volna elérni a cím és a tartalom között.

A túl nagy feladat vállalása, a túlságosan széles téma megfogalmazása csábítja a szerzőt a különféle műfaji elemek beépítésére. A dolgozat egy részében empirikus felvétel tapasztalatait kapjuk meg, míg a másik részében irodalmi feldolgozást találunk. Műfaji szempontból két nagy részre tagolódik a dolgozat: az első rész irodalomfeldolgozással és elméleti összefoglalással közelíti meg témáját, a második rész tartalmazza az empirikus vizsgálati anyag összefoglalását. A műfaji problémák szorosan összefonódnak az alkalmazott módszerek eltéréseivel. Az irodalomfeldolgozás módszereivel kapcsolatban további kritikai megjegyzés ennek felsorolásszerű, leíró jellege. A leíró jelleggel szemben erősíteni kellene a szöveg kritikai elemző természetét, hogy az értékelés, a szelektálás a dolgozat koncepciójának markánsabb kiemelésére adjon lehetőséget. A szerző túlságosan sok kérdésbe kap bele, nem koncentrálna eléggé a választott téma mélyebb feldolgozására. A sokoldalúságra való törekvés szűkre zárja a lehetőségeket az egyes megközelítések mélyebb elemzése előtt.

A szerző filozófiatörténeti tájékozottsága megnyugtató, mégsem tűnik elégségesnek a filozófiatörténeti források felidézésének szintje. A dolgozat kitűnő részek és kidolgozatlanabb részek összessége. Az egyenlőtlenségeken belül ugyanakkor a pozitív elemek dominálnak: az újszerűen felvetett problémák újszerű megközelítései adják azt a keretet, amelyek a dolgozat tudományos eredményeihez kapcsolódnak.

A dolgozat a formai követelményeknek megfelel, stílusa példamutató, célja: a pedagógia eredményeinek kidolgozása a témát illetően, fontos tudományos teljesítmény.

Vitányi Iván, a szociológia tudomány doktora megállapítja, hogy a dolgozat tárgya valóban rendkívül széles, különösen abban a'felfogásban, ahogy Zrinszky László kifejtéséhez hozzáfog. Nem elégszik meg valami középszintű elméleti megalapozással, hanem az első részben magával a felnőttképzéssel és felnőttneveléssel foglalkozik, nemcsak mintegy összegezve az erről szóló, ma már terjedelmes irodalmat, hanem egy átgondolt elméleti koncepció megalapozásának az igényével. Innen megy át a szorosabban módszertani kérdésekre, hogy a végén a jelenlegi politikai oktatásra vonatkozó szociológiai felméréseit is ismertesse.

Az opponens az elméleti alapvetéssel foglalkozó részt a dolgozat egyik legjobb részének tartja, látszik rajta, hogy a szerző több évtizede igen mélyen és nagy belső átéléssel foglalkozik ezekkel a kérdésekkel, de az is, hogy ugyanakkor személyesen részt vesz gyakorlatában is.

A disszertáció jelentős figyelmet szentel a felnőttnevelés különböző funkcióinak, a felnőttnevelés és a szocializáció összefüggése tárgyalásának. A funkcióra vonatkozóan több rendszert is említ (komplementer-tranzitórikus-kompenzatórikus, emancipációs-affinitív, popularista-elitista, demokratikus-interális-személyiségnevelő, kritikára-dialektikára-toleranciára-változásokra nevelő) és — nagyon helyesen — nem igyekszik közöttük dönteni, hanem mint lehetséges osztályozásokat fogadja el.

A dolgozatban helyesen áll a gondolatmenet középpontjában Wiatznak a kettős politikai szocializációról vallott felfogása, amelyet két értelemben is kettősnek kell neveznünk. A kettősségben az első az, amit egyrészt az embert körülvevő politikai intézményrendszer, másrészt a közvetlen környezet képviselnek. Ebből következik a második, már nem annyira kifejtett, de érintett kettősség, mintegy a külső és belső politikai magatartás, aminek skálája a funkcionális kettősségtől a megszenvedett skizofréniáig, sőt a tudatos szerepjátszásig terjed. Számos olyan elv kifejtését találjuk a dolgozatban, amely lényeges a politikai nevelés gyakorlata számára. Az aktivitás típusainak Kulcsár Kálmán alapján történő elemzése szintén figyelemreméltó része a dolgozatnak.

Helyes következtetésre jut a szerző, és egyet kell vele érteni, amikor cáfolja azt a közkeletű felfogást, amely a manipulációt meglehetősen kiszélesíti, ezzel szemben jogosan fejti ki, hogy a manipuláció nem is pusztán rejtett, indirekt meggyőzés, hanem benne van a megtévesztés egy mozzanata is.

Áttekintve az egész disszertációt, megállapítható, hogy a szerző fontos tárgyat választott, azt több oldalról megvilágította, vállalta a különböző megközelítésmódokból adódó diszciplináris nehézségeket. Az eredmények meggyőzőek, és alkalmasak arra, hogy a gyakorlat hasznosítsa őket.

Zrinszky László az opponensi véleményekre adott válaszában utalt azokra a nehézségekre, amelyek egy új megközelítéssel tárgyalt téma feldolgozásakor jelentkeznek, ilyenkor jogos kifogásként merülhet fel a cím és a tartalom közötti eltérés. Az a tény, hogy a dolgozat nem törekedett a nemzetközi és hazai andragógiai szakirodalom történeti áttekintésére és értékelésére, csupán néhány kiemelt tendencia jellemzésére vállalkozhatott, azt követelte, hogy erősíteni kellett a dokumentatív erőt, a hitelességet pedig azzal kívánta fokozni, hogy sok szó szerinti idézetet alkalmazott. Válaszában kifejtette álláspontját a vélemény és a meggyőződés viszonyáról, és vitatkozott az opponensi véleményekben elhangzott kritikai észrevételekkel.

A Bírálóbizottság összefoglaló értékelésében megállapította, hogy a disszertáció fontos aktuális kérdést tárgyalt. Úttörő munkának ítélnélhető, mivel a politikai andragógiának mint a neveléstudomány új területének tudományos alapkérdéseit és módszertani elveit hazánkban először szintetizálja. A jelölt interdiszciplinárisan közelítette meg témáját, felhasználta a politológia, a szociológia, a neveléstudomány, a különböző pszichológiai tudományterületek, a kommunikációelmélet, a rendszerelmélet eredményeit. Kiemelkedő jelentőségű a disszertáció nagyobb részét kitevő módszertani alapvetés. A források feltárásában a jelöltnek nem mindig sikerült elkerülnie a véletlenszerűség buktatóit, némileg zsúfolt az elemzett körkép, a disszertáció első részében túlméretezett az idézett szerzőkre való hivatkozás. Túlzottan megterheli a dolgozatot, hogy a jelölt igen sok kérdés tárgyalására vállalkozott, olykor ez szűkre zárta a lehetőséget az egyes megközelítések mélyebb elemzése előtt. Hiányérzetet kelt a felnőtt szocializáció kérdéseinek tárgyalása, jóllehet azok igen nagy jelentőségűek az értekezés elméleti megalapozása szempontjából.

Az értekezés érdemeit egybevetve, javasolta a Bírálóbizottság a Tudományos Minősítő Bizottságnak, hogy Zrinszky László részére a nev. tud. doktora tudományos fokozatot ítélje oda, melyet a plénum elfogadott, és a nev. tud. doktora tudományos fokozatot Zrinszky László részére odaítélte.

EGY ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIAI TANÁCSKOZÁSRÓL

A Magyar Pedagógiai Társaság összehasonlító pedagógiai szakosztálya és az MTA Neveléstörténeti Albizottsága 1989. május 3-án tartotta közös vitaülését. A napirenden két pont szerepelt: 1. az Országos Pedagógiai Információs Rendszer; 2. az összehasonlító pedagógiai kutatások helyzete hazánkban.

Horváth Tibor, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum főigazgató-helyettese részletesen tájékoztatta a hallgatókat az Országos Pedagógiai Információs Rendszer (OPIR) működéséről. Elmondta, hogy hazánkban öt intézmény osztozik az információban. Az OPKM, amely egyben dokumentációs intézmény; a statisztikai információért a Tudományszervezési és Informatikai Intézet felel; az Országos Oktatástechnikai Központ egyben az audiovizuális tájékoztatás letéteményese; az oktatási segédeszközökről, tankönyvekről, tantervekről az Országos Pedagógiai Intézetben lehet tájékozódni; a rendszerhez ötödiként az Oktatáskutató Intézet csatlakozik. Számos előzmény és erőfeszítés után az OPIR koncepciószintű tervezetét a közoktatási revíziós terület 1985 augusztusában fogadta el. Az OPKM tervezetének kiindulópontja: a nevelésügyi információ valamennyi említett intézmény ügye. Tehát nem új rendszert kell felépíteni, hanem a már funkcionáló szolgáltatásokat kell ésszerűen átalakítani, integrálni. Az OPIR átfogja a közoktatás egészét: a neveléstudomány, az oktatásügy, az iskolarendszer, az irányítás, az összehasonlító pedagógia, a neveléstörténet, az általános és a szakképzés, a didaktika, a pedagógusképzés területeit. A terjesztői hálózatot a megyei pedagógiai intézetek alkotják. Ha a rendszer e két nagyobb egységben megerősödik, a terjesztés hálózatához a tanárképző főiskolák, a megyei könyvtárak és más intézmények, szervezetek is csatlakozhatnak. Az OPIR szervezetét egy "háló"-hoz lehet hasonlítani, amelyben bármelyik intézmény kapcsolatba kerülhet. Semmiféle központ nem ír elő semmit kötelezően. A részvétel önkéntes, alapja az érdekeltiség. Egyenrangú, egyenlő státusú intézmények közös célú rendszere. Az OPIR-t olyan rendszertanács irányítja, amely a kooperáló intézetek vezetőiből és szakértőiből áll. A rendszertanács elnöke: az OPI főigazgatója, Benedek András.

Vajó Péter, az Országos Pedagógiai Intézet főigazgató-helyettese előadásában kifejtette, hogy az összehasonlító pedagógiai kutatások fejlesztése egyre sürgetőbbé válik napjainkban. A magyar politikai intézményrendszer és gazdaság — beleértve egész oktatási rendszerünket — jelentős struktúraát-

alakítás és modernizálás előtt áll. Ezért jogos igénynek tűnik (az OPI, a neveléstudomány, a pedagógusok, a kormány, a különböző pártok és alternatív szervezetek részéről), hogy megvizsgáljuk elsősorban azokat az országokat, amelyek a hetvenes években már végrehajtották pl. a gazdaság szerkezeti átalakítását, s bemutassuk, hogy ezt milyen oktatási rendszerrel támasztották alá, készítették elő. Hozzáfűzte, hogy érthetővé kell tenni azt is, mit jelent az oktatásban "Európa-hoz integrálódni". A magyar közoktatás múltbeli hagyományai és a ma is tanulságos tapasztalatok okán figyelmünket főleg Nyugat-Európa, ezen belül az Európai Gazdasági Közösség közoktatására kellene fordítanunk. Az erősödő gazdasági, kulturális, diplomáciai, turisztikai kapcsolatok is indokolják az 1992-re integrálódó EK oktatási rendszereinek, fejlődési tendenciáinak és integrációs törekvéseinek megismerését. Véleménye szerint elsősorban az angol, a francia, a német, a svéd és az észak-amerikai modell feltárása látszik halaszthatatlan feladatnak, de meg kellene vizsgálni a "dél-koreai gazdasági csoda" pedagógiai aspektusait is. Az ún. "ázsiai tigrisek", a 4 NIC ország és a 6 ASEAN ország — Japánnal együtt — oktatási rendszere is igen figyelemreméltó. Mivel úgy látja, hogy hazánkban kevésbé fejlett az összehasonlító pedagógiai kutatás, és "a magyar neveléstudomány adósságai közé tartozik, hogy nem tárta fel a világon létező oktatási modelleket" — az előadás igen élénk vitát váltott ki. A hozzászólók — Budai Tamás, Balázs Mihály, Széchy Éva, Tímár András, Komlósi Sándor, Ladányi Andor, Csonka Ernő, Mayerné Zsádon Éva, Pék András, Arató Ferenc és Szarka József — egyetértettek abban, hogy hazánkban mostohán kezelik ezt a tudományágat, s hogy a nyugat-európai, az amerikai, a kanadai, a japán stb. egyetemeken önálló tanszékek oktatják az összehasonlító pedagógiát mint kötelező tantárgyat. Szóvá tették azonban, hogy az előadó kiemelte ugyan a Báthory Zoltán által vezetett IEA-vizsgálatokat, és a Széchy Éva által irányított, a szocialista országokkal 1981 óta végzett multilaterális kutatásokat, de nem tett említést az egyes kutatóműhelyekben (OPKM, OPI, OOK, OKI, az egyetemek és a tanárképző főiskolák pedagógiai tanszékei) másfél évtizede folyó összehasonlító pedagógiai kutatások eredményeiről, valamint azokról a kiadványokról, amelyek elősegítették a nemzetközi pedagógiai áramlatok figyelemmel kísérését, a hasznos külföldi kezdeményezések és tapasztalatok összegyűjtését és elemzését, s hozzájárultak az oktatáspolitikai döntés-előkészítésekhez ("Nemzetközi Oktatásügy", "Iskolarendszerek", "Összehasonlító pedagógiai füzetek", "Dokumentumok a nemzetközi oktatásügy köréből", "Információ Külföldi Oktatási Rendszerekről" stb.). Többen megemlítették a Magyar Pedagógiai Társaság Összehasonlító Pedagógiai Szakosztálya által 1988 júliusában szervezett CESE

(Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság) 13. kongresszusát, melynek témája "A nevelés céljai és a személyiségfejlesztés" volt, és amelynek hat szekciójában 203 hazai és külföldi szakember korunk legégetőbb pedagógiai problémáit tárta fel és elemezte. A budapesti kongresszus külföldi visszhangja igen jó volt, és előrelépést jelentett a Vajó Péter által említett "kelet—nyugati hídverés" megteremtésében. Ugyancsak értékes munkát végez a CEPES hazai bizottsága a felsőoktatási kutatások terén. Szarka József és Balázs Mihály azt javasolták, hogy a Szakosztály készítsen elemző tanulmányt a hazánkban folyó összehasonlító pedagógiai kutatás helyzetéről, a már elért eredményekről és tervekről. A hasznos vitát Illés Lajosné, a szakosztály tudományos titkára összegezte, s az Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály vezetősége nevében vállalta, hogy — az MTA Neveléstörténeti Albizottsága példáját követve — felmérést készítenek a hazai összehasonlító pedagógiai kutatásokról, és ezek eredményeiről elemző tanulmányt készítenek és adnak közre.

SZERZŐINK

Ballér Endre, tanszékvezető egyetemi tanár (MKKT, Budapest); Balogh Andrásné, egyetemi adjunktus (BME TTK Tanárképző és Pszichológiai Intézet, Budapest); Biszterszky Elemér, tanszékvezető egyetemi docens (BME TTK Tanárképző és Pszichológiai Intézet, Budapest); Budai István, főiskolai docens (Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom); Faludi Szilárd, ny. tudományos főmunkatárs (OPI, Budapest); Fáyné Dombi Alice, főiskolai adjunktus (Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged); Gondos Anna, pszichológus (Lares Humán Szolgáltató Kiszövetkezet, Budapest); Hunyady Györgyné, főigazgató (Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest); Illés Lajosné, ny. osztályvezető (OPKM, Budapest); Köte Sándor, egyetemi tanár (ELTE TTK, Budapest); Otto Pelz, tanügyi főigazgató (Szakképző Iskolai Szeminárium, Lüneburg, NSZK); Simon Péterné, főtanácsos (MTA TMB titkársága); Somorjai Ildikó, szociológus (Pest megyei Tanács Petényi Géza Csecsemőotthon); Varga Lajos, egyetemi docens (BME TTK Tanárképző és Pszichológiai Intézet, Budapest); Vastagh Zoltán, egyetemi docens (JPTE Tanárképző Kar, Pécs).

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

Sándor KÖTE: REFORM OF UNIVERSITY AND TEACHER TRAINING

In the author's opinion the 1949 reform of teacher training is marking yet the Hungarian System of the Teacher's Training in our time. Many reforms were in this system, but the training order remained inflexible, unified, centralized and it was given political terms. The author examines the characteristics of the teacher training in Hungarian Universities, his questions were as follows: the academic freedom; the autonomy of the universities; the separation of the scientist and the vocational training; the functions of the ideological claim in the practical and theoretical training; the relationship between the vocational and the teacher training, aids, content, methods of training. He so analyses these questions that he gives a survey of the changes of the educational thinking and the effects of the reforms from 1949 to nowadays. He states that the reforms was unsatisfactory because of the given political order and power. Besides the long-term historical analysis he presents his own ideas of forming the teacher's training.

Endre BALLÉR: SCIENCE OF EDUCATION AND TEACHER TRAINING

The article examines what part should be assigned to the Science of Education in the process of teacher training. It criticizes two extreme opposing practices: partly the systematic teaching of several branches of the science of education to teacher-students, partly the practicist way of de-

veloping classroom teaching skills without paying much attention to theory. The author takes Durkheim's distinction between science of education and pedagogy as an important view to be considered as the latter can be regarded as practical theory. The study emphasizes that it is this kind of practical theory what is needed. It may follow several structures in accordance with the interest and experience of the students. At the same time it is of great significance that the students feel inclined to turn for help to the science of education in order to solve practical educational problems and that they should be able to do so, that is they be well versed in the practical and theoretical methods of educational research. This kind of training can not be successful without the departments of education in teacher training institutes becoming centres of research on education. But the curriculum of teacher students majoring in Pedagogy should include subject matter dealing with the systematic exposing of the main fields of the sciences of education.

Elemér BISZTERSZKY: REFORM OF CONTENT IN THE TECHNICAL TEACHER'S TRAINING

The number of the students of the Secondary Vocational Training have increased in Hungary in the years past. The Technical Teacher's Training has become one of the most important — in quantities — branches of the teacher training. At the same time it is in a contradictory situation, it has got some quantitative and qualitative problems. (Many children-few teachers, changing world-constant content, etc.) The author examines these contradictions and the practicable solutions of the problems. The study deals with the unqualified teachers and the development of Technical Teacher's Training. The author describes his own idea of the aims of training of intelligentsia and the modern content of practical and theoretical training connecting with the functions of technical teacher training.

Alice DOMBI Mrs. FÁY: TEACHER-STUDENTS' INTERPERSONAL CONNECTIONS

The author explores the teacher-students' interpersonal connections in their learning groups of the Teacher's Training College. She analyses these connections from the peculiarities of the educational stratifications and

the samples of teacher's behavior point of view. Her statements concerns to the rate of the students cooperation in the solution of educational problems and the effect of the way of educational thinking on forming the atmosphere in the groups. Besides she examines the characteristics of selecting fellows in the educational acts and the ability of cooperation of the teacher-students.

István BUDAI: INTEGRATED TRAINING OF SOCIAL-TEACHERS AND EDUCATIONAL TEACHERS

The author shortly looks over the effects of the social disadvantages on different age-groups of children of Hungary. He underlines on the basic of this survey that it is the development of adequate means in this field what is needed. In his opinion the situation sets up a claim to the social-teachers who will have to work on the verge of the social and educational profession. The teacher-staff Esztergom Teacher's Training College worked up a complete system of the social-teacher's training. The article presents the conception of this system. You can know the wide-ranging, convertible social and educational knowledge of the content of training and the most important items of the practice and personality-centered training. Besides the author deals with the professional and moral values in the training.

INHALT

STUDIEN

<u>Sándor Köte</u> : Universitätsreform und Lehrerbildung	3
<u>Endre Ballér</u> : Erziehungslehre und Pädagogenbildung	20
<u>Elemér Biszterszky</u> : Inhaltliche Reform der technischen Pädagogenbildung	30
<u>Alice Fáy-Dombi</u> : Interpersonale Beziehungen bei Lehraspiranten	36
<u>István Budai</u> : Integration der Lehrer- und Sozialpädagogenbildung	45

UMSCHAU

<u>Otto Pelz</u> : Bildung der Fachschullehrer und Instruktoren in der BRD ...	57
<u>Mária Balogh—Lajos Varga</u> : Pädagogenbildung an der Technischen Universität zu Prag	66
<u>Anna Gondos—Ildikó Somorjai</u> : Es gibt auch einen friedlichen Weg für die Lösung von Konflikten	71

BUCHBESPRECHUNGEN

<u>I. Falus—E. Golnhofer—B. Kotschy—M. M. Nádai—Á. Szokolszky</u> : Die Pädagogik und die Pädagogen (<u>Zoltán Vastagh</u>)	75
<u>László Tamás Szabó</u> : Der "verborgene Lehrplan" (<u>Szilárd Faludi</u>)	80

CHRONIK

Diskussion über die einheimische Pädagogik (<u>Zsuzsa Hunyady</u>)	84
Aus der Arbeit der Wissenschaftlichen Qualifizierungskommission (<u>Ilona Simon</u>)	85
Über eine vergleichende pädagogische Besprechung (<u>Magda Illés</u>)	94
Unsere Verfasser	97
English Summaries	98

Redaktionsschluss: 16. September 1989



AZ AKADÉMIAI KIADÓ AJÁNLATA

- Balogh Tibor: A PSZICHIKUM EGYENSÚLYÁNAK SZOCIÁLANTRÓPOLÓGIAI ÉS ESZTÉTIKAI KÉRDÉSEI
Korunktudománya 43Ft
- CSALÁDTERÁPIÁK
Vál. és összeáll. Füredi János 55Ft
- Dancs István: A PÁLYAMOTIVÁCIÓT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK
VIZSGÁLATA A SZAKOKTATÁSBAN 63Ft
- Falus Iván-Golnhofer Erzsébet-Kotschy Beáta-M. Nádasi Mária-Szokolzky Ágnes: A PEDAGÓGIA ÉS A PEDAGÓGUSOK
Egy empirikus vizsgálat eredményei 78Ft
- Kanyar József: NÉPOKTATÁS A DÉL-DUNÁNTÚLON A FEUDALIZMUSBÓL A KAPITALIZMUSBA VALÓ ÁTMENET IDŐSZAKÁBAN (1770-1868) 155Ft
- Lénárd Ferenc: A LÉLEKTAN ÚTJAI
Az Akadémiai Kiadó Reprint Sorozata 180Ft
- Magyar Beck István: SZÁMÚZÖTT ÉRTÉKEINK
Beszélgetések az alkotó munkáról 87Ft
- Mérei Ferenc: TÁRS ÉS CSOPORT
Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből 120Ft
- Molnár Péter: A FELSOFOKÚ TOVÁBBTANULÁSI IGÉNY KIALAKULÁSÁNAK ÉS MEGVALÓSULÁSÁNAK FELTÉTELEI HÁTRÁNYOS TÁRSADALMI HELYZETŰ FIATALOKNÁL 57Ft
- Noszlopi László: SORSELEMZÉS ÉS KÍSÉRLETI ÖSZTÖNDIAGNOSZTIKA
A Szondi-féle ösztönlélektan teljes ismertetése 78Ft
- ERDÉLY RÖVID TÖRTÉNETE
Főszerk. Köpeczi Béla 295Ft
- MAGYARORSZÁG TÖRTÉNETE 4/1-2. 1686-1790.
Főszerk. Ember Győző, Heckenast Gusztáv
(Magyarország története tíz kötetben) 499Ft
- MIKES KELEMEN ÖSSZES MŰVEI
VI. köt.: Az idő jól eltöltésének módja és más keltezetlen fordítások.
Szerk. Hopp Lajos 235Ft
- A MAGYAR IRODALOMTÖRTÉNET BIBLIOGRÁFIÁJA 7.
Botka Ferenc-Vargha Kálmán: A magyar irodalomtörténet bibliográfiája 1905-1945.
Személyi rész II: L-ZS. 283Ft

A kötetek megrendelhetők az Akadémiai Kiadó Kereskedelmi osztályán, az 1519 Budapest, Postafiók 245. címen.

A megrendeléseket postán, utánvétellel (+ portó) teljesítik.

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: 19018

Felelős szerkesztő: Köte Sándor

Műszaki szerkesztő: Sándor István

Megjelent: 9,10 (A/5) ív terjedelemben

HU ISSN 0025-0260

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Шандор Кёте</i> : Реформа высшего образования и подготовка педагогов	3
<i>Эндре Баллер</i> : Наука о воспитании и подготовка педагогов	20
<i>Элемер Бистерски</i> : Реформа подготовки преподавателей технических наук	30
<i>Фаине Алис Домби</i> : Межперсональные отношения будущих преподавателей	36
<i>Иштван Будаи</i> : Интеграция подготовки учителей начальной школы и специалистов по социальной педагогике	45

ПАНОРАМА

<i>Отто Пелу</i> : Подготовка преподавателей ПТУ в ФРГ	57
<i>Андрашне Балог—Лайош Варга</i> : Подготовка учителей ж Пражском политехническом институте	66
<i>Анна Гондош—Ильдико Шоморьяи</i> : Разрешать конфликты можно и мирным путем	71

О КНИГАХ

<i>Л. Фалуш—Э. Голнхофер—В. Кочи—М. Надаши М.—А. Соколаи</i> : Педагогика и педагоги (<i>Золтан Ваштаг</i>)	75
<i>Ласло Тамаш Сабо</i> : «Скрытый» учебный плах (<i>Силард Фалуди</i>)	80

ХРОНИКА

Дискуссия об отечественной педагогике (<i>Дёрдьне Хуняди</i>)	84
Известия Высшей Аттестационной Комиссии (<i>Петерне Шимон</i>)	85
О совещании по вопросам сравнительной педагогики (<i>Лайошине Иллеш</i>)	94

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.



Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA

1990/3-4



MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztőbizottság tagjai:

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

A szerkesztőbizottság vezetője:

KÖTE SÁNDOR

főszerkesztő

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

Levél cím: 1445 Budapest 8. Postafiók 323

Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar,
Neveléstudományi Tanszéke

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely hírlapkézbetítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlap-előfizetési 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

<u>Vajó Péter</u> : Közoktatásunk pénz- és időkerete európai összehasonlításban	103
<u>Rókusfalvy Pál</u> : Az egészségmegőrzés — emberségünk kiteljesítése. Az egészséges életre nevelés alapkérdései	118
<u>Náhlik Zoltán</u> : Tavasi Lajos erdélyi kapcsolatai; Gáspár János erdélyi pedagógushoz intézett közzé nem tett levelei	138
<u>Rónai Béla</u> : Iskola a határon túl. A magyar leventék oktatása a hadifogságban	150

KÖRKÉP

<u>Szabolcs Éva</u> : A család- és gyermekkortörténeti kutatások újabb fejleményei	170
<u>Hortobágyi Katalin</u> : Húszéves az NSZK-beli Gesamtschule Társaság	185

KÖNYVEKRŐL

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Évkönyve (<u>Köte Sándor</u>)	189
<u>Pierre Furter</u> : L'articulation de l'éducation scolaire et de la formation extrascolaire (Az iskolai oktatás és iskolán kívüli képzés helyzete) (<u>Benedek Ildikó</u>)	192

KRÓNIKA

Az MTA Tudományos Minősítő Bizottságának hírei (<u>Simon Péterné</u>)	195
"Reform és iskola". A kecskeméti tanácskozás egy év után (<u>Pócze Gábor</u>) Karácsony Sándor növendékeinek emlékező találkozója. Földes, 1989. szeptember (<u>Trencsényi László</u>)	202
Mai kamasz — mai kamaszregény (<u>Tr. L.</u>)	206
A Paedagogica Historica új folyama indul 1990-ben (<u>Komlósi Sándor</u>) ...	207

Szerzőink	209
English Summaries	210

E szám szerkesztése 1989. december 7-én fejeződött be.

VAJÓ PÉTER

KÖZOKTATÁSUNK PÉNZ- ÉS IDŐKERETE EURÓPAI ÖSSZEHOSONLÍTÁSBAN

A magyarországi reformtörekvések fókuszában az áll, hogy felzárkózzunk Európához a gazdaságban, a demokráciában, a jogállamiságban. Újabban az is egyre többször megfogalmazódik, hogy a közoktatásban sem másról vagy kevesebbről kell gondolkozni, mint a felzárkózás. Ehhez viszont jobban meg kell ismerni, hogy mihez akarunk felzárkózni, mibe akarunk integrálódni.

Ma már egyre jobban elfogadott, hogy a világpiacon nemcsak a termékek, hanem a gazdaságpolitikák és — ami bennünket foglalkoztat — a közoktatáspolitikák is összemérődnek. Magyarország, Ausztria, Bajorország számos területen rokon vonásokkal rendelkezik. Ugyanakkor szembetűnő, hogy — egyebek mellett az oktatási rendszerek színvonalkülönbsége miatt is — nagyon lemaradtunk nemcsak az életszínvonalban, termelékenységben, hanem viselkedési, politikai és munkakultúrában is.

Összehasonlításunk terjedelmi okokból nem lehet teljes, csak az EKG-országokra és az oktatásügy csupán két fontos dimenziójára összpontosítunk.

1. Az oktatás részesedése a nemzeti össztermékből

(GNP = Gross National Product)

Egyre többször elhangzik, hogy a nálunk gazdaságilag sikerebb országok — nemcsak a centrumban, hanem a félperiférián is — sokkal többet fordítanak a GNP-ből az oktatásra, mint mi. Minden gazdaságilag sikeres ország legalább egy tízéves periódusban (az EKG-országok 1960—72 között) elvégzi az oktatásban is az "eredeti tőkefelhalmozását", s ilyenkor a GNP 10-14%-át fordítják az oktatásra. Közismert, hogy ez nálunk még nem történt meg. A hazai pénzügyi szakemberek és a kutatók egy része, amikor összehasonlítják hazánk és a fejlett országok közoktatásának a GNP-ből való mai részesedését, számos hibát elkövetnek:

a) Csak a jelenlegi — vagy egy-két évre visszamenő — GNP-részesedéseket hasonlítják össze, s nem tudják, hogy az 1960-as években és 1970 elején

az EGK-országok a GNP 14%-át fordították az oktatásra¹ — mi 4%-ot —, és megállapodtak abban, hogy 1970-ig a GNP-növekmény legalább 50%-át az oktatásügyi beruházásokra fordítják. Ez volt az oktatásban az "eredeti tőkefelhalmozás" ezekben az országokban, s ekkor állították az oktatást egy új növekedési pályára. Ezt követően már elég a GNP 5-7%-át az oktatásra fordítani.

Itt azt is megemlíthetjük, hogy számításunk a magániskolák tandíjait és a magánalapítványok stb. egy részét nem foglalja magába.

b) Sokan úgy vélik, hogy a magyar GNP "értéke" azonos a fejlett országokéval, pedig ez messze nem így van. Ha nem is a legfejlettebb országokat nézzük, hanem pl. az EFTA-országokat: Ausztria GNP-értékét vesszük 100%-nak, akkor ugyanez Norvégiában már 125%-ot, az EGK-hoz tartozó Hollandiában pedig 150%-ot, míg Magyarországon csak 47%-ot ér. Másképpen fogalmazva ez azt jelenti, hogy ezen országok csak akkor fordítanak azonos értéket a közoktatásra, ha pl. Hollandia a GNP 3,3%-át költi erre, akkor Norvégiában 4%-ot, Ausztriában 5%-ot, míg Magyarországon több mint 10%-ot! Az is sokat mond, hogy Svédország kormánya koronában költ annyit az oktatásra, mint mi forintban.

c) Nem azonos fogalmakat takarnak az oktatási költségek és finanszírozási módok sem. Nyugat-Európában csak a szűk értelemben vett közoktatási költségeket számolják ebbe bele — a pénzt közvetlenül és teljesen az iskolák, nálunk pedig a tanácsok kapják —, s nem veszik figyelembe a pártok, az ifjúsági szervezetek, a szakszervezetek, fegyveres erők, üzemek stb. oktatási jellegű költségeit.

d) Ritkán mondják el, hogy Magyarország 1988-as oktatási ráfordítása (GNP-ből számítva) nem éri el az 1980-as világátlagot sem, attól közel 15%-kal elmarad.

e) A fejlett országok tanulónként számolják és adják a működéshez biztosított támogatást. Ott egy év alatt 1500-2000 dollárt adnak egy tanulóra, a nálunk így számított összeg az általános iskolában 10 ezer forint.

f) Nem járunk jobban, ha az oktatási beruházást viszonyítjuk a tanulólétszámhoz. Ez Belgiumban 8 ezer belga frank/tanuló/év, Franciaországban 11 ezer francia frank, az NSZK-ban 7 ezer márka, Svédországban 5 ezer korona, Magyarországon pedig 2300 forint/tanuló/év.²

¹Az egész világ vonatkozásában: az oktatás 1960-ban évi átlag 3,7%-kal részesedett a bruttó nemzeti termékből, s ez 1980-ra 5,7%-ra növekedett. Ehhez viszonyítva is igen rossz volt a 4,7%-os magyar arány! Ez most 1988-ban nálunk 5,1% a közoktatásban és 0,8% a felsőoktatásban. 1990-től tervezik nálunk a közoktatás normatív finanszírozását.

²A lemaradásunk érzékeltetését Belgium példáján mutatjuk be: az óvodásokra és az elemi iskolai tanulókra 57 milliárd (md) belga frank (BF)/év az állam költségvetési támogatása, a közép-

g) Az összehasonlításban azt is látni kell, hogy Nyugat-Európában tavaly az infláció a miénknek az egynegyedét sem érte el, ezért ugyanaz az összeg nálunk jóval kevesebbet ér.

h) Az 1988-as, 1989-es költség pedig azért is problematikus, mert nálunk ekkor térünk át az új adórendszerre, s a bérbruttósítás és a társadalombiztosítási járulék úgy emelte meg igen jelentősen a költségtámogatást, hogy abból az oktatásügy nettó értékben semmit sem profitált. (Az állam az egyik zsebéből a másikba tette a pénzt.)

A hetvenes évek elején még viszonylag zavartalanul működött Nyugat-Európában a konszenzuson alapuló oktatáspolitikai, amely a korábbi időszakot jellemezte. De már megjelentek a "Black Paper"-ek, és 1975-től az új kihívások az oktatás számára, közte a pénzügyi kihívás is, különösen azokban az országokban, amelyekben a helyi adófizetésen alapuló oktatásfinanszírozási rendszer van. A demográfiai apály ezt a gondot növelte, mivel a központi kormányok általában az iskolába járó gyermekek számától függően nyújtanak támogatást a helyi hatóságoknak (Halász, 1985). Ugyanakkor nő a nem központi költségvetési források szerepe.³

Az 1970-es, illetve az 1975-ös évektől általában csökkenő tendenciájúvá vált az oktatás részesedése a GNP-ből. Az összehasonlítást nemcsak a GNP-k eltérő értéke,⁴ hanem a változó infláció is nehezíti (az EGK átlag inflációja tavaly 5% volt), de bizonyos tendenciák megállapíthatók.

Az összehasonlítás alapadatait az 1. táblázat közli. Ez az adatsor az UNESCO statisztikai rendszerére épül: tényszámok, a tagállamok sajátos statisztikai adatszolgáltatásai szerint képződtek az ország pénzmemében kifejezve. Az adatok három megközelítésben mutatják az oktatás anyagi megalapozottságát: a teljes oktatási ráfordítás: a statisztikailag bárhol kimutatható összeg; az iskolarendszer működési költsége: az értelemszerűen eltérően körülhatárolt pénzmennyiség; az oktatási beruházás: a jövőre irányuló befektetés tétele.

iskolákra 110 md BF/év, a felsőoktatásban 40 md BF/év. Ez csupán a központi oktatásfinanszírozási összeg. Ehhez jön: évi 15 md BF iskolaépítésre, valamint a két országrész, a helyi közösségek és a magánszemélyek kiadásai (pl.: 1982-ben a két nyelvterület 13 md BF-ot, a helyi közösségek 38 md BF-ot költöttek az oktatásra, a magánszemélyek kiadásait nem hozták nyilvánosságra! Emellett vannak ösztöndíjak, kölcsönök, évi 2 md BF értékben). A 408 md BF (1982-es kiadás) összevetve a mi 78 md Ft (1988) oktatási költségvetésünkkel azt eredményezi, hogy Belgiumban az oktatásra tízszer annyit költenek, mint nálunk!

³A GNP-k jobban összehasonlíthatók, mint a költségvetések.

⁴Magyarország egységnyi GNP értéke, mint említettük pl. csupán 47%-a Ausztriáénak. Ugyanakkor Ausztriában 1988-ban csak 2%-os volt az infláció, nálunk pedig 18%. Ezért a folyó "nominális" GNP-t mindig reál GNP-vé kell átalakítani a GNP-deflátor segítségével az infláció miatt. (Ez a GNP "deflálása".)

1. táblázat. Az oktatás részesedése a nemzeti össztermékből

Ország, pénznem	Teljes oktatási ráfordítás			Az iskolarendszer működési költsége				Oktatási beruházás	
	Lakosság (1), tanulók (t) száma (millióban)	Összeg (millió)	Bruttó GNP %-a	Állami költs. %-a	Összeg (millió)	Bruttó GNP %-a	Állami költs. %-a	Egy tan. eső (ezer)	Összeg (millió)
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
<u>Anglia</u> (font) l: 56 t: 19,8 óvodával	1975 7.029 1980 12.856 1984 16.678	6,7 5,6 5,2	14,3 13,9 11,3	6.292 12.094 16.007	6, 5,3 5,	0,58 1,1 1,4	728 762 671	0,07 0,07 0,06
<u>Belgium</u> (frank) l: 9,9 t: 1,8	1975 143.856 1980 208.469 1985 287.388	6,2 6, 6,1	22,2 16,3 15,2	131.906 206.226 272.843	5,7 5,9 5,8	23 18,6 16,	7,3 11,3 15,1	11.951 2.242 14.545	6,6 1,2 8,1
<u>Dánia</u> (korona) l: 5,1 t: 0,97	1975 16.801 1980 25.020 1984 35.589	7,8 6,9 6,6	15,2 9,5	14.600 22.188	6,8 6,1	9,	1,5 2,2	2.201 2.832	2,2 2,2
<u>Franciaország</u> (frank) l: 54 t: 11,8 óvodával	1975 76.357 1980 142.099 1982 202.230	5,2 5,1 5,8		66.873 131.441 194.708	4,6 4,7 5,4		5,6 11,1 16,5	9.484 10.658 13.522	8, 9, 11,4
<u>Görögország</u> (drachma) l: 8,7 t: 1,5	1975 13.560 1981 49.684 1983 74.374	2, 2,4 2,4	8, 6,8	12.335 47.210 71.726	1,8 2,2 2,3	9, 7,4	8,2 31,4 47,8	1.123 2.474 2.648	7,4 16,4 17,6
<u>Hollandia</u> (holland forint) l: 14,1 t: 3,4 óvodával	1975 18.096 1980 26.606 1984 27.375	8,2 7,9 6,9		14.881 23.079 24.168	6,8 6,9 6,1		4,4 6,5 7,1	3.215 3.527 3.207	0,94 1, 0,94
<u>Írország</u> (font) l: 3 t: 0,8	1975 230 1980 594 1984 982	6,2 6,6 6,7	10,8	179 515 898	5,3 5,7 6,1	12,8	0,3 0,7 1,2	31 79 83	0,04 0,1 0,1

1. táblázat folytatása

Ország, pénznem	Teljes oktatási ráfordítás			Az iskolarendszer működési költsége				Oktatási beruházás	
	Összeg (millió)	Bruttó GNP %-a	Állami költs. %-a	Összeg (millió)	Bruttó GNP %-a	Állami költs. %-a	Egy tan. eső (ezer)	Összeg (millió)	Egy tan. eső (ezer)
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
<u>Itália</u> (lira) l: 56,4 t: 14,8 óvodával	<u>1975</u> 5.675 <u>1983</u> 30.230	4,5 5,7	9,4 9,6	5.060 28.040	4,1 5,2	12,6 10,	3,4 8,9	615 2.190	0,4 1,5
<u>Luxemburg</u> (frank) l: 0,4 t: 64	<u>1975</u> 5.023 <u>1980</u> 9.791 <u>1983</u> 11.115	4,8 6, 5,6	15 14,9 14,1	3.903 9.305 12.316	3,8 5,7 5,3	15,8 19,8 18,8	60,9 145 192	1.120 486 798	17,5 7,6 12,
<u>Német Szövetségi Köztársaság</u> (NSZK márka) l: 59,7 t: 12,2	<u>1975</u> 52.861 <u>1980</u> 70.099 <u>1984</u> 80.753	5,1 4,7 4,6	10,7 10,1 9,2	42.457 60.558 72.824	4,1 4,1 4,2	9,4 9,5 10,2	3,4 5, 6,	10.404 9.541 7.929	8,5 7,8 6,4
<u>Portugália</u> (escudo) l: 9,5 t: 1,8	<u>1975</u> 15.215 <u>1980</u> 53.233 <u>1983</u> 91.166	4,0 4,4 4,2	11,2 11,5	14.270 45.443 86.220	3,8 3,8 4,	13,9 13,	7,9 25,2 47,9	944 7.790 12.945	5,2 43,0 72,9
<u>Spanyolország</u> (peseta) l: 36 t: 8,1 óvodával	<u>1975</u> 105 <u>1980</u> 346 <u>1985</u> 917	1,8 2,3 3,3	13,6 14,7 14,2						
<u>Svédország</u> (korona) l: 8,3 t: 1,4	<u>1975</u> 21.230 <u>1980</u> 47.322 <u>1985</u> 65.000	7,1 9,1 7,7	13,4 14,1 12,6	19.281 40.886 57.703	6,4 7,8 6,9	13,9 41,2	13,8 29,2 41,2	1.949 6.437 7.298	1,4 4,6 5,2
<u>Magyarország*</u> (forint) l: 10,7 t: 2,4 óvodával	<u>1975</u> 19.325 <u>1980</u> 33.099 <u>1985</u> 70.000 <u>1988</u> 67.900	4,1 4,7 7,0 5,1	4,2 5,2 8,2	16.720 27.516 64.063	3,5 3,9 6,4	5,3 6,4 10,5	6,9 11,0 29,0	2.606 5.583 5.936	1,1 2,3 2,3

*1975 óta Magyarországon 228%-os áremelkedés volt. Külön érdemes összehasonlítani az egy tanulóra jutó oktatási beruházások összegét (pl. NSZK 7 ezer márka, Magyarország 2300 Ft).

Mind a három összeg relatív "oktatási tartalmú" attól függően, hogy mit soroltak az oktatási tevékenységhez (pl. óvoda, üzemi oktatás, társadalmi szervezetek oktatása, fegyveres erők oktatása stb.), és hogy az egyes pénznemek milyen mértékben — ténylegesen és abszolút értékben — biztosították az oktatás fedezetét. Esetenként különböző évekből származnak az adatok és vannak üresen hagyott rovatok is. Ez az egyes tagországok adatszolgáltatása miatt alakult így. Spanyolország például táblázatunk szempontjából a legfontosabb kérdéseket hagyta megválaszolatlanul, s ezért sorrendileg nem tudjuk értékelni.

Az oktatás költségvetési részesedését⁵ és beruházási tételét pedagógiai-lag is értékeltük az oktatás-gazdaságtani szempont kiegészítéseként. Ezért a pénzügyi rendszeren belüli viszonyítás, az oktatásra eső részesedés százaléka mellé az egy tanulóra eső költségek százalékát is feltüntettük, így meggyőzőbben következtethetünk az oktatás tartalmi lehetőségeire, sőt a perspektíva kezelésére is.

Az általunk vizsgált időszak egy évtized. A tendenciák értékelésére két évtized feltétlenül kell. A bejelölt időhatár a hetvenes–nyolcvanas évekből — a hatvanas évek ismeretében! — alkalmasnak látszik az oktatás és a gazdasági fellendülés összefüggéseinek vizsgálatára: az oktatás mint termelési tényező az iskolarendszer keretei között hozzájárult-e a termelés fejlődéséhez, a technikai, technológiai színvonal ugrásszerű változásához. De az oktatáson belüli problémák egyikére-másikára is következtethetünk, ha annak megoldásában az anyagi-technikai feltételek meghatározóak. Ilyen kérdés például az idegennyelv-oktatás, a műszaki, a természettudományos oktatás korszerűségének összefüggése a költségvetés dotációjával.

Mit olvashatunk ki a táblázatból, az összehasonlításokból milyen következtetést vonhatunk le?

A GNP-részesedés — az 1960–1972-es csúcs után, 1975-től látható — csökkenése mellett többszörösére emelkedett az oktatásra fordított bruttó összeg mind a 13 országban. Mivel ebben az időszakban Európa-szerte infláció volt a jellemző, az emelkedés okát ebben is kereshetjük. Kimutathatóan egyenes arány van az inflációs rátával.

⁵Az oktatás központi költségvetésből való részesedése alapján rendkívül bizonytalanul lehet összehasonlítást végezni egyrészt azért, mert a költségvetések más-más százalékát jelentik a GNP-nek (nálunk kb. 75%-át, a fejlettebb országokban 50%-át), másrészt azért, mert pl. országonként eltér az oktatás ingyenessége, ill. a magán- (tandíjas) oktatás aránya. Jelenleg (1988) nálunk az oktatásra a költségvetésből 78,4 md Ft-ot fordítanak. A statisztikából az nem derül ki, hogy ebből mennyi a párt, a KISZ, a szakszervezeti, a honvédségi oktatás költsége. (Ebből a közoktatásra 67,9 milliárdot, a felsőoktatásra 10,5 milliárdot fordítottunk. A nemzeti össztermék 1426 milliárd Ft volt.)

Az oktatás részesedési százaléka eltérően változott az egyes országokban. Emelkedett Franciaországban, Luxemburgban, a nem EKG Svédországban, Japánban, Kanadában, szinten maradt az NSZK-ban, s a többi EKG-országban kisebb-nagyobb mértékben csökkent.⁶

A fő dilemma: Hogyan értékeljük önmagához viszonyítva azt a tényt, hogy a magyar iskolarendszer működési költsége négyszeresére, a költségvetési százalékarány pedig kétszeresére növekedett? Ez idő alatt az elismert és kimutatott infláció elérte a 220%-ot, sőt bizonyos vonatkozásaiban meg is haladta. Még nagyobb probléma, hogy ebben az időben volt a demográfiai csúcs, sor került a pedagóguslétszám jelentős emelésére, az oktatási költségek zöme bérköltség volt, vagyis a rendelkezésre bocsátott költségek erre, valamint a bruttósitásra és a társadalombiztosítási járulékra mentek el. A feltételek modernizálására nem maradt pénz. Ehhez viszonyítva a költségvetési részesedés duplájára emelkedését már nem értékelhetjük pozitív jelenségként. Ellenkezőleg, oktatásügyünk feltételeiben az utóbbi tíz évben tovább szegényedett, a restrikció e téren is kedvezőtlenül hatott. Továbbra is várat magára Magyarországon az oktatásügyi "eredeti tőkefelhalmozás".

A statisztika pedagógiai szempontú értékeléséből a következő helyzetkép olvasható ki: mind a 13 országban többet költöttek egy tanulóra (az USA-ban 1522 dollárt egy tanulóra). Ezt természetesen megint csak az infláció függvényében értékelhetjük reálisan. Az élcsoportba Svédország és Luxemburg állítható. Az EKG-országok többségében az egy tanulóra eső átlag megkétszereződött. Miután ott a nyolcvanas években az infláció lefékeződött, ez kedvező, ha nem is olyan, mint a hatvanas években volt. A görög átlag a magyarhoz hasonlóan az inflációs ráta arányába állítva lehet csak reális.

Érdekes képet mutat az oktatási beruházás — mint ami hosszú távon a legtöbb hasznot hozza — általában emelkedő tendenciája. Kiugróan magas a nem EKG Svédország esetében, vannak szinttartók, mint Dánia, Hollandia, Belgium. Némileg csökkent az NSZK-ban, bár nagyságrendileg így is az élcsoportba tartozik. Ezeknek az átlagszámoknak az ismeretében önmagában sem lenne

⁶Az összehasonlíthatóságot erősítendő a közoktatási ráfordításokat szokás tanulónként az egy főre eső jövedelemhez és az átlag termelési munkabérhez is viszonyítani oktatási szintenként. (Itt természetesen a vásárlóerőt és a piaci árfolyamot is figyelembe veszik.) Példaként a középfokú oktatást mutatom be; Kanada 2,253 e US dollár/fő/év, 21,7%-a az egy főre eső jövedelemnek, 16,2%-a az átlag termelési munkabérnek. Franciaország: 2,833, 24,7%, 24,5%. NSZK: 1,9400, 15,7%, 12,0%. Olaszország: 981, 15,4%, 10,4%. Japán: 2,291, 23%, 18,6%. Egyesült Királyság: 1,579, 16,3%, 12%. USA: 1,522, 13,2%, 10,1%. (Az elemi oktatás ennél valamivel kevesebb, a felsőfokú oktatásban viszont ennek kb. 2-3-szorosa szerepel.) Magyarország egy általános iskolai tanulóra évi 10 e Ft-ot, a gimnáziumban 20 e, szakképzésben 30 e, az egyetemen 60-70 e Ft-ot fordít.

nagyon kockázatos egyértelműen azt állítani, hogy az NSZK, Dánia, Hollandia, Belgium és Svédország oktatási beruházása bizonyult (vagy bizonyul) majd a legelőrelátóbbnak a technikai fejlődést illetően.

Hogyan viszonyítsuk (és rangsoroljuk) a magyar oktatásügyet az EGK országaihoz? A pénznemekben számított átlagokkal kerülünk közelebb a realitásokhoz, ha egyfelől az inflációt, másfelől a pénznemek átváltási arányát is számításba vesszük. Mit ért a forint tegnap és ma az egyes országok pénzneveihez viszonyítottan? Az NSZK-hoz mérve 20-30-szoros szorzószámot kellene alkalmazni. A márkával "közös nevezőre" lehetne hozni a többi pénznemet s ily módon beállítani a táblázat sorrendjét. Végül is a "közös nevezőre hozott" átlag csupán egy tényezője a rangsorolásnak. Így becsülve, a magyar oktatás általános pénzügyi helyzetét — jóindulattal — az olasszal és a göröggel sorolhatjuk egy csoportba táblázatunk alsó mezőjén. Semmi sem indokolja, hogy a középmezőnyhöz számítsuk magunkat. Ha azt akarjuk, hogy a magyar oktatás érdemben járuljon hozzá a társadalmi-gazdasági kibontakozáshoz, akkor el kell végezni nálunk is az oktatásban az "eredeti tőkefelhalmozást", a valóságban is prioritást kell kapnia és ténylegesen a szellemi fejlődés "húzóágazatává" kell tenni.

A GNP-ből legalább 10-12%-ot kell biztosítani az oktatásra a kilencvenes években, mert enélkül ellehetetlenül.⁷

2. A kötelező oktatás időtartamának növekedése

A kötelező oktatás társadalmi követelményként a múlt század második felében vetődött fel és egymás után valósították meg az európai országokban. Jelentősebb változtatásokat, követelményemelést a közelmúlt évtizedeiben hajtottak végre a közoktatási rendszerekben. Az átalakítások után országonként az alábbi helyzet alakult ki a kötelező oktatás területén:

Anglia: 1970-től a 11 éves időtartamú iskoláztatási kötelezettség 5 éves korban veszi kezdetét a 2 éves előkészítő osztályban, ahol írni, olvasni és számolni is tanulnak. A 6 osztályos elemi elvégzése után 3 évet gimnáziumba vagy szakközépiskolába kell járni a tankötelezetteknek.

Belgium: Az 1983-ban hozott törvény emelte a kötelező oktatást 12 évre. 6 éves korban kezdődik és 18 éves korig tart. A 7 osztályos általános iskola után legalább 2 évet a középiskolában kell tanulni a nappali tagozaton. Az-

⁷Algériában a költségvetés 30%-át, Dél-Koreában több mint 20%-át fordítják az oktatásra, és a GNP-ből is magas arányban részesednek.

után nappali tagozaton folytatján vagy részidős oktatásban, vagy más elismert képzési formában kell részt venni.

Dánia: A 7 és 16 év közötti tanulók számára 10 éven át kötelező az iskolába járás: 7 osztályos általános iskolában és az azzal integrált 3 osztályos alsó tagozatos középiskolában.

Franciaország: A kötelező oktatás 10 évré terjed ki. Az 5 osztályos elemi után a 4 osztályos "kollégiumok" következnek. A tanulók nagyobbik része mind a 4 osztályt végigjárja, egy kisebb csoport szakmai előkészítő osztályokban tanul és pályát választ. A tankötelezettség utolsó éve a gimnáziumokban, a szakközépiskolákban, illetőleg a szakmai előképzőkben fejeződik be.

Görögország: A kötelező oktatás 9 éven át tart a 6 osztályos általános iskola és a 3 osztályos középiskola látogatásával.

Hollandia: A 12 évre terjedő tankötelezettség 5 éves korban veszi kezdetét. A 4-5 évtől a 12 évig tekintik egy ívnek az oktatást. A tanulók a 8 osztályos általános iskola után a 4 osztályos középfokú iskolákba járnak. De megengedett az is, hogy a 16. életév betöltése után részidős képzésben vegyenek részt, heti 2 napon esti iskolában (16-18 éves korú fiatal dolgozók képzése számára létesült iskolában).

Írország: Egy 1926. évi törvény értelmében a 6-15 éves korú népesség számára 9 éven át kötelező oktatásban részt venni: 8 évet általános iskolában és 1 évet középiskolában vagy szakmunkásképzőben. 4 éves kortól lehet iskolába járni.

Luxemburg: A 10 éves oktatási kötelezettségből 1 évet az óvodában kell eltölteni, főleg nyelvtanulással. A tanulóknak 9 év alatt arra nyílik lehetősége, hogy elvégezzék a 6 osztályos elemi iskolát és a 3 éves alsó tagozatos középiskolát. Szakmát és érettségit 14 éves tanulással lehet szerezni.

NSZK: A 6-18 év közötti korosztály számára kötelező az iskolai oktatás. 9 évig mindenkinek nappali tagozaton kell tanulnia. Majd az utolsó 3 évet középfokú oktatásban vagy részidős munka melletti esti oktatásban teljesítik a tankötelezettséget. A felsőoktatásba kerüléshez egy év előkészítőt is el kell végezni.

Olaszország: A tanulók 6 éves korban lesznek tankötelesek és 14 éves korig azok. A tanulási lehetőséget az 5 osztályos általános iskola és az alsó tagozatos középiskola 5 osztályának látogatása és elvégzése biztosítja. A 10 éves tankötelezettség bevezetésére a kormány javaslatot terjesztett a parlament elé, s ezt fokozatosan bevezetik.

Spanyolország: A tankötelezettség 8 év és 6-tól 14 éves korig tart. Az alsó, középső és felső tagozatú ciklusra osztott általános iskolában töltik

ki ezt a tanulók. Elkezdtek a 16 éves korig tartó kötelező oktatásra való áttérést.

Portugália: A Köztársasági Parlament 1986-ban elfogadott törvénye 6 évről 9 évre emelte az ingyenes kötelező oktatás időtartamát. A 9 éves időszak 3 tanulmányi ciklusból áll: 4 osztályos általános iskolai tagozatból, 2 osztályos általános iskolai felső tagozatból, amelyben előkészítés folyik a középfokra és 3 évig az egységes középfokú oktatásban, amely 6 osztályos.

Svédország (nem EGK-ország): 1962-ben a népoktatási törvény felemelte 10 évre az iskolába járás kötelezettségét, amelynek a tanulók a 9 osztályos általános iskolában és a középfokú iskolákban tesznek eleget. A pályaválasztási igényeknek megfelelően az általános iskola 3 felső osztálya gimnáziumi és szakmai tagozatra differenciálódik. A fő modell: a 3 + 3 + 3 + (2 - 3 - 4).

Magyarország: Eléggé lemaradt ezen a területen is. Célul kell kitűzni legalább az iskolakezdés előtt egy évvel a kötelező óvodát, azt, hogy a tanulók 70-80%-a eljusson az érettségiig,⁸ a közös nemzeti műveltségi követelmények elsajátítását 16 éves korig, 16 éves kor után a képzési irányok szerinti differenciálást stb. A célkitűzésekhez tartozik a felsőfokon továbbtanulók arányának — távlatosan legalább — 100%-os növelése is. Magyarországon — Európában egyedülállóan — negyven éve nem volt szerkezeti változás, így átalakítandó a közoktatás szerkezete is. (Pl. 4 + 8-ra vagy/és 4 + 6 + 2-re, vagy/és 6 + 6-ra.) Két funkciójú 8 osztályos általános iskola a világ 156 országa közül csak 10 országban van!

Alaptendenciák az EGK-országokban:

— Általános törekvés, hogy az oktatási kötelezettség időtartamát tovább növeljék. Az átlag jelenleg 11 év, optimális határnak a 12 évet tekintik. Aki a felsőoktatásba törekszik, az több országban 19 éves korig tanul. Természetesen ezzel együtt a munkába állás ideje is kitolódik 16 évről 18-19 évre. Legalább az alsó középiskola elvégzését minden ország kötelezővé kívánja tenni nappali formában.

— Az időtartam növekedése módosította az iskolarendszer szerkezetét és az egyes iskolatípusokkal szemben támasztott társadalmi követelményeket. Az óvoda deklaráltan is iskola-előkészítő szerepet kapott 5 éves kortól. Három országban 4 éves kortól lehet iskolába járni. Megkezdődött az óvoda és az általános iskola integrálása.

⁸A középiskolába járók aránya 1980-ban Kanadában a korosztály 89%-a, Franciaországban 85%-a, az NSZK-ban 80%-a, Olaszországban 73%-a, Japánban 93%-a, az Egyesült Királyságban 83%-a, az USA-ban 100%-a volt. Ugyanez a felsőfokon: Kanada 32%, Franciaország 26%, NSZK 28%, Olaszország 27%, Japán 30%, Egyesült Királyság 29%, USA 57%, Hollandiában 1995-re 45%-ra tervezik.

— Az iskolarendszer megváltoztatásának néhány további tendenciája figyelhető meg a tankötelezettség emelésével összefüggésben:⁹

— az általános iskolán belül az óvoda és a kezdő szakasz egységben van ("gyermekközpontú" — egytanítós), differenciálódik a felső tagozat;

— az általános (elemi) iskolák többsége 6 éves, erre sok helyen 6 éves középiskola épül;

— a követelményekkel együtt emelik az osztályok számát;

— a legtöbb országban van alsó és felső középiskola;

— olyan egységes alsó fokú középiskola kialakítása irányába haladtak, amely az általános műveltségi színvonal emelését, az egyénileg orientált pályaválasztást és a munkába állást is elősegíti;

— kialakították a "részidős oktatás" modern változatát, főleg 16-19 éveseknek, mint a munka melletti tanulás egyik formáját a hét 2 napján;

— nőtt a 13 évet iskolában töltők aránya, egy országban 14 évig tanulnak, ha szakmát is kívánnak szerezni;

— a felsőoktatáshoz általában nem kell felvételi, ám záróvizsga és 1 éves előkészítő szükséges;

— erősödött a komprehenzív iskolák modellszerepe;

— terjednek a "Waldorf"-féle iskolák és metodikák.

Az oktatás minőségét természetesen sok más tényező is befolyásolja. Ilyen például a fakultáció, az alternativitás. A vizsgált országok oktatásügyét tanulmányozva felismerhető az a törekvés, hogy a fakultáció a tanulók egyéni érdeklődésének és adottságainak megfelelő fejlesztését biztosítsa, ily módon segítve a pályaválasztást is. Az EGK országainak a többsége a 10-12. életév után kezdi el a differenciálást elsősorban szabadon választott tárgyakkal és intenzív programokkal. A túl korai fakultáció e régióban nem kívánatos, mert siettetné, s esetleg elhibázottá tenné a pályaválasztást. Veszélyeztetné az értékként kezelt esélyegyenlőséget is.

⁹Az alapvető demográfiai előrejelzések tervezetei azt mutatják, hogy csak Kanada, Franciaország és az USA lesznek képesek megőrizni az iskoláskorú népesség jelenlegi tömegét az elkövetkezendő 45 év alatt. Az összes többi fejlett ország 1980 és 2025 közötti beirakozottainak számában éles csökkenés lesz tapasztalható. 2025-ben pl. az NSZK-ban az iskolai népesség majdnem 35%-kal lesz alacsonyabb, mint 1980-ban, Olaszországban 24%-kal, Japánban és Nagy-Britanniában 15%-kal. Ezek a mozgások az iskolázás különböző szintjein beiratkozottak sokféle trendjének a kombinációját tükrözik vissza és hatással lesznek az oktatás reálfolyamataira is. Mivel a legtöbb országban határozatlan idejű a pedagógusok kinevezése, az iskoláskorúak csökkenése javítani fogja a tanár-diák arányt, és más területen is javulnak a feltételek.

3. A kötelező oktatás időnormáinak összehasonlítása

Az időnorma viszonylagos objektivitást fejez ki, különösen akkor, ha a kialakulásnak történelmi körülményeit ismerjük. A kötelező oktatás bevezetése mindenhol együtt járt az oktatási tényezők normásításával. Az egyik kapcsolódott a másikhöz. A tananyag meghatározásának és kötelező feldolgozásának velejárója volt a tanítási idő normásítása, a tanóra, a napi, a heti időbeosztás előírása, s a tanítás éves ütemezése. Bár az időnorma egységeit tudományos alapon biológiailag-pszichológiailag nehéz minden kétséget kizáróan igazolni, ám a pedagógiai tapasztalat elfogadta. Talán mert racionális: alkalmas a tanítás rendjének a megszervezéséhez, jó alapot ad a munka megtervezéséhez, de jó lehetőséget kínál az oktatás hatékonyságának ellenőrzésére is. Az időegységek helyes megválasztása viszonyítási alap, ha az oktatási rendszerek nyújtotta lehetőségeket akarjuk összevetni. A kötelező oktatás bevezetése állami garancia egyénileg és generációkban gondolkodva is arra, hogy meghatározott időhatárig a tanulás, a művelődés lehetősége biztosított legyen. Az időnorma e lehetőség objektivitását fejezi ki, ám részben viszonylagos, mert a garancia realizálása sok tényező függvénye.

A számítások metodikájához és a 2. táblázat megértéséhez, értelmezéséhez van néhány megjegyzésünk: a heti óraszámokat tényezőként kezeltük, az egyes országok hivatalos jelentéséből vagy más megbízható forrásokból vettük. Számításaink ezekből indultak ki. Az "összheti óraszám" következtetett adat, amely a kötelezőség éve alatt látogatható osztályok heti óraszámainak összege. Ez a bázisszáma a kötelezőség összóraszámának. Görögország, Spanyolország, Portugália adatai bizonytalanok, Írországról ez ideig nem találtunk elfogadható adatokat.

A kötelező óvoda, valamint a heti órák és éves tanítási napok maximumának figyelmen kívül hagyásával elvégzett időtartam-összehasonlítás jelzi, hogy az EKG-országok közül Belgium, az NSZK, Anglia, Hollandia, Franciaország kiemelkedik (1. ábra). Az időtartam vonatkozásában a magyar közoktatás akkor, de csak akkor helyezkedik el a középmezőnyben, ha úgy tekintjük, hogy az új oktatási törvény óta 16 éves korig kötelező az oktatás — és abban mindenki részt is vesz. Ezenkívül eltekintünk attól, hogy pl. Nyugat-Európában legalább 16 éves korig általános művelésben részesülnek a tanulók, nálunk viszont a szakiskola és a szakmunkásképző iskola alig nyújt általános műveltséget. Attól is el kell tekinteni, hogy nálunk 45 percesek az órák, valamint attól, hogy Olaszország és Spanyolország most emeli a kötelező oktatás időtartamát. Ha az 1985-ös oktatási törvény előtti hazai 8 általános

2. táblázat. A kötelező oktatás időnormái

	Kötelező oktatás évei	Évi tanítási napok*	Heti óraszám		Kötelező oktatás		
			alsó/felső határ	összesen	összóra	nap/hét	hét/év
Anglia	(1) + 11	190 200	28–40	340	12500	5	37
Belgium	10 + 2	200	28–38	368	13616	5 2 év részidő	37
Dánia	10	200	20–34	272	10064		37
Franciaország	10	200	27–31	294	10878		37
Görögország	9	150–180	23–35	236	7080– 8500		30–34
Hollandia	(1) + 11 + 1 részidő	200 240	22–33	318	11766– 14500	5–6	37–42
Írország	(2) + 9	190 200					
Luxemburg	(1) + 9	200 210	27–30	252	9324– 10500	6	37–39
NSZK	12	185–226	23–36	358	13246	5	
Olaszország	8**	200–215	24–40	219	7740	6	37
Portugália	9	200?	23–34	237	8769	5	37
Spanyolország	8**	200?	25–30	210	7770		37
Magyarország***	8 (10)	170–180	20–32	286	10 év 10333 8 év 8264	5	34

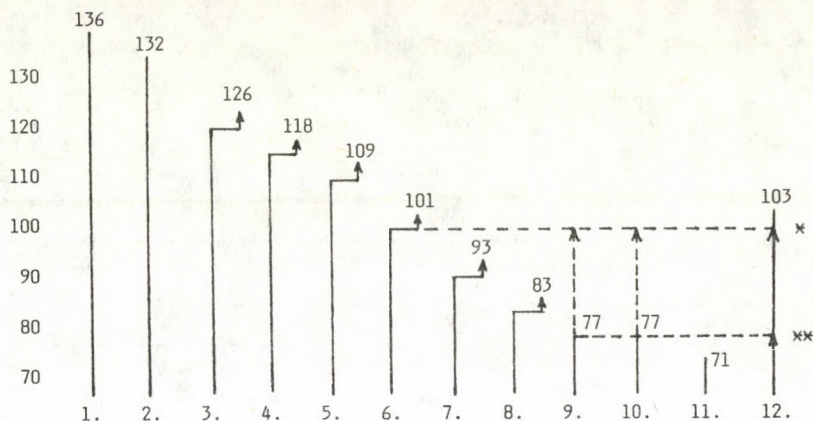
*A tanítási napok éves számát tekintve Japán az abszolút rangelső évi 248 nappal, az USA-ban 220 napra tervezik emelni a tanítási napok számát.

**Változás alatt.

***Magyarország esetén a 10 osztályt számolni nem reális, mert a szakiskola és a szakmunkás-képző iskolák ebből a szempontból (általános műveltség nyújtás) sem teljes értékűek, pedig a tanulók többsége ebbe az iskolatípusba jár középfokon.

iskolát nézzük és nem számítjuk a nagyfokú lemorzsolódást, akkor az alsó csoportban vagyunk, és csak Görögországot előzzük meg.

Az éves tanítási napok átlaga 200 nap, szemben a mi elméleti 180 napunkkal! A heti óraszámában is az alsó mezőnyhöz tartozunk, mégis állandóan ennek csökkentése van napirenden nálunk. (A rövid tanítási évet, valamint általában az oktatásra fordított elégtelen tanítási időmennyiséget semmivel sem



1. ábra. Az időnorma grafikonja

* 10 osztályt feltételezve.

**8 osztályt feltételezve.

1. Belgium, 2. NSZK, 3. Anglia, 4. Hollandia, 5. Franciaország, 6. Dánia, 7. Luxemburg, 8. Portugália, 9. Olaszország, 10. Spanyolország, 11. Görögország, 12. Magyarország.

lehet igazolni, ez legfeljebb "kárpótlás" a pedagógusoknak az alacsony fizetésért, a tanulóknak pedig a rossz iskolai feltételekért!)

Az anyagi és az időráfordítás összehasonlítása számunkra egyáltalán nem lehet megnyugtató. Ez az összevetés — véleményünk szerint — érthetővé teszi, hogy miért van mindenből hiány a magyar oktatásban és azt is, hogy mit kellene tennie a kormánzatnak. Az időráfordítást az elcsoporttal összehasonlítva látható, hogy a kötelező, illetve az általános képzés ideje nálunk nagyon liberális, illetve vitatható és alacsony az évi tanítási hetek és napok száma, valamint a 45 perces tanóra. (Számítások szerint ezt figyelembe véve a magyar 8 osztályos általános iskola időkerete a legfejlettebb EGK-országokban 6,5, illetve 7 évnek felel meg. Ezt kellene a gyengén felszerelt, rossz körülmények között dolgozó általános iskoláknak kompenzálni. Ez nem reális elvárás. Bizonyára ennek is szerepe van abban, hogy — mint már említettük — pl. a velünk sok szempontból hasonló Ausztriától vagy Bajországtól nemcsak az életszínvonalban, a termelékenységben, hanem a magatartásban, viselkedési, munka-, politikai kultúrában is nagyon lemaradtunk.)

Feladatunk az oktatásban az általános képzés pozíciójának erősítése, először a 16 éves korig tartó általános iskolai képzés kialakítása, az iskola szerkezetének megváltoztatása, majd a magyar közoktatás strukturális,

tulajdoni, irányítási, finanszírozási megújítása, a "maradékelnv" felszámolása. Az oktatás kiterjesztésének üteme és minősége elsősorban a rendelkezésre álló szellemi kapacitás (nappali tagozaton végzett pedagógusok, korszerűsített tanárképzés, továbbképzés, vendégtanárok meghívása, mobilitás) és pénzügyi, anyagi, technikai erőforrások mértékétől és allokációjától függ.

IRODALOM

- Tabajdi Csaba:** A magyar szellemi tájékozódás és az önarcképbemutató esélyei. = Valóság, 1988. 9. sz.
- Halász Gábor:** Új oktatáspolitikai tendenciák a nyugati országokban. = Magyar Pedagógia, 1985. 3. sz.
- Bessenyei István:** Felemás modernizáció? Az NSZK iskolareformjáról. Bp., 1988. OKI.
- Wolfgang Mitter:** Komprehenzív iskolák Európa-szerte. = Pedagógiai Szemle, 1986. 7—8. sz.
- Vajó Péter:** Pedagógusképzés, továbbképzés, "pedagóguskutatás" Nyugat-Európában. Bp., 1988. HÁTTÉR Kiadó.
- International Handbook of Education, 1983. 729. p.
- Altbach, Philip:** Comparative High Education. London, 1979.
- Anweiler, Oscar:** Bildungssystemen Europa. Basel, 1980.
- International Yearbook of Education. UNESCO, 1987.
- Vajó Péter:** A közoktatás néhány kérdése az Európa Közösség országaiban. = Pedagógiai Szemle, 1989. 7—8. sz.
- Vajó Péter:** Közoktatásunk európai felzárkózásáról. = Pedagógiai Szemle, 1989. 10. sz.
- Vajó Péter:** Kötelező oktatás az EGK-országokban. Bp. HÁTTÉR Kiadó.
- Vajó Péter:** Az EGK-országok közoktatásának összehasonlítása. Tankönyvkiadó.

"Az embernek viszonyáról akartam szólni az erkölcshez s e két tényezőnek sokszerű és szoros összefüggését talán mi sem fejezi ki jobban, mint: az egész ember."

Kemény Ferenc

RÓKUSFALVY PÁL

AZ EGÉSZSÉGMEGŐRZÉS — EMBERSÉGÜNK KITELJESÍTÉSE.
AZ EGÉSZSÉGES ÉLETRE NEVELÉS ALAPKÉRDÉSEI

I.

Napjainkban már közhely: egy ország lakosságának s különösen ifjúságának, már a testi egészsége sem őrizhető meg pusztán jobb egészségügyi ellátással és intenzívebb testneveléssel, sporttal.

Az utóbbi években e tárgyban — tiszteletre méltó társadalmi összefogással — több hivatalos dokumentum jelent meg. Ilyenek:

— "Az egészségmegőrzési program kidolgozása." Készítette 1986 szeptemberében az egészségügyi miniszter, dr. Medve László.¹

— "Az egészségmegőrzés társadalmi programja." Kidolgozta egy programbizottság, amelyben 16 országos szerv, intézmény és szervezet szakértői vettek részt.²

— "Egészséget mindenkinek 2000-re! Háttér tanulmányok az egészségmegőrzés nemzeti programjához."³

— "Ajánlás a gimnáziumi neveléshez, az 1978-ban bevezetett nevelési terv korrekciójá"-nak II/10. és 11. fejezete.⁴

Hogyan alakultak ki ezek a dokumentumok, mit tartalmaznak és mennyit ér ez a nemzeti egészségmegőrzési program, amelyen az egészségre nevelésnek is alapulnia kell?

Az említett hivatalos dokumentumok kidolgozásához elsősorban Magyarország lakossága egészségi állapotának katasztrofálissá válása adta a legfőbb ösztönzést. Mindenféle szempontból beteg, önpusztító társadalom vagyunk. Ezt

¹Az egészségügyi miniszter jelentése.

²Bp., 1987. Kossuth Könyvkiadó, 30.

³Kiadta — évszám nélkül — az Alkoholizmus Elleni Állami Bizottság Titkársága. 142.

⁴Bp., 1988. Művelődési Minisztérium, 72.

így kimondani két okom van. Az egyik: a magyarság egészségi, emberi minőségének hanyatlása statisztikai adatokkal igazolt tény, amellyel nyíltan szembe nem nézni felelőtlen nemzeti öngyilkosság lenne. A másik: ma már világosan megfogalmazható az az út is, amelyre lépve — igaz, gigászi erőfeszítéssel, maradéktalan nemzeti összefogással s megalkuvást nem tűrő következetességgel — népünk évtizedek bűne nyomán harytaló állapota évtizedek munkájával regenerálható.

E dokumentumokban valamelyest a nemzetközi erőfeszítések is tükröződnek. A világon a tudósok egy etikusan gondolkodó nagyon szűk rétegének tevékenysége nyomán alig másfél évtizede kezd tudatosulni, hogy önpusztító tendenciáink következtében az emberiség a Földön az egészséges élet feltételeit biztosító természeti környezet végső pusztulásának folyamata felgyorsult. Ebben a helyzetben meghökkentő s ezért alapos végiggondolásra kell késztesen, hogy mindezt, a megoldás lehetőségeivel együtt Albert Schweitzer már több mint 70 éve leírta.⁵

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 1977-ben meghirdette az "Egészséget mindenkinek 2000-re" programot. 1983-ban az Európai Regionális Iroda előkészítette 33 országra — s köztük Magyarországra is — kiterjedő stratégiáját, melyet 1984 szeptemberében hagytak jóvá. Ezt a magyar kormány is elfogadta s a hazai társadalmi program elkészítésénél figyelembe venni javasolta.

Az Európai Regionális Iroda stratégiája 38 igen konkrét célkitűzést tartalmaz a következő négy területen:

1. az egészséget befolyásoló életmód,
2. az egészségre ható rizikófaktorok és a környezet,
3. az ellátó rendszer felépítése és működése, valamint
4. a kormányok multiszektoriális egészségpolitikája területén.

E célkitűzések közül 13 hosszabb távú, 2000-re szól, 5 középtávú, azaz 1995-ig 20 rövidebb távú, azaz 1990-ig megvalósítandó. Mindezeket egyébként az említett egészségügyi miniszteri jelentés is ismerteti.

Az egészségmegőrzési program kidolgozása címmel elkészült s a Minisztertanács elé terjesztett miniszteri jelentés igen átgondoltan és világos szerkezetben összefoglalja a magyar lakosság egészségi állapotának helyzetét, a társadalmi program célkitűzését és főbb cselekvési területeit, alapelveit, feladatcsoportjait. Ismerteti az egészségügyi ágazat szerepét és szükséges

⁵Albert Schweitzer: Kultur und Ethik, mit Einschluss von Verfall und Wiederaufbau der Kultur. Nachdruck 1981 der Souderausgabe. C. H. Beck, München 372. — A mű első része "A kultúra széthullása és újraképzése", magyarul a TIT és Albert Schweitzer Magyarországi Barátainak Köre kiadásában jelent meg, Az élet tisztelete címmel. Budapest, 1989. 82.

intézkedéseit, végül megfogalmazza a társadalmi program teljesítése összehangolásának és értékelésének lényegét. A jelentés 1. melléklete az egészségmegőrzés, a megelőzés fő irányait fejti ki, s határozati javaslatot terjeszt elő a vonatkozó minisztertanácsi határozatra.

"Az egészségmegőrzés társadalmi programja" maga két részből áll, egy hosszú távra, valamint egy rövid és középtávra szóló feladattervből. A hosszú távra szóló program a fenyegető veszélyre figyelmeztetve a fő célt az életmód megváltoztatásában határozza meg, s 6 fontos (kivétel nélkül testi-egészségi) célt tűz ki. Hangsúlyozza, s kifejti, hogy a "saját egészségéért mindenkinek tennie kell", továbbá, hogy "közös állami és társadalmi cselekvésre van szükség". A rövid és középtávú feladatterv 11, kivétel nélkül alapvető fontosságú feladatot fogalmaz meg a gazdasági, társadalmi, politikai feltételek megteremtésétől kezdve a hátrányos helyzetű rétegek segítésén, az ifjúság egészséges életre nevelésén keresztül az ágazatközi együttműködés megteremtéséig s az Országos Egészségvédelmi Tanács létrehozásáig.

Az Egészséget mindenkinek 2000-re! című kiadvány "az egészségmegőrzés nemzeti programjához" kilenc háttér tanulmányt tartalmaz és az I. nemzetközi (Kanada, Ottawa) egészségmegőrzési konferencia nyilatkozatát. A tanulmányok gazdag adatbázisra támaszkodva részben hazai helyzetelemzést, részben a kívánatos változásokat (életmód, környezetvédelem, egészségügyi szolgálat területén) fejtik ki és konkrét akcióprogramot (pl. a fizikai aktivitás területén) mutatnak be.

A közoktatás területén pl. — többek között — az említett gimnáziumi "nevelési terv korrekciója" hozható kapcsolatba a nemzeti egészségmegőrzés programjával. Ez a dokumentum "az egészséges személyiség" leírásából kiindulva "kultúraterületenként csoportosítva" tizenegy fejezetben fogalmazza meg a korrekciót. Ezek közül az utolsó kettőben,⁶ Az egészségmegőrzés kultúrája és Mentálhigiénés kultúra címmel foglalkozik az egészséges életre nevelés kérdésével. A testnevelés, illetve átfogóbb értelemben a testi nevelés kultúrájával foglalkozó fejezet e dokumentumban nincsen. Erről csupán "az egészséges életmód szokásrendszerének kialakításán" belül a következő pár sor olvasható: "— rendszeres testedzés az életkornak, a nemnek, az egészségi állapotnak és az edzettség fokának megfelelően (versenysport előnyei, illetve egészséget károsító következményei)".

E négy hazai dokumentum igen vázlatos bemutatása után értékeljük a nemzeti egészségmegőrzés programját s teljesítésének kezdeteit azért, hogy a

⁶Ajánlás a gimnáziumi neveléshez. Művelődési Minisztérium. Budapest, 1988. 59—65.

hazai helyzet ismeretében halaszthatatlan tennivalóinkat s ezen belül nevelési feladatainkat is megfogalmazzassuk.

II.

Túlzottan leegyszerűsítő és a pedagógiai gyakorlat számára semmitmondó lenne abból — az önmagában egyébként igaz — megállapításból kiindulni: minden program annyit ér, amennyit abból megvalósítunk. Ebben az esetben ugyanis, bármennyire tárgyilagos adatszerűséggel is szembesítjük a programot a lakosság egészségi állapotát jellemző tényekkel, a program és a rendelkezésre álló mutatók eleve meghatározott keretében mozgunk és e keretet meghaladó oki elemzés és értékelés lehetőségéről lemondunk. Egyébként is a magyar társadalom egészségi állapotáról a nyolcvanas évektől kezdve számos, e tanulmány keretének lehetőségeit messze meghaladó sok szempontú (bár korántsem teljes) helyzetelemzés került nyilvánosságra. Ezekre ugyan helyenként hivatkozni fogunk, azonban célunktól vezérelve — a mai helyzet gyökeréig hatolva a magyar népnek a teljes értelemben vett regenerálódását elérni — más utat követünk, s a tényszerű szembesítésen túl az egészségmegőrzési program szemléleti alapjait is elemezve vonjuk le következtetéseinket.

Az egészségmegőrzési programot értékelve egy sajátos ellentmondásba ütközünk: a program számos helyes szemléleti elve, vonása ellenére egészében mégis hatástalannak bizonyul. Mire alapozzuk ezt a megállapítást?

Mind a miniszteri jelentés, mind a program az Egészségügyi Világszervezet és az Európai Regionális Iroda dokumentumaira épül. A program helyesen emeli ki az Egészségügyi Világszervezet 166 tagországának véleményét, mely szerint "az egészség nem azonos a betegség hiányával, hanem a testi, szellemi és szociális jólét állapota".⁷

Mind a miniszteri jelentés, mind a program helyesen hangsúlyozza az egészségmegőrzés multiszektoriális jellegét, jelezvén, hogy az egészség problémája nem oldható meg csak az egészségügyi kormányzat segítségével, hanem az egész kormány — egymással összehangolt gazdaság-, egészség- és közoktatáspolitikájának — feladata.

A programnak alapvető fontosságú szemléleti eleme, elve az egészség- és cselekvésközpontúság, amely a lakosság egészséges életmódját helyezi a középpontba és a gyógyításon túllépő megelőzést hangsúlyozza.

⁷Az egészségmegőrzés társadalmi programja. I. m. 15.

Az egészségmegőrzésben a teljességre törekvés lényeges szemléleti vonása az, hogy a program az egészségügyi ágazat feladatain belül a "lelki egészség érdekében" hangsúlyozza a mentálhigiéne és a családsegítés szélesítését.⁸ Össztársadalmi szempontból pedig a programnak a következő megállapítása alapvető jelentőségű: "Az egészséges életmód feltétele az egymást tisztelő emberek társadalmának a megteremtése, amelyben természetes mások megbecsülése, megértése, a mindennapok feszültségeinek, konfliktusainak helyes kezelése. Ahol nemcsak a jogrendszerrel, hanem embertársaitól is mindenki elvárhatja, hogy egyenrangúként kezeljék, emberi méltóságát tiszteletben tartva bánjanak vele."⁹

A miniszteri jelentésnek és a programnak vitathatatlanul lényeges és értékes tartalmi és szemléleti vonásai mellett vannak hatékonyságcsökkentő gyenge oldalai is. Ezek csak látszólag fogalmazásbeli bizonytalanságok, valójában szemléletbeli fogyatékoságok, melyeknek hatása már ma nyilvánvaló. Közülük most csupán kettőt — a program hatókörét és az érdekviszonyok megteremtését — emelünk ki.

Az Egészségügyi Világszervezet és az Európai Regionális Iroda stratégiája kategorikusan mindenkire vonatkozik: "Egészséget mindenkinek 2000-re!". A hazai dokumentumok már alapelveként is (1. a miniszteri jelentés 7. oldalán) csak "a társadalom minél szélesebb rétegeit", illetve "minél több embert" célozzák meg. Mélyen helyes, és mégsem az, hogy "az egészséges magatartás minél több ember számára legyen a mostaninál könnyebben választható lehetőség".¹⁰ Az egészség az egyetlen lehetőség és minden ember számára a kiteljesedő emberhez méltó élethez. Azt, hogy eleve megalkudni a célban, alapelvben mire vezet, a következőkben láthatjuk.

Mind a miniszteri jelentés (8. o.), mind a program (23., 27. o.) szól arról, hogy az előbb említett "a mostaninál könnyebben választható lehetőség" biztosításához megfelelő érdekviszonyokat kell teremteni. Ehhez sok minden hozzátartozik, s a teljesség igénye nélkül utalunk néhányra: egészséges életmódra ösztönző gazdaság-, illetve árpolitika,¹¹ adórendszer, környezetvédelem, közoktatás és sportpolitika stb. A program rövid és középtávra szóló feladattervében (31–32. o.) ugyan utal a program végrehajtásában érin-

⁸Az egészségmegőrzés társadalmi programja. I. m. 30.

⁹Az egészségmegőrzés társadalmi programja. I. m. 21.

¹⁰Az egészségmegőrzés társadalmi programja. I. m. 23.

¹¹Ma még az árpolitika egyértelműen az egészségtelen, környezetkárosító életmódra kényszerít; pl. 1 kg mérgező anyagot tartalmazó xyladecor festék ára 114.- Ft, mérgező anyagtól mentesen pedig 184.- Ft. Az egészséges táplálkozás költségeiről most nem is kívánunk szólni. (R. P.)

tett állami szervekre (a Pénzügyminisztérium kivételével!), azonban nem az egyértelmű felelősséget megfogalmazó határozottsággal. Márpedig mindaddig bármiféle társadalmi egészségmegőrző program teljességgel hatástalan marad, amíg a magyar nép — s benne nemcsak a tanulóiifjúság, hanem a nyugdíjasok, elesettek és rokkantak is — nem tapasztalja nap mint nap újra elemi létfeltételét: van értelme az életnek. Bár a saját életének mindenki maga kell hogy értelmet adjon, az alapvető létfeltételeket ehhez — hatalmi pozíciójánál és felelősségénél fogva — a kormánynak, az államnak kell biztosítania, az alapvető emberi jogok érvényesítésénél kezdve.

A már említett háttér tanulmányok kötetben Dr. Forgács Iván Az Egészséget mindenkinek 2000-re! program európai célrendszere és a hazai helyzetanalízis című tanulmányában¹² értékeli az általunk is elfogadott európai program 38 célkitűzésének hazai megvalósítását. Ebből csupán a 20 rövid távú, 1990 előtt megvalósítandó célkitűzés helyzetét emeljük ki, mivel ennek teljesítési határidejét elértük. A számvetésből kiderül, hogy ezek közül Magyarországon mindössze egyetlenegy, a 26.-at, amely az egészségügyi alapellátásra vonatkozik, ezt teljesítettük, részben. A rövid távú feladatokat nem teljesítve mi várható akkor az 1995-re szóló középtávú és a 2000-ig szóló hosszú távú célkitűzések területén? A helyzetanalízis eredménye — noha ezt a tanulmány sehol nem mondja ki — sajnos egyértelmű: a nemzeti egészségmegőrző program teljesen kudarcot vallott, abból — eddig — jóformán semmi nem valósult meg.

A felelős illetékesek ezt és a többi háttér tanulmányt nyilván részletesen elemzik s remélhetőleg megfelelő konstruktív következtetéseket vonnak le. A jelen tanulmányban minket mindebből csupán — kétségtelenül az egész kormány politikáját is érintő — azon alapkérdés érdekel, ami az egészséges életre nevelés szempontjából meghatározó. Ezért Forgács Iván tanulmányához mondanivalóját alátámasztó számos táblázata közül csupán a 6.-at,¹³ melyet a World Health Statistics Quarterly 1985. évi 2. számából vett át és 26 ipari ország 40—69 éves korú lakosságának 1970—80 közötti halálokok százalékos változásait tartalmazza, emeljük ki. A táblázat három halálokok — kardiovaszkuláris, ischéniás szívbetegség és cerebro-vaszkuláris — változásainak bontott és összesített százalékos adatait mutatja be. A 26 ország közül 20-ban mindhárom halálokok csökkenő (az élen Japán, Ausztrália és az USA 20% feletti összesített halálozáscsökkenéssel). A táblázat elgondolkodtató "szép-

¹²Háttér tanulmányok... I. m. 6—48.

¹³Háttér tanulmányok... I. m. 44.

séghibája": a 21—26. ország, amelyekben a fordulat ugrásszerű, azaz a kardio-vaszkuláris haláloknál kezdve 12%-ostól 34%-ig terjedő növekedés figyelhető meg, a következők: Csehszlovákia, Románia, Jugoszlávia, Lengyelország, Magyarország és Bulgária, tehát szocialista országok (az NDK-ról és a Szovjetunióról nincsen adat). Összesített halálozásban 30,9%-os növekedéssel Magyarország "áll az élen". Mind a hat országban s mindhárom haláloknál a férfiak helyzete rosszabb, mint a nőké.

A nemzeti egészségmegőrző program kudarcához és a hivatkozott táblázatban közölt tényhez semmiféle megjegyzést nem fűzünk. Népünk, társadalmunk helyzete sokkal súlyosabb, semhogy olcsó politizálásra használjuk ki. A helyzet okait keressük inkább, s ezekhez jobban elvezetnek azok a tények, amelyekről a dokumentumokban nem is esik szó.

Az említett hivatalos dokumentumok — beleértve a gimnáziumi nevelési terv korrekciójával foglalkozót is — egyike sem hatol le a problémák gyökeréig. Odáig csupán egyes, a nemzet sorsáért igazi felelősséget érzők, annak elkötelezett szakemberek és írók hatoltak le, így pl. a nyolcvanas évek elején az Élet és Irodalom "Itt élned kell" sorozatában vagy napjainkban egyes napilapok, folyóiratok cikkeiben. Egyik hivatalos dokumentumban sem esik szó — pedig alapvető okok, az egészséges élet gyökere, forrása —:

1. az emberkép teljességéről s ennek alapján az egészség helyes értelmezéséről, valamint

2. ennek a népnek az élni akarásáról, az élet értelmébe vetett hit visszaadásáról és erősítéséről.

III.

A tanulmányunkat indító közhelyszerű megállapítást beszédes tények igazolják. Maga az egészségügyi miniszter írja jelentésében, hogy a magyar lakosság életmódja következtében egészségi állapota a javuló egészségügyi ellátás mellett is rosszabbodik. Kis országunk lakosságának mindössze 2%-a sportol szabad idejében,¹⁴ noha az 1988. évi szöuli olimpia 10 aranyérme nemzetközi mérce szerint is dicső teljesítmény. Másról, többről van tehát itt szó, mint csupán testi egészségről. Az egészségmegőrzés társadalmi, nemzeti programját tehát figyelembe kell venni, önmagában azonban elégtelen az egészséges életre nevelés problémájának megoldásához.

A magyar nép egészségi állapotát ugyanis nemcsak az alábbi, ismert adatok tükrözik, mint pl.:

¹⁴Miniszteri jelentés, i. m. 3.

— népességünk évről évre csökken; 11,8%-os születési arányunkkal Európában az utolsó előtti helyen, 13,9%-os halálozási arányunkkal az első helyen állunk. Férfiaknál a korcsoportonkénti halálozás az 1938-as szintre esett vissza. A születéskor várható élettartam (69,5 év) 1985-ben egyike a legalacsonyabbaknak Európában. A csecsemőhalálozás 20%-es, az újszülöttek egészségi állapota azonban romlott (a koraszülöttek száma 10%-os és kedvezőtlenül alakul a veleszületett fejlődési rendellenességek — értelmi fogyatékosok, mozgásszervi fogyatékosok — száma is). "Világháborús méreteket meghaladó, a pusztán művi abortusz megölte legkisebb magyarok száma: 1956 óta kerekén 4 millió 200 ezer"¹⁵), s 1985-ben egy élve születésre még mindig 0,62 művi vetélés jutott. A daganatos halálozásban a világ élvonalában vagyunk, s öngyilkosságban világelső (100 ezer emberre 45 halott jut, 63%-ban a legdrasztikusabb halálnevelés: önakasztás)!

— Betegségstatisztikánk néhány további adata: országos reprezentatív felmérés szerint 1987-ben a magyar népesség 25%-a olyan mértékben neurotikus, hogy az kezelést tesz (tenne) szükségessé. A nyilvántartott ideg- és elmebetegek száma 1960 óta közel két- és félszeresére nőtt (1986-ban 117 000), az alkoholistáké háromszorosára (ma kb. 500 000 súlyos alkoholista él közöttünk), s az értelmi fogyatékosok száma szintén megháromszorozódott (kb. 350 000-en vannak).

— A lakosság egészségi állapotát meghatározó alapvető tényező: természeti környezetünk épsége, tisztasága. Erről viszonylag keveset, jóformán semmit sem tudunk, noha az egészségmegőrzési program rendelkezése szerint külön középtávú munkaprogram kellett hogy készüljön, amelyben "a természeti és a széles megközelítésű emberi környezet kedvezőtlen hatásának feltárására, visszaszorítására, a vizek, a levegő, a talaj tisztaságának védelmére, a veszélyes hulladékok elhelyezésére és ártalmatlanítására, amelyek koordinációját az Országos Környezet- és Természetvédelmi Hivatal az Országos Vízügyi Hivatallal együttműködésben végezze"¹⁶ (ezért most már értelemszerűen a Környezetvédelmi és Vízgazdálkodási Minisztérium a felelős). Ez többek között azért is halaszthatatlan feladat, mivel "az egészségre káros környezeti tényezők állandó és folyamatos monitorizálása" is 19. célkitűzésként az európai regionális stratégia 1990-ig megvalósítandó feladata.¹⁷ A mulasztás ezen a területen nem csupán az egészségmegőrzési program meg-

¹⁵Kelemen Endre: Hát-társak. = Hítel, 1989. 4. sz. 8—10.

¹⁶Az egészségmegőrzés társadalmi programja. I. m. 31.

¹⁷Forgács Iván, i. m. 20.

valósításának elszabotálása, hanem népellenes cselekedetként értékelhető. Az állandó és folyamatos monitorizálás hiányában csak szórványosan értesülünk néhány adatról. Így pl. arról, hogy "a lakosság több mint 40%-a él időszakonként jelentősen szennyezett levegőjű településeken...". "A lakossági vízszükséglet több mint 90%-a felszín alatti vízkészletből származik, amelynek jelentős hányada nem megfelelő védettségű talaj-, illetve karsztvíz."¹⁸ Sok helyen az ivóvízkészletek nitráttartalma gyors ütemben emelkedik, s ez "a csecsemők súlyos megbetegedését okozza, de daganatkeltő hatása miatt a felnőttekre is veszélyes".¹⁹ Ismert tény, hogy Budapesten, különösen ősszel és télen az előregedett autópark kipufogógáza következtében mintegy 70 cm-es magasságig, különösen az apró gyermekek egészségét súlyosan károsító ólomgőzben járunk, és tavaly derült ki először, hogy egy világvárosban a levegő szennyezettségét mérő 8 mérőpont közül 4 működésképtelen volt. A szmogriadó elrendelésével kapcsolatos huzavonában csak a budapesti környezetvédők háttávozott fellépésére derült fény nemcsak erre a tarthatatlan helyzetre, hanem arra is, hogy a hivatalos szervek a hazai és a nemzetközi megengedett levegőszennyezettségi normákról hamisan informálták a lakosságot. Hogyan várható el akkor az egészségmegőrzési programban előírt egészségügyi ismeretek, kultúra terjesztése? Hogyan várható el ugyanez a Mecsek vidékén és országosan, amikor az uránércbányászatnak nemcsak gazdasági, hanem egészségügyi károsító hatásait is több mint három évtizede s ma is titkolják? Titkolják akkor, amikor erre ma már politikai alapjuk sincsen és a szükséges mérési technika birtokában vannak, s használják is.²⁰

S nemcsak ezek az adatok jellemzőek. A magyar nép egészségi állapotának lényegéhez tartoznak a következő adatok is, amelyek ezt az állapotot meghatározó gazdasági tényezőkre, társadalmi környezetre és történelmi helyzetre vonatkoznak. Ismét a teljesség igénye nélkül néhány példa:

— "Vezető akadémikusunk szerint az utóbbi 12 évben gazdasági téren a pénzben kifejezhető veszteségünk nagyobb, mint amit a II. világháború okozott."²¹

— A társadalmi kórfolyamatok közül a bűnözés növekedéséről néhány adat: a bűnelkövetők száma 1969-től 1984-ig 43%-kal nőtt; a fiatalokéknál közel

¹⁸Arvai József: Környezetvédelmi akcióprogram és feladatai. In: Háttér tanulmányok, i. m. 111.

¹⁹Arvai József, i. m. 111.

²⁰Szem- és fültanúja voltam a csernobili katasztrófa után az NSZK-ban egy orvosi értekezleten, amikor elismeréssel emelték ki, hogy a magyar szakemberek milyen lelkiismeretes adatszolgáltatással tájékoztatták az NSZK illetékes szakembereit a magyarországi helyzetről. (R. P.)

²¹Kelemen Endre, i. m. 8.

2 és félszeresére; a rablás 4 és félszeresére, ugyanez a fiatalok körében a 20-szorosára nőtt; az alkohol hatására történő bűnelkövetés növekedése több mint 2 és félszeres, a fiataloknál pedig közel 7-szeres.²²

— Az egészséges társadalom alapja és biztosítója az erős és rendezett életű teljes család s benne legfőbb érték a szeretettel várt és felnevelt gyermek. Mit mutatnak a számok?²³ Az abortuszokról már szoltunk. A házasságkötések száma csökken, a válási arány pedig mintegy 40%-os. A családok közel 12%-a csonka, csak az egyik szülő él a gyermekével. Amíg 1960-ban a magyar családok közül "csak" 80% nem járult hozzá a népesség növekedéséhez (gyermektelen, 1 és 2 gyermekes családok), addig 1984—85-re ezek aránya már 94%-os (a családok 35,6%-a gyermektelen). A családoknak csupán 6%-ában él 3 vagy több gyermek. Ám a meglévő gyermekek közül is — és korántsem teljes felmérés szerint — több mint 120 000 veszélyeztetett.

— A család és ezzel a társadalom széthullása, a csonka családokkal járó olykor embertelenné növekvő, lélekörlő terhek, a család és társadalom egészséges tartását adó erkölcsi értékrend összeomlása, sokszor tudatos, tömeges és szisztematikus felörlése messzebb, történelmi közelmúltunkban gyökerezik. Sőt, ha katasztrofális helyzetbe sodródott önpusztító társadalmunkat látjuk, önkéntelenül is Németh László 1943-as szárszói beszédének egy gondolata idéződik fel bennünk: "Aki a magyarság újkori történetét megírja, arra kell felelnie, hogyan süllyedt 'bennszülött'-té ez a nagy középkori nemzet tulajdon országában." A II. világháborúban a magyarságnak közel egytizede, 1 millió ember pusztult el,²⁴ s 900 000-en estek fogságba. Ez utóbbiak közül kb. 250 000-et a békekötés után szedtek össze és hurcoltak el (köztük 60 éven felülieket, 16 éven aluliakat, nőket, sőt terhes anyákat is) a Szovjetunióba, amint azt egy történész kutatása feltárta. A 900 000-ből a Szovjetunióba került 600 000 fogoly közül mintegy 200 000 soha nem tért haza.²⁵ Ezzel itt — s ez a csonka családok tömeges megjelenésének igazi kezdete — a sok százezer hősi halott és eltűnt özvegye, árvája megbélyegzett apátlan nemzedékként négy békeévtizeden át titkon gyászolta, tisztelte édesapját, emlékét. Vajon hányan tudták ebből, a ma már nagyszülői korban lévő nemzedékből töretlen lelki egészséggel, emelt fővel (mai divatos szóval: identitászavar nélkül) végigélni ezt a négy évtizedet?

²²Forgács Iván, i. m. 46.

²³Az itt közölt adatok Forgács Iván és Kelemen Endre munkájából vettek.

²⁴Glatz Ferenc (szerk.): Magyarok a Kárpát-medencében. Pallas Lap- és Könyvkiadó Vállalat. Bp., 1989. 322.

²⁵Stark Tamás doktori értekezése.

Róluk, rólunk írja írja Szabó Iréne: "az eltűnt, a holtá nyilvánított boldogtalan homlokára ráégette a haza a bélyeget, a dicstelenségét, amitől az áldozat jellemtelenné vált, tehát olyanná, aki méltatlan a szeretetre. Bár a feleségek, szülők, testvérek s az én apátlan nemzedékem tagjai pontosan tudták, a politika ítélete csak ritkán ér fel a becsapott kiséberhez. Mert a háború önmagában véve erkölcstelen, hiszen az etikai tartást sem a népnek, sem az egyéneknek nem a fegyverek adják."²⁶ S az igazságtalanul megbélyegzettek számát — százezres nagyságrendben — tovább növelik a Rákosi-korszakban perbe fogottak, kitelepítettek, meghurcoltak és kivégzettek, a társadalom minden rétegéből, s a sor 1956-ban s utána is folytatódott. Ugyanúgy hány családot érintett itthon a II. világháború végén Nyugaton kinnmaradt vagy akkor oda emigrált mintegy 100 000 magyar és a további 200 000 1956—57-ben (akiknek csupán egyötöde tért vissza a következő évben)? Vajon egészségesnek mondható annak a további, akkor kisebbségi sorban élő 350 000 magyarnak az élete, akik a háború utáni első békeévekben szakadtak ki otthonukból, szülőföldjükéből s önkéntesen vagy kényszerből repatriálva próbáltak újra gyökeret eresztetni?²⁷ S az azóta is, napjainkban is, az Erdélyből menekülő sokszor szétszakított családoké? Ezzel kapcsolatban szükséges idézni a Magyar Pszichiátriai Társaság tiltakozásából, melyet a romániai településrendezési terv ellen adtak ki: "E terv — merénylet legnagyobb kincsünk, az ember lelki egészsége ellen is. Mi elmeorvosok régóta tudjuk, hogy az elme épsége számtalan szállal kapcsolódik az egyéni múlt, a földrajzi, lakóhelyi, emberi környezetünk stabilitásához... Egy ilyen beavatkozás nem csupán közvetlenül érintett személyekre van káros hatással, hanem a lélektan törvényszerűségei szerint generációkon keresztül továbbgyűrűzik, és hosszú időn keresztül számolnunk kell az elmebetegségek, öngyilkosságok, alkoholizmus és más lelki zavarok megszorodásával."

Ha mindezeket tudva jogos érzelmeinket, félelmünket, felháborodásunkat, aggodalmunkat félre is tesszük — mert most félre kell tenni! — és józan gondolkodással vetjük egybe a közölt — s korántsem teljes körű — számadatokat, figyelembe véve a halmozott esetek (pl. egy személyben bűnöző, alkoholista és neurotikus valaki) összstatisztikai csökkenő hatását, de azt is, hogy az említett esetek a legtöbb esetben nem egy embert, hanem a betegségben, bajban, torzulásban érintett családot jelentenek, akkor megalapozott a kérdés: van-e egyáltalán érintetlenül egészséges ember még országunkban?

²⁶Szabó Iréne: A mi csendes Don folyónk. = Népszava, 1989. július 25.

²⁷Glatz Ferenc, i. m. 322.

Aligha, s ha igen, csak kivételek ezek. A történelem kohója ugyanis nem csupán a szenvedésben nagykorúvá törődött népet, a hatalom alá vetetteket tette beteggé. A történelem kohója — s ezt most kezdjük igazán látni — nem névtelen. Minden egyes beteg ember, kisiklott élet sorsában a "kórokozó" személyeknek is — a döntést hozóknak s a csupán végrehajtóknak egyaránt — nevük s egyéni felelősségük van. A hatalom birtokosai és végrehajtói is, az egészséget emberi teljességében értelmezve, betegek voltak (s ha nem változtak meg, ma is azok). Elfogultságuk, gyűlöletük, gyanakvó félelmük ("éberségük") s később konfliktusba torkolló kiábrándultságuk őket is torz, emberiségben, jellemben csonka, esetleg neurotikus emberekké tette. Az elmúlt négy évtizedben mi mindannyian, ki így, ki úgy egy egészségtelen, az apró ügyeskedést, a szűk látókörű egyéni érdekérvényesítést önpusztító nemzeti katasztrófává növelő élettechnikát alakítottunk ki. Erről írja Czakó Gábor a következőket:²⁸ "Valamennyien ebben a szocialista összeköttetésnek nevezett korrupcióban éltünk negyven esztendőn át... A kisebb-nagyobb és társadalmilag megengedett bűnökre épült élettechnika lassacskán szétrágtá a termelést, a családot, a személyt. A reformnak voltaképpen az élettechnikát kellene megváltoztatnia."

A magyar lakosság egészségi állapotáról immár teljesebb kerekített helyzetkép ismeretében nyilvánvaló: ez a csonkára sikerült, és éppen az állami, hivatalos intézményi garanciáiban hitelét veszített társadalmi egészségmegőrzési program önmagában képtelen bármit is segíteni a lakosság egészségi állapotán. Az elmúlt negyven év hatalmi visszaéléseivel ránk kényszerített s már sejtjeinkbe ivódott élettechnika súlyosabb kórokozó, mint korábbi népbetegségünk, a TBC vagy napjaink AIDS-vírusa, mert az emberek egészségét, egy egész nép egészségét a lelken keresztül s azzal támadja meg, hogy az élet értelmébe vetett hitét veszi el, élni akarását töri meg. Ezért visszaadni s visszaszerezni is ezt kell először.

Gyökeres szemléletváltásra s ennek nyomán, ezzel együtt a természeti szükségyszerűség objektív erejével ható, megalkuvás nélküli konstruktív cselekvésre van szükség. A gigászi feladat nem kisebb, mint a szenvedésben nagykorúvá törődött s így kiskorúságban tarthatott magyar népet, egy koravén nemzedéket kell egészséges életörömben nagykorúvá fejlődni segíteni. Egyáltalán lehetséges ez? — Ha lehetséges, akkor csak ez lehetséges, csak ez a kivezető út.

²⁸Czakó Gábor: Élettechnika. = Dátum, 1989. július 26.

IV.

Az Egészségügyi Világszervezet hivatalos egészségmeghatározása (amely szintén nem ad egységessé integrált tudományos emberképet) és néhány értetlenül fogadott helyes törekvés ellenére korunk, s benne a magyar társadalom valóságosan ható felfogása az egészségről csonka. Ez az emberről* alkotott képünk, felfogásunk hiányosságából fakad. Ennek a magát konokul tartó s felszínes "tudományossággal" is alátámasztott ténynek számos oka van. A legfőbb: a pusztán külsődlegessé vált kultúrában a tudomány — minden látványos eredménye ellenére — elszakadt az élettől, annak természeti gyökereitől. A tudósok emberi minőségének változásával a tudomány pusztán intellektuális teljesítménnyé vált, mivel kultúránk alakulásában az ember kulturálatlansága burjánzott el.

Az emberrel foglalkozó tudományoknak máig meglévő adósságából egy parányit törleszteni az egészségnek egy teljesebb emberképen alapuló értelmezésével — ez a célunk a továbbiakban. Mint a tudomány fejlődésében általában, úgy itt sem nyújtunk teljesen újat, csupán tiszta forrásokhoz nyúlunk vissza, segítségül hívva a tapasztalati tudomány eredményeit.

A valóságosan ható közfelfogás szerint az egészséges, aki nem szenved valamilyen testi betegségben. Ebben az értelmezésben az egészség pusztán biológiai hiányfogalommá szűkült. Ha azonban az emberi élet teljességét vesszük alapul, akkor az egészség is és a betegség is jóval tágabb, árnyaltabb állapotjelző. A korábban vázolt társadalmi helyzetkép meggyőzően bizonyítja, hogy betegnek kell tekintsük:

- Az erőttől duzzadó garázda fiatalot;
- A szuperintelligens, de egyoldalúan nevelt, gyenge fizikumú serdülőt;
- Azt az olimpiai bajnokot, aki a fair playt félretéve doppingszerrel él. (És azt a sportvezetőt is, aki ezt támogatta.)
- De azt a tehetséges, sikeres és esetleg kisportolt tudóst is, aki erkölcsi tartás nélkül, gátlástalanul szolgál nemtelen célokat.

Ez a felfogás egyébként meglehetősen régi, s az emberiség ősi tapasztalataként jól tükrözi ezt az egyes népek nyelvének géniusza is. A francia nyelvben pl. a "le mal" egyszerre jelent betegséget, bajt, rosszat és gonoszt, jelezvén az erkölcs természeti gyökereit. A magyar nyelvben az egészség, az ember teljességét, egészségét értékelő fogalom. A Nemzetközi Olimpiai Bizottság magyar alapító tagja, Kemény Ferenc 1909-ben így ír: "Amint a 'magyarázni' szó voltaképpen azt fejezi ki, hogy csak azt érthetjük meg

jól, ami 'magyarul' van mondva, azonképpen az 'egész' emberben már benne van az 'egészséges' ember."²⁹

Az egészség tehát az ember egész-sége, az emberség teljessége. Az emberség ugyanakkor nemcsak állapot, hanem szüntelen fejlődési folyamat. Az egészség: teljes értékű testi és lelki (s ebben az erkölcsi s a társadalmi is benne van) működőképesség, edzettség és ellenálló képesség. Folyamatként értelmezve: az egészség fejlődőképes életvezetés, teljes életre való képesség, kiteljesedő élet. Éppen ezért az egészség megőrzése sem csupán a betegségek leküzdését jelenti (azt is), nem valamely megfelelőnek tartott állapot konzerválását, hanem az egészségmegőrzés szüntelen fejlődés, emberségünk kiteljesítése és a nemzet életében a minden szempontú társadalmi haladás.

Ez az egészségértelmezés egy mélyen megalapozott teljes emberképből alakult ki, amely az emberben a "testi" és a "lelki" kapcsolatára is választ ad.

Az ember ugyan nagyon bonyolult, de egységes élőlény. "Lelki" természete a sok évmillió filogenetikus fejlődés eredménye, sajátos törvényszerűségekkel. Korunkban a tudományok nagymértékű differenciálódásával erről az egysegről — hiszen annak bonyolult integráltsága a tudomány mesterséges fogalmi apparátusával maradéktalanul nem ragadható meg, nem fogható át — lassan megfeledkeztünk, s gondolkodásunk egyszerűsítő kényelmességével kettéosztottuk az embert testre és lélekre, önálló anyagi természetet és létet tulajdonítva az előbbinek s szellemet az utóbbinak. Ezt a felfogást csak tovább merevítették a különböző filozófiai irányzatok s még inkább a dogmává kövesült ideológiák. Eközben teljesen megfeledkeztünk arról, ami Arisztotelész számára (igaz, a mainál jóval szegényebb anatómiai és fiziológiai ismeret birtokában) még nyilvánvaló volt: a lelki jelenségek is életjelenségek s a "lélek" törvényei is természettörvények, az élet törvényei, s éppoly objektívak (ha nehezebben is megismerhetők), mint a vérkeringés vagy a szabadesés törvényei.

Bár beszélünk arról, hogy a testi és a lelki egészség összefüggnek,³⁰ a közgondolkodás (de a biológiai gondolkodású szakember, tudós is) hajlik arra, hogy a kettőt különválassza s először a testet, a testi egészséget erősítse meg, azután a lelkit, mintha ez lehetséges lenne. Megfeledkeznek ugyanis arról, hogy a test az élő lélek nélkül önmagában csak holt tetem.

Mégis — gondolatkísérletként — fogadjuk el ezt az álláspontot, s induljunk ki a testből, példának véve a testnevelést és a sportot. Mit mond er-

²⁹Előadás a "Teleia"-egyesületnek 1909. december 5-én tartott ünnepi közgyűlésén.

³⁰L. pl. az ajánlás a gimnáziumi neveléshez, i. m. 60.

ről a legilletékesebb, az újkori olimpiai játékok felelevenítője s megalapítója, Pierre de Coubertin még 1909-ben? Így ír: "Nem fogadjuk el, hogy az ember testét külön lehet formálni és azután felkínálni neki a lélekkel való házasságot: ez rossz házasság, amelyben nincsen válás és a legártalmasabb zavarok létrejöttét kockáztatjuk. A lelket és a testet mindig együtt kell megismerni és együtt kell nevelni. Ezért jutottunk arra a megoldásra, hogy egyáltalán nem lehetséges teljes értékű testnevelés a pszichológia segítségével."³¹

A megdöbbenő csupán az — s a sport mai válságának egyik oka ez —, hogy mind a testnevelés, mind a sport nyolc évtizeddel Coubertinnek közérthető s szinte magától értetődő megállapítása után hatalmas pénzeket létrehozott és fenntartott sporttudományos intézményeinek működése ellenére, egyszerűen a forrásoktól eltávolodva (bár nevezhető ez elfogult szakbarbarizmusnak is) ma is ebben a "rossz házasságban" él, sőt hazánkban sok vonatkozásban még a "házasságig" sem jutott el. S ha figyelembe vesszük, hogy a végső, az excesszusig elmenő fizikai aktivitást igénylő sportot a lényege alapján Coubertin "szellemi-erkölcsi cselekvés"-nek nevezi, s mellé tesszük napjaink bunda- és egyéb botrányait, nemcsak azt értjük meg, hogy napjaink "sportjának" már semmi köze a sporthoz, hanem azt is, hogy éppen ez a társadalmi jelenség is nagyban hozzájárul az egészségmegőrzési program kudarcához, mivel egy hamis kép általánosítása alapján válik a lakosság széles rétegei számára ellenszenvessé a sport. Pedig életfontosságú számára, mégis a fürdővízzel együtt a gyereket is kiönti.

Hogyan oldható meg a test és lélek, még pontosabban a "lélek" problémája? Ha ugyanis feltesszük magunknak a kérdést, hogy "ki az alanya egy olimpiai aranyérmes jelentő nyújtógyakorlatnak vagy egy neurózis kialakulásának — a test vagy a lélek?", ugyancsak zavarba jövünk. A választ — s ez személyes álláspontommá is vált — Várkonyi Hildebrand Dezső, a pszichológus professzor így adja meg: "Lélekről vallott felfogásunk az állományi egység elmélete: az emberben a tevékenységeknek egyetlen alanya van és ez a testtel egyetlen állományú egyesült lélek. Ezzel az embert, viselkedéseit, cselekvéseit legjobban megmagyarázhatjuk... Mégis feltevésszerűen kell szólni a 'lélekről' mint a tudatos és nem-tudatos kiterjedéstelen folyamatok végső hordozójáról (amely természetesen a testtel egyetlen szubsztanciát alkot), a

³¹Pierre de Coubertin: *L'homme et l'animal*. Revue Olympique, avril 1909, pp. 53–56. A szerző egyébként összegyűjtött sportpszichológiai tanulmányait *Essais de Psychologie Sportive* címmel adta ki: Lausanne (Paris, Libr. Payot, 1913. 265.).

belső élettények jellegzetes közös sajátosságáról és mint a belső élettények összességéről."³²

Ez a röviden vázolt, életteljessé váló emberkép, úgy véljük, alkalmasabb az eddigieknél arra, hogy az egészségmegőrzés, az egészséges életre nevelés problémáit egy teljesebb és egységesebb összefüggésrendszerben lássuk és oldjuk meg. Ebben az összefüggésrendszerben a "lélek" s a lelki tényező vezető szerepét (s hasonlóképpen nagyobb léptékben a gazdasági és társadalmi folyamatokban az emberi tényező szerepét) tudásunk mai színvonalán úgy érzékeltehetjük, hogy: mint az idegrendszert fejlődéstanilag legújabb képződménye, a nagyagykéreg szabályozza, úgy az ember egészségét a sok évmilliós filogenezis legújabb képződménye, a "lelke" irányítja. Ennek az összefüggésnek az ismeretében az is remélhető, hogy kevesebb félreértéssel tehető az egészségmegőrzés és nevelés alapelvevé a lélek megerősítése, tehát az életöszön benuultságának oldása, az élni akarás ébresztése, az egészséges, alkotó élet értelmébe vetett hit — külső, hatalmi biztosítékkal hitelessé váló — visszaadása és erősítése. Ennek az összefüggésnek az ismeretében az öngyilkosság paradoxona is nemcsak érthetővé, hanem az öngyilkosságok megelőzése is hatékonyabbá válik; az öngyilkosság ugyanis természeti képtelenség. Az egyéni tragédiák légiójának története, anamnézise azt bizonyítja, hogy a végső lépést mások, a "körülmények" apró "gyilkosságai" előzik meg. Valójában senki sem lesz öngyilkos. Az öngyilkosok biológiai létét az emberhez méltó élet feltételeinek névtelenül és észrevétlenül maradó fokozatos megvonása, a megalázás és szeretetlenség számtalan formáját öltő lélekgyilkosság szünteti meg, az öngyilkosság látszatát keltve. Az öngyilkossághoz az erkölcsi egészség felőrlésén keresztül vezet az út.

A lélek irányító szerepének felismerése végül talán abban is nagykorúvá érlel, hogy a napjainkban végbemenő és végzetszerűnek tartott hatásokra mind többen s kevésbé kiszolgáltatott tanácsstalansággal (s az aprónak tűnő dolgokban is növekvő felelősséggel), azoknak természeti realitását mélyebben megértve készüljünk fel. Azokra a hatásokra, amelyekről Carl Gustav Jung így ír: "A politikai helyzet, valamint a tudomány félelmetes, jóformán démoni eredményei folytán titkos borzongás és tompa sejtések töltenek el bennünket, de nem tudjuk, mi tévők legyünk, és alig néhányan jutnak arra a következtetésre, hogy ezúttal a réges-rég elfelejtett emberi lélek forog kockán."³³

³²Az idézet a szerzőnek — 1958-ban, hallgatásra ítéltetése idején — baráti körben tartott előadásából való (feljegyezte: R. P.).

³³C. G. Jung: Emlékek, álmok, gondolatok. Budapest, 1987. Európa Könyvkiadó, 398. (Kiemelés a szerzőtől.)

Az előzőkben értékeltük az egészségmegőrzés társadalmi programját, bírálva annak szemléleti és tartalmi fogyatékoságait, de elismerve értékes sajátosságait is. Ezután egy teljes és egységes emberkép alapján fejtettük ki, hogy az egészség az emberség kiteljesítése. Ezek alapján röviden leglényegesebb s halaszthatatlan tennivalóinkat foglaljuk össze, egy modell felvázolásával.

Minden, valamely szervezett közösség életét a haladás irányában mozgásban tartó működőképes programnak rendelkeznie kell egy, az adott realitáshoz igazodó s annak objektív összefüggéseit és törvényszerűségeit figyelembe vevő modellel. Az egészségmegőrzés társadalmi programját alapul véve, annak legátfogóbb jellemzője multiszektoriális jellege, legkisebb megcélzott egysége pedig az egyes ember életmódja, életvezetése. A program működőképességét — természetesen a programnak az ismerttetett valós helyzetkép alapján történő kiegészítése, átszerkesztése, korrekciója után — egy pedagógiai modellel biztosíthatja, a nevelés funkcionális modellje.³⁴ Ennek következtében az alábbi kifejtés nemcsak az egészségmegőrzés társadalmi, nemzeti programjára vonatkozik, hanem a közoktatás részrendszerén belül az egészséges életre nevelés alapkérdéseit is magában foglalja.

A nevelés — az öröklés biológiai keretein belül megvalósuló — fejlesztés-kibontakoztatás. Funkcionális értelmezését Várkonyi Hildebrand így írja le: "— a nevelés: a fejlődésnek előmozdítása, serkentése a maga öntörvényű mozgásában, — a nevelés esetleges meglévő akadályok, gátlások eltávolítása, a megakadás esetén a javítás, gyógyítás, — a nevelés: megelőzése a felmerülhető veszedelmeknek, óvás és kedvező milieu alakítása, — a nevelés kedvező indítékok nyújtása és oly képességgyakorlás, melyben a képesség 'önmagát szervezi' (Rousseau) — egyszerűen a nevelés a fejlődés szolgálata a régi bölcselő szava szerint: 'az ember a természet tolmácsa és szolgája' (Homo interpretans et minister naturae). A nevelés eszerint voltaképpen nevelődés, melynek végső értelmét az a gondolat adja meg, hogy a teljes értékű fejlődésben el lehet érni az egyén tökéletességét éppúgy, mint a búzaszem kalászos szárrá fejlődve, befejezte kifejlődésének menetét és 'készlétűvé' (entelechiává) vált Arisztotelész bölcselete szerint."³⁵

³⁴"A nevelés 'funkcionális' fogalmáról" ma is érvényes és hasznosítható tanulmányt Várkonyi Hildebrand írt 1947-ben: Embernevelés, 11. sz. 481—485.

³⁵Várkonyi Hildebrand, i. m. 482.

Ez a "nevelődés" — félreértés ne essék, s Várkonyi Hildebrand szerint is: — "aktív és nem csupán passzív folyamat", ha világosan látjuk, hogy a fejlődés "öntörvényű mozgásának" előmozdításában e modell, e rendszer egyes tényezőinek mi a feladata, funkciója. Ennek a Magyarországnak, nemzetnek, földrajzi-természeti tájnak, társadalomnak nevezett rendszerben szerves kölcsönhatásban illeszkedik össze valamennyi működési tényező. Ebben a rendszerben az egészségmegőrzés az igazi ösztársadalmi nevelés, és ebben a "nevelésben" minden tényező számára az egyetlen értékmérő: mennyire szolgálja a teljes értékű életet, az emberség kiteljesítését?

A rendszer funkcionális tényezői:

1. Az egyes ember (a kisgyermektől az élete delén is túljutott felnőttig) mindazon — életvezetéssé szerveződő — tevékenysége, mely önmaga lehetséges emberségének megvalósítását szolgálja. Ezen a területen rengeteg hiányt kell pótolnunk, hiszen sem az alapvető emberi jogok, sem az egészségügy, sem a pedagógia szempontjából még igazán számba sem vettük, hogy egy teljesnek tekinthető emberkép alapján mi minden tartozik e tevékenységek sorába. Azt ugyan tudjuk, mennyire egészséges lenne a mindennapos testnevelés (s a gyakorlat: napközis tanulók százezrei az iskolákban naponta sokszor egy nyolcórás felnőtt műszakot ülnek végig ugyanabban a padban), de az még kevesekben tudatosodott, hogy az örömeire való képességnek és a mások javát is munkáló szeretetnek a gyakorlása mennyire fontos és hogyan történjék.

2. Az ember zavartalan fejlődését biztosító és ösztönző (természeti és társadalmi) környezet kialakítására és megőrzésére irányuló tevékenységek. Ezen a területen is rengeteg hiányosságot kell pótolnunk. Ilyen jellegű kultúránk teljesen hiányzik. Nemcsak arról van szó, hogy a szülők és nevelők pedagógiai kultúráját szakmai színvonalában, igényességében kell emelni és igazi humánummal telíteni, hanem itt is pontosan fel kell mérni, milyen tevékenységek tartoznak ide az embertársi érintkezéstől (munkahelyen, családban, utcán egyaránt) kezdve a munka emberközpontúan magas technikai kultúráján keresztül a természeti és lakókörnyezet védelmét és tisztaságát szolgáló funkciórendszerig.

A rendszer strukturális tényezői: a motiváló környezetet hézagmentesen biztosító részrendszerek, melyek mindegyikének közép- és célpontjában a méltóságában is rehabilitált egyes ember és a család áll. E rendszerek (termelési és államirányítási ágazatok s ezek szervezetei, intézményei) a társadalmi munkamegosztás szerint: igazságügy, külügy, belügy, honvédelem, pénzügy, kereskedelem, ipar, mezőgazdaság, egészségügy és közoktatás. Ebből a megközelítésből is rengeteg a fehér folt és a tennivaló. Azt már kezdjük

látni, hogy a jogalkotás "hibái" hogyan készíthetik elő egy egész társadalom emberségbeli torzulásait (de ugyanígy remélhetjük emberméltóságának rehabilitálását, erkölcsi tartásának biztosítását is). Az azonban csak nagyon kevesek fejében fordult meg eddig, hogy a magyar gyermekek millióinak az egészséges fejlődéséhez olyannyira szükséges boldog gyermekkort — a béke negyvenötödik évében — hogyan rabolja meg naponta a felnőtt társadalom a maga képmutató erkölcsével (s ez az igazi "kettős nevelés"), a munkahelyi vezetés alkalmatlanságával, a munkahelyek, iskolai tantestületek, családok rossz, szeretet nélküli légkörével.

A helyzet ezerszáz éves nemzetünk, államunk történelmében valóban egyedülálló: túl már a 24. órán is a pusztuló magyar nemzetnek, úgy tűnik, számos más, s köztük nagy népek rokonszenvével is kísérve, megadatott a sorsfordítás lehetősége, mellyel a realitást (a nemzetközit is!) figyelembe véve okosan, a vissza- és széthúzó erőket figyelembe véve a jövő bizonytalanságát jól tűrő építő akarattal, hittel, bátran kell élnünk. A gazdasági és a politikai reform tempójának fáziseltérése valós dilemma lehet, de ezt megoldani csak úgy lehet, ha nem ezzel foglalkozunk, hanem az általa elfedett alaproblémának amegoldására összpontosítjuk minden erőnket: a minden egyes egyénben meginduló és végbemenő emberi megújulásra. Csak ettől változik meg gazdasági és politikai helyzetünk is. Az, hogy ez — bár hihetetlenül kemény, önmagunkkal való küzdelemben — lehetséges, azt már ma is élő példák szái, ezrei bizonyítják. Ezt a megújulást az egymást méregető s akadályozó bizalmatlanság megfojtja, de az előlegezett kölcsönös bizalom megkönnyíti, felgyorsítja. Magyar újjászületés csak kiteljesedő, egészséges egyénekből, egyéni felelősségből indul, bontakozik ki. Am egészséges egyének is csak akkor képesek a történelmi sorsfordításra, ha az életértékek eltérő hangsúlyozásán alapuló pártérdekeket a fölöttük álló nemzet érdeke fogja össze. Minden magyar ember összefogása nélkül a pluralizmus gyilkos játékszerré aljasul: nemzetépítés helyett nemzetpusztításra vezet.

Ahogy az út az öngyilkossáig a lélekgyilkosságon, erkölcsi felörlésen keresztül vezetett, úgy a sorsfordító újjászületés is a lélekmentéssel kezdődik és az élni akarásból táplálkozó élettisztelet erkölcsén keresztül vezet az egészségig, az emberség kiteljesítéséig. Ebben a küldetést jelentő szolgálatban jó tudni azt a reális optimizmusra alapot adó tényt, hogy mi kivétel nélkül mindannyian jóval a lehetséges emberségünk határain belül élünk. Ennek a népnek az igazi tartalékai nem ásványkincsekben, gazdasági erőiben (amelyekkel szintén okosan kell élni), hanem lefojtva lappangó emberségében, tehetségében vannak. Az egészségmegőrzésnek ezek az igazi, sok-

szor mérhetetlenül gazdag s mindenkor, minden eszközzel ápolandó tartalékai. Az egészségmegőrzés egész emberré nevelés. A pedagógiai hatás totalitástörvénye alapján — ha a pedagógiai tevékenység különböző színterein és formáiban hangsúlyosabbá is válnak egyes nevelési feladatok — valójában nincsen külön egészségre nevelés, erkölcsi nevelés stb. Minden nevelés egészségre nevelés is és erkölcsi nevelés is, mert ha nem az, nem nevelés.

A nemzetépítő nevelés alapja a családepítés. Ezért — bár a nevelés hivatásos munkásai a pedagógusok — a nevelés az emberség kiteljesítése, egyetemes feladat, minden felnőtt magyar ember elháríthatatlan felelőssége és feladata a maga munkakörében, helyzetében, a maga addig elért és tovább kiteljesítendő embersége hatásával.

Előttünk egy nemzetnek sorsa áll.

NÁHLIK ZOLTÁN

TAVASI LAJOS ERDÉLYI KAPCSOLATAI;
GÁSPÁR JÁNOS ERDÉLYI PEDAGÓGUSHOZ INTÉZETT KÖZZÉ NEM TETT LEVELEI

A reformkor politikai küzdelmeinek szerves részeként kialakuló pedagógiai—művelődéspolitikai mozgalom, amely a magyar nevelésügy polgári és nemzeti átalakulását tűzte ki célul, és amely egyik igen lényeges feladatát az iskola egységes rendszerének megteremtésében, az e téren is megnyilvánuló rendiség felszámolásában látta, ha nem is egyenlő intenzitással, de jelentős hangsúllyal jelentkezett — korabeli szóhasználatával élve — a két magyar hazában; mind Magyarországon, mind pedig az Erdélyi Nagyfejedelemségben.

A magyarországi és az erdélyi pedagógiai progresszió képviselői élénk figyelemmel kísérték egymás tevékenységét, törekvéseit; a korabeli sajtót, a személyes találkozásokat, a magánlevelezést és a kapcsolatfelvétel más hatékony eszközeit keresték az említett célkitűzések megvalósítása érdekében.

A célkitűzések valóra váltása hatékony szervezési tevékenységet tett szükségessé. E tekintetben Tavasi Lajos (1814—1877) kétségkívül élenjáró szerepet töltött be. Ismeretes, hogy a protestáns egyházak iskolarendszerének egységesítése révén egy távolabbi cél megvalósításán fáradozott: a magyarországi és erdélyi egységes iskolarendszer megteremtésének gondolata ihlette tervszerű, kitartó szervező, irányító munkára. E cél szolgálatába állította a tanári "köztanácskozmányokat", a "tanodai hírlemények" kiadását, nevelési társaságok szervezését, az általa szerkesztett és kiadott Nevelési Emléklapokat, s ebben a nevelési szakirodalom iránti fokozottabb érdeklődés kialakítását.

A Tavasi által az 1845/46-os iskolai évben kiadott Tanodai Hírlemény felhívja a figyelmet a "rokonintézmények" közötti közeledés szolgálatába állítható kölcsönös tájékoztatás fontosságára: "Nem akarom említeni — írja —, miképpen szolgáljanak még azonfelül a programok az egyes tanintézetek közti értesülés és viszonylagos közeledés eszközéül, ha hogy azokat egymás-közt évenként kicserélnék a rokonintézetek." Ugyani lábjegyzetben jelzi, hogy 1845-ben "az erdélyi Enyedi főiskola" is elküldte oktatási programját.

A Pesten, 1846. augusztus 10-től 12-ig tartott első protestáns tanári köztanácskozmány naplójából és jegyzőkönyvéből arról értesül Tavasi, hogy az 1846-os év első napjaiban "A protestáns evangélikusok részéről küldetett meghívó... az erdélyi testvérekhez: itt a reformátusokat, evangélikusokat és unitáriusokat egy közös prot. név alatt véve, következőkhöz: 1. Brassó, 2. N.Enyed, 3. Kolosvári refor.collegium, 4. Kolosvári Unit.colleg., 5. Medgyes, 6. Szeben, 7. Szászváros, 8. Szászsebes, 9. Segesvár, 10. Székelyudvarhely és 11. Zilah... Rendkívülileg megküldetett még egy-egy meghívó levél 1. A kolozsvári Nevelői körhöz..." jelezvén, hogy a meghívó "... tartalmának értelme szerint szétküldetett valamennyi két hazai protestáns tudományos intézethez". A nemes célok elérhetősége érdekében "a legnagyobb nehézség, eszközölni a közös értelemnek erejét és működtetni a közös erőnek hatását. Ki nem tudja, hogy szétszaggatás van e honban, mint mindenütt, úgy a protestánusok között is, mintha nem ugyanaz volna a nemzet fia, ott ahol a Tisza és egyiránt ott, hol a Duna habjai zúgnak? ott ahol a Kárpát örök fagyban merevül és egyaránt ott, ahol a délibáb rémjai a róna tájain úsznak."

Tavasi Lajos a Koloszvári Nevelői Körhöz intézett meghívót Gáspár János (1816--1892) címére küldte, aki a Kör 1846. február 15-én tartott első "Kisgyűlésén" olvasta fel annak szövegét. A Kolozsvári Vasárnapi Újságban, amely a Kör üléseinek jegyzőkönyvét folyamatosan közölte, a következőket olvashatjuk: "A jegyző felolvassa Dr. Teichengräber barátjának egy magánylevelét, amelyben több pesti nevelők nevében örömet fejezi ki a mi Pestalozzi-innepélyünk szép eredménye felett, tudósít a pesti ilyenszerű innepélyről, küldvén eladás végett 20 példányt a "Nevelési Emléklapok" első füzetéből, melyeket a jegyző bé is mutata a körnek — továbbá emlékezet volt a levélben egy Pesten összehívandó tanítók és nevelők országos gyűléséről, mit egy a maga idejében ki adandó programban bővebben is kifejtendnek. Végre tudósítá a pesti nevelői köröcske legújabb azon mozgalmáról, mely szerint szándékozik a magyar egyetemes nép- és elemi olvasó könyveket szemle alá venni, szakértőleg megbírálni s úgy egy jót belőlök összeállítani, a hiányokat kipótolni stb. Mindezt a Kör szíves tudomásul vevé s meghagyá jegyzőjének barátságos idvezletét a pesti atyánkfiaiának megírni."

A Nevelési Emléklapok második füzetében Tavasi jelzi, hogy a két magyar hazába összesen 76 meghívót küldtek szét, és hogy "Mi már a válaszokat illeti... a Kolozsvári Nevelői Kör... válaszolt s egy küldött által ígéré magát képviseltetni... A kolozsvári reformata collegium részéről, keresztül utaztában magány és személyes választ hozott Takách János tanár a nem-jelenhetésről" és "Erdélyből a maros-vásárhelyi reformata tanoda részéről válaszolt: Szász István..."

A magyarországi és erdélyi pedagógiai-oktatáspolitikai kapcsolatok kérdéskörében szükségképpen kellett megemlékeznünk a Kolozsvári Nevelői Körről. Ennek működéséről, termékeny gyűléseiről és vitáiról, szakosztályainak munkájáról, a tagok ésszerűen megszervezett önképzéséről, a magyarországi pedagógusokkal fenntartott szakmai kapcsolatairól alapos tájékozódást szerezhettünk a Vasárnapi Újságban közölt tizenhárom és a ma már -- sajnos -- számunkra hozzáférhetetlen, a Nagyenyedi Dokumentációs Könyvtárban MS 485 szám alatt található hét kéziratos jegyzőkönyvből, amelyek tanulmányozására mintegy 20 évvel ezelőtt nyílt alkalmam. Az anyag ismeretében megalapozatlannak tartom a Pedagógiai Lexikon¹ értékelését, amely szerint Gáspár János "Kolozsvári Nevelőkör néven tanítóegyesületet igyekezett szervezni, de sikertelenül". A kör sokoldalú, eredményes, tervszerű, a pedagógusok önképzését, szakmai fejlődését sikeresen szolgálta.

Tavasi Váradai Szabó Jánoshoz intézett 1846. szeptember 16-i keltezésű levelében² jelzi, hogy a soron következő konferéncia színhelye Sopron lesz, de "Más években, ha vagy Debrecen, vagy Patak, Kolozsvár vagy teszem még Enyed is hívni fog, elmenendünk".

Valóban, a második protestáns tanári közgyűlésnek 1847 augusztusában Sopron városa adott otthont. Ez alkalommal — mint ez a jegyzőkönyvből kitűnik — a már három protestáns egyház képviselőinek tanácskozásán a Kolozsvári Unitárius Kollégium neves tanára, a polihisztor Brassai Sámuel (1797—1897) elnökölt.

A korabeli közlekedési viszonyok közepette egy-egy konferencia megszervezése nem kis nehézségekkel járt. Ilyen megfontolással írja Tavasi: "... érdekünkben állónak tekintsük azt, hogy időről-időre kijövendő nevelési füzetek által maradjunk egymással összekapcsolva, e kisszerű eszköz költséges eszközöket pótol".

A nevelési füzetek kiadása szükségessége gondolatának népszerűsítésén túl, Tavasi szorgalmazza, hogy mindkét haza iskolái "tanodai hirdetmény"-eket adjanak ki: "Csak akkor, ha már valamennyi két hazai tanodánkból bírnánk hírlőket, lehetne igazán úgy intézeteink statisztikáját, mint azoknak tanulmányi és egyébkénti szerkezetét megírni, megítélni és az ismeretekből netalán reform-javaslatot tenni. Legyenek erre felszólítva tanodáink, válasszák a közleményekre akár ezen nevelési füzeteket is, vagy indítványozzának és létesítsenek külön nevelésoktatási folyóiratot, én az első leszek,

¹Pedagógiai Lexikon II. köt. Bp., 1977. Akadémiai Kiadó. 12.

²Lengyel Imre: Könyvtártudományi és bibliográfiai tanulmányok és közlemények. III. köt. Bp., 1963. Tankönyvkiadó. 150.

ki abba munkásul ajánlkozandom." Nem érdektelen itt megjegyeznünk, hogy Tavasi már a soproni értekezleten örömmel jelenti, miszerint a csak ezelőtt két évvel megpendített eszme a tanodai hírlemények iránt mindinkább visszhangra talál. "Az idén — írja — már a következő intézetek bocsátottak ki hírleményt: N.Enyed, Késmárk, Losonc, Pest, Selmec, Sopron, Szarvas...", és hogy "a tanodai névtár" szerkesztéséhez a kért adatokat az erdélyiek közül Medgyes, Zilah, Brassó küldte be.

A magyarországi és erdélyi reformkor utolsó évtizedében, bár a különböző iskolai tankönyv- és kézikönyv-irodalom fellendülését tapasztaljuk, de a nevelélméleti tudományos irodalom tekintetében bizonyos lemaradás érzékelhető. Igaza van Tavasinak, amikor megállapítja: "... egyes ágakban feltűnő nevek ragyognak ugyan ... és nagyobbára inkább csak mint tanítási és oktatási tan- és kézikönyveket szerkesztők, semmint a nevelés elméleti irodalmat és irányt művelők".

Számba véve azokat a helységeket és iskolákat, amelyekhez Tavasi a "köztanácskozmányokra" szóló meghívókat eljuttatta, egy lényeges mozzanatra figyelhetünk fel. Ezeket ugyanis nemcsak a magyar, hanem a más tannyelvű protestáns iskoláknak is megküldte. Hogy a nemzeti elzárkózás mennyire idegen volt tőle, bizonyítja, hogy a szabadságharc véres eseményei közepette is hirdette a népek közötti megbékélés gondolatát, az elnyomott népek összefogásának szükségességét a Habsburg-elnyomás megfékezése érdekében. "3 nemzet van — mondotta egyik toborzó beszédében —, melynek egy nagy és közös társaságot kell képezni, s ez, a lengyel, oláh és magyar." Ugyanebben az összefüggésben említhetjük meg azt az egykori tanítványa, Falk Miksa által közölt adatot, amely szerint Tavasi lakásán, a hetenként kétszer-háromszor szerény vacsorára és megbeszélésekre meghívott vendégek között gyakorta megfordult Csernovics Arzén nevelője, Ionescu, aki később Bukarestben román miniszter lett. Érdekes mozzanatként itt azt is jelezhetjük, hogy Váradi Szabó Jánoshoz írt, 1847. november 12-én keltezett levelében jelzi, hogy "Jelenlegi soraimnak Ionesho úr és Csernovics Arszén lesz az átadója."³

A nemzeti elzárkózás elvetésének, a nemzetek és nemzetiségek közelítésének szándéka az erdélyi értelmiségi progressziót is jellemezte. A már említett Kolozsvári Nevelői Kör alapítására vonatkozó javaslat az oktatásügy erőit vallásra, nemzetiségre való tekintet nélkül kívánja tömöríteni, amikor kimondja: "minden nevelés körül foglalkozó erőt és tehetséget központosítsunk... ki a nevelői körnek munkás tagja... dolgozó társa kívánna lenni, nem

³Lengyel Imre, i. m.

kérdezném tőle: vágatva halad-é vagy fontolva marad, bévett, vagy eltúrt valláshoz tartozik-é... így szólnék: akarsz-é egy nemesített nevelésnek esz-köze s hazádnak jóltevője lenni? És ki azt mondaná: igen is akarok, azt én akárki fia... a nevelői kör tagjának... tekinteném." Ebben az összefüggésben nem érdektelen Brassai Sámuelnek a soproni közgyűlésen elnöki minőségében elhangzott kijelentése, miszerint "... soknyelvű országban élünk, sok nyelvekre van szükségünk, igyekeznünk kell tehát azoknak megtanulását könnyíteni...". E közgyűlésen javasolta Tavasi, hogy a soron következő tanácskozásnak Pest legyen a házigazdája: "minthogy meghívás sehonnan sem érkezett, ő bátor... Pestet ajánlati a tanári gyűlésnek, annál is inkább, minthogy kijelenti, mi szerint ebben sok magyar és erdélyhoni tanár kívánatát fejezi ki... hová a könnyű közlekedés s különböző más érdekek bizonyosan mindig számosan fogja egybegyűjteni a tanárokat..."

A magát méltán "iskolai turistának" nevező Tavasi 1847 nyarán Erdély néhány jelentősebb oktatási intézményét is felkereste. Programszemle című írásában olvashatjuk: "Felütve utazási naplómát 1847. július 29. stb. Enyeden töltött napjaimról, ezeket olvasom, engedjék meg a t. olvasók, hogy mint iskolai turista némelyeket a legőszintebben közölhessek..." Az írás részletes ismertetést közöl egyebek között a nagyenyedi és marosvásárhelyi tanodákról, ezek történetéről, a különböző osztályokban tanított tantárgyakról, bemutatja a nagyenyedi kollégium gyűjteményét, könyvtárát, jelesebb tanárait, ásványtárát, a diákok olvasó egyesületét, zene- és énektársulatát stb. Egyszeresmind közöl az iskola történeti irodalmában egy eleddig ismeretlen adalékot is: "Tegnap fiaim s egyszersmind utazótársaim (két pesti tanítvány, K. S. és N. S.) fürödtek egy újonnan nyitott enyedi kollégiumi uszodában. Ez egy tölgyfa fenekű és fakerületű tágas és eléggé mély építmény."

Tavasinak az erdélyi iskolaügyi kérdések iránti élénk érdeklődését jelzi az 1848 májusában megjelent Tanoda és egyház című munkája is, amelynek alcíme Levelek Erdélybe Magyarországból. Papnak a tanító. Sükösd Sámuel (1816--1849) dévai református lelkészhez és tankönyvíróhoz intézett leveleiben az egyház és iskola viszonyának, az iskolaügy felekezeti szerinti elkülönülése megszüntetésének kérdéseit taglalja. Kifejti, hogy "... a tanoda, ahol az netalán az egyháztól függ, igen meg van gátolva szabad fejlődési működésében... a vallást ugyanazon egy tanodának gyermekei, a felekezeti eltérés és különbözőség szerint tanulhatják... de a többi tanodai foglalkozásokra nézve nem létezik felekezetiesség, ennél fogva szükségtelen, hogy azokat a gyermekek külön-külön hitök szerinti tanodákban tanulják".

A mű szövegösszefüggései alapján nem kétséges: Tavasi érzékelt, hogy Erdélyben — annak fejedelmi korszaka utáni történeti tapasztalatai alapján — a felekezatiségnek erőteljesebb, szívósabb gyökerei vannak. Leszögezi, hogy "Az egyház által kormányzott és egyház által vezetett tanoda elveszti rugóját, elveszti célját, s lealacsonyíttatik puszta eszközzé... Ellenvetéseidet a mondottakra szívesen várom; elvárom elvi harcnak tekintetéből; és csak azért is, hogy aztán ezen elveket az életre is alkalmazhassuk."

E munkájában is kitér Erdélyben tett "iskolai turizmusára" és arra, hogy ott szerzett oktatásügyi tapasztalatait összegezze: "... nem fogom elmulasztani, hogy veled ne közölném tett tapasztalataimat Erdély egy részének beutaztam alatt s el fogom várni, hogy te e tekintetben útba, ahol netalán ferde vagy alaptalan volna nézetem és gyanúm, mi már onnan is származhatandik, mivel mint mondám, csak kis részét utaztam még be szeretted hazádnak, a szerettem honfélnek, és mivel ezen utazásom is oly sietve gyorsan történt, hogy szinte már előre tudom, miszerint felfogásom Erdélynek némely tanodai és nevelési ügyeit illetőleg alkalmasint felületes leend. De nem bánom, én egyéni szememmel amit láttam, azt el fogom mondani és ezáltal legalább alkalmat kívánnék neked szolgáltatni arra, hogy felfogásomat javítva, annyival többet szólhass te hazádról és oktathass engemet annak különösen nevelési viszonyairól."

Nem alaptalan az a feltételezés, hogy Tavasi ismerte Sükösd Sámuel Népnevelő című, néptanítók számára írt munkáját, amelynek kéziratát a Kolozsvári Nevelői Kör több ülésén is megvitatta és pozitív módon értékelte, egyézersmind javaslatokat is megfogalmazott a kiadásra javasolt mű egyes részeinek továbbfejlesztésére. (Sükösd 1849-ben, tábori lelkeszként a Kárpátokban a Tömösi-szorosban folyó harcokban hősi halált halt.)

Tavasi, a magyarországi polgári, baloldali pedagógusok vezéralakjaként kiemelkedő szerepet játszott egy egységes, demokratikus "nemzeti tanrendszer" körvonalainak kialakításában. Az evangélikus felekezet gimnáziumi és líceumi tanárainak tanácskozásait 1842-től, majd 1846-tól a magyarországi és erdélyi református és unitárius iskolaügyi szakemberek közös konferenciáit, tanácskozásait kezdeményezte és szervezte, hogy végül 1848 húsvétjának első napján, a Nevelési Emlék Lapok ötödik füzetének bevezetőjében a következő mondatot fogalmazza meg: "Semmit sem akarok most egyebet, mint a külön felekezetek tanítói és nevelőinek egymásközi erősbulésére — közös nevelési és tudományi céloknak a tanoda mezejéni elérésére és ily közös célok felé közremunkálása végett — kimondani az egyesületi eszmét. Tanítói tanácskozományokat ne tartsanak ezentúl a külön felekezetek tanítói külön, ha-

nem tartásuk azokat — mindannyinak közös felhívása mellett — közösen és központian."

Tavasi tevékenységének sokoldalúbb megismerése szempontjából rendkívül érdekesek azok a kéziratos feljegyzései, levelei, amelyek ma, sajnálatos módon, igen nehezen vagy egyáltalán nem közelíthetők meg. Gondolunk itt elsősorban a különböző erdélyi iskolai és egyéb levéltárakban esetleg fellelhető Tavasi-levelekre, kéziratokra.

Előbbi levéltári kutatásaim folyamán alkalmam volt megismerni a Nagynyedi Dokumentációs Könyvtárban a Kolozsvári Nevelői Kör iratai között Teichengraber—Tavasi levelét, amelyben a kör tagjait a pesti tanácskozmányra hívja meg. Láttam a zilahi iskolának küldött meghívó levelét is. Sajnálatos azonban, hogy ezek szövegével ma már nem rendelkezem. Birtokomban van azonban Tavasinak három, Gáspár Jánoshoz, a Kolozsvári Nevelői Kör egyik legaktívabb szervezőjéhez intézett levelének kéziratos másolata, amelyek neveléstörténeti szempontból is figyelemre méltóak. Az első levél kelte 1847. február 27., a másodiké 1847. március 13., a harmadiké 1847. szeptember 14. A leveleket évekkel ezelőtt az RNK Akadémiája kolozsvári történeti levéltára őrizte.

A rendkívül meleg, baráti hangú levelek számot adnak Tavasi pedagógiai-szervezői, pedagógiai-folyóiratszerkesztői tevékenységéről, terveiről, politikai és közéleti jelenségek, események értékeléséről, a mindennapok terhes, de sokszor humoros vonatkozásairól is.

A levelek híven tükrözik azokat a problémákat, amelyek az 1847 februárjától októberéig terjedő időszakban Tavasit foglalkoztatták. Ezek között első helyen áll a Nevelési Emléklapok egyes köteteinek kiadása és terjesztése, a protestáns tanárok értekezleteinek megszervezése, a nevelői kör munkájának irányítása stb.

Az 1847-es februári levelében a következőket olvashatjuk: "Tudom ugyan, mikint a ti figyelmetek, időtök és munkátok teljesen igényben lesz véve az olly nagyszerűen indult erdélyi orsz. gyűléstől, a mellynek fejleményeit mi feszülten kísérjük; s tudom, mikint az egész haza ügyéről gondoltában az embernek nem igen jut ideje az egyes személyi ügyek felkarolására ... felszólítlak mégis magándologbani segédkedésre, de amelly, ha meggondoljuk, csakis én irányomban magány, mint úgy véve, ez is közhazai és közemberi érdekű. S ez, a legközelebb megjelent nevelési emléklapok 2-ik füzetének, mint a Pesten egybegyűlt vala prot. tanárok tanácskozmánya eredményének terjesztése... Terjesszéték barátim, körötök terjedtéhez képest, ezáltal önügyünket terjesztjük...". Erdélybe, az egyes tanintézetekhez küldött folyóiratcsoma-

gokat további elosztás végett Gáspár címére küldi: "ne vedd rossz néven a terheltetést... — írja — a te buzgalmadnak illy ügyben, t.i. nevelés és nevelési eszmék terjesztésében párja nincs, mertelek terhelni...". Egyszersmind arra kéri Gáspárt, igyekezzék az Emléklapokra minél több előfizetőt gyűjteni, és jelzi szándékát, hogy a füzeteket önálló folyóirattá kívánja fejleszteni. Arról is tudósítja barátját, hogy két tanszéki beszéde sajtó alatt van. "Annak idején ezekből is juttatandok nektek egy pár példányt, de ne félj attól, hogy ismét eladás végett, nem, csak emlékül..."

E levélből értesülünk arról is, hogy Tavasi a pesti nevelői kör és a gimnázium számára megrendelte a Kolozsvárott Berde Áron és Takács János által szerkesztett Iermészetbarát című, 1846-tól hetenként megjelenő természettudományi folyóiratot és egyszersmind felpanaszolja, hogy ennek mindössze 2-2 számát kapta meg. E kérdésre a március 13-án írt levelében ismét kitér, kéri Gáspárt: "ugyan szíveskedjél megtudakozni a kiadó szerkesztőknél, hol lehet e hanyagságnak hibája? Így nem igen szaporítja a lap olvasóit..."

Ugyanebben a levélben sürgeti barátját: "Tudassatok immár közületek s körötökből is valamit. Hogy mi mozgunk, annak jeleit a minap is bebizonyítám (itt valószínűleg az Emléklapok második füzetének példányairól van szó) s most újból küldök valamit, küldök 10 példányt minap a sajtó alól kikerült két tanszéki beszédemből. Olvastasd azokkal, akiknek keble termékeny, hogy jó földbe hullhasson a mag."

A Nevelési Emléklapok harmadik füzetének korrektúráját a levélírás napján vette kézhez és ebben szeretne még iskolai híreket is közölni. Kiterjedt közéleti tevékenységét jellemzi: a levél megírásának napján nevelői köri ülést vezetett, részt vett az ellenzéki kör választmányi ülésén, mert — mint írja — "holnapra az egész országból idecsődített ellenzékiek conferentiájára nagy előkészületek történnek. A conservatívek is nagyban conferentiáznak. E napokban pest megyei közgyűlés lesz... egy kis hurut és mellnyomás bánt ma, melly miatt szobában is kellene maradnom, de nem engedik a gyűlések."

Nágorszki Bódognő Elméledés a nőnem erkölcstana köréből című, 1847-ben Pesten kiadott könyvét a jelek szerint Tavasi magasra értékelte; ezt jelzi Gáspárnak, amikor felhívja rá a figyelmét.

Tavasi 1847. szeptember 14-én írt levelének bevezető részében Gáspár egy kérése teljesítésének tárgyában tett lépéseiről számol be. A kért földképek (a Schedius-Blaschnek által 1836-ban kiadott Magyarország nagy falitérképéről van szó, amely több kiadást ért meg) megrendelése, megszerzése érdekében Tavasi felkereste a már négy hónapja beteg 79 éves Schediust, aki — Tavasi

szerint — "Hálás szívességgel vette az illy buzgó fáradozást, mellyet erdélyi feleink, különösen magad is tanúsítasz... sőt az öreg úr számára a levélben kifejezett kérelmet le is fogom másolni — a minthogy ő erre fel is szólított".

A levél abból a szempontból is érdekes, hogy Tavasi felsorolja pesti tanártársaival a tanév első megbeszélése alkalmával megvitatott kérdéseket. A következő problémák szerepeltek a megbeszélés napirendjén: a soproni tanítói gyűlés, az erdélyi reformátusok új tanterve, "a szunnyadozó és pislogásában már-már egészen elallvó pesti általános nevelői eszmetársulat... a hol a minapi hirdetésre senki sem jelent vala meg", tájékoztató a katolikus klérus könyvkiadó társasága tevékenységéről, a Kolozsvári Nevelői Kör megszüntetése, a pesti protestáns nevelői megbeszélések terve, a beküldött 14 pályamunka bírálata, az országunkban szerveződött nagyszámú tanítói egyletek kérdése, a Nevelési Emléklapok problémája stb.

Tavasi örömét fejezi ki afelett, hogy a szolnok—pesti vasútvonal megnyílt, mivel ez elősegítheti a nevelők részére Pest megközelítését. "Egy napnyival ti is közelebb értek már hozzánk és mi is hozzátok" — írja.

Tavasi szóban forgó levelének befejező néhány mondata érdekes fényt vet politikai nézeteire, hazafias gondolkodására. Gáspár Jánosnak egy — szá munkra ismeretlen — levelére válaszolva Tavasi kételkedését fejezi ki István főherceg magyar érzelmeivel és megnyilvánulásaival kapcsolatban; a főherceg országos körutazásai alkalmával tartott hazafias beszédei következtében a nemzet közvéleményének — így Gáspárnak is — rokonszenvét váltotta ki. Tavasi ugyan örül a főherceg ama kijelentésének, hogy "addig éljek, míg a honnak élek", de jelzi, hogy azt, hogy ő miként gondolkodik e kérdéstről, "Brassai bátyánk megsúghatja". Nem érdektelen itt megjegyeznünk, hogy a főherceg (1847. november 12-től Magyarország nádora) nevelője Kanya Pál (1794—1876), a pesti evangélikus iskola igazgatója volt, akiről Tavasi 1847. március 13-án Gáspárnak címzett levelében azt az információt közli, hogy az "egy igen terjedelmes földirati könyvet tart most sajtó alatt" (nyilván a Népszerű földrajzi oktatás, három könyvatomú táblával (Pest, 1847.) című tanönyvről van szó).

Tavasinak erdélyi barátaival, nevelőtársaival való találkozását, levelezését a közös munka, az egymás tevékenysége iránti érdeklődés derűs hangulata hatja át. Erdély földjével való utolsó találkozása a szabadságharc végkifejletének felemelő és lesújtó, reményteljes és tragikus időszakára esik. 1849 januárjától hét hónapon keresztül hadnagy, majd századosként a honvédseregben teljesít szolgálatot. Az összeomlás Erdélyben éri. Augusztus 18-án

Dévánál a végsőig együtt maradt néhány ezer honvéd Lüders cári hadvezér előtt letette a fegyvert, átadta a 12 zászlót, a 64 ágyút. A fegyvereket, ágyúkat és a legénységet Gyulafehérvárra, a 350 tisztet — köztük Tavasit is — Szebenbe vitték fogságba.

* * *

Tavassy — Gáspárnak
Pest. Febr. 27-én 847.

Gáspár Jánosnak üdvét az alólírt.

Szeretett Barátom!

Tudom ugyan, mikint a ti figyelmetek, időtök és munkátok teljesen igényben lesz véve az olly nagyszerűen indult erdélyi orsz. gyűléstől, a mellynek fejleményeit mi feszülten kísérjük; s tudom, mikint az egész haza ügyéről gondoltában az embernek nem igen jut ideje az egyes személyi ügyek felkarolására: de bízva egyúttal barátságunkban és emberi szivetekben, a melly a haza mellett az emberi és testvéri érzésnek is enged helyt, felszólítlak mégis magándologbari segédkedésre, de a melly, ha meggondoljuk, csakis én irányomban magány, mint ügy véve, ez is közhazai és közemberi érdekű. S ez, a legközelebb megjelent nevelési emléklapok 2-ik füzetének, mint a Pesten egybegyűlt vala prot. tanárok tanácskozmánya eredményének terjesztése. Egy egy példányt megbízásból küldök mind azon intézetekhez, a mellyek a gyűlésre meg valóának híva s legyen, hogy meg vagy meg nem jelenének, fel kell tennem, hogy oskolai és köztanári mozgalmak érdeklendik őket: ez egy példány szétküldése mellett, használom az alkalmat a célra is, hogy egyúttal több vagy csak néhány példányt küldök minden külön-külön intézetekhez még, külön barátiás eladatás végett. A példány egyikének ára csak 30 p. kron, tehát az első füzethez hasonlítva csak fél áru. Terjesszék barátiim körötök terjedtéhez képest, ezáltal önygyűnköt terjesztjük. A 3-ik füzet, mint a levélben és előszóiban is említve van, már sajtó alatt izzad. Egyébiránt korszerű nevelési és alapos methodikai dolgozatokat mindenkor szívesen veszek. Törekvésünk az, hogy ha lehet, e füzetkéket valami önálló folyóirati kerékvágásba hozni, erre nem kell külön szabadalom, míg úgy függetlenül jelennek meg az időre nézve. De előfizetőköt bírni még sem ártana. Nos, majd gondolkozni fogunk erről is, — most egyelőre csak mozgatni s vágatni kellett, a többi önkénytes eredmény fog lenni. A felszántott föld vetetlenül is terem, igaz ugyan, hogy dudvát és gatz, azonban azon vesszük aztán észre, hogy jobbnak természetére is eléggé kövér, eléggé fogékony.

Ide mellékelve és a te címéd alatt érkeznek a többi tanintézeteknek címzett csomói is, már ne vedd rossz néven a terheltetést, hanem tudva egyfelől, mikint egész Erdélyre nézve alkalmatlóság bizonyosan találkozik most az orsz. gyűlés alatt Kolozsvárt, adva másfelől, mikint a te buzgalmadnak illy ügyben t.i. nevelés és nevelési eszmék terjesztésében párja nincs, mertelek terhelni. Fogs-e ezért haragudni? Érintess barátom és lakoltass hasonlóan. A sajtó alatt jelenleg két tanszéki beszédem is van, az egyikét már megolvashatád az egyh.lap egyik utóbbi számában, a közvizsgálatokról, a másikat mondám az év elején, a gyermekek tanodásztatásának köteleességéről. Annak idején ezekből is juttatandok nektek egy pár példányt, de ne félj attól, hogy ismét eladás végett, nem, csak emlékül, mert e beszédekét jótékony célra, azaz osztályom könyvtárának szaporítására adom ki. Rólatok már régen nem hallunk mit is. Mozgalmaitek csak nem akadoznak? vagy elszívja a ti malmotok kerekeiről is a folyam vizét az orsz. gyűlés? Hogy munkáldotok, arról nincsen kétség.

A többiek között, édes tiszteltje szívemnek, kérlek tudasd Berde és Takách urakkal, mikint lapjuknak két példányára fizetéek elő, egyikre a pesti prot. nevelői körnek nevében; a másikra a pesti prot. gymnasium részéről, de hogy mi is lehet annak oka, mind a nevelői kör, mind intézetünk, két számon kívül még mit sem kapott s e két szám is csak a kör címezte alatt érkezett és így oskolánk lefizetett pénzéért s kezemél levő előfizetési lapocskájára, még csak egyetlen egy számot sem kapott meg. Töröknél fizettünk, nála sürgetve, a postára utasítottunk, a postáról ő hozza, és e mellett lap nélkül vagyunk mind ez ideig. Egyébiránt oskolánk számára a tavalyi félévi lapokat is meg fogom még venni. Tehát légy barátom némi tekintettel és szőlisgasd arra ama urakat, hogy lapjukat juttassák hozzánk. Nagyon nagy kérelme és panasza van a pesti

kisdedővő intézetnek. Honleányi lapok is meg fognak nem sokára indulni, mint hallom; dolgozól vagyok felhíva, ígéretet kellett, de mit fogok beválthatni, alig tudom.

Tudósítások dolgaitokról, rólatok s dolgaitókról hallani kívánó barátotokat

Dr. Tavassy Lajos

Tavassy — Gáspárhoz

Kedves Barátom Gáspár!

Még csak a múlt héten intéztem hozzád egy pár sort s ím most újból írok. És pedig múlt heti leveletem is talán csak most veended, mert Argay János a b. Gerliceyhez menendő nevelő, a múltkor elaludván az alkalmatosság elindultának idejét, most csak holnap indul utnak azon urral együtt, a ki által e sorokat küldöm, s ez, Körössy, Keszthelyt végzett gazdász ifjú, ki ha nem csatlakozom a Bethlen családdhoz készül.

Tudassatok immár közületek s körötökből is valamit. Hogy mi mozgunk, annak jeleit a minap is bebizonyítám s most újból küldök valamit, küldök 10 példányt minap a sajtó alól kikerült két tanszéki beszédemből. Olvastad azokkal, a kiknek keble termékeny, hogy jó földbe hullhasson a mag. Egy példány, mindenesetre, a nevelői kör könyvtárának adassék. Nevelés emléklapi 3-ik füzetükből ma, már a 3-ik correctura ívet levém; látod ez is haladva megy előre. Tanodai híreket szeretnék e füzet számára még gyűjteni.

Nevelői Kör gyűlésünk ma is lesz. Az ének anyagot folyvást gyűjtjük. A nevelési lapokat rendszeren járattjuk s olvassuk. A tanári gyűlésekről tudósításokat — minő a Mainzi, Jénai volt, a körben olvastattuk. Itt testgyakorló egyesület és másfelől kisdedővőegyesület is igen üdvös reformokat létesítve szépen halad. Ezekről máskor. Jelenleg sietnem kell az ellenzéki kör választmányi gyűlésébe, mert holnapra, az egész országból összecsofított ellenzékiek konferenciájára nagy előkészületek történnek. A conservatívek is nagyban konferentiáznak. E napokban pest megyei közgyűlés lesz. Kanya Pál kollegám egy igen terjedelmes földirati könyvet tart most sajtó alatt, annak idejében ajánlandom figyelmetekbe. A természetbarátot mind eddigé nem kapjuk, pedig — mint már említém — két példányra fizettünk elő. Ugyan szíveskedjél megtudakozni a kiadó szerkesztőknél, hol lehet e hanyagságnak hibája?

Így nem igen szaporítja a lap olvasóit!

A bajor király megszökött egy emancipált nőszeméllyel, — a karlsruhei színház elégett s vele elhamvadt 120 ember; olvastad-e már? Honleányi lapfüzetek jelenendenek. A nők erkölcsstanából, egy könyvecske, Nágorszky Bódog nőtől, ne kerülje el figyelmedet. Honárok könyvét "Kampf mit Hierarchie und Kirche" terjesszed, hahogy magad már megolvastad. Hát Sztankocs könyve, mellyet a népek írt, nem fordult meg nálatok? Magam sem olvastam még, de vészes irányúnak hallom emlegetni; már csak szemébe kell nézni annak, a mi népünknek adatik. Hát népolvasó könyvetekkel mikint vagytok? és a Sydow-féle geographiai törekvések mint állanak? Végül egy kis tréfa. Székács arcképe osztaték ki: a legutóbbi divatlappal, s a kép ugyanakkor nyomtaték, a midőn a nemesek hadnagyjái Réthy színész személyében, s immár a nyomdászok a hadnagy alá vésendő jeligét: "egy istenem, egy életem! én az adót nem fizetem!" Székács képe alá vészték, és e kép 200 példányban kinyomva, már széthordaték a városban, a midőn e tévedést egy okos ember észrevevén, a nyomdászok által helyreigazították. Véletlenül megnevetted az embert. Különben jól vagyunk, csak egy kis hurut és mellnyomás bánt ma, mely miatt szobában is kellene maradnom, de nem engedik a gyűlések.

Csókol és tisztel az, ki szeret, barátod
dr. Tavassy Lajos

Pest, 13/3 47.

Gáspár Jánosnak — Tavassy Lajos, Pest, 14/9 47.

Barátom és Barátim

Toldi Ferenc ajánlásából: Felem és Feleim!

Kérésed: hogy az első posta megfordultával írnék s tudósítnálak a Schedius-Blaschnek féle földképek ügyében. Minden sok sürgetős munkám dacára is, milly híven járok el bizományodban, bizonyítsák soraim. A 79 éves Schedius már 4 hó óta beteg, mindamelllett megengedé, hogy meglá-

togathassan, közölve véle levelednek reá vonatkozó részét. Hálás szívességgel vette az illy buzgó fáradozást a mellyet erdélyi feleink, különösen magad is tanusítasz; most azonban rögtön nem adhat más választ, mint hogy halasztásra kér, a meddig ő Bécsbe levő jószágigazgató fia által Blaschnek-kel értekezve, maga is választ vehetend, a kérd dologbani felvilágosítás t.i. nem csak tőle függvén. Mihelyt e választ veendi, azonnal tudatandó lesz azt vélem és megirandó néked. Hogy azonban időközben is sürgetni fogom, a tekintetben számolhatsz reám. Sőt az öreg úr számára a levélben kifejezett kérelmet le is fogom másolni — aminthogy ő erre fel is szólított.

Egyébkint hamarjában nem sokat írhatok, de némely dolog megemlítését még sem hagyhatom el. Múlt szombaton, nevelői társaink közül valami 9 már meglátogatott volt s mi ez évre (t.i. tanévre nézve) meg kezdők eszmecserélgetésünk és nevelési beszélgetésünket. Részemről egy kis tájékozást adék barátainak olly nevelési ügyek körül, mik együtt-nem-létünk alatt fel tünezettek, mint közérdekiebbek, tőlök hasonlót kérve és várva. Felemlítettett illy képpen 1. A sopronyi tanítói gyűlés. 2. Az erdélyi ref. sok új tanításterve, a mellyre figyelmeket kell hogy a nevelők annak idejében hasonlóképpen fordítsák. 3. A szunyadozó és pislogásában mármár egészen elallvó pesti általános nevelői eszmetársulat, melly összejövetelit a piaristák épületébe hirdeti, de a hol a minapi hirdetésre senki sem jelent vala meg. 4. A sz. István, vagy jó könyveket kiadó társasága a r.kath.klérusnak. 5. A kolozsvári nevelői körtestvérünknek megszűntetése. 6. A mi pesti prot.nevelői beszélgetéseinknek jövődjöje. 7. A t. társaság bírálata alatt levő 14 nevelési pályamunka. 8. A hazában szerteszét keletkező sok falusi tanítói egyletek. 9. A Nevelési emléklapok folytatása. 10. A prot. oskolák néhányával kiadott tanhírlők stb. Mások még más tárgyakat is felemlítették. S így az első összejövetelünk tájékozási volt. Holnap sept. 15-én ismét együtt leszünk. Holnap után fel fog szenteltetni a budai várban épült kis prot.ev. templom a bányakerületi szuprens Szeberényi d. által, Székács szónokolandván. Vácot leánygyűlekezetül nyerte pesti prot.ev. egyházunk s mi oda munkálkodánk, miszerint e kezdő gyűlekezet számára is, mult vasárnap már paptanító választaték Prehus személyében. Ő Budán leánygyűlekezet keletkezik: így szaporodik a prot. népesség a főváros körül. Hogy a szolnoki vasut megnyílt s hogy a szarvasiak — kik a minap is itt voltak, már egy nap alatt Pesten lehetnek — ez előt tudva van; említem azért mivel az illy nemű közlekedés Pesten jövőben annyival inkább öszszegyűjthetendi a nevelői egyéneket is. Egy napnyival ti is közelebb értek már hozzánk és mi hozzátok. A jövő nyáron tán csak el is fogtok jönni a Pesten tartandó prot. tanítói conferentiára? Uj összeköttetési fonalul szolgáljanak a hirdetett nevelési pályakérdések, miket a pesti hlap f.hó. 17-éről kelt lapjában olvashatád már. E kérdéseket a többi magyar lapba is szétküldtem már, ki fogják-e adni? reménylem.

"Az öröm szikrái hogyha gyujtanának
Lángba kellne állni az egész hazának".

E transparent vala olvasható — a mint hallom Szatmárnémetiben egy ablakon a főherceg ottlétekor. Erre a shémára jövök hát, mert erről azt is kifejezéd: hogy "jól esett megérni, hogy a testvérhon országosan él és országhoz illően fejezi ki érzelmeit". Mint gondolkozom én e tárgyról, talán megsughatja Brassai bátyánk, ha azért mégis örülök ily főhercegi szónak, amelyet, mint mondva van, Aradon ejtett: "addig éljek, míg a honnak élek." Ugyan e felírás volt átlát-szítvá Pesten a Hatvani utca egyik ablakán, a hol a főherceg képe alatt állottak: "addig éljen, míg a honnak él!" Mikor engedtek a rómaiak diadalmat ülhetni fővezéreiknek? II. Katalin orosz czárnő, minő színházfalakból felállított városokat látogatott meg diadalmilag szegény birodalmában? A tavalyi drága év után, mit tud még felmutatni a szegény magyar?... sóskát és rothadt krumpert. Mikor fog megszűnni e hazában érdem lenni, ha valaki magyarul tud és mikor fog kezdeni szégyen lenni nem tudni? mikor lesz szegény e hazában nem szülötteket hivatalra alkalmazni s mikor fog megszűnni érdem lenni már csak az is, hogy valaki itt született? stb. Még egy kérdést: mikor lesz a remény tény? és mikor nem lesz magyarnak ténye pusztán remélhetni? de mind-ezeknél jobb, ha megmondom, mennyire szeretlek s milly tiszta szívből üdvözlöm valamennyi jó feleinket, nő és férfiakat, a kiknek névszerint megemlítésére mind nincs hely e papíron, de örökre lesz hely szívében... /sérült/

Tavassy.

RÓNAI BÉLA

ISKOLA A HATÁRON TÚL
(A MAGYAR LEVENTÉK OKTATÁSA HADIFOGSÁGBAN)

Az emberiség legújabb kori történetéről s benne a maroknyi magyarság sorsáról számos tudományos igénnyel megírt szakmunka jelent meg. Velük párhuzamosan pedig a résztvevők egy részének érthetően többé-kevésbé személyes visszaemlékezései, vagy az eseményeket több-kevesebb rendszerességgel rögzítő naplószerű följegyzései láttak napvilágot. Ezek mellett figyelmet érdemelnek az események még élő résztvevőinek vallomásaiból, nyilatkozataiból megszerkesztett dokumentumműsorok, amelyeket a magyar rádió és a televízió közvetített. De a háború szinte utolsó órájában Németországba hurcolt több-ezer magyar levante sorsáról, viszontagságairól — tudomásom szerint — a hi-telesség igényével és szándékával még nem számolt be senki.

A politikai történetírás esetleg tekintheti elhanyagolható epizódnak e fiatalok több mint egyéves hányattatását, amelyet az egyes szenvedő résztvevők folyton halványuló emlékezete őriz ideig-óráig, s a mesélő kedvű nagyapák visszapillantó emlékezéseiként szállnak alig hihető kalandos történetként az unokákra.

Ennek a viszonylag rövid időszaknak azonban van egy olyan vonatkozása, amely meggyőződésem szerint megörökítésre, feljegyzésre méltó és érdemes része a magyar művelődéstörténetnek, pontosabban a magyar oktatástörténetnek, amelyből most, negyvennégy esztendő távolából is biztató következtetések vonhatók le. Ez pedig nem más, mint a háború befejezése után hadifogolyként kezelt, a Németország területén szétszóródva hanyódó levanték összegyűjtése, és számukra a rendkívüli körülmények között megszervezett oktatás, iskolarendszerű foglalkoztatás bevezetése és végzése.

E példa nélküli vállalkozás megértéséhez szükséges előrebocsátani a háborús események történetének vázlatát.

Köztudott, hogy 1944 augusztusától már hazánk területén folytak a hadműveletek. A "tervszerűen" visszavonuló fasiszta csapatok, ahol idejük volt rá, "menekítették", azaz maguk előtt terelték, hajtották a még nem katoná-

köteles, de már iskolahagyott fiatal fiúkat, a leventéket. A levente az Értelmező Szótár szerint "a Horthy-korszakban a 13–21 éves ifjakat kötelező katonai előképzésben és irredenta, sovíniszta nevelésben részesítő szervezetnek a tagja". A leventék behívását, nyugatra való szállítását felsőbb parancsra mindenütt a helyi közigazgatás: a bíró, a jegyző hajtotta végre, géppisztolyos nyilas suhancok brutális asszisztenciájával. Ennek a rendelkezésnek az indoklása sem hiányzott, ami úgy hangzott, hogy a leventekorú fiúkat nem hagyhatják itt az orosz bolsevizmus szabad prédájául. Ez az embertelen és kegyetlen parancs főként a Dunántúl vármegyéit, s közülük is a Fejér, Veszprém, Somogy, Zala és Vas vármegyék leventéit sújtotta, olyan gyerekeket, akik addig falujuk határát sem lépték túl; akiket az erőszak anyjuk mellől hurcolt el a nagyvilágba vagy még inkább: vakvilágba ismeretlen tájakra és ismeretlen emberek közé. A velük történeteket, kálváriájukat hitelesen örökíti meg Rajos István, egy a sokezer volt levente közül, Napló 1945–46 című 151 gépelt ívoldalnyi kéziratában, amelyet fontos forrásként használtam. A napló első lapján egy térkép látható, amely a háború utáni Németországnak egy részét, mégpedig elsősorban az angol megszállási övezetet ábrázolja, amelyen egy légvonalban meghúzott piros vonallal jelölte meg a gyalogszerrel, vasúton és autóval megtett utat (1. térkép).

A vagonokba zsúfolt fiatalok mellől Bécsben a nyilas kísérők leléptek, s ettől kezdve német katonai irányítás alá kerültek. A mellékelt térképről csak a szeszélyesen kanyarodó útjuk követhető figyelemmel. A velük való embertelen bánásmódról, az elemi higiéniai követelmények hiányáról, az ellátásuk, étkeztetésük megoldatlanságáról, illetőleg az "önellátásukról" krimibe illő fejezetek szólhatnak.

Az ő életükben is, miként az egész világban fordulópont volt 1945. május eleje, a fasiszta Németország feltétel nélküli kapitulációja. Ezzel gyökeresen megváltozott a státusuk, helyzetük. A németekkel kollaboráló nyilas hadvezetés eleinte rejtett, majd nyíltan hirdetett szándéka az volt, hogy egy rövid kiképzés után bevetik őket a szovjetekkel vívott utóvédharcokba, mint ahogy ezt a németek saját fiaikkal is megtették. Az események fölgyorsulása miatt — szerencsére — erre nem kerülhetett sor, de arra még igen, hogy többségüket a németek vonatkísérő "flakkosoknak" (= légvédelmi géppuskásoknak) osztották be.

A kapitulációval automatikusan hadifogollyá váltak, az akkor Németország területén tartózkodó magyar hadsereg katonáihoz hasonlóan. Később változott a minősítésük. Az amerikai és angol megszálló erők parancsnoksága elhurcol-



1. térkép

Egy hidegvacsoráért vettem ezt a térképet, amelyik Németország angol zónáját ábrázolja. Ezen a térképen egy légvonalban meghúzott vastagított vonallal jelöltem meg németországi, gyalogszerrel, vasúton és autóval megtett "kálváriánkat" a vastagított nyíl irányában. (Rajos István naplójából)

taknak nyilvánította őket. Ez azonban tényleges helyzetükön, mindennapi életükön semmit sem változtatott.

A fasiszta Németország feltétel nélküli megadásával magában a vesztes országban is teljes összeomlás következett be. A polgári lakosság is nehezen

ocsúdott a reá szakadt bénaságból, bár a forgalmasabb helyeken, utcákon, köztereken, épületek falán nagybetűkkel nyomtatott falragaszok hirdették: DAS LEBEN GEHT WEITER!

A levették, mivel korábbi német katonai jellegű köteleik fölbomlottak, addigi német parancsnokaik, vezetőik otthagyták őket, a teljes bizonytalanság, a kétségbeesztő emberi nyomorúság állapotába jutottak. E mintegy három hónapos interregnum alatt a német polgári lakosság ellenszenvét, haragját, bosszúját vívták ki maguk ellen a békeidőben valóban súlyos vétségnek számító cselekedeteikkel. Éhségük csillapítására burgonyásvermeket, répatárolókat fosztottak ki; kiszedték az elrakott vetőburgonyát a földből; kiürítették a begyűjtésre a közutak mellé kiállított, a lakástól távolabb eső tejeskannákat, vagy megfejték a békésen legelésző teheneiket; borjút kötöttek el az istállóból, levágták és elfogyasztották. Hiába volt a streifék (= őrzékek) szolgálatba állítása, a helyzet nem normalizálódott. A német lakosság a megszálló amerikai és angol katonaságtól kért védelmet. Ekkor következett be az igazán lényeges, mondhatni: döntő fordulat a levettek életében.

Azt hiszem, a leghitelesebben az ekkor kezdődő események főszereplőjének, Fűrész Gyula tartalékos századosnak, civilben perkátai kántortanítónak a szavaival adhatom vissza a történeteket, ahogy ezek A 7-es őrház című, 1978-ban megírt visszaemlékezéseiben olvashatók: "1945. július".

"Vége a háborúnak. Nincs légiriadó. Vége a végtelen meneteléseknek. Schleswig-Holsteinben a Lübeck-Kiel-Balti-tenger által alkotott félszigeten egymillió hadifogoly zsúfolódott össze. Ennyi ember elhelyezése zömmel lombsátorban volt lehetséges és földkunyhóban. Űltözet hiányos. A nyirkos északi levegő ellen nem volt megfelelő ruházat, se szállás.

A hadifoglyokat nemzetiségenként zászlóaljakra szervezték. Vezetőjük a rangidős tiszt volt. Megmaradt a század, illetve szakaszbeosztás is. Az élelmezés és az alapjául szolgáló létszámyilvántartás miatt volt erre szükség.

Az étkezés okozta a legnagyobb gondot. Egemillió embert egyik napról a másikra ellátni élelemmel megoldhatatlan feladat volt. Bodzateát főztünk, ez volt a leves. Gombát szedtünk az erdőben. Megettük a békacombot és a csigát. Legnagyobb bánatunkra só nélkül. Ez az embertelen nélkülözés heteken át tartott. Napirenden volt a lopás, nemegyszer a rablás is. Ilyen végtelen nyomorúság közepette jelent meg a főntebb megjelölt napon dr. H. Landolt, a Nemzetközi Vöröskereszt megbízottja Zigury Szilárd magyar térképészeti intézeti alezredessel. Felkértek, hogy gyűjtsem össze a kihurcolt magyar fiatalokat, és szervezzem meg a rendszeres foglalkoztatásukat. Mivel hivatásos nevelők nélkül a hontalanná vált és a hadifogság kezdeti idején uralkodó állapotok következtében testileg-lelkileg lezüllyött levettek a teljes megsemmisülés veszélye fenyegette. Szívesen vállalkoztam erre a szép pedagógiai munkára." (I. m. 65.)

Fűrész százados döntését az a meggyőződés motiválta, hogy katonailag a háborút elvesztettük. Most újra pedagógusnak kell lenni, és a háború okozta erkölcsi romlást meg kell állítani. Elgondolása összecsengett Landolt úr érveivel. Azt mondta, hogyha sikerül a fiatalok foglalkoztatása szakképzett

pedagógusok segítségével, akkor hazakerülésük után sokkal kevesebb gond lesz a bűnözés árjába sodródott fiatalok beilleszkedésével.

Így kezdődött hát ez a példa nélküli és legjobb reményeink szerint soha meg nem ismétlődő vállalkozás, melynek leghatékonyabb támogatója a hadifoglyok felügyeletét ellátó angol megszálló erők parancsnoksága. Nemcsak az elvi engedélyt adta meg az iskolaszerű foglalkozás megszervezéséhez, hanem annak több tárgyi feltételéről is gondoskodott. Ilyen volt mindenekeelőtt a nagy területen szétszórva tengődő kisebb-nagyobb létszámú csoportok egy helyre való összegyűjtése, katonai járműveken való szállítása, a fiatalok minimális szállás- és étkezési igényeinek kielégítése stb.

A tanulóifjúság, a diáksereg adva volt, de melléjük a tantestületet is meg kellett szervezni. Ez csak a felnőtt hadifoglyok területi szétszórtsága miatt okozott gondot. Ugyanis a tartalékos tisztek között gyakori volt a tanító és a tanár. Számukat gyarapították azok az újdonsült tanítók, illetőleg tanárjelöltek, akik az érsekújvári (Nové Zámky) karpaszományos iskolával felsőbb parancsra kerültek ki Németországba, s a háború végén amerikai vagy angol hadifogságba kerültek. Én magam is ezek közé tartoztam.

Az iskolaszervezés színhelye a Heidkate nevű tanya Wisch falu közelében. A naplóíró Rajos István 1945. július 6-áról a következőket jegyezte föl: "Ma reggel, illetve már délelőtt a falu melletti réten, a mi portánk szomszédságában a faluban elszállásolt összes fiúnak gyülekezőt rendeltek el. Fűrész Gyula százados kijelentette, hogy az ittlévő leventéket egy másik táborba fogják szállítani pár napon belül. Egyébként ő a zászlóaljparancsnok." 1945. július 8. "Kora reggel angol teherautók jelentek meg a faluban, és azonnal menni kellett. — Délelőtt 10—11 óra között megérkeztünk új táborhelyünkre." Ez pedig az iskolatábor első színhelye, neve Friederickenhof, gróf Platen német földesúr 10 000 holdas uradalmának egyik gazdasági központja irodaépületekkel, magyar szóhasználattal: cselédlakásokkal, magtárral, pajtákkal, juhudályokkal. A gazdaság a háború végére láthatólag teljesen szétzilálódott, a lakások elnéptelenedtek, az istállók kiürültek. Így vált alkalmassá ez a hely a kereken 2000 levente viszonylag megnyugtató elhelyezésére. A tulajdonos, Platen gróf nem csupán a győztes hatalmak parancsára nyújtott segítséget a nagy vállalkozáshoz, mert segítőkészségének egyéb tanújeleiből magas fokú humanizmusára is lehet következtetni. A "tantestület" minden tagját őszinte barátsággal invitálta udvarházába, s gazdag könyvtárát is rendelkezésünkre bocsátotta.

A könyvvállomány nagyobb része természetesen német nyelvű volt. A németül tudó kollégáknak hathatós segítséget jelentett néhány alapmű, főként a reál-tárgyak oktatásához.

Az iskolavezető Fűrész Gyula és a naplóíró Rajos István följegyzései szerint nagyjából egy hónapot vett igénybe a kisebb-nagyobb csoportokban céltalanul ide-oda vándorló leventék összegyűjtése és az említett uradalomban való elhelyezése. Ezzel párhuzamosan folyt a pedagógusok toborzása. Ebben Undi Károly hadapród őrmester, civilben gimnáziumi tanár volt az iskola-parancsnok legfőbb segítőtársa. A tantestület tagjai természetesen a saját alakulatából, katonatársai közül kerültek ki elsősorban, a személyi állomány azonban úgyszólván állandó változásban volt. Erről a kérdésről a továbbiakban még részletesebben kívánok szólni.

Fűrész Gyula és Rajos István szinte azonos naptári időpontra teszi azt a fontos eseményt, amikor a szokatlanul nagyszámú leventesereg előtt (mintegy 2000 fő) egy "rozoga asztalra" felállva a tábor megbízott vezetője "szózatot intézett" a fiatalokhoz.

Mindkét napló tanúbizonyosága szerint ez a rövid beszéd mentes volt az akkori politikai zsargon megszokott beidegzéseitől, és a mindennapi rideg valóság talaján állt. Eltekintek a napló részletek szó szerinti idézésétől, de a tartalmát célszerűnek látom tömören összefoglalni. Tehát: Vége a háborúnak. Titeket akaratosok ellenére hurcoltak el Magyarországról. Vannak közöttetek, akik már nem találkozhatnak szüleikkel, akik a háború viharában életüket veszítették. Tudom, mindannyiótok leghőbb vágya, minél előbb hazamenni, bármennyit szenvedtet is az a haza. Vágyatok teljesülése előtt akadályok tornyosulnak. Mindenekelőtt a közlekedés teljes megbénulása, amely nagy létszámú csoportok szállítását egyelőre lehetetlenné teszi, másrészt nemzetközi jogi helyzetünk is tisztázásra vár. Ezért türelemre kérlek és intelek benneteket azzal az ígérettel, hogy minden lehető elkövetünk a várakozási idő megrövidítésére.

Amint saját szemetekkel láthatjátok, ez a tábor az eddigieknél emberibb körülményeket kínál számotokra. Őrség és drótkerítés nincs. A hozzátok beosztott tanároknak tartoztok engedelmességgel. Első és legfontosabb kötelezettségeitek a magatok és közvetlen környezetetek tisztaságáról, rendbentartásáról való gondoskodás. Az angol megszálló erők parancsnoksága megígérte a rendszeres étellemezésekről való gondoskodást is.

Mihelyt rendeződnek az elhelyezés és az étkeztetés gondjai, megkezdődik a rendszeres iskolászerű oktatás a hadifogoly pedagógusok irányításával.

Ez a néhány, hangsúlyozom: tartalmilag felidézett mondat magában foglalta a minimális és a maximális programot egyaránt. A minimális program lényege az volt, hogy az addig irányítás, vezetés nélkül kóborló és jórészt neveletlen, támogatásra szoruló fiatalokat megmentse a teljes testi és lelki romlástól, a jóvátehetetlen lezülléstől, s ezzel javítsa a német polgári lakosság köz- és vagyonbiztonságát. Ez már önmagában is roppant jelentős eredménynek számított az adott történelmi körülmények között.

Ehhez szorosan kapcsolódott egy másik elképzelés, amit nyugodtan nevezhetünk maximális programnak, az ti., hogy a kényszerűségből külföldön, a hadifogságban eltöltött idő ne menjen senki számára sem teljesen veszendőbe. Az egyelőre bizonytalan hosszúságú külföldi tartózkodás alatt ki-ki folytathassa otthon megkezdett tanulmányait, s ha a mostoha körülmények között állami-

lag érvényes módon nem halad is előre, legalább az, amit eddig megtanult, ne hulljon ki nyomtalanul az emlékezetéből.

Összeült tehát az "iskolatanács", hogy kijelölje az oktatás szervezeti kereteit. A leventék otthoni tanulmányi helyzetének hozzávetőleges megismerése alapján az látszott a legkézenfekvőbbnek, hogy több tagozatot szervezünk. Így alakult meg a gimnáziumi tagozat (ide soroltuk a polgári iskolát félbehagyó diákokat is); viszonylag sokan voltak, akik az akkor legelterjedtebb, legkeresettebb kereskedelmi (felsőkereskedelmi) iskola tanulóiként hagyták el az országot. A legnépesebb volt azonban a parasztfijúság, amelynek tagjai az akkori ismétlő iskolába voltak kötelesek járni. Számukra a dániai gyakorlatból ismert parasztnépfőiskola megszervezése látszott kívánatosnak és kivitelezhetőnek. De létszámban majdnem ugyanilyen jelentős volt az iparosnak készülő leventék csoportja, akik akkor az ún. inasiskolákat látogatták, mai fogalmaink szerint szakmunkástanulók voltak.

A személyes érdekeltség biztosítása legalább ezt a fajta tagolást, differenciálást követelte meg. A leventék a kezdet kezdetén megéreztek, hogy bármelyik tagozatba való besorolásuk és a kötelező foglalkozáson való részvételük az eddigi korlátlan szabadság erőteljes megnyirbálását jelentik, s ezért az ellenállás változatos módszereivel próbálkoztak. De amikor belátták, hogy a viszonylag elfogadható elhelyezés (szállás) a szerény méretű, de elfogadható minőségű étkeztetés az oktatási folyamatban való részvétel függvénye, fokozatosan megbékéltek sorsukkal, sőt rövid időn belül már abban vették kedvet, hogy melyik csoport ér el jobb tanulmányi eredményeket. Az is megnyugvásukra szolgált, hogy az iskolatábor vezetése józan mértéktartással állapította meg a kötelező foglalkozások időtartamát. Kezdetben reggeli után, 8 órakor kezdődött és 12-ig tartott. Ekkor volt az ebéd, s utána az egész délután kötetlen programmal telt el.

Kellemes nyári idő lévén, a fürdés a közvetlen közeli tengerben szinte mindennapos volt. Talán a legszerveesebben ide illik egy számomra emlékezetes epizód fölelevenítése. A szálláshelyek közelében terült el egy szántóföldtábla, amelyen ún. lóbabot termeltek. Nem sokkal korábban géppel takarították be a termést. A szemfüles leventék fölfedezték, hogy viszonylag sok szem pergett ki a hüvelyekből. Miután megkaptuk az engedélyt a tarlón való böngészésre, a leventék ellepték a területet, és gyűjtötték az elhullott babszemeket. Tetemes mennyiség gyűlt össze. Emlékezetem szerint három hatalmas zsák (egyenként 80 kg) telt meg a zsákmánnyal. Felhasználására vonatkozólag úgy szavaztak, hogy a konyhán lévő üstökben meg kell főzni a szabályos étkezésektől függetlenül rendkívüli juttatásként. Így is történt. Se rántás, se habarás nem került a babcsuszpájzba, talán egy kis fölözött tej, de olyan sűrű volt, hogy megállt benne a kanál. Mindenkinék telemerték a magas német csajkjáját (amely kb. másfél literes volt), de jó néhányan még repetáért is jelentkeztek. Súlyos gyomorfekélyvel kínlódván, már a puzta látványtól is rosszul lettem, de akkor döböntem rá arra is, hogy a jó étvágyú fiatal szervezet legnagyobb testi szenvedése az éhezés lehet.

Mielőtt a tanárokról és az oktatás módszereiről szólnék, tartozom az igazságnak azzal, hogy a mi iskolatáborunk nem volt egészen példa nélkül való.

Hadifogságunk kezdetén Schleswig-Holsteinben — a Keleti-tenger közelében — a szomszédunkban egy német hadifogolytábor "működött". Ugyancsak egy uradalom volt a központjuk, s egy szép, stílusos udvarház volt a tábor "vezérkarának" főhadiszállása. Ők szinte a hadifogság első napjaiban megszervezték az oktatást, de nemcsak középiskolásoknak, hanem főiskolai és egyetemi hallgatóknak is. Nagy táblákon hirdették meg a különféle egyetemek különféle fakultásainak az előadásait. E tiszteletet parancsoló vállalkozást azonban már nem volt alkalmam működésében látni. Az udvarházban, kastélyban épen maradt zongora megteremtette a lehetőségét annak, hogy vasárnaponként hangversenyeket rendezhessenek. Számomra egy Schubert-hangverseny jelentett feledhetetlen élményt.

A tanárok verbuválását jórészt a véletlen határozta meg. A Németországba kisodródott és ott amerikai vagy angol hadifogságba került katonai szolgálatot teljesített pedagógusok jöhettek számításba, de közülük is csak azok, akikhez eljutott a levanteiskola szervezésének a híre, s akik ezt szabad elhatározásból vállalták. Előre senki sem tudta, hogy ez a terv a személyes jövőjük szempontjából hogyan alakul, hogy egzisztenciálisan rövid távon előnyt jelent-e, ezért a feladat vállalása egyértelműen dicséretes tett volt, s a legkevesebb, amit megérdemelnek, nevük megörökítése. Sajnos, teljes névsor nem áll rendelkezésünkre, de a sok egyéni emlékezet megőrzött néhányat közülük. A már többször említett Rajos István naplójában a Tanári karunk névsora cím után a következő nevek olvashatók: Fűrész Gyula, százados, tanügyi előadó; Undi Károly, vezető tanár, a német nyelv tanára; Kovács Mihály, piarista hittanár; Jakab István, történelemtanár; Dr. Elek Lajos, egészség-tanár; Pernes Gyula, a magyar nyelv tanára; Tavaszy Miklós, a mennyiség-tanára; Nagy Ferenc, a közgazdaságtan tanára; Jambrich Kázmér, nép- és földrajztanár.

Ez a névsor természetesen korántsem teljes, legfeljebb abban az értelemben, hogy ez volt az ún. gimnáziumi osztály kezdő, induláskor kialakult tanterülete. A nevek sorolásának folytatása előtt annyi még idekíváncozik, hogy Fűrész Gyula inkább volt katonai nyelven főparancsnoka; pedagógiai terminussal: főigazgatója a tábornak; s mellette elévülhetetlen érdemeket szerzett Undi Károly, aki a tanulmányi ügyek általános igazgatója vagy igazgatóhelyettese volt. Fűrész Gyula a felsoroltakon kívül naplójában említi még Gere Lajos, Hamza Tibor, Kocsis István, Nemes Pál, dr. Noga Tibor, Piukovich Sándor, Rónai Béla, Szántó Imre, Szepesi Tibor, Vértesi Géza nevét. Részle-

tezően méltatja Tegzes György énekkarvezető érdemeit. Ő a zeneértő és kottaolvasó pedagógusokból olyan férfikórust szervezett, amelynek gyakori "stúdiószerelvései" elviselhetővé tették a hadifogság lélekölő napjait, hónapjait. Sőt az iskola második tartózkodási helyén, a westfáliai Borghorstban kétszer adott nyilvános hangversenyt magyar, német és angol nyelvű nyomtatott műsor, illetőleg meghívós program szerint. A zongorakíséretet és néhány önálló műsorszám előadását Nánási Géza vállalta, aki hazatérte után a Magyar Rádió énekkarának korrepetitora és karénekeje lett.

Saját emlékezetem és későbbi utánjárásom alapján a névsort még a következőkkel gyarapíthatom: Bernics Ferenc, Geosits Sándor, Éliás János, Hartmayer Konrád, Héthársy Károly, Lehoczky Elek, Muzikár Sándor, Pozsár Sándor, Tóth Dezső, Turonyi Károly.

Az adminisztráció érthető fogyatékságai, a személyes okokból bekövetkező folyamatos fluktuáció (jöttek-mentek) miatt sajnos nem készült hiteles névsor, illetőleg ami készült, az a táborparancsnok, Fűrész Gyula többi személyes holmijával együtt a hazatelepülés, a repatriálás kalandos körülményeinek esett áldozatul. A táborparancsnok jegyzete szerint a pedagógusok átlagos létszáma, már azoké, akik a szóban forgó szolgálatot vállalták, 150 személy volt. A fentebb megnevezettek ennek a létszámnak csak egy töredékét tették ki. Kisebb részük vállalt eleve ún. oktatómunkát, azaz rögtönzött tanterv és órarend szerinti oktatást. A többség mai szóhasználatnál "napközizett", azaz a szabad foglalkozások, étkezések idején, valamint a szálláshelyeken éjszakánként látta el a leventék felügyeletét.

Az oktatás tartalmáról és módszereiről sem lehet általános, minden helyzetre és mindenkire egyaránt érvényes megállapításokat tenni. Abban a "tanterület" messzemenően egyetértett, hogy munkatervre feltétlenül szükség van. Az első nehézséget e tekintetben az jelentette, hogy még hozzávetőlegesen sem lehetett tudni kinttartózkodásunk időtartamát. Ezt a legfelsőbb vezetés sem tudta, vagy nem tartotta szükségesnek az orrunkra kötni. Az optimisták úgy remélték, hogy a karácsonyt már mindenki otthon ünnepelheti. A realistábbak hosszabb idővel számoltak, szerintük a szeptemberben kezdődő "tanévnek" a végét is külföldön érzük meg. Nekik lett igazuk.

Egyébként a "tantervet" és a hozzá igazodó "tanmenetet" mindenki ennek megfelelően két változatban, egy tömörebb és egy levegősebb, oldottabb formában készítette el. Mindegyik magán viselte készítőjének legszemélyesebb jegyeit. Akik a tanári katedrát hagyták ott a katonai behívó parancsnak engedelmessé, addigi pedagógiai tapasztalataik alapján jártak el. Akiknek viszont az egyetemi tanulmányait szakította félbe a háború, azok inkább el-

méleti felkészültségükre alapozták tevékenységüket. Ebből természetesen következett, hogy ahány tanár, annyiféle elképzelés, és ahány óra, annyiféle konkrét megoldás. De ebben semmi rendkívüli nincs, mivel a legboldogabb békeidőkben is ez jellemzi az oktatást.

Legfőbb érdeként fontosnak tartom annak hangsúlyozását, hogy minden pedagógust a nagyfokú realitásérzék jellemezte, azaz a mindennapi élet, a helyzet tudomásulvétele. Nem akartunk mindenáron "iskolásdit játszani", hanem tettük azt, amit a körülmények megengedtek.

A fejünk nem, de a kezünk bizony üres volt, hiányoztak az oktatáshoz szükséges eszközök, segédletek. A természettudományos tárgyak oktatásához az érdekelt kollégák a már említett gróf Platen könyvtárában találtak ugyan néhány alapvető munkát, főként lexikonokat, a humán vagy inkább nemzeti tudományok oktatói azonban csak a memóriájukban tárolt anyagra, illetőleg a vándorlás viharain átmentett egy-egy verseskötetre támaszkodhattak. Így Kocsis Pista fölbecsülhetetlen kincse volt egy Petőfi-kötet. A belőle felolvasott és "elemzett" versekkel hatásosan kitöltötte a közvetlen foglalkozásra rendelkezésére álló időt. Jómagam az Ady-kötetemmel nyújthattam az érdeklődőb-
bek számára talán maradandó élményt az újabb kor magyar irodalmából.

A mezőgazdasági ismeretek gyarapítását a főiskolai tagozatosok számára hathatósan segítette elő mindaz, amit az otthonunkat jelentő uradalom gazdaságában technikai, technológiai és munkaszervezési tekintetben akarva-akaratlanul is szinte naponta láttak.

A gazdasági cselédek életmódjának megtapasztalása, lakás- és öltözködés-kultúrájuk megismerése szociológiai tájékozottságuk kibővülésével járt. Megfigyeléseiket órákon is szóba hozták, és összehasonlították az akkori hazai viszonyokkal.

Az ipari tanulók foglalkoztatásának középpontjába a motor, az autó került. Éliás János szerint nálunk abban az időben épp hogy hallottunk a dízel-lesítésről, ott viszont már magasabb színvonalon állt a műszaki fejlődésnek ez a részlege. A robbanómotorok működési elvének a megismerését jelentősen megkönnyítette egy használaton kívül került autómotor tanulmányozása. Később a villamossággal ismerkedtek, a transzformátor működési elvét tanulmányozták. Tevékenyen közreműködtek abban, hogy második lakóhelyükön, Borghorstban a szálláshelyekre (leszerelt gyárcsarnokokba) gumikábelrel a kinti villanypóznákról bevezették az áramot, s ezzel biztosították az esti, éjszakai órákban is az olvasás lehetőségét.

A tanárok nem voltak kötelesek minden órára foglalkozási tervet, azaz óravázlatot készíteni, de a legtöbben mégis írtak ilyeneket. A tanulók isko-

lai fölszerelése az a néhány füzet és írószerszám volt, amelyet az oktatás kezdetén mindenki megkapott. Fűrész Gyula szerint a Vöröskereszt és a megszálló erők térítésmentes adománya volt ez, de mivel nem jutott a központi ellátmányból mindenkinek, a saját pénzén pótolta a hiányokat.

Egyáltalán nem érdektelen, hogy a leventék miként vélekedtek arról a hátsról, amelyet a korlátlan szabadság után bekövetkezett rendszeres foglalkozások bennük kiváltak. Ismét a naplóíró Rajos Istvánt idézem: "Nagyon komolyan álltunk neki mi is a szép és számunkra új feladatnak. Egészen jól telnek a napok ezekkel a délelőtti foglalkozásokkal. Fürödni már úgy sem lehet, mert az idő mind hűvösebbre fordul. Délutánonként elmegyünk ugyan a tengerpartra, de csak beszélgetni. Van témánk bőven. A hazai problémán kívül megvitatjuk a délelőtti foglalkozás anyagát. A kapott füzetekbe beírtakat tanulgatjuk. — Még tanáraink sem gondolták, hogy ennyire komoly a hozzáállásunk."

Korántsem bizonyos, hogy a tábor minden leventéje ugyanígy nyilatkozik, ha történetesen szóra állítják őket vagy közvélemény-kutatást végeznek közöttük. De ez nincs másként békésebb körülmények között sem.

Mint ifjú tanárjelölt itt találtam szemben magamat az iskolai oktatás tananyag-kijelölését régóta kísérő, mondhatnám örök vitatémával, azzal, hogy mit tanítsunk. Azt hiszem, mind a mai napig nem vonult vissza, legfeljebb kevésbé hangos az a szemlélet, amely szerint csak azt kell, illetőleg érdemes tanítani, aminek a tanuló a jelenben, de inkább az iskola befejezése után, felnőtt életében hasznát veszi. A pragmatikusnak nevezett szemlélet egy sajátos magyar változatát fogalmazta meg az a levante, aki szerint Balassi Bálintot nyugodtan kihagyhatjuk a számunkra összeállított magyar irodalomtörténeti összefoglalásból, merthogy (szó szerint adom vissza véleményét) "Balassi nem jön el nekem segíteni kukoricát kapálni". Még élesen benem éltek Mester professzornak a szegedi egyetemen hallgatott előadásai, a Művelődésselmélet—művelődéspolitika című stúdium óráin, de nem hivatkoztam ezekre, csak annyit mondtam, hogy döbbenetesen igaza van, de ezzel az indoklással Németh Lászlót, Veres Pétert, a népieket és az urbánusokat is nyugodtan elhagyhatjuk, mivel tudomásom szerint — noha még élnek, és megtehetnék — mégse mentek el senkihez sem segíteni a kukoricakapálásban. Elcsitult a felzúdulás, és utána irodalomtörténeti meséimet nem zavarta meg többé ilyen jellegű különvélemény.

Fűrész Gyula mint iskolavezető parancsnok már a beosztásánál fogva egy kicsit kívülről és egy kicsit felülről is szemlélhette mind a tanárok, mind a tanulók munkáját. Az előbbiekről így ír visszaemlékezéseiben: "A pedagógu-

sokra érdekes hatást gyakorolt ez az iskola. Augusztus 10-e előtt minden nevelő egy volt az egymillió hadifogolyból. Mosdatlan, borotvátlan, zsíros zubbonygallérral, teljes apátiában lustálkodtak. Midőn újra pedagógusok lettek, újra tanárnak érezték magukat, akikre tanítványaik felnéznek, visszakapták életük értelmét, újra bíztak önmagukban, és fiatalos lelkesedéssel vetették magukat a munkába (68.).

Ezt a vélekedést igazolja az önképzés megszervezése. Hetenként egy délutánt szántunk arra, hogy szép sorjában minden tanár előadást tart szaktárgyainak arról a témájáról, amelyben a legtájékozottabbnak érzi magát, és amelyhez nem szükségesek az amúgy sem megszerezhető segédletek. Úgy emlékszem, két hónapra előre összeállítottuk a programot, de Friderickenhofban csak három vagy négy hangzott el belőlük. Az első előadást dr. Nóga Tibor tartotta az atomról, amelynek döbbenetes aktualitást adott a Hiroshimára és Nagaszakira ledobott atombomba. Szántó Imre klasszika-filológiai előadása az ókori világ történetébe engedett bepillantást. Mindenki nagy érdeklődéssel várta Nagy Ferenc salgótarjáni rajztanár és festőművész előadását, amelynek ezt a sokatmondó címet adta: A nézéstől a látásig. Tervei szerint a vizuális kultúra szükségességéről kívánt szólni, és folytatását tervezte. Helyette azonban Lehoczky Elek, a nagy tréfamester fölírta a hirdetőtáblán függő ívpapírra: Látástól a vakulásig.

Visszagondolva erre a kezdeményezésre s a belőle megvalósított részletekre, bizvást állíthatom, hogy mai napság is dicséretére válna bármely magyar gimnázium tantestületének.

Az sem mellékes, hogyan látták ezeket az erőfeszítéseket azok, akik egyrészt a tábor megszervezését szorgalmazták, illetőleg akik beosztásuknál és hatalmuknál fogva több esetben segítséget is nyújtottak sikeres működéséhez. Dr. Landolt, a Nemzetközi Vöröskereszt megbízottja többször is meglátogatta a "rendhagyó" iskolát. Erről, illetőleg kedvező tapasztalatairól félreérthetetlenül tanúskodik a mellékelt levél (1. levél). 1945. augusztus 20-án a 8. angol hadtest vezérkari főnöke, Balfour brigadéros élőszóban fejezte ki örömét és meglepettségét a látottak felett.

Minden bizonnyal e látogatások és a kedvező tapasztalatok is közrejátszottak abban, hogy három havi tevékenység után a tábor hivatalos rendelkezés alapján a schleswig-holsteini Friderickenhofból 1945. szeptember 29-én áttelepült Weszfália tartomány Borghorst nevű városkájába. Üzemen kívül helyezett gyárak szerelőcsarnokait alakították át viszonylag kényelmes szálláshellyé. A tanárok nagyobb része pedig a kompromittálódott és elmenekült náci funkcionáriusok lakásában kapott otthont. Az áttelepítés nem titkolt



COMITÉ INTERNATIONAL DE LA CROIX-ROUGE
AGENCE CENTRALE DES PRISONNIERS DE GUERRE

LONDON DELEGATION
55, PALL MALL, S.W.1.

Telephone:
ABNEY 2876.
2897.

71 J. 11 1946

Herrn Hptm. Julius Fúresz,
21 a, Eselheide
b. Paderhorn,
Ungarisches Lager M.O.1000.

31. Juli 1946

Sehr geehrter Herr Fúresz.

Ich bestaetige hiermit den Empfang Ihres Briefes vom 16. Juni 1946 und teile Ihnen mit, dass Ihre Taetigkeit als Leiter der Schulen vom 19.7. 1945 bis zu meiner Abreise Anfang Oktober 1945 in jeder Hinsicht, besonders in Anbetracht der schweren Umstaende, die Sie zu bewaeltigen wussten, sehr befriedigend war. Die ungarischen Jugendlichen haben unter Ihrer Leitung grosse Fortschritte gemacht. Leider kann ich wegen meiner Abwesenheit nichts ueber die Zeit nach Oktober 1945 sagen, aber ich bin sicher, dass Sie weiter in vorbildlicher Weise fuer die ungarische Jugend in Ihrem Lager als leiter des Unterrichts, Lehrer und vaeterlicher Berater und Freund gewirkt haben.

Moegen Sie weiter eine so segensreiche Taetigkeit entfalten und sich von keinen Schwierigkeiten entmutigen lassen.

Es wuenscht Ihnen alles Gute und gruesst Sie herzlich

Ihr

Dr. H. Landolt

Dr. H. Landolt
Delegierter des I. K. R. K.

1. levél

célja volt az, hogy a megindult hadifogoly-iskola jobb tárgyi feltételekkel tovább folytassa tevékenységét a közbiztonság javítása és a nehezen kezelhető hadifoglyok könnyebb felügyelete érdekében. A különböző tagozatok megnyugtató elhelyezése után tovább folytatódott az iskolarendszerű foglalkozás

átmenetileg délelőttönként 2 órában, majd ismét a korábban bevált 4 órában. A rendszeres ételmezésben se az anyagellátás, se a szervezés szempontjából semmi fennakadás nem volt. A fiatalok szabad idejükben mozgásukban nem voltak korlátozva, tehát fogoly státusukra jóformán semmi nem emlékeztette őket. A paraszt származásúaknak megvolt az a lehetőségük, hogy a város környéki parasztgazdaságokban a gazdák igényelte időben és létszámban munkát vállalhattak. Ekkor folytak ugyanis az őszi terménybetakarítás munkálatai. A bőséges étkeztetésen kívül az ilyen feladatot vállaló leventék valamicskét kaptak az otthon, az áhított otthon hangulatából, ami talán a legjobban hiányzott felnőttek és fiatalok egyaránt.

Ezzel magyarázható, hogy a szigorú fegyveres felügyelet hiánya miatt egyre többen kísérelték meg a szökést, a hazaindulást. Amikor ez a vállalkozás kezdett nagyobb méreteket ölteni, az angol parancsnokság megszigorította a leventék mozgását, s az elfogottakat más, kevésbé emberséges táborokba vétéssel sújtotta.

Az oktatómunkát megzavarta és nehezítette, hogy a tanárok közül is többen megkísérelték a mielőbbi hazatérést. Attól tartottak, hogy hátrányos helyzetbe kerülnek azokkal szemben, akiknek korábban sikerült hazaérniük. 1946 januárjában egy hazainduló pedagógustól Fűrész Gyula levelet küldött Tildy Zoltán miniszterelnöknek. Ebben tájékoztatta őt a leventetábor, hadifogoly-iskola létéről és a benne folyó tevékenységről. A miniszterelnök a levelet megkapta. Egy hétfő esti hadifogoly-üzenetben (ez volt ugyanis az üzenetküldés kialakult ideje) válaszolt rá. Azt üzenté, hogy a borghorsti pedagógusok maradjanak nyugodtan, mert ott legalább annyira szükség van rájuk és a munkájukra, mint ha itthon volnának. A kormány a maga részéről mindent elkövet, hogy siettesse hazatérésüket. Az üzenetnek igen jótékony hatása volt. Utána szökés alig fordult elő.

A borghorsti családok vasárnaponként sok leventét láttak vendégül ünnepi ebédre. A tanárokkal pedig csaknem békebeli baráti kapcsolatokat teremtettek. Hamarosan híre ment az 50 tagú pedagógus kórusnak, amelyet szinte hetenként hívtak kisebb-nagyobb közösség előtti fellépésre. Két nagyszabású szereplésükről (nyomtatott műsorral, meghívóval) már megemlékeztem. Ha valaki megírta a város háború utáni történetét, a magyarok eme kulturális fegyverténye aligha maradhatott ki belőle.

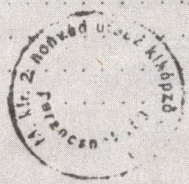
A kötelező kegyelet okán emlékezem meg azokról a leventékről, akiknek nem adatott meg az olyannyira áhított boldog hazatérés öröme. Egyet a tenger hullámai sodortak el nyomtalanul. Hárman pedig a Borghorst közelében még a háború után is működő hadikórházban hunytak el. Magam is ennek a Sanct Ar-

Igazolvány.

Alulírottak igazoljuk, hogy Rajos István
 levélt. 1928. jan. 27. Bodajk, Beck Katalin
Adri gimnázium, kereskedelmi iskolai
 polgári iskola II. osztályának tanulója volt, 1945. augusztus 2-ig
febr. 2-ig a hadilagoly - gimnáziumot, kereskedelmi és polgári
 iskolát látogatta.

A következő tantárgyakat hallgatta:

Hitt és erkölcsön	hell	1	órdbon.
Magyar ny. és irodalom		4	
Történelem		3	
Latin ny. és irodalom		-	
Francia ny. és irodalom		-	
Német ny. és irodalom		4	
Mennyiségén		3	
Kereskedelmi számlán		-	
Közvetítésén		3	
Könyvtel		-	
Magyar ker. levelezés		-	
Föld és néprajz		4	
Fizika		-	
Egészségén		2	



Handwritten notes:
 Hirdetés
 a német ny. tanára
 Károlyi László
 tanár, hittel

Handwritten notes:
 Kereskedelmi
 és Polgári Iskola
 Borghorst

Handwritten notes:
 János Erőss
 tanár, a föld- és néprajz tanára

No. 35
DISBANDMENT
CONTROL
UNIT

AREA CONTROL FORM P.4
Örtliches Kontrollblatt P.4

WARNING

Warnung

ANYONE WHO SUPPLIES, OR PUTS HIS SIGNATURE TO, FALSE PARTICULARS, OR WHO FALSIFIES ENTRIES OR SIGNATURES WILL BE SUBJECT TO

Wer falsche Angaben macht, diese unterzeichnet oder Eintragungen oder Unterschriften fälscht oder verfälscht.

THE MOST SEVERE PENALTIES.

WIRD SCHWER BESTRAFT.

TO BE COMPLETED BY THE PERSON TO WHOM THIS FORM RELATES.

CERTIFICATION
Erklärung

Auszufüllen durch die Person, auf die diese Karte sich bezieht.

I, (NAME OF UNDERSIGNED) KONRAD HARTMAYER
Ich, (Name des Unterzeichneten)

HEREBY CERTIFY THAT, TO THE BEST OF MY KNOWLEDGE AND BELIEF, THE PARTICULARS GIVEN ON THE FRONT OF THIS FORM ARE TRUE

erkläre hiermit, nach bestem Wissen und Gewissen, dass die unseitigen Angaben wahr sind.

SIGNATURE

Konrad Hartmayer
Unterschrift

TO BE COMPLETED BY THE COMMANDER OF THE UNIT OR FORMATION RENDERING THIS FORM.

AUTHENTICATION
Beglaubung

Auszufertigen durch den Offizier der den Truppenteil befehligt.

I CERTIFY THAT THE PARTICULARS ON THE FRONT OF THIS FORM HAVE BEEN CHECKED AGAINST ALL DOCUMENTS AVAILABLE TO ME. I FURTHER CERTIFY THAT, TO THE BEST OF MY KNOWLEDGE AND BELIEF THEY ARE CORRECT AND THAT THE ABOVE SIGNATURE IS THAT OF THE INDIVIDUAL CONCERNED.

Ich bestätige hiermit dass ich alle unseitigen Angaben mit den mir zur Verfügung stehenden Papieren verglichen habe. Ich bestätige ausserdem, dass diese Angaben richtig sind und die obengenannten Person die vorstehende Erklärung eigenhändig unterzeichnet hat.

SIGNATURE

Unterschrift

1. bizonyítvány

I g a z o l v á n y .

Alulírott bizottság igazolja, hogy *Jurcsik Gyula*
1945 évi *október* hó *26* től 1946 évi *június* hó ... ig *asaangol* zóná-
ban lévő levente egységnél mint azok önkéntesen vállalt *ü. tanulmány csoport*
vezetője működött.

Nevezett feladatát - a német Wehrmacht által magárahagyott ma-
gyar fiatalság megmentése és hazájába való visszavezetése céljából -
magyar kötelességből vállalta.

A fiatalságot az egyetemes magyar érdek szem előtt tartásával
iskola típus csoportokba szervezte és a tanmenetet az idegen egységek
től felkutatott pedagógusokkal biztosította.

Nevezett így a fiatalságot a hánytatott fogol.élet legmélyebb
szintvonalán is nagy felelősségérzettel és lelkiismerettel mindvégig
együttartva vezette, s velük a fiatalságra nézve érdemtelenül jutott
sorsközösségben mindvégig együtt maradt.

Szelheide
..... 1946 évi *június* hó ...n.

András Tócsányi *Szelheide*
"Árpád" 123. tábor pk.

Helyességért:

Pál Ferenc
eg.



Szelheide
Szelheide-i táb. magyar pk.

I G A Z O L V A N Y .

Igazolom, hogy FÜRÉSZ GYULA szds.úr, aki 1909. évi március hó 14-én született, édesanyja leánykori neve KANTOR TERÉZ, angol hadifogságban

1945. július 19-augusztus 10-ig HEIDKATE-ban magyar táborparancsnok,
1945. augusztus 10- szeptember 24-ig FRIDERICKENHOF-ban ifjúsági zlj.pk.,
1945. szeptember 29-1946. február 5-ig BORGHORST-ban ifjúsági zlj.pk. és tanügyi előadó és
1946. február 5-május 5-ig (a hazaszállításig) ESELHEIDE-ben ifjúsági zlj.pk.volt.

Működése:

FÜRÉSZ GYULA szds. ZYGURY SZILARD alez. parancsára vette át az "F" zóna leventéinek vezetését Heidkate-ban azzal a feladattal, hogy részükre foglalkozást szervezzen és a német vezetés alatt lévő leventék magyar érdekeit képviselje. Anyagiak hiányában réten, minden felszerelés nélkül indult meg Fűrész szds. elgondolása alapján az előadás, Friderickenhof-ban, aug. 24-től gimnáziumban, kereskedelmi középiskolában és gazdasági irányú népfőiskolában, napi négy tanítási órában, tananyagbeosztás alapján, tervszerű tanítás volt. A szükséges papír és irószereket legnagyobb részben a saját pénzéből fizette ki.

Borghorst-ban 3500 leventének lett a tanügyi vezetője, ahol fáradhatatlan szorgalmával a tél által okozott nehézségek nagy részét is leküzdötte. Itt hónapokon keresztül leventéivel egy győrépületben együtt lakott és csak leventéinek élt.

Borghorst-ban a pedagógusokból 50 tagu énekkart szervezett, hogy lelki felfrissítésben részesítse a magyar hadifoglyokat és hogy az angolok képet alkothassanak maguknak a magyar dalról és dalkultúráról.

1946. január 6-án jelentést küldött TILDY ZOLTAN akkori miniszterelnöknek a Borghorst-i iskolázatásról, melyre válasz is érkezett.

A leventéket megszemlélő B A L F O U R brigadéros (VIII. angol hbt. vk. főnöke) és Dr. L A N D O L D, a genfi Nemzetközi Vöröskereszt angol zónai főmegbízottja is örömet és legteljesebb elismerését fejezte ki Fűrész szds.-nak az ifjúsági vezetés terén elért eredményért.

Fűrész szds. előtt csak egy cél lebegett: a kiharcolt magyar ifjúság ne váljon hazátlan csavargóvá, hanem tanuljanak, szorgalmasan tovább képezésük magukat, hogy hazatérésük után becsületes, jó magyar hazafiakkal szolgálhassunk a hazának.

FÜRÉSZ GYULA szds. a hadifogoly leventék érdekében végzett munkájával..... *Kínmagató*..... érdemeket szerzett.

Eselheide (Westfália), 1946. évi május hó 6-án.



Banka István
magyar tábortparancsnok.

241

3. igazolvány

nold bei Reine helységben levő kórháznak az apóitja voltam súlyos nyombélfekélyemmel, s mélyen megrendülve álltam halálos ágyuk mellett. Gyógyíthatatlan hastífusz oltotta ki fiatal életüket. Nevük belekerült a kórház anyakönyvébe, testük pedig az eredetileg verbita rendi kolostor (háború alatt hadikórház) temetőjébe, amelynek falán Rainer Maria Rilke híres verse olvasható: DER TOD IST GROSS... A temetés alatt és még utána is a szülőkre gon-

Igazoló irat.

Alulírott bizottság hivatalosan igazolja, hogy

Fambriek Kázmér tanár
tanári úr
oktató

1920. augusztus 21. Pécs :/

az angol megszállási övezetben lévő hadifogoly leventéknel

1945. november 27-től - 1946. február 5-ig Burgkunsten

1946. február 5-től Majja 5-ig Eselheide

tanár
mint ~~tanár~~ működött. Feladatát a magyar középiskolás ifjúság oktatásával és nevelésével a sokszor
~~oktató~~
elháríthatatlannak látszó nehézségek ellenére is lelkiismeretesen és példásan végezte.

Felolvaségteljes munkájának tudatában a leventékkel a hazaszállításig együttmaradt.

Kelt, Eselheide 1946 évi Május hó 3 - án.

L. Nagy Tibor
Ifjúsági tábor pk.

Füredi Gyula
Osztály parancsnok

Urdi Károly
Tanulmány vezető tanár-tanár



PH.

4. igazolvány

doltam. Bizonyos vagyok benne, hogy azóta eljutottak gyermekük, gyermekeik sírjához és az idő begyógyította a fájó sebeket.

A tábori iskola harmadik szakasza 1946. február 5-én kezdődött. Ekkor ugyanis Eselheidebe szállították a leventéket. A helynek a neve a németül tu-

dókat nem sok jóval biztatta. Nos, erre valóban ráillett a latin szólásmondás: Nomen est omen. Voltaképpen nem szamarak legeltek ezen a pusztán, hanem szögesdróttal körülvevett, magas őrtoronyból fényszórókkal pásztázott, hatalmas barakk-tábor volt, amelynek süppedős sivatagi homokjában az élő természetnek semmi nyomát sem találhatta az ember, sokkal inkább a korábban hadifogolyként ott tartott, elpusztult vagy elpusztított emberek csontvázának egy-egy kivillanó darabja törte meg a sivatagi egyhangúságot. A kontraszt Borghorst után irtózatos, szinte elviselhetetlen volt. De ezt parancsolta a háború utáni teendőket megszabó katonai adminisztráció.

Itt az enyhületet valóban az a néhány óra jelentette, amikor oktatás és tanulás ürügyén legalább lélekben, gondolatban szabadok lehettek, s átröpültek a szögesdrót kerítésén, s legalább rövid időre feledni tudták a poklot, amit ember létesített a másik ember számára.

Ezek után szinte hihetetlennek tűnt, hogy mégis felragyogott a szabadulás napja, 1946. május 3-a. Ez mindenki számára elsősorban a hadifogság végét jelentette, de egyúttal az iskoláét is.

Az iskola parancsnoksága és a tanári kar egyetértett abban, hogy minden levente igazolást kapjon az oktatásban való részvételről. Az egyes tagozatoknak megfelelő űrlapokat szereztünk be, és állítottunk ki a leventék számára (1. igazolvány, 1. bizonyítvány). A közeli hazainduláson érzett túlcsoorduló örömlükben szívesen vetették alá magukat egyfajta záróvizsgának is. Ez tette lehetővé, hogy a tanulókat minősíthessük, mégpedig a következő három megjegyzéssel: kiválóan szorgalmas, igen szorgalmas és szorgalmas.

A tanárok számára is készült igazoló irat (2., 3., 4. igazolvány).

A "nagy utazás" utolsó szakasza 1946. május 5-én 12 óra 20 perckor kezdődik, amikor Höwelhof vasútállomásra indul a szerelvény, és hivatalosan akkor ér véget, amikor minden utasával megérkezik Kaposvárra 1946. május 9-én éjjélkor.

A krónikának vége. A történetek értékelésére nem érzem illetékesnek magam. Az iskolavezető érdemeit a tevékenységéről szóló jelentések egyértelműen elismerik. Fűrész Gyula tiszteletreméltó tárgyilagossággal így összegezi az eredményt: "Minden levente hazatért. Egyetlen nevelő se maradt kint."

SZABOLCS ÉVA

A CSALÁD- ÉS GYERMEKKORTÖRTÉNETI KUTATÁSOK ÚJABB FEJLEMÉNYEI

A neveléstörténet hagyományos rendszerében helyet kérő család- és gyermekortörténet sokszor egymással is polemizáló irányzatai egyre ismertebbé válnak a hazai szakmai körökben is. Végre megjelent Aries francia történész programadó tanulmánya, amely évtizedekkel ezelőtt e kutatási téma kiindulópontjává vált.¹ A modern családszociológiai kutatások nézőpontjához szükséges társadalomtörténeti áttekintéshez Somlai Péter² néhány családtörténeti alapmunkát is felhasznált.

A külföldi szakirodalom vizsgálata azt mutatja, hogy a család- és gyermekortörténet kutatása — értelemszerűen — párhuzamosan folyik, noha a nagyobb tudománytörténeti háttérrel bíró családtörténeti, ill. szociológiai kutatások túlsúlya néha megfigyelhető. A szakirodalomban élesen ütköző tudományos nézetek együttélését láthatjuk. Linda A. Pollock egy egész könyvet³ szentelt pl. annak, hogy alapjaiban cáfolja meg Aries gyermekortörténeti tételeit, és pont az ellenkező megállapításra jusson, mint a francia történész. Tömören fogalmazva, Aries a történelmi változásokra reagáló képződménynek tartja a családot, történetileg elemzi a gyermekszemlélet alakulását, a nevelést; Pollock viszont úgy találja, hogy a gyermekkel kapcsolatos szülői magatartás sokkal kevésbé kitett a változásoknak, mint Aries jelezte.

E két álláspont közé felsorakozó kutatók vitái jelentik ma a család- és gyermekortörténet leglényegesebb vonulatát. Aries érveinek továbbvívői a szülői magatartás, a nevelés történeti értelmezését a kultúra változásaiban, a gazdaság alakulásában próbálják tetten érni. A Pollock képviselte nézetrendszer a szülői attitűdben, a családdal kapcsolatos felfogásban egy szo-

¹Ph. Aries: A gyermek és a családi élet az ancien regime korában. In: Ph. Aries: Gyermek, család, halál. Budapest, 1987. Gondolat K. 7–318.

²Somlai Péter: Konfliktus és megértés. Budapest, 1986. Gondolat K. Az irodalomjegyzék idézi Michael Anderson és Edward Shorter munkáit.

³Linda A. Pollock: Forgotten children. Parent-child relations from 1500 to 1900. Cambridge, 1983. University Press.

cio-biológiai megközelítést igyekszik elfogadtatni.⁴ Egy korábbi munkám⁵ forrásait is felhasználva e két nézőpontot képviselő történészek tanulmányait igyekszem bemutatni.

Azok a munkák, amelyek a családtörténet felől közelítenek a gyermekkor-történet felé, többségükben a történeti változásokat tükröző gyermekfelfogásról tanúskodnak. Nincs szükség mély történeti elemzésre ahhoz, hogy észrevegyük, a család más és más formában jelenik meg egy-egy korszakban. Tanulmányok sokasága azonban alapos történeti vizsgálódással igyekezett megmutatni, hogy a gazdasági változások milyen, az adott korban élő családok életét befolyásoló tényezővé váltak.⁶ E történészek gondolatmenete szerint a megváltozott gazdasági környezet (pl. a családi termelési egységek felbomlása, a mezőgazdasági-ipari tevékenység arányának megváltozása) a gyermekkel kapcsolatos viselkedésben, felfogásban is tükröződött: a családi kapcsolatoknak a gazdasági kényszer hatására bekövetkezett átalakulása, lazulása megváltoztatta a gyerekek családon belüli helyzetét is. A történészek egy része szerint az ipari forradalom hozta a legnagyobb változást a családok — és bennük a gyerekek — életében. Egyre több kutató azonban azt a feltételezést fogadja el, hogy az ipari forradalomnak tulajdonított megváltozott családszerkezet már az előző századokban is létezett,⁷ folytonosságot azonban nem látnak a látszólag azonos felépítésű korai kiscsalád és a modern nukleáris család között.

Már Aries is utalt arra, hogy a család által a középkorban ellátott funkciókat lassan a különböző állami hivatalok, szervezetek vették át.⁸ Ezt a tényt is a kutatók egy része a gazdasági változásokkal hozta összefüggésbe. A család funkcióinak csökkenésével magyarázta Aries a családi intimitás, befelé fordulás térhódítását. Más szerzők is úgy találják, hogy amikor a család megszűnik termelési egység lenni, fő feladata a gyermeknevelés marad.⁹ A gyermekkel való nagyobb törődés, iskoláztatásuk gondosabb megszerve-

⁴L. bővebben: S. Ryan Johansson: Centuries of Childhood — Centuries of Parenting Philippe Aries and the Modernization of Privileged Infancy. = Journal of Family History, 1987. vol. 12. no. 4. 345.

⁵Szabolcs Éva: Gyermekkortörténet — családtörténet. = Pedagógiai Szemle, 1986/4. sz.

⁶Pl. Michael Anderson: Approaches to the History of the Western Family. McMillan, London, 1980; David Gaunt: Rural Household Organisation and Inheritance in Northern Europe. = Journal of Family History, 1987. vol. 12. nos 1–3.

⁷Pl. D. Herlily: Medieval Households. Cambridge, M.A. 1985. Harvard University Press.

⁸Aries: i. m. 198. és 306.

⁹C. Degler: At Odds: Women and the Family in America from the Revolution to the Present. 1980. Oxford University Press. Idézi: Tamra Hareven: Family History at the Crossroads = Journal of Family History 1987. vol. 12. nos. 1–3.

zése, jólétük és jövőjük fokozott szem előtt tartása tehát e történészek szerint az emberi élet egyéb — elsősorban gazdasági — szféráinak változásából következett.

A történeti változások hatására alakuló család- és gyermekfelfogás sok történész szerint hasonló a különböző társadalmi rétegekben. Aries kutatásai kizárólag a francia arisztokrácia és polgárság mentalitását világították meg, a társadalmi osztályonkénti, rétegenkénti vizsgálat azóta sem terjedt el. A differenciált elemzéshez szükséges forrásanyagok megítélésében is eltérők a vélemények. Ez mutatkozik meg az egyik legelterjedtebb módszer, a különböző korok demográfiai mutatóinak elemzésekor is. A demográfiai adatok ugyanis felhasználhatók annak bizonyítására, hogy korszakonként (és társadalmi osztályonként) változott a gyermekkel kapcsolatos viselkedés, de ezek az adatok azt a nézetet is alátámaszthatják, hogy hasonló a gyermekkel szembeni attitűd a különböző korszakokban!

Hogyan támaszthatják alá a demográfiai adatok azt a vélekedést, hogy a gazdasági-társadalmi változások velejárója a változó család- és gyermekkép?

A leggyakrabban használt demográfiai mutató a csecsemő- és gyermekhalandóság. Már Aries is utalt olyan demográfiai tendenciákra, amelyeket később más kutatók számszerű adatokkal is igyekeztek bizonyítani. Összefüggés figyelhető meg pl. a gyerekhalandóság csökkenése és a termékenységi mutatók között. A gazdasági változások hatására bekövetkező attitűdváltozás, amely fokozottabb odafigyelést jelentett a gyermekre, azt eredményezte, hogy a megszületett gyerekeknek nagyobb esélyük volt az életben maradásra. Ahogy a szülőkben tudatosodott ez az örömdetes tény, úgy törekedtek egyre kevesebb gyermeket nemzeni.¹⁰ Ez a változás Aries szerint azt jelentette, hogy a 17–18. századtól a közép- és felső osztályokban megszületett gyerekek egyformán fontossá váltak szüleiknek és megszűnt az elsőszülöttek évszázados — elsősorban gazdasági okokra visszavezethető — privilégiuma. Szám adatokkal támasztotta alá ezt az érvelést Johansson már idézett munkája: a 16–19. századok között az európai uralkodó osztályok csecsemő- és gyermekhalandóságát vizsgálva úgy találta, hogy nem indokolt annak magas aránya (pl. 246/1000 a 17. században). Abból a következtetésből kiindulva, hogy a felsőbb osztályok táplálkozási lehetőségei, életkörülményei nem indokolták az ilyen arányú csecsemőhalandóságot, Johansson azt a hipotézist állította fel, hogy a szülők tudatosan nem törekedtek minden utódjuk életben tartására.¹¹ Paradox mó-

¹⁰Aries gondolatmenetét értelmezi Johansson: i. m. 348–349.

¹¹Johansson: i. m. 355.

don tehát a születésszabályozásnak ez az ősi, kegyetlen módja éppen a gyerekek egy részének érzelmileg és anyagilag jobb körülményeit volt hivatva megteremtteni a premodern Európában — ha elfogadjuk e hipotézist, amely Aries elképzeléseit is alátámasztja. Nyilvánvaló azonban, hogy nem tekinthető lezártnak ez a kutatási vonal, és a csecsemő- és gyermekhalandóság mutatóinak vizsgálata más megközelítést is adhatja a témának.

Gyakori forrás a család- és gyermekkortörténettel foglalkozók számára a visszaemlékezések, naplók, önéletrajzok sokasága. Ezek tanulmányozása elvileg lehetővé teszi, hogy az osztály-, etnikai, regionális stb. különbségek megjelenjenek a családra, gyermekképre vonatkozó következtetésekben.¹² Itt azonban számolni kell azzal, hogy a visszaemlékezők nem képviselik egy adott kor teljes társadalmi rétegződését. E források érvényessége behatárolt tehát, elsősorban a felső és középosztályokra korlátozódik.¹³ Céljuk nem ki-mondottan a családot, gyermekkort érintő történeti változások bemutatása, elemzése, hanem annak dokumentálása, hogy egyáltalán léteznek írott források e téma történeti vizsgálatához.

Az ilyen típusú gyűjtemények komoly szakmai kritikákat is kapnak, mert sok történész felületes, leegyszerűsítő forráskezelést vél felfedezni a visszaemlékezések, naplók felhasználásában. Egy elemző tanulmány pl. azért nem tartotta jónak Burnett idézett munkáját, mert — bár elsődleges forrásokat kutatott fel — következtetéseit mégsem ezekből vonta le, hanem a szükséges magyarázatokon, kiegészítéseken túlmenően egyéb feldolgozásokra támaszkodott: a naplókat képtelen volt történeti forrásként használni.¹⁴

Forrásértékűnek tekintik a család- és gyermekkortörténet egyes kutatói az "oral history" irányzat képviselte kutatást, amely szóbeli visszaemlékezések nyomán próbál következtetésekre jutni a gyermekkor történeti értelmezésével kapcsolatban. Az ezeken alapuló kutatások jellegükénél fogva nem lehetnek olyan széles spektrumúak, mint az évszázadokat átívelő statisztikai mutatók vagy a naplók, írott följegyzések sorozata. Szisztematikus kutatási rendszert alkotva azonban jelezhetnek olyan történeti tendenciákat, amelyek a család- és gyermekkortörténet más forrásokból merítő vizsgálódásaival együtt adják meg egy-egy kor család- és gyermekképét.

¹²Pl. John Burnett: *Destiny Obscure: Autobiographies of Childhood, Education and the Family from the 1820s to the 1920s* — Allen Lane, London, 1982. Penguin Books.

¹³A munkások visszaemlékezéseit, önéletírásait összegyűjtő következő munka inkább a szabályt erősítő kivétel: David Vincent: *Bread, Knowledge and Freedom: A Study of Nineteenth Century Working Class Autobiography* — London, 1981.

¹⁴Harvey J. Graff: *The History of Childhood and Youth: Beyond Infancy? = History of Education Quarterly*, 1986. vol. 26. no. 1. 95—109.

Egy ilyen szóbeli forrásokon alapuló kutatást ír le John Bradshaw, aki egy angliai bányászfaluban a 20. század elején eltöltött gyermekkoráról kérdezett 14 interjúalanyt.¹⁵ Egy ilyen kis minta alapján levonható következtetések érvényességét sokan vitatják, mégis fel tud mutatni a szerző olyan gondolatokat, amelyeknek más forrásokkal való összevetése az adott kor és társadalmi réteg család- és gyermekképeinek jobb megismeréséhez hozzájárulhat. Kiderült az interjúkból pl., hogy az iskoláról nemigen beszéltek a megkérdezettek, csak ha erre külön megkérték őket. A szerző következtetése: mivel interjúalanyai mind nehéz gazdasági körülmények között nőttek fel, gyermekkorukból is az erre vonatkozó élményeket idézték fel elsősorban. Az iskoláztatásban nem láttak olyan tényezőt, amely anyagi helyzetük jobbra fordulását segítette volna, ezért az iskolával kapcsolatos élményeiket sem nagyon őrizték meg.

A történeti változásokkal együtt alakuló család- és gyermekfelfogás kutatásának egy további szála azt próbálja nyomon követni, hogy létezik-e és fontos-e az a különbség, amely a családról, gyermekről, gyermekkorról alkotott kép és a velük kapcsolatos viselkedés között van. A gyermekkel szembeni attitűd ugyanis nem biztos, hogy a gyermekkel kapcsolatos tettekben, viselkedésben is megnyilvánul. E két dolog biztos elkülönítése fontos tisztázandó kérdés, noha nagyon nehéz. A szavak és a gondolatok között az évszázadok során e téren is sokszor létező eltérésre utal John Sommerville, aki könyvében kifejezetten a gyermekkel szembeni attitűdöket igyekezett vizsgálni.¹⁶ Felfogása szerint a felhasználható források is elsősorban arról tájékoztatnak, amit a felnőttek gondoltak a gyerekekről, és nem arról, amit ténylegesen tettek velük.

Könyve tulajdonképpen átmenetet jelent a gyermekfelfogás történetiségét valló és a gyermekkel szembeni csaknem változatlan felnőtt hozzáállást alátámasztani igyekvő kutatók között, ezért könyvére még a Pollock fémjelezte gyermekkor kutatás tárgyalásakor is visszatérek.¹⁷

Sommerville esszé-jelleggel mutatja be, hogyan változott a gyermekkel szembeni attitűd a különböző korszakokban. A változásokat egyes eszmeáramla-

¹⁵John Bradshaw: Either Sink or Swim: An Oral History of Working Class Childhood in the Early 20th Century. In: L. Erlner-G. Erning (ed.): Conference Papers for the 1st Meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education. 1984. Bamberg. 11-24.

¹⁶John Sommerville: The Rise and Fall of Childhood. — Beverly Hills, London, New Delhi, 1982. Sage Publications.

¹⁷Elmarasztaló kritikát közöl a könyvről Harvey J. Graff idézett tanulmánya, l. 14. jegyzet.

tokhoz igyekszik kötni, mentalitástörténeti nézőpontját végig megőrizve. A szintézis, amit kínál, imponáló, de — talán éppen ezért? — elnagyolt és következetlen. A történeti korokon való végigszaladás érzékelteti ugyan, hol lehetnek a csomópontok, ahol az előzőekhez képest változás állt be a gyerekekkel kapcsolatos gondolkodásban (kitüntetett szerepet tulajdonít pl. a protestantizmus eszmerendszere elterjedésének), de kritériumai koronként változnak és így elemzése széttöredezik. Egyik ismétlődő elemzési kritériuma az adott korszak jövő-orientáltsága. Úgy látja, minél inkább foglalkoztat egy generációt a jövő kérdése (gazdasági, társadalmi szinten), annál inkább fontossá válik számára gyermekei sorsa.¹⁸ Ezt a gondolatot azonban nem részletezi, a megállapítás semmiféle tudományos alátámasztást nem kap. Hasonló sorsra jut több nagyszerű meglátása is. A téma klasszikus kutatóival egyetértésben ő is korszakos változásként értékeli a gyermekkortörténetben a 18. századot. Az az eredeti gondolata azonban, hogy a gyermek személyiségének elfogadása, tiszteletben tartása, sőt, bizonyos fokú glorifikálása nemcsak pozitív irányba változtatta meg a gyerekek életét,¹⁹ szintén nem kap hangsúlyt és elsikkad a kronologikus kifejtésben.

Az idézett munkák mindössze érzékeltetni tudták a család- és gyermekortörténet hatalmasra duzzadt szakirodalmának egy irányzatát. A kutatások másik vonulata, amely a vitákat kiváltva további munkára serkentette és serkenti a kutatókat, azt próbálja bizonyítani, hogy a családdal, gyermekkorral kapcsolatos nézetek korántsem függenek annyira a történelem egyéb szféráinak változásaitól, mint gondolnánk. Időrendben haladva mindenképpen Linda Pollock említett munkája indította el ezt a kutatási irányt. Forrásait tekintve is ő volt az, aki kiszélesítette a család- és gyermekortörténet addigra kialakult horizontját és a korabeli naplókra, önéletírásokra támaszkodva fejtette ki álláspontját. A vele polemizáló történészek azután maguk is ilyen típusú forrásokhoz nyúltak ellenérveik felsorakoztatásakor.

Annak ellenére, hogy Pollock nézeteit a történészek többségükben elutasították, érdemes megnézni, mi módon jutott el odáig, hogy elfogadhatatlannak tartsa Aries és a nyomdokain haladó kutatók álláspontját. Pollock úgy gondolja, hogy a gyermekkor 16–17. századi fogalmának kialakulására felhozott érvek (gyermekruhák, gyermekjátékok megjelenése, a gyermekhalandóság csökkenése, a gyermeki személyiség megjelenítése a művészetekben, a család-szerkezet átalakulása a kapitalizmus korában stb.) mind másodlagos forrás-

¹⁸Sommerville: i. m. 10.

¹⁹Uo. 120.

kon alapulnak.²⁰ Szerinte az evolúciós gyermekszemlélet ellenkezik a szociobiológia és a józan ész alapján álló elgondolásokkal. Pollock a kultúráktól független univerzális gyermeknevelési célokra hivatkozik, mint bármely társadalom fennmaradási parancsolataira. Ezek: fizikai túlélés, a gyermek egészsége; a gyerek viselkedésének fejlesztése a gazdasági önállóságra képessé tételben és bizonyos kulturális értékek (pl. intellektuális teljesítmény, vallásos áhitat) elfogadása érdekében.²¹ Tétélei alátámasztására a 16–19. századi Angliában keletkezett naplókat, önéletrajzokat vizsgál. Úgy találja, hogy hosszú századokon át közös ezekben a naplókban, hogy a szülők fejlődő szervezetnek, gondoskodást és támogatást igénylő, oktatást, fegyelmezést, anyagi támogatást igénylő lénynek tekintették gyermekeiket.²² Bizonyos különbségek adódtak a táplálási, érintkezési szokásokban, de összességében Pollock szerint több a hasonlóság, mint a különbség a gyermekfelfogásban a századokon keresztül. Szerinte azt kellene vizsgálniuk a történészeknek, miért van ez így, miért olyan sok az állandó elem a szülői attitűdben.²³

Áttekintésem első részében utaltam a demográfiai mutatók forrásértékére. Pollock is alkalmazza ezeket állítása bizonyítására. Az általa használt adatok természetesen nem biztos, hogy egyeznek olyan kutatók forrásaival, akik pl. a gyermekhalandóság mutatóit más hipotézisek alátámasztására használták fel. Pollock szerint az általa összegyűjtött adatok²⁴ nem mutatnak nagy eltérést a különböző történelmi periódusokban, vagyis — vonja le a következtetést — a szülők évszázadokon át biológiailag programozott vágyát, hogy utódjaikat életben tartsák, ezek a számok is alátámasztják.

A demográfiai adatok forrásként való értelmezésében szkeptikus álláspontot képvisel Sommerville. Szerinte a gyermekkel kapcsolatos attitűdök és pl. az élveszületések száma közötti összefüggés nem alkalmas semmilyen következtetés levonására, pontosabban olyan sokváltozós folyamatról van szó, amely a születésszabályozás, a gyermekhalandóság és az élveszületések mutatóit bármely hipotézis bizonyítására alkalmassá teszi. Ha a csecsemőhalandóság, az élveszületések adataiból indulunk ki, ezek számarányából például arra szoktak következtetni, hogy a szülők mennyire akarták vagy nem akarták a gyerekeket, és ezt jelzésértékűnek fogadják el a gyerekekkel szembeni attitűd mi-

²⁰Pollock: i. m. 28–32.

²¹Uo. 39.

²²Uo. 91.

²³Uo. 271. Ez a gondolat felmerül Sommerville idézett könyvében is (7–8.).

²⁴Uo. 51.

lyenségét illetően. Ha viszont a gyermekkel kapcsolatos attitűdöket adottnak vesszük egy-egy korban, akkor rögtön másképp értelmezhetők ezek az adatok: ha emelkedő tendenciát mutat a gyermekhalandóság, ezt a születésszabályozás egyik korai formájaként szokták értelmezni; ha csökken, akkor a szülők gazdasági teherbírásának növekedését is jelezheti.²⁵ Sokkal kiérleltebb, a lehetséges változókat együttesen számba vevő forráselemzésre van tehát szükség ahhoz, hogy a demográfiai adatok a gyermekortörténet érvényes és megbízható forrásaivá váljanak.

A gyermekkor történeti kontinuitását valló Pollock nézetei szinte egyértelmű elutasításra találtak kutatótársai körében. Van egy pont azonban, ahol részlegesen, mintegy a józan ész alapján, elfogadható az álláspontja; természetesen igaz az, hogy a történelem folyamán az újszülötteket, csecsemőket soha nem tekintették a felnőttekhez hasonló lényeknek. A Pollock által említett biológiai nézőpont alapján valamilyen állandóság végigkövethető a szülő-csecsemő kapcsolatban.²⁶ Csakhogy Pollock — ellentétben a téma legtöbb kutatójával — nem tesz különbséget a csecsemő- és gyermekkor között! A gyermekfelfogásban az évszázadok során bekövetkezett változások legtöbbször ugyanis a 6-7 éves kort betöltött gyerekeket érintette. Aries alapmunkája is gondot fordított e különbségtétel nyomon követésére.

Pszichohistória és gyermekortörténet

Az ún. pszichohistóriai irányzat a pszichoanalízis néhány törvényszerűsége alapján próbálja magyarázni a gyermekkel kapcsolatos felnőtt viselkedéseket a történelem folyamán.

Ez az irányzat kezdettől fogva gyanakvást keltett a történészekben; még azokban is, akik a szülői viselkedést nem kizárólag a történelem termékének tartották.²⁷ A pszichológiai és pszichoanalitikai kategóriákból való kiindulást áltudományos, történetietlen, sokszor komolytalan vállalkozásnak tekintették, amely a történeti elemzéssel szembeni kívánalmaknak nem tesz eleget.

Érdeemes megnézni azonban, milyen módszerrel dolgozik a gyermekortörténet esetében a pszichohistória. Művelői egyformán jártasnak vallják magukat

²⁵Sommerville: i. m. 9.

²⁶W. W. Cutler: Continuity and Discontinuity in the History of Childhood and Family: a Re-appraisal. = History of Education Quarterly, 1986. vol. 26. no. 3. 395-406.

²⁷Michael Anderson gazdaságtörténész elmarasztaló megnyilatkozásait idézi Joan Simon: Interpretations of the State of Childhood in Early Modern Europe — in: 1st Meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education — Bamberg, 1984. 221.

a pszichoanalízis és a történelem tudományában, így feltételezhetjük, hogy meglátásaik relevánsak lehetnek a gyermekkortörténet tárgyában — ami természetesen nem jelenti azt, hogy tévedhetetlenek. A kritikai észrevételeknek azonban a tények ismeretén kell alapulniuk.

A gyermek—szülő, a gyermek—felnőtt kapcsolat nemcsak történetileg, hanem pszichológiailag is meghatározott — ennek az evidenciának a kifejtése és elméletbe foglalása jelenti a Lloyd deMause nevével fémjelezhető gyermekkortörténeti irányzatot. Megjegyzendő, hogy ez a felfogás része és fontos alkotóeleme egy olyan történelemszemléletnek, amely az emberi pszichét, az emberek közötti pszichés kapcsolatot tekinti a történelem fő mozgatórugójának. Ez a szemlélet tudatosan vállalja a környezeti és gazdasági tényezők történelemformáló szerepét elsődlegesen hangsúlyozó felfogással szembeni fellépést. Nem ért egyet azzal, hogy az egyén érzelmi élete mindössze a történelem "mellékterméke",²⁸ sőt követői úgy gondolják, hogy az egyén érzelmei adják a történelmi változás lényegi forrásait. Hivatkozásuk Hegelre szintén egy idealista történelemfelfogást sejtet.²⁹ A markáns pszichoanalitikai szemlélet azonban további specifikumokat hordoz magában.

Hagyományosnak nevezik azt az értelmezést, amely a személyiségnek és a családnak a történeti és környezeti változásokhoz való alkalmazkodását tartja lényegesnek.³⁰ Ezzel szemben a pszichohistóriai szemlélet szerint a történeti változások fő kiindulópontja az emberek közötti kapcsolat, ezen belül is a generációk közötti kapcsolat.³¹ E kontaktus alakítja leginkább a személyiséget, különösen a gyermekkorban. A gyermeknevelés (szülő—gyermek kapcsolat) az alapja tehát minden történeti változásnak.³² Az így értelmezett történeti fejlődés kiindulópontja az egymást követő szülői generációknak az a regressziós képessége, hogy gyermekkorukat újra átéljék, és gyermekkori szorongásaikat jobban feldolgozzák, mint saját gyermeki életükben. Hasonló ez a pszichoanalízis folyamatához: ott is adott a gyermekkori szorongások újraátélésének lehetősége.³³ Hogyan történik mindez?

²⁸Glenn Davis: *Childhood and History in America* — The Psychohistory Press, New York, 1976. 14.

²⁹Lloyd deMause: *The Independence of Psychohistory*. In: deMause (ed.): *The New Psychohistory* — The Psychohistory Press, New York, 1975. 12.

³⁰Glenn Davis: i. m. 16.

³¹Lloyd deMause: i. m. 12.

³²Glenn Davis: i. m. 14.

³³Lloyd deMause: *The Evolution of Childhood*. — In: deMause (ed.): *The History of Childhood* — The Psychohistory Press, New York, 1974. 3.

DeMause abból indult ki, hogy három fő reakciója lehet a szülőnek, amikor gyermekei igényeivel találja magát szemben.

1. A szülő a gyermeket saját tudatalattijának kivetítésére használja fel. Ez a projekciós eljárás nyilvánul meg az eredendő bűn fogalmában is, amelynek értelmében az újszülött úgy jön világra, hogy "a bűn foltjaival és szennyével van tele". Hosszú századokon át nem kérdőjelezték meg a felnőttek ezt a vélekedést. A szülők kivetített érzései jelennek meg az elcserélt gyermekkel kapcsolatos elképzelésekben is: ha egy gyermek sokat sírt, igényeit a felnőttek számára kellemetlenül juttatta érvényre, akkor rásütötték az elcserélt gyermek bélyegét, így hátrítva el a gyermekkel kapcsolatos problémák, konfliktusok vállalását. A századokon át dívó szoros pólyázást is e reagálási mód termékeként értelmezték a pszichohistória művelői. A gyermek (vagyis a szülő!) veszélyes, ördögi, bűnös érzelmeknek, behatásoknak van kitéve, ezért a legszorosabb felügyelet (lásd pólyázás) alatt kell tartani. A pólyából kinőtt gyermekekkel szembeni projekciós reagálást — hasonló okokból — folytatni kellett; az ijesztgetés igen változatos módjai a példái ennek. A büntető figurák megszemélyesítésének igénye kezdetben a valláshoz kapcsolódott, majd a vallási kötetlenségével a "házi" szörnyek jöttek divatba. Hasonló céllal vitték a gyermekeket nyilvános kivégzésekre, szembesítették őket holttestekkel, sőt gyakran kényszerítették őket — a gyermekek minden ellenkezése ellenére — a holttest megérintésére. Számos ilyen középkori példát sorol fel deMause, és értelmezése szerint ezek mind a felnőtt indulatok, élmények, érzelmek kivetítései.³⁴

A projektív szülői reagálásmóddal sajátosan értelmezhetőek olyan fontos, a gyermekneveléssel kapcsolatos ténykedések, mint pl. a szobatisztaságra szoktatás. DeMause szerint a 18. század előtt korai szobatisztaságra szoktatásról nem beszélhetünk. Ebben az időszakban nem a gyermek anyagcseretermékein való uralkodásra szoktatás volt a fontos a felnőttek számára, hanem pusztán ezek "minőségének" állandó figyelemmel kísérése. A források folyamatosan beöntésekről tudósítanak: ezekkel űzik ki a gyermekből a gonoszt, a démonit.³⁵ DeMause szerint a szülői figyelem lassacskán, a 18. századtól fordult a korai szobatisztaságra nevelés felé, addig ismeretlen érzelmi töltéssel. Új és pszichológiailag magasabb rendű tevékenység volt a kisgyermek aka-

³⁴Uo. 6–18.

³⁵David Hunt: Parents and Children in the History. The Psychology of Family Life in Early Modern France — Basic Books, New York, 1970. 144.

ratával való birkózás. A szülői törődés erősségének mértékét kezdte jelenteni a minél korábbi szobatisztaságra nevelés.³⁶

Projektív reagálásként értelmezik a pszichohistória elkötelezettjei az újszülöttek megölésének évszázados gyakorlatát, a szoptatósdada intézményét, a gyermekek idegen házakban való inaskodását, apródszerepét is, amely mind eltávolította a szülő közeléből a gyermeket.

Az újszülöttek megölését ősi születésszabályozási módszerként értelmezték eddig a történészek.³⁷ Ezt az értelmezést nem teljesen elvetve, de pszichoanalitikai szempontokkal kiegészítve deMause ezt a gyakorlatot is elhárító mechanizmusként írja le. Ez a megközelítés nem a gyermekekkel szembeni ellenséges reagálást látja, hanem "a gyermek feláldozásának szükségességét az anya saját anyjának kiengesztelése érdekében".³⁸

DeMause szerint az újszülöttek megölésének gyakorlata a projekciós védekezés szélsőséges formája. Ugyanennek az elhárítási módnak egy konszolidáltabb megnyilvánulása, amikor a szülők gyermekeiket eladják (az ókorban gyakori volt a gyermekek áruba bocsátása), hosszabb időre más családokhoz adják szolgálni, inaskodni. Ily módon a gyermekbe kivetített — jobbára negatív előjelű — tulajdonságokat, érzéseket is eltávolította magától a szülő.

2. A szülő a gyermekben saját gyermekkorra felnőtt figuráinak (többnyire szüleinek) helyettesét látja. Ez a reagálási mód a szülői igények kielégítésében véli felfedezni a gyermek szerepét.³⁹ Nem az a fontos, hogy a szülő mit adhat a gyermekének, hanem hogy mit kaphat tőle. "Amint megszületett, a gyerek az anya, ill. az apa saját szülője lesz, negatív vagy pozitív értelemben, teljesen elvonatkoztatva a gyermek tényleges korától" — írja deMause.⁴⁰ Ez óriási lelki teher volt a gyermek számára, hiszen olyan érzelmi biztonságot kellett nyújtania, amire nem volt képes. E gyermeki "gondoskodás" sajátos megnyilvánulási formája volt az idők folyamán, amikor a gyermek kiszolgált, ellátta szüleit, a felnőtteket. Különösen a középkori gyakorlatot tartja jó példának deMause: akkor a királyi sarjak kivételével a gyermekek valamilyen formában szolgák, apródok, inasok voltak. A gyermekmunka későbbi megjelenési formáit is az ilyen típusú szülő-gyermek kapcsolatból vezetik le a pszichohistória képviselői!⁴¹

³⁶Lloyd deMause: The Evolution... 40.

³⁷S. Ryan Johansson: Centuries of Childhood — Centuries of Parenting: Philippe Ariés and the Modernization of Privileged Infancy — Journal of Family History 1987. vol. 12. No. 4. 355.

³⁸Lloyd deMause: The Evolution... 25.

³⁹Uo. 7.

⁴⁰Uo. 18.

⁴¹Uo. 19.

A gyermek fizikai bántalmazása is összefüggésbe hozható a "gyermek mint a felnőtt igényeinek kielégítője" elvvel. Ha ugyanis a gyermek nem tud megfelelni a vele szemben támasztott elvárásoknak, pl. nem eszik, amikor a szülő szerint ennie kellene, sír, amikor azt várják tőle, hogy csöndben maradjon, akkor a szülő ezt úgy értelmezi, hogy a gyermek nem mutat szeretetet, és ezért megüti.

Az eddig említett két szülői reagálási mód sohasem tisztán jelentkezett a történelem folyamán. A kettő együttes hatása azt jelentette, hogy a gyermek egyszerre volt jó és rossz, egyszerre volt ördögi figura és egy felnőtt megismerésítője. A gyakorlatban ez ambivalens, ellentmondásos szülői viselkedés képében jelentkezett. DeMause úgy véli, a gyermek szerepe egyfelől az volt, hogy a szülő nyomasztó szorongásait csökkentse (ezt projekciós védekezéssel érték el a felnőttek), másfelől mint a felnőtt "védőernyője" bizonyos szülői (szeretet)igényeket kielégítsen.⁴²

3. A szülő megérti a gyermek szükségleteit és kielégítésükért tenni is tud. Ez az empátiás szülői viselkedésmód helyesen ismeri fel a gyermek igényeit és ezekre adekvát módon reagál.

Itt jelenik meg pozitív értelemben a szülők regressziós képessége, amely projekcióktól mentesen, a gyermek szükségleteit a beleélés eszközével meglátó és kielégítő módon segíti a gyermeknevelést. Ez a szülői reagálás a legfejlettebb: az idők folyamán kialakult a szülőkben az a képesség, hogy felismerjék és kielégítsék gyermekeik szükségleteit.⁴³

Az itt röviden ismertetett három szülői reagálást természetesen gazdag forrásanyaggal dokumentálva mutatja be deMause itt idézett munkáiban. E három magatartásmód variációiból épül fel a szülő-gyermek kapcsolat egyes történeti korokra jellemző rendszere. Általános alapelv, hogy minél messzebb tekintünk vissza a történelemben, annál kezdetlegesebb a gyermekgondozás színvonala, vagyis a régi korok szülői nem (eléggé) ismerték fel és nem megfelelően elégítették ki gyermekeik igényeit. Nem állíthatjuk azonban, hogy az empátiás reakció teljesen ismeretlen volt, csak nem uralta olyan mértékben a szülői gondolkodásmódot, mint a modern időkben. A mai ember számára sokszor érthetetlen, kegyetlen eljárások, mint pl. a gyermekek eladása, súlyos bántalmazása, hosszú időre történő eltávolítása a családból az empátia hiányával magyarázható deMause szerint.⁴⁴ Megfigyelhető ez azokból az

⁴²Uo. 8.

⁴³Uo. 51.

⁴⁴Uo. 8.

érvekből is, amelyeket a gyermekek verése ellen pl. a középkorban felhoz-
tak: ezek nem a gyermeket ért súlyos testi-lelki károsodás ellen emeltek
szót, hanem morális meggondolásból a verés következményeit tartották rossz-
nak.⁴⁵ Nem állíthatjuk, hogy a szülők nem szerették gyermekeiket; de a gyen-
géség jelei elsősorban akkor mutatkoztak meg, amikor a gyermek nem támasz-
tott igényeket. Ha a mai korra próbáljuk ezeket az érveket vonatkoztatni,
akkor azt látjuk, hogy ma is vannak szülők, akik bántalmazták, esetleg meg
is ölik gyermeküket, de a ma élő generációkra nem ez a jellemző. Az követ-
kezik ebből deMause gondolatmenetében, hogy egy adott korra jellemző szülő-
gyermek kapcsolat az akkor uralkodó, de nem kizárólagos gyermek-felnőtt
kontaktust jelenti. Természetesen mindig vannak különbségek a világ egyes
régiói, az egyes társadalmi csoportok gyermeknevelési praxisa között.⁴⁶

A pszichoanalízis segítségével felállított periodizáció egy olyan folya-
matot igyekszik modellálni, amelyben az egymást követő szülői generációk
lassacskán elsajátították azokat a képességeket, amelyek a gyermeki igények-
kel való azonosuláshoz és ezen igények kielégítéséhez kellene. Az alábbi
táblázat vázlatos áttekintést nyújt a gyermeknevelési eljárások történeti
egymásraépüléséről.

Szülő-gyermek kapcsolat
módjai

Szülői kívánság

Főbb történeti
megjelenési formák

1. <u>Gyermekgyilkos</u> ókor-i. sz. 4. sz.	Anya: "Bárcsak halott lennél, hogy megszabadíts attól a fé- lelmemtől, hogy anyám megöl!"	gyermekgyilkosság, gyermekek mint vallási áldozatok, gyer- mekek eladása
2. <u>Elhagyás</u> i. sz. 4-13. sz.	Anya: "El kell hogy hagyjalak, mert menekülnöm kell a beléd kivetített szükségleteimtől."	hosszú pályázás, szoptatósdadá- hoz való kiadás, kolostorba küldés, szolgálónak, inasnak adás
3. <u>Ambivalencia</u> 14-17. sz.	Anya: "Rossz vagy az általam beléd kivetített erotikus és agresszív tulajdonságoktól."	beöntések, verés, rövidebb ideig tartó pályázás
4. <u>Erőszak</u> 18. sz.	Anya: "Akkor kaphatsz szerete- tet, ha teljesen ellenőrizhet- lek."	korai szobatisztaságra szokta- tás, gyermeki szexualitás el- nyomása, megszűnik a szoptató- dada intézménye
5. <u>Szocializáció</u> 19-20. sz. közepe	Anya és Apa: "Szeretni fogunk, ha megvalósítod a céljainkat."	bűntudat felhasználása, a köte- lező iskoláztatás elterjedése, tudatalatti szülői kívánságok átruházása

⁴⁵Uo. 16.

⁴⁶Uo. 51.

Szülő-gyermek kapcsolat
módjai

6. Segítés
1950-es évektől

Szülői kívánság

Anya és Apa: "Szeretünk és segítünk, hogy megvalósítsd a céljaidat."

Főbb történeti
megjelenési formák

gyermek jogai, "szabad nevelés", iskoláztatás, erőszak nélküli születés⁴⁷

A táblázat értelmezéséhez látni kell, hogy a projekciós védekezés csökkenése és a gyermek felnőttet helyettesítő szerepének háttérbe szorulása vonul végig az egyes korszakokon. E két mozzanat a 18. században kezd eltűnni. (Érdekes, hogy más szempontból ugyan, de Aries is ezt az időszakot tekintti fordulópontnak a gyermekfelfogásban!) A szülő most már nem saját érzelmei kivetítésével uralkodik a gyermekben, hanem a gyermek saját gondolat- és érzésvilágát igyekszik uralma alá vonni büntetésekkel, fenyegetésekkel, nem rendszeres verésekkel. Már nem ördögi a gyermek, kevésbé fenyegető a benne lévő rossz, különböző eljárásokkal ellenőrizhető. Épp ezért egyre több az empátia, sokasodnak a törődés jelei, pl. megszületik a gyermekgyógyászat tudománya.

Kitűnik a táblázatból, hogy a következő fejlődési fok a gyermeknevelésben már a gyermeki akarat megtörését is mellőzhetőnek tartotta és inkább a gyermek útjának egyengetését, társadalmi beilleszkedését helyezte előtérbe. Ez a szocializáló attitűd jelenti még ma is a formális és informális nevelés lényegét. Ebben a korban és gyermeknevelési módban jut először lényeges szerephez az apa.

A fejlődés csúcsaként leírt segítő gyermeknevelési mód annyiban lép tovább, hogy ebben a szülő elfogadja, hogy a gyermek maga ismeri saját igényeit. Ezt a felismerést elfogadva a szülők empátiájuk segítségével elébe mennek és kielégítik ezeket az igényeket a szokásos korlátozások, fegyelmezések, szokásalakítások nélkül.

A megszokott nézőponttól gyökeresen eltérő pszichohistóriai gyermekfelfogás kritikáját ez az ismertetés nem vállalhatja magára.⁴⁸ Szeretnék rámutatni azonban legalább két olyan kérdésre, amely a történeti összefüggés szempontjából nem elhanyagolható.

Az egyik a periodizáció lezártságát illeti. Ha a szülő-gyermek kapcsolat, amely a történelem mozgatórugója, az elmélet szerint, elérkezett a legmagasabb fokához, akkor az emberiség fejlődése is már csak az ún. segítő

⁴⁷Glenn Davis: i. m. 25. DeMause: The Evolution... 51-54.

⁴⁸Néhány kritikai észrevételt összegez Linda Pollock: Forgotten Children. Parents-Child relations from 1500 to 1900 - Cambridge University Press, 1983. 57-58.

szülői hozzáállás keretein belül képzelhető el. Noha ennek a hatodik fázisnak a kifutási ideje még több évszázadra tehető, felmerül a kérdés, vajon beszoríthatjuk-e, lezárhatjuk-e a fejlődést egy ilyen sémával.

A másik problémás mozzanat érzékeltetéséhez idézem deMause-t: "... amikor a gyerekeket álarcos szörnyekkel ijesztgetik pusztán csak azért, mert sírnak, enni vagy játszani akarnak, akkor a projekció szintje olyan nagy árnyokat öltött, amelyek ma csak kimondottan pszichotikus felnőttekben található meg."⁴⁹ Ebből az következik, hogy egy ma kórosnak mondott lelki alkattú felnőtt századokkal ezelőtt normális, átlagos viselkedést produkált. Azt mondhatjuk tehát, hogy a pszichés állapot megítélése külső körülmények függvénye és koronként változik. Ez a viszonylagosság pedig megkérdőjelezi a pszichés jelenségek "elsődlegességét" a történeti fejlődésben. Miért éppen az ókorban kívánták a szülők gyermekeik halálát, miért volt abban az időben elképzelhetetlen az empátia? Nem tagadva a pszichés tényezők fontosságát a felnőtt-gyermek kapcsolat történeti alakulásában, ezek a kérdések a történelem egyéb részterületeinek figyelembevételére is utalják a téma kutatóját.

A család- és gyermekortörténet külföldi szakirodalmának követése egyre nehezebb a számtalan megjelenő és különféle színvonalat képviselő publikációk között. Látható azonban, hogy olyan hiteles történeti-elemző módszerek és források felkutatása szükséges, amelyek tudományos magyarázatot tudnak adni a gyermekszemlélet történeti változásait és állandó elemeit meglátó kutatók számára.

⁴⁹Lloyd DeMause: The Evolution... 13.

HÚSZÉVES AZ NSZK-BELI GESAMTSCHULE TÁRSASÁG

Módomban volt 1989 májusában részt venni a GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule —Gesamtschule Társaság) Marburgban rendezett össz-szövetségi kongresszusán. Különös jelentőséget adott az egyébként évenként megrendezett össz-szövetségi kongresszusok sorában az 1989. évinek, hogy éppen a 20. volt a sorban. Mégis mentes volt ez a kongresszus minden pátosztól és öntömjénezéstől.

A külső megfigyelő talán csak a felfokozott felelősségérzetben, abban, ahogy ez megjelent a vitatkozók elkötelezettségében és szakmai igényességében érzékelhette, hogy valamennyien tisztában vannak a Gesamtschulék és az őket támogató, velük egy időben született Társaság két évtizedes történetének jelentőségével.

A hazai pedagógiai köztudatban sajnálatos módon a kelleténél kevésbé ismert az az iskolatípus, amelyet a Gesamtschule kifejezéssel jelölnek. Szövegű, bár rossz magyar fordítással "közös" iskolának lehetne nevezni. Mint köztudott, az NSZK-ban csak az első 4 évfolyam biztosít azonos képzési anyagot és — legalább elvben — azonos pedagógiai gondoskodást minden német gyereknek. Ez az első 4 évfolyam önálló iskolát jelent, az ún. Grundschulét. Innen háromfelé ágaznak a továbbtanulási utak: 1. a gimnáziumon át a felsőfokú képzettség és ezzel a társadalom vezető pozíciói felé; 2. a Realschule felé, amely tipikusan a középrétegek iskolája; és 3. a Hauptschule felé, ahonnét a szakmunkássá válás jelenti az optimális perspektívát.

1968-ban Nyugat-Berlinben, majd szerte a többi tartományban azzal az aspirációval születik a Szociáldemokrata Párt támogatásával a Gesamtschule, hogy a háromágú iskolarendszer radikálisan baloldali alternatívájaként olyan iskolát teremtsen, amely a 10. életév után is közös, azonos alapképzést nyújt minden gyereknek, falain belül biztosítva a személyes képességekhez és törekvésekhez igazodó differenciált képzést.

Ennyi is elég annak érzékeltetésére, hogy ez az iskolatípus elsősorban politikai kihívásként jött létre a nem kivételezett helyzetűek érdekében. Ugyanakkor a zászlajára írott fő ideológiai jelszó, az "esélyegyenlőség" pedagógiai-szakmai kihívás is, amit bővebben indokolni itt minden bizonnyal felesleges.

Ebből a kettős kihívásból következik az a felismerés, hogy a Gesamtschulét, annak védelmét, politikai és pedagógiai képviselőjét nem lehet magára

az iskolára hagyni. Azoknak a rétegeknek és azoknak a személyeknek, amelyeknek közvetlen érdekük, illetve akiknek politikai és humánus meggyőződésük egy ilyen iskola létének jogossága, sőt nélkülözhetetlensége egy magát demokratikusnak valló társadalomban, oda kellett állniuk az iskola mellé.

Megalakították hát társaságukat, a GGG-t, amelynek pedagógusok, szülők, kutatók, tudósok, idősebb diákok, politikusok, munkások és több esetben papok a tagjai.

A GGG-nek egyének, jogi személyek, egyesületek és testületek lehetnek a tagjai. Székhelye Dortmund. Jelenleg közel négyezer tagja van. A tagok tagsági díjat fizetnek, amelynek mértékét a közgyűlés határozza meg. A díjszabás különböző lehet, indokolt esetekben a tagdíjfizetés elengedéséről is dönthetnek. Így határozott esetünkben a vezetőség, amely megvitatta és elfogadta az OPI Iskolafejlesztési Központjának felvételi kérelmét a GGG-be, és úgy döntött, hogy a szervezetek esetében általánosan elfogadott évi 200 DM tagdíj fizetésétől eltekint.

A társaság szervezeti szabályzatában rögzíti, hogy célkitűzésének tekintti: 1. a Gesamtschulék hálózatának lehetőségek szerinti kiszélesítését, új iskolák létesítésének kezdeményezésével; 2. a már működő Gesamtschulék közötti együttműködés ápolását. Az általánosan megfogalmazott célkitűzések konkrét feladatokra bonthatók: a Gesamtschulékat érintő problémák folyamatos felkutatása; az iskolatípussal kapcsolatos nyilvános vitafórumok szervezése; megismertetni a jelenlegi és jövőbeni Gesamtschule-tanárokat a Gesamtschulék alapvető pedagógiai elveivel és az azokkal összefüggő szervezeti és metodikai kérdésekkel; segíteni a Gesamtschulék működésének belső demokratizmusát, a partneri együttműködésen alapuló, a kölcsönös tiszteleten nyugvó tanár-diák viszonyt.

A GGG e szakmaorientált tevékenységen túl intenzív tájékoztató, felvilágosító — afféle agitációs-propaganda — munkát folytat a nyilvánosság megnyerésére. Ennek a tevékenységnek igen sokféle formáját alakították ki: a pártpolitikai fórumoktól, oktatási miniszteri szintű vitáktól a legszűkebb körű helyi, szülőknek szóló tájékoztatásokig. A lényeges az, hogy ezek a viták minél szélesebb körhöz jussanak el, akadályozzák meg a mozgalom belterjessé válását, vonják be az együttgondolkodásba azokat is, akik szkeptikusak a Gesamtschuléval szemben.

Fontos eszköz ebben a küzdelemben a GGG kiadványozási tevékenysége. A GGG Gesamtschul-Kontakte című folyóirata, amely évente 4 alkalommal jelenik meg, alaphangjával magabiztos, pártos kiállást képvisel a Gesamtschulék mellett. Híradásai és tudósításai tükrözik azt a kemény harcot, amelyet ez a

sokat támadott, de erős és elszánt mozgalom a szembenálló politikai többség ellenében megvívni kénytelen. A GGG egyéb aktuális információit kizárólag a Gesamtschulék számára a News című kiadványban teszi közzé.

Jelentős a kifejezetten pedagógiai-szakmai kiadványozás is. A Gesamtschulével kapcsolatos elméleti és gyakorlati kérdések sokoldalú megközelítésére vállalkozik a GGG kiadásában megjelenő Dokumente—Informationen—Arbeitsmaterialien elnevezésű, ún. kék füzetek sorozat. Az évente kb. 4 alkalommal, változó (15—200 o.) terjedelemben és változatos tematikával megjelenő füzetek kutatási jelentéseket, dokumentumokat, életközeli, praktikus metodikai munkaanyagokat tartalmaznak.

A GGG szervezeti felépítése célszerűen az NSZK közigazgatási struktúrájához igazodik: törzsszervezetei a szövetségi tartományok szerinti bizottságok (Landesverbände). Ezek a bizottságok általában központi szabályozás szerint működnek, de létrehozhatnak saját működési rendet is, amely azonban nem mondhat ellent a központi szabályzatnak.

A tartományi bizottságok elnökei, elnökhelyettesei és egyéb választott tisztségviselők alkotják a GGG Össz-szövetségi Elnökségét (Vorstand der Bundesorganisation). A GGG évente nagyszabású szövetségi kongresszust rendez, amely egy-egy, a Gesamtschulék aktuálpolitikai és legfontosabb pedagógiai problémáit összefogó integratív téma köré szerveződik.

A társaság legfontosabb, határozathozatalra feljogosított szerve a közgyűlés (Mitgliederversammlung). A Gesamtschulék jelentősebb tevékenységi területeinek koordinálására az Elnökség speciális munkabizottságokat (Arbeitsausschüsse) hozhat létre.

A GGG tevékenysége a Gesamtschulével kapcsolatos oktatáspolitikai változásoknak megfelelően igen különböző hangsúlyok és súlyponti törekvések mentén alakult. Az 1982-ben bekövetkezett hatalomváltás — amikor is tudvalevőleg az addig kormányzó Szociáldemokrata Pártot a CDU/CSU váltotta fel az uralomban — a Gesamtschulék szempontjából igen előnytelen oktatáspolitikai pozíciókat eredményezett. Komoly kihívás volt ez a GGG számára is. Nagy erőfeszítést jelentett az új körülmények között megőrizni a már kivívott oktatáspolitikai tekintélyt és a folyamatokat befolyásolni tudó hatékonyságot. Tény ugyanis, hogy a Gesamtschulék sorsa erősen politika-, illetve hatalomfüggő. A CDU/CSU-kormányzat minden tartományban, ahol uralmon volt és van, mindmáig akadályozni igyekszik ennek az iskolatípusnak a terjedését. A CDU/CSU 1982-es választási győzelme felerősítette a szakmai mezbe öltöztetett politikai támadásokat a Gesamtschulék ellen és az össz-szövetségi miniszté-

rium költségvetésében előnytelen változásokat eredményezett a Gesamtschulék finansziális támogatásában.

A GGG éles politikai küzdelmet folytatott a Gesamtschulék visszaszorítására irányuló kormányzati oktatáspolitikával szemben. A szövetségi kormányban bekövetkezett hatalomváltás nem változtatott alapvetően azon a lehetőségen, hogy az egyes tartományok helyi politikai erőviszonyaiktól függően különbözőképpen viszonyuljanak a Gesamtschulékhoz is. A GGG naprakészen figyeli és nyomon követi az egyes tartományokban, illetve lakóközrzetekben előálló politikai változásokat, és ahol a többségi akarat új Gesamtschulék létesítésére mutat hajlandóságot, ott e kezdeményezéseket teljes iskolapolitikai és szakmai kompetenciájával támogatja. A marburgi kongresszuson a figyelem középpontjában állottak azok a tartományok — mint pl. Schleswig-Holstein vagy Saarland —, amelyekben új keletű szociáldemokrata győzelem nyomán ugrásszerűen növekvő mértékben jutott kifejezésre az új Gesamtschulék létesítésére irányuló szülői igény. A GGG fontos szerepet tölt be abban, hogy segítse ezeknek a tartományoknak az iskoláit e változás szakmailag megbízható kivitelezésében.

Ma, amikor hazánkban a politikai pluralizmus az iskolára és szélesebb értelemben a pedagógiára vonatkozóan is sokféle — olykor kiérleletlen — elképzelések megfogalmazásának lehetőségeit teremti meg, a Gesamtschule és a köréje szerveződött társadalmi mozgalom nemcsak eszméinek baloldalisága és humanizmusa miatt érdemli meg a progresszív erők figyelmét, hanem azért az igényességért és következetességért is, amellyel ezeket az eszméket a tradicionálisan pluralista nyugatnémet viszonyok között képviseli.

AZ ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM ÉVKÖNYVE

Budapest, 1989. Tankönyvkiadó.

Az évkönyv az OPKM utolsó jó fél évtizedének működéséről ad igényes áttekintést, két jelentős évfordulóhoz kapcsolódva. A könyvtár 30 éve alakult újjá és 20 éve szerveződött meg a múzeumi osztály, Balázs Mihály főigazgató, a kötet szerkesztője, rövid előszavában áttekinti azokat a lényegbevágó kezdeményezéseket és eredményeket, amelyeket az intézmény magáénak mondhat. Első-helyen említi az Országos Pedagógiai Információs Rendszer (OPIR) kiépítésében elért eredményeket. Az információ rendszerének kidolgozását, s ennek részeként a könyvtári állomány számítógépes feldolgozását a hagyományos feladatok ellátása mellett (állománygyarapítás, feldolgozás, kölcsönzés stb.) méltán tekinti az intézmény történetében az egyik legnagyobb vállalkozásának. Az évkönyvben publikált tanulmányok közül ezzel a kérdéssel foglalkozik Horváth Tibor. A gazdaságos terjedelmű írásban rövid történeti áttekintést kapunk arról, hogy Európában mikor és milyen feladatokkal szerveződtek a tájékoztatást szolgáló intézmények, amelyek kezdetben oktatási eszközöket gyűjtöttek. Az európai országoknak a tájékoztatás ellátására irányuló kezdeményezéseit vázlatosan ismertetve megállapítja, hogy a pedagógiai tájékoztatás történeti képződmény, s az a magyar sajátosság, hogy a feladatokat nálunk jelenleg öt intézmény látja el. Ez ahelyzet is indokolta az OPIR létrehozását. A tanulmány utal arra, hogy a tájékoztatási rendszer bázisintézménye az OPKM, de a rendszer nem hierarchikus szervezet, nincs központja és kiépítése még nem fejeződött be.

Ehhez a problémakörhöz kapcsolódik Csabay Károly beszámolója a számítástechnikai önálló csoport megalakulásáról és másfél éves működéséről. Megtálaljuk az évkönyvben a legfontosabb statisztikai mutatókat, arra vonatkozó adatokat, hogy 1958-tól a könyvállomány megduplázódott, gyarapodott a beiratkozott olvasók, a kölcsönzők és a helyben olvasók száma. A gyarapodás imponáló, bár a pedagógusok létszámához viszonyítva nem tekinthető kielégítőnek.

Az évkönyv két megemlékezést közöl; Köpeczi Béla Eötvös József emlékezete című beszédét, amely 1988. szeptember 3-án hangzott el Ercsiben az újjáalakított Eötvös Emlékmúzeum megnyitásakor. Arató Ferenc V. Waldapfel Eszterről emlékezik, a kiváló történész-könyvtárszervezőről, aki első igazgatója volt az újjászervezett pedagógiai könyvtárnak.

A tanulmányok sorában főként történeti jellegű írások kaptak helyet. Kordován László a Rezik—Matthaeidisz-féle Gimnaziológia kéziratáról ír, megállapítja, hogy a különböző országokban található részletek feltárása és elemzése után sor kerülhet a kutatási eredmények közreadására, A neveléstörténet forrásai című sorozat keretében. A tanulmány röviden összefoglalja a mű jelentőségét és neveléstörténeti értékét is.

Kovács Éva Lukácsné Szász Irén magán elemi iskolája című dolgozata a magániskolákra vonatkozó történeti áttekintés után, az iskola értesítői alapján mutatja be az intézmény 1901 és 1930 közötti működését. Felsorolja azokat az iskolára vonatkozó dokumentumokat is, amelyek az OPKM gyűjteményében találhatóak. Utalás történik arra is, hogy Szász Irén jelentős szerepet játszott a gyermektanulmányi mozgalomban. Érdeemes lenne megvizsgálni azokat a tanulmányait is, amelyek a Gyermek című folyóiratban jelentek meg.

A múzeumi gyűjteményről s főként a munkát akadályozó sanyarú körülményekről ír Pecho Zoltánné, bemutatva azt a kálváriás utat, amelyet a múzeumi munka elemi feltételeinek megteremtéséért folytattak és folytatnak. Ez a tárgyyszerű, kiegyensúlyozott dolgozat erőteljesen figyelmeztet arra, hogy a 20 évvel ezelőtt megindult munka veszélyben van, hogy a múzeum tulajdonképpen virtuálisan létezik. E sorok írója, "akinek volt szerepe a múzeumi munka elindításában", szívesen olvasna arról is, hogy a mostoha körülmények ellenére milyen értékes munka folyik a gyűjtemény gyarapításában, konzerválásában és rendszerezésében.

Az évkönyv beszámolók, tervek, feladatok címet viselő részéből betekintést nyerünk abba a munkába, amelyet az OPKM mint az iskolai könyvtárak országos koordinációs központja végez. Tájékoztatást kapunk az iskolai könyvtárak helyzetéről, a nagy múltú iskolai könyvtárak állapotáról és a középiskolák muzeális értékű gyűjteményeiről. A Fabulya László által formába öntött beszámolók ismételten figyelmeztetnek arra, hogy az iskolákban található történeti értékek gondozása és megismerttetése terén sok a tennivaló.

Ismert, hogy 1984-től az OPKM végzi az iskolai kísérletek nyilvántartását. Erről tájékoztat Verőcei Katalin írása, amely áttekinti az iskolai kísérletekkel összefüggő szervezési és tartalmi kérdéseket, jelezve a megoldásra váró problémákat.

Az érdeklődő olvasó számára fontos információkat tartalmaz Hegedüs Mihályné beszámolója a legrégebb muzeális értékű könyvekről és új beszerzésekről. Mayerné Zsádon Éva az OPKM kiterjedt és gazdagodó nemzetközi kapcsolatairól ad áttekintést.

Az évkönyv természetesen beszámol az OPKM-ben folyó tudományos munkáról. Az intézmény 1984-től részt vesz az Országos Középtávú Kutatási Fejlesztési Terv (Ts-4) programjának végrehajtásában. Fő feladatának tekinti a nemzeti múlt történeti értékű forrásainak, emlékeinek összegyűjtését, feldolgozását és közreadását. Erről a tevékenységről ad képet Léces Károly két írása, amelyekből az olvasó megismerheti az 1980 óta végzett munkát. Itt olvashatunk a középtávú kutatási programról. Ebből kiemeljük a központi iskolatörténeti adattár elkészítését, amely magában foglalja az iskolaépületek kataszterét, a neveléstörténeti tárgyú emlékek összegyűjtését és regisztrálását. Remélni lehet, hogy e munka eredményeként a jövőben a neveléstörténeti kutatás nagyobb figyelmet fordít a nevelés tárgyi környezetének és eszközeinek vizsgálatára. A középtávú kutatási program feladata a magyar neveléstörténet kéziratos emlékeinek felkutatása és közreadása is. A történeti értékű művek újrakiadásával és a neveléstörténeti bibliográfiákkal az intézmény támogatja a neveléstörténeti kutatást. Természetesen változatlanul emi-
nens feladatának tekinti a különgyűjtemények (tankönyv, értesítő és ifjúsági irodalmi gyűjtemény) gondozását, rendszerezését és fejlesztését. Az OPKM által kiadott neveléstörténeti füzetek, különösképpen pedig A magyar pedagógusok élete és munkája címen tervezett 4-5 éves kismonográfiák kiadása (ezek első 5 füzete a közelmúltban megjelent) indokolják az igazgatói előszónak azt a megállapítását, hogy az OPKM-ben formálódóban van egy neveléstörténeti kutatóműhely. Ezek alapján bizvást remélhetjük az intézmény további fejlődését, s kívánjuk, hogy ehhez megkapja az elengedhetetlenül szükséges feltételeket.

Köte Sándor

L'ARTICULATION DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE ET DE LA FORMATION EXTRASCOLAIRE

Az iskolai oktatás és iskolán kívüli képzés helyzete. =
Études et documents d'éducation. No 53. Paris, 1987. UNESCO.

Ebben a munkában az elmúlt tíz év oktatásfejlesztésére vonatkozó kísérleti anyagnak az összegzése került nyilvánosságra. A tanulmány a hetvenes évek tudományos munkáit választotta, mert ez az "öntudatra ébredés" korszaka volt, ahol a fontosabb nemzetközi szervezetek már szembenéztek az oktatás metódusának problémakörével. Az adatok az UNESCO mintegy 60 -- egészen különböző helyzetű -- tagországból származnak. Szót érdemel a tanulmány címében szereplő "extrascolaire" kifejezés rövid magyarázata. A francia kifejezést az angol no-school-ból fordították. Ennek megfelelője a non-scolaire (nem iskolai) lenne. De a francia pedagógiában ez az iskolán kívüli kifejezés jobban fedi a valódi tartalmat, mint a nem iskolai, hiszen mégiscsak egyértelműen oktatásról van szó.

Az összeállítás célja, hogy meggyorsítsa az oktatás-fejlesztés folyamatát -- közreadva a problémaelemzéseket, megoldási javaslatokat. E munka alapvetően az iskolán kívüli oktatás fejlesztésével foglalkozik, és nem tér ki egyéb fejlesztendő területek megvilágítására. Elsősorban az államigazgatás és tervezés számára készült, de tanulságos és hasznos lehet a széles értelemben vett oktatási területen tevékenykedőknek is. "Azt szeretnénk, hogy a konkrét oktatómunkát végzők is tudják hasznosítani az itt szerzett ismereteiket. Talán a tudományos kutatók is meríthetnek friss ötleteket új kutatási programok kidolgozásához." (6. p.)

A tanulmány valójában az iskolán kívüli oktatás jelentőségének vizsgálata, integrálásának lehetősége az iskolai oktatás folyamatába. Egysége, mindenki számára fontos programnak tekinti az iskolán kívüli oktatás formáinak fejlesztését, egyben összehasonlító elemzésekkel feltárja ezek megvalósítási lehetőségeit, nehézségeit vagy éppen akadályait az eltérő geopolitikai adottságokkal rendelkező országokban.

Bármilyen szintű oktatást vizsgálunk, egyértelmű az iskolán kívüli oktatás fontossága, mert ami nem valósul vagy nem valósulhat meg az iskolai oktatás keretein belül, azt így pótolni lehet, s ez a terület az állandó szakmai továbbképzést is magában foglalja. Jellemző adatként szerepel a következő: 1974-ben 742 millió 15 évnél idősebb analfabéta élt a földön, s ez a

szám 1980-ban már 814 millióra nőtt annak ellenére, hogy 1960–1977 között a pedagógusok száma mintegy megkétszereződött a világon. Az írástudatlanság a harmadik világ fő oktatási problémája, tehát itt ez az elsődleges szempont az iskolán kívüli oktatás számára.

Európában az iskolán kívüli oktatási formára részben akkor van szükség, amikor az általános iskolai oktatás valamilyen okból megszakadt, részben pedig akkor, amikor a széles körű szakmai továbbképzést szükséges biztosítani a felnőtt lakosság számára. E két területen a tanulmány az iskolán kívüli oktatás hasznosságát, jelentőségét számtalan példával igazolja. A továbbképzéssel kapcsolatban azt érzékelteti, hogy az NDK-ban és a Szovjetunióban már egy jól szervezett, hatékony továbbképzési rendszer alakult ki. Franciaországban a levelező oktatást emeli ki, ahol egyrészt az állam ún. minimum programjához igazodva (ez biztosítja a minőséget) tervezik meg az iskolán kívüli oktatás programját, másrészt létrehoznak ún. "nyitott iskolát", ami azt jelenti, hogy az állami iskolákban dolgozó pedagógusok egy része részt vesz az iskolán kívüli oktatásban is, s ez a konszenzus a két oktatási forma között segíti a fejlődést. Továbbképzés alatt érti még az általános humán műveltség fejlesztését is. Erre példa Svájc, ahol az iskolai történelemoktatás nem éppen magas szintű pl. a technikaihoz képest. Ezért kis csoportokat hoznak létre az ország különböző körzeteiben, ahol "hagyományörző" programokkal próbálják az emberek humán műveltségét fejleszteni. Rávilágít, hogy sok lehetőség rejlik a továbbképzési formák bővítésére a tömegkommunikációs eszközök segítségével is. Felhívja a figyelmet az Európa Tanács (Conseil de l'Europe) Kulturális Együttműködések Tanácsára (Conseil de la Coopération Culturelle), ami aktívan részt vesz az iskolán kívüli oktatás fejlesztésének támogatásában, mintegy központi szervként segítséget nyújt az UNESCO tagországainak az információcserében.

Kiemeli továbbá, hogy az alap-, közép- és felsőfokú szinten egyaránt szükség van az iskolán kívüli oktatásra. A jövő útja szerinte az, ha az iskolán kívüli oktatás integrálódik az iskolai oktatásba, de úgy, hogy közben önállóságát nem veszti el. Tehát nem függ az oktatási minisztériumok által kiadott központi irányelvektől. Példaként említést nyer az USA-ban már megvalósult "Futurs Farmers of America" (középfokú mezőgazdasági szakemberképzés) elnevezésű iskolán kívüli oktatás, ahol egy magánprogrammal (botanika, mezőgazdasági géptan, állattenyésztés stb.) párhuzamosan az államilag kötelező angol nyelv, matematika, történelem stb. oktatása is folyik.

A munka állást foglal amellett, hogy e két oktatási forma szükségszerű integrálódása kapcsán egyre több mély szakmai ismeretekkel rendelkező peda-

gógusra lesz szükség az iskolán kívüli oktatásban részt vevő szakemberek kiegészítéseként, ezért az elsődleges feladat a pedagógus továbbképzés gazdagítása olyan tartalmakkal, hogy a pedagógusok ezen sajátos oktatási formákban is hatékonyan megállják a helyüket.

Ezt a tanulmányt ajánlom az oktatásügyben dolgozó azon szakemberek számára, akik a magyar társadalom fejlődéséért küzdenek, mert benne igazoltnak látszik az a közismert kijelentés, miszerint egy társadalom fejlődésének egyik alapja a magas színvonalú oktatás. E színvonal emelésének egyik útja pedig éppen az iskolán kívüli oktatás fejlesztése.

Benedek Ildikó

AZ MTA TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁGÁNAK HÍREI

A Tudományos Minősítő Bizottság nyilvános vitára tűzte ki Vág Ottó: Pedagógiai reformelméletek és reformmozgalmak a XX. század első felében című doktori értekezését. A bírálóbizottság elnöke, Pataki Ferenc, az MTA levelező tagja, a hivatalos bíráló Ágoston György, a neveléstudomány doktora, Mészáros István, a neveléstudomány doktora és Széchy Éva, a neveléstudomány kandidátusa volt.

Vág Ottó értekezése neveléstörténeti tanulmány, amely a XX. század első felének pedagógiai reformelméleteit és reformmozgalmait vizsgálja. Témáját tekintve az egyetemes neveléstörténet körébe tartozik, de inkább összehasonlító neveléstörténeti tanulmány. Négy pedagógiai teoretikus életművét vizsgálja pedagógiai reformtörekvéseik aspektusából: Ellen Key (1849--1926), John Dewey (1859--1952), Edouard Claparède (1873--1940), Anton Makarenko (1888--1939). Az értekezés a vizsgálat eredményeként következtetéseket adott. A reformmozgalmak közül négy pedagógiai reformmozgalom vizsgálatára vállalkozott: az új iskolák mozgalma, az új nevelés mozgalma, a Progresszív Pedagógiai Társaság, valamint a proletárnevelés mozgalma.

Ágoston György opponensi véleményében megállapítja, hogy a disszertáció a szerző igen sokrétű és széles körű neveléstörténeti olvasottságáról, tájékozottságáról tanúskodik. Sok ország oktatásügyének, pedagógiájának történetéről kapunk benne rövidebb, hosszabb tájékoztatást, és nemcsak a címben jelzett időszakban, hanem több évszázadra visszemenően is. Az opponens a címben jelzett időszak vizsgálatával nem tud egyetérteni, a szerző szerint a 20. század első fele viszonylag önálló szakasz a pedagógia fejlődésében. Bizonyítékai a cezúrára vonatkozóan gyengék, cáfolhatók. Nem lehet egyetérteni azzal, hogy századunk első fele pedagógiatörténetileg szinte egységes, önálló korszak. Ugyancsak nem fogadja el a szerző megállapítását arra, hogy a nevelési reform csak az eszközrendszerre korlátozódik, nem érinti a célrendszert. Az opponens véleménye szerint az eszközrendszert aligha lehet elválasztani a nevelési céltől. Ez az elválasztás egyenesen következik a szerző

következő vitatható tételeiből: szerinte van egy ideológiamentes, a társadalmi rendszer jellegétől nem determinált, egyetemes, nemzetközileg érvényes neveléstudomány, amelynek eredményeit viszont nevelésfilozófiailag különbözőképpen lehet interpretálni. Opponens véleménye az, hogy egy ilyen "tisztá" filozófiától, ideológiától mentes neveléstudomány feltételezése nem tett jót a disszertációnak. Ahhoz vezetett, hogy az olvasó kénytelen hiányolni egy doktori disszertációtól elvárható mélyebb elemzéseket. Ezután az opponens értékeli a disszertáns állásfoglalását és kifejtését a reformelméletekkel kapcsolatosan, hiányolja azt, hogy a szerző egy pedagógiai reformalkotást csupán egy egyetemesnek, nemzetközileg érvényesnek feltételezett neveléstudomány szempontjából mutat be, elszakítva azt világnézeti, ideológiai kiindulópontjaitól, gyökereitől. Mivel a szerző kismonográfiákban dolgozza fel a négy klasszikust, ezért a disszertáció e kismonográfiák egymás mellé helyezése. Az opponens úgy véli, hogy szerencsésebb lett volna a téma más megközelítése, nem szerzők és irányzatok egymás melletti feldolgozása, hanem a reformpedagógiai elméletek és mozgalmak legfontosabb problémáinak szintetikus feldolgozása a szerzők, alkotók, mozgalmak munkásságának, tevékenységének elemzésével.

Mészáros István értékes és sikeres munkának tartja Vág Ottó értekezését. A szerző a címben vállalt feladatának minden tekintetben eredményesen eleget tett.

Megállapítja az opponens, hogy a szerző kiválóan ismeri a tárgyra vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalmat, imponáló szélességű és mélységű dokumentációs bázison dolgozott. A dolgozat tárgyát képező négy klasszikus szerző eddig is jól ismert képét új vonásokkal egészítette ki, gazdagította. A négy bemutatott pedagógiai reformmozgalom feltárása teljes egészében új a hazai olvasó számára. Különösen az amerikai nevelés történetéről tudunk meg sok fontos tény, újdonságot és érdekességet.

A disszertáció fejezeteinek törzsanyaga, a nyolc téma feltárása és bemutatása a korszerű neveléstörténeti kutatási módszerek biztos alkalmazásával történik, a törzsszövegek mondanivalója meggyőző, gondolatmenetük logikus és világos, s a jó értelemben vett újpozitivizmus jellemzi a disszertáció nyolc fejezetét.

Az opponens megfogalmazza kérdését: hogyan illeszkedik a négy reformelmélet és a négy reformmozgalom a 20. századi európai—amerikai — vagyis az egyetemes — neveléstudományi-pedagógiai fejlődés folyamatába? Előbbre vittek-e a nevelési gondolkodást vagy hátráltatták azt? Milyen vonatkozásaikkal hatottak pozitív irányba s milyenekkel negatív irányba? Sajnos ezeknek a

differenciált értelmezése, elemzése az értekezésben nem található. Fontos lenne annak ismerete, hogy mi a szerző véleménye: szerinte ez a pedagógia valóban progresszív-e, vagyis a neveléstudományt-pedagógiát valóban előre vivő volt?

A disszertációt végigolvasva az is felmerült az opponensben, hogy vajon a négy reformelmélet és négy reformmozgalom alapján meggyőző következtetéseket lehet-e levonni a 20. század első fele egyetemes neveléstörténetének teljességére vonatkozóan? Hiszen ezen elméletek mellett számtalan új nevelési elmélet és nevelés élt és tevékenykedett szűkebb-tágabb körökben a 20. század első felében.

Végül az opponens kritikai észrevételt tett a Következtetések című fejezethez. Véleménye szerint ezek a következtetések nem a törzsanyagból levont konklúziók, hanem az adott törzsfelvezet anyagával szorosabb-tágabb kapcsolatban lévő általános megjegyzések sorozata, ezért találóbb lett volna "Tanulságok" címmel azt összefoglalni.

Az opponens javasolja a neveléstudomány doktora tudományos cím odaítélését.

Széchy Éva megállapítja, hogy az értekezés fontos vonásokkal, eredeti gondolatmeneteik és alapvető szövegrészleteik felidézésével egészíti ki, teszi teljesebbé a magyar neveléstörténeti irodalomban Ellen Key, Dewey, Claparède és Makarenko pedagógiai munkásságáról és nézetrendszeirekről alkotott képet.

Elismerés illeti a szerzőt azért, hogy a témán belül átgondolt, újat mondó szelektivitással olyan alkotók és irányzatok mélyebb hazai megismertetésére koncentrál, akiknek és amelyeknek különösen nagy az időszerűsége.

Az alapvetően sok új eredményt produkáló értekezés pozitív értékelésének hangsúlyozása mellett, nélkülözhetetlen néhány lényeges kritikai észrevétel; mint pl. a nevelési reform fogalmának szerző szerinti értelmezése, az esz-közrendszer és a célrendszer viszonya. A kontinuitás-diszkontinuitás kérdése a 20. század első és második fele között a pedagógiai újítások vonatkozásában a századfordulói és a század közepe közötti időszak alapvető jellemzői stb.

Az opponens megállapítja, hogy az értekezés túl sommásnak és differenciálatlannak tűnik a modern polgári pedagógiai elmélet és gyakorlat vonatkozásában is. Kétségtelenül elégtelennek bizonyultak a század első felében kibontakozott nevelési, újtói irányzatok, de ugyanakkor fontos támpontokat nyújthatna ez irányzatok korlátait bíráló széles körű polgári szakmai kritika-önkritika behatóbb ismertetése, a fő új modernizáló áramlatok jel-

lemzőinek felvázolása, ezekben a kontinuitás és diszkontinuitás érzékeltetése.

Az értekezés új eredményei alapján javasolja a neveléstudomány doktora tudományos fokozat odaítélését.

A nyilvános vitában az alábbi kérdések hangzottak el: Milyen elméleti megfontolások és tények alapján került Makarenko és a proletárnevelés mozgalma a pedagógiai reformelméletek és reformmozgalmak mellé, különös tekintettel az értekezés címére? Milyen tényekre és szövegszerű összefüggésekre gondol a jelölt, midőn Lunacsarszkij, Sackij, Krupszkaja tevékenységét a makarenkói pedagógia előzményeként tekinti?

A jelölt a feltett kérdésekre és az opponensi véleményekre kielégítően és kimerítően válaszolt.

A bíráló bizottság állásfoglalása a nyilvános vitában vitatott kérdésekről:

"Vág Ottó doktori értekezése az egyetemes pedagógiatörténet olyan korszakának átfogó vizsgálatára vállalkozott, amellyel a hazai kutatók mindeddig nem, vagy csak kevésbé foglalkoztak. Kutatásainak nemzetközileg is újszerű vonása, hogy témáját sajátos problémátörténeti aspektusból, a nevelési reform szempontjából közelítette meg. A disszertáció egészében értékes munka. Témáját a szerző tudományos hitelességgel, megbízhatósággal és szakszerűséggel dolgozta fel. Külön értéke, hogy 8 témakörének kifejtése során nemcsak a pedagógia, hanem a rokontudományok képviselőire is sokoldalúan hivatkozik. Az értekezés újszerű és értékes vonása, hogy a jelentős pedagógiai újítók és mozgalmak elméleti és módszertani munkásságának jellemzését figyelemre méltóan alapozza meg a regionális fejlődési specifikumok összefüggéseinek vizsgálatával. Ez a megközelítési mód újszerű az egyetemes neveléstörténeti vizsgálódások gyakorlatában. E módszer hasznosnak bizonyul egyes jelentések, pedagógiai iskolák differenciáltabb megvilágításában és megértésében. A szerző ésszerű szelekcióval olyan alkotók és irányzatok mélyebb megismertetésére, vagy eddig kevésbé tanulmányozott oldalai feltárására összpontosította figyelmét, akik és amelyek különösen időszerűek a mai korszerűsítő törekvések előzményeinek, tanulságainak megértésében és konstruktív felhasználásában, továbbá egyes történetileg meghaladott egyoldalúságok felismerésében. A szerző kutatási módszere: összehasonlító neveléstörténeti vizsgálat. Az értekezés újszerű elemei, továbbá az egyes fejezeteket, valamint az értekezés egészét lezáró következtetések továbbgondolásra és vitatásra érdemesek. A szerző által végzett kutatómunkát a források széles körű felhasználása, az igen alapos forráskritika jellemzi. Az értekezés jegyzetapparátusa

a mű külön értékes részének tekinthető: a szerző imponáló mélységű dokumentációs bázison dolgozott, felhasználva a téma régebbi irodalmát is, ugyanakkor fontos adalékokkal szolgál a legújabb marxista és nem marxista szakirodalom vonatkozásában is. Kutatómunkája hozzájárul a marxista neveléstörténeti kutatás továbbfejlesztéséhez. Külön érdeme a szerzőnek a közérthetőség és a világos stílus."

Fentiek alapján a bírálóbizottság javasolta a Tudományos Minősítő Bizottságnak, hogy Vág Ottó részére ítélje oda a neveléstudomány doktora tudományos fokozatot, melyet a TMB plénuma elfogadott, és a jelölt részére a doktori fokozatot odaítélte.

x

Báthory Zoltán "Tanítás és tanulás", egy rendszemléletű didaktika vázlatának című doktori disszertációjának legfontosabb célja annak demonstrálása, hogy az ideologikus indítékú, tartalmukban főként történeti és elméleti tételeket feldolgozó, hagyományos típusú didaktikák helyett empirikus és experimentális úton nyert eredményekből is felépíthető egy didaktika. Nem egyszerűen egy újabb didaktikát akart írni, hanem egy induktív megközelítésű, gyakorlatias rendszer megalkotására tett kísérletet.

A doktori disszertáció három forrásra támaszkodik: a) a hazai és külföldi oktatás és tantervelmélet kikristályosodott eredményeire, b) a tanulói teljesítményeket vizsgáló nagyszabású nemzetközi és magyarországi mérések eredményeire és c) a közoktatás tartalmi, strukturális fejlesztésének tapasztalataira.

A munkát a Tudományos Minősítő Bizottság 1988. október 12-én tűzte nyilvános vitára. A vita elnöke Császár Ákos akadémikus, az MTA rendes tagja volt. Az értekezés opponálására a Tudományos Minősítő Bizottság Nagy József neveléstudományi doktort, Illyés Sándort, a pszichológiai tudomány doktorát, valamint Kozma Tamást, a neveléstudomány doktorát kérte fel.

Nagy József opponensi véleményében kifejti, hogy a disszertációnak nem a rendszerszemlélet, nem is a tiszta fogalmi rendszer a fő eredménye, hanem az, hogy a filozófiai didaktika helyett egy empirikus didaktikát vázolt föl anélkül, hogy beolvadt volna a pszichológiába, anélkül, hogy educational psychology-vá vagy educational technology-vá olvadt volna. Kiemeli, ahogyan a tanulás átfogó, a pszichológiában honos tartalmát a szerző felhasználja, értekezésében harcol a verbalizmus ellen, amivel szembeállítja a képességfejlesztés jelentőségét.

Az értekezés legjobban kidolgozott fejezete a pedagógiai értékelésről szól. Amit ma az értékelésről a gyakorló pedagógusnak tudni érdemes, az az értekezésben fel van sorolva, ez pedig az értékeléssel kapcsolatos szemléletmód gyökeres átalakításának segítője lehet.

Az opponens megállapítja, hogy a disszertációnak lényege egy megkésett paradigmaváltás végrehajtása, egy empirikus didaktika fölvezetése. A lényeges kérdés az, hogy a disszertáció gazdag nemzetközi és hazai szakirodalomra és kiterjedt saját empirikus kutatásokra is támaszkodva elvégezte ezt a nagyon fontos, rendkívül aktuális és igen nehéz feladatát.

Illyés Sándor opponensi véleményében kritikai észrevételét három témakörben, a disszertáció pszichológiai szemléletével és ismeretanyagával, a pedagógiai mérések problémáival, valamint a disszertáció rendszerszemléletű értelmezéseivel kapcsolatban fejtette ki.

Örömmel állapítja meg az opponens, hogy a jelölt tétélesen is megfogalmazza a pszichológia felhasználásának szükségességét és okfejtéseiben széles körű pszichológiai ismeretanyagot hasznosít. Sok olyan pszichológiai összefüggés válik a didaktikai megközelítések elemévé, amelyek didaktikai relevanciáját eddig nem ismerték fel. Báthory Zoltán rendszerszemlélete a hagyományos didaktika határait igen kitágítja, sok olyan jelenséget épít be a rendszerbe, amelyek hatást gyakorolnak az oktatásra, amelyeknek a rendszer-szemlélet keretei között didaktikai relevanciája lesz.

Az opponens összefoglalóan megállapítja:

— Báthory Zoltán disszertációjában egy új nézőpontú didaktika magas színvonalú, megfelelően argumentált kifejtését nyújtja;

— Megközelítésében egyéni és új a tanítás fogalmának átfogó értelmezése, valamint a rendszerszemlélet alkalmazása, az oktatásra ható tényezők hatásmechanizmusának leírása és interpretálása;

— A disszertáció az új megközelítések érvényességének és hasznosságának indoklására igen széles körű ismeretanyagot dolgoz fel. Jelentős mértékben támaszkodik saját, összehasonlító pedagógiai kutatásainak eredményeire, a segéd tudományokra, és emellett a hazai pedagógiai kutatások témájához kapcsolódó eredményeit is szinte teljeskörűen áttekinti.

A disszertáció a didaktikai gondolkodásmódot gyakorlatiassá kívánja tenni, közvetlenül viszi a gyakorló pedagógusok problémáihoz.

— A disszertáció kidolgozási szintje kielégíti egy tudományos monográfia követelményeit.

Kozma Tamás megállapítja, hogy az értekezés érdemi része a "tanulás fogalmával" kezdődik. A tanulás irányításának céljaival, majd pedig a folyamat

szervezésével foglalkozik, végül a tanulás értékelésével zárul. Ehhez a gondolatmenethez bevezetésül csatlakozik a tanításelméletek történeti áttekintése, befejezésül pedig a tantervi problematika interpretálása. Így valóban didaktikai szintézist kapunk. Az új tanítás- és tanuláselméleti szintézis alkalmas arra, hogy tudományosan megvitassák. Az opponens a nyilvános vitán feltette azt a kérdést, hogy szükség van-e, kinek és miért a didaktikai szintézisre. Kritikai megjegyzések azzal kapcsolatosak, hogy a szerző nem kellően hangsúlyozta, hogy a tanításról és tanulásról szóló elméletek egyrészt mindig konkrét oktatáspolitikai szülöttei, másrészt pedig meghatározott társadalmi-foglalkozási csoportokhoz is szólnak. Hiányolja azt is, hogy a szerző vissza-visszacsúszik korábbi didaktikák fogalmi kereteibe, amikor a tanítási-tanulási folyamatot alkalmanként elemzi.

Az opponens fontos oktatáspolitikai megjegyzéseket is tesz az iskolai demokrácia és a decentralizálással kapcsolatban, az intézményi és oktatásfejlesztési törekvésekkel kapcsolatban.

Báthory Zoltán a felvetett kérdésekre színvonalas és elfogadott választ adott.

A bírálóbizottság zárt ülésen az alábbi határozatot hozta:

— Báthory Zoltán disszertációja igen jelentős egyéni arculatú, magas színvonalú, korszerű, átfogó didaktikai munka, amellyel az empirikus pedagógia neves kutatója a hazai neveléstudományt jelentősen gazdagította. A szerző a dolgozatban egy új nézőpontú didaktika argumentált kifejtését nyújtja. Szintézise fontos lépés a pedagógiai-pedagógusi szemlélet átforgalmazása szempontjából.

— Báthory Zoltán megítélésében egyéni és új a tanítás-tanulás fogalmának átfogó értelmezése, valamint a rendszerszemlélet alkalmazása az oktatásra befolyást gyakorló tényezők hatásmechanizmusának leírására és interpretálására.

— Báthory Zoltán a disszertációban az új megközelítések érvényességének és hasznosságának indoklására — gazdag nemzetközi és hazai szakirodalomra, kiterjedt saját empirikus kutatásokra támaszkodva — széles körű ismeretanyagot dolgoz fel. Ennek jelentősége napjainkban különösen megnőtt.

— A disszertáció a didaktikai gondolkodásmódot gyakorlatiassá kívánja tenni, közel viszi a gyakorló pedagógusok problémálatásához.

— A disszertáció kidolgozottsági szintje és argumentáltsága kielégíti egy tudományos monográfia követelményeit.

— Báthory Zoltán munkásságával és e munkájával is hozzájárul a fogalmi rendszer megújításához, és ezen keresztül a pedagógus hivatás professzio-

nalizálásához, valamint az oktatáskutatás tárgyának szabatosabb definiálásához.

Báthory Zoltán a hazai empirikus didaktikai kutatás egyik vezető személyisége. Didaktikájával hosszú időn át tartó periódust szakít meg, mivel a deduktív filozófiai didaktika helyett empirikus didaktikát ad."

Fenti pozitív vélemények alapján a Tudományos Minősítő Bizottság Báthory Zoltán részére a neveléstudomány doktora tudományos fokozatot odaítélte.

Simon Péterné

"REFORM ÉS ISKOLA".

A KECSKEMÉTI TANÁCSKOZÁS EGY ÉV UTÁN

Egyszerre került a kezembe a Közoktatási Kutatások Titkárságának 11. Tájékoztatója, benne az Oktatáskutatók Kecskeméten, 1988. november 11–12-én tartott tanácskozásának jegyzőkönyvével, és a meghívó a Csak reformot ne! című, 1988. szeptember 28-ára tervezett tanácskozásra (amelyen nagyjában-egészében ugyanazok cserélnek majd eszmét, mint egy évvel korábban).¹

Mire ezek a sorok eljutnak az olvasóhoz, már azon a találkozón is túl leszünk, sőt talán még újabbakon is; el lehet tehát tűnődni rajta: mi változik?

Volt idő — nem is rég —, amikor azt vallottuk: minden és radikálisan (sőt: gyorsulón!).

A kiábrándulás időben közelebb eső korszaka alatt meg úgy véltük: semmi, az is csigalassúsággal.

Mit gondoljunk ma?

Egyáltalán: ma van ma, vagy tavaly volt ma? Mi a dolgok érvényessége, és még inkább mi a mértéke? Ha van, aki úgy véli, hogy egy évvel ezelőtti konferencia bír akkora hírértékkel, mint a Fidesz, az SZDSZ, a PDSZ, a BAL stb. állásfoglalása, programtervezete, koncepciója stb. és kezébe veszi a kötetet (a szerkesztők mindjárt sajnálkozással kezdik a hosszú nyomdai átfutási idő miatt és ez esetben ez nem csak udvariasság), több figyelemre méltó megállapítást tehet arról, hogy mi változik és merre.

¹Reform és iskola. Oktatáskutatók Konferenciája, Kecskemét, 1988. november 11–12. Szerk.: Rét Rózsa. Közoktatási Kutatások Titkársága, Tájékoztató, 11. sz. Budapest, 1989. május. 146. — Csak reformot ne! Szakértők az iskola megújításáról. Szerk.: Lukács Péter—Várhegyi György. Bp., 1989. 289.

A konferencián (ahol Nagy József, Szabolcsi Miklós, Mihály Ottó, Lukács Péter, Forray R. Katalin, Kozma Tamás, Andor Mihály és Benedek András fejtette ki részletesen, további tucatnyi ismert szerző vázlatosan álláspontját) a vitapontok egyike a következőképpen foglalható össze:

— az egyik jellegzetes álláspont szerint a magyar társadalom hatalmi szerkezete, struktúrája, lényegét illetően változatlanul monolit, egycentrumú, ezért a kívánatosnak ítélt oktatáspolitikai változásokat változó tartalmuktól függetlenül változatlan (elsősorban irányítási) eszközökkel kell keresztülvezetni a rendszeren;

— egy másik erőteljes álláspont szerint éppen az irányítási struktúra és eszközrendszer átalakításával, a közoktatással kapcsolatos döntéshelyek számának és 'szintjének' differenciálásával (illetve e folyamat 'utánengedésével') lehet és kívánatos döntő fordulatot elérni.

A másik "frontvonal" (mondhatni klasszikus vitapont) a közoktatás finanszírozásával kapcsolatos kérdések körül húzódik.

— Ma (?) is vannak, akik a közoktatásra fordított közpénzek megnövelésétől (megsokszorozásától) remélik az iskola teljesítőképességének javulását;

— míg mások azon az állásponton vannak, hogy a jelenlegi finanszírozási szisztéma csak elnyelné a közpénzeket, egyébként sem valószínű, hogy a társadalom ma a pedagógusok mellé áll, ha azok az oktatásra fordított pénzek radikális növelését követelik; ezért a hangsúly szerintük nem a 'mennyit', hanem a 'hogyan', 'kinek az akaratából' kérdésén van.

Még általánosabban: az az alapkérdés is vitatott, hogy mi van válságban (és mi szorul reformra): az oktatás vagy a társadalmi-gazdasági struktúra? És ha akár egyik, akár másik: melyik segít melyiken? A működőképes, prosperitásos gazdaság az oktatási rendszeren, vagy az oktatási rendszer működőképessége a gazdaságon?

És ki fog meggyőzni kit? Hogyan alakul át az oktatáspolitikai erőter, milyen szerepe lesz abban a 'régi' küzdőfeleknek: politikusoknak, hivatalnokoknak, oktatáskutatóknak és milyen az újaknak: szülőknak, pedagógusoknak, tanulóknak, a helyi társadalom vezetőinek?

Bizonyos, hogy minél mélyebb rétegeit érintjük a problémáknak, annál kevésbé egyértelműek (még ma is) a válaszok: hiszen jóllehet a pedagógusoknak sikerült ugyan kicsikarni egy jelentős bérnövekedést, de a döntés a régi szerkezetű erőterben született; hiszen vannak ugyan jelei az iskolák szakmai önállósodásának, de ugyanannyi az új módon történő korlátozásnak (ahogy azt Andor bizonyítja az igazgatóválasztás példáján)...

Sok szó esik a tanulmánykötetben az oktatási rendszer társadalmi megítéléséről; arról például, hogy látványosan leértékelődött az iskola, a tudásközvetítés presztízse, de megoszlanak a nézetek ennek mértékéről és okáról (még inkább terápiájáról).

A vitapontok mellett sok dologban kirajzolódik a konszenzuskötés lehetősége is:

— meglehetősen egyöntetű a nézet, miszerint a közoktatásnak a további differenciálódás irányába kell elmozdulnia;

— növekednie kell a társadalmi részvételnek a közoktatásra vonatkozó döntéseket illetően;

— a szükséges mértékű egységesség nem az irányítás beavatkozásától, hanem a folyamat- és a kimenetszabályozás egységétől remélendő;

— az érdekérvényesítés eddig nem ismert (negligált, tiltott, üldözött) tényezőivel egyezkednie (alkudnia) kell az irányításnak; az oktatáspolitikai küzdőtéren új szereplők: demokratikus pedagógusszakszervezet, pedagóguskamara, szülői érdekérvényesítés, vállalati, gazdasági érdekartikuláció jelennek meg, a döntéshozatalnak, legalábbis a leglényegesebb kérdésekben: finanszírozás, minimum-teljesítmény stb. át kell tevődnie a parlamentre. Az oktatás-kutatásnak mint szakmának is szembe kell néznie ezekkel a változásokkal: az oktatáspolitikai alakításában érdekelt összes tényezőt figyelembe kell vennie, szerepe a tényfeltárás mellett egyre gyakrabban az érdekegyeztetés, illetve a szakértői tevékenység lesz.

Mi változik tehát?

Talán akkor fogalmazok a legpontosabban, ha azt mondom: a szabályok. Ugyanis ha megváltoznak a szabályok, szinte bizonyos, hogy megváltozik a szereplők magatartása, és — ebben reménykedhetünk, ha jóslásra nem is vállalkozunk — az eredmény is.

Pőcze Gábor

KARÁCSONY SÁNDOR NÖVENDEKEINEK EMLÉKEZŐ TALÁLKOZÓJA

Földes, 1989. szeptember

Abból az alkalomból, hogy a földesi Általános Művelődési Központ a falu szülöttének, Karácsony Sándornak nevét vette fel, baráti találkozóra, emlékezésre gyűltek össze a mester egykori növendékei, hogy újraidézzék nagy hatású pályájának napjainkban is útbaigazító tapasztalatait. A névadó ünnepsé-

gen egyébként Szathmáry Lajos tanár úr, Ujfalussy József akadémikus, Pusztai Ferenc államtitkár és Krizsán Mihály, az ÁMK igazgatója tartottak méltató beszédet, szóltak Karácsony újramegismerésének fontosságáról, a "mellérendelő" nevelés, a szabad művelődés gondolatának aktualitásáról, egyebek közt abban az összefüggésben is, hogy a jól működő általános művelődési központ lehet intézményi bázisa a Karácsony szellemében reformáló pedagógiai-művelődésszervezői gondolatnak.

A tanítványok emlékező szavaiból ki kell emelni az alábbiakat:

Szathmáry Lajos az életműből arra a gondolatra hívta fel az emlékezők figyelmét, hogy "amit kicsiben kezdünk, alulról kezdünk építeni, annak van jövője".

Komjáthy Aladár a kiskoszmályi konferenciákra, a csallóközi ifjúsági találkozókra emlékezett a harmincas évekből, majd a Pápai Képzőtársaság 1941-es centenáriumi ünnepére, ahol a lelkesült, szebb magyar jövődőt álmódó diákságnak Németh Lászlót és Karácsonyt sikerült — merész baloldali tettként — szónoknak megnyerni. (Az önképzőköri munka fontosságáról mondott soraik curriculumról és extracurriculumról zajló mai vitákban is érvényesek — a beszédeket kiadvány örökítette meg.)

Vitányi Iván arról szólt, hogy a karácsonyisták nem alkottak elkülönült mozgalmat, ám a rendszer mégis mozgalmatszervező, homogén volt. Túl pedagógiai, művelődési jelentőségén, a "magyar demokrácia lelkiismeretének" nevezte, aktuális példaként idézte azt a szintézisképes toleranciát, melyben keresztényiség, liberalizmus, magyarság, demokrácia és szocializmus is megfér, ám amely mégsem volt "langymeleg" tolerancia.

Varga Domokos arról a kevesek által tudott tényről beszélt, hogy a kiskoszmályi találkozóra igyekvő Karácsonyt egy ízben maga Maszaryk "térítette el", s a találkozó, beszélgetés után biztosította, hogy mindig szabad átjárása lesz a határon. A másik emlék a Magyar Cserkészfiúk Szövetségének 1947-es közgyűléséhez fűződik. Az elnök búcsúzó beszédet mondott, mint aki érzi, hogy "kikopik" a társadalmi változásokból. Az elköszönésül idézett Ady-versek rejtjeles üzenete: "Mi, az igazi nagyhatalmak mondjuk majd ki a penitenciát..."

Gál Sándor, aki a helyi KIE titkára volt, ma népfrontaktivista, a szülőfaluhoz fűző kapcsolatról szólt.

Kövendy Dénes is ehhez kapcsolta gondolatait. "Aki művelni akarja Földest, az tanuljon tőle." A "magyar észjárásnak" a földesi paraszttudatban fellelt sajátosságaiból idézett példákat.

Kontra György tájékoztatást adott az örvendetesen gyarapodó újrakiadásokról, Karácsony-irodalomról, a sajtó alatt lévő tanulmánykötetről.

Denke Gergely az "atyának és testvérnek lenni egyszerre" különös pedagógusi szerepvállalásáról, e ritka "kegyelmi állapotról" szolt.

A találkozó résztvevői kézhez kapták Karacs Zsigmond munkájaként a debreceni könyvtár kiadta Karácsony-bibliográfiát.

Trencsényi László

MAI KAMASZ — MAI KAMASZREGÉNY

Tolna megye kulturális és társadalmi szervei és a Magyar Írók Szövetsége gyermek- és ifjúsági irodalmi szakosztálya hagyományos rendezvényét, a Szekszárdi beszélgetéseket 1989 őszén Budapesten rendezték meg, Mai kamasz — mai kamaszregény címmel. A kétnapos konferencián több, a kamaszvilágot tanulmányozó szakma képviselői fejtették ki álláspontjukat. A folyóirat olvasói számára a szaktudomány speciális aspektusának fényében adok számot a tanácskozásról.

Ranschburg Jenő pszichológus a korosztály sajátosságairól szóló legújabb álláspontokat ismertette — különös tekintettel a kamasz autonómiavágyára és autonómiateremtő cselekvéseire. Sajátos illusztrációját adta később e folyamatnak — részben vitázva is az előadóval — Varga Domokos, amikor Fazekas Mihályról, a Ludas Matyi múlt század-elői írójáról, a műből vett idézetekkel bizonyította be, hogy mennyire pontos lélektani megfigyelésekkel ábrázolta éppen a kamaszkor stációit.

Trencsényi László korreferátuma arról szolt, hogy a magyar regény iskolakritikai tradícióit (Móricz: Forr a bor; Ottlik: Iskola a határon; Czákó Gábor: Iskolavár stb.) követve a hetvenes évek elejének gyermekirodalma mily harcosan volt iskolakritikus (Hárs László, Gergely Márta, Petrovác István, Nagy Katalin, Janikovszky Éva és Padisák Mihály), de ez a hevület a nyolcvanas évekre lecsendesülni látszik. Napjaink magyar kamaszírói számára az iskola időtlen jelenségeket hordozó intézmény, az iskolai konfliktusok és diszfunkciók — némi rezignációval — elviselhetőek, egyáltalán nem idéznek olyan mélységű tragédiákat, melyeket Nyilas Misi, Móricz Zsigmond hőse átélt.

Fekete Gyula, Bárány Tamás és mások a napjaink serdülőiben felerősödő agresszivitást s más rossz tulajdonságokat soroltak drámai erővel — nem kis felelősséget tulajdonítva ebben az állapotban a gazdasági válság felé rohanó

államszocializmus kultúrpolitikája értékliberalizmusának, a tömegkommunikáció parttalan behódolásának nyugati divatok előtt.

Érdekes vita alakult ki Gyárfásné Kincses Edit tanítóképző intézeti tanár, Nagy Attila olvasásszociológus és Deme Tamás között: valamennyien a tanügy, a tantervek és a pedagógusok felelősségét feszegették. Nagy Attila a "szeretet-elv" jelenlétét hiányolta a pedagógiai gyakorlatból. Többen, így Ordas Iván, Pápay Judit és mások friss statisztikákkal adtak számot a kamaszoknak olvasáshoz fűződő — nem rózsás — viszonyáról.

Az írók közül többen (így Padisák Mihály, Bogáti Péter) alkotói módszereikről szóltak, egyben igényelték műveik rendszeres szakértő kritikáját.

Komáromi Gabriella igen fontos, filológus alapossággal felépített korreferátumában az ötvenes évek irodalmának gyermekábrázolását, ennek sematizmusát elemezte.

Borbély Sándor az európai gyermekirodalom tendenciáit tekintette át. Megállapította, hogy a kamaszregény jellegzetes kifejezési formája a társadalomkritikának. Keletről nyugatra haladva változik a kép. Keleten, mondjuk egy szovjet, bolgár kamaszregényben az ábrázolt fiatalok a deviánsok, egy problémákkal küzdő társadalom problematikus gyermekei — míg a nyugat-európai kamaszregényben a kamaszok képviselik a tiszta hitet, egészséges élet-ösztönt deviáns felnőttek között.

Fontos vonulata volt a szenvedélyes beszélgetésnek a piacósított könyvkiadás előidézte ellentmondások taglalása. A jelenlevők többsége e piacnak az értékek szempontjából kontraszelektív hatását igazolta.

A társadalmi reform lépéseinek kidolgozása során elkerülhetetlen a serdülő korosztály nevelésének, kulturális táplálásának és öntevékenységének latba vétele. E kérdésben nem volt vita.

A tanácskozás jegyzőkönyvét a szervezők megjelentetik.

(Tr. L.)

A PAEDAGOGICA HISTORICA ÚJ FOLYAMA INDUL 1990-BEN

A Paedagogica Historica a neveléstörténet nemzetközi folyóirata, melyet a belga genti egyetemen indított R. L. Plancke professzor azzal az elgondolással, hogy szükséges az egész világ szakértőinek közreműködésével művelni az egyetemes neveléstörténetet. A folyóiratot 1976 óta Karel De Clerck genti

egyetemi professzor szerkeszti. Az eddigi 28 év alatt 25 kötetben biztosított a lap fórumot a neveléstörténet művelőinek, ahol közölhették kutatási eredményeiket és megvitathatták közös problémáikat.

1990 tavaszán a 26. kötettel Új folyamként jelent meg folytatólagosan a Paedagogica Historica, főszerkesztője továbbra is K. De Clerck. Az új szerkesztőbizottság tagjai zömmel az International Standing Conference for the History of Education különböző országaiban dolgozó ismert neveléstörténészek.

A folyóirat nemzetközi és történeti összehasonlító jellegű, ezért a szerkesztőség olyan, nemzetközi érdeklődésre számot tartó fontos témákkal foglalkozó tanulmányokat vár, amelyek mélyen elemzik és értékelik az egyes országok neveléstörténetének jelenségeit, korszakait. Hagyományos elkötelezettsége szerint folytatja a pedagógia elmélete történetének bemutatását, de ösztönöz a múlt szocio-kulturális, társadalomgazdasági, társadalompolitikai megközelítésére is. A nevelést teljes szélességben értelmezi, beletartozónak tekinti a formális és informális szférát is (pl. az oktatási-nevelési intézményeket és politikát, az iskolapítészetet, a családi nevelést, a társadalmi mozgalmakat, a felnőttoktatást stb.). Célkitűzése szerint a történelmet nemcsak a jelen elmélet és gyakorlat megmagyarázására kell használni, hanem meg kell kísérelni megérteni magának az oktatás-nevelés múltja problémáinak természetét és lassú, hosszú idő alatt végbemenő alakulását.

Úgy ítéli meg a szerkesztőség, hogy ma, amikor egyre több kutató fér hozzá a számítógépeken tárolt nemzetközi bibliográfiai adatokhoz, a korábbiaktól eltérően nem szándékozik közölni külön bibliográfiát. A mai olvasónak nagyobb szüksége van arra, hogy folyamatosan alapos információkat kapjon a világ minden tájáról a neveléstörténet eseményeiről, ezért vár a lap értékes cikkeket, lényeges metodológiai problémák fejtegetését, fontos publikációk ismertetését, terjedelmes beszámolókat a nemzetközileg kiemelkedő konferenciákról, híradást jövőendő összejövetelekről, az előző évben mejelent könyvekről ismertetést.

Az Új folyam 1. száma 1990 februárjában jelent meg, majd júniusban és októberben, így három számból áll egy-egy évi kötet. A közlemények nyelve korrekt angol, német vagy francia. A tanulmányok terjedelme 10 000 szóig, a könyvismertetés 2000 szóig terjedhet, a rövid jegyzet, hír 20 sorig. Előfizetés évi 80 USD, magánszemélynek 50 USD, hallgatónak 40 USD. A közleményeket 2 példányban, 2-es sorközzel gépelve a következő címre kell küldeni: Inge Schelstraete, Paedagogica Historica, B-9000 Gent, A. Baertsoenkaai 3. Belgium.

A folyóirat várja a hazai neveléstörténészek közleményeit.

Komlósi Sándor

SZERZŐINK

Benedek Ildikó tanár (Budapest); Hortobágyi Katalin tud. munkatárs (OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Osztály, Budapest); Komlósi Sándor főisk. tanár (Pécs, JPTE); Köte Sándor egy. tanár (Budapest, ELTE TTK); Náhlik Zoltán tud. kutató (OKI, Budapest); Pőcze Gábor tud. kutató (OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Osztály, Budapest); Rókusfalvy Pál egy. tanár (Budapest, TF); Rónai Béla főisk. tanár (Pécs, JPTE); Simon Péterné főelőadó (MTA TMB, Budapest); Szabolcs Éva egy. tanársegéd (Budapest, ELTE BTK); Trencsényi László tud. főmunkatárs (OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Osztály, Budapest); Vajó Péter tud. főmunkatárs (OPI, 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

Péter VAJÓ: A COMPARISON OF TEMPORAL AND MONETARY ASPECTS OF HUNGARIAN
PUBLIC EDUCATION TO THOSE OF EUROPE

Hungary's major task in public education is closing the gap with Europe. The study analyses two aspects of a successful public education through comparisons of EEC countries and Hungary. Through examples taken from countries considered to be of central economic importance, it justifies the need for the period of "early accumulation of capital" in education, during which 10-14% of the country's GNP is contributed to education to stimulate growth. Following this period, a successful educational infrastructure may be maintained from resources ranging between 5-7% of GNP. Hungarian governments have practiced the principle of "leftovers"; the result is acute shortage in education. The growth rate of education and its quality primarily depend on the availability of intellectual resources (teachers trained in day courses, modern training and further education of teachers, invitation of guest lecturers) and the size and allocation of financial, material and technical resources. Considering the number of days spent annually at school, Japan leads the world with 248 days. The temporal framework of our 8 years spent at elementary school hardly equals 6.5-7 years of education in EEC countries, when both are counted in days. At the same time, only 20% of Hungarian pupils receive general training until age 16. On the other hand, there is constant demand for decreasing the number of lessons per day, week or year. The tasks Hungarian public education has to cope with are the strengthening of the positions of general training, extension of training to 16 years of age, and the renewal of the structure, ownership, regulation and financing in public education.

Pál RÓKUSFALY: HEALTH CARE -- A WAY TO EXTEND HUMANITY.
BASIC QUESTIONS IN HEALTH EDUCATION

The author analyzes and assesses the official documents of the social program for health care. He attributes the major causes of the failure of this program to (1) its not effecting the grass' roots of the health deterioration of the population and the loss of faith in life (2) the divided and inaccurate interpretations of health, and (3) the absence of state guarantees for environmental protection. The author bases his interpretation of health on a complete and uniform concept of man. Man is in essence: a unified substance of body and soul. "Soul" is the product of millions of years of phylogenesis, it is a natural phenomenon and power, the major factor in human control. Health is the uniformity of humanity, the effort to lead one's life to develop this trait. Health care aims at opening up humanity. The author proposes and discusses a systematic functional model of governmental level multisectoral health care. He thinks such a program can only be effective if its preferences of value are reversed in comparison to the present system: its first step would be saving souls, with bases in the ethics of honouring life, which draws on one's drive to be alive, while raising a family would lie in its core and it would attribute equal importance to the preservation of physical health.

Zoltán NÁHLIK: LAJOS TAVASI'S TRANSYLVANIAN CONNECTIONS;
HIS UNPUBLISHED LETTERS WRITTEN TO JÁNOS GÁSPÁR A TRANSYLVANIAN TEACHER

The educational-cultural political movement that developed in the second quarter of the 19th century as an integral part of the struggles of the Age of Reforms in Hungary and aimed at the national and civil transformation of Hungarian public education targeting its activities on the creation of a unified school system and on driving religious denominations out of education was equally important in "both Hungarian homelands": in Hungary and in the Transylvanian Grand Duchy. Representatives of progressive educational ideas in both regions devoted a lot of attention to each other's activities and efforts: the pages of contemporary press, personal meetings and correspondence as well as other effective forms of personal contact served as means to realize the above-mentioned targets. Lajos Tavasi (1814--1877) played a central role in this movement. Three of his yet unpublished letters shed some light on the educational affairs of the age.

Béla RÓNAI: A SCHOOL ABROAD

Thousands of Hungarian para-military youth were forced by the Hungarian nazi arrow-cross police state to leave the country for Germany to serve the Nazi-German interests in the last months of World War II. The series of troubles that befell these young men did not cease with the end of the war. The rootless para-military roamed the defeated country in groups. Causing daily havoc among the German population, they were exposed to physical and psychological deterioration. It was primarily due to their constant complaints that the British-American occupation army took steps to solve their problems. H. Landolt, Red Cross representative in Germany, commissioned Captain Gyula FÜRÉSZ, a reserve officer, schoolmaster and cantor, to collect the paramilitary youth and organize a school-like camp for them. It was in July 1945 in Friederickenhof, near the Baltic Sea, and later that autumn in Borghorst, Lower Rhenish-Westfalia and eventually in Eselheide that these young men could be permanently grouped and could receive instruction based on their earlier studies in secondary grammar, commercial and vocational schools as well as agricultural academies with help from teachers who had also been P.O.W.'s in Germany. Disregarding whatever personal good the school may have meant individually to these young men, the venture deserves recognition in Hungarian history of culture if only because thousands of Hungarian youth could be saved this way to survive to a peaceful future, without much physical or moral harm and due to the existence of a P.O.W.-school.

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat igazgatója
A nyomdai munkálatokat az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat végezte
Felelős vezető: Zöld Ferenc igazgató
Budapest, 1991. — Nyomdai táskaszám: 20325
Felelős szerkesztő: Köte Sándor
Műszaki szerkesztő: Sándor István
Megjelent: 9,8 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025—0260



Ára: 72 Ft
Évi előfizetés: 144 Ft

410. 710
- 711. 133

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 nyelvben 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