

1992 JUL 22



MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENEGYEDIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM



1991

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951 – 60 között

KILENCVENEGYEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KLEIN SÁNDOR, KOMLÓSI SÁNDOR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Szerkesztőség:

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30 – 34. Tel./FAX: (62) 21034
Technikai szerkesztő: Zsolnai Anikó

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, 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 könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 144,- Ft. Ára példányonként 100,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).

TARTALOM

Csapó Benő: Hagyomány és korszakváltás 3

TANULMÁNYOK

Szebenyi Péter: Történelemmethodikai kutatások a kelet-európai országokban (1945-1989) 7

R. Doyle Slater: A tanárképzés új tendenciái az Egyesült Államokban 31

Halász Gábor: Új oktatáspolitikai koalíciók 51

Kozéki Béla: Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében 63

KÖNYVEKRŐL

Botond Ágnes: Pszichohistória – avagy a lélek történetiségének tudománya (Szabolcs Éva) 79

Muriel Picard és Gilles Braun: Les logiciens éducatifs (Bán Ervin) 80

INFORMÁCIÓK

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának névsora 82

Támogatott OTKA pályázatok a neveléstudomány terén 83

HAGYOMÁNY ÉS KORSZAKVÁLTÁS

A megújult Magyar Pedagógia programja

Tudományos folyóiratok a XX. század végén

A folyóiratok kiemelkedő szerepet játszottak a tudományok fejlődésében. A publikálás jelenlegi szokásainak kialakulása a múlt századra nyúlik vissza, és hozzávetőleg a századfordulón indult el az a robbanásszerű fejlődés, amely a tudományterületek specializálódásával párhuzamosan a folyóiratok számának gyors gyarapodásához és a tudományos közlemények mennyiségének exponenciális növekedéséhez vezetett.

Bár a folyóiratok elsődleges funkciója a kutatási eredmények nyilvánosságra hozása, a körülöttük kialakult szervezeti keretek, bírálati mechanizmusok és szokások révén eredeti céljukon messze túlmutató tudományszervező, szelektáló, minősítő feladatokat látnak el, a tudományos közélet első számú formálójává, tudományszociológiai tényezőkké váltak. Erősen differenciálódtak, nemcsak a szakterületek szerint, hanem a minőség, a presztizs tekintetében is. A teljesítmények publikációkon keresztül való értékelése, kutatók, folyóiratok minősítése maga is tudományszakká fejlődött. Egyes folyóiratokban – melyek kiemelkedő presztizsét az általuk megjelentetett cikkekre való hivatkozások nagy száma vagy éppen a visszautasított cikkek magas aránya jelez – a megjelenésért kiélezett verseny folyik, és a publikáció egyben az eredménynek a „nagy tudományba” való bekerülését biztosítja.

A tudomány formálásában egyre nagyobb szerepet kapnak a nemzetközi folyóiratok, a kommunikáció vezető nyelvivé vált az angol, egyes szakterületeken kialakult az észak-amerikai folyóiratok dominanciája. Bár megjelentek, és hatalmas tempóban terjednek az eredmények közlésének újszerű formái, elsősorban az elektronikus hálózatokon keresztül való terjesztés, a nyomtatott publikáció fejlődési trendjeit az informatika hatásai még nem törték meg, sőt a kiadványszerkesztés egyszerűbbé válása és a publikációknak a különböző informatikai rendszerekből való könnyebb előkereshetősége révén a fejlődés újabb lendülete tapasztalható.

Fordulat és fejlődés

A folyóiratok és a publikációs szokások ma már a legtöbb empirikus társadalomtudomány fejlődését is erőteljesen befolyásolják, még ha a változások a természettudományokhoz képest megkésve, és a szakterületek sajátosságai szerinti variációkban jelentkeztek is. A magyar neveléstudomány viszont nagyrészt kimaradt ezekből a fejlődési folyamatokból. Sok, egymással is összefüggő tényező, többek között az ideológiai hangsúlyok, a nemzetközi tudományosságban való jelenlét alacsony szintje, a

rendszeres tudományos képzés hiánya, a sajátos minősítési rendszer vezetett a jelenlegi helyzet kialakulásához, ezek között nem elhanyagolható a *minősített publikációknak* a minősítésben, a szakmai előrejutásban betöltött alacsony súlya. E folyamatok egymást meghatározó sokrétűsége miatt változást is csak többirányú erőfeszítéstől remélhetünk. Az átalakulásban vezető szerep hárul a szakma akadémiai folyóiratára.

Szeretnénk, ha a *Magyar Pedagógia* a magyar nyelven (is) publikáló kutatók reprezentatív folyóiratává válna. Olyan folyóirattá, melynek presztizse van, amelyben megjeleni tudományos rangot jelent. E célok eléréséhez mindenképp a tudományos közösség támogató együttműködésére, kiváló kéziratokra és hosszú időre van szükség. A szerkesztő bizottság e folyamatot szervező, orientáló munkájával és a közölt írásokkal szemben támasztott magas követelményekkel tudja segíteni. Kialakítja egy korszerű folyóirat tartalmi és formai kereteit, a kéziratok bírálatának, a szerkesztőségi munkának a szervezeti rendjét, de a folyóirat jövőjét végső soron a neveléstudomány magyarországi fejlődése határozza meg.

Hagyomány és korszerűség

Egy évszázados hagyományokkal rendelkező szakmai folyóirat önmagában véve is olyan érték, amelynek megőrzése, fenntartása a szakma művelőinek elsőrendű érdeke. Történelmi korszakokon, világháborúkon, társadalmi rendszereken ível át a *Magyar Pedagógia* története, tükrözve a század meghatározó eseményeit és a neveléstudomány változásait egyaránt. Felívelő szakaszok és válságok, pozitív és negatív hatások váltották egymást. Ha a saját múltunkhoz való viszonyulásunk kialakításakor a teljes távlatra tekintünk, elkerülhetjük, hogy a folyóiratot egyes személyekkel, csoportokkal, időszakokkal kapcsoljuk össze, és talán nem lesz szükség arra sem, hogy a folytonosság vagy elhatárolódás, a felvállalás vagy a szakítás alternatívái között kelljen választani.

A *Magyar Pedagógia* történetének elemzése, a múlt kritikai értékelése, tapasztalatainak, tanulságainak feldolgozása ma már tudományos alaposágot igénylő feladat, melyet a folyóirat – lehetőségeihez mérten – támogatni kíván. Kedvező alkalmat kínál ehhez alapításának közelgő századik évfordulója.

A sajátos történelmi helyzetből fakadóan a folyóirat megújítása nem csupán a korszerűsítést, a lemaradások felszámolását jelenti, hanem egyfajta értékrend helyreállítását és bizonyos tradíciókhoz való visszatérést is. A szerkesztők feladata lesz a pozitív szellemi örökség megőrzését és a vállalható hagyományok továbbvitelét a modern folyóiratszerkesztés követelményeivel ötvözni.

Tartalom és forma

A szerkesztő bizottság törekedni fog arra, hogy a *Magyar Pedagógia* akadémiai folyóirathoz illő rangja esztétikus külső megjelenésében is kifejeződjön. A borítót és a tipográfiát a hagyomány és a modern technika által kínált lehetőségek összekapcsolásával alakítottuk ki. A borítót tekintve visszatértünk az alapítók által kialakított for-

mához, egyéb formai elemek esetében a nemzetközi folyóiratokat tekintettük mérvadónak.

A *Magyar Pedagógia* elsősorban tanulmányokat, tudományos cikkeket közöl a tággan értelmezett neveléstudományok minden területéről. Empirikus vizsgálatok eredményeit bemutató cikkeket, elméleti elemzéseket, egyes kutatási területek eredményeit áttekintő, szintetizáló írásokat, interdiszciplináris jellegű munkákat egyaránt. A *Tanulmányok* rovatban megjelenő írások értékelése és kiválasztása a tudományos folyóiratok esetében szokásos bírálati eljárás keretében történik. A terjedelem kisebb részét kitevő egyéb rovatok a tudományos közélettel kapcsolatos anyagokat, könyvbírálatokat, folyóiratokat bemutató értékeléseket, információkat, a Pedagógiai Bizottság munkájáról szóló beszámolókat tartalmaznak.

Nemzeti és nemzetközi

Egy magyar nyelven megjelenő tudományos folyóiratnak ellentétes követelmények között kell összhangot teremtenie. Egyrészt a kutatók arra törekednek, hogy a jelentős tudományos eredményeiket nemzetközi folyóiratokban közöljék, vagy legalábbis a külföldi kollégáik számára is hozzáférhetővé tegyék. Másrészt, egy olyan tudományág, amelynek eredményeit több százezer magasan képzett szakember alkalmazza, nem mondhat le a magyar nyelvű publikációról, a szakma magyar nyelvű terminológiájának folyamatos fejlesztéséről. Ezeknek az ellentétes követelményeknek a *Magyar Pedagógia* úgy tud megfelelni, ha közvetítő szerepet vállal a neveléstudomány nemzeti és nemzetközi fórumai között.

A *Magyar Pedagógia* egyik fő feladata a magyarországi eredmények külföldi megismertetése. Ezt a célt az szolgálja legjobban, ha a tanulmányokról készülő angol nyelvű összefoglalók bekerülnek a jelentősebb adatbankokba, referáló rendszerekbe. Emellett a szerkesztő bizottság törekszik annak elősegítésére is, hogy a legjobb tanulmányok külföldön is megjelenhessenek. E közvetítő szerephez kedvező lehetőséget kínál az, hogy a bizottság tagjainak többsége nemzetközi folyóiratok szerkesztő bizottságának, konzulensi testületének is tagja. A *Magyar Pedagógia* feladatának tekinti a nemzetközi publikációs szabályok és normák szélesebb körű megismertetését is. Egyrészt maga is a nemzetközi szabályok és normák szerint működik, minőséget tekintve törekszik a nemzetközi színvonalra, másrészt a lehetőségeket és szabályokat bemutatva segíti a kommunikációt.

A szerkesztőség törekedni fog arra, hogy a *Magyar Pedagógia* a határokon kívül élő szakemberek számára is publikációs fórum lehessen, illetve a magyarországi pedagógiai kutatások eredményeiről a magyarul olvasó külföldi kutatókat is informálja.

Inviting the contribution of foreign scholars

One of the principal aims of the renewed *Magyar Pedagógia* is to facilitate communication between the national and international communities of educational research. This journal offers a forum for those scholars who are interested in establishing or keeping contacts with their Hungarian colleagues, who want to make

their research results known in Hungary, or who have any specific motivation to influence the development of the educational sciences in Hungary.

While the basic purpose of *Magyar Pedagógia* is to publish original research papers, we invite first of all, authors to publish their papers in this journal if they deal with the historical aspects of education in this region, if they are comparative studies, the result of joint research or an international project with Hungarian participation, or a review of the development of a certain segment of education in their home country relevant to the Hungarian audience. We invite authors or publishers to send written book reviews and books for reviewing. Especially we invite colleagues from the neighboring countries who have reviewed influential works that appeared there to submit their reviews. We intend to regularly publish analyses and evaluations about international and national journals, which could be best done by members of the editorial boards of these journals.

Depending on our efforts to open this journal for international communication, we are going to publish bilingual or multilingual issues. Experiences, ideas and the cooperation of editors of other journals will be especially beneficial in this enterprise. We invite the contributions of all colleagues who can help us to meet one of the major challenges that national journals will face by the end of the century: to find the best cooperation and harmony of the national and international aspects of educational research.

Csapó Benő

TÖRTÉNELEM-METODIKAI KUTATÁSOK A KELET-EURÓPAI ORSZÁGOKBAN (1945 – 1989)

Szebenyi Péter

Országos Közoktatási Intézet

Az alábbi tanulmány az Egyesült Államokban megjelenő *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* című kézikönyv (Shaver, 1991) *Research on social Studies in Eastern Europe* fejezetének rövidített változata. A kéziratot 1989 elején, tehát a politikai rendszerváltás előtt zártam le. Közreadása talán ennek ellenére sem érdektelen, hiszen eleve arra törekedtem, hogy egy lezáruló korszak összefoglaló elemzését adjam.

Mivel terjedelmi okok miatt az eredeti tanulmányt mintegy felére kellett csökkenteni, a magyar változatban nem az összes társadalomtudományi tantárgyra, csupán a történelemtanításra vonatkozó részek szerepelnek rövidítve. Ez a szelekciós szempont azzal is indokolható, hogy a kelet-európai országok legfontosabb társadalomtudományi tantárgya a történelem. A különböző elnevezéseket viselő „jelenismeretre” (állampolgári ismeretek, közgazdaságtan, társadalmi ismeretek, szociológia, erkölcs és jog, jogi ismeretek, „a családi élet erkölce és pszichológiája” stb.) viszonylag kisebb óraszám esik. Ugyanez mondható el a döntően elméleti megközelítésű tantárgyakra is (pl. filozófia, esztétika, etika).

Közös és eltérő vonások a kelet-európai országok történelemtanításában

A (volt) európai szocialista országok történelemtanításának voltak egyrészt közös, másrészt egymástól eltérő vonásai.

Néhány közös vonás

a) Valamennyi európai szocialista országban központilag készített és bevezetett egységes tantervek és tankönyvek alapján folyik az összes tantárgy és így a társadalomtudományos tantárgyak tanítása is. Igaz, hogy az utóbbi években néhány országban (pl. Jugoszláviában, Magyarországon, Bulgáriában) a tantervek megkülönböztetik a kötelező törzsanyagot és a választható kiegészítő anyagot, s van, ahol a fakultatív tantárgyak tantervét az iskolák helyileg dolgozhatják ki (pl. Észtországban és

Magyarországon), a minden tanuló számára egységes és kötelező törzsanyagot azonban továbbra is mindenhol a központi tantervek írják elő, és az egységes tankönyvek tartalmazzák.

b) A központi tantervek által meghatározott társadalomtudományos tantervek elméleti alapja mindenhol a marxizmus. A marxizmus értelmezésében persze jelentős eltérések vannak a különböző tantervkészítők között. Abban azonban lényegében egységesek, hogy a társadalom mozgását ellentmondásos, de végső soron előrevivő folyamatként mutatják be, amelyben törvényszerű tendenciák (is) érvényesülnek.

c) E felfogás kedvez a történelem tantárgynak, hiszen a hosszú fejlődési folyamatok bemutatására leginkább a történelemtanítás alkalmas. Ez az egyik oka, hogy az európai szocialista országokban a legerősebb társadalomtudományos tantárgy a történelem.

d) A nem történelmi jellegű társadalomtudományi tantárgyak zöme a jelen valóságának reális vizsgálata, illetve a különböző tudományos iskolák felfogásának objektív bemutatása helyett általában a marxizmusnak az adott országban uralkodó interpretációját és az ezzel alátámasztott gyakorlati politikát igyekeznek bizonyítani, indokolni. Az utóbbi években némi változás persze ezen a téren is tapasztalható. A sztálini időkben betiltott szociológia a kelet-európai államokban újraéledt, erősek a közgazdaságtani kutatások, teret nyert a politológia. Azokban az országokban, ahol ezek a jelenségek legerőteljesebben mentek végbe (főleg Lengyelországban, Magyarországon és Jugoszláviában), hatásuk az iskolai gyakorlatban is kezd megmutatkozni. Ez azonban még valóban csak a kezdet.

e) Ami a módszereket illeti, a kelet-európai országok tanítási gyakorlatában általánosan tűnik a hagyományos eljárásokhoz való ragaszkodás. Ennek forrása nem csupán a megszokotthoz való természetes kötődés és a herbartizmus mély történelmi gyökerei, hanem az is, hogy a szovjet pedagógia hosszú időn át szintén a pedagógiai konzervativizmust erősítette. A Szovjetunióban (amely a 20-as években a reformpedagógia legfőbb kísérleti terepe volt, ahol Dewey-t a pedagógia Darwinjaként tisztelték), a 30-as évek közepétől a sztálini vezetés betiltott minden reformpedagógiai kezdeményezést. A második világháború után pedig az így kialakult dogmatikus, egységesen formalizált, „állami” oktatás erős hatást gyakorolt a többi kelet-európai országra is.

Az eltérő vonások

A kelet-európai országok társadalomtudományi tantárgyainak tanításában megmutatkozó eltérő vonások több vetületben is megragadhatók. Így: (a) időben, (b) országonként és (c) politikai-pedagógiai áramlatonként.

a) *Az időben való eltérés* azt jelenti, hogy a fentebb vázolt közös jellemzők más-más módon és intenzitással nyilvánultak meg az elmúlt negyven évben.

A 40-es éveket és az 50-es évek elejét a szinte korlátlan dogmatizmus és vulgarizmus, a szembetűnő egyoldalúság jellemezte. A központi tantervekben szigorúan meghatározott (és az egységes tankönyvekben testet öltött) tananyag tendenciózusan szelektált és „pártosan” értékkelő volt. Hiányoztak a tankönyvekből és a – szintén merev

utasításokkal szabályozott – tanítási gyakorlatból az alternatívák, az egymásnak el-
lentmondó vélemények, a történelemoktatásból az eredeti források. A tanításban a
leegyszerűsített („vulgarizált”) marxista szemlélet uralkodott. Csaknem kizárólagos
módszer a tanári előszó, az előadás, a magyarázat volt. A tanulók feladatának a befo-
gadást, a megjegyzést, a reprodukciót és főként az egyetértést tartották. Elterjedt ta-
nítási mód volt az „aktualizálás”, amikor a történelmi jelenségeket lépten-nyomon és
teljesen történelmietlenül a jelennel hasonlították össze, az „átpolitizálás”, amikor a
hidegháború szellemében minden alkalmat megragadtak a kapitalista államok
„bírálatára” és a szocialista országok dicsőítésére, a „személyi kultusz”, amely nem-
csak Sztálin és az egyes országok pártvezetőinek magasztalásában, hanem állandó
idézgetésükben (a „citológiában”) is megnyilvánult.

*Sztálin halála (1953) és főként a Szovjetunió Kommunista Pártjának XX. kong-
resszusa (1956) után* a pedagógiában is kezdtek érezhetővé válni a politikában bekö-
vetkezett változások. A Kelet-Európán akkoriban végigvonuló népmozgalmak ter-
mészetesen a társadalomtudományi tantárgyak tanáira is megrendítő hatást gyako-
roltak. Ilyen körülmények között magától értetődővé vált a „vulgarizálás” és az
„aktualizálás” hivatalos bírálata. A tananyag és a tanítási stílus átalakulása azonban
egyelőre felemás módon ment végbe. A korábbi időszak „leegyszerűsítéseinek” el-
lenhatása és a pedagógiának a jelentős változásokban való óvatos hiteltelensége egy-
ránt a „facticizmus” pozícióit erősítette meg. A társadalomtudományi tantárgyak
tankönyvírói és tanárai egyelőre mindenféle értékeléstől visszariadva a tények tömege
mögé bújtak: a részadatok sokaságával próbálták a történelmi jelenségekről valóság-
os, „pártatlan” képet adni. A véleménynyilvánítást persze a tanulóknak sem en-
gedték meg. A fiatalok dolga az adatok észbevétele és felmondása volt. A tanáré pe-
dig az anyag „leadása”. A „facticizmus” legfőbb hátulütőjeként a tanítás elveszítette
mindenfajta társadalmi hasznosságát, fejlesztő hatását, és a tanulók többsége szá-
mára is megterhelővé és unalmassá vált.

Újabb változások kb. a *60-as évek közepétől* kezdődtek. Először a szűkebben vett
módszertan területén. Az oktatáseméleti szakemberek, köztük a társadalomtudo-
mányi tantárgyak metodikájával foglalkozók, elégedetlenségüknek adtak hangot a
túlszűfolt tananyag és a tanulók passzivitásra ítélése miatt. A tananyagot és a tanítási
eljárásokat a tanulók fejlettségi szintjéhez (a korszak kifejezéssel: „életkori sajátossá-
gaihoz”) kívánták igazítani, felhasználva az akkoriban elterjedő modern technikai
eszközöket (pl. a televíziót) is, majd ezen túlmenően az önálló tanulói munka, a
problémamegoldó módszerek, a tanulók „aktivizálása” mellett foglaltak állást. Ennek
érdekében kezdtek kutatásokat, jelentettek meg tanulmányokat, könyveket. A hely-
zetet úgy is jellemezhetjük, hogy a hatvanas évek közepén egyelőre nem volt politikai
akadálya annak, hogy a világszerte érzékelhető „pedagógiai forradalom” Kelet-Eu-
rópában is éreztesse pezsdítő hatását. A pedagógiai kutatások inercijával (késve
reagálnak a politikai változásokra) magyarázható, hogy a metodikai fordulat éppen a
„hruscsovi korszak” végén, a „brezsnyevi korszak” kezdetén ment végbe.

A történelmi-politikai szituáció ettől kezdve úgy alakult, hogy a társadalomtudo-
mányi tantárgyaknak, illetve azok módszertanának útjai országok és pedagógiai
áramlatok szerint határozottan szétágtak.

b) *Az országok közötti különbségeket* néhány példával lehet érzékeltetni.

A Szovjetunióban már a 70-es évek legelején (1972-1973-ban) támadás indult a szaksajtóban az „érzelmi nevelés” primátusának hangoztatásával a problémamegoldató tanítás ellen. Bár a nyílt vitában a progresszív szárny képviselői kerekedtek felül, a mindennapi valóságban egyre inkább háttérbe szorultak. A Szovjetunió Pedagógiai Akadémiájának keretében megalakult az úgynevezett „Lenini örökség” tanszék, amelyik fő feladatának azt tartotta, hogy a társadalomtudományi tantárgyak keretében központi helyet kapjon a marxizmus klasszikusainak, valamint az aktuális párt-dokumentumoknak a tanulmányozása. A *Történelemtanítás* című folyóiratot (Prepodavarnye isztorii v skole) elárasztották az ilyen jellegű írások, ez lett a fő témája a különböző konferenciáknak is. A megjelenő tanulmányokban, könyvekben megint elszaporodtak az idézetek és a politikai szólamok, ismét előtérbe került „a burzsoá ideológia elleni küzdelem”.

A nyitottabb gondolkodás, az alternativitás – és ezzel együtt a progresszív tanítási módszerek – hívei háttérbe szorultak ugyan, de nem semmisültek meg. Folytatták kutatásaikat, bár korlátozottan, de publikálhattak is, hatást gyakoroltak a pedagógusok legfelvilágosultabb köreire. S a gorbacsovi *peresztrojka* és *glasznosztj* természetesen megerősítette pozícióikat.

Máshogyan zajlottak le a 70-es, 80-as évek *Lengyelországban és Magyarországon*. Itt a különböző belső politikai változások ellenére a dogmatikus-vulgarista szárny a társadalomtudományi tantárgyak metodikájában nem tudott újból erőre kapni, restaurációt végbevinni. A belső szakmai ellentétek ezért más törésvonal mentén jelentek meg. A kritika fő iránya az ellen irányult, hogy a társadalomtudományi tantárgyak tanítása megragad a részleteknél, nem mutatja be a nagy társadalmi trendeket, a múlt és a jelen mindennapi valóságát, nem ad eligazítást az egyénnek a társadalom életében való részvételre. Ezért a tovább folyó eszköz- és eljárás-módszertani kísérletek mellett mind nagyobb hangsúlyt kaptak a tananyag tartalmának, jellegének megújítását célzó kutatások és a tanulók ismereteit és attitűdjeit feltáró vizsgálatok.

Megint más volt a helyzet *Jugoszláviában*, amelyik 1948-ban szakítva a sztálini vezetéssel, a nyugati pedagógiai mozgásokkal zavartalanabban tudott lépést tartani. Főként *Horvátországban és Szlovákiában* már az 50-es évek végén megjelennek a tesztek, az önálló tanulói munkát szolgáló feladatlapok, a modern audiovizuális eszközök, nagy hangsúlyt kap a tanulók önálló munkája. A módszerek, a tankönyvek kiállítása, metodikai apparátusa tekintetében ebben az időszakban Jugoszlávia a kelet-európai államok élén haladt. A kutatások lendületét egyrészt a belső széttagoaltság, másrészt a megerősödő nyugati pedagógiai neokonzervativizmus közvetlen hatása fékezte le.

S hogy még egy példával éljünk: más modellt jelent *Románia*, ahol időközben tovább erősödött a személyi kultusz, és a történelem legfőbb feladata a román nemzeti identitástudat fejlesztése lett. (Nyilván azért tér vissza a történelemtanítás négyyszer is az antik és a román történelemhez.)

c) Már az országok közötti eltérések érzékeltetése során is látszott, hogy az egyes országokon belül *eltérő pedagógiai áramlatokkal* találkozhatunk, s hogy ez bizonyos fokú politikai eltérést is jelent. Ehhez hozzá kell tenni, hogy a karakterisztikus áram-

latok nemcsak az egyes országokon belül léptek fel, hanem fokozatosan nemzetközileg is csoportosultak. Ennek egyik fontos színtere a szocialista országok történelemmethodikusainak két-, majd háromévenként megrendezett szimpóziumsorozat volt. 1965 és 1988 között tizenegy szimpóziumra került sor. Az elsőt az NDK-ban (Berlinben) tartották Bulgária, Csehszlovákia, Jugoszlávia, az NDK, Lengyelország és Magyarország részvételével. A tanácskozás lényegében „szakszerű” hangnemben folyt le. Ennek ellenére már itt felmerültek bizonyos ellentétek. A csehszlovák küldöttség vezetője például szóvá tette egyes referátumok primitív vulgarizmusát.

A második – csehszlovákiai – szimpóziumon a különböző áramlatok kezdtek határozottan elkülönülni. Jellemző momentum, hogy a szovjet küldöttség egyik tagjának (aki a 20-as évek reformpedagógiájának ismert képviselője volt) referátumát a küldöttség vezetője nem engedte elmondani. (Az illető „megbetegedett”).

Az is szimptomatikus értékű, hogy a harmadik – magyarországi – tanácskozáson élesen különvált a szimpózium két témája. Egyrészt – az előadások többségében üres szólamokkal fűszerezett – „A hazafias és internacionalista nevelés a történelemtanításban” című téma. Másrészt: a szemléltetés jelentőségét és a szemléltetőeszközök szerepét elemző – konkrét kutatásokra is támaszkodó – beszámolók.

Az 1971-es negyedik – bulgáriai – szimpóziumot olyan mértékben árasztotta el a munkásmozgalom tanításáról és a munkásság világtörténelmi szerepéről szóló ünnepléses semmitmondás, hogy a „methodikus szárny” kikényszerítette: a következő (ötödik) – a Szovjetunióban rendezett – tanácskozáson három szekcióban folyjon a munka. Ettől kezdve a plenáris üléseken és egy szekcióban többé-kevésbé az „ideológiai áramlat” uralkodott; egy másik szekcióban a felsőoktatási szakemberek tömörültek, akiket főként a történettudomány és a történelemtanítás kapcsolata, valamint a tanárképzés és továbbképzés problémái izgattak; végül a harmadik szekcióban a tanítási eszközök és eljárások fejlesztésével foglalkozó „methodikus szárny” gyülekezett. Így volt ez a hatodik (lengyelországi), a hetedik (csehszlovákiai) és a nyolcadik (kelet-németországi) szimpóziumokon is.

Az áramlatoknak ilyenén – relatív – elkülönülése azután a nemzetközi kapcsolatok más területein is végbement, s a nemzeti rendezvényekre való kölcsönös meghívásokban, közös kutatásokban, valamint publikációkban is realizálódott. Ilyen módon a brezsnyevi korszak „pangásának” visszahúzó hatása ellenére a kelet-európai országokban kialakulhatott egy olyan nemzetközi kutató csoport, amelyik a történelemtanítás szakmai kérdéseit adekvát módszerekkel, tudományosan vizsgálta, és egymással is szoros és rendszeres kapcsolatokat épített ki.

A különböző áramlatok egymáshoz való viszonyában új szakaszt jelentett az 1981-es kilencedik (bulgáriai), az 1984-es tizedik (magyarországi), valamint az 1987-es tizenegyedik (észtországi) szimpózium. Ekkor már nemcsak methodikai, hanem tartalmi-ideológiai kérdésekről is robbantak ki viták, sőt a módszertani nézeteltérések is ideológiai töltést kaptak (pl. a helyi tantervek lehetősége, a tananyag differenciálásának igénye, a pluralizmus szempontja a történelmi jelenségek értékelésében stb.).

Az eddig vázoltakból az a következtetés mindenképpen levonható, hogy a kelet-európai országokban a társadalomtudományi tantárgyak tanításában kétségtelenül vol-

tak bizonyos közös vonások, de igen jelentős különbségek is. Ezért indokolt mind a tanítást, mind a tanítással foglalkozó kutatásokat differenciáltan kezelni.

A legfontosabb kutatási területek és eredmények

Tantárgyi célrendszer

A nevelési és oktatási célok vizsgálatának a kelet-európai pedagógiai szakirodalomban – már a herbarti örökségből következően is – mindig nagy szerepe volt. A német klasszikus filozófiát követő marxista szemlélet ezt tovább erősítette. Persze a társadalomtudományi nevelés céljairól a különböző időszakokban és országokban, a különböző pedagógiai-politikai áramlatok képviselői más-más módon és szinten szóltak.

A 40-es évek végétől az 50-es évek végéig a domináns célkitűzés az aktuális pártpolitika szolgálata volt. Ez kezdetben nem is lehetett másként, hiszen a 30-as évektől a történelemtanítás kérdéseibe Sztálin és szűk köre közvetlenül és határozottan beleszólt. Az aktuálpolitikát szolgáló irányvonalat igyekeztek alátámasztani az elméleti (vagy inkább kvázielméleti) pedagógiai munkák.

Csak a 60-as évek első felétől tűntek fel a kelet-európai országok szakirodalmában azok a kismonográfiák és hosszabb tanulmányok, melyek a történelemtanítás célrendszerét és tartalmát tudományos mélységben kezdték elemezni. Közülük az egyik első *A. Bornholtzowa* és *W. Moszczenska* 1960-ban írt és 1964-ben kiadott „Az iskolai történelemoktatás és a történelemtudomány” című munkája. Már itt jelentkezik az a megközelítési mód, amely a legjobb történelemmethodikai iskolák tevékenységét később is jellemezte: az episztemológiai, histográfiai és pedagógiai-pszichológiai szempontok komplex érvényesítésére való törekvés. E felfogás lényege az adott kontextusban – erősen leegyszerűsítve – az volt, hogy az emberi megismerés a konkrétól az absztrakt, majd az absztrakttól a konkrét felé halad, és ennek megfelelően a történelemtanításban is a konkrétól (a tényektől) kell a tanulóknak – a tények elemzésének és általánosításának útján – az absztrakthoz (a fogalmakhoz, összefüggésekhez, törvényszerűségekhez) eljutniuk, majd azokat önállóan alkalmazniuk a további tények elemzése során. Minthogy azonban a történelmi konkrétumok (a múlt eseményei) közvetlenül nem figyelhetők meg, mert elmúltak, s ezért a történelem tanulmányozásában a közvetlen megfigyelés lehetetlen, a történelem nehéz tantárgy, amely fejlett absztrakt gondolkodást kíván. Eredményt elérni csak „az inkább kevesebbet, de alaposan” (*non multa multum*) elv érvényesítésével lehet. Úgy, hogy a pedagógiai szempontból alaposan megszürt témákon belül a tanulóknak a „tények teljességét” nyújtják, és ezzel kellő alapot biztosítanak a történelmi gondolkodást a történelemtudományos megismerési módszerek útjain fejlesztő történelemoktatáshoz. A tematikai válogatás igényéből természetesen született meg a „Mit válasszunk ki?” kérdés. S a 60-as évektől a kutatók válasza már általában úgy hangzott: ne csupán, sőt elsősorban ne az aktuálpolitikai célok által meghatározott politikatörténeti anyagot (a forradal-

mak, a háborúk, a függetlenségi mozgalmak, a munkásmozgalmak történetét) tanít-suk, hanem kapjon megfelelő súlyt a művelődés, a szellemi kultúra, az életmód bemutatása is. *C. Petrykowska* (1963) ekkor már például a kultúrtörténeti anyag felhasználásának lehetőségeit körvonalazta.

A célelméleti és ebből következő tananyagválogatási vizsgálódások ebben az időszakban nemcsak Lengyelországban, hanem más kelet-európai országokban is jelentkeztek. Magyarországon például *Veress Judit*, „A történelemtanítás módszertanának pedagógiai alapjai” című könyvében (1968) a történelemtanítás feladatait összevetve a történelmi ismeretek sajátosságaival, vázolta fel elgondolásait a tantárgy struktúrájáról. *Balázs Györgyné* pedig a „korkép” fogalmát helyezte vizsgálódásainak előterébe, s javasolta, hogy ez álljon a történelemtanítás középpontjában is (*Balázs*, 1970). *A Szabolcs Ottó* szerkesztette „Korszerű történelmi műveltség és az ifjúság” című tanulmánygyűjteményben komplex módon nyilvánult meg a történelemtanítás tartalmának megújítását követelő igény: a dogmatizmussal való szakításra törekvés (*Szabolcs*, 1972). A jugoszláv történelemtanárok első hazai szimpóziuma nyíltan fellépett az ellen a „sztálini mítosz” ellen, hogy a társadalomtudományok oktatását aktuálpolitikai célok szolgálatába kell állítani. Az élet teljességének feltárását tűzte feladatul a tanárok elé, mondván: a tényekben szegény, üres fogalmakkal operáló sematikus sztálinista történelem és társadalmi ismeretek tanítása nem nyújt alapot és lehetőséget az önálló gondolkodásra, ezért ehelyett tudományosan megalapozott és ténygazdag történelemtanításra van szükség (*Cerovic*, 1972).

Ami a Szovjetuniót illeti: a megkövesedett célrendszer revíziója nem a célelméleti vizsgálatokkal indult el. Először néhány oktatáslélektannal foglalkozó szakember mutatta ki a tanulók történelmi fogalmainak fogyatékoságait feltáró egzakt, empirikus kutatásokkal a sematikus történelemtanítás tarthatatlanságát (*Regyko*, 1961). A súlyos helyzetképből logikusan következett, hogy másfajta tanításra van szükség.

A Szovjetunióban a 60-as évek végétől a taxonómiai kutatásoknak egy sajátos válfaja alakult ki: az úgynevezett „megismerési feladatok” tervezése és kísérleti kipróbálása. A munkálatok *I. J. Lemer* irányításával a humán tárgyak – a történelem, gazdasági földrajz, irodalom és anyanyelv – területén folytak. A feladatokat két dimenzióban tipologizálták: egyrészt a bennük rejlő probléma jellege, másrészt a probléma megoldásához szükséges módszerek szerint (*Lemer*, 1972).

A taxonómiai kutatások egy másik irányát jelentette a tanulók által elsajátítandó fogalmak átfogó rendszerének vizsgálata. Ezen a téren román metodikusok – *C. Dinu* és *R. S. Barbuleanu* – játszottak úttörő szerepet. Kutatásuknak két szakasza volt: a helyzetfeltáró és a kísérleti szakasz. Az elsőben igyekeztek összegyűjteni az 5–7. osztályok történelemtanítási gyakorlatában használatos fogalmakat, a másodikban tisztázni ezek taníthatóságát. Munkájuk eredményeként egy rendkívül részletes, ugyanakkor koherens fogalmi hálót dolgoztak ki, egy olyan fogalmi követelményrendszer, amely kiterjedt az összes elsajátítandó fogalomra. A struktúra kereteit: (1) a történelmi periodizációra, (2) a gazdasági életre, (3) a társadalmi viszonyokra, (4) a politikai folyamatokra, (5) a kulturális és vallási életre vonatkozó alapfogalmak alkották. Ezen belül került sor a különböző témákra (az ókori Kelet, az ókori Görögor-

szág stb.) vonatkozó fogalmak mikrorendszerének kimunkálására (*Dinu és Barbuleanu, 1979*).

A cseh és a magyar szakemberek a más szocialista országokban folyó célelméleti kutatásokon kívül támaszkodtak a nyugati (elsősorban a *Bloom*-féle) taxonómiák egyes eredményeire is. Ez egészen közvetlenül megnyilvánult például Magyarországon az állampolgári ismeretek tantárgy létrehozását megelőző kísérleti követelményrendszer kialakításában, s érezte hatását az akkoriban zajló cseh taxonómiai kutatásokban is. (*Capek, 1974; Szebenyi, 1978*)

A 70-es évek közepét azonban nemcsak a taxonómiai kutatások felfutása, hanem – ahogyan korábban már jeleztük – a „módszertani szárnyal” szemben az „ideológikus áramlat” erősödő ellentámadása is jellemezte.

A Szovjetunióban a 70-es évek közepétől a metodikai témák általában – és ezen belül a szűkebb értelemben vett módszertani témák különösen – háttérbe szorultak, az ideológiai témák viszont megerősödtek.

A célelmélet visszakanyarodása az „ideologizmus” felé azonban nem minden kelet-európai országot jellemző tendencia volt. Máshol az események más fordulatot vettek, és (például Magyarországon és Lengyelországban) a taxonómiai kutatásokon túlmutatóan már a 80-as évek elejétől a célrendszer fundamentális újragondolása kezdődött el a „szocialista pluralizmus” szellemében (*Mátrai, 1982*).

Hogy merre tartanak a jövőben a célelméleti vizsgálatok, nehéz megjósolni, hiszen szoros összefüggésük a politikai viszonyokkal nyilvánvaló.

Tantárgytörténeti és összehasonlító pedagógiai kutatások

Még a hruscsovi „olvadás” időszakában kezdődtek meg a Szovjetunióban a tantárgytörténeti kutatások. *L. P. Buscsik* (1961) terjedelmes könyvében a történelemtanítás történetét 1917-től tekintette át, s ugyanezt tette (szélesebb levéltári forrásanyagra támaszkodva) több mint két évtizeddel később írt disszertációjában *A. L. Koloszkov* (1984) is. A lengyel szakemberek viszont egészen a rendszeres hazai történelemtanítás kezdetéig nyúltak vissza gondos forráskritikára alapozott műveikben. *L. Mokrzecki* (1973) a gdanski gimnázium példáján keresztül a tantárgy XVII. századi helyzetéről festett jellemző képet, *T. Slowikowski* (1960) és *K. Augustynek* (1962) a XVIII. és XIX. század tantárgytörténetét kutatta. *J. Maternicki* (1974, 1978) munkái átfogták az egész 1773 és 1939 közötti időszakot. *Majorek* (1989) könyve a Galíciában folyó történelmi képzést követi nyomon 1772-től 1918-ig. Magyarországon eddig a tantárgy történetének inkább csak egy-egy korszakát, illetve aspektusát dolgozták fel a kutatók. Egyrészt a XIX. század első és a XX. század második felét (1945-ig) a korabeli tankönyvek tükrében (*Bíró, 1960; Unger, 1976*), másrészt a XVII. századtól a 60-as évekig a feladatok, módszerek és eszközök akkumulációjának történelmi folyamatát (*Szebenyi, 1970*). Csehszlovákiában tanulmányok jelentek meg a szlovák történelemtanítás történetéről (*Brtková, 1971, 1973*) és a cseh történelemtanítási metodika kezdeteiről (*Slík, 1973*). Különös figyelmet érdemel *V. Capek* tevékenysége, aki munkáiban az európai történelemtanítás egészének fejlődését vizsgálta fel (*Capek,*

1973, 1976). Mindehhez hozzá kell tenni, hogy kisebb nagyobb tantárgytörténeti kutatásokkal más országok szakemberei is foglalkoztak.

Ami az „összehasonlító pedagógiai kutatásokat” illeti, azoknak tárgya általában nem a szó szoros értelmében vett összehasonlítás, hanem inkább egymás eredményeinek, vizsgálatainak megismertetése volt. Ez kezdetben egyszerűen a szovjet methodikai munkák lefordítását jelentette (*Karcov*, 1951, *Karzew*, 1954). Ehhez képest előrelépést jelentettek a tematikus nemzetközi tanulmánykötetek, s még inkább a közös kutatásokról beszámoló kiadványok (*Wermes*, *Gora*, 1977). Egybevételre adtak lehetőséget azok a kötetek is, amelyek egy-egy nemzetközi tanácskozás anyagát tették közzé (*Sykora*, 1986).

A tantárgytörténet művelése éppúgy, mint a nemzetközi kapcsolatok kiépítése, a nyitottabb és árnyaltabb történelemmethodika kibontakozását szolgálta: a múlt pozitív örökségének folytatására és a használható külföldi tapasztalatok átvételére ösztönzött. Ez utóbbi pedig már jó ideje egyáltalán nem csak a kelet-európai tapasztalatokat jelenti.

A tanulók történelmi ismereteinek és politikai szocializációjának vizsgálata

A kelet-európai szocialista országokban a történelmi ismeretek összetevői közül először a tanulói fogalmak vizsgálatára összpontosult a figyelem. Ennek egyrészt az az oka, hogy a marxista szellemű oktatás nagy jelentőséget tulajdonít a fogalmak kialakításának. Másrészt az, hogy a pedagógiai gyakorlatban a dogmatikus, sematikus és ezért túl elvont tananyag következtében súlyos nehézségek mutatkoztak a világos, tartalmas fogalmak kialakításában. A kutatók szemléletmódjára nagy hatást gyakoroltak *Piaget* és *Vigotszkij* akkortájt lefordított alapművei, vizsgálati módszereikre pedig a szociálpszichológiában akkoriban alkalmazott eszközök és matematikai statisztikai eljárások. Néhány jellegzetes példa a 60-as évek végéről, a 70-es évek elejéről. *Hunyady György* (1968) három 5., három 6., két 7., hat 8. általános iskolai és három II., három III. és öt IV. gimnáziumi osztályban (összesen 800 gyerek körében) végzett írásos felmérést. Alkalmazott: (a) meghatározást kívánó kérdéseket (például: Mi a nemzet?); (b) *Osgood*-féle jelentésmérés-skálás technikát; (c) zárt kérdéseket, melyekre a megadott feladatok közül kellett választani; (d) definíció rangsoroltatást. A kutatás három fogalom (a „társadalmi fejlődés”, a „társadalmi osztály” és a „nemzet”) kialakulásának menetét igyekezett feltárni a tanulók gondolkodásában 10 és 18 éves koruk között. Ennek során hasznos megállapításokat tett arra vonatkozóan, hogyan differenciálódnak, illetve válnak egyre tartalmasabbá és mélyebbé a tanulók fogalmai.

Egy másik – *Eperjessy Géza* és általam végzett – vizsgálat szélesebb körre terjedt ki (*Eperjessy és Szebenyi*, 1976). Az országos reprezentatív minta összesen 7710 ötödik, nyolcadik és gimnáziumi negyedik osztályos tanulót ölelt fel, és kiegészült egy – tíz osztályban lefolytatott – kísérletsorozattal. Az írásbeli felmérésben egy esszétesztet alkalmaztunk, a tanulói válaszokat elemekre bontva nyugdíjas tanárok kódolták. Az ezt követő számítógépes feldolgozás nagyon sok összefüggés feltárására

adott lehetőséget. S emellett arra is, hogy a felmerült problémák tisztázásához szükséges tesztek ki tudtuk a tesztömegeből emelni, és íróikkal szóbeli interjút készíteni.

E munkálatok legfontosabb praktikus eredményeként tisztázódott: miféle történelmi-társadalomtudományi fogalmakat és milyen szinten képesek elsajátítani általában a 10–11, a 13–14 és a 17–18 éves tanulók, és melyek az egyes csoportokban az átlagtól való tipikus eltérések.

E nagy volumenű vizsgálattal ellentétben például a jugoszláv *Milanovic-Nahod* fogalmi felmérését ugyan csupán 6 iskola 185 8. osztályos tanulójának körében végezte, mégis néhány vonatkozásban igen figyelemre méltó eredményekre jutott. (*Milanovic-Nahod*, 1973). A 70-es évek elején a kelet-európai országokban a társadalomtudományi tantárgyak kutatásában legkorszerűbbnek tartott matematikai statisztikai módszerekkel (szórás- és különböző korrelációs számítások) kimutatta, milyen jelentős különbség van a tanulók aktív és passzív földrajzi, történelmi, valamint nyelvtani fogalmai között, hogy azok párhuzamosan funkcionálnak, és a verbalizáció nem mindig jár együtt a fogalom sikeres felhasználásával. Érdekes megállapítás volt az is, hogy a tanulók nyelvtani fogalmai pontosabbaknak és tartalmasabbaknak bizonyultak történelmi és földrajzi fogalmaiknál.

Különösnek tűnhet, mégis tény, hogy az európai szocialista országokban előbb kezdődtek el a fogalmi, mint a széles körű (de kutatásmethodikailag egyszerűbb) tanulói ismeretvizsgálatok. Ez nemcsak azzal magyarázható, hogy a dogmatikus tanítás „népbetegsége” éppen a verbalizmus (az üres fogalmak felületes alkalmazása) volt, hanem azzal az „egyszerű” körülménnyel is, hogy a 30-as évek szovjet párthatározatai elítélték az írásos tesztek alkalmazását. Márpedig tömeges ismeretfelméréseket végezni tesztek nélkül lehetetlen. A politikai „olvadás” azonban ezen a területen is hatott: Jugoszlávia után más szocialista országokban is elterjedtek a tesztek. Sőt egyes országokban annyira elterjedtek, hogy szinte elárasztották az iskolát. Ráadásul egy részük alkalmatlan volt annak a mérésére, amit mérni akart, más részük pedig károsan orientálta az oktatást. (Mivel nem a megértést és az alkalmazást, hanem csupán a tényismereteket ellenőrizve értelmetlen magoltatásra készítetett.) Ilyen körülmények között fontos kutatási feladat volt egyrészt a megfelelő színvonalú standardizált tesztek és variálható feladatsorok, tesztbattériák kialakítása, másrészt a teszt-készítés alapelveinek tudatosítása. Ez utóbbi hozta különben először gyakorlatközelbe a taxonómiai rendszereket. A cseh kutatók egy csoportja (*Michovsky, Faktorová, Capek és Pátek*, 1977) például a tesztekét úgy kategorizálta, hogy azok a tényismeretet, az időben és térben való tájékozódást, az információszerezési képességeket, illetve a történelmi gondolkodást mérik-e. Magyar szakemberek (*Báthori, Helméczy és Somogyvári*, 1972) viszont arra hívták fel a tanárok figyelmét, hogy az általuk javasolt feladatok közül melyik vizsgál (a) gazdasági, technikai, (b) társadalmi, politikai, (c) kulturális, (d) kronológiai és (e) topográfiai ismereteket, s melyik kíván a tanulóktól (a) emlékezetbe idézést, (b) csoportosítást, rendszerezést, (c) összehasonlítást, (d) kiemelést, általánosítást; (e) ítéletalkotást, következtetést, (f) bizonyítást, cáfolást.

A történelmi-társadalmi ismeretek mérésének áradatába – új szint vittek a politikai szocializációs vizsgálatok. Nem kevesebbről volt szó, mint annak kitapintásáról:

végül is milyen gyakorlati eredményekkel járnak a tanulókat érő társadalmi hatások és köztük – a nem kis szerepet játszó – iskolai történelemtanítás.

A fiatalok körében végzett magyarországi politikai szocializációs kutatások például a társadalomtudományi nevelés legmélyebb (és eddig leginkább rejtett) problémájára derítettek fényt (Szabó és Csepeli, 1984). A vizsgálatok kimutatták, hogy az iskola – deklarált célkitűzéseivel szöges ellentétben – aktív politikai részvétel helyett inkább politikai passzivitásra vagy konformizmusra nevel. E magatartás hátterében a fiatalok „kettős tudata”, „kettős értékrendje” áll. E jelenség lényegét a következő példa illusztrálja: 1982-ben a kutatók megkérdezték a 10-14 éves gyerekeket, melyik szerintük a „boldog ország”, a válaszolók 67 %-a „boldog ország”-nak az egyik szocialista államot jelölte meg. Amikor viszont az volt a kérdés, hogy „Hol laknál szívesen egy évig?” – a választás 78 %-ban kapitalista országokra esett. Látszik tehát, hogy az iskolában elsajátított „hivatalos” és a civil életből nyert „saját” értékek párhuzamosan együtt élnek a tanulók tudatában, s ez rendszerint akkor sem okoz konfliktust bennük, ha ezek az értékek ellentétesek. Konfliktust nem okoz, ellenben konformizmust vagy politikai passzivitást szül. A pedagógiai következtetés egyértelmű: sem az iskolában általában, sem a társadalomtudományi tantárgyak óráin nem nyernek a tanulók kellően sokoldalú és valós ismereteket a társadalom múltjáról és jelenéről, nincs elég lehetőségük a különböző értékek konfrontálására és a mély, sajátjuknak elfogadott értékek kiérlelésére.

Kísérletek a tanítási eszközök, módszerek és szervezeti formák terén

A szűkebb értelemben vett módszertani kérdések elől a szocialista pedagógia a 30-as és 40-es években sem zárkózott el, sőt ellenkezőleg a 20-as évek reformpedagógiáját éppen azért bírálta, mert nem volt elég „módszeres”. (Jellemző, hogy a különböző tantárgyak módszertani lapjait a Szovjetunióban 1934-től adták ki.)

A „hivatalos” szovjet oktatásméletnek első számú alapelve a „szemléletesség” volt (Kairov, 1948). S a szakemberek abban valamennyi szocialista országban egyetértettek, hogy világos képzetek kialakítása nélkül a társadalomtudományi tárgyakat sem lehet eredményesen tanítani. (Erre engedtek következtetni a korábban bemutatott fogalmi vizsgálatok is.) A szemléletesség azonban – különösen a történelemoktatásban – csak szemléltetéssel biztosítható, hiszen a történelmi jelenségeket általában nem lehet közvetlenül megfigyelni. Ezért nélkülözhetetlen az „életteli történelmi megjelenítés”.

A hagyományos szemléltetőeszközök alkalmazásának optimális lehetőségeit részletesen vizsgálta az NDK néhány történelemtanítási szakembere. A táblai vázlatokkal és rajzokkal F. Osburg (1962, 1975), a térképekkel H. J. Fiala (1967), a karikatúrákkal A. Krause (1975) foglalkozott behatóan.

A társadalomtudományi tantárgyak oktatására természetesen az újabb technikai eszközök szintén nagy hatást gyakoroltak. A 60-as években mindenhol megkezdte a működését az iskolatelevízió. Az adások hatásával, feldolgozási lehetőségeik tisztázásával külön kutatócsoportok foglalkoztak. Talán ennél is nagyobb jelentősége volt J. Rulka (1974-ben publikált) kutatásának, amelyben reprezentatív mintán, a mate-

matikai statisztikai módszerek korrekt alkalmazásával bebizonyította, hogy a jelenre vonatkozó társadalmi-politikai információk többségét a televízióból merítik a 10-18 éves fiatalok. Ezért a televízióból nyert ismeretekkel a tanítási folyamatban feltétlenül számolni kell.

A 70-es évek közepén a társadalomtudományi tantárgyak oktatásában felhasználható technikai eszközök metodikájáról *D. I. Poltorak* (1976) összefoglaló könyvet publikált.

A 80-as években a társadalomtudományi tantárgyak területén is előretört a video és a számítógép. 1987-ben Esztergomban a video felhasználásáról rendezett nemzetközi tanácskozáson, amelyen a kelet-európai kutatók mellett több nyugat-európai szakember is részt vett, többé-kevésbé ugyanazok az aggodalmak kaptak hangot, amelyek korábban a mozgófilm és a televízió alkalmazásával kapcsolatban merültek fel. A különböző jellegű videofilmek megtekintése után a legélesebb vita akörül zajlott: Mire lehet leginkább felhasználni a videót az oktatásban? Arra, hogy egy-egy témát a tanár helyett megmagyarázzon? Vagy arra, hogy a társadalmi-történelmi jelenségeket „életre keltse”? Vagy inkább arra, hogy a filmekben megjelenő ellentmondásokra irányítsa a tanulók figyelmét, problémaszituációt teremtsen, s ezzel a képi történelmi források kritikai elemzésére neveljen?

A számítógép alkalmazását illetően is sok még a bizonytalanság. Ez derült ki az e tárgykörben 1988-ban megtartott csehszlovákiai (brnói) szakértői konferencián. Tény, hogy az iskolákban robbanásszerűen terjedtek el a számítógépek. (1981-ben pl. Magyarországon a különböző szintű oktatási intézmények összesen 165 számítógéppel rendelkeztek, 1986-ban viszont 13 160 géppel). Az sem kétséges, hogy a számítógépeket fel lehetne és fel is kellene a történelemtanításban használni. Az első kísérleti programok azonban zömmel a lexikális adatok eredményesebb észbevézésére összpontosítanak, és nem aknázzák ki azt a körülményt, hogy a számítógép a társadalmi-történelmi tények és adatok rendkívül kiterjedt bázisán teszi lehetővé a társadalmi alternatívák modellezését (*Dedinszky és Horányi*, 1987).

A szemléletességet persze nem csupán a szemléltető- és a technikai eszközökkel lehet megteremteni. A „jelenismereti tantárgyak” esetében a társadalmi folyamatok közvetlenül is megfigyelhetők. A történelemtanításban pedig rendkívül nagy szerepet játszhatnak a történelmi források. Mindezekben a területeken számottevő kutatások folytak.

A jelenismeret – a társadalmi ismeretek – vonatkozásában pl. *L. N. Bogoljubov* (1977) végzett kutatásokat annak feltárására, hogyan lehet a napisajtót, valamint a rádió- és a televízióadásokat a tanítási folyamatban eredményesen felhasználni.

A történelmi forrásokkal végzendő munkának is széles az irodalma. Magyarországon *Unger Mátyás* (már 1958-ban) körvonalazta a gimnáziumi forrásfeldolgozó órákban rejlő lehetőségeket. 1970-ben *F. P. Korovkin* pedig azt igazolta, hogy a különböző jellegű történelmi források az 5. és 6. osztályokban is sikerrel alkalmazhatók.

A szemléltetéssel és a szemléltetőeszközökkel foglalkozó kutatások az európai országokban már az 50-es évek végétől olyan széles körben zajlottak, hogy az időről időre lehetőséget adott az elméleti szintézisre: összefoglaló eszkösmetodikák ki-

adására. Tanulságos a különböző korszakok néhány jelentős eszközmetodikájának tartalmát egymással egybevetni. 1959-ben *V. Mejstrik*, *H. Bartasova* és *V. Habettn* a történelemoktatás szemléletességéről írt terjedelmes könyvüket még teljes egészében arra szentelték, hogy bemutassák a táblai vázlatok, a tanári rajzok, valamint a statisztikai táblázatok, grafikonok és diagramok készítésének és felhasználásának eljárásait. (Hasonló jellegű munkák ebben az időben máshol is megjelentek.) Ezzel szemben *P. V. Gora* 1971-ben a szemléltető történelemoktatás teljes eszköz- és eljárásrendszerét dolgozta ki, megkülönböztetve a történelmi jelenségek, illetve az összefüggések szemléltetésére alkalmas eszközöket. A lengyel *Suhonski* 1987-ben kiadott eszközmetodikájában viszont a modern technikai eszközök teljes körének felhasználási módszereit elemzi széles kísérleti bázison. Hasonlóan sokrétű az 1987-ben napvilágot látott szovjet eszközmetodika is (*Poltorak*, *Apparovic*s és *Dumin* 1987).

Tanulói önállóság: problémamegoldás – gondolkodásfejlesztés

Ha a „hivatalos” szovjet didaktika első számú alapelve a „szemléletesség”, a második számú a tanulók „aktivizálása” volt. A sztálini időszakban ezt úgy értelmezték, hogy „a tananyag mély megértését és szilárd elsajátítását csak a *nevelő által irányított* aktív és sokoldalú önálló tanulói munka teszi lehetővé” (*Kairov*, 1948, 92. o.).

Mivel a 30-as évek párthatározatai határozottan kijelentették, hogy a „helyes” tanítási módszer a tanári magyarázat, és a fiataloknak tanulni szabályos, hagyományos tankönyvekből kell, az önállóság elve a gyakorlatban lényegében arra redukálódott, hogy a tanulóktól megkövetelték: ne csupán reprodukálják, hanem értsék is, tudják önállóan megtanulni, és saját szavaikkal elmondani a tankönyv szövegét. Ebben a felfogásban az „önállóság” látszólagos volt: csupán *mások* (a tankönyv, a tanár, a kötelező kiegészítő olvasmányok) gondolatmenetének „önálló elsajátítását”, befogadását, észbevésését jelentette.

Az 50-es évek közepétől (tehát a hruscsovi időszakban) fellépő metodikai áramlat a tanulói önállóság fogalmát újszerűen interpretálta. Eszerint az önállóság az *önálló gondolkodást* jelenti. Nem tekinthető önállóan a tanuló, amikor otthon „önállóan” bemagolja, elsajátítja a tankönyv szövegét, viszont önálló, amikor az órán akár meg sem szólalva, hallgatja a tanár szavait, és önmagában önállóan gondolkodva gondolatban valamilyen problémát old meg. Az önálló gondolkodásra nevelés jegyében számos kísérlet indult el. A legnevesebb *N. G. Dajri* nevében fűződik, aki széles körű és jól dokumentált kísérleti tevékenységet folytatott az úgynevezett problémafelvető tanári magyarázat eredményességének bizonyítása céljából. Az eljárás lényege, hogy a tanár magyarázatának kezdetén problémaszituációt teremt (valamilyen a tanulók számára érdekes problémát vet fel), azután magyarázatában megfelelő tényanyagot nyújt a probléma megoldásához, de a problémára nem ad közvetlen választ, a problémamegoldás a tanulók feladata, amelyet a tanári magyarázatot követően írásban vagy szóban kell elvégezniük.

Dajri két-három téma kísérleti óráinak és a hozzájuk kapcsolódó méréseknek elemzésével mutatta be módszerének lényegét és hasznát (*Dajri*, 1966). Más kutatók – például *Sz. E. Levin* (1957) – a megfelelő kérdésekkel irányított tanulói vitát

helyezték kísérleteik központjába. A sokoldalú szemléltetés alapján végzett önálló problémamegoldás lehetőségeit *P. V. Gora* (1971) vizsgálta. A legtovább *A. I. Nazarec* (1974) jutott, aki három moszkvai iskolában azt kutatta, hogyan lehet az eredeti történelmi források önálló elemzésére támaszkodó problémamegoldás útján a tanulók alkotó önállóságát fejleszteni. A 13-14 éves gyerekek először a tanárral közösen elemezték a forrásokat, a következő szakaszban az elemzést továbbra is együtt végezték, de a problémát önállóan kellett a tanulóknak megoldaniuk, a harmadik szakaszban pedig már az elemzés is egyénileg vagy csoportmunkában folyt. A kísérletet végigkövető mérések nemcsak a tanulók ismereteinek gazdagodását, hanem „kutatási” és problémamegoldó képességeik fejlődését is regisztrálták.

Mint látható: azok a kutatók, akik a tanulói önállóság legfontosabb attribútumának az önálló gondolkodást tartották, valamennyien a problémamegoldató oktatás ilyen vagy olyan módszerével kísérleteztek. Közös alapjuk tehát: a probléma, azaz bizonyos feladattípusok megoldatása volt. Így azután érthető, hogy *I. J. Lerner* a tanulók megismerési önállóságát kutató kísérleteiben és átfogó elméleti munkáiban a különböző feladattípusok pedagógiai hatékonyságát igyekezett feltárni (*Lerner*, 1976). Ezzel kapcsolatban az oktatási módszerek következő szintjeit különböztette meg: (a) reprodukív, (b) illusztratív-magyarázó, (c) problémafelvető, (d) részlegesen kutató, (e) kutató módszerek. Természetesen a tanulóknak adott feladatok is csoportosíthatók ilyen módon. (Közülük problémának csak a *c-e* szintűek nevezhetők.) *Lerner* a 60-as évek elejétől kezdve a konkrét megismerési feladatok gazdag rendszerét dolgozta ki és adta közzé (*Lerner*, 1972). *Dajri* viszont újabb és újabb könyveiben újabb és újabb óraleírásokkal igyekezett segíteni a problémamegoldató tanítási gyakorlat terjedését (1969, 1987).

Többé-kevésbé hasonló folyamatok mentek végbe más kelet-európai országokban is: a problémamegoldató módszerekkel folytatott kísérletektől indulva a komplex feladatrendszerek kidolgozásáig. Lengyelországban például *C. Szybka* *Az önálló tanulói munka a történelemórán* című (1957-ben megjelent) könyvében ugyan elsősorban még azt mutatja be, hogyan dolgozzák fel a tanulók önállóan a tankönyvi szöveget, valamint a kiegészítő irodalmat, és milyen önálló munkát végeznek a térképekkel, az illusztrációkkal és a helytörténeti anyaggal, de már határozottan különválasztja a munkát vezérlő kérdések két típusát: (a) azokat, amelyek arra valók, hogy az önálló tanulás technikájába vezessék be a tanulókat, és (b) azokat, amelyek a tanulók önálló gondolkodását fejlesztik. E megkülönböztetésben benne rejlik az önállóság kétféle értelmezése. 1969-ben *A. Bomhotzowa* és *J. Centkowski* viszont már egyértelműen a problémamegoldató történelemtanításról szólnak nagy érdeklődést kiváltó munkájukban. Elemzik a „probléma” szó jelentését, a történettudományi és a pedagógiai jellegű probléma és problémaszituáció közötti különbséget, vázolják a problémamegoldás elméleti útját és gyakorlati alkalmazási lehetőségeit.

Néhány évvel később hasonló kísérletek eredményeiről számolt be például a cseh-szlovák *J. Rozicková* (1974), és írt a témáról tanulmányt a bolgár *M. Radeva* is (1975).

A tanulói önállóság és a problémamegoldató oktatás kérdései szorosan kapcsolódnak a gondolkodásfejlesztés problémaköréhez. Ahogyan az önállóság értelmezésében, itt is több megközelítési mód és egyben kutatási irányzat figyelhető meg.

Az első irányzat döntően a gondolkodás tartalmára, azaz a tananyagra helyezi a hangsúlyt. Azt vizsgálja, hogyan lehet a tananyagot úgy megszervezni, hogy az megfelelően fejlessze a tanulók gondolkodását. Ezt az álláspontot a történelemmethodikában tudományos mélységben először az úgynevezett „potsdami iskola” képviselői (*B. Gentner, D. Behrendt és V. Waade*) fejtették ki (*Gentner, 1967*). Szerintük a történelem tudományos anyagát az iskolai „megismerési céloknak” megfelelően úgy szükséges tananyaggá transzformálni, hogy annak logikai struktúrája optimálisan fejlessze a tanulók történelmi gondolkodását. A fokozatosan bonyolultabbá váló tananyag egyre fejlettebb, mélyebb és differenciáltabb gondolkodást feltételez, és egyben formál. *B. Gentner* szerint külön kell kezelni a „tényismereteket” és az „értelmező ismereteket”. Az utóbbihoz azok a „kulcsfogalmak” tartoznak, amelyeknek ismerete lehetővé teszi a tényanyag elemzését, értelmezését, a következtetések levonását.

Egy másik irányzat – ezzel szemben – inkább a gondolkodás formális oldalának (a gondolkodási műveleteknek) vizsgálatával foglalkozott. (Tantárgypedagógiai és nem pszichológiai kutatásokról lévén szó, a belső műveletek szorosan kötődnek ugyan a tartalmakhoz, a hangsúly azonban ebben az esetben a műveleteken van.) Ennek az irányzatnak legismertebb kelet-európai képviselője az úgynevezett „lipcei iskola” (*H. Wermes, H. Meltzer, S. Müller és munkatársaik*). Konceptiójuk abból indul ki, hogy a tárgyi ismeretek és a gondolkodási képességek nem azonos fogalmak. A gondolkodás fejlesztéséhez éppen ezért nem csupán a tárgyi ismeretek elsajátítására van szükség. Ahhoz, hogy a tanulók gondolkodása kialakuljon, a következő „alapelveket” kell megismerniük, és gondolkodásukban alkalmazniuk: (a) a történelmi jelenségek időbeli és térbeli meghatározottsága; (b) a történelmi folyamatok keletkezése, jelen állapota, fejlődése; (c) a fejlődés alapvető tényezői; (d) a történelmi jelenségek értékelése; (e) a történelemből levonható tanulságok (*Wermes, 1976*).

Ezekkel az „alapelvekkel” szoros összefüggésben kell fejleszteni a tanulók belső „szellemi tevékenységét”, amely két főcsoportra osztható: (a) a történelem anyagával való foglalkozás; (b) történelmi megismerés eszközeivel való bánni tudás. Az első csoporthoz tartozó szellemi tevékenységek: a tényanyag analízise; a különböző tények összehasonlítása; objektív összefüggések és törvényszerűségek feltárása; a történelmi jelenségek értékelése; a történelmi tanulságok levonása. A második csoporthoz tartozó szellemi tevékenységek: ismeretek szerzése és alkalmazása történelmi képek, térképek, vázlatok, diagramok, kronológiák, történelmi szövegek, források, szépirodalom, rádió- és tv-adások, filmek, lexikonok és más kézikönyvek stb. segítségével. A lipcei kutatók elméleti koncepciójukat 16 lipcei iskolában próbálták ki az 5-10. osztályokban végzett vizsgálatokkal.

A történelmi gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos kutatásokat mintegy szintetizálta *I. J. Lemer* 1982-ben kiadott monográfiája. Ebben nem csupán a gondolkodás tartalmi komponenseit (tények, fogalmak, törvényszerűségek stb.) és műveleti elemeit (analízis, szintézis, általánosítás, absztrahálás, konkretizálás, klasszifikáció,

szisztematizálás stb.) veszi vizsgálat alá, hanem megkülönbözteti a gondolkodás különböző típusait is. Így – egyrészt – a reprodukív és az alkotó, másrészt a racionális és a képi gondolkodást. Nagy figyelmet fordít a speciális történelmi gondolkodás jellemzésére. A munka nagyobbik része arról szól, milyen feltételek között és hogyan fejleszthető a tanulók gondolkodása a történelemórákon. S itt nem kizárólag a korrekt, „helyes gondolkodás” szabályainak elsajátításáról van szó, hanem főként az alkotó gondolkodás fejlesztéséről – a problémamegoldató feladatrendszerek alkalmazásának útján. Ezen a ponton kapcsolódik össze a gondolkodási önállósággal értelmezett tanulói önállóság erősítésének igénye a gondolkodásfejlesztési kutatásokkal.

Differenciált munkaszervezési formák

Az önálló tanulói munka kívánalma a *munkaszervezési formák* átalakítását is megkövetelte. Egyrészt az önállóság, másrészt a tanulók egyéni és kisebb csoportokban végzett munkája szoros összefüggésben áll egymással. Különösen a nagy – az 50-es, 60-as években gyakran 40 körüli létszámú – tanulócsoportokban az egész osztállyal együttesen végzett, úgynevezett „frontális munka” nem sok lehetőséget hagyott a tanulói önállóságra. Ebben a szituációban: a tanár magyarázott, a tanuló figyelt (vagy legalábbis úgy tett, mintha figyelne), azután a tankönyvből megtanulta, és a következő órán, ha feleltették, felmondta a leckét. Ezt a hagyományos tanítási stílust elmozdítani a tanulói önállóság irányába a kelet-európai országokban – többek között – azért volt nehéz, mert az 1930-as évek szovjet párthatározatai élesen elítélték a korábbi iskolai reform-időszak „brigádtanítási” törekvéseit, és a frontális osztálymunka szükségességét hangoztatták. Ezért érthető, hogy először Jugoszláviában indultak el az oktatás individualizálását, különösen a csoportmunkát terjesztetni szándékozó kísérletek. Lefordították az e tárgykörben az 50-es években kiadott legfontosabb nyugati könyveket (pl. *F. Mory* 1950 és *W. Lustenberger*, 1959 műveit), és saját kutatásokat is folytattak (*Svajcer*, 1964).

Az 50-es évek második felében már Lengyelországban is meglehetősen széles körben folytak csoportmunkás kísérletek. *Czesław Szybka* korábban idézett könyvében (1957) külön fejezetet szentelt a kiscsoportokban végzett önálló munkának.

Magyarországon egy 1964 és 1968 között zajló longitudinális kísérlet tisztázta – egyebek mellett magnetofonfelvételek elemzésével és szociometriai mérésekkel – milyen feltételek között alkalmazható az 5-8. osztályban eredményesen a csoportmunka (*Szebenyi*, 1969). A 70-es évektől a tárgyalt munkaszervezési forma megjelent a többi kelet-európai ország társadalomtudományi tanítási gyakorlatában és elméletében is. Csehszlovákiában például *V. Franko* (1973) egész monográfiát írt a történelemoktatás szervezeti formáiról. A kutatások állásáról átfogó képet nyújtott *E. Meyer* 1972-ben kiadott gyűjteményes kötete.

A tanítási-tanulási folyamat differenciálásának, individualizálásának újabb lökést adtak a 70-es évek második felének „társadalmi kihívásai”. Kelet-Európában éppúgy, mint Nyugat-Európában, egyre élesedett az iskolakritika. Mind gyakrabban tették felelőssé az oktatást a gazdasági és társadalmi nehézségekért, változásokat követeltek

a közoktatásban. Az oktatásban egyik lényeges – máig uralkodó válasza a kihívásokra: a differenciálás, az individualizálás jelszavának meghirdetése volt.

A differenciált munkaformák elterjedését segítette, hogy a 60-as évek közepétől fokozatosan valamennyi európai szocialista országban bevezetésre került a fakultatív foglalkozások rendszere. A Szovjetunióban 1966-ban kezdtek el az erre vonatkozó kísérleteket. A történelemből például tízféle központi fakultatív programot alakítottak ki, és ezeket számos iskolában kipróbálták. A leginkább hasznosítható tapasztalatokat publikálták, és eredményeiket általánosították. *G. V. Klokova* (1973) ennek kapcsán a munkaszervezési formákról azt a következtetést vonta le, hogy a fakultatív foglalkozások első szakaszában helyes, ha a tanár irányításával frontális munka keretében ismerkednek meg a tanulók egy-egy témával, ezt követően – a második szakaszban – huzamos ideig egyénileg dolgoznak (az iskolai könyvtárban, múzeumban, levéltárban), ennek alapján beszámolókat készítenek, majd a harmadik szakaszban (közös konferenciákon, szemináriumokon) adnak számot egyéni tevékenységük eredményeiről. (Mint látható: a fakultatív foglalkozásokon lényegében a 20-as években a Szovjetunióban is széles körben elterjedt *projekt-munka* újraélesztésének lehettünk tanúi.)

Összefoglaló tantárgymethodikák

1960 és 1986 között Kelet-Európában több mint harminc jelentősebb történelemmethodika jelent meg. Mi az oka ennek a methodikai dömpingnek? Az *első* az, hogy a gyorsan változó politikai követelmények újabb és újabb szintézisek összeállítását kívánták meg. A 60-as évek elején talán a legerősebb nemzetközi hatást gyakorló methodikát (*Stohr*, 1962) például már 1968-ban nagyon alaposan átdolgozott kiadásban adták ki, mert – mint a szerző az Előszóban írta – a „sematikus történelemtanítás elleni harc” ezt nélkülözhetetlenné tette.

A *második* ok a különböző áramlatok és methodikai iskolák közötti véleménykülönbségekben rejlik. Lengyelországban például a 60-as években két történelemmethodikai iskola működött: a varsói és a krakkói. *C. Szybka* 1966-ban megjelent methodikája az előbbi, *T. Slowikowski* 1967-ben kiadott munkája az utóbbi irányzat felfogását képviselte. A problémamegoldató oktatás kérdésében például számottevő volt az eltérés a két szerző nézetei között. *Szybka* az egész methodikát a tanulói önállóság gondolata köré csoportosította, *Slowikowski* viszont határozott fenntartásai voltak a problémamegoldató történelemtanítással szemben.

A methodikai irányok közötti eltérések egészen nyíltan jelentkeztek a Szovjetunióban. *A. A. Vagin*, aki két nagyon népszerűvé váló methodikát jelentetett meg egymásutánban (1968-ban, illetve 1972-ben), a második munka előszavában ki is fejtegette az irányzatok közötti eltérések lényegét. Szerinte a szovjet történelemmethodikában három irányzat különböztethető meg: (a) az általa „didaktikai”-nak, (b) a „dualisztikus”-nak és (c) a szó szűkebb értelmében „methodikai”-nak nevezett irányzat. Az elsőhöz sorolja *Lejbengrubot*, *Dajrit*, *Korovkint* (a Pedagógiai Tudományok Akadémiája kutatóit), a másodikhoz *Sztrazsevet* és önmagát (ez a moszkvai tanárképző főiskola „methodikai műhelye”); a harmadikhoz *Andrejevskaját*

(a „leningrádi iskolát”). A lényeges nézeteltérés – megítélése szerint – a három irányzat között az, hogy az első a metodikát csupán tantárgyra alkalmazott didaktikának tartja, és ezért főként azt vizsgálja, hogyan nyilvánulnak meg az oktatás általános (cél- és ismeretelméleti, pszichológiai stb.) törvényszerűségei az adott tantárgy (esetünkben a történelem) tanításában. A második irányzat – ezzel szemben – a tanítás tárgyából (esetünkben a történelemtudományból) indul ki, annak anyagát elemzi, majd azt vizsgálja, mit és hogyan lehet abból transzformálni „iskolai használatra”. Ezért a nevelés- és a történelemtudományhoz egyaránt kapcsolódik („dualisztikus” jellegű). A harmadik irány abban kíván a pedagógusnak praktikus segítséget adni, hogyan lehet legeredményesebben egy-egy órát levezetni, arra felkészülni, a tanulók órán és iskolán kívüli tevékenységét irányítani.

Bár a különböző irányzatok által publikált metodikákban sok a közös téma és mondanivaló, ha alaposabban szemügyre vesszük őket, valóban megfigyelhetőek a felfogásbeli eltérések. Például *Vagin* 1972-es Metodikájában zömmel arról ír, hogyan lehet a történelmi fejlődés törvényszerűségeit feltárni a tanulók számára, melyek a gazdaságtörténet, a társadalomtörténet, a művelődéstörténet, a hadtörténet tanításának módszerei stb. Ezzel szemben *Dajri* „A történelemoktatás a felsőbb osztályokban” című neves metodikájában (1966) a módszertan minden kérdését a tanulók megismerési aktivitásának, önállóságának szembeszögéből vizsgálja. Ha úgy tetszik: egy általános didaktikai elv realizálásának lehetőségeit keresi a történelem tantárgy vonatkozásában. Végül *Andreevszkaja* és munkacsoportja „A történelemtanítás metodikája a nyolcosztályos iskolában” című könyvükben (1970) végighaladnak a tantervi anyagon az ókortól kezdve a 19. század végéig, és gyakorlati tanácsokat adnak a gazdaság-, a társadalom- és a kultúrtörténet feldolgozásához.

A metodikák sokféleségének, a különböző áramlatok kutatási eredményeinek publikálásán kívül, az is az egyik oka, hogy az összefoglaló metodikák egy része speciális metodika. *M. M. Liszenko* módszertanai (1970, 1971) pl. az ukrán történelem tanításához nyújtanak segítséget, *Korovkin* és *Zaporozsec* 1970-es munkája „Az ókor és a középkor történelemoktatásának módszertana az 5. és 6. osztályban”, *Vinokurova* és *Dobrinjina* (1986) viszont a gazdaságtörténet tanításának módszertanát dolgozták ki.

Az elmúlt években több országban megpróbáltak kollektív munkával átfogó, minden lényeges kutatási eredményt magába foglaló „Nagy metodikákat” készíteni. Az első ilyen jellegű munka az NDK-ban jelent meg 1975-ben (*Gentner, Kruppa*), ezt követte a szovjet „Nagy metodika” 1978-ban (*Korovkin, Dajri*). Ebbe a sorba tartozik a csehszlovák „A történelemtanítás didaktikája” című kétkötetes könyv (*Capek*, 1985, 1988), valamint a lengyel „A történelemtanítás metodikája az alapiskolában” (*Majorek*, 1988) című munka.

Ezeknek az átfogó vállalkozásoknak kétségtelen előnyük, hogy minden lényeges vonatkozásra kitérnek, és a kutatási eredményekről általában a legjobb szakemberek írnak; hátrányuk viszont, hogy lassan „állnak össze”, és így mire kiadásra kerülnek, bizonyos vonatkozásban már el is avulnak.

Befejezésül

Az amerikai olvasóknak szánt szöveg itt zárul, az itthoni publikációhoz szeretnék azonban még néhány megjegyzést hozzáfűzni.

1. Először is azt, hogy kétségtelen: a történelemtanítás tartalmával nálunk és most senki sem elégedett. S ez egészen természetes. Egy alakuló pluralista társadalomban a történelemszemléleti pluralizmus a normális állapot. A különböző történelemfelfogások nemcsak eltérő interpretációkat, hanem más-más anyagválogatást és tematikát is feltételeznek. A sokszor homlokegyenest ellenkező igényeknek a sajnos még mindig „egyetlen kötelező” történelemtankönyv nem tudhat eleget tenni. A tankönyvmozgalmak eleve elégedetlenséget szül.

2. A történelemdidaktika korábbi kutatási eredményeiből – a tantervi-tankönyvi elévüléstől függetlenül – továbbra is sok minden használható. A módszerek és eszközök túlnyomó hányada világnézetsemleges.

3. Bár Magyarországon is folytak az utóbbi évtizedekben történelemdidaktikai kutatások, azok általában mennyiségileg és minőségük tekintetében is elmaradtak néhány más országtól. Csak egyetlen kelet-európai példa: a lengyel történelemtanítás 1984–1986 (és részben 1987) közötti szakirodalmának 1987 őszi összeállított bibliográfiájában 469 tétel szerepel. S ezek csupán a lengyel szerzők Lengyelországban publikált művei. Nagyon jellemző szimptóma, hogy szinte csak nálunk nem jelent meg az utóbbi években összefoglaló hazai történelemdidaktika (vagy történelemmethodika). E sajátos helyzetből következik, hogy a jövőben nemcsak a hazai kutatások használható elemeit kellene megőrizni és az új körülményeknek megfelelően továbbfejleszteni, de nagyobb figyelmet kellene fordítani a nemzetközi eredmények figyelemmel kísérésére is.

Irodalom

- Andreevszkaja, N. V., Popova, A. I., Szperanszkaja, N. V. és Sabalina, T. S. (1970): *Metodika prepodavanyia isztorii v voszemletnej skole*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Augustynek, K. (1962): *Wladislawa Smolenskiego poglady na nauczanie historii*. Kwartalnik Historyczno-Oswiatowy, 2.
- Balázs Györgyné (1970): *Korkép kialakítása a történelemtanításban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Báthori Ferenc, Helméczy Mátyás és Somogyvári Sebestyén (1972): *Történelmi témazáró feladatlapok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bíró Sándor (1960): *Történelemtanításunk a XIX. század első felében a tankönyvirodalom tükrében*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bogolubov, L. N. (1977): *Izucszenie tekuscsih szobityij v kursze novejszej isztorii*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Bornholtzowa, A. és Moszczenska, W. (1964): *Nauczanie historii w szkole a nauka historyczna*. Panstwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Bornholtzowa, A. és Cenkowski, J. (1969): *O problemowym nauczaniu historii*. Panstwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

- Brtková, M. (1971): Príspevok k dejinám vyučovania dejepisu na Slovensku v rokoch 1848-1875. In: *Zborník Pedagogickej fakulty UK v Trnave. Historia 3. Sloveanské Pedagogické Nakladateľstvo, Bratislava.*
- Brtková, M. (1973): Vyučovanie dejepisu na Slovenkých školách v rokoch 1975-1918. In: *Universitas Comeniana Facultas Paedagogica Tyrnaviensis. Spolocenske vedy. Historia 4. Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo, Bratislava.*
- Buscsik, L. P. (1961): *Ocserk razvityija skolnovo isztoricseszko obrazovanyia v SzSzSzR. Akademia Pedagogicseszkih Nauk RSZFSZR, Moszkva.*
- Capek, V. (1973): *Pohledy do pocatku dejepisneho vyučovani v Evrope. Universita Karlova, Praha.*
- Capek, V., Pátek, J., Faktorová, L., Michovsky, V. és Vlcková, V. (1974): *Cilové struktury v dejepise a jejich proverování ve vyučovani. Universita Karlova, Praha.*
- Capek, V. (1976): *Rozvoj dejepisného vyučovani v burzoasní spoločnosti. Universita Karlova, Praha.*
- Capek, V. (1985, 1988): *Didaktika dejepisu I., II. Státni pedagogické nakladatelství, Praha.*
- Cerovic, L. (1972, szerk.): *Prvi jugoslovenski simpozijum o nastavi istorije. Društvo istoricara Vojvodine, Novi Sad.*
- Dajri, N.G. (1966): *Obucsenie isztorii v sztarsih klasszah szrednej skoli. Proszvescsenyie, Moszkva.*
- Dajri, N.G. (1969): *Kak podgotovity urok isztorii. Proszvescsenyie, Moszkva.*
- Dajri, N.G. (1987): *Osznovnoe uszvoity na uroke. Proszvescsenyie, Moszkva.*
- Dedinszky Ferenc és Horányi István (1987): *Számítástechnika a történelemtanításban. Novotrade, Budapest.*
- Dinu, C. és Barbuleanu, R. S. (1979): *Formarea sistemului de notiuni la istorie. Editura didactica si pedagogica, Bucuresti.*
- Eperjessy Géza és Szebenyi Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése. Tankönyvkiadó, Budapest.*
- Fiala, H. J. (1967): *Die Karte im Geschichtsunterricht. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.*
- Franko, V. (1973): *Organizacne formy dejepisného vyučovania. Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo, Bratislava.*
- Gentner, B. (1967, szerk.): *Aktuelle Probleme der Denk und Erkenntnisarbeit im Geschichtsunterricht. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.*
- Gentner, B. és Kruppa, R. (1975, szerk.): *Methodik Geschichtsunterricht. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.*
- Gora, P. V. (1971): *Metodicseszkie prijomi i szredstva nagladnovo obucsenija isztorii v szrednej skole. Proszvescsenyie, Moszkva.*
- Hunyady György (1968): *A tanulók történelmi alapfogalmainak vizsgálata. Tankönyvkiadó, Budapest.*
- Kairov, I. A. (1948, szerk.): *Pedagogika. Ucspedgiz, Leningrád.*
- Karcov, V. G. (1951): *A történelemtanítás módszertana. Tankönyvkiadó, Budapest.*
- Karzew, V. G. (1954): *Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichts. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.*
- Klokova, G. V. (1973, szerk.): *Fakultatívnie zanyatya po isztorii i obszcsesztvovedeniu. Proszvescsenyie, Moszkva.*
- Koloszkov, G. G. (1984): *Sztanovlenie i szoversenszvonanyie skolnovo isztoricseszko obrazovanyia v SzSzSzR. Disszertacija na szoizskanyie ucsonoj sztepenyi doktora pedagogicseszkih nauk, APN SzSzSzR, Moszkva.*
- Korovkin, F. P. and Zaporozsec, N. I. (1970, szerk.): *Metodika obucsenija isztorii dnevnyevu mira i szrednyih vekov v V-VI klasszah. Proszvescsenyie, Moszkva.*
- Korovkin, F. P. és Dajri, N. G. (1978, szerk.): *Metodika obucsenija isztorii v szrednej skole. Proszvescsenyie.*
- Krause, A. (1975): *Die politische Karikatur im Geschichtsunterricht. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.*
- Lerner, I. J. (1972, szerk.): *Poznavatyelnie zadaci v obucsenyii humanitarnim naukam. Pedagogika, Moszkva.*
- Lerner, I. J. (1976): *Didaktyicseszkaia szisztyema metodov obucsenija. Znanyie, Moszkva.*

- Lerner, I. J. (1982): *Razvityie misleniya ucsascsihszja v processze obucsenyia isztorii*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Levin, S. E. (1957): *Rabota ucstiyela i ucsascsihszja na urokah isztorii v VIII–X. klasszah*. Ucspedgiz, Moszkva.
- Liszenko, M. M. (1970): *Metodika vkladannya isztorij Ukrajnszkoj RSzR (78–8 klaszi)*. Radjanszka Skola, Kiev.
- Liszenko, M. M. (1971): *Metodika vkladannya isztorij Ukrajnszkoj RSzR (9–10 klaszi)*. Radjanszka Skola, Kiev.
- Lustenberger, W. (1959): *Skolski rad po grupama*. P. D. Srbije, Beograd.
- Majorek, C. (1988): *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Majorek, C. (1989): *Szkolna edukacja historyczna w Galicji 1772–1918*. Panstwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa.
- Maternicki, J. (1974): *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Maternicki, J. (1978): *Polska dydaktyka historii 1918–1939*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Mátrai Zsuzsa (1982, szerk.): *Vélemények, elképzelések a társadalmi képzés megújításáról*. OPI, Budapest.
- Mejstrik, V., Bartosová, H. és Habetin (1959): *Názornost pri vyučování dejepisu*. Státní Pedagogické Nakladatelství, Praha.
- Meyer, E. (1972): *Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York*. E. Meyer Verlag, Heidelberg.
- Michovsky, F., Faktorová, L., Capek, V. és Pátek, J. (1977): *Didaktiká analyza obsahu vyučování dejepisu a didaktické testy a úkoly na základní a střední škole*. In: Sborník Pedagogické fakulty University Karlovy, Historie VI. Universita Karlova, Praha.
- Milanovic-Nahod, S. (1973): *Ispitivanje poznavanja osnovnih pojmova iz društvenih nauka kod učenika završnog razreda osnovne škole*. Naucna Knjiga, Beograd.
- Mokrzejcki, L. (1973): *Studiów z dziejów nauczania historii*. Rozwój dydaktyki przedmiotu w Gdanskim Gimnazjum Akademickim do schyłku XVII w. Gdanskie Towarzystwo Naukowe, Gdansk.
- Mory, F. (1950): *Individualizovana nactava is grupni rad*. P. D. Srbije, Beograd.
- Nazarec, A. I. (1974): *Formirovanie ucsascsihszja VII. klasza navikov issledovatylszkovo podhoda k izucsenyiu isztoriescszskih dokumentov*. In: Gora, P. V. (szerk.) *Razvityie Poznavatylnih vozmozsnoztvej ucsascsihszja pri obucsenyiu isztorii*. Godnszudarsztvennij Pedagogicescszkij Insztitut iminy V. I. Lenina, Moszkva.
- Osburg, F. (1962, 1975): *Tafelbilder im Geschichtsunterricht*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Petrykowska, C. (1963): *Elementy kultury materialnej w nauczaniu historii*. Panstwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Poltorak, D. I. (1976): *Tehniczeszkie szredsztva v prepodavanyiu isztorii i obscsesztvovanyia*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Radeva, M. (1975): *Problemt za metodite na obucsenie po isztoria i povisavane efektivoszta na uciteszkaia trud*. In: Georgiev, G. (szerk.) *Problemi na obucsenioto po isztoria*. Narodna Proszveta, Sofia.
- Regyko, A. Z. (1961, szerk.): *Pszichologia uszvoenyia isztorii ucsascsimiszja*. RSZFSZR, APN Moszkva.
- Rulka, J. (1974): *Recepcja informacji polityczno-spoiecznych przez mlodziez szkolna*. Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznan.
- Ruzicková, J. (1974): *Problémové vyučování v dejepise*. Státní Pedagogické Nakladatelství, Praha.
- Shaver, J. P. (1991, szerk.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* Macmillan Publishing Company, New York
- Slik, V. (1973): *Z dejin teorie vyučování dejepisu v ceskych zemich v 19. stoleti*. In: Sborník Pedagogické Fakulty University Karlovy. Historie III. Universita Karlova, Praha.
- Słowikowski, T. (1960): *Poglady na nauczanie historii w Polsce w wieku XVIII oraz koncepcja dydaktyczna Joachima Lelewela*. Polska Akademia Nauk, Krakow.

- Slowikowski, T. (1967): *Metodika nauczania historii*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Stohr, B. (1962): *Methodik des Geschichtsunterrichts*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Suhonski, A. (1987): *Srodki adiowizualne w nauczaniu i uczenie sie historii*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Svajcer, V. (1964): *Grupa kao subject obrazovanja*. Matica Horvatska, Zagreb.
- Sykora, J. (1986): *Vyucovaci pomucky jako prostredek modernizace vyuky dejepisu*. Sborník prispěvku z konference – ríjen 1986. Pedagogická Fakulta, Universita Jana Evangelisty Purkyně, Brno.
- Szabó Ildikó és Csepeli György (1984): *Nemzet és politika a 10–14 éves gyerekek gondolkodásában*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Szabolcs Ottó (1972, szerk.): *Korszerű történelmi műveltség és az ifjúság*. OPI, Budapest.
- Szebenyi Péter (1969): *Csoportmunka az általános iskolai történelemtanításban*. OPI, Budapest.
- Szebenyi Péter (1970): *Feladatok – módszerek – eszközök. Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szybka, C. (1957): *Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Szybka, C. (1966): *Metodyka nauczania historii w szkole sredniej*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Unger Mátyás (1958): *Történelmi forrásfeldolgozó órák a gimnázium III. osztályában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Veress Judit (1968): *A történelemtanítás módszertanának pedagógiai alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vinokurova, M. M. és Dobrinyina, Z. I. (1986): *Izucszenyie ekonomicseszkih voproszov v skolnih kurszah isztorii*. Proszvescsenyie, Moszkva.
- Wermes, H. (1976): *Zur Entwicklung des dialektisch materialistischen Denkens der Schüler*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Wermes, H. és Gora, P. V. (1977): *Putyi formirovanija naucsnovo mirovozrenija na urokah isztorii*. Goszudarsztvennij Pedagogicseszkij Insztyitut imenyi V.I. Lenina, Moszkva.

ABSTRACT

PÉTER SZEZENYI: RESEARCH ON HISTORY TEACHING IN EASTERN EUROPE (1945 - 1989)

This article is an abridgement of a chapter of the Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning edited by James P. Shaver. Firstly, the author gave a summary about some common and different features of history teaching of former socialist countries. The most important research fields were listed according to history teaching in the last decades such as: issues of teleology and epistemology; history of the history teaching and comparative studies; the study of students' knowledge; experiments in the field of teaching aids and methods; organizational forms (visualization and visual aids, students activities, problem solving and development of thinking, frontal instruction and group work). Finally, as a result of analysis of several handbooks, the reader can find different approaches to history teaching in Eastern Europe. Essentially, a finished historical period was evaluated in this article that involved a conclusion that there were some valuable research findings in the field of history teaching. Of course, the recent fundamental political changes are influencing deeply the features of history teaching and research.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 1. 7-29. (1991)

English version of the paper can be obtained from the author.

Levelezési cím / Address for correspondence: Szébenyi Péter, Országos Közoktatási Intézet, H-1051 Budapest, Dorottya u. 8.

A TANÁRKÉPZÉS ÚJ TENDENCIÁI AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

R. Doyle Slater

Eastern Oregon State College, La Grande, USA

A reformok háttere és előzményei

Széles körű elemző vizsgálatok nyomán ma az Egyesült Államok oktatási rendszerében változások sorozata megy végbe. Az alap- és középfokú iskolák oktatói tantervük átalakításán, tanítási módszereik felülvizsgálatán és megújításán, valamint az iskolák szervezeti rendszerének újraformálásán dolgoznak. A tanárképző egyetemek és főiskolák oktatói újragondolják képzési programjaikat, tanulmányozzák a hatékony oktatási gyakorlattal kapcsolatos kutatások eredményeit, és a tanárképzés új modelljeit fejlesztik ki.

Ez a tanulmány azokról az eseményekről ad áttekintést, amelyek a változást és a reformot előidéztek. Bemutatja a reformmal kapcsolatban megjelent fontosabb dokumentumokat, az azokban felvázolt tennivalókat, és a tanárképzés feladatait középpontba állítva felvázolja a javaslatok fogadtatásának és továbbfejlődésének főbb tendenciáit.

A *National Commission on Excellence in Education*¹ 1983-ban készített jelentésének a következő címet adta: „Egy nemzet veszélyben: felhívás az oktatás reformjára”. A jelentés széles körű változásokat javasolt a diákok tanításában és a tanárok felkészítésében egyaránt. Olyan felmérések eredményeire hivatkozva, amelyek felszínre hozták az amerikai tanulók romló eredményeit és nemzetközi összehasonlításban alacsony teljesítményeit, azt a következtetést vonta le, hogy az iskolákat és az oktatási rendszert új életre kell kelteni, és az amerikai fiatalok nevelésének ismét első számú nemzeti prioritássá kell válnia.

Az „Egy nemzet veszélyben” megjelenését követő hónapokban nagy számban jelentek meg az oktatásüggyel hivatásszerűen foglalkozó csoportok, üzleti és közszolgálati irodák és egyéb bizottságok által írott tanulmányok. Minden csoport kifejtette a maga sajátos elvárásait és érdekeit, és az oktatás minden területére kiterjedő alapvető változásokat sürgetett. A különböző jelentések a maguk sokirányú javaslataival széles körű vitát váltottak ki. A tanárok az iskolák elégtelen finanszírozására hi-

¹ A *National Commission on Excellence in Education* az Egyesült Államok elnöke által kinevezett, oktatókból, üzletemberekből és más szakemberekből álló bizottság, melynek feladata az oktatási rendszer elemzése és a fejlesztéssel kapcsolatos ajánlások kidolgozása volt.

vatkoztak, és kimutatták, hogy az iskoláknak több támogatást kell kapniuk ahhoz, hogy a javasolt változások megvalósulhassanak. Az üzletemberek és az ipari szakemberek a kezdő munkások készségeinek alacsony szintje miatt érzett frusztrációjuknak adtak hangot, és leírták, a kezdő alkalmazottak általános felkészültségével szemben támasztott elvárásait, különös tekintettel az új és a jövőben alkalmazandó technológia által támasztott követelményekre. Az oktatáspolitikusok sürgették a tantervek felülvizsgálatát, az iskolaszervezet átalakítását, a tanárok képesítési és alkalmazási szabályainak megváltoztatását és a tanárképzés új modelljeinek a kialakítását. Bátorították a tanítás gyakorlatának alapos megújítását, új eljárások meghonosítását.

A *Carnegie Forum on Education and the Economy*² 1986-ban újabb dimenzióval tágította a reformfolyamatot, amikor kibocsátotta az „Egy nemzet felkészült: Tanárok a XXI. század számára” című jelentését. Ez a tanulmány megkérdőjelezte az iskolák aktuális misszióját, és a célok felülvizsgálata mellett foglalt állást. Az egyes államok oktatási programjai közötti különbségeket és a célok ellentmondásosságát felidézve a fórum az iskolai gyakorlat megváltoztatásának szükségességét nyomatékosította, és hangsúlyozta, hogy most kell megkezdeni azoknak a tanároknak a képzését, akik a következő évszázad diákjait fogják tanítani. A jelentés széles körű reagálást váltott ki, az államok oktatási minisztériumaitól az iskolakörzeteken keresztül az egyes tantárgyakkal foglalkozó csoportokig sokféle szinten kezdődött meg az új tantervek kifejlesztése. Az iskolák számára új cél- és követelményrendszert dolgoztak ki, amely kiterjedt például a középiskola elvégzéséhez szükséges teljesítmények növelésére, a választható tantárgyak mennyiségének csökkentésére, valamint a tanulók teljesítményeinek sokkal szigorúbb értékelésére. A főiskolák és az egyetemek felvételi kvótákat vezettek be, magasabb teljesítményeket követeltek meg a felvételizőktől, feltételként írták elő néhány elméleti kurzus teljesítését, például több matematikai, természettudományos és idegen nyelvi kurzus előzetes teljesítését várták el a jelentkezőktől.³ Az egyes államok közoktatásügyi hivatalai vezető szerepet játszottak az iskolákban országszerte megindult változások szervezésében. Az 1980-as években a különböző szakmai folyóiratok rendszeresen foglalkoztak az alap- és középfokú iskolák programjainak és oktatási gyakorlatának reformjával.

A kérdés jelentőségét és a figyelmet, amelyet a kormányzat az oktatás átalakításának szentelt, az is jelzi, hogy az USA elnöke maga is többször foglalkozott a reform szükségességével. 1989-ben *George Bush* a nemzet kormányzóihoz intézett, máig sokat idézett beszédében a következőképpen fogalmazta meg az 1990-es évekre szóló oktatási programját: „Minden gyermek tanulásra felkészülten fogja elkezdni az iskolát. A középiskolát végzettek aránya eléri a 90%-ot. Az Egyesült Államok diákjai lesznek az elsők a világon matematikában és természettudományokban. Az iskolák

² A *Carnegie Forum* a Carnegie Alapítvány által életre hívott és finanszírozott bizottság, magán-személyekből álló csoport, mely az oktatás problémáinak politikai szempontoktól mentes vizsgálatát, megvitatását tűzte ki célul.

³ Az amerikai középiskolákban igen nagy a szabadon választható tárgyak szerepe, így a diákok esetleg alacsony óraszámban vagy egyáltalán nem tanulják felsőbb évfolyamokon az említett tárgyakat.

narkotikummentesek lesznek. Minden felnőtt amerikai képzetté és műveltté válik 2000-re.” (Bush, 1989). Bár ezeknek az ambiciózus céloknak a realizását – tekintettel az elérésükhöz szükséges erőfeszítésre és munkára – széles körben megkérdőjelezik, mégis azt jelzik, hogy az oktatás minősége az Egyesült Államok nemzetközi versenyképességét befolyásoló elsőrangú politikai kérdéssé vált. Míg néhány államban alkalomszerűen válaszoltak a javaslatokra, másutt alapvető változtatásokat kezdeményeztek, és egy második, még átfogóbb reformhullámot indítottak el az 1990-es évekre, amely az *átszervezés* elnevezést kapta. Ennek keretében különböző új szervezeti modelleket és programokat vizsgálnak a tanulási hatékonyság szempontjából.

Az alap- és középfokú oktatás reformjával egybeesett a tanárok és a tanügy irányításában alkalmazottak felkészítésének megváltoztatása és fejlesztése. A nyolcvanas évek közepén tanulmányok sora jelent meg olyan javaslatokkal, amelyek a tanárok alap- és továbbképzésének változtatását sürgették. Ezek közül az egyik legjelentősebbet a *Holmes Group*⁴ (1986) jelentette meg (*A holnap tanárai*) címmel. Egy harmadik, széles körben ismertté vált jelentés, amely az oktatási vezetők és adminisztrátorok képzésének átalakítására tett javaslatot, 1987-ben jelent meg a *National Commission on Excellence in Educational Administration*⁵ (1987) előterjesztésében (*Vezetők az amerikai iskolák számára* címmel).

Különböző szakmai csoportok által készített tanulmányok láttak napvilágot, amelyek az oktatás átalakításának egyes speciális területeivel foglalkoztak, de az előzőekben említett munkák váltak az ország 1300 tanárok képzésével foglalkozó főiskolája és egyeteme számára mértékadóvá és a tanárképzés színvonalának javítására vonatkozó javaslatok elsődleges forrásává. *John Goodlad* és a *Center for Educational Renewal*⁶ munkatársai 1989-ben fejezték be a tanárképzés öt éven át 29 főiskolán és egyetemen folytatott vizsgálatát. A részeredményeket számos kutatási jelentésben és elemző tanulmányban közzétették, majd következtetéseiket és javasolataikat a *Tanárok országunk iskolái számára* című könyvükben összegezték (1991). Ez a könyv további adatokat és információkat vonultat fel a folyamatban levő munkák orientálása és stimulálása érdekében.

A következőkben a tanárképzés fejlesztésére vonatkozó javaslatokat öt csoportban összefoglalva mutatjuk be: (a) a jelentkezők kiválogatása, (b) a szaktantárgyi fel-

⁴ A *Holmes Group* az ország legnagyobb egyetemeinek képviselőiből álló szakmai csoportosulás, mely azért jött létre, hogy megfogalmazza az oktatás reformjával kapcsolatos javaslatokat, azok tapasztalatait felhasználva, akik hosszú ideje részt vesznek tanárok képzésében. A csoport nevét a *Harvard Graduate School of Education* korábbi dékánja, *Henry Holmes* után kapta.

⁵ A *National Commission on Excellence in Educational Administration* az elemi és az általános iskolák irányítóinak országos szakmai szervezete az USA-ban.

⁶ A *Center for Educational Renewal* a *University of Washington* keretén belül működő, független pedagógiai kutató és fejlesztő intézet.

készítés, (c) a tanári szakmai felkészítés, (d) az együttműködés és az iskolai partnerkapcsolatok (e), valamint az engedélyezési és képesítési eljárások. Mindegyik esetben foglalkozunk a korábbi gyakorlat leírásával, valamint a refomjavaslatokkal és azok megvalósításával. E tanulmány terjedelméből fakadó korlátok miatt csak példák bemutatására, nem pedig teljes körű leírásra vállalkozhatunk. Az új modellekkel és a hatékony képzési gyakorlattal kapcsolatos kutatások eredményeinek publikálása csak az utóbbi időben kezdődött meg, és vált egyre gyakoribbá a szakirodalomban is.

A jelentkezők kiválasztása

Általános gyakorlat

Korábban az Egyesült Államokban a tanárok alapképzésében a négyéves *bakkaureátus (bachelor)* fokozatot adó program terjedt el. Az elemi iskolai (az óvodától a 6. osztályig) tanárok képzése a neveléstudományi bakkalaureátus (*bachelor's degree in education*) fokozatot adó program keretében történt, a középiskolában (7–12 osztály) tanító tanárok számára a pedagógiában szerzett fokozat és egy szaktantárgy volt a norma. Néhány intézmény olyan képzési programot is kínált, amely a magiszteri fokozat (*master's degree*) eléréséhez vezetett. A magiszteri szintet azonban általában magasabb szintű tanulmányokkal lehetett elérni, miután a tanár már egy bizonyos időt tanított.

A tanárképzési programokra jelentkezők általában „bachelor” programjuk második vagy harmadik évében kérték szabályszerű felvételüket a tanári képesítést nyújtó komponens tantárgyainak tanulására.⁷ A felvétel követelményei és feltételei változatosak, általánosságban azonban 2,0–3,0 (C és B osztályzatok) közötti átlageredményt⁸ kell elérni az első két év elvégzése során. Ezenkívül szükség van a gyermekekkel való foglalkozásban szerzett tapasztalatokra, továbbá követelmény az alapműveltség bizonyos szintje és egy tanulmányi munkaterv, amelynek sikeresen elvégzése a fokozat és a tanári képesítés megszerzéséhez vezet. *Goodlad* (1991) a képzési programok követelményeinek széles változatosságával találkozott, gyakran bizonytalanul meghatározott, lazán alkalmazott felvételi feltételekkel is.

A főiskolai és egyetemi tanárképző programokra való felvételt néha a tanárok iránti kereslet és kínálat előrejelzésével foglalkozó tanulmányokban által megfogalmazott javaslatok irányítják, leggyakrabban azonban a kívánalmakat és az objektív adatokat figyelembe nem vevő faktorok és az intézmények által meghatározott kvóták a döntőek. Míg a legtöbb intézmény formális felvételi szelekciót ír elő, a

⁷ Az első két évben elég magas a szabadon választott tárgyak aránya, így a hallgató gyakran csak a második év után választ véglegesen szakot.

⁸ Az USA felsőoktatásában elterjedt a betűkkel való osztályozási rendszer. A betűk pontértéke és jelentése: A=4, kiemelkedő; B=3, átlag feletti; C=2, átlagos; D=1, átlag alatti; F=0, bukás.

gyakorlatban csak a jelentkezők kis részét utasítják el, és azok a diákok, akik határozottan kitartanak szándékuk mellett, teljesíthetik a kurzusok és a program követelményeit. A következetes szakmai követelményrendszer hiánya, amely széleskörű, nyilvános kritikát váltott ki, arra vezetett, hogy a képzési programok között igen nagy különbség alakult ki a kibocsátott tanárok képzettségének minősége tekintetében. Bizonyos tárgyak tanárainál munkaerőfelesleg alakult ki, viszont szakképzett tanárok hiánya mutatkozott azokon a tudományterületeken, amelyek szigorúbb tudományos képzést igényelnek.

Fejlesztési javaslatok

Magas felvételi követelményszint állítása és ennek megtartása. A Carnegie Forum jelentése hangsúlyozta a magas, nyilvánosan meghirdetett felvételi követelmények szükségességét, amely a jelentkezők közötti versenyt eredményezi. Más dokumentumok javasolták, hogy a képzési programokhoz alakítsanak ki még szervezettebb felvételi eljárásokat, és szigorúan ragaszkodjanak a megállapított felvételi tervekhez. Goodlad ugyanolyan életkori (cohort) csoportok formálását sürgette, mint amilyenek a jogi és az orvosi képzésben működnek, amelyek a leendő tanárokat meghatározott sorrendben vezetik keresztül a szisztematikus képzési programon⁹.

A tanulmányi átlageredményt, amelyet – mint egyetlen adatot – a leggyakrabban használtak a tanulmányi teljesítmény jellemzésére, nem szabad a felvétel egyetlen kritériumává tenni, helyette a kritériumok széles sorát kell figyelembe venni. Az elméleti teljesítmények bizonyítékai mellett azokat a pozitív személyiségvonásokat és jellembeli minőségeket is meg kell vizsgálni, amelyek ahhoz kellene, hogy a tanár a rábízott tanulók számára pozitív felnőtt-modellként szolgáljon. Továbbá foglalkozni kell a tanítási képességet előjelező tényezőkkel is.

A jelentkezők aktív toborzása. A jelentések megjegyezték, hogy sok kiváló jelentkezőt, akik a tanári pályát választották – az utóbbi időben különösen a nőket –, más területekre csábít a magasabb fizetés és a kedvezőbb szakmai előmenetel lehetőségei. A korábbi gyakorlattal ellentétben, amikor egyszerűen szabad utat biztosítottak a legtöbb tanítás iránt érdeklődő jelentkezőnek, a jövőben olyan programokat kell kidolgozni, amelyek vonzzák, aktívan toborozzák a tanárjelölteket. Például azokat a középiskolás diákokat, akik kimagasló tanulmányi teljesítményeik mellett fejlett szociális érzékükkel is kitűnnek, bátorítani kell a tanári pálya választására, és már korán lehetőséget kell nyújtani nekik a tanításba való bekapcsolódásra, hogy felébredjen érdeklődésük, és megismerkedjenek a tanítással. Azokat a tehetséges egyéneket, akik hivatásukban sikeresek, és érdeklődnek az alap- és középfokú tanítás iránt, szintén bátorítani kell, hogy kedvet kapjanak a tanári pályához. Javasolt azoknak az idősebb, tapasztaltabb felnőtteknek a toborzása is, akik bizonyított szakértelemmel és tanítási képességgel rendelkeznek. A beszámolók kiemelték, hogy az egyének ilyenfajta toborzása, amely túlmutat a tanárképzésbe bevont szokásos populációkon, nagyobb ru-

⁹ Mivel különböző előzetes tanulmányok után, különböző időpontokban vették fel a tanári tárgyakat, a tanárszakos hallgatók csoportjainál az amerikai egyetemek más szakjaihoz képest is még kevésbé érvényesült az az „évfolyam jelleg”, amely a magyar felsőoktatást jellemzi.

galmasságot követel a programoktól, és segíti a megfelelő és bizonyos mértékig individualizált tudományos-szakmai felkészülést.

A jelöltek megszűrése. A hatékony tanári munka ismerveivel foglalkozó, a közelmúltban publikált kutatás a komplex tanítási készségek és a személyes tulajdonságok közötti komplex interakciót írja le, melynek a felvételi eljárást illetően is fontos tanulságai vannak. Goodlad (1991. 51. o.) következtetéseit úgy összegzi, hogy egy tanárnak többnek kell lenni, mint készségeket kialakító és információt továbbító szakembernek. Azoknak, akiket a tanárképzés számára választanak ki, egyben az eredményes tanuló mintájaként is meg kell állniuk a helyüket, az emberi minőségek példaképeivé kell válniuk, és az eredményes felnőtt modelljének a szerepét is be kell tölteniük. A minimális felvételi kritériumok helyett a jelentkezők alapos megszűrését javasolják, vagyis azoknak a diákoknak a kiválogatását, akiknek a tudásszínje megfelelően magas, erős, pozitív egyéniséggel, változatos képességekkel és háttérrel rendelkeznek.

Az objektív pontszámok és adatok használatán túl a tanári alkalmasság és a valószínűsíthető eredményesség szakmai megítélését, új szisztémáját és követelményét kell előtérbe helyezni. Azokat a jelölteket, akik bár tudásukat tekintve jól felkészültek, de megítélhetően kevés érdeklődést mutatnak a tanítás iránt, és nélkülözik azokat a személyiségbeli és szakmai kvalitásokat, amelyek a magas szintű tanári teljesítményekhez kellene, el kellene tanácsolni a tanári pályára felkészítő tanulmányoktól, és azokat, akik a kiválasztásért felelősek, bátorítani kellene az ilyen döntések meghozatalában. Az intézményeknek a bejutáshoz szükséges minimális követelmények előírása helyett arra kellene törekedniük, hogy aktívan keressék, és hatékonyan válasszák ki azokat, akik a legalkalmasabbak a tanári munkára.

A javaslatok fogadtatása

Egyes tanárképző intézmények olyan követelményeket fejlesztettek ki és vezettek be, amelyek egyértelműen rögzítették a beíratkozási feltételeket, kvótákat határoztak meg, a jelentkezők versengését és várakozási listájának kialakulását eredményezték. Összetett feltételrendszert dolgoztak ki a leendő tanárok kiválogatására, beleértve a szisztematikus szakmai bírálat alkalmazását, mellyel a várható eredményességet mérték fel.

Az általános felvételi követelményrendszer a következőket tartalmazza:

- Az alapvető műveltségi szint vizsgálata, a jelöltnek megfelelő kompetenciáról kell számot adnia a beszéd-készség, az írás, a számolás, az olvasás és a megértés terén. Bizonyos mértékben a tanulási, a logikai és a gondolkodási képességek felmérésére is sor kerül.
- Számítógépes ismeretek.
- A tanítandó tantárgyakból írásbeli vizsga.
- 3,0 körüli átlageredmény (B vagy jobb).
- Bizonyítható előzetes tapasztalat a gyerekekkel való sikeres foglalkozásról.
- A Bachelor-fokozat megszerzése valamely tantárgyból.

A jelentkezőkkel való elbeszélgetés bevett gyakorlattá vált. A szóbeli meghallgatás kritériumait úgy fejlesztették ki, hogy olyan szubjektív tulajdonságok is

mérthetőek legyenek, mint a tanítás iránti érdeklődés és energia, a személyiség és az egyéniség, a kreativitás és az ötletek kidolgozásának képessége, a nyitottság és a kezdeményezőkézség.

A program teljesítéséhez és a képzés megszerzéséhez szükséges követelmények a szakmai tudást mérő írásbeli teszteken, valamint a jelentkező tanítási munkájának dokumentumaiban jelentek meg. A teljesítmény bizonyítékai magukban foglalják a tanárjelöltek írásbeli munkáit, tanítási óráik videofelvételeit, a szakvezető leíró elemzéseit és a különböző vizsgákat. A korábbi gyakorlattal ellentétben, amikor egyszerűen elfogadták a jelöltek tanítási gyakorlatát, a képzés megszerzéséhez az kell, hogy a hallgatók demonstrálják, hogy eredményesen tudják segíteni és irányítani tanítványaik tanulási folyamatait.

A szaktárgyi képzés

Általános gyakorlat

A bölcsészettudományi és természettudományi bakkalaureátusi fokozat tantárgyainak egyedi követelményeit a szaktárgyak oktatói határozzák meg (*general education*, arányuk kb. 30%). A szaktárgyi felkészítés a fokozat megszerzéséhez szükséges tanulmányok 30%-át teszi ki, azaz megközelítően 40 kreditet¹⁰. A hallgatóknak képzésük első szakaszában meglehetősen nagy számban kell felvenniük általánosan művelő, különböző tudományágakba bevezető kurzusokat. A szaktárgyi kreditek egy részét is meg lehet szerezni ezeknek az alapozó kurzusoknak a köréből, de azon kívül a szaktárgyaknak legalább a felét a magasabb szintű tanulmányokat igénylő kurzusok közül kell kiválasztani.

A bakkalaureátusi fokozat szaktárgyi programját általában arra a feltételezésre alapozva tervezik, hogy a hallgatók az alapfogalmakat már ismerik, és jártasak az adott tudományterület által alkalmazott módszerekben. A kurzusok néhány esetben egymásra épülő sorozatokat alkotnak, hogy ezáltal segítsék az adott tudományszak átfogó megértését. Gyakrabban fordul elő az, hogy inkább az oktató érdeklődése szerint szerveződnek a kurzusok, vagy az oktatás feladatait különböző, egymással alig együttműködő tanszékek között osztják fel, és így a leendő tanár számára rendkívül nehéz a tantárgy egységes szemléletmódjának kialakítása. Ezeknek a programoknak a végső célja általában a specializálódás valamely szakterületre, így a szakképzés nem jár együtt az elemi, illetve a középiskolai tanári feladatokra való felkészítéssel.

Az elemi iskolai tanárjelöltek szabadon választhatják meg tantárgyaikat egy adott listáról, nincsenek kötelezően előírt kurzusok. Különböző tanszékeken legalább nyolcféle tantárgyat kell tanulniuk a fő szakjukkal párhuzamosan. A tanárjelölteket általában arra bátorítják, hogy inkább több szakos képzési programba kapcsolódjanak be, vagy pedig a főszak mellé legalább két mellékszakot vegyenek föl. Ez a

¹⁰ A kredit a tanulmányi terhelés mérésére szolgáló általános mértékegység. Az USA egyetemén 1 kredit általában egy heti egyórás tárgynak felel meg.

rendszer szabad mozgásteret kínál a hallgatóknak, de kevés lehetőséget nyújt az alapos, elmélyült munkára.

A középiskolai tanárjelölteknek a szaktárgyakkal, azok megválasztásával kapcsolatban a szaktárgyi oktatók nyújtanak segítséget. A képzési program pedagógiai részével kapcsolatos tanulmányok irányítóinak segítségére a hallgató főleg a képzés utolsó két évében számíthat. Az elemi iskolai tanárok munkájának irányítása sokkal inkább a tanárképző tanszékek felelőssége. Sajnos, a tanárképző programokból legtöbbször hiányzik a tanárjelöltek munkájának az egységes és következetes irányítása.

Fejlesztési javaslatok

A *Holmes Group* (1986) javasolta, hogy a tanárképzést szintjét emeljék a bakkalaureátus szintje fölé, s egészüljön ki egy ötödik évvel, melynek során lehetővé válik a *magiszter* fokozat (*master's degree*) megszerzése. Tehát az elterjedt gyakorlattal ellentétben a magiszteri szint ne egy később megszerezhető fokozat legyen, hanem a tanárok eleve a magiszteri szinten megszerzett képesítéssel álljanak munkába. Javasolták továbbá, hogy a bakkalaureátusi fokozat követelményeit változtassák meg, strukturálják jobban. Egyrészt csökkentsék a szabadon választható tárgyak számát, másrészt pontosabban határozzák meg a kurzusok tartalmát, mégpedig úgy, hogy azok együttesen az adott tudományterület összefüggő, széles körű, átfogó tudásához vezessenek.

Annak érdekében, hogy a szaktárgyakban való felkészítés a tanárképzés követelményeinek megfelelő legyen, a jelentés határozottan javasolta, hogy a természettudományi és a bölcsészettudományi karok működjenek szorosabban együtt a tanárképző tanszékekkel azoknak a kurzusoknak a kiválasztásában és kidolgozásában, amelyeket a leendő tanárok számára kívánnak felajánlani, és alakítsák a kurzusok tartalmát úgy, hogy azok a tanítandó tárgy mélyebb megértését eredményezzék. Mivel elsősorban olyan tanárookra van szükség, akik képesek a tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítására és fenntartására, a tanárképzésnek egyben széles körű általános műveltséget is kell nyújtania, erősítenie kell azokat a liberális és humanisztikus értékeket, amelyek révén a tanárok a jól nevelt polgár és az élete végéig tanuló ember példaképevé válhatnak. A *Carnegie Forum* olyan képzést sürgetett, mely a későbbi munkahelyen szükséges tudást és képességeket veszi figyelembe a kurzusok megtervezése során.

Különösen fontosnak tartották a jelentések az elemi iskolai tanárjelöltek intenzívebb felkészítését, hogy mélyebb, kiegyensúlyozottabb tudásra tegyenek szert. El kell érni, hogy a leendő tanárok az általános iskolában tanítandó tárgyak mindegyikét alaposan elsajátíthassák, s ne csak felszínes ismereteket, általános benyomásokat szerezzenek az adott tudományterületről, és ne forduljon elő az, ami még rosszabb, hogy csupán a tárgy tanításának módszertana keretében ismerkednek meg bizonyos alapfogalmakkal.

Goodlad a tanítási modelleknek a tanárképzésben betöltött jelentőségével kapcsolatos kutatásokra hivatkozva nyomatékosította a főiskolai és az egyetemi óráknak mint mintáknak a szerepét, mind a nevelés módszertanában, mind a szaktárgyakban.

A szaktárgyak tanárainak naprakészen felkészülteknek kellene lenniük, nem csak a tantárgy megértésében és értelmezésében, hanem egyben a hatékony oktatás gyakorlatát is demonstrálniuk kellene. A tanárjelöltek tanárainak szaktárgyuk tudományos képviselői közül kellene kikerülni, és nem lenne szabad a képzést az asszisztenciára hagyni. A szakmájuk terén nagy tudású professzorokat arra is ki kellene képezni és fel kellene készíteni, hogy az oktatás minősége tekintetében is olyan színvonalat nyújtsanak, amely inspirálja a jövő tanárait. *Goodlad* (1991, 52. o.) szerint ahhoz, hogy valakiből jó tanár váljék, kétszer kell a tantárgyat megtanulni: „először, hogy lényük részévé váljon; másodsor, hogy tanítani tudják”.

A javaslatok fogadtatása

A szakmai folyóiratokban egyre több tanulmány jelenik meg, mely a pedagógiai, a bölcsészettudományi és a természettudományi karok tanárai közti együttműködésről számol be. Az egyik ilyen tanulmányban *Yinger* és *Hendricks* (1990) az együttműködések számos formáját mutatja be. A *Holmes Group* által készített felmérésbe bevont oktatási intézmények 70%-a vett részt olyan tevékenységben, amely a pedagógiai tanszékek vagy karok és a bölcsész és természettudományi karok oktatói közötti kapcsolatok jellegének megváltoztatására és egy új típusú partnerség kialakítására irányult.

A felsőoktatási intézményekben kialakított tanárképzési tanácsadó csoportok, melyekben a bölcsész, a természettudományi és a tanárképzési programok, valamint az iskolák képviselői vesznek részt, egyre nagyobb szerepet játszanak a tanulmányi programok kifejlesztésében, és magukra vállalják a tanárképzés képviselőit a szabályozás és az akkreditáció kérdéseiben azokkal a csoportokkal szemben, akik a tanárképzést ellenőrzik és felügyelik. A bölcsész és természettudományi karok tanárainak a pedagógiai fakultásokkal való együttműködése egyben azt is elősegítette, hogy az adott tantárgyak oktatói az iskolákkal is közelebbi kapcsolatba kerüljenek, és ez jótékonyan formálta attitűdjeiket egy komolyabb és együttműködőbb szaktárgyi képzés kialakításának irányába. *Yinger* és *Hendricks* egyéb kezdeményezésekről is beszámol, többek között: az oktatók közösen írnak pályázatokat; kísérletek a tantárgyak összehangolt, együttműködő tanítására; különböző tanítási stílusok és képzési modellek kipróbálása a középiskolákban; a tanárjelöltek gyakorlótanítását közösen vezető új modellek; a tanárjelöltek nagyobb mértékű bevonása az adott szakterületen folyó kutatásokba.

Yinger és *Hendricks* felméréseik során úgy találták, hogy egyre több intézmény vezet be az ötödik év elvégzését a tanári diploma feltételeként (mint ahogy azt a *Holmes Group* javasolta), és néhány intézmény a hatodik évet is szükségesnek tartja. Azok a tanárképző programok pedig, melyek továbbra is a hagyományos négyéves, bakkalaureátusi szintű képzés mellett maradnak, igyekeznek nagyobb hangsúlyt fektetni a tanítandó tárgyból való alaposabb felkészülésre, egyrészt a szabadon választható tárgyak arányának csökkentésével, másrészt a kötelező kurzusok számának emelésével. Az új képzési modellekben az általánosan művelő kurzusok keretében el-sajátított szaktárgyi ismereteken túl, a fő- és mellékszakok a képzési program mint-

egy 50-55%-át teszik ki. Egyre általánosabb az a tendencia, hogy a leendő tanárok inkább széleskörű ismereteket szereznek az adott tudományterületen, és nem a magasabb fokozatot megalapozó, elvont tudáshoz vezető speciális tanulmányokat folytatnak.

A tanári munkára való felkészítés

Általános gyakorlat

A négyéves tanárképző programban a pedagógiai tárgyak a kurzusok 30-35%-át teszik ki, és kisebb-nagyobb eltérésekkel a következő területeket foglalják magukban: az amerikai neveléstudomány kezdetei, pedagógiai pszichológia, általános tanítási módszertan,¹¹ az egyes tantárgyak tanításának módszertana és a gyakorlótanítás. A tanárképzést ért főbb bírálatok pedig az alábbiak: az egyetemeken és főiskolákon oktatott módszertan túlságosan elméleti, és nem kielégítően alkalmazható a mai iskolákban; továbbá az elsősorban elméleti és történeti alapokra épülő kurzusok nem eléggé relevánsak a korszerű tanítás szempontjából; az egyetemi és főiskolai oktatók nem ismerik az iskolákban és az osztályokban folyó munkát; nincs elég lehetőség a gyakorlótanításokra; és végül nem kapnak szerepet a képzésben a hatékony tanítással kapcsolatos kutatások eredményei.

Fejlesztési javaslatok

A jelenleg érvényes gyakorlat korlátait elemezve a *Holmes Group* azt a követelményt fogalmazta meg, hogy a négyéves képzést kiegészítő ötödik év keretében az alaposabb szakértői felkészülés mellett kapjon helyet a megfelelő idejű gyakorlótanítás is. Egy másik javaslat szerint lehetőséget kellene teremteni arra is, hogy a pedagógiai kurzusokon elsajátított elméleti tudást összekapcsolják az iskolai gyakorlattal. A pedagógiai kurzusok tartalmát a hatékony tanítással kapcsolatban rendelkezésre álló kutatási eredmények alapján kellene meghatározni, nem pedig az oktató tapasztalatának és szakmai tudásának függvényeként. Harmadik javaslatként szükségesnek tartják, hogy a tanárjelölteknek több lehetőségük legyen a tanulók megfigyelésére és a velük való érintkezésre, mégpedig minél többféle egyéni helyzetben és különféle tanulói csoportokkal együttműködve. Fontos, hogy a hospitálásokat kitűnő szakemberek vezessék, és ügyelni kell arra is, hogy a gyakorlati munkát végző tanárjelöltek száma ne haladja meg azoknak a tanároknak a számát, akikkel együtt dolgozhatnak, és akik számukra mintaként szolgálhatnak. Határozottan ajánlható, hogy a gyakorlatokat végző hallgatók minél inkább lássanak bele az iskola belső életébe, és kapjanak olyan feladatokat, melyek során a teljes felelősséget vállalják az osztályban folyó munkáért.

¹¹ A tantárgyak amerikai elnevezései mögött levő tartalmak és a hagyományos európai témakörök nem esnek egybe.

A *Goodlad*-tanulmány szerint több intézmény arról panaszkodott, hogy a gyakorlatok során a tanárjelöltek számára nem biztosították a megfelelő minőségű és elegendő számú mintatanítást. Mivel a tanárjelöltek gyakorlótanításaik során természetesen megpróbálnak minél jobbat produkálni (sokszor saját szakvezetőiket akarják túlszárnyalni), *Goodlad* szerint csak a legkiválóbb tanárokat szabad szakvezetői feladattal megbízni. Így fogalmazódott meg a negyedik javaslat, amely szerint, ha nem tudják a kijelölt iskolák a hospitálások megfelelő színvonalát biztosítani, úgy csökkenteni kell az oda jelentkező jelöltek számát, vagy szükség esetén fel kell függeszteni az ott végzett megfigyeléseket, amíg mintaszzerű tanítási órákat és szakvezetői munkát nem tudnak felajánlani.

Ötödik javaslatként a tanárjelöltek teljesítményének gondosabb figyelemmel kísérését és értékelését említik, melyet a képzés minden fázisában gondosan kell adminisztrálnia mind a képző intézménynek, mind pedig a gyakorló iskolának. Szükség van a tanítási gyakorlat elvárásainak, illetve követelményeinek pontos rögzítésére, mellyel mind a tanárnak, mind a jelöltnek tisztában kell lennie. A tanárképzési program céljait is világosan meg kell határozni, és ezeket a célokat szem előtt tartva kell értékelni a jelölteket. A tanárjelölt munkáját gyakran kell ellenőrizni, hogy a szakvezető meggyőződhessen, vajon a jelölt megfelelő pedagógiai tapasztalatokat szerzett-e. A tanárképzési programnak a kurzusok pusztán teljesítésénél és az előírt tanítási gyakorlat elvégzésénél mindig többet kell elvárnia a tanárjelöltektől.

A tanárjelölt munkájának folyamatos értékelése mindenekelőtt azért fontos, hogy állandó visszajelzést kaphasson teljesítményének javításához. Igen kedvező hatású, ha a jelölteknek mindig van módjuk segítséget kérni a tervezés során, a segédanyagok és óravázlatok összeállításában. Mivel a tanítás végső színvonala elsősorban azon múlik, mennyire tudja tanítványai tanulását irányítani, a tanárjelöltet mindenekelőtt ilyen irányú képességei kifejlesztésében kell támogatni. A tanári diploma kibocsátásának is elsősorban a jelölt pedagógiai készségeinek bizonyításán és tanítási eredményein kell alapulnia.

A javaslatok fogadtatása

A tanári, pedagógiai tanulmányok megújításában számos fejlődési folyamat indult el. *Yinger* és *Hendricks* (1990) szerint a kezdeményezések többsége a javaslatokat újszerű, komplex modellekbe szervezve kívánja megvalósítani. Sok program egy-egy tematikus koncepció köré épül, mint például a reflektív tanítás, a multikultúrájú vagy többetnikumú tanítás, a tanár döntési képességeinek fejlesztése, a technológia és tanítás, az individualizált oktatás és speciális nevelés.

Más javaslatok a képzést néhány tantárgyra szűkítették le, hogy elősegítsék a mélyebb és alaposabb felkészülést, illetve interdiszciplináris tárgyakat vezettek be, mint például a természettudományok és a társadalomtudományok. Nagyobb hangsúlyt kapott új témakörök tanítása, például a tanítandó tudományág filozófiája és fogalmi rendszere, a tudomány és a technológia hatása a társadalom fejlődésére. Az ilyen szemléletű programok elősegíthetik az elmélyült egyéni kutatómunkát, és fejlesztik a döntéshozatal, illetve a kritikus gondolkodás képességeit.

A négy- és ötéves tanárképző programok hasonló pedagógiai kurzusokat tartalmaznak. Az ötéves képzési programban az eltérést inkább az elméleti tanulmányoknak az elemi és középiskolai tanári munkához való kapcsolása és a gyakorlótanításra való nagyobb lehetőség jelenti. A programok változatosak, de a tipikus kurzusok általában a következők: tanulás és fejlődés; az olvasás és írásbeli nyelvi készség fejlődése; a tanítás tervezése; a tanítás modelljei és stratégiái; kivételes képességű tanulók; az osztályban jelentkező kulturális eltérések; a tanulás értékelése és a tudás mérése; a tanulók egészségi állapota; írás és olvasás a tantervben; hatékony tanítási módszerekkel kapcsolatos kutatási eredmények; tanterv- és programfejlesztés; tanácsadás és a tanulók irányítása; osztálytermi és oktatási diagnózis és fejlesztés; a tantárgyhoz kapcsolódó tanítási módszerek és stratégiák; a tanulók viselkedése és az osztálymunka irányítása; gyakorlótanítás és a kapcsolódó iskolai munkák.

A négyéves programban a tanári kurzusok általában a második vagy a harmadik évben kezdődnek, és a többségük a negyedik évre esik. Az ötéves programban az ötödik év főleg az iskolai munkára koncentrálnak, az osztálytermet mintegy laboratóriumként használja fel az elméleti órákon elsajátított tanítási ismeretek begyakorlására. Azokban az ötéves képzési programokban, amelyek a magiszteri fokozat megszerzéséhez vezetnek, az elméleti kurzusokat a délutáni-esti órákra teszik, vagy pedig a gyakorlótanítás előtti, illetve utáni időszakra osztják el. Egyre több példa akad arra is, hogy az elméleti kurzusok egy részét a gyakorlótanításra kijelölt iskolákban tartják.

Együttműködés és partnerkapcsolatok

Általános gyakorlat

A tanárképzésért elsősorban a felsőfokú oktatási intézmények viselték a felelősséget. Az egyetemekhez, főiskolákhoz kapcsolódó gyakorlóiskolák (laboratórium-iskolák) egy része az utóbbi 25 évben eltűnt a tanárképzés látóköréből és az amerikai oktatásból. A tanítási gyakorlatok színhelyeit tipikusan a tanárképző intézmények választják ki az iskolakörzettel együttműködve. A tanárok és osztályok kiválasztása a megfigyelés vagy gyakorlótanítás számára inkább kényelmi szempontok szerint történt, és az együttműködésre kész tanárok elérhetőségétől függött, nem pedig a mintaszerű tanítás volt a meghatározó.

A gyakorlatot teljesíteni kívánó tanárjelöltek fogadása az iskolákban a tanárokkal kötött szerződés részévé vált. Olykor fizetéskiegészítést ajánlanak föl az együttműködő tanárnak, más esetekben a tanárok azért vállalják a tanárjelöltek felügyeletét, mert az a szakmai elismerés jele lehet.

A tanárjelöltek teljesítményének értékelése és az ajánlás a tanítási engedély megadására a főiskola és az egyetem kötelessége. A képzettséget aztán állami hivatal ismeri el az engedély megadásával. Az iskola és az együttműködésben résztvevő tanár a tanárjelöltek értékelését bizonyos feladatok és kötelezettségek teljesítése alapján végzi. A megfigyelési gyakorlat különböző tárgyakhoz kapcsolódhat, a tanárjelölt

kaphat bizonyos konkrét tanítási feladatokat, dolgozhat a tanár mellett asszisztensként¹². A tanárjelöltek gyakorlati munkájának legintenzívebb szakasza a gyakorlótanítás, amelyet általában egy szemeszter keretében 9-16 hét alatt teljesítenek. Az előírt időtartamból általában öt hét az, amelynek során a tanítás teljes felelőssége a tanárjelöltre hárul. A leendő tanárok munkájának felügyelete és teljesítményük értékelése az egyetem és a gyakorlóiskola közös feladata, de a képesítés kiadásáért, mely az előírt feladatok és kötelezettségek teljesítésén alapul, végső soron az egyetem vállalja a felelősséget.

Fejlesztési javaslatok

Az összes jelentés sürgette az egyetemek, a főiskolák és a gyakorlóiskolák közötti új típusú együttműködés kialakítását. Az új modellben jobban meg kellene osztani a programok céljainak kialakításával, a kurzusok követelményeinek kidolgozásával, a gyakorlati tapasztalatok megszerzésére irányuló tevékenységi formák meghatározásával, a jelentkezők felvételének és elutasításának során alkalmazott megfontolásokkal, a már működő képzési programok értékelésével és megújításával kapcsolatos felelősséget. Hasonlóképpen együttműködésre van szükség az oktatási módszertan kialakításában, a legújabb elméleti források és szakmai anyagok felhasználásában, az oktatási minták biztosításában, a tanárjelöltek munkájának irányításában.

A tanárképzés átalakításán túl szükség van a jelenlegi tanítási és iskolázási rendszer felülvizsgálatára, a szisztematikus, állandó megújulást előmozdító eljárások, módszerek kifejlesztésére is. A jelentések a folyamatos szakmai fejlődést szolgáló továbbképzés érdekében olyan új együttműködési formákat javasolnak, amelyek a széles körű szakmai szolgáltatást nyújtó képzési központokban (*Centers for Professional Development*) valósulhatnak meg. Ezek a központok vállalnák a tanárképzés egyes részfeladatait, irányítanák a képzési programok kialakítását. Széleskörű pedagógiai kutató és fejlesztő munkát folytatnának az új iskolázási elgondolások kidolgozásától az iskolák megújításán keresztül a hatékony órai munka módszereinek a kikísérletezéséig.

Goodlad (1991) leír egy *Pedagógiai Központot* (*Center of Pedagogy*) mint az együttműködés egy modelljét. Az általa javasolt központ szervezetét, irányítását tekintve autonóm, és egy független, a főiskolák, az egyetemek, az iskolák és a helyi közösségek képviselőiből álló testület vezetése alatt áll. A központot közvetlenül az állam vagy oktatási hivatalok finanszíroznák, politikai befolyástól mentesen vagy egyetlen intézménytől való függés terhe nélkül. Közvetlenül kapcsolódhatna egy egyetemhez vagy főiskolához, amelynek a kutatási és informatikai infrastruktúrájára, szakembereinek tapasztalataira építene. Ugyanakkor kapcsolatot alakítana ki olyan iskolákkal is, amelyek a tanárok tapasztalatszerzésének, tanárjelöltek gyakorlatainak, új tanítási módszerek kidolgozásának és kísérleti kipróbálásának a színterei lennének.

¹² Az USA sok iskolájában működnek asszisztensek (teaching assistant) a tanárok mellett. Kezdő tanárok, tanárjelöltek, tanári képesítéssel nem rendelkező szülők egyaránt végezhetnek asszisztensi feladatokat, melyet az órai munka felügyeletétől a tanulókkal való egyéni foglalkozásokon keresztül tesztek javításáig nagyon sokféle feladatot foglalhatnak magukban.

A központ további támogatást kaphat a vonzáskörzetébe tartozó helyi közösségektől, amelyeknek gazdasági és társadalmi szükségleteire, elvárásaira reagál.

A jelentések nagy hangsúlyt fektetnek a tanárképzés különböző szinterei közötti kapcsolatok megújítására, az együttműködés különböző formáinak új élettel való megtöltésére. Bár korábban is voltak olyan iskolakörzetek, amelyek szerveztek bizonyos tanítás melletti képzést és a tanári munkát megújító továbbképzést, azok nem voltak elég átgondoltak és rendszeresek. A sokszoros kapcsolódás miatt az oktatási rendszer reformjában és a tanárképzés átalakításában szoros együttműködésre van szükség.

A javaslatok fogadtatása

Yinger és Hendricks (1990) tanulmányából kitűnik, hogy a résztvevő mintegy ötven intézménynek több mint a felében alakult ki együttműködés a főiskolák, egyetemek és az iskolák között, új szerepek és kötelezettségek jelentek meg. Egy tipikus megoldás konzorciumok vagy tanácsok létrehozása, amelyekben iskolák, főiskolák, egyetemek és a képzési programokban résztvevő hallgatók képviseltetik magukat. Néhány állam a tanárképző programok elfogadását a közös tervezéstől és együttműködéstől tette függővé. A konzorciumok kidolgozzák és rendszeresen felülvizsgálják a tanárképző programok alapelveit és működtetési eljárásait; a programok szerepét, tárgyát, célját és menetét; a jelentkezők előzetes képesítésével, kiválasztásával kapcsolatos álláspontot; a programok és kurzusok értékelését, a változásokat; a tanárjelöltek teljesítményének értékelését és a tanári munka engedélyezését.

Mivel az egyetemek és főiskolák nagy számban reagáltak a javaslatokra, újfajta képzési formák alakultak ki. Néhány intézmény mintaként szolgáló iskolákat és tanárokat kutatott fel, és megállapodott a tanárképző programok közös tervezéséről. Meghatározták az irányítást, a tanácsadás és a kutatás új feladatait. A *Yinger és Hendricks* tanulmányban szereplő néhány iskola a tanárokkal kötött nyári szerződések keretében teremtett lehetőséget a tervező és fejlesztő tevékenységekre. Ezekben a munkákban elemi és középiskolai, főiskolai és egyetemi oktatók vesznek részt. Az iskoláknak a tanárképző programok tervezésében és szervezésében való részvétel arra is lehetőséget nyújt, hogy növeljék a rendelkezésre álló oktatók számát, a tanítási gyakorlaton lévő tanárjelölteket különféle munkába vonják be, ezáltal csökkentve az egy tanárra jutó tanulók számát.

A tanári kar gyakorló tanárjelöltekkel való kibővítése elterjedt gyakorlattá vált. Arra ösztönözte az iskolákat, hogy segítsék a tanári karból a mentorok, a vezető tanárok, a kísérletvezető tanárok kiválasztódását. A *Yinger és Hendricks* beszámoló szerint számos helyen a tanárok egyetemi kinevezést kapnak az új programokban betöltött szerepük elismeréseként.

A szakmai fejlesztési központok szervezéséről számos főiskolán és egyetemen folyik vita. Néhányuk ugyan kialakított közös irányítás alatt álló modell-iskolákat, de a költségvetés bonyolultsága és a jogi felelősség sokrétűsége útját állta a hasonló, *Goodlad* által javasolt központok széles körű elterjedésének. Általánosabb az, hogy a konzorciumok vagy tanácsok konzultatív, tanácsadó testületekként szolgálnak.

Engedélyezés és bizonyítvány

Általános gyakorlat

Bár az Egyesült Államokban a tanárképzés a főiskolákon és az egyetemeken folyik, a tanítási engedélyt a képző intézmény javaslata alapján egy állami hivatal adja ki. A bizonyítvány vagy engedély az állam területén lévő iskolákban való tanításra jogosít fel, és meghatározott időre érvényes. A kezdő tanárok általában három évre kapják meg a tanítási engedélyt. Ezután csak akkor folytathatják a tanítást és kapnak engedélyt, ha tanári munkájuk bizonyíthatóan eredményes volt, és az egyetemen korábbi kurzusokat végeztek. A további tanulmányok formáját általában az engedélyt kiadó hivatal írja elő, és az pedagógiai vagy szaktárgyi kurzusokat egyaránt magában foglalhat. A kiegészítő képzés magasabb fokozat megszerzéséért folytatott tanulmányok részét is képezheti. Néhány állam között létezik olyan egyezmény, amely szerint kölcsönösen elismerik egymás kiadott engedélyeit, és vannak olyan államok is, amelyek az országos akkreditációs eljárás eredményét is elfogadják más államból érkező tanárok tanítási engedélyezési eljárása alapjaként.

Az engedélyezés követelményeit általában törvényhozó csoportok és kormányzati szervek határozták meg, melybe csupán korlátozott beleszólása volt a szakmai közösségeknek, például egyetemi és főiskolai tanároknak, professzoroknak. A tanítási engedély kiadásának követelményei és az iskoláztatás céljai közti kapcsolatot gyakran inkább politikai erők határozzák meg, mint tisztán oktatáseméleti megfontolások. Bár a főiskolák és egyetemek viselik a tanárképzés felelősségét, gyakran megkötik őket az engedélyezés különböző korlátozásai és követelményei.

Az engedélyek kiadásáért felelős hivatalok gyakran alapvetően elutasító módon működnek, túlságosan ragaszkodnak az írott követelményekhez, és minimális teret engednek a szakmai megítélésnek vagy az ésszerű változatosságnak. Ez a gyakorlat korlátozza az intézmények rugalmasságát a képzési programoknak a körülményekhez való igazításában és a tanítási engedély megszerzéséhez vezető alternatív módszerek alkalmazásában. A gyakorlatban ellentmondásos helyzetet okozott az, hogy azokon a területeken, ahol tanárhiány volt, alternatív megoldásokat vagy kerülő utakat alkalmaztak, hogy a hiányt csökkentsék. A szakmai közösséget azonban frusztrálták az ilyen eljárások, és azokkal mindig szemben állt.

Fejlesztési javaslatok

A *Carnegie Forum* a tanárképzés országosan egységes követelményeinek kialakítása és az általánosan elfogadott diploma kiadása felé való elmozdulás érdekében ajánlotta a *Szakmai Követelmények Nemzeti Bizottsága* (*National Board of Professional Standards*) létrehozását. Mások a tanári képesítést tanúsító bizonyítványok kiadásának következetes standardizálását ajánlották.

A jelentések bátorították az engedélyezési eljárások rugalmasabbá tételét, hogy a szakmai szempontokon, kutatási eredményeken, a hatékony tanítási eljárásokkal kapcsolatos tapasztalatokon alapuló alternatív módszerek és képzési utak is elterjedhessenek, és ne politikai csoportok érdekei domináljanak. Egyetlen képzési program kialakítása helyett az intézmények olyan modellekkel kísérletezhetnének, amelyek keretében a különböző tapasztalattal és tanítási szakértelemmel rendelkező egyének különböző úton kaphatnak tanítási engedélyt.

A javaslatok fogadtatása

A rugalmasságra és az engedélyezés módosítására tett javaslatokat a legkülönbözőbb módon fogadták. Extrém esetként előfordult, hogy néhány állam olyan törvényt fogadott el, amely szerint olyan szakembereket is enged tanítani, akik nem rendelkeznek formális tanári képzettséggel. Ezek nagyrészt szükségintézkedések voltak, amelyeket azért hoztak, hogy tanárokkal lássák el azokat a területeket is, ahol jelentős tanárihiány mutatkozott (például matematika). Néhány államban az ilyen oktatóknak a tanítás mellett kell teljesíteniük az engedélyezés feltételeit, más államokban sikeres tanítás esetén eltekintenek a követelmények teljesítésétől. Az engedélyezés ezen módjai lehetővé tették, hogy elemi és középiskolák tanárokhoz jussanak, de az így pályára került tanárok munkájának hatékonyságát, és azt, hogy folytatni fogják-e ezek a szakemberek tanári tevékenységüket, még most vizsgálják.

A legtöbb állam támogatja az engedélyezés alternatíváinak kidolgozását. Az intézmények alternatív képzési módszereket vezettek be, melyek a különböző, széles körű szakmai tapasztalattal és jó oktatói képességgel rendelkező szakembereknek tanítási engedélyt adnak. Ezek a „gyorstalpaló” alternatívák gyakran lehetővé teszik, hogy a pályázó megkerüljön néhány kurzust, és a tanítási gyakorlatra koncentráljon. Más alternatívák esti vagy hét végi tanárképző kurzusokat vezettek be, vagy lehetővé tették a tanári képesítés megszerzését egyéni tanulmányok révén, munka mellett is.

Az iskolák érdekeltek abban, hogy különböző szakmai tapasztalattal rendelkező embereket vonzzanak a tanári pályára. Ilyenek lehetnek háztartásbeliek, nyugalmazott katonák, esetleg olyanok, akik hivatást akarnak változtatni. Ezeket az egyéneket az iskolák szakmai gyakorlatuk, más terepen szerzett szemléletük, élettapasztalatuk, érett személyiségük miatt keresik.

Bár az ilyen alternatívák bátoríthatják különböző, nem-tradicionális csoportok bevonását a tanításba, *Goodlad* arra hívja fel a figyelmet, hogy az ilyen megközelítések aláássák a professzionális képzés koncepcióját. Továbbá, ha figyelmen kívül hagyják a tanári pályára való szocializálódás folyamatait, azok az egyének, akik ezeken a rövid utakon kerültek a szakmába, hamar kiábrándulhatnak a tanításból, és elhagyják a tanári pályát. Megeshet, hogy megfelelő ellenőrzés és felügyelet hiányában nem válnak jó és eredményes tanárokká, alkalmatlan, hatástalan tanítási módszereiket állandósítják.

A reformok jövője

Ez az áttekintés az Egyesült Államokban a tanárképzés átalakításával kapcsolatban kibontakozott, a legáltalánosabb változási tendenciák bemutatására koncentrált. Szakmai folyóiratok rendszeresen közölnek tanulmányokat speciális képzési programokról, újítási javaslatokról és tevékenységekről. A gyakorlatban a széles körű változáshoz azonban hosszabb időre van szükség, e folyamatoknak ugyanis vannak a fennállóhoz ragaszkodó, a változtatásokkal szemben ellenálló szereplői és nehezen változtatható intézményi keretei. Bonyolítja a helyzetet, hogy a hosszú távú előrejelzések mindig bizonytalanok, az iskolák céljai, a leendő tanárokkal szemben támasztott konkrét követelmények hosszabb távon nehezebben felmérhetők, nagyrészt ismeretlenek, vagy változnak a társadalom dinamikájával. A majdnem tíz évvel ezelőtt megjelent bizottsági jelentés óta a változás tere és lendülete drámai módon növekedett. A tanárképzés reformjával kapcsolatban számos további kérdés merült föl, melyeket *Yinger és Hendricks* (1990, 26. o.) a következőképpen sorol fel:

1. Milyen általános és szaktudományi tanulmányok szükségesek a különböző életkorú és helyzetű diákok tanárai számára?

2. A tanári munkára felkészítő tárgyak közül melyeket jobb a felsőoktatási intézményekben, és melyeket jobb a gyakorlóiskolák osztályaiban tanítani? Melyek a leglényegesebbek?

3. Milyen összetevők alkotják az adekvát tanári tudást az osztálymunka irányítása és a fegyelem fenntartása, a tananyag, a pedagógia és a szakmai szerepek terén?

4. Hogyan foglalkozhat a tanárképzés olyan fontos kérdésekkel, mint a szakmai célok és értékek, a szakmai szocializálódás és iskolai beilleszkedés, az iskoláztatás és az oktatás multikulturális igényei?

5. Hogyan teremthetnek a pedagógiai tanszékek és a tanárképző intézmények olyan szakmai identitást, amelyben a kiemelkedő tudományos felkészültség és színvonalas oktatás a tanárképzés sajátos igényeinek szolgálatában áll?

6. Hogyan lehet tanárképző programok fokozott elvárásait és növekvő szigorúságát egyensúlyban tartani az egyenlőség és méltányosság elveivel és a változatos tanári munkaerővel kapcsolatos igényekkel?

7. Hogyan lehet olyan kapcsolatokat kifejleszteni a tanárképzésben, amelyek tényleg sokoldalúak és kölcsönösen hasznosak?

8. Milyen változásokat lehet kieszközölni az iskolai és a felsőoktatási politikában, hogy megvalósuljon a képzés rugalmassága, a változtatás és kísérletezés szabadsága?

9. Hogyan lehet a tanárképzés reformját értelmesen egyeztetni az iskolák fejlesztésével, a környezet és a közösségek problémájával? Hogyan lehet a diákokat, szülőket és a közösségi vezetőket e folyamatokba bevonni?

10. Hol lehet új forrásokat találni az iskolák megújított és jobb munkájához?

11. Hogyan lehet a különböző oktatási módszereket, a munkába állás előtti és a munka közben végzett képzést egységes keretbe foglalni, és elismerni a szakmai tanulás folytonosságát?

A kérdések nehezek, a válasz néhányukra még sokáig bizonytalan lesz. Az ötletek gazdagsága, a képzési programok változatossága és a hatékony tanítási gyakorlat kutatása olyan folyamatokat stimulál, amelyek révén új, érdekes modellek fognak megjelenni a tanárképzésben.

Irodalom

- Bush, G. (1989): Goals the president announced from the Education Summit of governors held in Washington, D.C., October 1989.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986): *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. Carnegie Forum on Education and the Economy, Washington.
- Goodlad, J. (1991): *Teachers for Our Nation's Schools*. Jossey Bass Publishers, San Francisco.
- National Commission on Excellence in Education (1983): *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*. U.S. Government Printing Office, Washington.
- National Commission in Educational Administration (1987): *Leaders for America's Schools*. University Council for Educational Administration, Tempe.
- The Holmes Group (1986): *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- Yinger, R. J. és Hendricks, M. S. (1990): An Overview of Reform in Holmes Group Institutions. *Journal of Teacher Education*, 41. 2. sz. 21–26.

ABSTRACT

R. DOYLE SLATER: NEW TRENDS IN THE PREPARATION OF TEACHERS IN THE UNITED STATES

In the early and middle 1980s in the United States, several study reports were released, critical of the educational achievement of students completing schooling in the American schools. Citing evidence that students were not performing on examinations at levels comparable to the levels achieved in schools in other countries of the world, the reports called for a review of current educational practices. Government and educational leaders encouraged the careful study of schooling standards, the revision of curriculum, and the research and development of more effective teaching methodology. The reform movement evolved in two parallel directions: the study and change of current schooling practices and the study and change of current practices in the preparation of the teachers. This paper provides a brief history and summary of the recommendations for change and improvement of teacher preparation, grouped in five categories: the careful selection of candidates for programs, improved and more rigorous preparation in academic subjects, intensive and research based preparation in professional studies, increased collaboration and partnerships between public schools and colleges and universities, and more appropriate requirements and consistent standards for licensure and certification. In each category, in addition to the recommendations for change and improvement, past common teacher preparation practices are described, with illustrations provided of some college and university responses being made to the recommendations. Teacher preparation in the United States is the responsibility of institutions and agencies within each state and is influenced by professional groups and complex systems of accreditation across the country. The result is great diversity among programs which precludes a comprehensive summary. As the reform movement in the United States gains momentum, new ideas for improving teacher preparation are being tested and new models developed, with accompanying research. Many additional questions have been generated and the research results of long term effectiveness of revised and new practices in the preparation of teachers is just beginning to be reported in the literature.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 1. 31-49. (1991)

English version of the manuscript can be obtained from the author.

Levelezési cím / Address for correspondence: R. Doyle Slater, Director, Professional Development Center, School of Education, La Grande, Oregon 97850, USA.

OKTATÁSPOLITIKAI KOALÍCIÓK

Halász Gábor

Országos Közoktatási Intézet

Az az erőter, melyben az oktatáspolitikai formálódik, többféle dimenzió mentén rajzolódhat ki. Feltételezésünk az, hogy minden időszakra jellemző egy-két olyan, meghatározó súlyú oktatáspolitikai kérdés, amely a leginkább megosztja a politikaalakító erőket és a közvéleményt, s amelynek a megválaszolásában a különböző politikai erők között vita vagy megegyezés alakulhat ki. E kérdések alapján rajzolódnak ki az oktatáspolitikai erőteret meghatározó dimenziók.

Korábbi elemzésekben egy-egy korszak oktatásügyi vitáit, az ezekkel kapcsolatos dokumentumokat, írott vagy szóbeli megnyilvánulásokat elemezve próbáltunk felrajzolni olyan dimenziókat, melyek mentén az oktatáspolitikát formáló erők egymáshoz közeledhetnek vagy egymástól távolodhatnak (*Halász, 1984, 1988*).

Az alábbiakban egy olyan modellt szeretnénk bemutatni, amely arra tesz kísérletet, hogy jelezze, milyen dimenziók mentén, milyen fajta oktatáspolitikai koalíciók alakulhatnak ki a politikai rendszerváltást követően a 90-es évek Magyarországon. Ezúttal nem politikai deklarációk vagy kormányzati dokumentumok alapján teszünk kísérletet a modell felvázolására, hanem egy közvéleménykutatás adatai alapján¹.

Csoportképző dimenziók

Az adatokon végzett különböző többváltozós elemzések alapján két olyan jellegzetes dimenzió rajzolódott ki, amelyek mentén az embereknek az oktatással kapcsolatos elvárásai és véleményei a leginkább megoszlanak.

Az egyik dimenziót *modern – tradicionális* tengelynek nevezhetjük. A tradicionális elvárásoknak tekintjük a nemzeti hagyományok megőrzésével, a nemzeti szolidaritásra, erkölcsös életre és rendre neveléssel, illetve a vallásos neveléssel kapcsolatos elvárásokat. Ezzel szemben modern elvárásoknak tekintjük az egyéni kibontakozással, a tudományos ismeretek megszerzésével, az idegen nyelvek tanulásával vagy a továbbtanulással kapcsolatos elvárásokat. E dimenzió az, aminek a mentén a vizsgált soka-

¹ A közvéleménykutatást a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából az Oktatókutató Intézet és a SZÓCIO-REFLEX Közvéleménykutató KFT végezte 1990 májusában. Az 1000 fős minta életkor, iskolai végzettség és lakóhely szerint reprezentálja a 18–70 éves korú magyar lakosságot.

ság véleménye a legerősebben szóródik, amelyet tehát úgy tekinthetünk, mint az oktatáspolitikai polarizálódás egy potenciális tengelyét.

A másik dimenziót *szelektív-egalitárius* tengelynek nevezhetjük. Egalitáriusnak tekintjük az olyan oktatással kapcsolatos attitűdöket, melyekre a különböző képességű gyermekek eltérő színvonalú iskolákba küldésének az elutasítása, a hosszú ideig tartó, egységes állami iskolázás melletti állásfoglalás jellemző. A vélemények e dimenzió mentén is rendkívül erősen szóródnak, így ez is az oktatáspolitikai egyik legfontosabb polarizáló tengelyévé válhat.

A rendelkezésünkre álló adatok alapján ennek megfelelően két attitűdváltozót konstruáltunk. Az egyik ("TRADICIONALITÁS") a modern-tradicionalis tengelyen, a másik ("SZELEKTIVITÁS") pedig a szelektív-egalitárius tengelyen méri az egyének oktatással kapcsolatos attitűdjait. A két attitűdváltozó értékét egyéb változók értékeinek az egyszerű összeadásából nyertük. Az egyes változók azonos súllyal vettek részt az adott attitűdváltozó kialakításában. A „TRADICIONALITÁS” változó értékét tíz változó alakította ki, a „SZELEKTIVITÁS” értékét pedig hat változó.

Azt, hogy valaki hol helyezkedik el a „TRADICIONALITÁS” tengelyen, azzal mértük, hogy milyen típusú feladatok teljesítését várja el az iskolától. Előre nyomtatott kártyákon húsz olyan feladatot tettünk a megkérdezettek elé, melyek teljesítése az iskolától elvileg elvárható. A megkérdezetteket arra kértük, hogy rakják sorrendbe a feladatokat azok fontossága szerint. Az ily módon keletkezett rangsor élére kerültek a legfontosabbnak, aljára a legkevésbé fontosnak tartott feladatok. A többváltozós elemzések azt mutatták, hogy a vélemények két jellegzetes feladatcsoport mentén szóródnak legerősebben: (a) tradicionális értékekhez kötődő feladatok, mint a vallásos nevelés, a magyar nemzeti hagyományok megismertetése, a tisztességre, erkölcsre nevelés, a rendre, fegyelemre nevelés és a haza szeretetére való nevelés; (b) modern értékekhez kötődő feladatok, mint az egyéni képességek fejlesztése, a gondolkodás, az értelem fejlesztése, a tudományos ismeretek átadása, idegen nyelvek megtanítása, felkészítés a továbbtanulásra. Azok, akik az előbbi feladatcsoportot választották magasabb, azok pedig, akik az utóbbit, alacsonyabb pontértéket kaptak a „TRADICIONALITÁS” skálán.

Azt, hogy valaki hol helyezkedik el a „SZELEKTIVITÁS” skálán, a következők határozták meg:

a) Növelte e változó értékét, ha arra a kérdésre, hogy „Ön szerint hány éves kortól kellene a tanulókat tudásuk, képességeik, érdeklődésük alapján különválasztani, és különböző iskolákba járatni?” a megkérdezett 14 éves vagy az feletti életkort jelölt meg, és csökkentette, ha az alattit adott meg;

b) Növelte e változó értékét, ha a megkérdezett az átlagosnál fontosabbnak tartotta azt, hogy az állam pénzt költson a hátrányos helyzetű tanulók támogatására, és csökkentette, ha az átlagnál kevésbé fontosnak tartotta azt;

c) Végül a megkérdezetteknek az alábbi négy állításpár közül kellett kiválasztaniuk azt, amelyiket magukhoz közelebb állónak gondolnak (valamennyinél a második választása növelte, az első csökkentette a „SZELEKTIVITÁS” változó értékét): (1) „A gyerekeket képességeik és tudásuk alapján minél előbb a nekik legmegfelelőbb iskolába kell adni” – „Az a jó, ha a gyerekek képességeiktől és tudásuktól füg-

getlenül minél hosszabb ideig egy iskolában tanulnak”; (2) „A szülőnek joga van arra, hogy a gyereket abba az iskolába írassa be, amelyiket a legjobbnak találja” – „Mindен szülő abba az iskolába adja a gyermekét, amelynek a körzetébe tartozik, különben a kiváltságosok gyerekei kerülnek a jobb iskolákba”; (3) „Az a jó, ha minden iskola maga választja meg azt, hogy milyen tankönyvekből, hogyan tanít” – „Az a jó, ha az iskolák központilag előírt tankönyvekből egységesen ugyanazt tanítják”; (4) „A tehetségesek számára külön iskolákat kell nyitni, mert csak így bontakoztathatják ki képességeiket” – „A tehetségesek számára nem szabad külön iskolákat nyitni, mert ez sérti a társadalmi igazságosságot”.

A „TRADICIONALITÁS” és a „SZELEKTIVITÁS” attitűdváltozók nem teljesen függetlenek egymástól. A közöttük lévő enyhe korrelációt az okozza, hogy mindkettőt befolyásolja az egyén társadalmi helyzete, azaz iskolai végzettsége, foglalkozása és jövedelme, amennyiben az alacsonyabb társadalmi helyzetben lévőkre inkább az egalitárius, mint a tradicionális attitűd a jellemző.

A kutatási eredmények igazolják azt az ismert tételt, hogy az embereknek az oktatással kapcsolatos attitűdjeit és elvárásait elsősorban osztály-, illetve réteghelyzetük befolyásolja. Az oktatással kapcsolatos elvárásokban világosan leképeződik a társadalom rétegszerkezete, ez azonban, úgy tűnik inkább a modernség-tradicionális tengelyen fejeződik ki, mint a szelektivitás-egalitarianizmus tengelyen. Más szóval, a réteghelyzet erősebben befolyásolja azt, hogy az embereknek tradicionális vagy modern tartalmi elvárásai vannak az oktatással szemben, mint azt, hogy szelektív vagy egalitárius politikát támogatnak. Ez minden bizonnyal változik majd akkor, ha az iskolaszervezetben és az egyéb szelekciós mechanizmusokban olyan változások következnek be, amelyek az emberek számára nyilvánvalóvá teszik e mechanizmusoknak az egyes rétegek helyzetére gyakorolt hatását.

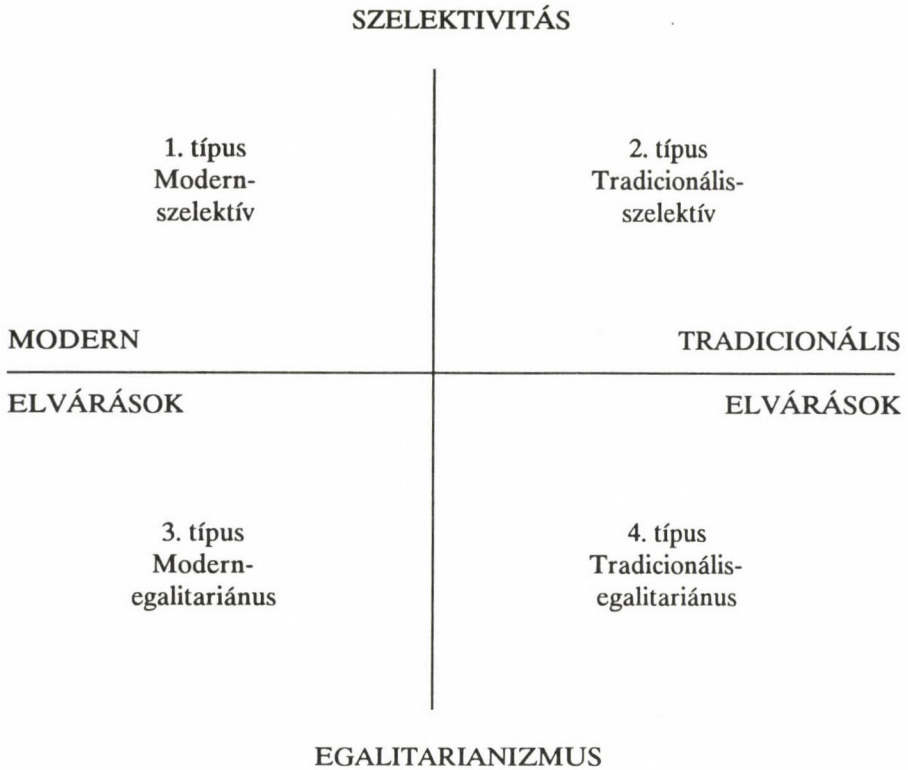
Az oktatáspolitikai erőtere és a preferencia-típusok

Ha a két tengelyen elfoglalt pozíciójuk szerint jellemezzük a megkérdezetteket, akkor négy oktatáspolitikai preferencia-típus jelenik meg előttünk (1. ábra).

A tengelyek középpontját az adott változó átlaga adja. Így a „TRADICIONALITÁS” tengely baloldalára, azaz a „modern” típusba azok kerültek, akikre az átlagnál kevésbé jellemző a tradicionális elvárásrendszer, a jobboldalára pedig azok, akikre az átlagnál jobban. Ugyanígy az „SZELEKTIVITÁS” tengelynek a metszéspont feletti részére azok, akikre az átlagosnál szelektívpartibb, a metszéspont alatti részére pedig azok, akikre az átlagosnál kevésbé szelektívpartí elvárásrendszer volt jellemző.

Vajon kik alkotják az egyes típusokat, milyen az egyes típusokba tartozó csoportok társadalmi összetétele, milyen politikai preferenciarendszer jellemző rájuk? Kik azok az egyes csoportokon belül, akik elvárásait tekintve közel állnak más csoportokhoz, és akiktől valamilyen irányban kompromisszumok megkötése várható, és kik azok, akik a széleken helyezkednek el, és ezért feltehetően kevésbé kompromisszum-

készek? E kérdések megválaszolásával próbálhatunk meg következtetni arra, hogy milyen oktatáspolitikai koalícióképződés képzelhető el ma Magyarországon.



1. ábra

Az oktatáspolitikai erőtere és az oktatáspolitikai típusok

Az egyes típusok jellemzői

1. *Modern – szelektív típus.* Mintánkból e típusba került a megkérdezettek 28,3%-a (278 fő). Ebben a típusban a legmagasabb az érettségizettek (70%) és a városban élők (74%) aránya, ennek a típusnak a legalacsonyabb az átlagéletkora (41 év), és itt a legmagasabb az egy főre jutó családi jövedelem (8036 Ft). E típuson belül különösen a vezető állásúak és értelmiségiek vannak felülreprezentálva. Az e típusba tarto-

zók az átlagnál elégedetlenebbek az oktatás mai helyzetével (5 fokozatú skálán átlag 2,9-es érték), és közöttük a legmagasabb azoknak az aránya, akik a stabilitás helyett inkább jelentős változásokat szeretnének az oktatásban² (63%). E típuson belül a legmagasabb az iskolás korú gyermeket nevelő szülők aránya (41%).

E típuson belül a legmagasabb a határozott politikai preferenciával (pártszimpátiával) rendelkezők aránya (67%). A legmagasabb köztük az SZDSZ-szel szimpatizálók aránya (23%), ezt követi, azonos arányban a FIDESZ-szel és az MDF-fel rokonszenvezők aránya³. Az átlagnál inkább jellemzi őket az a vélemény, hogy az életben való boldoguláshoz szükséges az iskolázás (47%). Döntő többségük híve magániskolák felállításának (80%).

E típuson belül a legnagyobb azoknak az aránya, akik inkább a gyermekekre való odafigyelést és tapintatot hangsúlyozó nevelést választják a szigorúbb, nagyobb fegyelmet követelő neveléssel szemben (66%), akik a legnagyobb arányban fogadják el azt a véleményt, hogy a mai iskolák túlterhelik a gyermekeket, azzal szemben, hogy az iskolák nem állítanak elég komoly követelményeket (35%), és akik a leginkább elfogadják azt, hogy a neveléshez pedagógiai szakértelemre van szükség (54%).

2. *Tradicionális – szelektív típus.* Ebbe a típusba a megkérdezettek 19,1%-a (188 fő) került. Ez a falun élő emberek jellegzetes típusa, a városiak aránya itt a legkisebb (34%). Az érettségizettek aránya alacsony (27%), de magasabb, mint a 4. típusba tartozók körében. Alacsony az egy főre jutó átlagjövedelem (5305 Ft), és magas az átlagéletkor (47 év), de a jövedelem magasabb és az átlagéletkor alacsonyabb, mint a 4. típusba tartozóknál. Ebben a típusban a legmagasabb a szakképzettség nélküli segédmunkások aránya. Ez a típus az, amely a legkevésbé elégedett az oktatás mai állapotával (2,7 pont) és ők azok, akik a legmagasabbra helyezik az oktatást azon feladatok sorában, melyekre az államnak pénzt kellene adnia (15 feladat közül átlag a 4,1. helyre). A szülők aránya e típusban a legalacsonyabb (24%), viszont itt található a legnagyobb arányban a nagyszülők (30%).

Ezen a típuson belül is viszonylag magas a határozott politikai preferenciával rendelkezők aránya (63%). E típuson belül az MDF-fel rokonszenvezők vannak a legnagyobb arányban (26,3%), és egyben itt található az MDF-szimpatizánsok legnagyobb része. Alacsonyabb az SZDSZ-szel (12%) és itt a legalacsonyabb a FIDESZ-szel szimpatizálók aránya (6,3%). Különösen magas e típuson belül a Kisgazdapárttal

² A kérdések egy részét, így azt is, amelyik a stabilitás, illetve a változás akarására vonatkozik, egymással ellentétes állítások formájában tettük fel, melyek közül a megkérdezetteknek a hozzájuk közelebb állót kellett kiválasztani. Ilyen típusú kérdéssel kérdeztünk rá arra, hogy mennyire fontos az iskolázás az életben való boldoguláshoz, mennyire megterhelő vagy éppen laza az iskolai tanítás, inkább több fegyelem és szigorúság, vagy inkább több tapintat és odafigyelés kellene, illetve mennyire tekinthető szakértelmet kívánó tevékenységnek a nevelés.

³ Itt újra hangsúlyozni kell, hogy az adatgyűjtés 1990 májusában történt, ezért a politikai vonzódások azóta történt erős átalakulása miatt a pártszimpátiára vonatkozó adatokat igen nagy óvatossággal kell kezelni. Különösen a KNDP-vel és az MSZP-vel rokonszenvezők adatait kell óvatossággal kezelni a viszonylag alacsony elemszám miatt.

rokonszenvezők aránya (11%). Az e típusba tartozók döntő hányada véli úgy, hogy az életben iskolázottság nélkül is lehet boldogulni (23%). A magániskolák létesítését az e típusba tartozók többsége is elfogadja (59%), ha nem is olyan arányban, mint az 1. típus esetében.

Az e típusba tartozók vélik úgy a legnagyobb arányban, hogy szigorúbb nevelést kellene adni az iskolákban (55%). Az 1. típusba tartozóknál inkább választják azt a véleményt, hogy az iskolák nem állítanak elég komoly követelményeket a tanulókkal szemben, mintsem azt, hogy túlterhelik őket (70%), viszont az ő körükben a legalacsonyabb azoknak az aránya, akik már az egész fiatal korú gyermekektől is komoly tanulási teljesítményt várnának el (43%). Az e típusba tartozóknak már csak kevesebb, mint a fele (48%) véli úgy, hogy a nevelés pedagógiai szakértelmet kívánó tevékenység.

3. *Modern – egalitárius típus.* E típusba a megkérdezettek 24,6%-a (242 fő) került. A városlakók arányát (72%) és az ide tartozók átlagéletkorát (41 év) tekintve ez a típus hasonló az 1. típushoz. Az érettségizettek aránya azonban, noha a többség itt is rendelkezik ezzel a végzettséggel, itt már jóval alacsonyabb (54%). E típusban található meg legnagyobb arányban a szakmunkás réteg és a középszintű szellemi foglalkozásúak, ezzel szemben a betanított és segédmunkások aránya itt alacsony. Ez a csoport a leginkább elégedett az oktatás jelenlegi állapotával, és az előzőeknél kevesebbet is fordítana oktatásra az állami kiadásokból. A típusba tartozóknak valamivel több, mint egyharmada (35%) iskolás korú gyermeket nevelő szülő. Az előző típusba tartozókhöz hasonlóan e csoport képviselőinek is csak valamivel több mint fele (52%) véli úgy, hogy inkább nagy változások kellenének az oktatásügyben, mintsem stabilitás. Ebben a típusban a legalacsonyabb a vallásos emberek aránya (50,4%).

Ezen a típuson belül a legalacsonyabb a határozott politikai preferenciával rendelkezők aránya: csak 56%-uk jelölt meg olyan pártot, amelyikkel rokonszenvezik. A különböző politikai pártok iránti rokonszenv itt oszlik meg a leginkább kiegyensúlyozott módon. A többség itt is az MDF felé vonzódik (17%), de jóval kisebb arányban, mint a 2. típusnál. Az SZDSZ-pártiak aránya az előző típusnál megfigyelthez hasonló (13%), ellenben a FIDESZ-szel rokonszenvezők aránya magasabb (12%). Aránylag magas e csoporton belül a kiszegzákkal szimpatizálók aránya is (7,4%). Valamennyi típus közül erre jellemző leginkább az a vélekedés, hogy az életben való boldoguláshoz iskolázottság kell (48%). Noha alapvetően az egalitárius elvárások jellemzik, az 1. típusnál ugyan kisebb arányban, de e csoport tagjainak a döntő többsége (67%) is elfogadja a magániskolák állításának a lehetőségét.

Ami az iskolai tanítással és neveléssel kapcsolatos attitűdöket illeti, az e típusba tartozók között mindkét előbb említett csoportbelieknél nagyobb az aránya azoknak, akik szívesen vennék a gyerekek iskolai terhelésének a növelését (69%), akár már kisgyermek korban is (54%). A többség itt is a szigorúbb nevelés híve (54%), és az előző csoportnál megfigyelthez hasonló arányban vannak azok, akik a nevelést pedagógiai szaktevékenységnek tekintik (54%).

4. *Tradicionális – egalitárius típus.* A megkérdezettek 28%-a (276 fő) került ebbe a típusba. Az e típusba tartozóknak a legmagasabb az átlagéletkora (48,3 év), a legalacsonyabb az egy főre jutó családi jövedelmi szintje (4992 Ft), és itt a legalacsonyabb

az érettségizettek (18,5%), illetve legmagasabb a 8 általános iskolai osztályt vagy annál kevesebbet végzetek aránya (59%). Ugyanakkor e csoporton belül magasabb a városiak aránya, mint a 2. típuson belül (45%). Igen magas közöttük a segéd- és betanított munkások aránya (21, illetve 22%). E csoportban is viszonylag magas a nagyszülők aránya (30%). Az oktatással az átlagnál elégedettebbek (3,1 pont), és ők akarják a legkevésbé azt, hogy az állam több pénzt fordítson az oktatásra. Ez az a típus, ahol a vallásos emberek aránya a legmagasabb (81,9%).

Ebben a típusban is többségben vannak a semmilyen párttal nem rokonszenvezők (58%). E típuson belül is valamivel magasabb az MDF-fel rokonszenvezők aránya (23%), mint a megkérdezett népesség egészében. Itt a legalacsonyabb az SZDSZ-hívek aránya (9,4%), ellenben a FIDESZ-szel rokonszenvezők itt nagyobb arányban találhatók (8,7%), mint a 2. típusban. A nem nagy arányban található kereszténydemokrata és szocialista szimpatizánsok legnagyobb része e csoporthoz tartozik: az arányuk 6,9% (KDNP), illetve 4,3% (MSZP). Ez az egyetlen csoport, ahol a többség ellenzi a magániskolákat (57%), és ahol a legalacsonyabb a változások iránti igény (47%).

Az e típusba tartozók vélik legnagyobb arányban azt, hogy az iskolákban komolyabb tanulmányi munkát kellene folytatni (73,3%), mégpedig már kisebb gyermekek körében is (55%). A szigorúbb nevelést és nagyobb fegyelmet az előző csoportnál valamivel kisebb arányban részesítik előnyben a tapintatos, odafigyelő neveléssel szemben (52%). Végül ez az a csoport, amelyben a legkisebb azoknak az aránya, akik elismerik a nevelés szakmai jellegét (43%).

Szélsőségesek és koalícióképesek

A koalícióformálódás lehetőségét nagymértékben befolyásolja a vélemények közelsége vagy távolsága. A feltételezésünk az – amint említettük –, hogy a felrajzolt oktatáspolitikai erőterben azok a leginkább koalícióképesebbek, akik egymáshoz a legközelebb találhatók. A leginkább koalícióképesek azok a „méréskeltek” lehetnek, akik a metszéspont közelében találhatók, míg a legkevésbé koalícióképesek feltehetően azok a „szélsőségesek”, akik a metszésponttól távol vannak. Ezért fontos lehet annak az elemzése, hogy az egyes csoportokon belül mekkora a „méréskeltek” és a „szélsőségesek” aránya.

Ha a felvázolt oktatáspolitikai erőteret alkotó dimenziókat tovább felezzük aszerint, hogy az adott póluson melyek a még mérsékelt vagy centrista (a metszéspont közelében), és melyek a már szélsőséges (a metszésponttól távoli) pozíciók, akkor a korábbi négy típusal szemben tizenhat típus képe rajzolódik ki (vö. 2. ábra). Ezek közül négy (6, 7, 10, 11) minden irányban koalícióképes: ezek a „centrista” (C) csoportok. Nyolc típus (2, 3, 5, 8, 9, 12, 14, 15) csak egy irányban koalícióképes, ezek az „egyoldalúak” (E). Végül négy típus (1, 4, 13, 16) semmilyen irányban nem koalícióképes, ez utóbbiakat tekinthetjük a „szélsőségeseknek” (SZ). E csoportok elhelyezkedését mutatja a 2. ábra.

SZELEKTIVITÁS

1 (SZ)	.	2 (E)	3 (E)	.	4 (SZ)
	.			.	
.....					
5 (E)	.	6 (C)	7 (C)	.	8 (E)
	.			.	
MODERN	.			.	TRADICIONÁLIS
ELVÁRÁSOK	.			.	ELVÁRÁSOK
9 (E)	.	10 (C)	11 (C)	.	12 (E)
	.			.	
.....					
13 (SZ)	.	14 (E)	15 (E)	.	16 (SZ)
	.			.	

EGALITARIANIZMUS

2. ábra

Koalícióformálódás az oktatáspolitikai erőterben

Az, hogy az emberek hol helyezkednek el ebben az oktatáspolitikai erőterben, rendkívül erősen összefügg társadalmi réteghelyzetükkel. Jól mutatja ezt, ha az egyes csoportokon belül megnézzük az érettségivel nem rendelkezők, illetve az érettségizettek arányát. Az érettségivel nem rendelkezők aránya különösen a szélsőségesen tradicionális (4, 8, 12 és 16 számmal jelzett) csoportokban magas: a szélsőségesen egalitárius és egyúttal szélsőségesen egalitáriusok között (16. számmal jelzett csoport) 91,2% az arányuk, a szélsőségesen szelekciónálisan és egyúttal szélsőségesen tradicionális (4. számmal jelzett) csoporton belül 90%. Ezzel szemben a magasabb végzettségűek aránya különösen a szélsőségesen modern (1, 5, 9, 13 számmal jelzett) csoportokon belül magas. A szélsőségesen modern és egyúttal szélsőségesen szelekciónálisan (1. számmal jelzett) csoporton belül az arányuk 83,6%. (Az egyes csoportokon belül

az érettségizettek és érettségivel nem rendelkezők arányát az 1. táblázat tartalmazza.)

1. táblázat. Az érettségizettek és érettségivel nem rendelkezők aránya az oktatáspolitikai erőter különböző pontjain elhelyezkedő csoportokban (%)

Oktatáspolitikai típusok	NINCS érettségije	VAN érettségije	N
„SZÉLSŐSÉGESEK”			
1. szelektív-modern	16,4	83,6	73
4. szelektív-tradicionális	90,0	10,0	30
13. egalitárius-modern	49,5	51,0	51
16. egalitárius-tradicionális	91,2	8,8	91
„CENTRISTÁK”			
6. szelektív-modern	42,6	57,4	68
7. szelektív-tradicionális	56,9	43,1	58
10. egalitárius-modern	49,3	50,7	75
11. egalitárius-tradicionális	68,6	31,4	51
„EGYOLDALÚAK”			
2. széls. szelektív - modern	34,4	65,6	61
3. széls. szelektív - tradicionális	69,8	30,2	63
5. szelektív - széls. modern	26,6	73,4	79
8. szelektív - széls. tradicionális	88,6	11,4	35
9. egalitárius - széls. modern	32,2	67,8	59
12. egalitárius - széls. tradicionális	80,9	19,1	47
14. széls. egalitárius - modern	51,7	48,3	60
15. széls. egalitárius - tradicionális	79,3	20,7	87

Érdeemes megnézni, hogy milyen társadalmi adottságok jellemzik egyfelől a minden irányban koalícióképes „centrista” (C) (6, 7, 10, 11) csoportot (ide sorolható a megkérdezettek 26%-a), másfelől a semmilyen irányban sem koalícióképes „szélsőséges” (SZ) (1, 4, 13, 16) csoportot (ide sorolható a megkérdezettek 25%-a).

Általában az jellemző, hogy a semmilyen irányban nem koalícióképeseknek, azaz a „szélsőségeseknek” alacsonyabb az iskolai végzettségük (az érettségivel nem rendelkezők aránya 60% közöttük, szemben a centristák közötti 53,2%-kal), idősebbek (az átlagéletkor e csoporton belül 46 év, míg a centristák körében 44 év), alacsonyabb

jövedelműek, és nagyobb közöttük az iskoláskorú gyermekkel nem rendelkezők aránya.

A szélsőségesek aránya a FIDESZ hívek között a legalacsonyabb: 17%. A többi párt követőinél ez az arány a következő: KNDP: 38%, SZDSZ és MSZP: 29%, az egyetlen parlamenti párttal sem rokonszenvezők: 26%, FGKP: 24%, MDF: 20%. A centristák aránya a FIDESZ, az MDF hívei és az egy parlamenti párttal sem rokonszenvezők körében a legmagasabb, mindhárom csoportban 28%. A többi párt hívei között: SZDSZ: 24%, FGKP, KNDP és MSZP: 15%.

Oktatáspolitikai koalícióformálódás

Minden arra utal, hogy az oktatáspolitikával kapcsolatos jelentősebb elvárások követik a társadalom réteg szerinti és politikai tagozódását. Ebből – és ez a vizsgálatunk legfontosabb következtetése – arra lehet következtetni, hogy az oktatáspolitikai alakulása többé-kevésbé kalkulálható, azaz nincs teljesen kiszolgáltatva a vélemények szeszélyes alakulásának. Nem reménytelen vállalkozás tehát feltételezéseket megfogalmazni arra nézve, hogy a jövőben milyen típusú oktatáspolitikai konfliktusok várhatók, ezek kapcsán milyen érdekközlációk alakulhatnak ki, s a vitáknak milyen kimenetei képzelhetők el.

Vajon milyen koalíciók kialakulására lehet számítani a négyféle oktatáspolitikai típus között? Vajon annak van-e nagyobb valószínűsége, hogy a modern vagy inkább annak, hogy a tradicionális értékek mentén alakul ki oktatáspolitikai érdekegyezés a társadalmon belül? És vajon inkább egy szelektív, vagy inkább egy egalitárius politika nyerhet teret az oktatáspolitikai prondján?

A politikát feltehetően elsősorban egyfelől azok a csoportok fogják alakítani, amelyeket a politika alakulása a legközvetlenebbül érint, azaz az iskolás korú gyermekeket nevelő szülők és az oktatás kérdéseiben inkább érdekelt iskolázottabb rétegek, másfelől azok, amelyek a leginkább rendelkeznek politikai képvisellel a jelenlegi hatalmi struktúrában.

Az iskolás korú gyermekekkel bíró szülők aránya a modern értékek mellett állást foglaló csoportokban (1. és 3. típus) jóval magasabb (37%), mint a tradicionális értékeket hangsúlyozó típusokban (27%). E típusokban található az oktatás befolyásolására inkább képes iskolázottabb rétegek (a diplomások 82%-a és az érettségizettek 74%-a).

Ugyanakkor a modern értékek mellett elkötelezettek csoportjába tartozókat nyilvánvaló módon megosztja a rendszer szelektivitásához való viszonyuk. A szülőknek csaknem fele (49%) a szelektívebb rendszer mellett teszi le a voksát, s az így vélekedők éppen a legiskolázottabbak közül kerülnek ki. A diplomával rendelkezőknek 65%-a és az érettségivel rendelkezőknek 54%-a a szelektívebb rendszer híve.

A társadalom politikailag aktív része, úgy tűnik, ugyancsak inkább a szelektívebb rendszer pártolójának tűnik. Amíg a politikai preferenciával nem rendelkezőknek 58%-a található az egalitárius attitűddel rendelkezők között, addig a valamilyen párt-

szimpátiát kifejezőknek csak 49%-a. A kormánypártok támogatóinak csaknem fele támogatja a szelektív megoldásokat (47%), a liberális ellenzéki pártok támogatóinak viszont már csaknem kétharmada (62%) a szelektív megoldások híve.

Ami a modern kontra tradicionális értékeket illeti, a pártpreferenciával rendelkezők, tehát a feltehetően politikailag aktívabbak többsége (54%) a modern értékek támogatójának tűnik. A legnagyobb eltérés a kormánypártok és az ellenzéki pártok támogatói között inkább ebben a dimenzióban található. Amíg a kormánypártok támogatóinak 57%-ára a tradicionális elvárások jellemzőek, addig az ellenzéki pártok támogatóinak 65%-a modern értékek mellett foglal állást.

Mármost mindezek alapján milyen fajta oktatáspolitikai megegyezésnek van legnagyobb valószínűsége a mai magyar társadalomban? Egy egalitárius politikának, legyen az akár modern, akár tradicionális értékek mentén szerveződő, vizsgálatunk alapján nincs nagy politikai realitása. A szülők és az iskolázottabb rétegek, csakúgy mint a domináns politikai erők támogatóinak a többsége ezt nem kívánja. Nagyobb a valószínűsége egy szelekciót erősítő politikának. Az, hogy ez tradicionális vagy modern értékek nevében formálódik, attól függhet, hogy a modern szellemű szelekciópárti tényezők mennyire hajlandóak közeledni a modern szellemű egalitárius célokat követők felé, illetve a tradicionális értékeket követő szelekciópártiak mennyire hajlandók a tradicionális orientációjú egalitárius célokat követők felé közeledni.

Egy olyan irányítási szisztéma, amely nagyobb beleszólást enged a szülőknek és az iskolázottabb társadalmi rétegeknek, feltehetően a szelektív-modern sarok felé tolja el a politikát. Egy olyan irányítási szerkezet, amelyre a pártbefolyás a jellemző – a jelenlegi pártstruktúra mellett –, feltehetően ugyancsak inkább a szelektív irányba tolja el az erőket, de egyúttal erősíti a tradicionális elvárások súlyát, illetve növeli a modern és tradicionális elvárások közötti konfliktusok megjelenésének a valószínűségét. Az egyik legizgalmasabb kérdés végül is az, hogy az előttünk álló oktatáspolitikai vitákban az értékeket érintő tartalmi kérdéseknek (a modern-tradicionális tengelyen zajló viták) lesz-e meghatározó súlyuk, vagy pedig a társadalmi rétegérdekeket érintő strukturális kérdéseknek (a szelekció-egalitarianizmus tengelyen zajló viták).

E tanulmány az Oktatókutató Intézet által 1990 szeptember 17–18-án tartott „Rendszerváltás – Társadalom – Oktatás” c. oktatásszociológiai konferencián elhangzott előadás szövege alapján készült. A kutatás eredményeinek átfogó ismertetése a „Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai” c. kötetben jelenik meg (Kutatás közben, 167. Oktatókutató Intézet, 1991).

Irodalom

Halász Gábor (1984): Az oktatáspolitikai szerkezete a hatvanas-hetvenes években. *Medvetánc* 2–3. sz. 73–96.

Halász Gábor (1988): Radikális ideológia és kompromisszumos gyakorlat: oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején. *Medvetánc* 4. sz. 243–252.

ABSTRACT

GÁBOR HALÁSZ: EDUCATIONAL POLICY COALITIONS

The paper describes the structure of potential educational conflicts and coalitions in Hungary on the basis of public opinion survey data. The data were collected in 1990 on a sample of 1000 persons representing the adult population of Hungary. A high level of variance of opinions was observed in two dimensions: (1) opinions in favour of traditional vs. modern educational objectives; (2) opinions in favour of selective vs. egalitarian policies. According to these dimensions a typology of educational policy expectations was developed with four different types: (1) traditional-selective; (2) modern selective; (3) traditional-egalitarian; (4) traditional-selective. Survey results are analyzed based on differences in the social composition (age, educational level, income, political attachment etc.) of the groups representing the four types. Some hypotheses were formulated on possible conflicts and compromises between individuals belonging to the four different groups. According to their position in the educational policy field individuals were grouped into three categories, each of them characterized by their readiness for compromise: (1) „the centrist”, (2) „the one-sided” and (3) „the extremists”. The article puts forward two major conclusions: (1) the social arena of educational policy-making in Hungary has a rather clear structure based on relatively stable social factors; which (2) creates a certain possibility to predict potential conflicts and compromises between the different actors of educational policy-making.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 1. 51 – 62. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Halász Gábor, Országos Közoktatási Intézet, H-1399 Budapest, Dorottya u. 8.

AZ ISKOLA SZELLEME ÉS NEVELÉSI CÉLJAI EGY ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLAT TÜKRÉBEN

Kozéki Béla

Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézete

Napjainkban nemcsak a pedagógiai, hanem az egész magyar közvélemény egyik legizgatóbb kérdése, hogy milyen is legyen, mit is nyújtson az iskola. Újabb és újabb ötletek, elképzelések születnek, mintha a központi akarat uniformizált iskoláinak korszaka után ma az iskolák elsősorban különbözni szeretnének. Félő, hogy a nagy igyekezetben csak a szervezeti kérdések, a tananyag, a módszerek kapnak szerepet, s háttérbe szorul az, ami egy nevelési intézményben a legfontosabb: hogy mire is nevel az iskola, mik a nevelési céljai.

Ezért, egy, az iskola szellemiségével foglalkozó nagyobb magyar – brit összehasonlító vizsgálat keretein belül, szerveztünk egy összehasonlító elemzést az iskola nevelési céljaival kapcsolatban. Ennek első eredményeiről számolunk itt be.

Az iskola nevelési céljai

A nevelési cél legalább egykorú az iskolával, hiszen az iskolát magát nyilván valamilyen nevelési céllal hozták létre. Ugyanakkor a nevelési célokkal kapcsolatban sok minden ma is tisztázatlan, tulajdonképpen még azon is vitatkoznak, hogy miért is kell a gyermeknek iskolába járnia. Pedig ez nagyon fontos kérdés, hiszen egy-egy újfajta iskolának a létjogosultságát is csak annak alapján lehetne meghatározni, hogy bizonyos nevelési céloknak eleget tud-e tenni.

Az iskolai nevelési cél szerintünk a „Mit akarunk elérni?” kérdésre válaszolva azt tartalmazza, hogy milyen emberré kívánjuk nevelni a gyermekeket. Ez olyan alapvető célok meghatározását igényli, melyeket kisebb vagy nagyobb súllyal minden iskolának maga elé kell tűznie, meg kell valósítania. Hiszen ez jelenti az értékes személyiség kialakítását. Az iskola sajátosságát pedig az jelentheti a nevelési célok terén, hogy az alapvető célokból néhánynak központi, domináns szerepet ad, valamint, hogy az alapvető célokat kiegészíti néhány, a saját koncepciójából eredő speciális célkitűzéssel.

Az alapvető iskolai nevelési célok kiválasztásakor a szokásos utat használtuk: a szakirodalom és a személyes tapasztalatok, tanárok, tanulók, szülők véleménye alapján határoztuk meg a legfontosabbakat. Természetesen ezeket az elemzéseket mind a magyar, mind a brit területeken elvégeztük. A szakirodalomból a hazait kevésbé hasz-

nálhattuk, hiszen az eddig megjelent legjobb munkák is óhatatlanul egy már túlhaladott köznevelési valóság talaján jöttek létre. Az angolszász kutatások viszont igen használható anyagot jelentettek, az interjúk pedig mindkét országban nemcsak egyaránt jól használható, de jelentősen egybevágó anyagot adnak (Wynne, 1980). Az anyag elemzésében természetesen jelentős segítséget nyújtott, hogy a tanulók szükségleteivel kapcsolatban is, de az iskola pszichikus jellemzői terén is már volt tudományosan megalapozott, a gyakorlat vizsgálatában is bevált modellünk és eszkörendszerünk (Entwistle és Kozéki, 1985; Kozéki, 1988).

Végül percepciók vizsgálat mellett döntöttünk, azt vizsgáltuk, hogy a nevelők és növendékek hogyan észlelik az iskolai nevelést, mit jelent számukra az iskola (Entwistle, Kozéki és Tait, 1989, 1989a). Öt területen, összesen húsz alapvető nevelési célt választottunk ki. Ezeket egy-egy mondatban fogalmaztuk meg, és tanárokat, diákokat kértünk meg arra, hogy két szempontból értékeljék. Egyrészt, hogy iskolájuk milyen szinten, mennyire valósítja meg az illető nevelési célt, másrészt, hogy az illető szerint iskolája mennyire tartja fontosnak az egyes célkitűzéseket.

A vizsgálatban szereplő fő nevelési célok, illetve az alapvetőnek mutatkozó célkitűzési területek a következők voltak. A területeket római számmal jelöljük, jelezve azt is, hogy mindegyik két részterületre oszlik. Az egyes célokat azokkal az arab sorszámokkal közöljük, melyekkel a kérdőívben szerepeltek.

I. Affektív célok. A gyermekeknek az iskolában együtt kell élni, együtt kell működni más gyermekekkel és felnőttekkel, meg kell tanulni jól kijönni velük, azonosulni közösségükkel, iskolájukkal. Későbbi életükben is képesnek kell lenniük jó emberi, társas kapcsolatokra. Ezért került a nevelési célok közé az I/I. Együttérzés néven két intim érzelmi kapcsolat kialakításával összefüggő nevelési cél: Jó érzelmi kapcsolat kialakítása nevelők és növendékek között (3), valamint a Mások érzéseinek figyelembe vételére, figyelmességre nevelés (5). I/II. Összetartozás megjelöléssel két szociabilitással kapcsolatos cél szerepel: A tanulók együttműködésének, együttérzésének elősegítése (8), és Olyan iskolai szellem kialakítása, mellyel a gyermekek azonosulhatnak (15).

II. Kognitív célok. Az iskola fontos feladata a szorosabb értelemben vett tanítás, a kulturálódás, az önművelés, a széleskörű érdeklődés kialakítása, fejlesztése is. II/I. Tudás: a kompetencia fejlesztésével kapcsolatos. A legjobb tanulmányi eredmény elérése (2) és a szellemi kulturáltság fontos. A kommunikációs képességek, a kifejező-készség, a szép beszéd fejlesztése (14); II/II. Aktivitás terén: önfejlesztő, alkotó szabadidős foglalkozások megkedveltetése (11) és széleskörű érdeklődés kialakítása a tanulóknak (19).

III. Morális célok. Az erkölcsi-akarati jellemzők kialakítása az egész iskolai nevelés, az iskola szellemiségének központi kérdése. III/I. Felelősség: a saját viselkedésért, fejlődésért, értékes magatartásért érzett felelősség kialakítása: Önálló felelősségvállaló emberré nevelés (17); valamint az erkölcsi bátorság kialakítása: A tanulók megerősítése abban, hogy álljanak ki azért, amiben hisznek (20). III/II. Értékkrend: az értékkeövető magatartás, a megbízhatóság, a becsületesség alakítása: A gyermekek becsületessé, megbízhatóvá nevelése (1) és a Szorgalmas, kitartó munkára nevelés (10).

IV. Az életmóddal, életstílussal kapcsolatos célok. Az iskolának vannak közvetlenebbül a felnőtt életmódra neveléssel összefüggő céljai. IV/I. Életmód: egészséges életmódra nevelés (7), Az iskola környezetében, a lakóhelyen végzett közösségi tevékenységre való készség fejlesztése (13). IV/II. Rugalmasság: a felnőtt életben való rugalmas tájékozódás, a modern idők változásaira való reagálás készségével kapcsolatos nevelési célok: A természettudományos és műszaki szemlélet kialakítása (4), A gazdasági élet problémáira való érzékenység kialakítása (18).

V. Az állampolgárságra, hivatásra nevelés. V/I. Az állampolgárságra neveléssel kapcsolatos a Demokratikus szemléletre való érzékenység fejlesztése (9) és az Előítéletektől mentes, nyitott gondolkodás kialakítása (16). V/II. A hivatásra, a felnőttmunka végzésére előkészítés: Munkára nevelés, felkészítés a felnőttkori munkavégzésre (6) és A vállalkozó kedv, az ötletesség fokozása (12).

A vizsgálatokban 1903 magyar és 364 brit diák, 13–15 évesek, fele fiú, fele lány, és 247 tanár vett részt, összesen 42 iskolai részmintában.

A nevelési célokkal kapcsolatos eredmények

Az eredményeket a matematikai statisztikai elemzések megszokott sorrendjében mutatjuk be.

Az átlagok

A két nemzeti minta összevetésében a következőket tapasztaltuk. Itt csak a legfontosabb eredményeket foglaljuk össze, a részletes elemzéseket könyv formájában publikáljuk (I. Kozéki, 1991).

Az affektív területen az együttérzés intimebb motívumai közt nincs jelentős különbség, a szociabilitást jelentő összetartozás nevelési céljai terén viszont a brit iskolák eredményei jóval magasabbak. Ez egyébként egybevág megfigyeléseinkkel, s más méréseinkkel, amelyek mind azt mutatták, az érzelmi légkör sokkal jobb a brit iskolákban (1. táblázat).

Kognitív téren az eredmények hasonlóak a két nemzeti mintában, illetve a brit iskolák céljai között. A morális területen a brit iskolákban a felelősséggel és kitartással kapcsolatos célmegvalósítás, a magyarban a megbízhatóságra nevelés a magasabb szintű. Az életmóddal, életstílussal kapcsolatos célok szintje a brit mintában jóval magasabb. Tudjuk, ott a sportra, az egészséges életmódra jóval nagyobb súlyt fektetnek, s a gazdasági életben való tájékozottság növelése, a gyermekek rugalmasságra nevelése is sokkal sikeresebben folyik, mint nálunk. Az állampolgárságra, hivatásra nevelés is sikeresebb az angolszász területeken, viszont az előítéletmentesség elérésében a magyar iskolák mutatkoztak hatékonyabbnak.

1. táblázat. Az egyes célok megvalósulásának átlagai, szórásai és a különbségek szignifikanciája brit és magyar tanulók szerinti bontásban

A célok megvalósulása	Brit (N=366)		Magyar (N=1903)		t
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
I/I. Együttérzés					
Érzelmi kapcsolat	3,23	1,14	3,24	1,13	-0,16
Empátia	3,20	1,20	3,10	1,24	1,42
I/II. Összetartozás					
Együttérzés/Együtműködés	3,70	1,09	3,23	1,18	<u>7,05</u> **
Azonosulás	3,15	1,33	2,97	1,35	<u>2,34</u> *
II/I. Tudás					
Eredményes tanulás	3,86	0,97	3,65	0,99	<u>3,72</u> **
Kommunikációs készség	3,24	1,23	3,32	1,25	-1,12
II/II. Aktivitás					
Szabadidős önfejlesztés	3,37	1,15	3,26	1,30	1,51
Széles érdeklődés	3,37	1,23	3,35	1,22	0,29
III/I. Felelősség					
Felelősség	3,49	1,20	3,08	1,28	<u>5,65</u> **
Erkölcsei bátorság	3,31	1,52	3,27	1,39	0,50
III/II. Értékrend					
Megbízhatóvá nevelés	3,29	1,05	3,43	1,09	- <u>2,26</u> *
Szorgalom/kitartás	3,66	1,12	3,52	1,14	<u>2,15</u> *
IV/I. Életmód					
Egészséges életmód	3,68	1,17	3,20	1,37	<u>6,26</u> **
Közösségi kapcsolatok	3,04	1,29	3,03	1,21	0,14
IV/II. Rugalmasság					
Műszaki műveltség	3,16	1,13	2,90	1,25	<u>3,69</u> **
Gazdasági érzékenység	3,10	1,23	2,80	1,34	<u>3,96</u> **
V/I. Állampolgárság					
Demokratizmus	2,67	1,36	2,80	1,30	-1,74
Előítéletmentesség	3,12	1,40	3,45	1,46	- <u>3,98</u> **
V/II. Hivatás					
Munka	3,84	1,07	3,41	1,24	<u>6,19</u> **
Vállalkozókedv	3,28	1,22	3,20	1,22	1,15

* p < 0,05 ** p < 0,01

Az egyes célokat vizsgálva azt látjuk, hogy körülbelül egyharmaduk egy szinten van minden brit iskolában. Ezek magától értetődő nevelési célok minden angolszász iskolában, egyszerűen a brit nevelés sajátosságát jelentik.

Az affektív, az összetartozás tényezői közül kiemelkedően ilyen az Együttműködés (8). A brit iskola alapjellemezője, hogy olyan helyzeteket teremt, melyekben a gyermekek csak együttműködve juthatnak örömhöz, sikerhez, együtt hozhatnak létre olyan értékeket, melyekre büszkék lehetnek, s így egy életre megtanulják az összetartozás készségét és fontosságát. A kognitív célok közül ilyenek az eredményes tanulás (2), a szabadidős önfejlesztés (19) és a széles érdeklődés (19). Ez ismét a brit iskola jellemzője: a fejlesztő és egyben érdekes és hasznos tudásszerzési lehetőségek igen széles skáláját nyújtja, s elvárja az ezen a téren való ügyesedést, folyamatos önfejlesztést. Morális téren a becsületesség, a megbízhatóvá nevelés (1) emelkedik ki. Tudjuk, a fair play önmagában is a brit iskola alapvető céljának, szellemiségének nevezhető. Az életmód terén ilyen az egészséges életmódra nevelés mint cél (7). Az a végtelen sokféle sportjáték lehetőség, amit a brit iskola nyújt, a fair play elsajátítása mellett arra is szolgál, hogy beleoltsa a tanulóba az egészség, az edzettség értékét. Végül az állampolgárságra és hivatásra készülési céljai közül a demokratizmusra (9) és a vállalkozásra (12) nevelés mutatkozott általánosnak, s valóban, a demokratizmus és a vállalkozókedv hagyományos brit jellemzők. A többi cél pedig területenként, iskolánként, szubkultúránként kapott kisebb vagy nagyobb súlyt.

A magyar iskolákban – melyek pedig messze nem olyan autonómak, nincs olyan határozott egyéni karakterük –, nem találtunk általános érvényű nevelési célokat. Azt tapasztaltuk, hogy nálunk a legalapvetőbb érzelmi, értelmi, erkölcsi vagy a felnőtt életre neveléssel kapcsolatos célok is az adott iskolában az egyes nevelőktől függenek, attól, hogy személyes indítatásból hajlandók-e erőfeszítést tenni érte vagy sem. Területenként, iskolánként nézve szinte minden cél változóan, szinte azt mondhatnánk véletlenszerűen jelenik meg, legfeljebb annyi az egybehangzás, hogy a vidéki iskolák jóval hatékonyabbnak mutatkoztak a célok megvalósításában, mint a nagyvárosiak, illetve, hogy a rugalmasság és az állampolgárságra nevelés átlagai annyira alacsonyak, hogy lejjebb már nem igen mehetett egy iskola sem. Ennek oka talán az lehet, hogy évtizedeken át a központilag diktált célok nem voltak alkalmasak egy nemzeti iskolaszellemben, közös értékrend kialakulásához, viszont ezek árnyékában csak véletlenszerűen, egy-egy osztályban, egy-egy tanár körül fejlődhetek értékek, értékes célok.

Megvizsgáltuk a célokról alkotott képet a tanulók tanulmányi eredményessége szerinti bontásban is mindkét nemzeti mintában. Természetes, hogy mindenütt a jobb tanulók érezték úgy, hogy iskolájuk sikeresen valósítja meg a jó tanulmányi eredményre és a széles érdeklődésre nevelést. Ezenkívül a brit mintában a jó tanulók érzik jobban megvalósulni a kommunikációs készség és a vállalkozókedv fejlesztését. A magyar mintában a jó tanulók az előítéletmentesség, a gyengébbek a gazdasági érzékenység fejlesztését érzékelik. Ezen kívül a jók még a szorgalom, a kitartás és a műszaki műveltség megvalósulását észlelik, de ez nem igazi eltérés a brit mintától, mert ott a gyenge tanulók átlaga is magasabb, mint a magyar jó tanulóké.

Mikor a fontosság felől vizsgáltuk a célokat, a jó tanulók itt is az eredményes tanulásra és a széles érdeklődésre nevelést tartják a legjelentősebbnek, a gyengébbek viszont a nevelők és növendékek minél jobb kapcsolatát és a lakóhelyi környezeti kapcsolatokat tették első helyre. Érdekes, hogy a megbízhatóságra és kitartásra nevelés sokkal magasabb értéket kapott, mint a megvalósulás vizsgálatakor, mind a jó,

mind a gyenge tanulóknál, míg a rugalmassággal és az állampolgársággal kapcsolatos célok kisebb értéket kaptak.

Érdekes megvizsgálni a tanárok és diákok véleményének összevetését is. A cél-megvalósulás terén az érzelmi kapcsolat (3), az azonosulás (15), a felelősség (17), a műszaki műveltség és a gazdasági érzékenység (4, 18), valamint a demokratizmusra nevelés (9) a tanárok szerint valósult meg inkább, míg az eredményes tanulásra (2), a kommunikációs készség fejlesztésére (14), a szorgalom erősítésére (10), a munkára nevelésre (6) és a vállalkozókedv fejlesztésére (12) vonatkozó célok a tanulók szerint valósultak meg inkább. A fontosság felől nézve minden célt a tanárok tartanak fontosabbnak, különösen az affektív, a kognitív és az életmóddal kapcsolatos célok esetében.

Az átlagokkal kapcsolatban érdekes még összevetni négy-négy magyar és brit iskolát. A vizsgálatban négy terület, illetve környezet iskolái szerepeltek mindkét országban, s így egymásnak megfelelő iskolapárokat alakíthattunk ki. A négy terület (kertvárosi, ipari városi, mezővárosi és falusi) egy-egy jellegzetes és egyben a környezetére jellemző iskoláját összevetve a két nemzeti mintában a következőket tapasztaltuk. Ha megvizsgáljuk a három legmagasabban értékelt célt, a brit iskolákban ez a jó tanulmányi eredmény (2), a munkára nevelés (18) és az együttérzésre, együttműködésre nevelés (8). A magyar iskolákban egyértelműen első a jó tanulmányi eredmény (2), a többi már megoszlik, a munkára nevelés (18), a megbízhatóságra nevelés (1), a előítéletmentesség (16) és a demokratizmusra nevelés (9) közt. Egyenként nézve, a kertvárosi párban közös a jó tanulmányi eredmény első helye, ehhez a britben a munkára nevelés és az együttműködésre buzdítás, míg a magyarban az előítéletmentességre és a megbízhatóságra nevelés társul. Az ipari városi iskolapárban az első két helyen az eredményes tanulás és a munkára nevelés áll, ehhez a britben a demokratizmusra, a magyarban az előítéletmentességre, vagyis egy-egy állampolgárságra nevelési cél csatlakozik. A mezővárosi iskolákban az eredményes tanulás és a munkára nevelés közös, a britben ehhez az együttműködésre, a magyarban a megbízhatóságra nevelés járul. A falusi iskolákban közös az eredményes tanulás és a munkára nevelés, ehhez a britben az együttérzés, a magyarban a megbízhatóság társul. Itt tehát ismét csak azt tapasztaljuk, hogy a brit iskolákban jobban megnyilvánul a három alapvető célkitűzés fontossága minden iskolában, míg a magyarban ebben is nagyobb a szóródás; valamint azt, hogy a brit iskolában az együttműködés-összetartozás, a magyarban a megbízhatóság kap a tanulás és munka mellett főszerepet a nevelési célok közt. Egészen más képet kapunk, ha az iskolapárokban a szignifikáns különbségeket keressük az egyes célok esetében. Az első, ami szembetűnik, hogy a két városias, urbánus jellegű iskolapárban sok a szignifikáns különbség, s ezek (egy kivétellel) mind a brit mintában magasabbak, s ez, hogy a célok magasabb szinten valósultak meg a brit mintában, mind az öt nevelési célterületre kiterjed. A vidéki városi iskolában valamivel több a magyarok „javára” az eltérés, a falusi iskolában pedig csak két jelentés különbség van, abban a magyar iskola magasabb. Ami a célok tartalmát illeti – az eddigiekkel összecsengően – a brit iskolák kiemelkedően magasabb értéket mutattak az összetartozás céljaiban (8, 15), a rugalmassággal kapcsolatos célokban (4, 18), valamint a felelősség (17), a munkára (6) és

az egészséges életmódra (7) nevelésben. A magyar iskolák az állampolgári nevelés céljaiban (9, 16), az érzelmi kapcsolatra (3), valamint az erkölcsi bátorságra (20) és a megbízhatóságra (1) nevelés céljában mutattak szignifikánsan magasabb értéket.

Az átlagok további finom elemzése, összevetve megfigyeléseinkkel, valamint a tanárokkal és diákokkal felvett interjúkkal, azt mutatja, hogy a brit iskolákban a célok fontosságának hirdetése és megvalósítása, a nevelési elképzelések és a nevelés hatékonysága szorosabban összefügg. A magyar iskolák törekvéseiben az eredményes, a szorgalmas tanulásra nevelés feltétlenül benne van, fontosnak tartják a megbízhatóságot is, a munka szeretetére is igyekeznek nevelni. De a legtöbb érzelmi, akarati, valamint a felnőtt élettel kapcsolatos nevelési cél megmarad a verbalitás szintjén. A magyar iskolai nevelés alacsonyabb hatékonyságának egyik oka éppen az, hogy mindenben a meggyőzés módszerét erőlteti: egyre kevesebb meggyőződéssel.

A korrelációk

A célok korrelációs mátrixa hasonlóan mutatkozott a két nemzeti mintában (2. táblázat). Ez igazolja feltevéseinket a célok jellegéről: azok a célok, melyeket összetartozónak tartottunk, szignifikánsan korrelálnak.

A várt összefüggéseken túl mindkét nemzeti mintában szoros kapcsolat mutatkozott a jó tanulmányi eredményre törekvés és a szorgalomra, valamint a megbízhatóságra nevelés (2, 1, 10) között. Hasonló logikus összefüggést találtunk a vállalkozókedv fokozása és a kreatív szabadidős foglalkozások megkedveltetése, valamint a környezetben végzett tevékenységre buzdítás (11, 12, 13) között. Témánk szempontjából még fontosabb a szoros összefüggés az olyan iskolai szellem kialakítása, mellyel a gyermekek azonosulnak (15), és az önálló felelősségvállaló emberré nevelés (17) között.

Csak a brit mintában függ szorosan össze a munkára nevelés (6), a jó tanulmányi eredménnyel (2) és az önálló felelősségvállalással (17) kapcsolatos nevelési céllal. Nagy-Britanniában valóban összefügg az iskolában végzett eredményes munka a hivatásban boldogulással, s mindkettőhöz szükséges az önálló felelősségvállalás.

A magyar mintában a munka az életmóddal és a szorgalommal mutat szoros korrelációt. Összefügg még az empátia egyfelől a munkára, másfelől az erkölcsiségre nevelés céljaival, (5, 6, 1, 10).

A tanárok és diákok percepciójának összevetése is egybevágó eredményeket mutatott. Az egy csoportba tartozó nevelési célok közt legmagasabb itt is a korreláció, s ezen belül, mint minden más összevetésben a legszorosabb a morális nevelési célok együttmozgása. Ugyanis megtaláljuk az előbb említett empátiára, munkára, moralitásra nevelés céljainak összetartozását. Közös a tanárok és diákok közt egy, elsősorban a morális, illetve az iskolaszellemmel kapcsolatos nevelési célcsoport a demokracizmus (15, 10, 9), s végül az említett vállalkozókedv – szabadidős önfejlesztés csoport (12, 11, 19, 13, 20).

2. táblázat. Az iskolai célok megvalósulásának korrelációja nemzeti minták szerint (felül a magyar, alul a brit)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	
1. Megbízhatóság																				
2. Eredményes tanulás	,41																			
3. Érzelmi kapcsolat	,36	,27																		
4. Műszaki műveltség	,32	,38																		
5. Empátia	,28	,24	,26																	
6. Munka	,20	,31	,25																	
7. Életmód egészség	,45	,26	,11	,28																
8. Együttérzés	,34	,32	,25	,29																
9. Demokratizmus	,41	,31	,32	,28	,42															
10. Szorgalom, kitartás	,29	,40	,36	,17	,37															
11. Szabadidős önfejlesztés	,33	,22	,32	,21	,40	,47														
12. Vállalkozás	,27	,21	,25	,12	,28	,38														
13. Közösségi kapcsolat	,33	,28	,34	,25	,38	,35	,38													
14. Kommunikációs készség	,23	,19	,31	,16	,32	,38	,36													
15. Azonosulás	,30	,20	,33	,26	,35	,32	,33	,36												
16. Előítéletmentesség	,33	,27	,26	,28	,21	,24	,25	,26												
17. Felelősség	,43	,42	,32	,25	,37	,46	,33	,37	,34											
18. Gazdasági érzékenység	,33	,40	,26	,24	,27	,35	,30	,32	,33											
19. Széles érdeklődés	,27	,22	,26	,26	,27	,32	,33	,30	,28	,33										
20. Erkölcsi bátorság	,25	,21	,34	,32	,25	,29	,31	,33	,21	,21										
	,30	,23	,37	,22	,33	,34	,34	,34	,34	,36	,43									
	,20	,25	,36	,28	,24	,33	,21	,22	,20	,25	,41									
	,31	,19	,30	,19	,35	,34	,37	,41	,30	,29	,33	,42								
	,24	,18	,21	,21	,24	,28	,20	,27	,23	,20	,37	,50								
	,29	,28	,27	,25	,32	,28	,26	,30	,28	,37	,23	,30	,32							
	,22	,16	,22	,27	,28	,32	,20	,37	,24	,27	,41	,42	,46							
	,38	,29	,41	,26	,39	,37	,35	,35	,40	,40	,38	,41	,38	,36						
	,28	,29	,34	,14	,25	,30	,21	,31	,21	,26	,32	,28	,33	,35						
	,27	,22	,21	,22	,26	,25	,23	,25	,24	,23	,19	,18	,25	,24	,29					
	,28	,22	,30	,28	,23	,23	,24	,26	,25	,19	,27	,38	,34	,39	,46					
	,37	,25	,36	,22	,41	,39	,41	,38	,33	,35	,32	,38	,38	,31	,44	,29				
	,28	,36	,38	,25	,36	,46	,32	,39	,15	,33	,32	,33	,29	,41	,41	,41				
	,26	,17	,25	,19	,26	,26	,24	,26	,35	,24	,25	,27	,29	,30	,35	,27	,31			
	,21	,26	,21	,28	,21	,38	,18	,12	,11	,23	,27	,37	,41	,32	,30	,23	,29			
	,34	,30	,32	,23	,29	,31	,30	,33	,26	,34	,35	,36	,32	,36	,39	,28	,36	,39		
	,20	,20	,33	,24	,30	,39	,19	,31	,16	,28	,30	,33	,32	,31	,37	,28	,47	,36		
	,34	,26	,35	,20	,40	,37	,35	,35	,31	,34	,31	,42	,33	,28	,43	,26	,48	,30	,40	
	,27	,27	,33	,13	,25	,30	,19	,37	,27	,16	,26	,34	,34	,37	,36	,33	,51	,29	,44	

N: magyar : 1903, brit: 364

p:	0,05	0,01
	0,19	0,25

	0,05	0,01
364	0,29	0,32
1903	0,19	0,20

Csak a diákoknál látunk egy megszokott eredményesség–megbízhatóság párt (2, 1); egy érzelmi kapcsolat–azonosulás párt (3, 15); egy empátia–erkölcsi bátorság,

önálló felelősség – életmód (5, 20, 17, 7) csoportot, valamint itt is megmutatkozott egy, az iskola szellemével való azonosulás által összefogott csoport: azonosulás, vállalkozókedv, önálló felelősségvállalás, erkölcsi bátorság (15, 12, 17, 20).

A tanárookra jellemző szoros összefüggés jelentős része az eredményesség köré csoportosul, s tartalmazza az empátiára, a demokratizmusra, az önfejlesztő szabadidős foglalkozásokra és az azonosulásra nevelést (2, 5, 9, 11, 15). Ehhez szorosan kapcsolódnak az empátiával szorosan együttjáró célok, a demokratizmus, a szorgalom, a közösségi kapcsolatok céljai (5, 9, 10, 13). Az együttműködés (8) is fontos cél, közvetlenül kapcsolódik hozzá a demokratizmus (8), aztán a szabadidős önképzés és az érdeklődés (11, 19), másfelől az erkölcsi bátorság (20), a szorgalom, a vállalkozókedv és felelősség (17).

A célok korrelációi biztató képet adnak az iskola szellemisége szempontjából. A diákok esetében az iskolaszellemmel való azonosulás tölt be központi szerepet, a tanároknál az eredményes tanulás, az együttérzés és az érdeklődés, közösen pedig a munkára készülés köré csoportosítják talán leginkább összefüggő céljaikat.

A faktorstruktúra

Ha a brit mintát vizsgáljuk, itt is az eddig tapasztalt kiegyensúlyozottságot látjuk. Érdekes módon az öt faktor vezető eleme az öt hipotetikus célcsoport egy-egy tagját képviseli (3. táblázat).

Az első faktor magába foglalta a felnőtt életre készüléssel kapcsolatos célokat. Ez jól tükrözi, hogy a brit társadalom alapelve, s egyben az angolszász nevelés alapelve a gyakorlatiasság, a hasznosságra ügyelő nevelés, mely a szó szoros értelmében az életre készít fel.

A második a moralitás faktora, mondhatnák az iskola szellemiségének faktora, a felelősségvállalás, az erkölcsi bátorság, az iskola szellemével való azonosulás szerepel benne nagy súllyal. Ez azért nagyon érdekes eredmény, mert a brit nevelésnek a gyakorlatiasság mellett valóban a morális nevelés, a jellemfejlesztés a másik alappillére így az első két faktor pontosan tükrözi a brit iskola szellemét.

A harmadik faktor már az iskola, mint olyan, „kultúrafüggetlen” jellemzője: az eredményes tanulásra nevelés a legmagasabb faktorsúlyú benne. Ugyanekkor ebben az alapvetően kognitív faktorban komoly súllyal szerepel a megbízhatóságra, a szorgalomra nevelés éppúgy, mint a jó érzelmi kapcsolat kialakításának célja. Ez a brit iskolákban megvalósult, s minden iskolára nyilvánvalóan érvényesnek kell lennie: az eredményességre törekvés csak akkor lehet alapvető cél, ha az érzelmi és erkölcsi neveléssel együtt jár.

A negyedik faktor valóban affektív, az összetartozás – együttműködés a vezető eleme. Az már brit sajátosság, hogy ebben a sportjátékoknak, a környezet egészségesebbé tételéért végzett közös munkának nagy szerepe van, ami tükröződik abban, hogy az összetartozás a kitartásra neveléssel, az egészséges életmóddal, a munkára felkészüléssel is együttjár.

Az ötödik faktor az állampolgárság, a felnőtt élet központi tevékenységéé: a hivatásra készülés a vezető összetevője, s magas faktorsúlya van benne a gazdasági érzékenységnek is.

Összegezve az eddigieket, a brit nevelésről a célok elemzése alapján azt állapítjuk meg, hogy három alapvető fontosságú elemét sikerült elkülönítenünk. Az egyik a felnőtt életre előkészítő hasznos, releváns nevelés. A második az erkölcsi-akarati tényezők fejlesztése, a morális nevelés. A harmadik az együttérzés – együttműködés, a jó érzelmi légkör, s főleg az összetartozás érzésének kialakítása.

3. táblázat. Az iskolai célok megvalósulásának faktorstruktúrája a brit tanulók esetében.
Brit tanulók

Variancia %	1. faktor 29,75	2. faktor 4,44	3. faktor 3,01	4. faktor 2,54	5. faktor 2,09
Közösségi kapcsolat	,66				
Vállalkozás	,60				
Kommunikációs készség	,53	,31			
Gazdasági érzékenység	,47				,44
Szabadidős önfelkészítés	,45				
Felelősség		,65			
Erkölcsi bátorság		,56			
Széles érdeklődés		,47			
Azonosulás		,46			
Előítéletmentesség	,38	,44			
Eredményes tanulás			,69		
Megbízhatóság			,52		
Szorgalom, kitartás			,44	,31	
Demokratizmus			,44		
Érzelmi kapcsolat		,32	,39		
Műszaki műveltség	,31		,36		
Empátia			,32		
Együttérzés		,31		,62	
Életmód, egészség				,47	
Munka				,41	,46
A faktorok korrelációja	1.	2.	3.	4.	5.
2. faktor	,43				
3. faktor	,60	,41,			
4. faktor	-,04	-,02	,04		
5. faktor	-,49	-,42	-,36	-,03	

A magyar minta ismét nem mutat olyan karakterisztikus vonásokat, mint a brit, mintegy tükrözve nevelésünk bizonytalanságait. A magyar mintában három konzisz-
tens faktor különült el (4. táblázat).

4. táblázat: Az iskolai célok megvalósulásának faktorstrukturája a magyar tanulók esetében

Variancia %	1. faktor 4,25	2. faktor 2,65	3. faktor 2,29
Életmód, egészség	,66		
Vállalkozás	,66		
Közösségi kapcsolat	,63		
Felelősség	,61		
Erkölcsei bátorság	,57		
Együttérzés	,55		
Empátia	,54	,43	
Szabadidős önfejlesztés	,54		
Munka	,53	,48	
Azonosulás	,51		,41
Eredményes tanulás		,75	
Megbízhatóság	,32	,65	
Szorgalom, kitartás	,34	,62	
Gazdasági érzékenység			,73
Széles érdeklődés	,32		,58
Előítéletmentesség			,57
Műszaki műveltség		,45	
Kommunikációs készség		,34	,50
Érzelmi kapcsolat	,48	,34	
Demokratizmus	,45		,35
A faktorok korrelációja	1.	2.	3.
2. faktor	,00		
3. faktor	,00	-,00	

Az első faktor a tényezők nagy részét magában foglalja, így nehéz egyértelműen meghatározni. Két legnagyobb faktorsúlyú eleme a vállalkozókedv fokozása, amely a hivatásra neveléshez tartozik, valamint az egészséges életmódra nevelés, amely szintén a jövőre irányul, túlmutat az iskolán. Ez hasonlít a brit első, s bizonyos fokig – morális tartalmával – egyben a második faktorra. A második faktor az eredményes tanulásé. Mintha ez lenne a valóban nemzettől független par excellence iskola jellem-

zője. Annyiban is, hogy nálunk is benne van a megbízhatóság, a szorgalom, de nálunk az empátia, és néhány másféle összetevő is. Ez emlékeztet a brit harmadik faktorra, csak a munkára nevelés, amely ott külön faktor, itt az első két faktorban oszlik meg.

A harmadik faktor vezető eleme meglepő módon az amúgy jelentéktelen szerepet kapó gazdasági érzékenység, mellyel tulajdonképpen minden megjelenik, ami a brit első és második faktorban szerepelt. Nehezen interpretálható faktor, leginkább még az állampolgárságra nevelésé lehet.

Ha ezt is össze akarjuk foglalni, azt mondhatjuk, a magyar mintában megjelenik egy, elsősorban az életmóddal és hivatással, az iskolán túli tényezőkkel azonosítható faktor, morális és affektív elemekkel. A második, tiszta tényező az eredményes tanulásra buzdítás. A harmadik pedig, szintén kognitív jelleggel, az állampolgárrá neveléssel kapcsolatos. Vagyis a magyar tanuló számára nem olyan világos az iskola nevelési célrendszere. Érti (vagy csak hallja?), hogy az életre készülés, a szorgalmas, kitartó tanulás, a látókör szélesítése fontos. De nem igazán érti e célok valóságát, illetve az iskola hatékonyságát nevelési céljai megvalósításában. Erre utal az is, hogy a tanárok több és tisztább célmegvalósulást észleltek, ők a felnőtt életre felkészítés és az eredményes tanulás mellett alapvető jellemfejlesztési, érzelmi, erkölcsi, akarati nevelési tényezőket is leírtak. A célok fontosságának vizsgálatában viszont a magyar tanulók látták nagyjából annak a struktúrának a fontosságát, hogy azt kellene megvalósítani, amit a brit tanulók megvalósultnak észleltek saját iskoláikban: az affektív, a kognitív, a morális, valamint a felnőtt életre előkészítés céljait. A tanárok érdekes módon bizonytalanabban határozzák meg az alapvető fontosságú célokat, náluk is öt faktor mutatkozott meg, de valamennyi a felnőtt életre készítés egy-egy célja köré csoportosul, sok átfedéssel.

A sokféle összevetésből még egyet említünk: megvizsgáltuk a célok rangsorát nemzeti minták és területek szerinti bontásban is. A brit mintában minden bontásban az első öt cél közt szerepelt az együttműködésre nevelés, a jó tanulmányi eredmény elérése és a hivatásra való felkészítés. A többi helyeken a kemény munkára szoktatás, az egészséges életmódra nevelés és az önálló felelősségvállaló emberré nevelés váltakozott. A magyar részmintákban a jó tanulmányi eredmény elérése és a hivatásra való felkészítés szerepelt rendszeresen az első ötben, ezekhez különféle kognitív (elsősorban az érdeklődéssel kapcsolatos), néhány morális, és sokféle egyéb cél csatlakozott. Feltűnő azonban, hogy a britben alapvető szerepet játszó együttműködésre nevelés egyáltalán nem szerepelt az első öt cél között.

Összegzés, következtetések

A nagy nevelési kultúrájú országokban közismert tény, hogy a nevelés hatékonyságát alapvetően meghatározza az iskola szellemisége. Abban pedig alapvető fontosságú az iskola nevelési céljainak sajátos rendszere. Vizsgálataink is ezt bizonyították. Napjainkban, mikor iskoláink hatásfokát sokan kifogásolják, különösen tanulságos

lehet egy hatékony iskolarendszerrel való összevetése, ezért vizsgáltuk iskoláink nevelési céljait a brit iskolák célrendszerével összehasonlítva.

Megállapítottuk, hogy nemzeti, területi, iskolai hovatartozástól függetlenül elsősorban azt érzékelik a gyerekek, hogy az iskola igyekszik őket jó tanulmányi eredmény elérésére készíteni. Ez annyiban természetes, hogy a tanulás, a tanulmányi előmenetel az, amit az iskolában elsősorban mérnek, így ennek fontossága a legszembetűnőbb.

Sajnos, a magyar iskolákban a jó teljesítmény elérése egyedül marad a világosan értelmezhető célok közül, a továbbiakban nem igen találni egységes, stabil, a gyermekek számára is világos értékhierarchiát.

Szembetűnő például, hogy míg a brit iskolákban mindenütt alapvető az összetartozásra, az együttműködésre nevelés, az a magyar célok közt alig észlelhetően halvány szerepet kap. Ez érthető, ha meggondoljuk, mennyi tévesen az iskolára erőltetett eszme hatott ezen a téren, valamiféle politikai célt erőszakolva „közösségi nevelés” címen. Félő azonban, hogy az ellenkező végletbe esnek iskoláink. Az együttműködésre nevelés elhanyagolása az iskolaszellem gyengeségét is mutatja, s ha a jó teljesítményre törekvés alapja is csak önző rivalizálás, a „mindenki magának kapar” elve, akkor az „egyéniség kibontakoztatása” is csupán individualizmust jelent a valóságban.

Ugyanakkor meg kell említenünk, hogy a magyar mintában az empátia, a figyelmesség, a mások érzelmeinek figyelembevétele magas értéket kapott a tanulók percepciójában, mind a célok, mind az egyéb iskolaszellemmel kapcsolatos tényezők vizsgálatakor. A valóságban ezt nem igen tapasztaltuk még igazi nevelési célkitűzés-ként sem, nemhogy a megvalósulás terén. Mégis kétségtelen, hogy a magyarokra, a magyar nevelésre jellemző a britnél melegebb, intimebb kapcsolatokra törekvés. Ez tehát a magyar iskolaszellem egyik jellemzője lehet. Ugyanígy erős a vágy a magyar nevelésben az érdeklődés kielégítésére, az érdekesség keresésére való törekvés.

Ezekre lehet építeni a hatékony magyar iskolaszellem, az értékes nevelési célok megvalósítása terén, de csak átfogó, tudományosan megalapozott szemlélet segítségével. Nagy veszély ugyanis nálunk az egyes tényezők kiemelése, azok végletekig növelése, a szakmai érvek helyett egy bizonyos demagóg verbalizmus alkalmazása. Az ilyen, egy-két nevelési célt abszolutizáló felfogás nem veszi figyelembe sem a gyermekek személyiségében rejlő szükségleteket, sem a valóságos élet követelményeit, ugyanakkor ezzel minden eredménytelenséget, szabadosságot, nevelési gyengeséget, hiányosságot el lehet fedni. Természetes, hogy egy-egy iskola sajátos szelleméhez hozzá tartozik, hogy bizonyos összetevőkre nagyobb súlyt helyez. De minden hatékony nevelés, minden jó iskolaszellem csak úgy képzelhető el, ha benne az affektív, kognitív és morális tényezők, az iskolai és a felnőtt életben várható eredményesség és értékes magatartás egyensúlyban fejlődnek.

Ez az, amelyet átfogó kutatásunkkal elő kívánunk segíteni. Mivel a jelen szakasz alapvető célja, hogy megállapítsuk az egyes nemzeti iskolák, nevelési felfogások erősségét, amit érdemes a másoknak is figyelembe venni, azt mondhatjuk, a brit iskolákban világos értékhierarchián alapuló markáns iskolaszellem észlelhető, a diákokat szellemileg és testileg egyaránt harmonikus személyiségekké igyekeznek nevelni, kiegyensúlyozott egyéni értékek kifejlesztésével, elsősorban az együttműködésben és

a kitartó, becsületes munkában alakuló értékes jellem középpontba helyezésével. A magyar iskolákban talán az érdeklődés kielégítésére, a kötetlen, jó hangulatú értelmi fejlesztésre való törekvés nevezhető erősségnek, de az is sok helyen csak az elképzelések szintjén marad. A másokat figyelembe vevő, együttműködni képes autonóm személyiség, a határozott jellem kialakítására, valamint az ettől elválaszthatatlan összetartó, világosan észlelhető, markáns iskolaszellem, a konzisztens és hatékonyan megvalósuló iskolai célrendszer kialakítására feltétlenül és határozottan törekednünk kell.

Általában azt mutatták eredményeink, hogy a brit gyermekek számára világosabban az iskola nevelési céljai. A magyarok összemosódottan, esetlegesebben észlelik, s próbálják megvalósítani ezeket. Ebben tükröződik – reméljük, már csak a közelműlthoz sorolható – sok kampányszerű nevelési cél, pontosabban annak meghirdetése: mikor egy körlevél hatására egy nevelési értekezlet anyagaként egy-egy téma kis időre divatossá vált az iskolában, anélkül, hogy az iskola egész nevelési rendszerébe illeszkedett, vagy egyszerűen illett volna.

Az mindenképpen pozitív eredménye vizsgálatunknak, hogy az iskolák nevelési céljai mérhetőek, s bebizonyosodott, az iskola szellemiségének fontos részét jelentik, s így indirekt módon azt is megközelíthetővé teszik a tudományos, egzakt értékelésre. Bár iskolarendszerünknek lehetnek szervezési, irányítási, vezetési okokból problémái, a gyermekek szükségletei, a nevelők hivatásérzete, s általában a nevelés belső törvényszerűségei határozzák meg, s egyben biztosítják, hogy iskoláink a sokszor sajnálatos, néha elkerülhetetlen kitérők után – sajátos, de ugyanakkor általános értékeket megvalósító célrendszer alapján elégedett, mások számára is értékes, autonóm személyiségeket neveljenek, ezek kifejlődését segítsék elő.

A kutatás a Művelődési és Közoktatási Minisztérium 758. téma, valamint az OTKA 2594. számú téma támogatásával kezdődött, illetve folyik.

Irodalom

- Entwistle, N. J. és Kozéki, B. (1985): Relationships between school motivation, approaches to studying, and attainment among British and Hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, **55**. 124 – 137.
- Entwistle, N. J., Kozéki, B. és Tait, H. (1989): Pupils' perceptions of school and teachers I – Identifying the underlying dimensions. *British Journal of Educational Psychology*, **59**. 326 – 339.
- Entwistle, N. J., Kozéki, B. és Tait, H. (1989a): Pupils' perceptions of school and teachers II – Relationship with motivation and approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, **59**. 340 – 350.
- Kozéki, B. (1988): Motivational and personality structures in education: individual differences in Hungarian school-aged children. In: Eysenck, S. és Saklofske, D. (szerk.): *Individual Differences in Children and Adolescents*. Hodder and Stoughton, London.

Kozéki Béla (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
Wynne, E. (1980): *Looking at schools: good, bad and indifferent*. Mass: D. C. Heath, Lexington.

ABSTRACT

BÉLA KOZÉKI: THE SPIRIT AND THE EDUCATIONAL GOALS OF THE SCHOOL, IN THE LIGHT OF A COMPARATIVE STUDY

The paper describes a British - Hungarian experiment on the educational goals of the school, organized as a part of a larger international comparative study aiming at the exploration of the spirit manifest in schools. The investigation involved 1903 Hungarian and 364 British pupils and 247 teachers. To test his hypothesis, the author identified the basic educational goals accepted by every school, as representing the formation of a high quality personality, on the one hand, and the specific goals dominating a given school, showing its peculiar educational view, on the other hand. The author identifies 20 basic goals in five domains of education: affective, cognitive and moral domains, as well as the domains of life style, profession and civic life. The results are analyzed by nations, regions and schools. The comparison shows a strikingly marked spirit of the British schools, based on a clear system of values, with goals totally perceivable for pupils. The goals are equally distributed in the five domains, nevertheless with an emphasis on effectivity, identification with the spirit of the school, cohesion and the factors of morality and will. The British education is entirely characterized by a practical attitude. The spirit of Hungarian schools is less characteristic, the pupils perceive the goals as accidental and indistinct, which weakens the educational effectivity. As an undoubtedly valuable evidence, the investigation shows that the system of educational goals characterizing the schools is measurable, and being a part of the spirit of the school, it gives an indirect opportunity to its exact evaluation.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 1. 63-77. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kozéki Béla, MTA Pszichológiai Intézete, H-1067 Budapest, Teréz krt. 13.

KÖNYVEKRŐL

Botond Ágnes: Pszichohistória – avagy a lélek történetiségének tudománya
Tankönyvkiadó, Budapest, 1991. 127 o.

Két hasonló témájú és különlegességnek számító könyv jelent meg szinte egyidejűleg a közelmúltban. Erikson: *A fiatal Luther* és Botond Ágnes: *Pszichohistória* című munkái a történettudományok és a pszichológia valamilyen formájú integrálódásának tudományosan lehetséges módjait villantják fel. A recenszens különösen örömmel vette kézbe a pszichohistória tudományos összefoglalását megkísérlő vékony kötetet, hiszen mint a germekortörténettel foglalkozó neveléstörténeti kutató maga is találkozott már e korántsem kiforrott diszciplína egyes képviselőinek munkáival. E személyes érdekelttség és a kutatói kíváncsiság együttesen avatták szellemi élménnyé számára Botond Ágnes könyvét. Mennyiben jelenthet azonban tájékozódási, továbbgondolási lehetőséget azoknak, akik e munkából hallanak először e látszólag bizarr tudományterületről?

Teljességre törekvő, információgazdag ismertetést ad a kötet. A tudománytörténeti elemzés, a tudományfilozófiai háttér fölvázolása hozzátartozik ahhoz, hogy a pszichohistória fogalmához, tárgyához kapcsolódási pontokat kapjon az olvasó. Talán a túlzott bizonyítási kényszernek, a pszichohistória melletti jó értelemben vett elkötelezettségnek tulajdonítható, hogy a kötetben sokkal hangsúlyosabb a pszichohistória mibenlétének bemutatása, elhelyezése a hagyományos tudományrendszerben mint tényleges eredményeinek, témaköreinek kifejtése. A munka egészén végigvonul a szerző szinte védekező magatartása: valószínűleg azok a kudarcok érződnek ki megfogalmazásából, amelyekkel pszichohistóriai kutatásai elfogadtatása közben volt kénytelen szembesülni. A szubjektív okok mellett még magyarázatul szolgálhat e tényhez az is, hogy egy helyét kereső, új tudománynak a legitimálására szinte egyetlen lehetőség azoknak a pontoknak a megtalálása, amelyek mentén a hagyományos tudományterületekhez hozzákötődik, illetve ahogyan azokból kifejldik.

Imponálóan széles forrásbázisra épít a munka: az angol, francia és német alapmunkák mellett találunk svéd hivatkozással is. Ez utóbbi tény a szerző olvasottsága mellett arról is tájékoztat, hogy érdemes figyelemmel kísérni a nyelvi elszigeteltségbe zárt nemzetek tudományos életét is. További erőssége a könyvnek, hogy a téma tudományos előzményeinek szinte összes magyarul megjelent forrását is beépíti gondolatmenetébe.

Egy ismeretlen tudományterület esetében természetes a különös gond, amellyel a szerző a pszichohistória fogalmát igyekszik meghatározni. Több, egymást kiegészítő, esetleg különböző szálról induló definíciót is közöl. A látszólag evidens meghatározás (a pszichohistória a pszichológia – különösen a pszichoanalízis – alkalmazása a múltra vonatkozó kutatásokra) még elég tág ahhoz, hogy különböző civilizáció- és mentalitástörténeti kutatások (pl. *Norbert Elias*, *Philippe Aries* nevével fémjelzettek) is elférjenek benne. A megközelítés egy másik irányát jelzi a következő meghatározás: „Legáltalánosabb értelemben a pszichohistória az emberi viselkedés motivációjával foglalkozik” (13. o.). Ez a pszichológiai miért képezi a történeti események vizsgálatának alapját például *deMause* és *Binion* pszichohistóriai munkáiban. E definíció elemzése során érhető tetten az „igazi” pszichohistória: „a történelem az emberi cselekvések és nem cselekvések tudattalan pszichés determinációjának a szövevénye” (13. o.). Ennél a pontnál térhet rá a gyermekortörténet iránt érdeklődő kutató a pszichohistória neveléstörténeti vonatkozásaira, amelyeket a szerző csak érintőlegesen említ ugyan, hiszen a pszichohistóriai megközelítésnek csak egyik alkalmazása a gyermekkel és a családdal kapcsolatos ilyen irányú kutatás. A pszichoanalízis se-

gítségével történő gyermek-szülő kapcsolat történeti értelmezése, leírása, a történelemben mutatkozó esetleges törvényszerűségeinek megállapítása a szerző szerint is a pszichohistoria egyik legvitatottabb területe. Különösen kritikusan viszonyul ezen irányzat legismertebb képviselőjéhez, az amerikai *deMause*-hoz. Röviden ismerteti *deMause* úgynevezett pszichogenikus elméletét, amely a pszichogenikus fogalmakkal értelmezett gyermeknevelési módok történeti egymásra épülését írja le (66. o.). Igazi kritikai elemzésre azonban nem vállalkozott; a munka jellegéből adódóan ennek hiánya nem is róható fel. A pszichohistoriai gyermekkortörténet azonban elvarratlan szál marad: *deMause* nézeteinek alkalmazása, kritikus továbbgondolása nem késett; sőt más pszichoanalitikus alapállásról is történtek kísérletek távoli korok gyermekfelfogásának rekonstruálására.¹ Ennek jelzésszerű ismertetése talán belefért volna még a munka tematikus kereteibe.

A gyermekkortörténet elemzésének pszichohistoriai vetülete mellett más neveléstörténeti üzenete is lehet ennek a munkának. Egyén és társadalom történeti kapcsolatának vizsgálatát nem kerülheti meg egyetlen, neveléstörténetet oktató és kutató személy sem. Lehet-e azonos paradigma alapján vizsgálni egyént és társadalmat? - teszi fel a kérdést a szerző és könyve talán legszebben megírt fejezetében (72–88. o.) olyan történetfilozófiai összefüggések felé kalauzolja az olvasót, amelyek pszichológia és történelem határmezsgyéjén e két tudomány szintézisének lehetőségét prognosztizálják, új szempontú elemzéseket tartogatva a nevelés egyéni és társadalmi összefüggéseinek szempontrendszeréhez is.

Szabolcs Éva

Muriel Picard és Gilles Braun: Les logiciels éducatifs
Presses Universitaires de France, Paris, 1987. 128 o.

A számítógépes programnak *logiciel* a francia neve. Ha a tanítás céljára készül, *didacticiel*nek hívják. Az utóbbi elnevezést azonban a két szerző nem használja; háromszor fordul elő a könyvben, de mindig mások véleményére vagy szóhasználatára utalva. A könyv a *logiciel éducatif* szakkifejezéshez ragaszkodik.

Összefoglaló, könnyen áttekinthető tájékoztatást olvashatunk benne az új gépi eszköz felhasználásának előzményeiről, eddigi történetéről, a felhasználás kereskedelmi és jogi vonatkozásairól. Részletesebb, de nem részletező a programkészítés feltételeinek és kívánalmainak tárgyalása. A szigorú értelemben vett technikai rendszerről nem esik szó. Legfeljebb azt tekinthetjük technikai érdekűnek, hogy a szerzők felsorolják a használható géptípusokat és a leggyakrabban alkalmazott programnyelveket (elsősorban a BASIC-et tartják annak). A tanítás fogalmát nem korlátozzák az iskolai munkára, vizsgálják a programoknak a vállalati és tudományos képzésben való felhasználását is.

Megtudjuk, hogy a nyolcvanas évek második felében Anglia és Franciaország járt az élen a programok pedagógiai termelékenységére tekintetében. Meglepő, hogy Japán, amely csodálatos számítógépeket és más elektronikai eszközöket gyárt, messze az élboly mögött van – a szerzők szerint társadalmának konzervativizmusa miatt. Programokat ma már a tantárgyak igen széles köréhez készítenek, még az irodalomtanítás, sőt az írás-olvasás segítésére is. A gyógypedagógia szintén segítőtársra talál a számítástechnikában, például a *dyslexiás* gyerekek olvasási készségének a javításához.

¹ Erikson felfogása alapján dolgozott David Hunt: *Parents and children in the History, The Psychology of Family Life in Early Modern France* (Basic Books, New York, 1970.) című könyvében. *deMause* munkásságát is értékeli Barbara Finkelstein: *Incorporating Children into the History of Education* (The Journal of Educational Thought, 1984. 1. sz.) és úő: *Regulated Children – Liberated Children. Education in Psychohistorical Perspective* (Psychohistory Press, New York, 1979.). *deMause* elméletét próbálja alkalmazni Glenn Davis: *Childhood and History in America* (Psychohistory Press, New York, 1976.) c. könyvében.

A szerzők optimisták is, realisták is. A gépet, a programot a tanár kiváló munkatársának tartják. Leveszi a pedagógus válláról a gépies munka, az ismételtetések terhét, a szellemi pepecselést, sőt a dolgozatók több fajtájának a javításával járó idegeskedést is. Egyénre szabott támogatást kap tőle a gyöngge, a csoporttól leszakadó diák. Vele minden iskolás a maga alkátának megfelelő iramban és lépésekben tanulhat (*formation individualisée*), nem kell húsz-harminc különböző belső ritmusú egyéniségnek egy lépésben haladnia. Ezek általánosan ismert és számos publikációban már megírt előnyök, mégis jó, hogy így, közérthetően, összefoglalva olvashatunk róluk.

A recenzens sajnálja, hogy kevés szó esik a nyelvtanulásról. Említ a könyv olyan programot, amely a tanuló nyelvtani kételyeire a szabály és néhány példa megadásával válaszol. Az ilyen programok mind az anyanyelv, mind az idegen nyelvek grammatikájának tanulásához rendelkezésre állnak vagy elkészíthetők. Van olyan program is, amely történetek megírásában segít, megadva a cselekmény csomópontjait, tehát a nyelvi munkát némi kreativitással és szórakoztatással kapcsolja össze. (A nyelvész azonban nincs meggyőződve róla, hogy az ilyen programok egyenes úton irányítják a nyelvtanulót a kommunikációhoz.) Sajnos nem esik szó arról a gépi eszköztől, amely minden nyelvtanulóknak és minden helyzetben gyors segítséget tud adni: az elektronikus szótárról.

A szerzők dicséretére válik az óvatosság. Értésünkre adják, hogy tanításra szolgáló programot készíteni igen nehéz vállalkozás. A számítástechnikai szakemberek nem is tudják elvégezni mások segítségével nélkül, hiszen a számítástechnikát nem tantárgyak oktatására találták fel; együtt kell működniök pszichológusokkal, neveléstudományi szakemberekkel, a tantárgyak alapját adó tudománysszakok munkásaival. Viszonylag még kevés az igazán jól használható program. A költségek a technika fejlődésével csökkennek, de még mindig nagyok. Nem célszerű a programokat az egyik nemzeti kultúrából a másikba átvinni (tehát például a magyar iskolák többnyire rosszul járnának francia vagy amerikai programokkal). Legjobb lenne, ha minden iskola maga készítené programokat, és csak másodsorban választana a katalógusokból. Az idegen nyelvek tanításához azonban rendszerint lehet a kínálatban alkalmas programokat találni. Nincsenek átfogó és pontos kísérleti eredmények, amelyek a számítógéppel segített tanulás-tanítás (*Enseignement Assisté par Ordinateur*, E. S. O.) sikerét összemérnék a hagyományos tanítással. Egyelőre úgy látszik, hogy a számítógép – a technikai készségfejlesztésen kívül – keveset ad a jó tanulónak. A közepesek, főleg pedig a gyöngéek azonban jó segítőtársat találnak benne, gondjaikat észlelhetően csökkenteni.

Több fejezetben ismétlődik a figyelmeztetés, hogy a programok nem forradalmasítják a tanítást, és a tanár szerepe változatlanul fontos marad. A recenzens azonban úgy véli a könyv elolvasása után, hogy a programoknak éppen azokon a teületeken van a legjobb helyük, amelyekre a tanár földrajzi vagy más okok miatt nem tud eljutni: a távoktatásban, a helyhez kötött mozgássérültek tanulásában, a süketnémák alfabetizálásában stb.

Az iskoláknak számítógépekkel és nem helyi készítésű programokkal való ellátása olyan módon történik, ahogyan az jellemző az ország közoktatásügyére, sőt az állam működésére: Franciaországban mindenről központilag gondoskodnak és intézkednek, Angliában a számítógépek és a programok beszerzése többnyire az önkormányzatok feladata.

A szerzők foglalkoznak a jövő kérdésével is. Ők is, mint minden nevelő, aki az iskola technizálását figyeli, felteszik a kérdést: nem válik-e a számítógépes tanulás melléküzemaggá, mint jogelődci, például az audio-vizuális divatok? Szerintük azonban egyelőre nem kell ettől tartani, a kilencvenes években új lendület várható, a számítógépek összekapcsolása különféle más gépi oktatóeszközökkel, főként a videólemezrel. Ez most még kísérleti stádiumban van. Mivel nagyon költséges, a magyar iskola valószínűleg nem számíthat rá.

A könyv megéri az elolvasás fáradságát, a neveléstudomány minden művelőjének, munkatársának és franciául értő tanároknak a figyelmébe ajánlhatjuk. Egy helyen biztosan megtalálható és kölcsönözhető, a Magyarországi Francia Intézet (Institut Francais en Hongrie) könyvtárában, de talán akad még egy-két példány belőle a nagy magyar közönyvtárakban is.

Bán Ervin

INFORMÁCIÓK

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának tagjai

Bábosik István, a neveléstudomány doktora

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék, 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19 – 22.

Ballér Endre, a neveléstudomány kandidátusa

Budapesti Közgazdaságtud. Egyetem Neveléstudományi Tansz., 1092 Budapest, Kinizsi u. 1 – 7.

Báthory Zoltán, a neveléstudomány doktora

Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központ, 1051 Budapest, Dorottya u. 8.

Benedek András, a neveléstudomány kandidátusa

Nemzeti Szakképzési Intézet, 1087 Budapest, Berzsényi u. 6.

Csapó Benő, a neveléstudomány kandidátusa

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék, 6722 Szeged, Petőfi sgt. 30 – 34.

Csoma Gyula, a neveléstudomány kandidátusa

Országos Közoktatási Intézet, 1051 Budapest, Dorottya u. 8.

Forray R. Katalin, a neveléstudomány kandidátusa

Oktatáskutató Intézet, Budapest, Victor Hugo u. 18 – 22.

Gáspár László, a neveléstudomány doktora

Ady Endre Gimnázium és Postaforgalmi Szakközépiskola, 5720 Sarkad, Vasút u. 2.

Gordosné Szabó Anna, a neveléstudomány kandidátusa

Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, 1443 Budapest, Bethlen tér 2.

Gyapay Gábor, gimnáziumi igazgató

Fasori Evangélikus Gimnázium, 1071 Budapest, Gorkij Fasor 19 – 21.

Halász Gábor, a neveléstudomány kandidátusa

Országos Közoktatási Intézet, 1051 Budapest, Dorottya u. 8.

Hunyadi Györgyné, a neveléstudomány kandidátusa

Budapesti Tanítóképző Főiskola, 1126 Budapest, Kiss J. altáb. u. 40.

Kádárné Fülöp Judit, a neveléstudomány kandidátusa

Országos Közoktatási Intézet, 1051 Budapest, Dorottya u. 8.

Kozma Tamás, a neveléstudomány doktora

Oktatáskutató Intézet, 1395 Budapest, Victor Hugo u. 18 – 21.

Lénárd Gábor, a neveléstudomány kandidátusa

Eötvös Loránd Tudományegyetem Trefort Ágoston Gyakorlóiskola, 1082 Budapest, Trefort u. 8.

Mayerné Nádas Mária, a neveléstudomány kandidátusa

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék, 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19 – 22.

Medgyes Péter, a neveléstudomány kandidátusa

Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Tanszék, 1052 Budapest, Pesti B. u. 1.

Mészáros István, a neveléstudomány doktora

1122 Budapest, Csaba u. 8.

Mihály Ottó, a neveléstudomány kandidátusa

Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési Központ, 1087 Budapest, Könyves K. krt. 48 – 52.

Nagy József, a neveléstudomány doktora

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék, 6722 Szeged, Petőfi sgt. 30 – 34.

Orosz Gábor, a neveléstudomány kandidátusa

Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, 4010 Debrecen, Egyetem tér 1.

Pukánszky Béla, a neveléstudomány kandidátusa

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszék, 6725 Szeged, Hámán K. u. 25.

Vaskó László, a neveléstudomány kandidátusa

Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, 4010 Debrecen, Egyetem tér 1.

Vastagh Zoltán, a neveléstudomány kandidátusa

Janus Pannonius Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, 7626 Pécs, Ifjúság útja 6.

Támogatott OTKA pályázatok a neveléstudomány terén

Ágoston György: A tanárképzés története a JATE-n és jogelődjein, 1991 – 1994.

Támogatás összege: 900 eFt.

Ballér Endre: Modellváltás a pedagógusképzésben, 1991 – 1994.

Támogatás összege: 700 eFt.

Csapó Benő: Az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés integrálása, 1991 – 1994.

Támogatás összege: 2.600 eFt.

Czachesz Erzsébet: Az olvasási nehézségek korai diagnózisa és kompenzáló programok előkészítése, 1991 – 1994. Támogatás összege: 1.800 eFt.

Farkas Péter: A hiányos és formális általános képzettségű fiatalok szakmai oktatásának kiterjesztése, 1991 – 1993. Támogatás összege: 1.600 eFt.

Hábermann Gusztáv: Szemantikai és pragmatikai tényezők a pedagógiai interakcióban, 1991 – 1994.

Támogatás összege: 800 eFt.

Halász Gábor: Az oktatás jövője és az európai kihívás, 1991 – 1992.

Támogatás összege: 1.800 eFt.

Hársing László: Nyitott gondolkodásra nevelés egyetemeken és főiskolákon, 1991 – 1994.

Támogatás összege: 200 eFt.

Kardos József: A történelmi – társadalomtudományi képzés értékközvetítő és személyiségfejlesztő szerepe, 1991 – 1994. Támogatás összege: 500 eFt.

Koltai Dénes: A felnőttoktatás stabilizációs funkciója a társadalmi – gazdasági szerkezetváltás folyamatában, 1990 – 1993. Támogatás összege: 3.100 eFt.

Lukács Péter: A magyar felsőoktatáspolitikai döntési mechanizmus vizsgálata, 1991 – 1993.

Támogatás összege: 3.200 eFt.

Medgyes Péter: A tanár szerepe az idegennyelv tanulási folyamatában, 1991 – 1994.

Támogatás összege: 2.700 eFt.

Mesterházi Zsuzsa: A korrekciós nevelési folyamat alternatíváinak kidolgozása, 1991 – 1994.

Támogatás összege: 6.300 eFt.

Mihály Ottó: Az iskola humanizálása, 1991 – 1994

Támogatás összege: 3.800 eFt.

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke
A szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült
Nyomták az Alfaprint Nyomdaipari Kiszövetkezetben. Felelős vezető: Barabás Gábor
Megjelent 7 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).

3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közöljék.

4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.

6. A kéziratok optimális terjedelme 15–35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.

7. A kézirathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.



MAGYAR PEDAGÓGIA

1992 SEP 11

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENEGYEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



1991

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCVENEGYEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KLEIN SÁNDOR, KOMLÓSI SÁNDOR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Szerkesztőség:

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34. Tel./FAX: (62) 21034

Technikai szerkesztő: Zsolnai Anikó

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, 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 könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 200, – Ft. Ára példányonként 100, – Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Réthy Endréné: Friedrich Adolph Diesterweg: A tanítók tanítója 87
- Tompa Klára: Tanárjelöltek és az információs technológia 105
- Kozéki Béla és Berghammer Rita: Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében 131

FOLYÓIRATOKRÓL

- Nevelés és Művelődéstörténeti Közlemények (Várnagy Elemér) 151

INFORMÁCIÓK

- Az ERIC adatbázis az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban (Kelemen Elemér) 153

FRIEDRICH ADOLPH WIELHELM DIESTERWEG: A TANÍTÓK TANÍTÓJA

Réthy Endréné

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

F. A. W. Diesterweg¹ (1790–1866), a nagy német pedagógiai gondolkodó hazáján kívül szinte egész Európában, Magyarországon pedig különösen ismert a XIX. században, magyar tanári és tanítói generációk nevelkedtek könyvein, szellemében. A kor, amelyben *Diesterweg* élt, hihetetlen ellentmondásokkal terhes. Munkássága a XIX. század azon időszakára esik, amikor a politikai élet központi kérdése a német egység megteremtése. Az abszolút monarchia pedig már nem tud gátat vetni a gyáripar lassú és egyenetlen fejlődésének. Az ellenzéki mozgalmak erősödésével egyidejűleg Ausztria a Német Szövetségben fellép a liberális mozgalmak ellen (cenzúra, diákegyesületek betiltása, professzorok elbocsátása). Az 1848-as berlini forradalom után kis idővel a liberálisok helyet kapnak a kormányban, majd fokozatos kompromisszumkötések sorozatára kényszerülnek. *Diesterweg* a polgári liberalizmus azon irányzatához csatlakozott, melyet polgári demokratikus reformcélkitűzések, erős szociális érzékenység és emberbaráti érzület vezérelt.

Diesterweg 1790. október 28-án született a németországi Siegenben, apja városbíró volt. 1808-tól herborni, majd a tübingai egyetemeken bölcsészetet, mennyiségtant és történelmet tanult, később mérnöki tanulmányokat is folytatott. Wormsban gimnáziumi tanárként működik, majd Frankfurt am Main mintaiskolájában mennyiségtant és természettant tanít. 1817-ben a tübingai egyetemen doktorál, ezt követően a mörsei, később a berlini tanítóképző igazgatója.

Diesterwegre erőteljesen hatottak a XVIII. század felvilágosult eszméi, a neohumanizmus, a klasszikus német filozófia és irodalom, így *Kant*, *Lessing*, *Fichte*, *Hegel*, *Goethe*, *Herder*, *Schiller*. Lelkiismeretesen tanulmányozta a neveléstudomány dokumentumait, ismerte és hasznosította a nagy elődök gondolatait. Csodálattal adózott *Rousseau*-nak, *Pestalozzinak*, a filantrópistáknak (*Basedow*, *Salzmann*, *Blaschet*, *Guths-Muths*, *Wieberg*), barátság fűzte *Föbel*hez.

Széles körű művelődéspolitikai tevékenységet folytatott, pedagógiai folyóiratokat alapított (1827-től elindította a *Rheinische Blätter*-t, melyet 39 éven keresztül, élete végéig szerkesztett, 1850-ben bocsátotta útjára másik pedagógiai lapját, a *Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde*-t). E lapok jelentős szerepet töltek be kora tanügyi

¹ Nagy László – a jeles reformpedagógus édesapja – nevezte *Diesterweget* a „tanítók tanítójának” halálának évében megjelent tanulmányában (Nagy, 1866. 584. o.).

állapotainak őszinte feltárásában és bírálatában. Fontos közéleti szerepet vállalva pedagógiai egyesületeket szervez (Rajnai Tanítók Egyesülete, 1832-ben megalapítja Berlinben a Pedagógiai Társaságot, 1840-ben a Berliini Tanítóegyletet), országgyűlési képviselő, s e tisztebe élete végéig újrapasztázták. Fellép a népiskola reformjáért, a tanítók anyagi és erkölcsi megbecsüléséért. Harcot indít az 1854-es porosz iskolai szabályzat ellen, azt alkotmányellenesnek, pedagógiai- és pszichológiaellenesnek minősíti. (Lange, 1975. 250. o.) Radikális nézetei miatt többször ütközött a hatóságokkal, fegyelmi szankciókat alkalmaznak vele szemben, felfüggesztik állásából, „szociálkommunisztikus” nézetekkel vádolják.

Diesterweg szakirodalmi munkássága rendkívül sokrétű, szerteágazó, nagyon gazdag, közel félezer jelentősebb könyvet, értekezést, tanulmányt, cikket stb. írt. Így elemzésünk szükségszerűen csak töredékes lehet, s a legfontosabb gondolatokra korlátozódhat.

Diesterweg a pedagógia tudományosságáról

Kora pedagógiájának tudományosságával elégedetlen, nem találja megfelelő színvonalúnak. Világosan látja, hogy a pedagógia „nem fejlődött még teljes rendszerré” (*Diesterweg*, 1962. 92. o.), nem tökéletesedett olyan mértékben, hogy tudományosnak lehetne mondani, s ebből következően nem segítheti elvárható mértékben a javításra szoruló gyakorlatot sem. *Diesterweg* egyidejűleg a pedagógiát kiténtetetten „a legelső és legfontosabb tudományok...” (*Diesterweg*, 1890. 52. o.) közé sorolja. Ebből következően valódi tudományos rangra emelését elengedhetetlen feladatnak tekinti. Nézzük, mit tett ennek érdekében! Először is a pedagógiát definiálja:

„Tágabb értelemben véve a pedagógiát azon tudománynak tekintjük, mely az ember nevelését célzó öntudatos tevékenység szabályait és törvényeit is tartalmazza és tárgyalja. Ezen jelentés szerint a tanítást is tartalmazza, mert az oktatás nem más, mint szándékos ráhatás az emberre, annak képzése céljából”. (*Diesterweg*, 1890. 52. o.)

A definíciót olvasva úgy értékelhetjük, hogy *Diesterweg* nem haladja meg korának gondolatait a nevelésről. Ám az alapkérdések tartalmi kifejtésénél, értelmezésénél egy olyan pedagógiai koncepció tárul elénk, mely nemcsak túlszárnyalja kortársai munkáit, de egyenesen a XX. századi reformpedagógiát készíti elő. Amivel pedig a reformpedagógiát is túlszárnyalja az az elméletalkotó igényessége, mellyel pedagógiai koncepciót teremt.

Tekintsük át e koncepció fontosabb elemeit!

Öntevékenység mint nevelési cél

Az emberi élet rendeltetését vagy célját abban látja, hogy az egyén „az uralkodó törvényeket világos szellemmel megismerje, és egész életén át azon legyen, hogy annak megfeleljen.” (*Diesterweg*, 1962. 57-58. o.) Ezt a célt a mélyen gondolkodó embernek egész életén át szem előtt kell tartania, azaz egész élete során az *erényességre*

– az igazra, szépre, jóra – az *emberszeretetre*, valamint a *műveltségre* és az ember valamennyi képességének és erejének fejlesztésére kell törekednie.

Az általános emberré nevelést a személyiség testi és lelki képességeinek harmonikus fejlesztésén keresztül képzei el. A „testi” és „lelki” szétválasztása nézete szerint csak absztrakció. A test és a szellem kölcsönösen hat egymásra. Az ember egy és oszthatatlan egész. A harmonikus képzés nem más, mint a test és szellem teljes fejlődésének biztosítása.

A nevelés céljának megvalósítása azonban csak *öntevékenységen* keresztül történhet. „...az ember rendeltetésének elérése felé ... tevékenységgel és megerőltetéssel törekedjék”. (*Diesterweg*, 1890. 10. o.) Hirdeti: „Embernek lenni annyit tesz, mint öntevékenynek lenni.” (*Diesterweg*, 1890. 14. o.)

Mindezzel kiemeli, hogy minden emberi képesség az öntevékenység által fejlődik. „... valamennyi erő gyakorlása azon célból, hogy tökéletesen szabadok és függetlenek legyünk mindentől, ami nem önmagunkat, saját énünket képezi.” (*Diesterweg*, 1890. 14. o.) Az autonóm szellemi élet, az önálló döntés, cselekvés fontosságának felismerésével, hangsúlyozásával határozottan szembefordul a passzív, receptív, befogadó nevelési felfogással. „Amit a felnőtt ember vizsgálódás, kutatás (azaz öntevékenység) nélkül elfogad, annak nincs értéke, az ha kincs, reá nézve holt kincs.” (*Diesterweg*, 1890. 14. o.) Az önállóság tehát a szabad, önálló ismeretszerzést, a későbbi önirányítást, az autonóm létet jelenti. Saját énnökké, szellemi szabad tulajdonunkká kell válnia az ismereteknek.

Embereszménye tehát az ész által önmagát kormányzó, azaz erkölcsileg szabad személyiség. Itt *Kant* és *Fichte* szabadságfelfogását, *Herder* humanizmusát, *Goethe* organikus emberfelfogását szintetizálja *Diesterweg*.

Ugyanakkor nem öncélú, önmagáért való öntevékenységet hirdet, hanem „értelmes célok utáni” tevékenységet. „...az öntevékeny megismerést az igaz, az öntevékeny kedélyt a szép, az öntevékeny akaraterőt a jó felé kell terelni, hogy később önállóan ezen célok felé törekedjék.” (*Diesterweg*, 1890. 13. o.)

Az *igazság* a gondolkodás, megismerés tartalmára vonatkozik, a *szép* az érzelemre, a *jóság* az akaratra. Ezen kategóriákat a későbbi kultúrfilozófiai irányzattól eltérően nem tekinti valamiféle abszolút, örök érték kategóriáknak, sőt azt hangsúlyozza, hogy „Az igazság nem valami készen meglevő, hanem leendő.” (*Diesterweg*, 1890. 10. o.) Nézete szerint nem létezik az emberre nézve változatlan, állandó, abszolút igazság. Úgy találja, hogy az „...igazság az emberiség szüleménye, álláspontjának és szükségleteinek eredménye.” (*Diesterweg*, 1890. 10–11. o.) Ehhez a merőben szubjektív felfogáshoz tegyük hozzá, hogy ismereteinek függvénye is. Itt inkább a megcsontosodott dogmák ellen veszi fel a harcot, hiszen így folytatja: „Minden változtathatatlan, azaz változtathatatlanak nyilvánított dogma korlátozza az emberi szellemet, és a mindig magasabb és magasabb ismeretekben való haladást hátráltatja.” (*Diesterweg*, 1890. 11–12. o.) Az eszmék örökös fejlődésére, változására utal tehát *Diesterweg*. Tudományos, sokoldalú, finoman artikulált emberfelfogása sűrűsödik a nevelési cél értelmezésében, itt eljut a polgári pedagógia legmagasabb csúcsára.

Természetszerűség és kultúraszűrés összeegyeztethetősége

A tudományosság igényeinek megfelelően sokoldalúan, felkészülten kutatta a nevelés axiómáit. A nevelés legfőbb alapelveit a természetszerűségben illetve a kultúrszerűségi-szerűségben látta. „A természet az emberben is hatalom... Hallgassunk és ügyeljünk a természet szavára, járjunk híven azon az úton, melyet kijelölt.” (Diesterweg, 1900. 159. o.) Úgy találja, hogy ami „... a gyermek természetével ellentétben, ami természetellenesnek mondható, az feltétlenül elvetendő.” (Diesterweg, 1900. 158. o.)

A „Nevelj természetesen!” – alaptételt a legátfogóbb, legáltalánosabb embernevelési, pedagógiai tételnek tekinti. Teljesüléséhez a legkívánatosabb követelményt is kijelöli. „Nincs fontosabb az orvosra és nevelőre nézve, mint hogy az ember természetét általában és különösen megismerni tanulják, hogy tulajdonságainak, törekvéseinek híven szolgáljanak.” (Diesterweg, 1900. 158. o.) Mi ez, ha nem az egyéni sajátosságok megismerésének és az azokhoz való alkalmazkodás fontos követelménye? Ugyanakkor a nevelhetőségbe vetett mélységes hitét is hangoztatja: „Az ember természete iránt való bizalom nélkül természetszerű, eredményes nevelés lehetetlen.” (Diesterweg, 1900. 160. o.)

Felteszi a kérdést, hogy vajon a gyermek természetéről szerzett ismereteket mire használhatjuk fel. Válasza egyszerű: „Sokra és semmire.” (Diesterweg, 1900. 163. o.) Sokra akkor, ha az emberi természet megismerése saját megfigyelésünk következménye, és a nevelés eredményesebbé tételét szolgálja, de semmire, ha külsődleges, mellékes ismeretnek tekintjük csupán. Hangsúlyozni kívánja tehát a gyermek konkrét tapasztalatok útján történő és az oktatásban hasznosított megismerését.

A kultúraszűrés kérdését Diesterweg a természetszerűség mellett, azzal egységben tárgyalja. „Valamely nemzet kultúrállapota egy meghatározott korban adva van, létezik, és képezi azon állapotot, melyben minden egyes, ezen körülmények között született ember belép. Nem hozza létre, hanem előtalálja, és az létének természete szerint hat rá.” (Diesterweg, 1900. 6–17. o.) Felismeri, hogy az adott kor kultúrája objektíve létező, determináló ágens. Az egyén fejlődése nem választható el társadalmi, kulturális helyzetétől, hogy a „helyi” és „időbeli” körülményektől. Hangsúlyozza a „tanítónak és nevelőnek is tekintettel kell lennie környezetének, korának szükségleteire- és követelésére.” (Diesterweg, 1900. 18. o.) Ebből adódóan a nevelés célja nem lehet örök: koronként és helyenként változó kategória. A nevelést tehát Diesterweg történeti és társadalmi környezetbe szervesen ágyazódó jelenségként kezeli. Kultúrafelfogása dinamikus és figyelemre méltóan tág. Egy adott nép kultúráján azt a módot és formát érti, ahogy él, belső szellemi élete fejlődik, társadalmi élete formálódik. Elkülöníti egymástól a *külső és belső kultúrát*. *Külső kultúra*: ahogy az ember fizikai szükségleteit kielégíti, azaz táplálkozik, öltözködik, ahogy lakik, továbbá az illem, azaz az egész szokásrendszer sorolható ide. *Belső kultúra* a megismerőerő kultúrája, vagy intellektuális kultúra, az érzelmek, az akaratérő kultúrája. A külső és belső kultúra között helyezkedik el az, ahogy az ember „uralkodik a természeti erők felett.” (Diesterweg, 1962. 161–163. o.) Míg a természetszerűség elvét örök, változatlan elvnek tekinti a pedagógiában, addig a kultúraszűréséget törekvésként, a munkálkodás

távlati céljaként értékeli, amit bár megközelítünk, de miután az mindig fejlődik, sosem érünk el. Izgalmas kérdés, hogy mely feltételek teljesülése mellett sikerülhet a kultúraszerűség elvének megfelelni, azaz az intellektuális műveltség megszerzése, az ismeretek elsajátítása, az érzelmek kiművelése. Nézete szerint a műveltség elsajátításához feltétlenül szükséges az igazságszeretet. „Még azon esetre is, ha az igazság keresése és követése által mindenféle kárt szenvednénk.” (Diesterweg, 1962. 21. o.) Az igazság kikutatása, vizsgálódás tárgyává tétele megszerzésének fontos feltétele. „Nincs ember a világon, aki magát csálhatatlannak tarthatná. Aki magát föltétlen tekintélynek kívánja tekintetni, az el nem fogadtatik” (Diesterweg, 1962. 22. o.) Itt tehát Diesterweg a megismerés útját és kritériumát vázolja fel. Elkülöníti egymástól az érzékszervek segítségével kikutatható igazságokat a szellemiektől. Az előbbieket fölött „az érzéknek segítségével nyert tapasztalat maga dönt.” (Diesterweg, 1962. 23. o.) Másként áll a dolog a gondolati igazságokkal. Itt más eljárást kell követni szerinte. „Minden új mondatot megvizsgálva általában összekötetésbe hozzuk azt az ismeretes nézetek, vélemények, ítéletek, képzetek és gondolatokkal.” (Diesterweg, 1962. 23. o.) Az igazság vizsgálatát többszemponútú (értelmi, erkölcsi, lélektani, elméleti és gyakorlati) elemzéssel tudja csak elképzelni. Erőteljesen hangsúlyozza, hogy a tévtanoktól, előítéletektől meg kell szabadulni, el kell felejteni azokat. (Bár megjegyzi, hogy ezeket elég nehéz emlékezetünkben eltávolítani). Leszögezi továbbá, hogy minden embernek – nemcsak a tudósnak – egész életében szüntelenül kutatnia, vizsgálódnia kell, s ez vonatkozik a néptanítókra is. „Minden tanítótól elvárható, hogy azokat a tárgyakat, amelyek az általános műveltséghez tartoznak, és azokon kívül azokat, amelyek őt hivatására képesítik, tanulmányozza, azaz alaposan átgondolja, az igazságokat egyenként és az egészszel való összefüggésben felfogja, rokon igazságokkal összehasonlítsa, és a szellemi tehetségekkel való viszonyukat kikutassa.” (Diesterweg, 1962. 26. o.) Megfogalmazódik az autentikusan gondolkodó tanító képe és követelménye, hiszen csak így nevelhet hasonló tulajdonságokkal felruházott gyéneket.

Diesterweg a természetszerűség és kultúraszerűség elvét együtt, egymással elválaszthatatlan egységként tárgyalja. Felismeri, hogy a gyermeki természet sajátosságainak tekintetbevétele nélkül nem lehetséges a kornak megfelelő kultúr színvonal elérése sem, ehhez viszont az igazságot folytonosan kereső, kutató tanárookra van szükség.

A pszichológia törvényein alapuló didaktikai szabályokról

Diesterweg látta, hogy az ésszerű, hatékony nevelés alapja a gyermek természetes fejlődésében mutatkozó törvényszerűségek megismerése és az azokhoz való aktív alkalmazkodás. Nagy jelentőséget tulajdonít a lélektani ismereteknek, melyekhez igazodva vezet le, dolgozza ki az ismeretszerzés fázisait, melyben a gyermeki személyiség fejlődését tekinti döntőnek. Diesterweg fedezi fel először Rousseau után ismét a gyermeket a maga gyermeki valóságában, s képzési alapelveit a gyermekben rejlő adottságok kifejlesztésére alapozza. „Oktatásod a növekedő ember természetes fejlődési fokaihoz alkalmazkodjék!” (Diesterweg, 1900. 160. o.) Ezt nevezi a fejlődésszerűség elvének.

A gyermeki életkor szakaszait korszerűen értelmezi. Figyelembe veszi a gyermekkor természetes törvényeit, mint az egyes életkori szakaszok legfontosabb sajátosságait. A lelki sajátosságok fejlődésének három szakaszát különíti el:

Az első szakasz az „*érzékenység*” foka, a lelki tevékenység itt külső ingerekhez kötött, önálló belső tevékenységről itt még nem lehet beszélni. A második fokozat „*a szokás és képzelet*” foka. A környezeti hatásokra a fejlődés magasabb szintje (képzetek, érzelmi hangulatok, szokások rögződése, önkéntelen asszociációk keletkezése, képzelőerő, fantázia intenzitása). Kialakul az „erőteljes elsajátítás, az emlékezetszerű megtartás képessége, a tulajdonképpeni tanulási képesség és kedv.” (Diesterweg, 1900. 162. o.) Ez a szakasz 14 éves korig tart. Ugyanebben az időszakban a megismerésre, gondolkodásra, az igazságok kifejtésére való képesség is ébredzik a gyermekben.

A harmadik fejlődési fokozat a „*szabad önrendelkezés, öntevékenység*” foka, melyet a lelki fejlődés csúcsának tekint, ahol az egyén cselekvését a szabad elhatározások vezérik. Az igazságérzet irányítja a magatartást. A döntés éveit ezek. „A tanulás teljes tudattal, a törvények és szabályok világos és tiszta megismerése mellett történik.” (Diesterweg, 1900. 163. o.) Ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a fogékonyság és az öntevékenység minden gyermeknél minden életkori szakaszban megmutatkozik.

Az életkori sajátosságok figyelembevétele mellett az azonos életkorú gyermekek *különbözőségére* is felhívja a figyelmet. „Vedd tekintetbe tanítványaid egyéniségét!” (Diesterweg, 1900. 199. o.) Szerinte az egyéniség figyelembevételének elengedhetetlen fontossága van a tanításban. „A törvény előtti egyenlőség nagy gondolat... Azonban a gyermekek sajátosságaiban megmutatkozó különbségek, másságok követelésként értelmezendők. Egyik gyermeknek jobb a felfogása, másiknak az ítélőképessége, harmadiknak az igazságérzete...” (Diesterweg, 1962. 157. o.) Ebből a tényből világos követelményt fogalmaz meg, nem minden egyes gyermeknek lehet és kell ugyanazt nyújtani. „Ami az egyik tanulóra nézve hézagatlan, a másikra nézve hézagos,... az egyik hangya, a másik elefántlépésekkel halad...” (Diesterweg, 1900. 164. o.) Felveti tehát – korszerű terminológiával fogalmazva – a differenciálás szükségességét az oktatásban. Ehhez az úgynevezett „*szubjektív módszer*” szükségeltetik, azaz a „a tanulóktól függő, hozzájuk igazodó szempont a tantárgyi (objektív) szemponttal szemben... a tanító ne menjen tovább, míg a tanulóban nincs annyi erő, hogy a következő fokot öntevékenyen elérhesse.” (Diesterweg, 1900. 165. o.) A differenciáció, individualizáció felismerését tapintjuk itt ki. Ehhez azonban elengedhetetlen minden *tanuló alapos megismerése*. „Az általános tanítási szabályok nem függetlenek és nem önállóak”, hanem az emberi természet sajátosságaihoz igazodnak”. (Diesterweg, 1900. 158. o.)

Fontos „*motiváló*” tanítási eljárásokat is megfogalmaz. A *tudás utáni vágyat*, a tanulás szeretetét kívánja kiépíteni a tanulóknál. „Törekedjél arra, hogy oktatásod vonzó (érdekes) legyen!” (Diesterweg, 1900. 221. o.) Természetes, hogy ami érdekkel bennünket, azzal szívesen foglalkozunk, az érdeklődés növeli az aktivitást. Nagy kérdés azonban, hogyan válhat érdekessé az oktatás. A *változatosságon* keresztül, mégpedig elsősorban a módszerek, eljárások változatosságával, a tanító élnélsége, tanításának szuggesztív ereje által. „Oktass erővel!” (Diesterweg, 1900. 223. o.)

Szükséges kicsit részletesebben is áttekinteni az *oktatás érdekessé tételének* kérdését. Hogyan lehet a tanulóknak a tanuláshoz kedvet ébresztteni, hogyan alakulhat ki bennük az öröm egy-egy tantárggyal való foglalkozáskor? A tanítvány azzal foglalkozik kedvvel, ahol érzi a tanár kedvét is a tanításban, ez a kedvérzet ugyanis szinte átragad rá is. Másrészt akkor, amikor a tanuló ráébred arra, hogy valamit akar és képes is megcsinálni. (Diesterweg, 1962. 170. o.) A tanuló érdeklődésének alakulásában tehát fontos szerepet tölt be a tantárgy tanulásában elért – mai kifejezéssel – *kompetenciaérzés*. Szerinte úgy kell tanítani, hogy a tanulóknak a tudás szükséglete, a szellemi éhség, a tudásszomj felébredjen. Felfogásában az érdeklődés a nevelés-oktatás eszköze és célja. Tehát itt találkozunk a mai motiváció-felfogás egyik gyökerével.

A tanulási motivációval összefüggésben kell megemlíteni, hogy Diesterweg rendkívül korszerűen értelmezi a *tanár–diák kapcsolatot*. A tanítónak saját egyénisége szerezt tekintélyt, hatalmat, befolyást, erőt. Fellép a drill ellen. Felfogását híuen tükrözik a következő szavak: „A büntetésről nem szeretünk szólni sem. A tanulónak foglalkoznia kell az iskolában, mégpedig kedvvel. Ahol nincs meg ez a kedv, ott mindig intenek, büntetnek minden eredmény nélkül.” (Diesterweg, 1962. 221. o.) Nincs büntetés ott, ahol a munkát szeretik. A munkaszeretetet a munka által kell felébresztetni és fenntartani. Itt a belső fegyelem kialakításának fontos eszközére talált rá Diesterweg, arra a tevékenységre, melyet ha a tanulók érdeklődéssel, kíváncsisággal, kedvvel végeznek, a rendbontás és ennek megszüntetésére irányuló büntetés kiiktatható. A rideg tekintélytisztelést kívánja felváltani a tanítók valóságos emberi és szakmai hatóságával.

Módszertani fogásokról

Didaktikai eljárásait a gyermeki természet fejlődési és egyéni pszichológiai sajátosságaihoz igazítva, a belső „motivációra”, érdeklődésre, tevékenységre alapozva – máig érvényesen – fogalmazta meg Diesterweg.

Legáltalánosabb elvként az öntevékenységére és a gyermeki fogékonyságra támaszkodik az oktatásban. Ebből fakad ugyanis nézete szerint a „szemlélésre való kedv” és a *kíváncsiság*. Tanácsa: „Oktass szemléletileg!” (Diesterweg, 1900. 172. o.) Állítja, hogy a nagy elődök – *Rousseau, Pestalozzi, Lock* – tévedtek, amikor azt gondolták, hogy ennek az elvnek csak az oktatás kezdeti fokán kell érvényesülnie. „Példák nélkül a szabályokat, tények nélkül az elveket nem lehet felfogni.” (Diesterweg, 1900. 175. o.) A tananyag milyenségére nézve is figyelemreméltó követelményeket állít: olyat oktass, „hogy a felnőttnak ne legyen semmi oka az iskolára, a könyvekre és a tanítókra kicsinyléssel, sőt megvetéssel, ellenszenvvel és gúnnyal tekinteni.” (Diesterweg, 1900. 171–172. o.) Fontos elvárás fogalmaz meg Diesterweg: sose tanítson olyat a tanár, ami nem érdemes az élethossziglan való megtartásra. A hasznos, szükséges, elengedhetetlenül fontos ismeretek megtanítására hívja fel tehát a figyelmet.

Megismétli *Comenius* által megfogalmazottakat, amikor arra szólítja fel a tanítókat, hogy a közelebbi ismeretekről a távolabbiakra, az egyszerűbből az összetettre, a könnyebből a nehezebbre, az ismertről az ismeretlenre haladjanak. Teljesen új

azonban az a felszólítása, hogy „ingereld a tanulót ugyanazon tárgy által sokoldalúan, hozd összeköttetésbe a tudást a kivitellel, és gyakorold a tanultat addig, míg gépies ügyességgé nem válik.” (*Diesterweg*, 1900. 187. o.) A tárgy sokoldalú vizsgálatának szükségességét és az alkalmazni tudás fontos kritériumát fogalmazza meg tehát. Szerinte nem szabad fő célként az extenzív ismeretsajátítást kitűzni, helyette intenzívítésre kell törekedni, amikor is a tanítványok a megtanult ismeretek alkalmazását is elsajátítják. Az alaki és formális képzés szembeállítás helyett azok harmonikus, egymást kiegészítő alkalmazását hangsúlyozza. Mindezzel egyidejűleg fellép a tanulók megterhelése ellen is: minden meg nem értett (magyarázott) szó, amely elhangzik az órán, ártalmas, s minden dogma nyomasztó a szellemre.

Fontosnak tartja a tanulók tevékenykedtetését az órán. A *tevékenységet* magát tágan értelmezi.” (*Diesterweg*, 1900. 199. o.) El kell érnie a tanítónak, hogy a tanítvány a tananyagot feldolgozza, „hogy ez annyira szokásává váljék, hogy másképp ne tudjon, hogy nyugtalan legyen, ha nem így történik, hogy önmagában hajtsa végre.” (*Diesterweg*, 1900. 199. o.) Tehát csak az öntevékenység, a valódi munka által válhat a tanítvány belsőleg irányítottá. A belső motiváció kiépítésének egyedül járható útjára ismerhetünk itt rá.

Képességfelfogás a tapasztalati pszichológia alapján

A képesség, tehetség kérdése központi problémája volt és lesz is a pedagógiának, az egyes gondolkodók e tekintetben kialakított álláspontja meghatározó a nevelés-oktatás lényegét illetően is.

Diesterweg e témát fontosságához illően kezelte, külön fejezetet szánt Wegweise-reben az emberi képességek (Anlage) és ennek lényegéből fakadó általános didaktikai törvények és szabályok kifejtésére. Itt kívánjuk megjegyezni, hogy a magyar fordításokban helytelenül a képesség helyett a tehetség (Begabung) terminológiával találkozhatunk, mely *Diesterweg* felfogását egyrészt elferdíti, másrészt feleslegesen leszűkíti konceptuális nézetrendszerét.

„Képességen alatt – ugyanis – a lehetőségek azon (reális) okát értjük – szerinte –, mely az emberben a készséget (Fähigkeit) vagy a tevékenységet (Tätigkeit) eredményezi”. Folytatva: „...a képesség valamely erő fejlődéséhez adott csíra, a képesség ok, vagy okká lehet, nem okozat vagy jelenség, hanem a cselekvésnek legmélyebb, legvégső oka, vagy oly hatóerő (agens), melynek működése nemcsak ezen erők természetéhez, hanem oly körülményekhez van fűzve, melyek nemcsak tőle függenek.” (*Diesterweg*, 1962. 98. o.)

A képesség fogalmának ez a differenciált, árnyalt kifejtése rendkívül korszerű, mindenképp a kifejlődéséhez feltétlen szükséges külső körülmények megjelölése által. Felfogásában a képesség lehetőséget jelent csupán, ugyanis mindennemű fejlődés két tényező eredménye: egyrészt az adott képességnek, másrészt pedig a külső körülményeknek, a nevelésnek s ebből kicsírázó önnevelésnek és önmeghatározásnak következménye. Az egyénben megjelenő képességek terjedelmükben és erejükben különböznek csupán. „A képesség nem sokféle valami, hanem egységnek tekintendő, mely a sokféle irányban való kifejlődést magába foglalja”. (*Diesterweg*, 1890. 133. o.)

E kifejlődést a nevelés segíti, támogatja, szolgálja: „nevelni annyi, mint ingerelni.” (Diesterweg, 1890. 140. o.)

A nevelés eredményezheti azt az egyéni igény- és aktivitásszintet, mely a képességek fejlődéséhez elengedhetetlen. Tulajdonképpen az, hogy egy emberből mi lesz, szerinte három tényező függvénye: a természeté, a nevelésé és az egyén saját akarate-rejéé. Fontos megvizsgálunk, hogy e folyamatban milyen szerepet szán az öröklés-nek.

Nézete szerint az öröklés szerint a lelki képességek mennyiségbeli meghatározására gyakorolja a legnagyobb befolyást. „A veleszületett képességek csak a határokat vonják meg, amelyeken belül a lelket ki kell képezni.” (Diesterweg, 1900. 64. o.) Tehát a képességeket csak lehetőségeknek tekinti, kifejlődésükhöz a külső körülmények, a nevelés és az egyén tevékenységen keresztül kifejezésre jutó erőfeszítése is szükséges.

Elképzelése nyomán a szellemi fejlődés egy minimum pontból indul ki – gondolati 0 pontból –, és nyúlik a maximumig. E maximumot az emberiség egyetemes és együttes szellemi eredményei jelentik, minden egyes ember számára a magasabb képzésen keresztül az individuális maximum lehetőségét nyújtja. (Diesterweg, 1962. 108. o.) Ez adja tehát felfogásában az ember képzésének, oktatásának horizontját. Az egyes képességek fejlődésének folyamata a kezdőponttól a végpontig megszakítás nélkül, folyamatosan, valamennyi közbülső fokon át fokozatosan folyik. Fontos felismerése, hogy nem mindegy a képességek fejlesztésének időpontja. „Minél korábbi a képességek ébresztése, annál könnyebb, minél később, annál nehezebb az erősítése”. Ezt tekintetbe véve a célt is kitűzi: „az ember minden egyes képességének harmonikus fejlesztését”. (Diesterweg, 1890. 148. o.) Ez az értelmi, érzelmi, testi képességek nevelésének „összhangzatos” megvalósítása, ugyanakkor nem azt jelenti, hogy mindenkiből minden faragható.

A képesség, öröklés, fejlődés és személyiség sokoldalú kapcsolatösszefüggését Diesterweg szaktudományos megközelítés hiányában, a spekulatív lélektant túllépve – a tapasztalati lélektan alapján ismerte fel, és alkalmazta eredményesen a nevelési gyakorlatban.

A tanítók kiképzéséért és továbbképzésükért

Diesterweg mindenekelőtt a tanítói személyiséggel kapcsolatos elvárásokat fogalmazta meg. A tanítónak „hivatásának kell szentelnie egész valóját!” (Diesterweg, 1890. 37. o.) Igen szigorú és kategorikus e kérdésben. Csak az oktathat, aki felkészült, ismeri az oktatás szabályait, a tananyag teljességét, kifejtett megismerő erővel rendelkezik, emellett megfelelő rátermettségű, a pedagógiai ügyesség birtokosa a módszertani megoldásoknál, pl: gyakorlott beszélő, és szüntelen önképzésre és továbbképzésre vállalkozik. Fennen hirdeti: „...törekedjél a műveltség után akkor is, mikor mások művelésén munkálkodol, ezen működés közben éppúgy, mint azon kívül, az iskola önmagad számára is iskola legyen, az egész élet, minden viszony, minden helyzet alkalmat szolgáltatson saját nevelésedre és képzésedre” (Diesterweg, 1890. 15. o.). Az önnevelés szüntelen önkorigáló territoriumának tekinti tehát az is-

kolát a tanár esetében is. Elengedhetetlennek találja a szakkönyvek tanulmányozását, a Wegweiserben a legfontosabb pedagógiai, neveléstörténeti, didaktikai és metodikai művek ajánlólistáját is közli, melyek egyben kora legismertebb művei voltak. Olvasásukhoz *Diesterweg* rövid annotációval – mely esetenként kritikát is tartalmazott – kíván kedvet ébreszteni. (*Diesterweg*, 1890. 53-110. o.)

Arra is figyelmeztet, hogy a tanítónak a műveltségre való törekvése csak úgy sikerülhet, „ha a tanulás, azaz az elmélkedés, vizsgálódás, kutatás és tanítás, azaz a közlés, magyarázat és gyakorlat mindig együtt járnak.” (*Diesterweg*, 1890. 33. o.) A tanítói pályára szükséges képességek között nagy jelentőséget tulajdonít a már említett beszédképességnek. Fontos szerinte a szóbeli megfogalmazás világossága, tisztasága, egyáltalán a tanító beszédének színvonala, mely hat a tanulók beszédkulturájára is. Ugyanakkor figyelmeztet arra, hogy a fecsegő tanító a hivatása terén bizalmatlanságot kelt. Inkább a tanítványait beszéltesse, adjon erre lehetőséget számukra, amikor csak lehet. A tanítványok beszélgetését valóságos művészetnek tekinti (*Diesterweg*, 1890. 47. o.).

Diesterweg a tanítókat felkészültség és rátermettség tekintetében két csoportba osztja: Egyik csoport, „kik a tanuló szellemét ébresztik”, ők az *erősek*, a másik „kik ezt nem teszik meg”, őket *gyengéknek* nevezi. (*Diesterweg*, 1900. 223-224. o.) Az első csoportba sorolható tanítók alkalmasak csak a szellemébresztő, akaratébresztő erőket megedző tevékenységre.

A tanítóknak tehát széles körű szakmai és metodikai ismeretekkel, műveltséggel, valamint értékes emberi tulajdonságokkal kell rendelkezniük. Szükséges az egész tanítandó tananyag birtoklása, „kezelni tudása”, felvilágosultság, műveltség, humánus, liberális tanári egyéniség, jellemzilárdság. Ő beszél először a *tanári hivatásról*, mint művészetéről, emeli ethosszá a rangját. Csodálatosan ír a tanítók valódi emancipációjáról, amely csak akkor következik be, ha megszabadulnak a tanítók a tudatlanságtól. „Emancipáljátok magatokat értelmetlen eljárásoktól, gépiességtől, slendrianizmustól, szellem nélküli ténykedéstől!” (*Diesterweg*, 1900. 245. o.) Talán nem túlzás, ha ezeket a figyelmeztető sorokat napjainkig érvényesnek találjuk. De ennek a nagyon magas követelménynek hogyan lehet eleget tenni? „Csatlakozzál öntevékenyen mindenhez, ami a civilizációt, a kultúrát, az emberszeretetet előmozdítja!” (*Diesterweg*, 1900. 248. o.)

Röviden ez nem jelent mást, mint „Tedd magadat környezeted értelmiségének középpontjává!” (*Diesterweg*, 1900. 249. o.) A tanítói létet tehát az értelmiségi vezető réteg létszintjére kell emelni. Igen fontosnak tartja a tanítói hivatás becsének és jelentőségének átélését: „hogy mint tanító vagyunk valami és értünk valamit”. (*Diesterweg*, 1900. 286. o.)

Mindennek az eléréséhez megfelelő színvonalú kiképzésre van szüksége a tanítósnak. Ehhez a meglévő tanítóképzők korszerűsítése, átalakítása vált szükségessé. A tanítóképzés reformját kora képzési állapotainak kritikájából indítja. Megállapítja, hogy a képzés színvonala nem kielégítő. A tanítóképzés az 1830-as évek Németországában ugyanis változó rendszerű, eltérő színvonalú, időtartalmú és vizsgaformájú volt. Helyette egységes, magas színvonalú, állami 3 éves képzés bevezetését sürgeti. A képző mellett működő mintaiskola felállítását elengedhetetlen fontosságúnak tar-

totta. Célja az alaposabb felkészítés, kiművelés. Az elméleti és gyakorlati oktatást nem egymástól elszakítva, hanem egymással szerves egységben kívánta megvalósítani. Korszerűsíteni akarta az oktatott tananyagot is, nézete szerint minden tanítónak a természet ismerőjévé, kutatójává kell válnia, ugyanakkor a képzésnek ki kell alakítania a tanító „didaktikai erejét” is. Mindezt megfelelő korszerű pedagógiai és pszichológiai ismeretek közvetítésével kívánta elérni, s az egész képzési rendszer szerves részének tartotta ezen ismeretek gyakorlati alkalmazását.

A nevelők *továbbképzésének* fontos eszközeként a tanítóegyleteket tekintette, ahol természetes emberi közelségbe lehet hozni a pedagógusokat egymással. „Egyletelekben rejlik az erő. Ez hivatásunk, állásunk emelésének, önnemesítésünknek első, élethossziglan tápláló, tartós eszköze”. (Diesterweg, 1962. 34. o.) A szakmai konzultációk, a továbbképzések, a közösségi élet fontos terepe az egylet. Diesterweg létrehozva a rajnavidéki tanítók egyletét, vándorgyűléseket tartott, nevelési, oktatási, módszertani kérdéseket vitatott meg, bemutató tanításokat tekintettek meg és elemeztek. 1832-ben megalapítja Berlinben a Pedagógiai Társaságot, majd újabb tanítóegyletet létesít 1840-ben. Pezsgő szakmai légkört sikerült kialakítania a mindig érdekes, aktuális szakmai kérdések megvitatásával. Már életében is számos egylet létesült, s e mozgalom halála után csak felerősödött, mintát szolgáltatva Európa számos más országa számára is.

A népoktatás reformja a „valódi népiskola”

Kora iskolai állapotát bírálva a magasabb szintű tanulási lehetőségek fokozottabb biztosítása érdekében iskolareformtervezetében egységes, nemzeti, 8 osztályos „valódi népiskolát” akart, mely által a „nép minden gyermeke legyen művelt”. (Diesterweg, 1962. 359. o.) Kiemelten hangsúlyozta, hogy az állam feladata kell hogy legyen az iskolaügy javítása. A legfontosabb feladatot az iskolaügy állami kézbe kerülésében, a népiskolai tanítók társadalmi helyzetének javításában s az oktatás tartalmának és módszereinek korszerűsítésében jelöli meg. Követeli, hogy „az állam mint a nép képviselője törődjék az általános műveltséggel, az iskolaügy javításával...” (Tóth, 1962. 227. o.) A 6–14 éves gyermekek számára tervezi az egységes nemzeti népiskolát. A tananyagot kora legkiválóbb természettudósaival konzultálva kívánta korszerűsíteni. Hitte, hogy „minden gyakorlattól elszakadt elmélet veszélyes”. (Diesterweg, 1959. 358. o.) A természet objektív jelenségeit kívánta tanítani (fizika, matematikai geographia, a Föld és Ég általános jelenségei), az igazság bemutatására törekedve. Mindezt jól tükrözik széles horizontú *tankönyvírói munkálatai*. (Diesterweg, 1840.)

A népiskolai reformelképzeléseivel egyidőben a tanfelügyeleti rendszer átépítésének gondolata is foglalkoztatta. A tanfelügyelők részére a tökéletes szakismeret szükségességét hirdeti, nem tartja elégségesnek az addigi tekintélyi alapon történő kinevezésüket.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a XIX. század, mint a „népiskola évszázada”, jelentős iniciatívát meríthetett Diesterweg e területen kifejtett széles körű tevékenységéből.

Diesterweg magyarországi hatása

Magyarországon a nemzeti függetlenségért és polgári átalakulásért folytatott harc egyik eszköze a nép felvilágosítása, a népoktatás kiszélesítése, korszerűsítése. Ebben a harcban a népoktatás hazai megreformálói bizonyítottan ismerték *Diesterweg* elképzeléseit, tanai hatottak rájuk.

Először is a személyes érintkezésen keresztül, közvetlenül hatott. A reformkorban sokan keltek külföldre útra az elmaradt magyar viszonyok megjavításához tapasztalásokat gyűjteni. Sokukat érdekelte az iskolaügy, különösen a porosz népoktatásügy és tanítóképzés, ezért különböző oktatási intézményeket és neves pedagógusokat látogattak meg. A közvetlen, személyes kapcsolatok az 1830-as évektől bontakoztak ki. Sok magyar protestáns hallgató tanult a berlini egyetemen, hallgatva *Diesterweg* előadásait. Tanulmányúton jártak többek között *Diesterweg*nél *Benka Gyula*, *Tavasi Lajos*, *Bányai Jakab*, *Gáspár János*, *Veres László*. A berlini egyetem magyar hallgatóinak névsorát *Lantos István* kandidátusi értekezésének függelékében olvashatjuk: 441 fő. (*Lantos*, 1968. 2–31. o.) Ők aztán később Magyarországon tanítóképző intézeti igazgatóként, jeles tankönyvíróként, tanfelügyelőként, tanítóegyleti szervezőként, pedagógiai lapok szerkesztőiként terjesztették, népszerűsítették nézeteit. Tanítványaira, látogatóira olyan hatást gyakorolt *Diesterweg* előadásokon, konzultációkon, a mintaiskolai gyakorlatokon keresztül, hogy tanait konstruktív módon ültették át, alkalmazták a magyar viszonyokra. Hazatérve a későbbiek során *Diesterweg*et folyamatosan tájékoztatták a magyarországi fejleményekről, a népiskolák szervezéséről, a tanítóképzés helyzetéről, a tanítók életkörülményeiről. *Diesterweg* élénk levelezést folytatott a magyar pedagógusokkal. *Diesterweg* közvetett hatása művein keresztül érvényesült.

Pedagógiai publikációi igen korán, már a 30-as évek elejétől ismeretesek voltak Magyarországon. A XIX. század második felének pedagógiai szakirodalmát erőteljesen befolyásolta legjelentősebb műve, a *Wegweiser*. Érdeklődéssel említhetjük meg, hogy ugyanebben az évben jelent meg *Herbart* műve az „Umriss pädagogischer Vorlesungen”, melyről ebben az időben nem értesült még a magyar szakmai elit. A *Wegweiser*t nemcsak hogy megismerték, de alaposan tanulmányozták is a magyar pedagógusok, lelkesen fogadva nagyra értékelték. A Néptanítók Lapjában szemelvények jelentek meg belőle. A szemelvény bevezető értékelése önmagáért szól: „*Wegweiser* olyan forrás, amelyből minden népnek és felekezetek tanítóóságának szelleme felfríszülhet...” (*Néptanítók Lapja* 1871. 28. sz. 457–458. o.) A *Wegweiser*... általános részének fordítása *Diesterweg* születésének 100. évfordulójára készült el *Bányai Jakab* fordításában. Ezt a munkát is minden pedagógiai folyóirat örömmel üdvözölte. „Aki a haladásnak, az általános embernevelésnek a híve: ezt a könyvet nem nélkülözheti” (*Gockler*, 1891. 446–447. o.) Az évfordulón a megemlékezések a tisztelet és a hála hangján szóltak *Diesterweg*ről. Értékelői plasztikusan fogalmazzák meg szerepét a pedagógia történetében. „A nagy eszme, amelyet *Comenius* csak sejtett, *Pestalozzi* szent tűzként őrzött kebelén, és melyért *Diesterweg* lángelméje egész hatalmával küzdött, teljes diadalt ült.” (*Herceg*, 1880. 70. o.)

Széles körben hatott a hazai közvéleményre a *Rheinischer Blätter für Erziehung und Unterricht* (Rajnai Nevelési és Oktatási Lapok) című folyóirat, mintájául szolgált

a hazai pedagógiai lapok megindulásához. (Pl. *Rill József* által szerkesztett német nyelvű *Ungarischer Schulbote Diesterweg* szellemében készült, a lap ellen sajtóper is indult kritikus hangvételű cikkei miatt 1868-ban. *Rill*, 1884. 16–21. o.)

Hatása a pedagógiai szakirodalomra

Meghatározóvá vált *Diesterweg* munkáinak ismerete a magyar pedagógiai szakirodalomban. Az 1866–1890-es időszakot elemezve megállapítható, hogy megjelent magyar fordításban két jelentős könyve (Az Útmutató és Válogatott tanulmányai), a róla készült tanulmányok száma: 14, munkásságáról szóló ismertetések száma: 31, munkáiról készült recenziók: 12.

Másik fontos hatása *Pestalozzi* munkáinak megismertetése. *Pestalozzinak* bár megelőzően is voltak hívei Magyarországon, de nézetei szélesebb körben elsősorban *Diesterweg* követőin keresztül jutottak el hozzánk. Így legkorábban és legerőteljesebben a népiskolai tanítóképzés és a népiskolai módszerek terén volt érezhető *Pestalozzi* hatása. *Pestalozzi* születésének 100. évfordulóját 1846-ban is elsősorban *Diesterweg* kezdeményezésére ünnepelték meg Magyarországon tanítványainak rendezésében. *Diesterweg* volt ugyanis a Pestalozzi-kultusz ébresztője és ápolója. A *Rheinische Blätter* XXIX. kötetében jelent meg a felszólítás Pestalozzi megünneplésére. *Gáspár János* (a *Diesterweg*-tanítvány) rendezte Kolozsvárott az ünnepséget, melyre megjelentet egy *Pestalozzi*-füzetet is. (*Zibolen*, 1966. 13–14. o.)

Hatása a tanügyi törekvésekre

Eötvös József ismerte *Pestalozzi* és *Diesterweg* elveit és a porosz haladó iskolaügy törekvéseit. *Eötvös* fontosnak találta a tanítóképzők korszerűsítését, hogy az onnan kikerült tanítók magas szintű tudással, műveltséggel és hivatásszeretettel rendelkezzenek, úgy tervezte, hogy az arra alkalmas fiatalokat elsősorban a berlini tanítóképzőbe küldi 2 éves tanulmányútra. (Erre aztán az ismert történelmi események miatt csak *Eötvös* második minisztersége idején kerülhetett sor. Ekkor már *Diesterweg* nem élt, de hatása erős volt.) *Eötvös* felismerte a pedagógiai reformok szükségességét, a nép nevelésének fontosságát, s a polgári fejlődés igényeinek megfelelő tanügyi igazgatás és iskolarendszer kialakítására létrehozta az 1848-as népoktatási törvényjavaslatot, majd az 1868-as törvényt. Ezen utóbbi előkészítésében részt vett *Gönczi Pál* és *Rill József*, akik kiválóan ismerték *Diesterweg* tanait. E törvényben érződik *Diesterweg* felfogása is (állami tanfelügyelet kiépítése, népiskolai tankönyvek és vezérkönyvek készítésének gondolata, állami tanítóképzők alapítása, a tanítók szakmai tájékozottságának emelésére lapok beindítása, egyletek, külföldi tanulmányutak szervezése).

Tanítóképzők reformja

A tanítóképzők megreformálására vonatkozó elgondolásai *Diesterweg*nek nem maradtak visszhang nélkül nálunk sem. Az általa alapított mörsei, majd berlini tanító-

képzők szervezete Magyarországon is irányadóvá vált. A korszerű tanítóképzők Magyarországon 1828-tól kezdtek szerveződni, előtte a XVIII. században úgynevezett normaiskolák működtek. *Diesterweg* tanítóképzőkről szóló tervezete *Gööz József*fen keresztül hatott. Az I. Egyetemes Tanügyi kongresszus (1848) tanítóképzéssel foglalkozó bizottsága dolgozta ki részletesen a korszerűsítés programját, majd később az 1868-as törvény VII. fejezete részletesen foglalkozik a tanítóképezdéssel. (3 éves tanulmányi idő, ezt követő 1 éves gyakorlat, majd erre épülő képesítő vizsga után nyerhető el a tanítói oklevél. A törvény továbbá előírja a 20 állami tanító és 10 állami tanítónői képezde felállítását). A tanítóképzők élére főleg volt *Diesterweg* tanítványok kerülnek, akiknek nagy szerepük van az állami magyar tanítóképzők színvonalának és rangjának megteremtésében.

Hatása a népoktatás tartalmára, a készülő új tankönyvekre, az alkalmazott tanítási elvekre

Diesterweg korszerű tankönyvei mintául szolgálnak a hazai legjelesebb módszertani munkák számára. Közülük talán a legjelentősebb a „Tanmódszerű számtantanítás vezérkönyvül népiskolatanítók számára s magány használatra *Diesterweg* után” (*Veres László* 1856.) *Diesterweg* lélektanilag megindokolt eljárásai nálunk is elterjedtek. Így: „A helyes számolást... függővé kell tenni a helyes megértéstől és a tökéletes szóbeli előadástól, nem pedig attól, vajon az úgynevezett próba helyes-e vagy nem.” (*Diesterweg*, 1957. 205. o.) Nevéhez fűződik a *mértan* népiskolai bevezetése. Tanítóink ismerik az *Elementar-Geometria Schullesebuch* c. munkáját. Átveszik e tantárgy korszerű szemléletét, így az élettől való kapcsolatát, a testek megszemlélését, mérését, az öntevékenységet. A *földrajz* tanításában alkalmazható javaslatait *Veres László* hasznosította az 1846-ban megjelent *Földrajztanítás* c. könyvében. A természetszerűség elvét kívánta alkalmazni a tananyagkiválasztásnál. (*Diesterweg*, 1840.) A természetrajz, természettan és vegytan tantárgyak keretében is felhasználást nyertek útmutatásai. A tantárgyak oktatásánál egyre több megfigyelést, kísérletet mutattak be, s a pedagógiai eljárásoknál a tények, a törvények, s végül az ezeket szülő okok megismertetésére törekedtek.

Az anyanyelvi oktatásban a beszéd- és értelemgyakorlatok összeállításánál, az olvasás- és helyesírás nevelési lehetőségeinek kiaknázásánál is kimutathatók tanácsai. *Bátty Károly* ábécés olvasókönyveivel *Diesterweg* elemi iskolai oktatási módszereinek népszerűsítője. A testi nevelés kitüntetett szerepét hangsúlyozó, a herbarti hatás ellen fellépő *Lubrich Ágost*, a szegedi tanítóképző igazgatójaként a gyakorlati képzésre fektetett *Diesterweg* nyomán nagy hangsúlyt. *Kiss Áron* számos elemi iskolai könyvében és módszertani vezérkönyvében érezhető *Diesterweg* iránymutató befolyása.

A tanítószervezés, a fellendülő szaksajtó

A 30-as évtől keletkező új tanítóegyletekben kimutatható *Diesterweg* szellemisége. *Tavasi Lajos* *Diesterweg* hatására az iskolaügy polgári fejlődését kívánva előmozdítani, progresszív gondolkodású fiatal nevelőkből nevelői kört szervez. Az

összejöveteleken a köznevelés legégetőbb problémáit vitatják meg, így többek között a népoktatás helyzetét. A tanítóegyleteknek nagy szerepük volt *Diesterweg* tanainak terjesztésében. Általános céljuk a magyar pedagógia művelése, a hazai közoktatásügy kérdéseinek megvitatása, a külföldi pedagógiai koncepciók megismertetése, népszerűsítése és terjesztése. Ezen egyletek szabadok, általános és felekezeti jellegtől megszabadulni vágyók. Többségük lapot is kiadott, a pedagógiai szaksajtó ettől az időszaktól kezdett fellendülni. Az első önálló magyar pedagógiai füzetsorozat *Tavasi Lajos* szerkesztésében és kiadásában 1846-ban jelent meg: *Nevelési Emléklapok* címmel. Mottója *Diesterweg*-idézet. (A lap szerkezetében a *Rheinische Blättert* mintázta.)

Kísérlet a trónfosztásra: Herbart kontra Diesterweg

A XIX. század német pedagógiájának két nagy és egymástól élesen megkülönböztethető alakja *Herbart* és *Diesterweg*. Míg *Diesterweg* a népiskolai oktatás harcosa, szabadelvű, addig *Herbart* a jénai, göttingeni, königsbergi egyetemek tanára, a német középiskolák szószólója, egész életében távol tartotta magát a demokratikus megmozdulásoktól.

E két jeles pedagógiai egyéniség halála után követői között harc bontakozik ki Európa-szerte. Így Magyarországon is két tábor különül el pedagógiai képviselői körében. Egyik csoport az újherbartizmus *Ziller* és *O. Willmann* nézetei mögött sorakozott fel, és terjesztette azt, a másik csoport pedig az állami, egyházi befolyástól mentes iskolaügyért harcolók tábora, a *Diesterweg* követők voltak. E tábor ellentéte végülis világnézeti, társadalmi, politikai különbözőségekből eredt, s az iskola jellegéről, a nevelés céljáról, eszményképéről vallott felfogás különbözőségében csúszkodott ki.

Diesterweg szubjektív megítéléséhez ezidőtájt *Peres Sándor* „*Herbart és Diesterweg*” című munkája is hozzájárult, mely 1890-ben Losoncon látott napvilágot. A szerző bár könyve elején azt állítja, igéri, hogy „szelíd és józan” (*Peres*, 1890. 6. o.) kritikát nyújt, munkája mégis egyértelműen *Herbart* mellett foglal állást. Előljáróban még kiemeli, hogy „*Diesterweg* és *Herbart* elvei uralkodnak és küzdenek egymás ellen”, de a továbbiakban azt hangsúlyozza, hogy *Herbart* által alapított a „tudományos paedagógia” (*Peres*, 1890. 5. o.) *Diesterweg* pedig *Pestalozzi*hoz hasonlóan „a nevelés művészei voltak, nem pedig filozófok”. (*Peres*, 1890. 9. o.) Majd így folytatja, *Diesterweg* „megmaradt a didaktika nagy mesterének. Nem alkotott rendszeres neveléstudományt soha.” (*Peres*, 1890. 10. o.) Ezen egyoldalú ítélet kétségtelenül hatott a két tábor kialakulására. A XX. század fordulóján bekövetkezett fejlemények pedig *Diesterweg*et érdemtelenül teljesen háttérbe szorítják. Ez annál inkább sajnálatos, mert napnál világosabban köszönnek vissza korszerű gondolatai a reformpedagógia áramlataiban, így a gyermeki személyiség megismerésének szükségessége, a gyermeki természethez való differenciált alkalmazkodás, a liberális nézetek és elvek a pedagógiai eljárások, módszerek sokszínűségében, az öntevékenység elve, a munkára nevelés kérdése stb. Sajnos, a hazai népoktatás gyakorlata is elfordult a *Diesterweg* tanoktól, egyre inkább az újherbartianizmus formalizmusa nyert

benne teret. Mindezt tudva fontos, hogy *Diesterweg* érdemeit újragondolva mérítsünk belőle, akár a képzés színvonalának emelése, akár a pedagógusi hivatástudat kialakítása, akár a folytonos továbbképzés igényének szem előtt tartása terén.

Diesterweg legnagyobb neveléstörténeti érdeme éppen az, hogy pedagógiai koncepcióját a gyermeki személyiség egészéhez igazította, s originális fejlesztési rendszerét nemcsak megfogalmazta, de a gyakorlatban sokoldalúan ki is próbálta. Számolva az adott korszak lehetőségeivel a szervezeti keretek megreformálását is végrehajtotta. (Réthy, 1990.) Igaz, gondolatainak jó része messze megelőzte korát, de a későbbi reformpedagógia élharcosai sem emlegették elveik neveléstörténeti előzményeként.

Emellett az is igaz, hogy az életmű utópisztikus elképzelésekben is bővelkedik. *Diesterweg* tulajdonképpen a jó tanügyi reformoktól várta a társadalmi problémák megoldását, az élet megjobbítását. Ugyanakkor nem szobatudósként alkotott nagyot, hanem szuverén, az elméletet a gyakorlattal ötvözni képes széles látókörű, egyéniségéből kisugározni képes iskolateremtő tudósként.

Irodalom

- Arató Ádám (1966): *Diesterweg* magyarországi követői. *Pedagógiai Szemle* 2. sz. 129–140.
- Diesterweg*, A. (1840): *Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde*. Berlin.
- Diesterweg* útmutatójának általános része (1890): Fordította, jegyzetekkel ellátta és hazai viszonyokhoz alkalmazta Bányai Jakab, Lampl Róbert. Wodianer F. és fiai, Budapest.
- Diesterweg* Adolf válogatott Művei (1900): Fordították és a jegyzetekkel ellátták Bányai Jakab és Rédl Ferenc. I. kötet. Pleitz Fer. Pál kiadása, Nagy-Becskerek.
- Diesterweg*, A. (1836): *Die Lebensfragen der Zivilisation*. Közli: Tóth Lajos (1966).
- Diesterweg*, F. A. W. (1959): *Sämliche Werke* III. Band. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Diesterweg*, F. A. W. (1962): *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften*. Ausgewählt und Eingeleitet von Franz Hofmann. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Fischer, K. (1902): *A. Diesterweg Erklertes Klasiker der Pädagogik*. XIX. Band. Schulbuchhandlung Dressler. Langen-Saalsa, Hamburg.
- Gockler Lajos (1891): *Diesterweg szelleme*. *Magyar Paedagógiai Szemle* 11. 446–453.
- Herczegh Emil (1880): A népiskola a népé. *Magyar Paedagógiai Szemle* 1. 70–77.
- Lange, R. (1875): *Diesterweg*. Frankfurt am Main.
- Lantos István (1966): Magyarok *Diesterweg*nél. *Köznevelés*. 15–16. sz. 605–606.
- Lantos István (1968): *Die Beziehungen Zwischen der deutschen fortschrittlichen bürgerlichen Pädagogik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und der ungarischen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung F. A. W. Diesterwegs*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Lantos István (1969): *Diesterweg hatása a dualizmuskori magyar pedagógiai mozgalmakban*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Lantos István (1970): A haladó német polgári pedagógia és a magyar pedagógia közötti kapcsolat a 19. sz. első felében, különös tekintettel F. A. W. *Diesterweg*-re. *Pedagógiai Szemle* 7–8. sz. 675–684.
- Nagy László (1866): *Diesterweg*, a tanítók tanítója. *Protestáns Népiskolai Közlöny*, 584.
- Peres Sándor (1890): Herbart és *Diesterweg* ismertetés kritikával. Róth-Simon Könyvnyomda, Losoncz.
- Réthy Endréné (1990): *Diesterwegs Wirkung auf die Theorie und Praxis der ungarischen Pädagogik*. Berlin. *Diesterweg-Ehrung*. 200. Geburtstag von F. A. W. *Diesterweg*. Wissenschaftliches Kolloquium. 18.

Diesterweg, a tanítók tanítója

- Rill József (1884): Az első tanügyi sajtóper Magyarországon *Magyar Paedagógiai Szemle* 5. 16–21.
- Tóth Lajos: (1966): A. Diesterweg munkássága és hatása a nevelők pedagógiai tudatosságának fejlődésére. Halálának 100. évfordulója. *A magyarországi Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei*. Szerk. Tóth Lajos. 5. 215–281.
- Zibolen Endre (1966): A nevelők egymásért. Diesterweg és az 1846. évi Pestalozzi ünnepek. *Köznevelés*, 13–14. sz. 527–528.

ABSTRACT

MRS. MÁRIA RÉTHY: DIESTERWEG, THE TEACHER OF TEACHERS

The study gives a critical overview of the most important results of the work of Diesterweg (1770–1866); his theories of „Science of Education”, the spontaneous activities of pupils and the possibilities of transferring cultural values in harmony with the needs of the development of the child. Diesterweg's system of rules of didactics based on the results of experimental psychology, his efforts for the improvement of the training and in-service education of teachers and the creation of what he called the „Real public elementary school” are also outlined in this paper. Finally, the effects of the great German educator on the theory and practice of Hungarian pedagogy are discussed.

Magyar Pedagógia 91. Number 2. 87–103. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Réthy Endréné, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, H-1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19–21.

TANÁRJELÖLTEK ÉS AZ INFORMÁCIÓS TECHNOLÓGIA MAGYARORSZÁGON ÉS FINNORSZÁGBAN, 1991-BEN

Tompa Klára

Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központ

Az információs technológia fejlődése hihetetlenül gyors, a számítógépek adta lehetőségek nagy hatást gyakorolnak a modern társadalmak bármely szférájában. Így van ez az oktatásügyben is. A technológiai fejlődés folyamatát tekintve abban a fázisban vagyunk, amikor a számítógépek, de talán jobb azt mondani, hogy az *információs technológia* jelenléte az iskolákban, *Baron* (1989) szerint, „megkérdőjelezhetetlen komplex valóság”. Ma már szinte lehetetlen az oktatásról hasonló módon gondolkodni, mint 10 évvel ezelőtt. A számítógépek jelenlétének és az általuk kínált oktatási lehetőségeknek a felismerése és alkalmazása elkerülhetetlen ma is, de még inkább az lesz a közeljövőben.

Mind Magyarország, mind pedig Finnország – az elmúlt 10 esztendőben – jelentős lépéseket tett annak érdekében, hogy az információs technológia bekerüljön, beépüljön az ország oktatási rendszerébe, így a számítógépek jelenlétének hatása ma már érzékelhető valamilyen formában a tanárképzésben is. Ugyanakkor Magyarország és Finnország technológiai fejlettségében jelentős különbségek vannak. Finnország, jobb gazdasági helyzetének következtében, töretlenebbül és nagyobb lépésekben képes az új technológiák eredményeit a humán szférák, s így az oktatás szolgálatába is állítani. Egy 1986-os adat szerint Finnország, akkor, csupán 10%-ra volt atói, hogy az „információs társadalom” (information society) elnevezést viselhesse. Egy társadalom akkor nevezhető információs társadalomnak, ha a munkában álló rétegeinek több mint 50%-a végez olyan munkát, melynek során az adatok és információk előállítására és alkalmazására lényeges tevékenység (*Komiteanmietintö*, 1986). Bár Magyarországról ilyen adatok nem állnak rendelkezésemre, az iskolai és egyetemi látogatásaim, a számítógépekhez való hozzáférés, a tanszékek felszereltsége, a nemzetközi kommunikációs hálózatban való részvétel, továbbá a mindennapi élet tapasztalatai (banki kiszolgálás, jegyvásárlás stb. számítógépesítése) alapján elmondható, hogy Magyarország és Finnország között lényeges különbségek vannak e tekintetben.

Mindezen tényekből fakadóan úgy gondoljuk, hogy e két ország jól képviselheti a technológiailag fejlettebb, illetve kevésbé fejlett európai országokat, s így lehetőséget adnak az összehasonlításra. Mivel mindkét országban igen kevés információ áll rendelkezésre arról, hogy a tanárjelöltek és a tanárok hogyan viszonyulnak az

információs technológia oktatási alkalmazásához, valójában szükséges a helyzetfeltárás, a helyzetelemzés.¹

A vizsgálat célja, hipotézisek

Az előbbieken vázolt gondolatokból és lehetőségeink számbavételéből kiindulva határoztunk el a Helsinki Egyetemen egy közös vizsgálatot. A vizsgálat fő céljaként azt tűztük ki, hogy ismereteket szerezzünk egyrészt arról, hogy tanárjelöltjeink milyen kapcsolatban állnak az információs technológiával, a számítógépekkel, mi a véleményük azok oktatási alkalmazásáról, másrészt arról, hogy van-e különbség Magyarország és Finnország között e tekintetben.

Hipotéziseink a következők voltak:

1. A technológia jelenlegi fejlettségi állapotában már feltételezhető, hogy a fiatalok jórésze mindennapos kapcsolatban áll a számítógépekkel.

2. A tanárjelöltek érzékenyek a számítógépek iskolai alkalmazásának problémáira, van véleményük, elképzelésük a számítógépek társadalmi hatásáról, és ismereteik alapján vannak elvárásaik a számítógépek oktatási alkalmazásait illetően.

3. A technológiai fejlettség különböző szintje, a számítógépek nem egyforma elterjedtsége Magyarországon és Finnországban hatással van a tanárjelölteknek az információs technológiával való kapcsolatára, vagyis elképzelhető, hogy a két ország különbségeket mutat e tekintetben.

4. A finn fél kezdeményezésére azt is vizsgálni kívántuk, hogy a lányok és fiúk (nők és férfiak) között vannak-e különbségek az információs technológia megítélésében. Ezzel kapcsolatban azt feltételeztük, hogy csak előítélet az, hogy a lányok kevésbé értékelik az információs technológiát mint a fiúk, és jobban félnek tőle.

A hipotézisekből kiindulva a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Milyen számítógépes környezet található meg a tanárjelöltek otthonában?

2. A számítógéppel kapcsolatban milyen korábbi iskolai tapasztalatok élnek a tanárjelöltek emlékezetében? (A vizsgált csoportok már azt a generációt képviselik, akik akkor jártak általános és középiskolába, amikor az országos programok keretében a számítógépek bekerültek az iskolákba.)

3. A tanárjelöltek egyetemi és főiskolai tanulmányai során milyen tematikával és milyen intenzíven van jelen az információs technológia?

4. Milyen célokra és milyen mértékben használják a számítógépet tanárjelöltjeink?

5. A jelöltek milyen érzésekkel, milyen attitűddel viszonyulnak általában az információs technológiához, és konkrétan annak oktatási alkalmazásához?

¹ Egy jelentősebb kutatási beszámolót meg kell azért említeni e témakörrel kapcsolatban. Csákó (1987) a felsőtagozatos tanárok véleményét tárta fel abban az időpillanatban, amikor az „Iskolaszámítógépes Program” keretében a számítógépek általános iskolai szétosztása megkezdődött. A tanulmány alapján elmondható, hogy 1985–86, a vizsgálat éve jó kiindulási alap bármely hasonló természetű, jövőbeli vizsgálatához, mert akkor ennek a tanárpopulációnak a számítógép valóban teljesen új, ismeretlen terület volt. Tudásukra, véleményükre és elvárásaikra semmilyen forrás nem gyakorolt jelentős befolyást.

6. Milyen a jelöltek jövőbeli elvárása az információs technológia oktatási alkalmazását illetően? (Milyen technológiai környezetet szeretnének, milyen pedagógiai célokra alkalmaznák a számítógépet, mit tartanak a tanár felelősségéről e tekintetben?)

7. Milyen a jelöltek hajlandósága a továbbképzésre?

8. Vannak-e különbségek a nő és a férfi tanárjelöltek véleményében, elvárásaiban?

A vizsgálat módszere

A vizsgálat eszköze, a kérdőív

Kutatási kérdéseink és így hipotéziseink megválaszolásához meglehetősen részletes, 10 oldalas kérdőívet használtunk, amely 23 kérdést és a szükséges formai, azonosító adatokkal együtt 189 itemet tartalmazott.

A kérdőív angol nyelven készült el 1990 novemberében, a Helsinkii Egyetemen. A Tanárképző Kar 8 oktatójának, a gyakorló iskola 3 tanárának és 24 hallgatónak a véleménye alapján korrigáltuk és véglegesítettük. (A végleges változat anyanyelvi lektora egy Helsinkiben tanító angol származású, angol szakos tanár volt.) A finn diákok véleménye alapján úgy döntöttünk, hogy a kérdőívet finnre nem fordítjuk le, az angol változat megfelelő volt számukra.

A magyarok számára – szintén novemberben – elkészítettem a kérdőív magyar változatát is. Ennek a változatnak csak jóval szűkebb körű véleményezésére és kipróbálására volt lehetőség. A magyar változat korrigálása és véglegesítése három, ösztöndíjon kintlévő diák, egy, a Budapesti Műszaki Egyetemen oktató tanár és egy néhány éve az ELTE-n végzett angol-orosz-finn szakos tanár véleményének figyelembevételével történt.²

A kérdőív szerkezete:

- A közös nézőpont kialakítása érdekében, a tájékoztatás és a diákokhoz intézett kérdés mellett, az információs technológia egy általunk használatos, és a bírálók által elfogadott definícióját adtuk meg a kérdőív címlapján.
- A minták jellemzéséhez szükséges alapinformációkat 4 kérdésben gyűjtöttük össze.
- A korábbi iskolai tapasztalatokkal 2 kérdés foglalkozott.
- Az információs technológia egyetemi, főiskolai jelenlétét 4 kérdés szondázta.
- A számítógép használatának szokásait 3 kérdéssel vizsgáltuk.
- A vélemények, érzelmi viszonyulások feltérképezéséhez egy 39 itemből álló, 5 fokú egyetértési skálát alkalmazó kérdéssort használtunk.
- A tanárjelöltek jövőbeni elvárásaival 4 kérdésben foglalkoztunk.

² A kérdőív angol és magyar nyelvű változata a szerzőnél megtekinthető.

- A továbbképzések jövőbeli lehetőségeivel kapcsolatos elképzelésekről 2 kérdésben is informálódtunk.
- Végül pedig 1 kérdésben foglalkoztunk azzal, hogy a tömegtájékoztatást hogyan használják a hallgatók az információs technológiában való tájékozódásra.

A kérdőív összeállításakor néhány kérdést úgy fogalmaztunk meg, hogy azok alapján lehetőségünk legyen adatainkat az IEA egyik vizsgálatából nyert adatokkal is összehasonlítani.³ Az IEA kutatás eredménye jelenleg még nem áll rendelkezésre, így adatainknak egy szélesebb körű, más nemzetközi adatokkal való egybevetésére csak a későbbiekben lesz lehetőségünk.

A vizsgált populáció, a minták jellemzése

A vizsgálatba – a korlátozott lehetőségeink miatt csak a két főváros, Budapest és Helsinki utolsó éves tanárjelöltjeit tudtuk bevonni. Az utolsó évekbe azért esett a választásunk, mert egyrészt ők az adatfelvétel idejére (a magyaroknál 1990. december – 1991. január, a finneké 1991. március) már nagyrészt befejezték szaktárgyi, szakmethodikai, pedagógiai és számítástechnikai stúdiumaikat; másrészt pedig a gyakorlóiskolai látogatásokon, valamint a gyakorló tanítások egy részén is túljutottak, s így tapasztalataikat már az iskolákból is hozhatták.

A két ország oktatási és tanárképzési rendszerében rejlő különbségek miatt a vizsgálati mintáinkat a következőképpen választottuk.

A finn minta minden résztvevője a Heisinki Egyetem hallgatója, minthogy a tanítókat és a tanárokat egyránt az egyetemen képzik. A tanítókat, akik 6 éven keresztül tanítják a gyerekeket (7–13 éves kor), a Tanárképző Karon képezik 4–5 évig úgy, hogy fő szakjuk (angolban a „major”-nek megfelelő) az általános nevelés, oktatás. Emellett minden tantárgyból, amit majd tanítaniuk kell, kapnak némi képzést, és az általuk választott két tárgyból hosszabb kurzusokon vesznek részt. Az úgynevezett szakos tanárok, vagy tantárgyi tanárok a 13–19 éves generációt tanítják vagy az alsó középiskolában (13–15 évesek), vagy a felső középiskolában (16–19 évesek). Ők először az egyetem valamelyik fakultásán szerzik meg a szaktudományi ismereteket (kb. 3–4 év alatt). Majd csak ezután kerülnek – ha úgy döntöttek, hogy tanárok lesznek – a Tanárképző Karra, hogy a hátra lévő két évben pedagógiai és szakmethodikai ismereteket is szerezzenek párhuzamosan. Finnországban nem képeznek külön általános iskolai, illetve középiskolai tanárokat. (Meg kell jegyezni, hogy a közeljövőben változás várható a tanárképzés rendszerében, ami elsősorban arra irányul, hogy a szakos tanárok már korábban, az első évtől kezdve tartozzanak a Tanárképző Karhoz.)

A két minta összehasonlíthatósága érdekében a magyar mintába a következő tanárképző intézmények válaszoló hallgatói kerültek bele: Budapesti Tanítóképző Főiskola, ELTE Általános Iskolai Tanárképző Kar, ELTE Bölcsészettudományi Kar, ELTE Természettudományi Kar és a Közgazdaságtudományi Egyetem Tanárképzője.

³ Az „IEA Study on Computers in Education” című kutatásban alkalmazott kérdőívek felhasználására, adaptálására *Vári Péter*től kaptunk lehetőséget és engedélyt, aki e kutatás magyar koordinátora.

A hallgatók kiválasztásában nem alkalmaztunk szigorú random módszert a kérdőíveket többnyire a hallgatói listákból véletlenszerűen válogatva, a tanítók és a különböző tantárgyak tanítására készülő jelöltek arányainak megfelelően postáztuk, osztottuk szét.

Míthogy a kérdőívek kitöltése teljesen önkéntes volt és a vizsgák idejére esett a magyaroknál, a finn tanítójelöltek pedig a tanítási gyakorlataikkal nagyon el voltak foglalva, a kitöltésre vonatkozó kérésünket nem tudtuk megerősíteni, megismételni, de nem is akartunk semmilyen nyomást gyakorolni a hallgatókra. Nem áll szándékunkban szigorú következtetéseket megfogalmazni az utolsó éves tanárjelöltek teljes populációjára nézve, de vizsgálatunk minden bizonnyal jó közelítést adja annak, hogy tanárjelöltjeink milyen kapcsolatban állnak az információs technológiával ma.

Az 1. táblázat az egyesített, a magyar és a finn minta legfontosabb jellemzőit foglalja össze. A két minta a méret szempontjából azonosnak vehető. A nemek szerinti megoszlás elég jól tükrözi a tanári pálya elnöiesedésének általános tendenciáját, és magyar vonatkozásban ezek az adatok nagyon hasonlóak a Csáki (1987) féle tanulmányban fellelhető, erre vonatkozó adatokhoz.

Az életkor tekintetében a magyar minta sokkal homogénebb és fiatalabb, mint a finn. Ez három tényezőtől fakadhat. Egyrészt a finn diákok nem sietnek tanulmányaikat befejezni, hanem inkább meghosszabbítják a tanulmányi időt. Egy-egy évben kevesebb stúdiumot vesznek fel, és inkább dolgoznak is a tanulás mellett, hogy minél tovább kihasználják a diákévek gazdasági és szociális előnyeit. Másrészt eleve egy évvel idősebben kezdik általában az egyetemi tanulmányokat, hiszen már az általános iskolát is egy évvel később, hét évesen kezdik. Harmadrészt pedig, jelentős számban vannak közöttük olyan diákok is, akik az egyetemen, nem tanárként, már jóval korábban szereztek egy diplomát, de csak életpályájuk későbbi szakaszán döntöttek úgy, hogy tanári diplomát is szeretnének, s így kerültek vissza az egyetemi padokba.

Sajnos a finn tanítók száma nem éri el a kritikus 20-at, s így nem is készítettünk külön statisztikákat a tanítók csoportjáról.

Az egyes tantárgyak szerinti csoportok nem kölcsönösen kizáróak, mert mind a finn, mind a magyar tanárképzésben rendszerint két (vagy több) fő tantárgyat vesznek fel a hallgatók. De nem is végeztünk a csoportok között olyan összehasonlításokat, amelyben ez zavart okozhatna. A tanítók is szerepelnek a tantárgyak szerinti csoportokban, hiszen mind a finnekénél, mind a magyaroknál a specializációt is figyelembe vettük.

Eredmények

Az adatok számítógépes rögzítését és elemzését a Helsinki Egyetem Tanárképző Karának hallgatói számítógépes laboratóriumában végeztük az SPSS statisztikai programcsomag felhasználásával.⁴

Célszerűnek látszik a vizsgálat eredményeit a már ismertett kutatási kérdések sorrendjében bemutatni. E tanulmány terjedelmi korlátai miatt, a teljes adatok bemutatására nincs igazán lehetőség, így a vizsgálat eredményeit lényegesen tömörítve fogom ismertetni.

A tanárjelöltek számítógépes környezete otthon

Kérdéseink alapján arra kaptunk választ, hogy milyen mértékben általános ma a tanárjelöltek otthonában a számítógép jelenléte és milyen típusok találhatók meg. A különbség e tekintetben szignifikáns a magyar és a finn tanárjelöltek között. A magyaroknak alig több, mint egy negyede (25,3%), a finneknek közel a fele (44,6%) rendelkezik otthon számítógéppel (A szignifikancia szint $p < 0,01$.) A gépek típusait tekintve is jelentős a különbség. A géppel rendelkező magyar diákok 4/5-e az alacsonyabb kategóriájú (Commodore család valamely tagja, Sinclair Spectrum) gépekkel rendelkezik. A finnek ezeket a gépeket nem is jelezték. Az általuk jelzett gépek: Apple Macintosh, vagy valamilyen PC kompatibilis gép. A memóriakapacitás tekintetében elsősorban XT nagyságrendű, de egy kis százalékban (a géppel rendelkezők 5,4%-a) AT nagyságrendű gép is fellelhető a finn diákok otthonában.

A korábbi iskolai évek számítógépes tapasztalatai

A vizsgálat egyértelműen megmutatja, hogy ennek a tanárjelölt generációnak az életében az iskola jelentős szerepet játszott a számítógépekkel való első ismerkedés terén! A megkérdezett magyar diákok 78%-a 18 éves kora előtt, tehát iskolás korban találkozott először a számítógéppel. Ennél azonban érdekesebb és lényegesebb az a tény, hogy majdnem 70%-uk (69,7%) jelölte azt a kérdőíven, hogy az iskolában találkozott először a számítógéppel. (A finn diákoknál ez az érték csak 38%, de náluk is ez a válasz a leggyakoribb.) Az adatokból az is látható, hogy ez a korosztály még nem találkozott a számítógépek tanítók általi alkalmazásával, s még a felsős tanárok esetén is szinte alig említhető a számítógépek használata. (Ez 8–10 év távlatát jelenti a felső tagozatot illetően.)

Már érzékelhető, hogy e diákok középiskolai tanulmányai során a matematika tanárok és a természettudományi tantárgyak oktatói kezdték alkalmazni a számítógépeket a szaktárgyi óráikon, továbbá az is kimutatható, hogy a számítógépek a számí-

⁴ A faktoranalízishez az egyetemi nagyszámítógépet is fel kellett használni az adatok sokasága miatt. Ebben Erkki Komulainen professzor volt a segítségemre, aki a „password”-jét a rendelkezésemre bocsátotta, valamint segített a program kezelésében is. Köszönet neki ezért ezúton is.

tástechnikai tantárgy oktatásával is jelen voltak. A diákok 11%-ának matematika tanára, 33%-ának valamely természettudományi tanára és 26,4%-ának a számítástechnika tanára alkalmazta óráin a számítógépet, igaz nem jelentős sűrűséggel. (Ezek

1. táblázat. A minták kvantitatív jellemzői

JELLEMZŐK	MINTÁK					
	együttes		magyar		finn	
	N	%	N	%	N	%
1. A minta mérete	183	100	91	49,7	92	50,3
2. A nemek szerinti megoszlás						
nők	135	73,8	72	79,1	63	68,5
férfiak	48	26,2	19	20,9	29	31,5
	183	100	91	100	92	100
3. Az életkor szerinti jellemzés						
átlagos életkor (év)	23,83		22,04		25,59	
szórás (év)	3,86		1,44		4,64	
életkor maximum (év)	45		28		45	
életkor minimum (év)	20		20		21	
24 évnél fiatalabb (%)	78,7		97,8		59,8	
4. Tanítási szint	N	%	N	%	N	%
tanító	44	24,0	26	28,6	18	19,6
általános isk. tanár	25	13,7	25	27,5	–	–
közéiskolai tanár	114	62,3	40	43,9	74	80,4
	183	100	91	100	92	100
5. Fő tantárgyak	N		N		N	
matematika	66		37		29	
természettud. tárgyak	61		19		42	
társadalomtud. tárgyak	98		48		50	
egyéb tárgyak	40		26		14	

a százalékok nem összeadhatók, hiszen nincs kizárva hogy ugyanazoknak a diákoknak akár mindhárom érintett tanárai jelezve vannak.) A finn adatokhoz viszonyítva érdekes kiemelni azt, hogy a magyar középiskolai természettudományi tanárok akkoriban mennyivel jobban „meg voltak fertőzve” a számítógéppel, mint finn kollégáik, hiszen a vonatkozó finn adat csupán 4,3%. A társadalomtudományokhoz tartozó tantárgyakban a számítógép még egyáltalán nem volt jelen.

Az információs technológia jelenléte az egyetemi, főiskolai tanulmányokban

Ebben a tekintetben 4 területről nyertünk információkat vizsgálatunk során:

1. Az információs technológia témaköréhez tartozó megadott témák közül melyekkel foglalkoztak valamilyen formában a hallgatók? (Ez elsősorban azt jelenti, hogy melyekről hallottak a különböző stúdiumok során.)

2. A számítógépes programnyelveket milyen mértékben tanulták hallgatóink?

3. Milyen mértékben találkoztak a számítógéppel a szaktárgyi és szakmethodikai stúdiumok során?

4. Milyen tapasztalatokat szereztek a gyakorló iskolai hospitálások, tanítások során?

A tanulmányok során érintett információs technológiai témakörök

Kérdőívünkben 36 témára kérdeztünk rá, amelyeket a következő öt csoportba foglalhatunk:

- információs technológia és társadalom (4 item),
- az információs technológia felhasználása (15 item),
- feladatelemzés és programozás (6 item),
- hardver és programrendszerek (4 item),
- a számítógépek pedagógiai, oktatási szempontjai (7 item).

Adatainkat a 2. táblázat foglalja össze. A 36 téma közül összesen csak 7 olyan volt (a programozás alapfogalmai, alapfolyamatok, programszerkezet, programnyelvek, szövegszerkesztés, rajzolás-illusztrálás, oktató játékok), amelyekről a hallgatóknak legalább a fele tanult már. Valamint éppen 7 olyan téma van, amelyet a hallgatók négyötöde egyáltalán nem ismer. (Ezek: a szakértői rendszerek, digitalizálás/képszerkesztés, CAD/CAM/folyamatszabályozás/robotika, szatelit kommunikáció, programozói segédletek, az interfész, illetve az oktató programok tervezése.) A többi 22 téma említési százaléka is csak 20 és 50% között vannak (jelentős többségében a magyaroké alacsonyabb, 6 esetben a különbség szignifikáns).

Szignifikánsan több finn tanárjelölt tanult az információs technológia társadalmi vonatkozásairól, a felhasználással kapcsolatos ismeretek terén pedig a szövegszerkesztőkről és a táblázatkezelésről. Továbbá szignifikánsan több finn diák jelezte, hogy módjában állt a létező oktatási szoftvereket megismerni és a programok értékelésének kérdéseiről hallani. (A magyar diákok esetében e két téma említési százaléka csak 16,5%, ill. 11%.)

2. táblázat. Az információs technológia egyes témaköreinek ismertsége a hallgatók %-ában

INFORMÁCIÓS TECHNOLÓGIA (IT) ÉS TÁRSADALOM	Magyar (%)	Finn (%)	Sign.
Az IT/számítógép története és fejlődése	33,0	51,1	,020(*)
Az IT/számítógép fontossága (pl. az iparban, az oktatásban, a köznap életben stb.)	45,1	60,9	,046(*)
Az IT/számítógép hatásai (társadalmi, gazdasági)	26,4	50,0	,002(***)
Az IT használatának etikai kérdései (a copyright megsértése, a személyi adatok, a vírus stb.)	9,9	41,3	,000(***)
FELHASZNÁLÁS			
Szöveggírás, szövegszerkesztés	52,7	85,9	,000(***)
Rajzolás, festés, illusztrálás	56,0	65,2	,263
Táblázatkezelés (Spreadsheet)	25,3	45,7	,006(***)
Adatbázis kezelés (készítés, használat, felújítás)	36,3	45,7	,254
Statistikai programok	37,4	38,0	,999
Szakértői rendszerek (mesterséges intelligencia)	3,3	14,1	,019(*)
Szerzői nyelvek	5,5	20,7	,005(***)
Modellezés és szimulálás	17,6	23,9	,382
Mérés/kísérletek szabályozása, adatelemzés, az adatok vizualizálása	23,1	32,6	,203
Digitalizálás/image (kép) processing	3,3	12,0	,054
CAD/CAM/Folyamatszabályozás/Robotika	13,2	6,5	,206
Electronic mail/hálózatok	3,3	33,7	,000(***)
Oktatási/egyéb játékok	61,5	55,4	,492
Zeneszerzés számítógéppel	15,4	12,0	,645
Satellit kommunikáció	1,1	8,7	,042(*)
FELADATELEMZÉS ÉS PROGRAMOZÁS			
Alapfogalmak (file, változó, vektor,...)	57,1	51,1	,500
Alapfolyamatok (pl. hibakeresés)	50,5	53,3	,826
Programszerkezet (input, output, adattárolás)	68,1	62,0	,471
Programnyelvek (BASIC, Pascal, LOGO, C, ...)	75,8	50,0	,000(***)
Feladatelemzés (folyamatábra, algoritmus)	52,7	30,4	,004(***)
Programozói segédletek (HyperCard, Plus,...)	2,2	17,4	,001(***)
HARDVER ÉS PROGRAMRENDSZEREK			
A számítógép alapfogalmai, számítógépes hálózatok	44,0	53,3	,266
Hardver (a számítógép szerkezete, CPU, adatátvitel)	26,4	39,1	,092
Szoftver (programszerkezet, rendszerprogram)	34,1	44,6	,192
Interfész	3,3	19,6	,001(***)
PEDAGÓGIAI, OKTATÁSI SZEMPONTOK			
Az oktatóprogramok különböző fajtái	39,6	48,9	,261
A létező oktatóprogramok áttekintése	16,5	35,9	,005(***)
Az oktatóprogramok értékelése	11,0	29,3	,004(***)
Az oktatóprogramok alkalmazása az egyes tantárgyak tanításában	34,1	48,9	,060
A számítógép felhasználásának megszervezése	19,8	31,5	,099
Az információs technológia tanításának céljai	22,0	33,7	,109
Oktatóprogramok tervezése	18,7	15,2	,484

A magyar képzésben lényegesen nagyobb hangsúlyt fektetnek a programnyelvek oktatására, valamint a feladatelemzés, algoritmus készítés kérdéseire.

Programnyelvek

Valószínűleg az iskolákban és a felsőoktatásban fellelhető és hozzáférhető számítógépek fajtáinak tudható be, hogy a BASIC és a LOGO nyelvek tanítása Magyarországon lényegesen hangsúlyosabb, mint Finnországban. Közel 3,5-szer több magyar diák (70,3%) jelezte, hogy BASIC-et tanult, és bár ennél lényegesen kevesebben (29,7%) tanulták a LOGO-t, az ezt tükröző adat is kétszeres a finnekéhez képest.

Közel azonos méretű az a csoport a két mintában, amely mélyebben érintett valamely programnyelv elsajátításában. A finn diákok 17,3%-a tanulta a PASCAL nyelvet több, mint 80 órában, a magyar diákoknak 15,4%-a jelezte, hogy a COBOL, a PASCAL ill. a C nyelv valamelyikéből vett részt hosszabb kurzuson.

Számítógép a szaktárgyi, szakmethodikai előadásokon

Vizsgálatunk azt mutatja, hogy a számítógépek használata meglehetősen ritka az egyetemi és főiskolai szaktárgyi és szakmethodikai kurzusokon. (Az itt bemutatásra kerülő gyakorisági adataink ugyan magasnak látszanak, meg kell mondani, hogy erősen összevontak, tantárgycsoportokat foglalnak magukban, s a számítógép használatának jelzése csak egyetlen alkalmat jelöl általában még a több szemeszteres kurzusok esetén is.) Erre vonatkozó adatainkat a 3. táblázat foglalja össze.

A matematikát tanuló magyar diákok csoportjában 35,1% jelezte, hogy a matematika valamely ágát oktató tanárai, professzorai használták számítógépet a tantárgyuk oktatása során. A legalább egy természettudományi tárgyat tanuló diákok csoportjának pedig 68,4%-a jelezte ugyanezt.

A finn diákok adataihoz képest (amely 3,4% a matematika és 33,3% a természettudományok esetén) azért ez mégis lényeges, szignifikáns különbséget mutat. A matematikai és természettudományi szakmethodikai kurzusokon ezek az arányok kiegyenlítettebbek a két ország között, de lényegesen kisebbek (16% körül mozognak). A társadalomtudományi tantárgyakkal kapcsolatosan természetesen ezek az adatok jóval alacsonyabbak. Olyannyira, hogy a magyar hallgatóktól egyetlen egy jelzés sem érkezett, hogy valamely szaktárgyi órán bent lett volna a számítógép, s a finn diákoknak is csak 10%-a jelezte, hogy a szaktárgyi órán találkozott a számítógéppel. A társadalomtudományi methodikai kurzusokon a magyarok 4,2%-a, a finneknek pedig 10,1%-a találkozott a számítógépek bevetésével.

A vizsgálat még egy fontos különbséget is megmutatott, nevezetesen azt, hogy a finn tanárjelölteknek több mint egyharmada a számítógéppel mint a pedagógiai kutatás eszközével is találkozik, a magyaroktól erre nem is jött jelzés.

3. táblázat. A matematikát, a legalább egy természettudományi tárgyat, ill. legalább egy társadalomtudományi tárgyat tanuló diákok alcsoportjainak tapasztalatai a számítógép felsőoktatás-alkalmazásából.

	Magyar	Finn	Szign.
Matematika tantárgyak	35,1	3,4	,005
Matematika módszertana	16,2	6,9	
Természettudományi tantárgyak	68,4	33,3	,023
A természettudományi tárgyak módszertanai	15,8	16,7	
Társadalomtudományi tantárgyak		10,0	
A társadalomtudományi tárgyak módszertanai	4,2	10,1	

A számítógépek a gyakorló iskolákban

A gyakorló iskolában szerzett tapasztalatok adatait a 4. táblázat foglalja össze. A táblázatból látható, hogy e tekintetben is a finn diákok rendelkeznek szignifikánsan több tapasztalattal. A finn jelölteknek több mint a fele (52,2%), a magyaroknak pedig kevesebb mint egyharmada jelezte, hogy a gyakorló iskolában találkozott a számítógépek alkalmazásával. A matematika és a természettudományi tárgyak esetén nincs jelentős különbség a két ország között.

Igen számottevő azonban a különbség a számítógépeknek a társadalomtudományi órákon való alkalmazása tekintetében. A finn jelöltek közel egyharmada (31,5%), a magyaroknak pedig igen csekély hányada (4,4%) jelezte a számítógépek használatát e tantárgyak oktatásában, a gyakorló iskolai tapasztalatok alapján.

A válaszokat, arra a kérdésre, hogy a számítógépet milyen célból használták, négy kategóriába lehetett sorolni. Ezek a demonstráció/kísérletezés, a tanulói tevékenységek, a tanulók tesztelése és a több mint egyféle cél.

Igen öröndetes az adatokból azt a tendenciát látni, hogy a számítógép nemcsak a tanár eszközeként van jelen az órán, amennyiben jelen van, hanem a tanulói tevékenységek aktív partnereként is funkcionál.

4. táblázat. A számítógépek gyakorlóiskolai alkalmazásában szerzett tapasztalatok.

	Magyar (%)	Finn (%)	Szign.
Számítógép használata	30,8	52,2	,005
Számítógép a matematika és természettudományi órákon	23,1	30,4	
Számítógép a társadalomtudományi órákon	4,4	31,5	,000
Számítógép egyéb célból	4,4	4,3	

Tájékozottság a szoftverekről, a számítógép használata

E kérdéskörön belül két dolgot vizsgáltunk meg. Egyrészt azt, hogy milyen mértékben ismerik, s esetleg használják diákjaink a kereskedelmi forgalomból beszerezhető, s eléggé elterjedt felhasználói programokat, másrészt pedig azt, hogy általában milyen célokra és mennyi időben használják a számítógépet.

Különböző szoftverek ismerete és használata

A kérdőív 15. kérdésének segítségével gyűjtöttünk adatokat arról, hogy a vizsgált tanárjelöltjeink csoportjai milyen típusú szoftvereket ismernek, illetve arról, hogy azok közül melyeknek a rendszeres használói. Felsoroltunk néhány ismert szövegszerkesztő, adatbázis-kezelő, táblázatkezelő (spreadsheet), kiadványszerkesztő (desktop publisher), zeneszerző és grafikus szoftvert, valamint a kevésbé ismertek közül a döntéshozó-, a mesterséges intelligenciát képviselő, a programokat generáló, az általános célú (pl. PC tools), valamint az elektronikus úton való levelezést elősegítő (electronic mail) szoftvereket. Minden típus esetén volt lehetőség arra, hogy fel nem sorolt szoftverek ismeretét, használatát jelezzék a vizsgált személyek. Az adatokat az 5. táblázatban összesítettük.

A tanárjelöltek által leginkább ismert és leginkább használt szoftver típus természetesen a szövegszerkesztő. A Helsinki Egyetem tanárjelöltjei körében a szövegszerkesztő használata viszonylag széles körben elterjedt (62% a rendszeres használó, 30,4% ismer valamilyen szövegszerkesztőt és csak 7,6% jelezte, hogy nem ismer egyetlen szövegszerkesztőt sem). A budapesti tanárjelöltek körében is ez a leginkább használt és ismert szoftver típus. Sajnos e tekintetben is szignifikáns a különbség, a

5. táblázat. Különböző szoftvertípusok ismertsége és használata

SZOFTVEREK		Magyar (%)	Finn (%)	Szign.
Szövegszerkesztőt	használ	14,4	62,0	,000(***)
	ismer	23,1	30,4	
	nem ismer	62,6	7,6	
Adatbázis kezelőt	használ	2,2	18,5	,001(***)
	ismer	24,2	21,7	
	nem ismer	73,6	59,8	
Táblázatkezelőt	használ	1,1	6,5	
	ismer	15,4	40,2	
	nem ismer	83,5	53,3	
Kiadványszerkesztőt	használ	1,1	13,0	,000(***)
	ismer	3,3	34,8	
	nem ismer	95,6	52,2	
Számlakezelőt	használ	–	–	
	ismer	1,1	6,5	
	nem ismer	98,9	93,5	
Zeneszerző programot	használ	1,1	–	
	ismer	13,2	19,6	
	nem ismer	85,7	80,4	
Művészeti segédeszközt (rajzoló pr.)	használ	3,3	22,8	,000(***)
	ismer	6,7	32,6	
	nem ismer	90,1	44,6	
Döntéshozót	használ	–	1,1	
	ismer	1,1	8,7	
	nem ismer	98,9	90,2	
Mesterséges intelligenciát	használ	–	–	,000(***)
	ismer	3,3	25,0	
	nem ismer	96,7	75,0	
Elektronic mail-t	használ	–	12,0	,000(***)
	ismer	3,3	50,0	
	nem ismer	96,7	38,0	
Programgenerátort	használ	–	3,3	
	ismer	2,2	40,2	
	nem ismer	97,8	56,5	
Általános segédletet (Pl. PC Tools)	használ	4,4	10,9	,000(***)
	ismer	2,2	30,4	
	nem ismer	93,4	58,7	
Egyebeket	használ		7,6	
	nem jelezte	100,0	92,4	

magyar jelölteknek csak 14,4%-a használ, 23,1% ismer valamilyen szövegszerkesztőt, és 62,6%-uk egyáltalán nem ismeri ezt a szoftver típust.

A felsorolt többi szoftvertípusról el kell mondani, hogy rendszeres használatuk meglehetősen ritka. Nincsen egyetlen olyan szoftver típus sem a szövegszerkesztőn kívül, amelyet a magyar tanárjelölteknek legalább 5%-a használna rendszeresen, s csak egy olyan van (az adatbázis-kezelő), amelyet a jelölteknek majdnem egy negyede (24,2%) legalább ismer.

Összességében tehát sajnos azt kell megállapítani, hogy a magyar tanárjelöltek általában nem ismerik az általánosan elterjedt felhasználói programokat.

A finn tanárjelöltek kicsit tájékozottabbak az információs technológia általánosan használható szoftver kínálatában, és valamivel előbbre is tartanak e szoftverek rendszeres használatában. Az adatbázis-kezelőket és a grafikus szoftvereket a jelöltek közel egy ötöde rendszeresen használja, a kiadványszerkesztőt és az „electronic mail” típusú szoftvereket 13, illetve 12%-uk használja rendszeresen. Természetesen ezek az adatok is igen alacsony szintű felhasználói gyakorlatot tükröznek. (Ezeket a szoftvereket azért fontos külön is figyelemmel kísérni, mert nagyfokú kreativitásra, naprakész oktatási anyagok készítésére, a nyitottságra, a másokkal való közvetlen kommunikációra serkenthetik mind a tanárokat, mind a diákokat.)

Egyáltalán nem egyértelmű, hogy a magyar és a finn adatok közötti különbség mindenképpen a fejlettebb vagy kevésbé fejlett hardverek meglétének tulajdonítható, hiszen a felsorolt szoftverek közül többnek létezik olyan változata, amelyek a Commodore vagy ahhoz hasonló típusú technológiai környezetben is működnek. Talán inkább szemléletbeli különbségek mutatkoznak itt meg az informatika oktatás funkcióját tekintve.

A számítógépek használatának célja és gyakorisága

Egy nyílt és egy zárt kérdés segítségével vizsgáltuk meg azt, hogy általában milyen céllal használják a számítógépet a hallgatók, s azt is, hogy a gépek heti rendszeres használata mennyire általános.

A nyílt kérdésre adott válasz is azt erősítette meg, hogy a szövegszerkesztés a legfontosabb az egyesített mintában (45,4%), és hogy eléggé általánosan elterjedt a finn tanárjelöltek körében (78,3%). Érdekes a nyílt kérdésre adott válaszok alapján a magyarok és a finnek esetén kapott említési gyakorisági sorrendet megnézni:

magyarok:

1. játék (15,4%), 2–3. számítások (13,2%), professzionális cél (programozás) (13,2%) és 4. a szövegszerkesztés (12,1%).

finnek:

1. szövegszerkesztés (78,3%), 2. professzionális cél (14,1%), 3–4. számítások (8,7%) és játék (8,7%).

A magyar csoportban kapott adatok e nyílt kérdésre jól alátámasztják a már korábbi adatainkat a szövegszerkesztő tekintetében, s azokat is, amelyeket a következőkben, a zárt kérdésre adott válaszok kapcsán mutatunk be.

A finn diákok, például, sokkal kevésbé tartották fontosnak a játszást megemlíteni e nyílt kérdésben, mint amit a rákérdezéskor adott válaszuk ténylegesen tükröz.

A számítógépek heti rendszeres használata a 6. táblázatban összefoglalt képet mutatja. (A különbség mindhárom esetben szignifikáns.)

6. táblázat. A számítógépek heti rendszeres használata

	magyar (%)	finn (%)
A gép használata otthon		
– munkára/tanulásra	15,4	44,6
– játéokra	12,1	25,0
A gép használata az esetleges munkahelyen	3,3	13,0

Ezek az adatok is a két ország között meglévő kialakult szokások közti különbséget mutatják, de azt is, hogy még Finnországban sem mindennapos gyakorlat a számítógépek használata.

Vélemények az információs technológiáról és annak oktatási alkalmazásáról

A kérdőív legmasszívabb kérdése, a 39 itemet tartalmazó, 16. kérdés volt hivatott arra, hogy segítségével információkat gyűjtsünk halgatóink véleményéről. Az állítások fő tárgyát tekintve ezek az itemek öt csoportba sorolhatók:

- I. Az információs technológia társadalmi hatásai, az emberre gyakorolt hatása
- II. Az információs technológia ereje és hatása az oktatásban
- III. Az információs technológia és a tanár
- IV. Az információs technológia és a tanulók
- V. Az információs technológia és ÉN.

Minden csoportban közel kiegyenlített számban voltak olyan állítások, amelyek pozitívan illetve negatívan közelítették meg az információs technológiát, s a véleménynyilvánítás 5-fokú egyetértési skálán történt. (1=teljesen egyetértek, 5=egyáltalán nem értek egyet.)

A 7. táblázatunkban összefoglaljuk a magyar és a finn minta átlagait, szórásait és a szignifikancia mutatóit. (Az itemek utáni római szám azt jelzi, hogy az adott item melyik csoportba tartozik.)

A. A kapott vélemények alapján azt az összegzést vonhatjuk le mindenekelőtt, hogy tanárjelöltjeink nincsenek komoly ellenérzéssel az információs technológia iránt sem általában, sem pedig annak az oktatásban való jelenléte iránt. (A kapott átlagok és szórások alapján elmondhatjuk, hogy egyetlen pozitívan fogalmazott állítást sem

7. táblázat. A magyar és finn hallgatók véleményének összehasonlítása.

ITEMEK	Magyar	Finn	Szign.
	átlag szórás	átlag szórás	
1. Az információs technológia (IT) hatékony lehetőség az oktatás minőségi fejlesztésére (II.)	1,97 ,80	2,14 ,79	,139
2. Az IT/számítógép iskolai használata rombolja az osztály szociális klímáját (I.)	3,91 ,82	3,90 ,90	,938
3. A számítógép felülmúlja, túlnövi az embert (I.)	3,88 1,06	4,15 ,89	,061
4. Nem leszek képes lépést tartani a technikai eszközök fejlődésével (V.)	2,66 1,06	3,16 1,19	,003(***)
5. Próbálok erőfeszítéseket tenni, hogy tájékozott legyek a technológiai változásokról (V.)	2,81 1,00	2,61 1,02	,172
6. A számítógép tantervi használata növeli a gyerekek aktivitását. (IV.)	2,53 1,06	2,47 ,70	,651
7. Teljesen jól megvagyok a számítógép segítségével (V.)	3,02 1,18	2,96 1,20	,711
8. A számítógép elősegíti a hatékonyabb tanítást. (II.)	2,29 ,92	2,47 ,78	,152
9. A programozás megtanulása nem túl nehéz számomra. (V.)	3,09 ,98	2,55 1,00	,000(***)
10. Szívesen végeznék számítógépes tanfolyamot, hogy többet tudjak a számítógépekről. (V.)	2,32 1,10	2,10 ,97	,153
11. A számítógépes továbbképzés minden tanár számára kötelező kellene legyen. (III.)	3,07 1,18	2,24 1,06	,000(***)
12. A számítógépek számokká egyszerűsítik az embert. (I.)	4,10 ,79	3,95 ,87	,213
13. Szeretnék többet tudni az IT-ről, mint a tanítást segítő lehetőségről. (V.)	2,25 ,99	1,72 ,73	,000(***)
14. Az IT/számítógép alkalmazása az iskolában fejleszti a gyerekek kreativitását. (IV.)	2,47 1,03	2,70 0,78	,099
15. A számítógép nem alkalmas oktatási célokra. (II.)	4,33 ,67	4,34 ,56	,936
16. Számítógépekre egyáltalán nincsen szükség (I.)	4,65 ,57	4,70 ,64	,597
17. Földünknek sokkal nagyobb perspektívái lennének, ha a számítógépet nem találták volna fel. (I.)	4,47 ,75	4,27 ,92	,106
18. A gyerekeknek korán kell megismerkedniük a számítógépekkel. (I.)	2,12 1,02	2,64 1,02	,001(***)
19. A tantárgy sokkal érdekesebb, ha számítógépet használunk az órán. (II.)	2,89 1,00	2,82 ,78	,575
20. Az IT/számítógép hatékony alkalmazásának el-sajátítása túl sok időt venne igénybe. (V.)	3,30 ,77	3,39 ,98	,469

7. táblázat folytatás

ITEMEK	Magyar	Finn	Szign.
	átlag szórás	átlag szórás	
21. Eljön az idő, amikor elveszítjük uralmunkat a számítógépek felett. (I.)	3,78 1,04	3,87 ,97	,550
22. Az IT túlságosan nehéz nekem ahhoz, hogy dolgozzam vele. (V.)	3,31 ,80	3,86 ,99	,000(***)
23. Az IT oktatási alkalmazása csak néhány tantárgy esetében lehet hasznos. (II.)	2,69 ,99	3,47 ,92	,000(***)
24. A tanulók eredményeit növelheti a számítógépek oktatási alkalmazása. (IV.)	2,45 ,87	2,47 ,67	,884
25. A számítógéppel való bármilyen kapcsolat káros a gyerekekre. (I.)	4,43 ,54	4,71 ,46	,000(***)
26. Minden idő, amit a számítógéppel töltünk, csak időpocsékolás. (I.)	4,54 ,54	4,42 ,84	,275
27. Az IT alkalmazása az iskolában jelentősen megváltoztatja a tanár szerepét. (III.)	2,88 ,95	2,97 1,00	,542
28. Az iskolában csak néhány tanárnak kell az IT-t ismernie. (III.)	3,53 ,98	4,16 ,67	,000(***)
29. Az igazgatóknak és a szaktanácsadóknak nem kell semmit tudniuk az IT-ról. (III.)	4,21 ,74	4,52 ,54	,001(***)
30. A gyerekek sokkal több tudást szerezhetnek meg az IT segítségével. (IV.)	2,45 ,78	2,18 ,78	,022(**)
31. Az IT alkalmazása elősegíti az érthetőbb tanári magyarázatot. (III.)	2,53 ,70	2,57 ,73	,722
32. A számítógépek csökkentik a tanári kreativitást. (III.)	3,58 ,97	3,59 ,90	,974
33. Az IT elősegíti, hogy a gyerekek egyedül, a saját tempójuknak megfelelően, a saját módszerükkel tanuljanak. (IV.)	2,47 ,87	2,21 ,80	,034(**)
34. Az IT alkalmazásának képessége a tanári készségek része kell legyen. (III.)	2,45 ,82	2,50 1,00	,715
35. A számítógépek alkalmasak arra, hogy a különböző tanulási stílusokat figyelembe vegyék. (IV.)	2,77 ,92	2,54 ,73	,068
36. A magas szintű kognitív folyamatok (mint a logikus gondolkodás, a döntéshozatal, a kreatív problémamegoldás stb.) nem fejleszthetők az IT alkalmazása során. (II.)	3,64 ,89	3,84 ,86	,123
37. A számítógépes játékokkal egyáltalán semmit nem lehet tanulni. (II.)	4,00 ,77	4,03 ,65	,759
38. Az IT jó lehetőségeket kínál a hátrányos helyzetű (szellemileg, fizikailag) gyerekeknek is. (II.)	2,47 ,85	2,09 ,77	,001(***)
39. Az IT jelenlegi fejlettségi állapota csak kezdete egy új technológiai forradalomnak. (I.)	2,35 ,81	2,40 ,76	,663

utasítottak el, s egyetlen negatívan fogalmazott állítással sem értettek egyet a megkérdezett hallgatók.)

B. Általában kevesebben utasítják vissza a negatívan fogalmazott állításokat, mint amennyire egyetértnek a pozitívakkal. (Ámbár ez lehetséges, hogy nemcsak az információs technológiának szól, hanem általános emberi tulajdonság is.)

C. Az egyetértési mutatók nagysága és a szórás alapján (a teljes minta adatai: átlag = 1,98, szórás = ,91) a legerősebb pozitív vélemény azt tükrözi, hogy hallgatóink készek minél többet megtudni az információs technológiáról, mint a tanítás eszközéről. (A magyaroknál ez az érték csak 2,25 és 0,99, a finneknél pedig 1,72 és 0,73, ami a finnek szignifikánsan erősebb óhaját jelzi.)

A leginkább visszautasított vélemény pedig egy eléggé általánosan fogalmazott megállapítás: „Számítógépekre egyáltalán nincs szükség.” (A teljes minta adatai: 4,67 és 0,60, a magyar adatok 4,65 és 0,57, a finn adatok 4,70 és 0,64, a különbség nem szignifikáns.)

D. A leginkább hezitáló vagy semleges vélemények abból a csoportból kerülnek ki, amelynek címkéje az „Információs technológia és ÉN”. Diákjaink könnyebben értettek egyet az információs technológiával kapcsolatos általánosabb jellegű megállapításokkal, és kevésbé biztosak az információs technológiához való személyes viszonyulásukban.

E. Az egyesített mintánk két részcsoportjának véleményeit is megvizsgáltuk, nevezetesen azt, hogy vajon a többiekhez viszonyítva határozottabb véleménnyel rendelkeznek-e azok a tanárjelöltek, akiknek van már otthon számítógépük, illetve azok, akik rendszeresen használják a szövegszerkesztőt.

Azt tapasztaltuk, hogy az otthonukban számítógéppel rendelkezők (a géppel nem rendelkezőkhöz viszonyítva) jobban elfogadják az információs technológiát, erősebben hisznek annak hasznosságában és erejében, illetve határozottabban mutatják ki érdeklődésüket az új dolgok tanulása iránt.

A másik alcsoport, a szövegszerkesztők rendszeres használói is általában határozottabb véleménnyel rendelkeznek az információs technológia lehetőségeiről, és nagyobb önbizalmat mutatnak a saját képességeik megítélésében az információs technológiai tudnivalók elsajátítása tekintetében.

Különbségek a magyarok és a finnek között

Összességében elmondható, hogy a finnek véleménye általában határozottabb mint a magyaroké. Az öt véleménycsoportot külön elemezve az alábbiakat mondhatjuk el. Az információs technológia társadalmi hatását, valamint az információs technológia és a tanár viszonyát (I. és III. csoport) nagyjából kiegyenlített mértékben ítélik meg a finn és a magyar tanárjelöltek. Ez alapvetően az információs technológia társadalmi szükségszerűségének elfogadását, belátását jelenti. Másrészt azt, hogy a tanári tevékenységben partnerként ítélik meg a technológia jelenlétét.

Lényegesen jobban bíznak a finnek az információs technológia hatékonyságában és erejében az oktatási alkalmazás során (II. csoport). Határozottabb a finnek véle-

ménye abban is, hogy a tanulókra milyen befolyással van az információs technológia (IV. csoport). (Ez például a tanulói teljesítmények növelésének elvárását jelenti.)

A két minta közti legnagyobb különbség abban mutatkozik meg, ahogyan az információs technológiához való személyes viszonyulásukat és saját képességeiket (V. csoport) ítélik meg. A finnek lényegesen nagyobb önbizalmat árulnak el e tekintetben.

Milyen érzésvilág, az érzések milyen komplex struktúrája húzódik meg a vélemények mögött? A másodrendű faktoranalízis mindkét mintára 5 faktorra való jellemezhetőséget hozott ki, ám ezek a faktorok koránt sem azonosak. A 8. táblázat a faktorsúlyokat mutatja előjelükkel együtt.

Az egyes faktorokhoz tartozó itemek elemzése alapján a következő képet kapjuk a magyarokról:

1. FAKTOR: Bizonytalanság, tudáshiányból fakadó bizalmatlanság általában az információs technológia iránt.
2. FAKTOR: Bizalom a számítógéppel segített oktatás által felkínált tanulási lehetőségek iránt.
3. FAKTOR: Reménykedés abban, hogy az információs technológia hatékony az oktatásban.
4. FAKTOR: Aggodalom általában az információs technológiával szemben.
5. FAKTOR: Önbizalomhiány a tekintetben, hogy az információs technológia tárgykörébe tartozó tudást elsajátíthatják és hasznosíthatják is.

A finn minta érzésvilágát leíró öt faktor a következő:

1. FAKTOR: Bizalom az információs technológia és annak az oktatásban megmutakozó hatékonysága és ereje iránt.
2. FAKTOR: Bizalmatlanság az információs technológia társadalmi szerepe iránt.
3. FAKTOR: Aggály aziránt, hogy kellőképpen elsajátíthatják-e és hasznosíthatják-e az információs technológiát.
4. FAKTOR: Az információs technológiáról való tanulás szükségességének felismerése és akarása.
5. FAKTOR: A tanárok felelősségével szembeni érzések.

Mindkét minta esetén azt tapasztaljuk, hogy kialakulatlan, ambivalens érzelmsztruktúra húzódik meg a vélemények mögött. Bizalommal, de ugyanakkor bizonyos félelemmel és aggályokkal tekintenek az információs technológiának a vitathatatlanul bekövetkező pregnáns jelenléte felé a jövő generáció oktatói.

Az általános bizonytalanságok – és a magyarok esetén az önbizalomhiány – mellett is elmondható az, hogy a jelöltek látnak esélyt arra, hogy az információs technológia beépülése az oktatási folyamatba, tehát alkalmazása a saját szakmájukban pozitív eredményeket hozhat a jövőben. Sőt a finnek talán az eredményesebb elsajátítás szükségességét tudatosabban is felismerték és hajlandók vállalni is azt.

E vizsgálat keretében csak feltárni, regisztrálni tudtuk ezeket az ismereteket, kevés adatunk van a „miértek” és a „hogyan tovább” elemzésére.

8. táblázat. Faktorsúlyok a magyar és a finn mintában.

Item	Magyar minta					Finn minta				
	F1	F2	F3	F4	F5	F1	F2	F3	F4	F5
1	-,03	,25	,70	-,03	-,07	,44	,01	-,03	,00	-,04
2	,22	-,54	-,12	,16	,00	-,24	,59	,11	-,19	-,04
3	-,07	-,15	-,12	,54	-,02	-,01	,61	,24	,07	-,04
4	-,05	-,01	-,11	-,03	,58	-,02	,04	,55	,10	-,02
5	-,10	,35	,17	-,03	-,48	,13	-,28	-,42	,19	,22
6	-,15	,48	,34	-,09	-,02	,42	-,12	-,36	,01	,09
7	,36	-,13	-,34	-,05	,59	-,27	-,03	,31	-,13	-,01
8	-,07	,24	,66	-,13	-,08	,75	-,02	-,11	,03	-,04
9	,02	-,04	-,07	-,22	-,43	-,05	,02	-,38	,00	,01
10	-,47	,40	,06	-,04	-,27	-,06	-,18	-,10	,48	-,13
11	-,58	,22	,10	-,00	-,09	,06	-,07	,09	,54	,14
12	,10	-,32	-,04	,57	,21	-,03	,42	,14	-,12	-,03
13	-,38	,48	,17	-,24	-,33	,03	-,45	-,08	,53	,06
14	-,27	,48	,38	-,22	-,09	,40	-,09	-,13	,29	,15
15	,38	-,25	,01	,43	,06	-,40	,51	,17	-,07	-,16
16	,38	-,25	,12	,56	,20	-,10	,59	-,10	,04	,10
17	,54	-,07	-,07	,62	,10	-,10	,46	-,12	-,10	-,08
18	-,37	,34	,22	-,00	,08	,27	-,11	-,03	,53	-,07
19	-,28	,34	,46	,04	,01	,64	-,15	,06	,11	,01
20	,29	-,15	,02	,27	,39	-,25	,30	,53	,04	,13
21	,16	,13	-,15	,62	,22	-,21	,41	,27	-,10	,41
22	,20	,08	,09	,33	,49	-,07	,14	,57	-,14	-,00
23	,09	-,15	-,17	,15	,42	-,48	,04	,27	-,01	-,08
24	-,14	,42	,45	,03	-,11	,63	-,15	,11	,00	,25
25	,58	,00	-,21	,42	,10	,06	,46	,11	-,30	-,17
26	,56	-,17	-,19	,46	,08	,24	,53	,14	-,19	-,09
27	-,00	,09	-,41	,15	,17	,11	,19	,03	,11	,31
28	,43	-,21	-,32	-,07	,48	-,18	,30	,41	-,17	-,45
29	,58	-,12	-,02	,23	,24	-,28	,35	,19	,03	-,48
30	-,28	,20	,68	,12	-,11	,34	-,13	,08	,39	,41
31	-,08	,37	,24	-,10	-,15	,31	-,10	-,02	,02	,17
32	,14	-,08	-,51	,33	,11	-,22	,18	,31	-,16	-,24
33	-,20	,65	-,02	-,03	,01	,33	,02	-,07	,15	,09
34	-,49	,36	,18	,02	-,26	,34	,02	-,16	,51	,10
35	,13	,58	,17	-,15	-,16	,25	,01	-,08	-,08	,24
36	,39	-,05	-,35	-,04	,00	-,12	,41	,25	-,27	-,10
37	,44	-,02	-,26	,22	-,14	-,10	,33	,04	-,07	-,54
38	-,22	,30	,17	-,08	-,34	,29	-,20	-,25	,22	-,15
39	-,39	,09	,06	-,18	-,22	-,19	-,03	-,02	,37	,30

Információs technológia az oktatásban – jövőbeli elképzelések

Ezen a kérdéskörön belül három dolgot vizsgáltunk meg. Egyrészt azt, hogy az iskolai technológiai környezetet milyennek képzelik el a jövőben a tanárjelöltek, másrészt azt, hogy az oktatási szoftverek válogatásával, alkalmazásával kapcsolatban milyen teendőket éreznek a magukénak, harmadrészt pedig azt, hogy milyen pedagógiai célokból használnák fel szívesen a számítógépeket az oktatásban.

Információs technológiai környezet

Egy nyílt kérdésben próbáltunk meg tájékozódni arról, hogy milyen technológiai környezetet szeretnének jelöltjeink az iskolában, és egy feleletválasztásos kérdésben tártuk fel, hogy a számítógépek iskolai mennyiségével kapcsolatban mik az elképzelések.

Az első kérdésre adott válaszokat 3 kategóriába sorolhattuk. Ezek a következők: nincs elképzelés (vagy válasz), szűkkörű elképzelés (hardverre vonatkozik csak), szélesebb körű elképzelés (hardverek, hálózatok, szoftverek).

A válaszok alapján elmondhatjuk, hogy a jelölteknek csak kb. egyhetede (a magyaroknál kicsit kevesebb, a finnekéknél kicsit több) rendelkezik szélesebb körű elképzelésekkel a technológiai környezetet illetően.

A magyarok jelentős többsége (53,8%) nem válaszolt, vagy jelezte azt, hogy még nincsen elképzelése, egyharmaduk valamiféle hardverigényt már jelzett. (A finnek esetében ez az adat 47,8%.)

A számítógépek iskolai mennyiségét illetően nem túlzottan reális kép és elvárás él a hallgatókban. Csak kicsit több mint fele a hallgatóknak ítéli meg úgy a helyzetet, hogy nem reális és nincs is szükség arra, hogy minden gyereknek legyen számítógépe az osztályban, 60%-uk szeretné, hogy ha minden két tanulóra jutna egy-egy gép. A számítógépes laboratórium (vagy osztályterem) meglétét az iskolákban a magyar jelöltek 56%-a ma realitásnak tartja (ez koránt sincs így). A finneknek 81,5%-a gondolja, hogy van az iskolákban ilyen laboratórium. (Finnországban előírás biztosítja az iskolánkénti egy számítógéppel felszerelt független tanterem meglétét.)

Azt a kérdést, hogy mennyire realitás, illetve elvárandó a jövőben, hogy a tantermekben legyenek elérhető számítógépes munkahelyek a tanulási folyamat természetes igényeinek megfelelően, azt a diákok különbözőképpen ítélik meg. A finneknek majdnem fele úgy gondolja, hogy ez máris elérhető valóság, a másik fele pedig szükségesnek ítéli meg a közeljövőben,

A magyaroknak közel egyötöde hiszi, hogy ez már realitás, és csak kicsit több mint egyharmaduk gondolkozik úgy, hogy ez kell a közeljövőben.

Tanári kompetenciák a szoftverekkel kapcsolatban

Mindkét mintában a jelölteknek több mint a fele ítéli meg úgy a helyzetet, hogy valamely országos, vagy állami szervezettől kell készen kapni oktatási szoftvereket. Mind emellett kb. 84%-uk egyetért azzal, hogy képesnek kell lenniük arra, hogy a ta-

nítás céljainak megfelelő szoftvereket válasszanak ki a meglévő kínálatból. Több mint felük továbbá azzal is egyetért, hogy a programok módosítására a tanároknak képesnek kell lenniük.

A magyar tanárjelöltek szignifikánsan kisebb mértékben készek arra mint a finnek, hogy a komplex dokumentumok (írásos, képi, grafikus) készítése céljából megfelelő szoftvereket saját maguk válogassanak és alkalmazzanak.

A magyar jelölteknek kicsit több mint a fele (54,9%) ért egyet azzal, hogy a tanárnak képesnek kell lenni megérteni és áttekinteni, az információs technológia újdonosságait és azoknak a tanításba való beépítését. (A finneknek – bár nem szignifikánsan különbözik a véleményük – jelentősebb hányada érzi ezt a kompetenciát „kötelezőnek” – 69,9%.).

A számítógép alkalmazása különböző pedagógiai funkciókra

E kérdéskörön belül arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók milyen szerepet szánnak a számítógépeknek jövőbeli pedagógusi munkájuk során, mire alkalmaznák a gépeket szívesen.

A számítógépek oktatási alkalmazásával kapcsolatos szakirodalomban leggyakrabban előforduló 13 különböző funkciót neveztünk meg a kérdőívben. Egy ötfokú skálán lehetett megjelölni, hogy milyen gyakorisággal alkalmaznák a számítógépet az adott pedagógiai funkció betöltésére. (A gyakorisági skála a következő: gyakran, néha, nem tudom, nagyon ritkán, soha.) A 13 funkció: információ-nyújtás, jelenségek bemutatása, gyakoroltatás, szimuláció, modellezés, kísérletek szabályozása, adatok elemzése, szövegszerkesztés, sokszorosítandó dokumentumok készítése, számadatok kezelése, táblázatok készítése, képek előállítása, a tanulók értékelése, a tanulói teljesítmények rögzítése, játék és szimuláció oktatási céllal, játékok a lazítási szakaszokban.

A magyar tanárjelöltek válaszai változatosabb, de hezitálóbb képet mutatnak, mint a finn jelöltek válaszai. A finnek adatai egy általánosabb elfogadást jeleznek, az ő válaszaik sokkal kevésbé tükrözik hezitálást vagy visszautasítást, mint a magyaroké. (A 13 adat közül 10 mutat szignifikáns különbséget a finnek alkalmazási hajlandósága javára, és az ő esetükben minden adat a skálának azon az oldalán van, amely az elfogadást tükrözi.) Vizsgálatunk adatai mélyebb elemzést nem tesznek lehetővé az okokat illetően, s az csak remélhető, hogy a magyar diákok kritikusan szemlélik a számítógép hatásait és nem csak az ismerethiány miatt reagálnak olykor hezitáló, avagy visszautasításra hajló módon. (Bár a korábbiakban vázolt mutatók szerint a magyar diákoknak nem igazán áll módjukban, hogy jó oktatási programokkal ismerkedjenek meg a tanulmányaik folyamán.)

A preferálási sorrendben is különbségek vannak. Az azonosság abban van, hogy a szövegszerkesztés/dokumentumok készítése áll az első helyen mindkét esetben, a modellezés igen hátul, a 12. helyen kullog. A számítógépnek a gyakoroltatási funkciója közel azonos helyen ítélik meg (A magyaroknál a harmadik hely, a finneké a negyedik.)

Jelentős különbség van a sorrendiséget tekintve a számadatok kezelése/táblázatok készítése funkciót illetően. A magyaroknál ez a második helyre, a finneknél a 10. helyre került.

A számítógépnek a tanulók értékelésére való alkalmazása a magyaroknál az utolsó helyen áll eléggé hezitáló, visszautasító adattal, a finneknél a hetedik helyen van elfogadó jellegű adattal.

A finnek a legkevésbé preferálják a számítógépeknek a lazítási szakaszokban játékra való alkalmazását. A magyaroknál ez a funkció az ötödik helyen áll. (Talán ez tükrözi azokat az óralátogatásokon is szerzett benyomásokat, miszerint a finn tanárok felfogása a tanításról, valamint a finn tanárok és diákok viszonya sokkal szigorúbbnak, tradicionálisabbnak látszik, mint ami Magyarországon tapasztalható.)

Elképzelések a továbbképzésről

E kérdéskörön belül három dolgot vizsgáltunk. Azt, hogy miről szeretnének tanulni jelöltjeink, milyen gyakorisággal érzik szükségesnek a továbbképzést, és azt, hogy milyen fajta kurzusokat fogadnak el a leginkább.

Az adatok különösebb részletezése nélkül összefoglalva elmondható, hogy mind a magyar, mind a finn tanárjelöltek úgy érzik, hogy több tudásra van szükségük az információs technológia tárgyköréből. A legtöbben azt jelezték, hogy többet szeretnének tudni az információs technológia pedagógiai aspektusairól (90% felett), azután az új hardverekről és a szoftverekről (70% körül), s legkevesebben érezték annak szükségét, hogy a meglévő ismereteket mélyítsék el. (Bár ez a szándék is legalább kétharmaduk által nyilvánított ki mindkét mintában.)

A továbbképzés szükségességének gyakoriságát illetően azt tapasztaltuk, hogy a jelöltek tisztában vannak e területnek az igen gyors fejlődésével, változásával, hiszen mind a magyar mind a finn mintában a hallgatónak közel 90%-a úgy gondolja, hogy tudását 3 évenként meg kell újítsa. (Ezen belül is közel 70% a megújítás évenkénti szükségességét jelezte.)

Érdekes képet kaptunk a továbbképzés formáinak, fajtáinak megítélésével kapcsolatban. (Az egyes típusokra nem kizárólagosan lehetett voksolni, egyszerre akár mindet is el lehetett fogadni, mint megfelelő formát.) A szavazati százalékok alapján alakult ki a preferálás sorrendje.

Mindkét mintában a legtöbben a tradicionális, előadókra épített, szervezett kurzusokat tartják az egyik lehetséges megfelelő továbbképzési formának, a második helyen áll az iskolába kihelyezett kurzus.

Az informális tréning (a kollégákkal, barátokkal való konzultálás), valamint a közös problémák megoldására épülő, azonos érdekű csoportok munkája mint továbbképzési forma szignifikánsan alacsonyabb népszerűséget élvez a magyar hallgatók körében. Jelentősen kevesebb magyar hallgató említi ezeket, mint megfelelő képzési formát. (Valószínűleg ez a különbség a két ország továbbképzési gyakorlatának különbségeit is jelezheti. A számítógépek alkalmazásával, oktatóprogramok fejlesztésével kapcsolatos, problémamegoldásra formálódott továbbképzési csoportok a finn továbbképzésben eléggé ismertek.)

Az önképzést (a szakirodalomból való tájékozódást) közel azonosan ítéli meg a két minta, ezt a formát kicsit több, mint egyharmaduk gondolja megfelelő továbbképzési formának. A külföldi út során történő szakmai tájékozódást a magyaroknak kicsit nagyobb hányada véli megfelelőnek, de a különbség nem lényeges e tekintetben sem.

Nők, férfiak és információs technológia

A vizsgálat bizonyos területein megnéztük, hogy a nők és férfiak csoportjai mutatnak-e különbségeket. A nők és férfiak véleményének vizsgálata egyáltalán nem mutat bizonyítékokat arra az előfeltevésre, hogy a nők kevésbé fogadják el az információs technológiát, jobban félnének annak alkalmazásától, avagy kevésbé bíznának saját képességeikben e tekintetben. A nők tudásvágya e területen azonosnak mutatkozik a férfiakéval, sőt az is elmondható, hogy kicsit több nő mutatott affinitást az információs technológia pedagógiai aspektusainak megismerése iránt (bár a különbség nem szignifikáns). Annak megítélésében, hogy milyen funkciókra alkalmazzák szívesen a számítógépeket, a magyarok esetében egyetlen lényeges különbség mutatkozik meg a férfi és nő tanárjelöltek között. Ez pedig a számítógépnek a gyakoroltatásra való felhasználása. A férfiak ezt igen ritkán alkalmazandónak képzelik el, a nők pedig több lehetőséget látnak ebben.

Összegzés, válasz a hipotézisekre

A sok megvizsgált részlet alapján talán lehetséges, hogy hipotéziseinket újra számba vegyük és értékeljük.

1. A tanárjelöltjeink mindennapos kapcsolata az információs technológiával, az adataink alapján, nem mondható igazoltnak. Különösen Magyarországon eléggé alacsonyak azok a százalékos értékek, amelyek a különböző célú felhasználás kimutatására, regisztrálására hívatottak.

Nem különösebben örvendetesek azok az adatok, amelyek azt mutatják, hogy éppen a legmagasabb szintű képzés nem nyújt példát az információs technológia lehetőségeinek megfelelő bemutatására, hogy az egyetemi és főiskolai szintű tanárképzésben még nincs igazán jelen a technológia.

Annyit azért láthatunk, hogy a számítógépek jelenléte és hatása már érzékelhető, bizonyos szinten kimutatható.

2. Második hipotézisünket, miszerint a jelöltek érzékenyek a számítógépek iskolai alkalmazásának problémáira, és van véleményük a számítógép társadalmi hatásairól, igazoltnak látjuk a vizsgálat alapján.

Noha félelmekkel és aggályokkal terhes is az információs technológiához való érzelmi viszony, nagyfokú készség mutatkozik meg annak jobb megismerésére, és igen pozitív elvárások mutatkoznak meg a pedagógiai alkalmazásra való készségek tekintetében is.

3. A technológiai szempontból különböző fejlettségű két országban kétségkívül találtunk különbségeket, de ezek elsősorban az ismeretek, az alkalmazási gyakoriságok, a hardverek meglétének szférájába esnek, és alapvetően nem a gondolkodásmód különbségeit jelzik. A fejlettebb technológiai környezetben határozottabb véleményekkel és az ismeretek megszerzhetőségének megítélésében nagyobb önbizalommal találkoztunk.

4. A nők és férfiak közti, feltételezett különbségekre az információs technológia megítélésében és fogadtatásában e vizsgálat nem adott bizonyítékokat. Minden olyan területen, ahol ezt a kérdést is vizsgáltuk, az mutatkozott meg, hogy nincs igazán lényegi különbség a két nem véleményeiben elvárásaiban, félelmeiben, szándékaiban.

Az eredmények nem tükröznek olyan lényeges gondolkodásbeli, elvárásbeli különbségeket, amelyek azt a bizonyos „technológiai transzfert” e tekintetben nehezítenék. Talán megkockáztathatjuk azt a kijelentést is, hogy a céltudatos magyar iskolaszámítógépes program jelentős mértékben csökkentette azokat a különbségeket, amelyek a technológiai elmaradottságunkból adódóan az iskolákban is jelentkezhetek volna.

A vizsgálatot a Finn Oktatási Minisztérium 3 hónapos tanulmányútja tette lehetővé számomra, 1991 elején. Az ösztöndíj ideje alatt elkészített munka előreláthatólag 1992 második felében jelenik meg a Helsinki Egyetem Tanárképző Karának Kutatási Beszámoló sorozatában. A tanulmány előzetes címe: Relation of student teachers to information technology in Finland and Hungary in 1991. Szerzők: Meisalo, V. és Tompa, K.

A tanulmány elkészítéséhez nyújtott támogatásért köszönet illeti Veijo Meisalo professzort, a Helsinki Egyetem tanszékvezetőjét.

Irodalom

- Baron, G. L. 1989: *Computers in Education: The shape of things to come*. Bulletin of the International Bureau of Education. No 250. 63rd year. UNESCO.
- Erasmus Programme Report 1989 (házi sokszorosítás).
- Komiteanmietintö (1986): *20 Tiedolle Rakennettu. Tietotekniikka rakennemuutoksessa ja sen hallinnassa*. Finland.
- Csákó Mihály (1987): *Általános iskolai pedagógusok viszonya a számítástechnikához a kapcsolat kezdetén*. In: Suba Istvánné és Csákó Mihály: Kutatási beszámoló. OOK, Veszprém.

Tompa Klára

ABSTRACT

KLÁRA TOMPA: STUDENT TEACHERS AND INFORMATION TECHNOLOGY IN HUNGARY AND FINLAND IN 1991

Hungary and Finland are not on the same level of technological development, and the differences in technological environment and its utilization are present at school level and also in the field of teacher education. In order to compare the Hungarian and Finish case we carried out research in 1991, surveying 91 Hungarian and 92 Finish student teachers from the last grade of their studies. This study deals with the following questions: the computer environment student teachers have, previous school experiences with computer, the extent of information technology in teacher training, the purposes for which the computers are mainly used by student teachers, the general opinion of student teachers towards information technology, the feelings behind the opinions, the image student teachers have about their future concerning the use of information technology in schools. The results of the national efforts concerning the dissemination of information technology in education can be detected in a positive way. Student teachers have great expectations and feel responsibility towards information technology and its use in their future job. There is no crucial difference between Hungary and Finland (as a representative of the technologically more developed countries) concerning information technology in teacher education, however Hungary is a little step behind.

Magyar Pedagógia, 91. Number 2. 105 – 130. (1991)

English version of the manuscript can be obtained from the author.

Levelezési cím / Address for correspondence: Tompa Klára, Országos Közoktatási Intézet, Értékelési Központ, H-1051 Budapest, Dorottya u. 8.

AZ EMPÁTIA ÉS AZ IMPULZIVITÁS MOTIVÁCIÓS ÉS NEVELÉSI ASPEKTUSBÓL

Kozéki Béla és Berghammer Rita

Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézete

Napjaink pedagógiájának egyik legproblematisabb pontja a tanulók személyiségbeli eltéréseinek és ezek nevelési következményeinek csekély tudatosítása. Az egyéni különbségeket elsősorban kognitív téren, a képességek, a tanulási készség és sebesség szempontjából értékelik, s ezeknek megfelelő individualizált oktatási programokat is kidolgoznak. Sokkal kisebb hangsúlyt kapnak azonban a tanulók iskolai munkáját és beilleszkedését nem kevésbé befolyásoló motivációs és egyéb személyiségvonások.

Miután az egyéni különbségeket többféle szempontból részletesen tárgyaltuk más helyütt (l. Kozéki 1985a, Kozéki 1988b, Kozéki és Eysenck 1985), e tanulmányunkban két, eddig kevés figyelmet kapott dimenziót – az empátiát és az impulzivitást – helyezük el a többi személyiségvonással való összefüggéseiben. E két dimenzió a maga összefüggéseivel sokkal komplexebb, mint ahogyan általában elterjedt a pedagógiai közvéleményben. Az empátiából a pedagógusok többnyire csak az érzelmi együttérzést, együttérzést emelik ki, az impulzivitást pedig lobbanékonyságként értelmezve szintén az affektív vonásra helyezik a hangsúlyt. Munkánkban ezzel szemben elsősorban a morális aspektusra világítunk rá.

Az interperszonális kapcsolatokban igen értékes empátia kialakítására, illetve a szociális szempontból káros impulzivitás visszafejlesztésére szolgáló leghatékonyabb eszközök felismerése és alkalmazása az iskolai nevelésben mélyreható társadalmi következményeket von maga után. A megfelelő nevelési eszközök azonosítása érdekében előbb tudatosítani kell, hogy milyen más személyiségvonásokkal, motivációs jegyekkel függ össze a két vizsgált dimenzió. A motivációs sajátosságok és alapvető személyiségvonások összefüggéseit különböző aspektusokból már hosszabb ideje vizsgáljuk. Most kizárólag az empátiás készség és az impulzivitás több oldalú megközelítésére törekszünk, utalva egy korábbi vizsgálatra, amelynek matematikai továbbfejlesztését és új szempontból történő megvilágítását is tartalmazza munkánk. A fő hangsúlyt minden ponton a nevelési, alakítási aspektusra helyezzük.

A motiváció dimenzióinak és nevelési szempontjainak rövid összefoglalása

Kozéki motivációs rendszerében (részletesen l. pl. Kozéki 1985b) a nevelési folyamatban szerepet játszó és abban alakítható motívumok három fő területre csoportosíthatók:

A) *Affektív motiváció*: az érzelmi kapcsolatok dimenziója. Összetevői: A_1 = melegség, intimitás; A_2 = szociabilitás motívuma. A kötődés és a jó társas kapcsolatok igényét a gyermekben képes kialakítani és gyermek motivációs rendszerébe beépíteni a meleg családi légkör, a testvérekkel és szülőkkel való szeretetteljes kapcsolat, az emberi kontaktusoknak a család értékrendjében elfoglalt kiemelkedő helye. Egyéb személyiségvonásoktól is függ, hogy a két affektív motívum közül melyik – tehát a szoros, bensőséges kapcsolatokra való törekvés vagy a sok emberrel fenntartott, kissé felületesebb jó kontaktus vágya – dominál egy gyermeknél.

B) *Kognitív motiváció*: a megismerés, tudásszerzés, értelmi fejlődés vágya. Összetevői: B_1 = kompetencia; B_2 = érdeklődés motívuma. Az előbbi arra vonatkozik, hogy a gyermek áldozatok árán, szenvedést és lemondást is vállalva igyekszik elsajátítani valamely tudást, képességet, az utóbbi a könnyebben szerezhető, a gyerek kíváncsiságát kielégítő, érdekfeszítő dolgok iránt nyilvánul meg. E motívumokat az aktivitásra ösztönző, nyílt nevelési módszerek erősítik meg, s a korlátozó, gátló, passzivitást jutalmazó nevelői stílus csökkenti őket.

C) *Morális motiváció*: az erkölcsi értékek és az akarat dimenziója. Összetevői: C_1 = felelősség; C_2 = követelményteljesítés, rendszükséglet. Nevelési koncepciónk szerint a kisgyermeknél előbb lehet és kell a C_2 motívumot, azaz az engedelmességet, a világ rendje iránti tiszteletet kialakítani, s erre épülhet rá az érettebb gyermeknél az önálló döntés és a felelősségvállalás (C_1) motívuma. A szabályok világos közlése és következetes számonkérése vezethet ezek kifejlődéséhez, s az engedékenységet el-túlzó, gyenge, laza nevelés a hiányukhoz.

A három motivációs terület fejlettsége, erőssége vagy gyengesége az adott gyermek motivációs háztartásában kirajzolja az egyén motivációs struktúráját. Egy-egy dimenzióban foglalt motívumok erősségét „+” jellel, gyengeségét „-” jellel jelöljük, a dimenziókat a fenti sorrendben kezelve. Így a három terület hangsúlyozódása a gyermek motivációjában három jel kombinációjával írható fel: pl. a „- + +” kombináció azt jelzi, hogy az adott tanulót erősen motiválják a kognitív és a morális szempontok, viszont az affektív tényezők kevésbé befolyásolják reakcióit, magatartását. E kombinációk képviselik a különböző motivációs típusokat, amelyeknek a lényeges személyiségvonásokkal való jellemző összefüggéseit vizsgáljuk.

A vizsgált személyiségvonások

A felmérésünkben szereplő személyiségvonások egy részét Eysenck rendszeréből merítettük (l. pl. Eysenck 1981), más részét a megfelelő vizsgálóeszközzel Kozéki és Eysenck dolgozta ki (Kozéki és Eysenck 1985).

Eysenck dimenziói:

P = pszichoticitás. Kozéki szóhasználata szerint keménység, durvalelkűség, mint-hogy az eredeti skála tételei ilyen tartalmúak, s félrevezető lehet a pszichiátriai betegség képzete. Az ebben a dimenzióban magas értéket elérő gyermekből a szorongás egészséges mértéke is hiányzik, vakmerő, vad, nem fejlődik ki benne a mások iránti tapintat és tisztelet, kötődése és lelkiismerete csökevényes, így a szociális szabályok megtartása is esetleges a részéről.

E = extravertió. Rövid reakcióidejű, a monotóniát kevésbé tűrő, élénk, sok felszínes kapcsolatra törekvő, a büntetésre kevésbé érzékeny gyermeket jelöl.

N = neuroticitás. Emocionalitásnak is nevezhetjük. Emelkedett pszichés tenziót, csökkent frusztráció-toleranciát, szenzitivitást, labilis hangulatot foglal magában.

L = szociális konformitás. Eredetileg az ún. hazugság-skálából származó itemeket tartalmaz, erős megfelelési igényt, a társadalmi értékek és normák nagyfokú tiszteletben tartását jelzi.

Kozéki Eysenckkel közösen kidolgozott dimenziói:

i = impulzivitás. Az extroverzióból deriválták. A megfontolás nélküli cselekvés, reagálás, a feszültségek kifelé történő levezetése, alacsony szintű tolerancia és fejletlen önkontroll, izgalomkeresés és gyenge késleltetési képesség jellemzi.

v = kockázatvállalás (*venturesomeness*). Az ezen a skálán magas értéket elérő gyermek könnyen vág bele olyan helyzetekbe és feladatokba, amelyeknek pontos kimenetelét nem láthatja előre, kedveli és keresi az új ingereket, a kockázatot azonban az impulzív gyermekkel ellentétben tudatosan vállalja.

e = empátia. A másik ember érzelmeibe, helyzetébe való beleélés képességét mutatja; az itemek főként affektív töltésűek.

Az empátia és az impulzivitás morális vonatkozásai

Az empátiás készség *Brothers* (1989) szerint a másik ember mozgásának, szavainak, érzelmi expresszív jegyeinek és tempójának szentelt figyelmet követel meg. *Gallo* (1989) kiemeli, hogy számos szerző nézetével ellentétben az empátia nem az emocionális reakciók erősségét növeli, hanem az érzelmi élmények skáláját szélesíti ki az empátiával rendelkező személy számára. *Wallon* (1949) csecsemők „ragályos” érzelmi állapotaira utalva kifejti, hogy az emocionális kifejezés és az empátia funkciója a hasonló érzelmi állapot előhívása a társakból, s ezen keresztül a csoport emocionális integritásának létrehozása.

Az empátiával foglalkozó modern közlemények annak affektív és kognitív dimenzióit különítik el. Néhányan (például *Wise* és *Cramer* 1988) rámutatnak, hogy a pusztán affektív empátia magának az empatizáló személynek is kellemetlen lehet, hiszen mások negatív érzelmeit tapasztalva személyes distresszt, szorongást élnek át, így affektív empátiájuk bizonyos túlérzékenységet, sérülékenységet jelent.

Az empátia kognitív oldalával foglalkozó tanulmányok általában a toleranciával, a rugalmas gondolkodással való összefüggést emelik ki (pl. *Aboud* 1982, *Aboud* 1989, *Gallo* 1989), s a szempontváltás képessége mint közös vonás alapján az empátiát és a kreativitást hozzák egymással kapcsolatba. *Strayer* és *Roberts* (1989) szignifikáns korrelációt talált hatéves gyermekeknél a kérdőívekkel felmért empátia és a kreativitástesztetek megoldása, valamint a tanár által becsült fantázia-mutató értéke között.

Davis (1983) kétdimenziós empátia-konceptiója alapján ennek megfelelő, affektív és kognitív tételeket tartalmazó kérdőívet szerkesztett. Az empátia fejlődését Hoffman szimpátia-elméletével párhuzamba állítva vázolja fel (*Davis* 1980): az első fejlődési stádiumot a személyes distressz átélése, a másodikat az együttérzés jellemzi nézete szerint, s a két lépcsőfok között a mediátor szerepét az időközben kialakuló szempontváltási képesség játssza. Vizsgálataiban felnőtteknél azt találta, hogy a perspektívaváltás készségével (az empátia kognitív oldala) gyengébb személyes distressz és a másik ember iránti fokozottabb együttérzés jár.

Tanulmányunkban az affektív és kognitív szempontot a morális aspektussal egészítjük ki. Az empátiát és az impulzivitást mint morális szempontból egymással ellentétes személyiségjegyeket vizsgáljuk, s keressük összefüggéseiket a motivációs struktúrákkal és más személyiségvonásokkal. *Eysenck* (1981, 142. o.) koncepciója szerint az impulzivitás a válaszkészség és ingerelhetőség magas szintjét jelzi. Másutt úgy fogalmaz, hogy az impulzív egyén a pillanat hatása alatt cselekszik vagy beszél, a következmények mérlegelése nélkül. (*Eysenck, Easting, Pearson* 1984). Véleményünk szerint az impulzív viselkedés, miután kontrollálatlan cselekvéseket, indulatkitöréseket foglal magában, az is implikálja, hogy az egyén nem veszi tekintetbe mások szükségleteit, érzéseit – így áll ellentétben az empátiás készséggel. Ezenkívül az empátia a helyzetek, események, állapotok belső elaborációját is igényli – tehát ebből a szempontból is ellentétes az impulzivitással, amely a feszültségek kifelé történő levezetését jelenti. A két személyiségvonás ellentéteességére utal néhány kísérleti adat: pl. *Eysenck* és *McGurk* (1980) találat, miszerint az impulzivitás és a P dimenzió szorosan összefügg egymással, amíg az empátia és a P negatívan korrelál fiatal felnőtteknél. *Saklofske* és *Eysenck* (1983) ugyanezt megtalálja 7–15 éves tanulóknál.

Az empátia morális vonatkozásait burkoltan vagy utalásszerűen számos elmélet és tanulmány körüljárja, azonban részletes és tételes kifejtés nélkül.

A viselkedési szabályok interiorizációja kapcsán ismeretes az empátiára támaszkodó identifikáció és modellkövetés mechanizmusa. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a szeretettség igénye és a dependencia mint affektív motívumok meglapozzák az etikai szabályok megértését (kognitív aspektus) és az ezekkel harmonizáló viselkedést (morális aspektus).

Több szerzőnél úgy tűnik fel az empátia, mint az antiszociális, agresszív magatartást fékező erő. *Miller* és *Eisenberg* (1988) 3 és 8 év közötti gyermekeknél az empátia

és az agresszív viselkedés negatív korrelációját találja; *Mehrabian és Epstein (1972)* ugyanezt egyetemi hallgatóknál mutatja ki.

Strayer és Roberts (1989) hatéveseknél talál pozitív korrelációt az empátia és a proszociális, segítő magatartás között. Ugyanakkor azt is kimutatják, hogy más típusú viselkedés mondható adaptívnak otthon és az iskolában: az otthoni jó magatartás inkább a kérdőívvel felmért affektív empátiával korrelált, jelezve, hogy a családi környezetben a szülők elvárásainak anticipálását elősegítő affektív empátia vezet a sikeres beilleszkedéshez, míg az iskolai adaptáció a képzeleti szerepátvételi teszt jó megoldásával korrelált, amely arra utal, hogy a mások helyzetének, nézőpontjának átlátását jelentő kognitív empátia jól hasznosítható a kortársközösségekben.

Az impulzivitással viszont számos szerző a moralitás alacsony szintjét hozza összefüggésbe. *Meser* például (1976) olyan kísérleteket idéz, amelyekben impulzív gyermekek gyengébb kognitív kontrollját és fejletlenebb erkölcsi ítéleteit mutatják ki, reflektív, megfontolt gyermekekkel összehasonlítva.

Hipotézis és a vizsgálat módszere

A motivációs struktúrák és az alapvető személyiségvonások közötti összefüggésekre vonatkozó, egy évtizednél is távolabbi perspektívára visszatekintő és nemzetközi összehasonlításokat is magában foglaló vizsgálódások (l. *Kozéki 1985a, Kozéki 1988b, Kozéki és Eysenck 1985*) az empátia és az impulzivitás speciális helyzetére is fényt derítettek a gyermek személyiségstruktúrájában. Gazdag interjúanyagok és kérdőíves felmérések minduntalan felszínre hozták e két személyiségvonás ellentétes jellegét, valamint a morális motivációval való összefüggéseit – ennek azonban matematikai igazolása csak a legutóbbi időben történt meg.

Feltevésünk elsősorban arra irányul, hogy az empátia pozitívan, az impulzivitás pedig negatívan függ össze a moralitással, a morális motivációval. Ezenkívül azt is gondoljuk, hogy a gyermek morális motivációját alakító nevelési tényezők a két említett személyiségvonást is mélyrehatóan befolyásolják. Nézetünk szerint a fejlett morális motiváció kialakulását segítő nevelési módszerek kisgyermekkortól kezdve a szociális adaptáció sikerességére irányulnak. Márpedig a beilleszkedés egyfelől a többi ember személyiségének és igényeinek tiszteletben tartását és elfogadását – azaz az empátiás készséget – foglalja magában, másfelől a megfontolás nélküli cselekvés és egocentrikus, indulatos megnyilvánulások elnyomását – azaz az impulzivitás visszafogását – jelenti.

Vizsgálatunk motivációs és személyiséglélektani kérdőívek felhasználásával készült. Az empátiát és az impulzivitást egy háromkomponensű kérdőív magyar változatával mértük fel (az eredetit l.: *Eysenck, Easting és Pearson, 1984*; magyar változatát l.: *Kozéki és Eysenck 1985, Kozéki 1988b*). Felmérésünk 968 normál iskolás és 158 speciális iskolában nevelt, ún. deviáns tanulóval készült. Életkoruk 13 és 15 év közötti.

Eredmények

A) A motivációs típusok összefüggése az empátiával és az impulzivitással

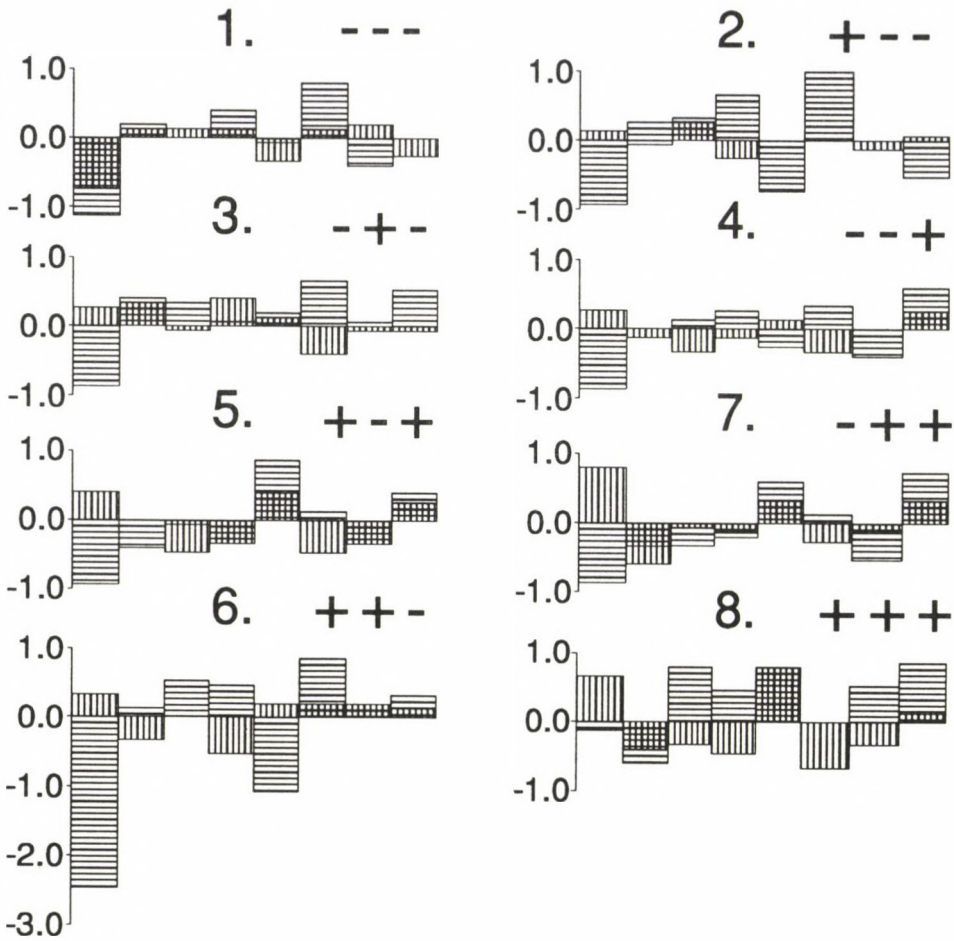
A motivációs típusoknak a fentebb felsorolt személyiségvonásokkal való összefüggéseit néhány alapvető szempontból már másutt tárgyaltuk (Kozéki 1989), s a két alcsoport átlagait feltüntető grafikont is közzétettük (l. 1. ábra). Most azonban kifejezetten az empátia és az impulzivitás szempontjából vesszük végig az egyes motivációs struktúrákat.

A „- - -” típus olyan gyermeket jelöl, aki - komoly, tartós motívumok hiányában - könnyen sodródik külső hatásokra. E kategória deviáns alcsoportja meglehetősen impulzívnek mutatkozott: ezt a motiváció gyengeségével magyarázhatjuk, amelynek következtében a rövid távú impulzusok minden pillanatban a felszínre törnek. E motivációs típus empátiára való képtelensége arra utalhat, hogy a motiváció gyengesége a belső feldolgozás alacsony szintjével jár együtt.

A „+ - -” típus – azaz az affektív téren erősen motivált gyermek – a szeretettség és személyes elfogadás iránt mutat kifejezett igényt, mindent a személyes kapcsolatok alapján értelmez, dependens, és gyenge morális motivációja miatt kevésbé kontrollálja impulzusait. Eredményeink szerint e csoport egyáltalán nem empátiás, és a deviáns alcsoport az impulzivitás legmagasabb szintjét mutatja az egész mintában. Mindezt úgy magyarázhatjuk, hogy a melegség (affektív aspektus) a szociális szabályok és értékek megértése (kognitív oldal) nélkül és az etikailag elfogadható magatartás megkövetelése (morális motiválás) híján kontrollálatlan, másokat tekintetbe nem vevő viselkedéshez vezet.

A „- + -” motivációs típus a kizárólag kognitív motivációval élő, kompetenciára törekvő, versengő tanulót jelöli. Adataink szerint e kategória normál alcsoportja nem impulzív és nélkülözi az empátiát, a deviánsok viszont jelentős mértékű impulzivitást és valamelyes empátiás készséget tanúsítanak. Ez a kognitív motiváció dominanciájának kétféle stílusára utalhat: a normál alcsoportban valószínűleg a kompetencia és autonómia igénye az uralkodó, amelyhez bizonyos mértékű fegyelmezettség szükséges, eleme tehát az impulzivitás visszafogása; a deviáns alcsoportban ezzel szemben a mások legyőzésére való törekvés lehet a fő motívum, így e tanulók impulzivitása a gyenge késleltetési képességre és az alacsony toleranciaszintre utalhat, empátiájuk pedig a versengéshez szükséges, mások képességeinek és igény szintjének felmérését magában foglaló kognitív empátiát jelentheti.

A „- - +” motivációs stílus a vasfegyelem és a mind önmagával, mind másokkal szemben támasztott könyörtelen erkölcsi elvárások emberét rejti magában. Az e csoportban mutatkozó alacsony szintű impulzivitás az elsajátított önkontroll jele. Az empátia mindkét alcsoportban pozitív értéket mutat, amit úgy magyarázunk, hogy a tanult önkontroll, tehát az impulzivitás visszaszorítása mások számára kellemes, másokat tekintetbe vevő magatartást von maga után, még ha ennek nincs is különösebb affektív töltése.



változók sorrendje:

- 1. teljesítmény
- 2. pszichoticizmus
- 3. extraversió
- 4. neuroticizmus

- 5. szociális konformitás
- 6. impulzivitás
- 7. kockázatvállalás
- 8. empátia

▨ normál tanulók

▨ deviánsok

1. ábra. Az iskolai teljesítmény és a hét személyiségdimenzió alakulása a nyolc motivációs struktúrában

A „+ - +” típusú gyermek számára a jó emberi kapcsolatok és az elfogadás, a dicséret kiérdemlése a legfontosabb. Ez a konstelláció tehát kedves, engedelmes, inkább passzív követő, mint önálló kezdeményező, kudarckerülő, megbízható gyermekeket jelöl. Itt az empátia pozitív értéket ad, amit a mások érzése iránti érzékenységgel (affektív motívumok) és a szociális viselkedésre való törekvéssel (morális motíváció) együttesen magyarázhatunk. Az impulzivitás hiánya e csoportban részben a kötődési igény, a jó emberi kapcsolatokra való törekvés, részben a fegyelmezetttség és önkontroll következménye lehet.

A „+ + -” motivációs struktúra érdeklődő, kompetenciára és társas elismerésre törekvő tanulót jelöl. Az e csoportban talált valamelyes empátiás készség a népszerűség vágyával, a társak fontosságával magyarázható. A deviáns alcsoport jelentős mértékű impulzivitása valószínűleg a kudarc rossz tűrésének következménye szociális és intellektuális téren egyaránt.

A „- + +” típus önálló, érdeklődő, kompetenciára és felelősségvállalásra motivált tanulót jelöl. E csoportban mind a normál, mind a deviáns gyermekek magas szintű empátiát mutatnak: ezt a racionális belátásra (kognitív motíváció) és az önkontrollra (morális motívumok) való törekvés együttese eredményezheti, amelynek következtében a gyermek egyrészt képes mások szempontjait belátni és átvenni, másrészt a kognitív tartalmakat adaptív viselkedésbe képes fordítani. Az impulzivitás csekélyége e csoportban egyenes következménye lehet a belső feldolgozásra való készség (kognitív motíváció) és az erős fékrendszer (morális motíváció) párhuzamos működésének.

Végül a „+ + +” konstelláció mindhárom téren erősen motivált, harmonikus személyiséget jelöl, aminek alapján nem meglepő az empátia magas és az impulzivitás alacsony értéke ebben a csoportban.

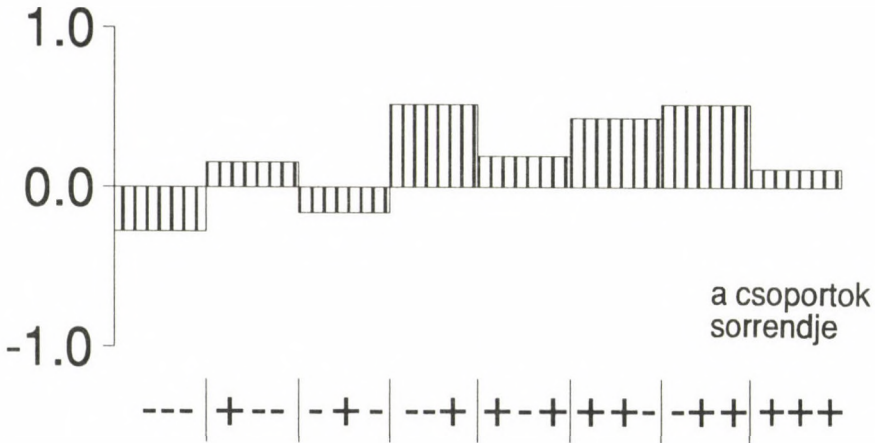
B) Az empátia terén megfigyelhető tendenciák

Az empátia alakulását a nyolc motivációs struktúrában a 2. ábra szemlélteti.

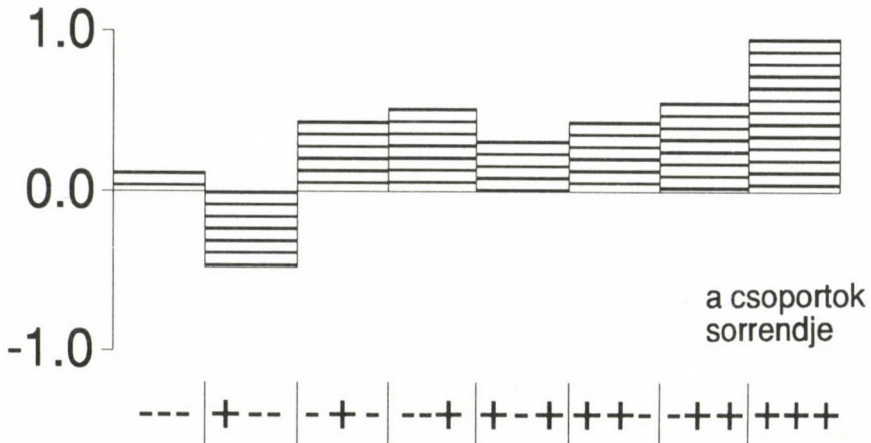
Az empátia legmagasabb szintje mintánkban a következő motivációs típusokat jellemzi: „+ + +”, „- + +” és „- - +”. Közös vonásuk az erős morális motíváció, amelyet két csoportban a kognitív dimenzió is kiegészít, egynél pedig az affektív is. Az az eredmény, miszerint az erős morális motíváció összefügg az empátiás készséggel, figyelemre méltó és egybevág neveléslélektani gondolatainkkal. Az empátia komplex személyiségvonás, amely érzelmet, mentális reflexiót és viselkedési kontrollt egyaránt feltételez. Az empátia és a morális motívumok kapcsolatát nevelési perspektívából szemlélve érthetjük meg.

Az empátia affektív típusa már az újszülöttnél is jelen levő adottság, amely lehetővé teszi gondozója nonverbális jeleinek észlelését és hangulatának, érzéseinek átvételét. Később azonban a pusztán érzelmek átvételében megnyilvánuló empátia nem minden esetben működhethet megfelelően a különböző élethelyzetekben. A gyermek moralitását alakító nevelési folyamat fejleszti ki azt a felelősségteljes magatartást, amely a helyzetek konstruktív, adaptív, altruista, társadalmilag értékes megoldásához szükséges.

Normál tanulók



Deviánsok



2. ábra. Az empátia alakulása a nyolc motivációs struktúrában

C) *Tendenciák az impulzivitás terén*

Az impulzivitás mértékét a különböző motivációs szerkezetek esetében a 3. ábra mutatja.

A deviáns alcsoport általánosan mutatkozó nagyobb mértékű impulzivitását a neurotikus gyermekek kiegyensúlyozatlan, feszült, a pszichés tenziót sokszor kifelé lereagáló személyisége magyarázhatja.

Az impulzivitás terén a következő motivációs struktúrák adják a legmagasabb értékeket: a „+ - -”, a „+ + -” és a „- - -” típusok. Mindhárom a morális motivációt nélkülözi, közülük kettő a kognitív is. Ez az önkontroll (morális motiváció) és a mentális feldolgozás (kognitív dimenzió) jelentőségét húzza alá az impulzív akciók gátlásában. A morális motiváció szerepét erősíti meg az az eredmény is, miszerint mindkét alcsoportban a „+ + +” típusoknál jelenik meg az impulzivitás legalacsonyabb értéke: tehát az a gyermek, aki jó személyes kapcsolatokra és elfogadásra (affektív motívumok), emellett fegyelmezett, felelős magatartásra (morális motiváció) törekszik, megtanulja impulzusait tudatosan kontrollálni.

A „+ + -” típus mutatkozott a legimpulzívabbnak a normál alcsoportban, és a deviánsoknál is meglehetősen magas értéket ad. Ez olyan gyermeket jelöl, akinek emocionális igényei mindig kielégítésre találnak, így frusztráció-toleranciája gyenge, emellett versengő és érdeklődő, s kevésbé igyekszik a szociális normákhoz alkalmazkodni. Ezzel ellentétben a „- + +” típusú tanulók – kompetenciára és felelősségvállalásra törekvők – mindkét alcsoportban igen csekély impulzivitással jellemezhetőek: azaz a világról való alapos tudás vágya a szociális szabályok elfogadásával, követségével párosulva az impulzivitással ellentétes, kontrollált magatartáshoz vezet.

Nézeteink szerint a kisgyermekkor többé-kevésbé impulzív akciók jellemzik ebben a helyzetek mentális feldolgozására, mérlegelésére és a másokkal való együttélés szabályainak megtartására hangsúlyt helyező nevelés hatékonyan visszaszoríthatja a korai impulzivitást. Az adaptív viselkedést kialakító következetes megerősítési rendszer racionális magyarázatokkal együtt eredményezheti a nagyobb gyermek kontrollált magatartását.

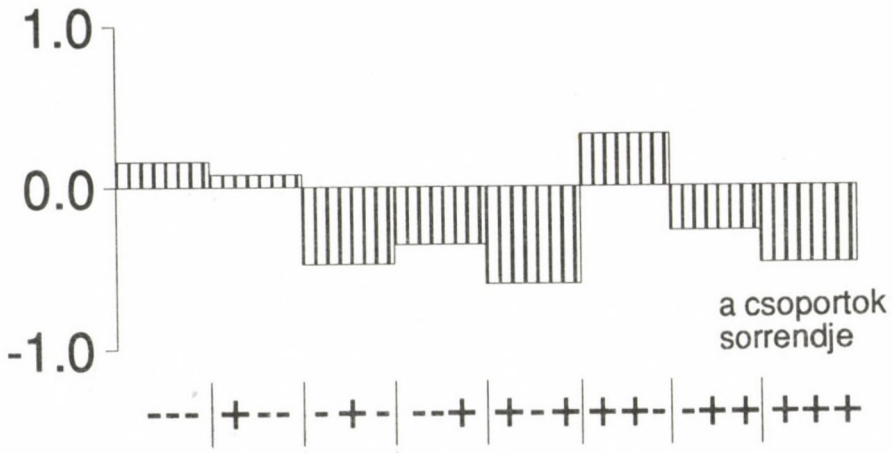
D) *A motivációs dimenziók és a személyiségvonások összefüggései*

Az összefüggéseket feltüntető korrelációs mátrix (1. táblázat) adataiból a következőket emeljük ki.

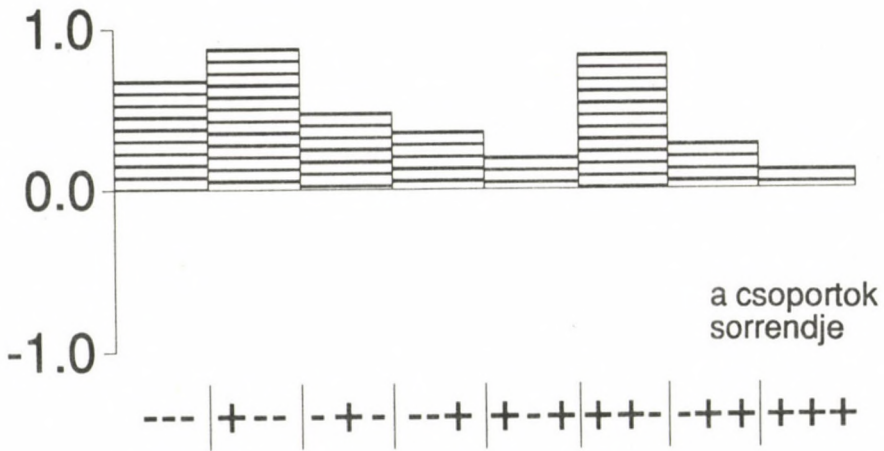
A hat motívum egymással, a szociális konformitással és az empátiával pozitívan, a P-vel és az impulzivitással negatívan függ össze. Ez arra utal, hogy az erőteljes motiváció hozzájárul az adaptív viselkedéshez. Ugyancsak nem meglepő, hogy a tanulmányi eredmény mindkét alcsoportban összefügg a B₁ motívummal.

Érdekes összefüggés mutatkozik az extraverzió és az empátia között. Véleményünk szerint az extrovertált gyermek, miután nagyszámú személyes kapcsolatot tart fenn, ezek révén a gyakorlatban tanulja meg a mások megértését.

Normál tanulók



Deviánsok



3. ábra. Az impulzivitás alakulása a nyolc motivációs struktúrában

A neuroticitás és az impulzivitás – mind a korrelációkban, mind a faktoranalízisben megmutatózó – együttjárása a deviáns alcsoportban arra utalhat, hogy a pszichés feszültségek külső viselkedésben nyilvánulnak meg.

Amíg a szociális konformitás majd minden motívummal szoros pozitív korrelációt mutat (az egész mintában a B₂, a C₁ és a C₂ motívumokkal, a normál alcsoportban ezenkívül még az A₁, az A₂ és a B₁ motívummal is), az impulzivitás ezzel ellentétben a legtöbb motívummal, főként pedig a morális motívumokkal és a B₁-gyel negatívan korrelál. Ez teljesen egybevág neveléslelektani nézeteinkkel, miszerint a morálisan elfogadható viselkedésre, illetve környezetében kompetenciára törekvő gyermek nem tanúsíthat impulzív magatartást.

1. táblázat. A motivációk és a személyiségvonások korrelációs mátrixa (fent: normálok, lent: deviánsok)

	A ₁	A ₂	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂	P	E	N	L	i	v	e
A ₁ motiváció													
A ₂ motiváció	,36												
B ₁ motiváció	,35	,45											
B ₂ motiváció	,22	,48	,58										
C ₁ motiváció	,38	,35	,48	,33									
C ₂ motiváció	,26	,21	,12	,20									
P	,38	,43	,55	,40	,57								
E	,21	,08	,05	,19	,31								
N	-,09	-,17	-,04	-,12	-,16	-,16							
L	-,19	-,27	-,18	-,37	-,36	-,29							
i	,00	-,07	-,10	-,04	-,13	-,14	-,30						
v	,11	,14	,13	,23	,13	,04	-,31						
e	-,06	-,25	-,18	-,15	-,16	-,21	-,36	-,08					
teljesítmény	,08	-,02	-,06	,04	-,14	-,12	,22	-,33					
	,13	,29	,27	,24	,21	,28	-,21	-,35	,10				
	,06	-,03	,15	,19	,32	,27	-,41	,00	-,11				
	-,11	-,13	-,22	-,10	-,17	-,27	,38	,39	-,02	-,51			
	-,06	-,02	-,29	-,09	-,31	-,20	,06	-,02	,43	-,24			
	,03	-,09	-,07	-,08	-,09	-,14	,03	,50	,15	-,19	,25		
	,17	,11	,12	,11	,13	-,01	,15	,62	-,16	-,11	,08		
	,14	,13	,12	,16	,17	,16	-,41	,21	-,05	,00	,15	,05	
	,25	-,05	,05	,35	,31	,21	,18	-,50	,21	,02	,17	,02	,18
	,18	,13	,35	,26	,21	,26	-,06	-,08	-,05	-,06	-,17	-,05	,09
	,18	,16	,27	,05	,14	-,04	-,12	-,04	,11	-,02	-,13	,07	,07

Az empátia a motiváció mindhárom területével összefügg. Ez újfent alátámasztja azt a gondolatunkat, hogy az empátiás készséget nemcsak az érzelmi kötődés (affektív motiváció) alapozhatja meg, hanem a szociális értékek tudatosítása (kognitív motiváció) és az adaptációra való törekvés (morális motiváció) is.

A faktoranalízis eredményei egyrészt alátámasztják a fentieket, másrészt hozzátesznek néhány új adalékot (1. 2. és 3. táblázat).

2. táblázat. Normálok faktorstruktúrája

Motivációk	Faktorok				
	1.	2.	3.	4.	5.
személyiség- vonások					
A ₁ motiváció	,78				
A ₂ motiváció	,65				
B ₁ motiváció	,47	,43			
B ₂ motiváció		,50			
C ₁ motiváció	,62				
C ₂ motiváció	,73				
P			,82		
E					,75
N			,71		
L	,45	,43			
i	,36	,46	,38		
v					,89
e					
teljesítmény			-,37		
		,31		-,53	
VP	3,26	2,27	1,92	1,91	1,86

A normálok és a deviánsok faktorstruktúrája néhány érdekes hasonlóságot és különbséget mutat. A normáloké egyszerűbb, szervezettebb, könnyebben értelmezhető szerkezetet mutat, míg a deviánsoké komplexebb, és éppen feltevéseink szempontjából mutat néhány figyelemre méltó sajátosságot.

A normál alcsoport 1. faktora az affektív és morális motívumok faktora, amelyek kölcsönös összefüggése ismét az identifikáció kardinális jelentőségére utal a szocializációs folyamatban. Ezeket kíséri a szociális konformitás jelentős factorsúlya, tehát az adaptív viselkedés jelzője. A deviáns alcsoportban a 1. faktor sokkal egységibb, csak az A₁ és a B₂ motívumokat tartalmazza, azaz a kötődés és az érdeklődés összefüggését mutatja, e kiegyensúlyozatlan, érzékeny gyermekeknél különösen érthető módon.

A normálok 2. faktora a tudásé: a kognitív motívumok és a tanulási teljesítmény alkotják. A deviánsok 7. faktora hasonló, de látványos módon híján van amoralitásnak: ez a durva rivalizációra utalhat.

3. táblázat. Deviánsok faktorstruktúrája

Motivációk	Faktorok						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
személyiség- vonások							
A ₁ motiváció	,48				,32	• -,46	
A ₂ motiváció					,92		
B ₁ motiváció		,30				,30	,66
B ₂ motiváció	,44				,42		,39
C ₁ motiváció		,31			,31		-,40
C ₂ motiváció		,36				-,44	
P		-,73					
E			,86				
N			-,37	,75			
L		,50			,85		
i							
v			,84				
e		,88					
teljesítmény						,86	
VP	3,22	2,06	1,88	1,87	1,47	1,37	1,26

A normál 3. faktora igen hasonló a deviánsok 4. faktorához, minthogy mindkettő tartalmazza az N és az i vonásokat, ezenfelül a normál alcsoportban még a P-t is. Ez újfent alátámasztja azt, hogy a pszichés tenzió és a kifelé irányuló, explozív megnyilvánulások gyakran együttjárnak populációkban.

A normáloknál külön faktort képez a gyenge iskolai teljesítmény, míg a deviánsoknál a jó tanulmányi eredmény kognitív és affektív motívumokkal képez faktort. (6. faktor). Ez azt jelzi, hogy az érzelmileg elhanyagolt, neurotikus gyermekek az elfogadottságra való törekvés folytán igyekeznek tanulni.

A normálok 5. faktora és a deviánsok 3. faktora az E és v dimenziók faktora, de a normál alcsoportban még az impulzivitás is jelentős szerepet játszik (eredetének megfelelően), míg a deviánsoknál feltűnik a neuroticitás negatív faktorsúlya, jelezve a problémás csoporton belül egy viszonylag egészséges, aktív, a külvilág iránt érdeklődő típus létezését vagy vágyszintű megjelenését.

A deviáns alcsoportban még különül két faktor.

A deviáns 2. faktor lényegében az empátia faktora. Itt a P alacsony szintje és az L magas értéke jelentős faktorsúllyal szerepel, amely az empátiára képes gyermekek kellemes, beilleszkedő magatartására utal. Ezenkívül mindkét morális motívum igen jelentős szerepet játszik ebben a faktorban: ez újfent megerősíti azt a mindvégig hangsúlyozott összefüggést, miszerint a felelős és normatartó magatartásra való tö-

rekvés a másokra fordított figyelemmel, azaz empátiás készséggel jár együtt. A morális motivációban foglalt tudatosság azt jelenti, hogy az emberek felelősek egymás jó közérzetéért, és együttműködés – vagy legalábbis tolerancia – nélkül nem tudnak élni: ez az érzés pedig táplálja az empátiát.

A deviánsok 5. faktorát a szociabilitás motívuma (A_2) uralja, s szerepet játszik benne az érdeklődés (B_2) és a felelősség (C_1) motívuma is. Ez a konstelláció a közösség fontosságát fejezi ki a traumatizált, elhanyagolt, szorongó gyermekek számára. A társakkal együtt végzett érdekes munkában – amelyben mindenki felelős egy részfeladat jó teljesítéséért – mindhárom motívum kielégülhet.

A normál alcsoportban az empátia negatív faktorsúllyal szerepel az N, a P és az i dimenziókkal jellemezhető faktorban – ez azt sugallja, hogy a belső elaboráció nélküli, agresszív, explozív, intoleráns magatartás hátráltatja az empátiás készség kialakulását.

Összefoglalva, az affektív és morális motívumok együttjárása alátámasztja azt az irodalmi adatot, miszerint a morális viselkedés megalapozásában lényeges szerepet játszik az empátia és az identifikáció. A morális motiváció pedig a maga részéről megerősítőleg visszahat az affektív szférára, azaz a felelősségvállalásra és az engedelmességre való törekvés erősítheti a környezet személyeihez való kötődést.

Következtetések

Eredményeink konzekvensen igazolták, hogy a morális motiváció pozitívan függ össze az empátiás készséggel és negatívan az impulzivitással. Koncepciónk szerint ugyanazok a nevelési hatások, amelyek a kisgyermek impulzivitását visszaszorítják, egyben erősítik az empátiás készséget is. Teoretikus szinten ezt úgy értelmezzük, hogy mind az empátia, mind az impulzivitással ellentétes önkontroll a környezetre fordított figyelmet és belátást igényli, és társadalmilag adaptív viselkedésben nyilvánul meg.

Vizsgálatunk azt igazolta, hogy az empátia nem csupán az affektív motivációval jár együtt – ahogyan ez feltételezhető volna –, hanem a motiváció mindhárom területével összefügg. Ezenkívül a deviáns alcsoportban létezik egy külön empátiafaktor, erős morális motivációval és a szociális konformitás magas szintjével. Az impulzivitás következetesen negatívan korrelál a morális motívumokkal, pozitívan függ össze az alacsony érzelmi tűrőképességre utaló N személyiségdimenzióval, továbbá a normál alcsoportban az N, a P és az impulzivitás vonásait magában foglaló faktor negatív faktorsúllyal tartalmazza az empátiát.

Eredményeink alapul szolgálnak ahhoz, hogy felvázoljuk elgondolásunkat az empátia több dimenziós szerkezetéről és fejlődéséről. Ebben a moralitás és a tudatos alakítás szempontjait hangsúlyozzuk, amelyek igen kevés figyelmet kapnak a közismert empátia-elméletekben.

Az empátia affektív típusa bizonyos esetekben – az átvett negatív érzelmek, szorongás folytán – kellemetlen lehet az empatizáló egyén számára. Ezenkívül kriti-

kus helyzetekben nem biztos, hogy eléggé hatékony, hiszen elsősorban emocionális reakciókat foglal magában, amelyek nem minden esetben függenek össze a helyzet-megoldással.

A tisztán kognitív empátia jellemző lehet a jó vezetőre, de egyaránt jellemezheti a környezetét zsaroló, egocentrikus egyént is, aki minduntalan előre akarja látni és kiszámítani mások érzelmeit és reakcióit. A proszociális vagy antiszociális magatartás – azaz az empátiás készség révén a környezet személyeiről szerzett tudástöbblet etikailag pozitív vagy negatív felhasználása – azon fordul meg, hogy az egyén morálisan mennyire fejlett.

Az empátiát mint személyiségvonás fejlődést koncepciónk szerint a következőképpen vázoljuk fel. A gyermekben születésétől fogva adott az empátia tisztán affektív formája, amely a gondozójával való szoros kapcsolatban működik. Meghatározott nevelési hatások szükségesek ahhoz, hogy e kezdeti formából szociálisan adaptív, értékes személyiségvonás fejlődjék ki. A szülők és nevelők feladata egyrészt a kognitív aspektus – a környezet személyeire fordított figyelem, a reakcióik megértésére való törekvés –, másrészt a morális aspektus – azaz a társadalmilag elfogadható és mások tekintetbevételét implikáló, felelősségteljes magatartás fejlesztése.

Az empátia modern irodalmában általánosan megkülönböztetett affektív és kognitív aspektust vizsgálati eredményeink alapján kiegészítjük a morális aspektussal, s az empátia egy harmadik, „adaptívnek” nevezhető típusát vázoljuk fel. Ez a morális motivációval szoros kapcsolatban fejlődik, és a társadalmi értékek és a jellem magas szintjét képviseli.

Végül példákkal illusztráljuk az empátia háromféle jellegét, s kiemeljük sajátosságait szociális és interperszonális szempontból.

1. Affektív empátiát tanúsít az a személy, aki síró kisgyermeket látva maga is sírni kezd.

2. Pusztán kognitív empátia jellemzi a rivalizáló tanulót, aki versenytársaival olyan céllal empatizál, hogy a várható reakciókat előre tudja kalkulálni.

3. A morális empátia pl. a rábízott csoport érdekében lemondásra is képes, felelős vezető tulajdonsága.

Az empátia három jelzett változatát (1) intimitás, (2) időfaktor és (3) társadalmi érték szempontjából jellemezzük.

1. Az intimitás szempontjából azt mondhatjuk, hogy az affektív empátia bárkit, pl. egy teljesen idegen embert is választhat tárgyául. A kognitív empátia – miután instrumentális, taktikai jellegű – azokra a személyekre irányul, akikből az empatizáló egyén valamiféle hasznot akar húzni: tehát személyesebb az előbbinél. A morális empátia viszont csak azokkal szemben nyilvánul meg, akik iránt az egyén felelősséget érez, és valamilyen szempontból javítani akar helyzetükön: ennél fogva kifejezetten személyes jellegű, az empátia tárgyához való erős kötődést foglal magában.

2. Az időfaktort illetően az affektív empátiáról megállapíthatjuk, hogy mindig aktuális és múló jellegű. A kognitív empátia olyankor lép működésbe, amikor az egyénnek valamilyen rövid távú célja szempontjából szükséges a másik ember „kiszámítása”. A morális empátia viszont mindig tartós, a távolabbi jövőre is irányul, célja a helyzetnek az érintett személyek előnyére történő változtatása. *Buda (1978)*

szerint az empátia igen fejlett formája nyilvánul meg akkor, amikor valaki a másik ember lelkiállapotát annak történetiségében, előzményeivel együtt érti meg. Ezt a gondolatot azzal egészítjük ki, hogy az empátiának azt a típusát, amely a jövő perspektíváját is implikálja, még fejlettebbnek tartjuk.

3. A társadalmi érték szempontja az adás és kapás elemeire vonatkozik, tehát arra, hogy az egyén nyújt-e valamit a társadalomnak empátiája révén, illetve hogy az abból fakadó cselekvés képvisel-e társadalmi értéket. Az affektív empátia receptív jellegű, hiszen működése esetén érzelmek átvétele történik. A kognitív empátiában az utilitáriánus szempont dominál, az empatizáló egyén nyerni akar a helyzetben. A morális empátia döntő eleme viszont az adás. Felmerül a kérdés, hogy mi a nyeresége a morális empátiát gyakorló személynek, miért éri meg neki az ilyen indíttatású cselekedet. Véleményünk szerint az a tudat, hogy az egyén értékes, magas szintű, felelős személynek tarthatja magát, jelentős mértékben erősíti önértékelését, és szolgálja az ember alapvető, tökéletesedésre való törekvését.

Ily módon az empátia fent jellemzett formái nemcsak egy személyiségjegy különböző aspektusait képviselik, hanem annak fejlődésmenetét is kirajzolják számunkra. Feltesszük, hogy ezek párhuzamosan is jelen lehetnek az egyén személyiségében, s eltérő helyzetekben és interperszonális kontaktusokban nyilvánulnak meg, de jellemezhetnek különböző egyéneket is. A személyiségfejlődésben azonban egymást követő lépcsőfokokat jelentenek. A szülők és nevelők modellnyújtás és megerősítés eszközeivel konzerválhatják, felerősíthetik és minőségében fejleszthetik a gyermek eredendően meglévő empátiás készségét. Az affektív és kognitív vetületen túlmenően morális vonások is szükségesek ahhoz, hogy e készség társadalmilag igazán értékes, a helyzetek konstruktív megoldását segítő személyiségvonássá váljék. Nézetünk szerint valamennyi személyiségvonást annak morális jellege emel a társadalmi érték magas szintjére, és ennek kialakítása minden esetben nevelési feladat.

Irodalom

- Aboud, F. E. (1981): Egocentrism, conformity and agreeing to disagree. *Developmental Psychology* **17**. 791-799.
- Aboud, F. E. (1989): Disagreement between friends. *International Journal of Behavioral Development* **12**. 4. sz. 495-508.
- Brothers, L. (1989): A biological perspective on empathy. *American Journal of Psychiatry* **146**. 1. sz. 10-19.
- Buda Béla (1978): *Az empátia – a beleélés lélektana*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Davis, M. H. (1980): A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* **10**.85.
- Davis, M. H. (1983): Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology* **44**. 1. sz. 113-126.
- Eysenck, H. J. (1981): *A Model for Personality*. Springer-Verlag Berlin, Heidelberg, New York.
- Eysenck, S. B. G. és McGurk, B. J. (1980): Impulsiveness and Venturesomeness in a detention center population. *Psychological Reports* **47**. 1299-1306.

- Eysenck, S. B. G., Easting, G. és Pearson, P. R. (1984): Age norms for Impulsiveness, Venturesomeness and Empathy in children. *Personality and Individual Differences* 5. 3. sz. 315–321.
- Gallo, D. (1989): Educating for empathy, reason and imagination. *The Journal of Creative Behaviour* 23. 2. sz. 98–115.
- Kozéki Béla (1985a): Motives and motivational styles in education. In: Entwistle, N. (szerk.): *New Directions in Educational Psychology*. The Falmer Press, London. 189–199.
- Kozéki Béla (1985b): *Motiválás és motiváció*. A pedagógiai időszerű kérdései hazánkban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1987): Személyiség típusok a nevelésben. *Magyar Pedagógia* 3.sz. 266–283.
- Kozéki Béla (1988a): Motivational and personality structures in education – individual differences in Hungarian school-aged children. In: Saklofske, D. H. és Eysenck, S. B. G. (szerk.): *Individual differences in Children and Adolescents*. London. 75–84.
- Kozéki Béla (1988b): Az Eysenck-féle „Impulzivitás – Kockázatvállalás – Empátia” -kérdőív iskoláskorúak részére. In: Mérei F. és Szakács F. (szerk.) *Pszichodiagnosztikai Vademecum* 2. Tankönyvkiadó, Budapest 301–319.
- Kozéki Béla (1989): Személyiségstruktúrák és motivációs struktúrák a nevelésben. *Magyar Pszichológiai Szemle* 46. 3. sz. 220–246.
- Kozéki Béla és Eysenck, S. B. G. (1985): Magyar és angol iskoláskorúak összehasonlító vizsgálata – Az impulzivitás – kockázatvállalás – empátia kérdőív magyar változata. *Pszichológia* 5. 4. sz. 579–600.
- Mehrabian, A. és Epstein, N. (1972): A measure of emotional empathy. *Journal of Personality* 40/4. 525–543.
- Messer, S. B. (1976): Reflection – Impulsivity: A review. *Psychological Bulletin* 83. 6. sz. 1026–1052.
- Miller, P. és Eisenberg, N. (1988): The relation of empathy to aggressive and externalizing–antisocial behaviour. *Psychological Bulletin* 103. 3. sz. 324–344.
- Saklofske, D. H. és Eysenck, S. B. G. (1983): Impulsiveness and venturesomeness in Canadian children. *Psychological Reports* 52. 147–152.
- Strayer, J. és Roberts, W. (1989): Children's empathy and role taking: child and parental factors and relations to prosocial behaviour. *Journal of Applied Developmental Psychology* 10. 2. sz. 227–239.
- Wallon, H. (1949): *Les origines du caractère chez l'enfant – Les préludes du sentiment de personnalité*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Wise, P. S. és Cramer, S. H. (1988): Correlates of empathy and cognitive style in early adolescence. *Psychological Reports* 63. 179–192.

ABSTRACT

BÉLA KOZÉKI AND RITA BERGHAMMER: EMPATHY AND IMPULSIVITY FROM MOTIVATIONAL AND EDUCATIONAL POINTS OF VIEW

The paper deals with empathy and impulsivity, evaluated as contrasting personality traits and interpreted from motivational and educational aspects. In the authors' hypothesis empathy shows a positive correlation and impulsivity a negative one to morality and moral motivation. The investigation using motivational and personality inventories involved 968 normal and 158 so-called deviant pupils from 13 to 15 year educated in special schools. The authors present the correlations of the examined personality traits with the motivational structures composed of the affective, cognitive and moral domains of motivation. The analysis of the results illustrated by statistical data proves the positive connection of empathy and the negative correlation of impulsivity to moral motivation. In the concluding remarks a new theory of empathic function is outlined, which contains a moral dimension besides the affective and cognitive ones identified in the referring literature. The authors discuss its consequences concerning personality psychology and education.

Magyar Pedagógia, 91. Number 2. 131–149. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kozéki Béla, MTA Pszichológiai Intézet,
H-1067 Budapest, Teréz krt. 13.

FOLYÓIRATOKRÓL

Nevelés- és Művelődéstörténeti Közlemények

Immár három kötete jelent meg e sorozatnak a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola kiadásában, *Komlói Sándor* illetve *Sándor László* szerkesztésében. A tanulmányok jól tükrözik az állandó címet: valóban mindenütt a történetiség dominál, s ezzel kapcsolja egymáshoz a szerzők gondolatait, az eltérő témakörök ellenére is. Melyek ezek?

Vastagh Zoltán bevezető sorai után, – melyek tömören indokolják a kiadványsorozat születésének körülményeit – rögtön in medias res Somogy illetve Pécs térségének nevelés- és iskolatörténete eddig feltáratlan lapjai elevenednek meg az olvasó előtt. Hat tanulmányból 4 dolgozat írója irányítja figyelmünket a pécsi egykori tanítóképző történetére, míg egy írás a XVIII-XIX. századból villant fel pillanatképet a tanítók alkalmazása és elbocsátása vonatkozásában.

Ugyancsak az első kötetben található egy másik témacsokor, amelynek fókuszában az oktatás néprajzi és művelődéstörténeti értékei állnak. Az első tanulmány rendkívül fontos igényre hívja fel figyelmünket, – amit már *Fülep Lajos* és *Kodály Zoltán* is sürgetett, – tudniillik, hogy a népismeret oktatása mennyire fontos a pedagógiai munkában, a gyermeki személyiség fejlesztése érdekében. Ugyancsak ebbe a témakörbe illeszkedik egy látszólag kuriózumnak tűnő téma, nevezetesen néhány baranyai iskola pecsétábrázolása mondanivalóinak, képi megjelenítő formáinak és tartalmi vonatkozásainak mint a népi kultúra hagyományörökítő elemeinek vizsgálata. Végül egy forrásfeltárás, amely *Tessedik Sámuel* kapcsolatait veszi célba a Pécsi Tankerületi Főigazgatósággal.

A második kötet verbeli tanügyigazgatás-történeti munkákat közöl, amelyek a MTA Pécsi Bizottsága Pedagógiai Munkabizottsága neveléstörténeti felolvasó ülésén hangzottak el. A négy tanulmány egymást követése logikus, hisz indul a községi és felekezeti népiskolák iskolaszékei, valamint az állami népiskolák gondnokságai problémakörével, melyet követ az állami tanfelügyelet kialakulásának és rendszerének vizsgálata az 1548. évi XII. törvénycikkétől egészen az 1935. évi VI. törvény cikk megjelenéséig, majd speciálisan a tankerületi királyi főigazgatóságok működéséről kapunk átfogó képet 1935–1945 között, egy újabb tanulmányban. E történeti információk fontossága vitathatatlan, ugyanis az elmúlt évtizedekben alig-alig szerezhettek tudomást e kérdéskörrel hallgatók és fiatal oktatók egyaránt. Végül a kötet negyedik tanulmánya ugyancsak jól illeszkedik a sorba, kitérve a jelen perspektívájában, amikor az angol alap- és középfokú iskolák önkormányzatát, a társadalmi környezettel való kapcsolatrendszerüket veszi szemügyre, mint egy alternatívát a sok közül, összehasonlító mérlegelés céljából.

A megjelent harmadik kiadványkötet színeken igen gazdag írásokat tartalmaz. Nem véletlen, hogy az írók sorában a tanítványok, barátok is tisztelgnek *Komlói Sándor* főiskolai tanár 70. születésnapján, tanítóképzői, főiskolai, egyetemi oktatói működésének 47. évfordulóján. Így kerül mindjárt a sor elejére *Komlói Sándor* tanári életpályájának, majd *Göbel János György* életútjának bemutatása, ezt követően pedig *Schultz Imre* pécsi képezdei tanár munkásságának elemzése.

A következőkben néphitkutatási és egyháztörténeti-iskolai tanulmányok követik egymást. A jól célzott írások imponálóan tükrözik a válogató szerkesztő szándékát, hisz kitűnően érzékeljük az interkulturális vagy netán ökumenikus légkört, amikor délszláv-magyar illetve katolikus-protestáns érték-hagyományok kerülnek napfényre az olvasó előtt.

A kötet következő témakörében a paletta egyre szélesedik: óvodapedagógia, népiskolai élet, a közép fokú oktatás kérdései a múlt század fényében, majd a II. világháborút követő első lépések bemutatása gyermekvédelmi megközelítésben egy megye területén.

Végül a szerkesztő ismét visszavisz bennünket a múltba, amikor néhány XVIII. és XIX. századi oktatástörténeti forrás feltárásával növeli ezt a terjedelmében is gazdag (277. o.), utolsóként megjelent – de folytatást váró – kötetet, melyet méltán zár *Komlósi Sándor* szakirodalmi munkásságának (158 mű) bibliográfiája (1947–1990).

Nem utolsó sorban hadd dicsérjem külön is a harmadik kötetet a tekintetben, hogy nem csupán a magyar anyanyelvű olvasó kap értékes ismereteket a szerzők tollából, hanem a Dél-Dunántúl soknemzetiségű lakossága is. Ugyanis az angol mellett német és szerb horvát nyelven is tájékozódhat az olvasó az egyes tanulmányok összefoglalásában az őt különösebben érdeklő problémákról.

Vármagy Elemér

INFORMÁCIÓK

Az ERIC adatbázis az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum a pedagógiai információs rendszer fejlesztési tervébe illeszkedve megvásárolta és üzembe helyezte az ERIC (Educational Resources Information Center) adatbázist.

Az adatbázis két nyomtatott referáló kiadvány, a RIE (Resources in Education) és a CIJE (Current to Index Journals in Education) számítógéppel olvasható változata. Az adatbázist a Silver Platter CD-ROM kiadótól szereztük be.

Az ERIC adatbázis az angol nyelvterület pedagógiai szakirodalmáról nyújt tájékoztatást. Feldolgozza az 1966 óta megjelent legfontosabb monográfiákat, folyóiratcikkeket, kutatási jelentéseket, konferenciaanyagokat, bibliográfiákat. Minden bibliográfiai tétel tartalmazza a dokumentum szerzőjét, címét, megjelenési adatait, a dokumentum típusát, a tartalmat leíró tárgyszavakat és a tartalmi kivonatot. A tematikus keresést az adatbázisban levő index és a tezaurusz segíti. A keresés eredményeként kapott bibliográfiai tételek megjeleníthetők képernyőn, illetve kinyomtathatók papírra vagy átmásolhatók mágneslemezre.

Az adatbázis a könyvtár kölcsönző részlegében került elhelyezésre, könyvtáros segítségével vagy önállóan is lekérdezhető.

A jelenlegi adatállomány az 1966 és 1991 között feldolgozott szakirodalmat tartalmazza. Az adatbázis aktualizálása havonta történik.

Kelemen Elemér

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke
A szerzés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült
Nyomták az Alfaprint Nyomdaipari Kiszövetkezetben. Felelős vezető: Barabás Gábor
Megjelent 5,4 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szócikket jelent meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).

3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közöljék.

4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.

6. A kéziratok optimális terjedelme 15–35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.

7. A kézírathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.



1997 DEC 4

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENEGYEDIK ÉVFOLYAM

3-4. SZÁM



1991

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCSVENEGYEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
KADÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KLEIN SÁNDOR, KOMLÓSI SÁNDOR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Szerkesztőség:

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34. Tel./FAX: (62) 321034

Technikai szerkesztő: Zsolnai Anikó

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, 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 könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 200,- Ft. Ára példányonként 100,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).



TARTALOM

1992 DEC 4

TANULMÁNYOK

- Vastagh Zoltán: A tanulók társas viszonyainak elemzéséből következő pedagógiai tanulságok 157
- Kádárné Fülöp Judit: A svéd tanügyigazgatás mai képe 169
- Kovács Sándor: Az iskola-image 187
- Vincze László: Appendix neveléstörténeti munkákhoz (A „fekete pedagógia” történetéből) 195
- Zátonyi Sándor: A reformáció kori csepregi kollégium (1557–1643) 215

DOKUMENTUMOK

- Három főrangú ifjú az eperjesi kollégiumban (1667–1670)
(S. Sárdi Margit) 231

INFORMÁCIÓK

- Jelentés a Magyar Tudományos Akadémiai Pedagógiai Bizottsága 1991. évi tevékenységéről 243
- Beszámoló a Magyar Tudományos Akadémiai Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának 1991. évi tevékenységéről 243

A TANULÓK TÁRSAS VISZONYAINAK ELEMZÉSÉBŐL KÖVETKEZŐ PEDAGÓGIAI TANULSÁGOK

Vastagh Zoltán

Janus Pannonius Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

Mérei Ferenc az általános iskola megszületésének időszakában abban reménykedett, hogy az elkövetkező évtizedek vizsgálatai bizonyítani fogják az új intézmény magasabb szintű eredményeit és elvezetnek – többek között – a társas kapcsolatok differenciáltabb, fejlettebb formációihoz. „Csoportosulás és társas szerkezet az általános iskolában” – c. tanulmányában arra a következtetésre jutott, hogy az úgynevezett „népiskolai felső tagozat” 1945 után is lényegében az alsóbb társadalmi rétegekből verbuválódott, továbbra is jóval alacsonyabb gondolkodási színvonalon állt és fejletlenebb társas szerkezetet mutató osztályokba tömörült, mint a gimnáziumi – kisebb mértékben a polgári iskolai – típusokból érkezők.

Az idézett felmérés 1945–47 között Budapesten, 63 iskolai osztályban történt, másodiktól nyolcadik osztályig. A követéshez szükséges alapképlet tehát megszületett, de sajnos – ismert történelmi folyamatok következtében – a szerző évtizedekig nem készíthetett hasonló felvételeket. Az oktatásirányítás a nyolc osztályos iskola kiteljesítésének időszakában egyre kevésbé igényelte a *Mérei*-féle felmérések tényfeltáró adatait.

Elgondolkodva a 45-utáni rövid nekilendülés és a 48-tól már megtorpanó tudományos igényű kezdeményezések tanulságain, időszerűnek tartjuk a további fejlemények részletesebb vizsgálatát.

A több szempontú szociometria támpontjai

Elemzéseink főként *Mérei Ferenc* több szempontú szociometriai módszerére támaszkodnak. Ez a módszer elősorban egy-egy intézményi vagy informális csoport (például iskolai osztály vagy művelődési kör) társas viszonyairól ad átfogó képet. A mutatók rendszerbe foglalt értékelésével támpontokat kaphatunk a nevelő-fejlesztő tevékenységhez.

A közismertebb szimpátia kérdések mellett (pl. Ki mellé ülnél legszívesebben az osztályban?) minden esetben fel kell vennünk a felmérőlapra más kritériumokat is. Ezek a valóságos viszonyok mélyebb és sokoldalúbb feltárását szolgálják. Legfontosabbak ezek közül a tulajdonságokra vonatkozó (pl. Ki a legszorgalmasabb tanuló az osztályban?) valamint a napi életben fontos funkciókra vonatkozó (pl. Ki lenne az osztályfőnök helyettesítésére legalkalmasabb tanuló?) kérdések. Minden esetben

érdemes számba venni a társak előtt és a felnőttek (tanárok) előtt népszerű személyek helyzetét, arányát, főbb jellemzőit is.

Mérei – különböző életkorúaknál végzett, széleskörű felmérések alapján – átlagértékeket számítot, amelyek viszonyítási alapul szolgálnak különböző konglomerátumok elemzéséhez. Egybevetethők a társasközösségek alakulásának mutatói (ez a társas helyzetek arányítása), a társas szerep és jelentőség mutatói (a társas mező tagolódásának dimenziói) is (*Mérei*, 1971. 328. o.).

A szociometria vizsgálatokhoz szervesen kapcsoltuk a csoportos és egyéni interjúkat, a kutató pedagógusok rendszeres megfigyeléseit, az iskolai dokumentumok elemzését, és minden esetben felérképeztük a szocio-demográfiai hátteret. Ez a módszerkombináció ugyan csak saját vizsgálatainkban volt következetes, de *Mérei* eredeti felméréseiben is – különböző konglomerátumok leírásakor megtaláljuk hasonló összefüggések mérlegelését, az alapvető támpontokra épülő további gondolatmeneteket.

Tekintettel arra, hogy a különböző időszakokban végzett kutatásokban közös a problémakezelés és azonosak a szociometriai támpontok, megkísérelhetjük az adatok egymásra vonatkoztatását. Semmiképp sem lehetséges az eltérő mintavételek adatainak pontos viszonyítása. Óvatosságra int bennünket az a tény is, hogy a szociogram egy csoport történetének éppen adott állapotát mutatja meg, fejlődésének menetében. A kiemelt támpontok együttkezelése a kiegészítő vizsgálatokkal mégis lehetőséget kínál társadalmi és szervezeti (iskolai) jellemzők felderítésére, sőt esetenként időben távoli szociometriai képletek összehasonlítására is.

Minél nagyobb különbségek vannak az egyes felmérések között (tematikában és időben), annál nehezebb az összehasonlító elemzés. Jelen esetben a meglévő – a hazai szakirodalomban általunk áttekinthető – nyomvonalakat követjük, nagy időeltérésekkel és nagyon különböző mintákkal. Mégis rendkívül izgalmas ez a kutatás, mert megmutatja az iskolai szervezetben működő konglomerátumok jónéhány jellemző mozzanatát és a változási tendenciákat. Ezzel is felhívhatjuk a figyelmet a rendszeres kutatás fontosságára e szakterületen is.

A szociometriai támpontok közül elsősorban a CM (Centrális-Marginális) mutatót és a konglomerátumokban kirajzolódó mikrocsoportok értékkonfliktusait követjük nyomon. A tipikus konfliktusforrások mint a teljesítményközpontú iskolai osztályokban zajló rivalizálás, a tanár-diák ellentét, a sportban fellelhető társas „ellenérték” és a települések eltérő környezeti értékforrásai mentén leírt társas alakzatok és viszonyok valószínűsítik a tanulmányban közölt változási tendenciákat. Ezek mögött természetes bonyolult társadalmi folyamatok és személyiségfejlődési jellemzők húzódnak meg. Kutató pedagógusokkal folytatott fejlesztő programjaink arra is felhívták a figyelmet, hogy a tanulók társas-közösségeinek megismerését és értő támogatását a pedagógusképzésben és továbbképzésben kulcskérdésként kell kezelnünk.

Népiskolai és gimnáziumi osztályok jellemzői

Jelen tanulmányunkban nem törekedhettünk sem az „államosított pedagógia”, sem pedig a bűvópatakként tovább vezető *Mérei* iskola ide vonatkozó anyagának szisztematikus feldolgozására. Érdekes azonban felidézni *Mérei* 1948-ban megjelenő tanulmányából néhány alapgondolatot és feltárt szociometriai tanulságot, majd összevetni ezeket saját vizsgálatainkkal, melyeket már a 70-es és a 80-as évek közepén végeztünk.

Az osztálykonglomerátumok jellemzőiként a következőket olvashatjuk *Mérei Ferenc* összefoglalásában:

1. „A magasabb osztályok fejlettebb struktúrái vagy több központúak, vagy kevésbé tagoltak, de tömbszerűek... Az egybevágás csak tendenciaként érvényesül. A felsőbb osztályokban jelentékeny számban vannak fejletlen szerkezetek...”

2. Az iskolafajták és csoportosulási típusok egybevetésekor kiderült, hogy „a tíztizennégy évesek népiskolai osztályaiban sok a magányos gyermek, kevés a kölcsönös kapcsolat. Ugyanilyen korú gimnáziumi és polgári iskolai osztályokban kevesebb a magányos gyermek, sok a kölcsönös kapcsolat.”

3. „A fejlett fiúosztályok egyetlen központi csoport köré sűrűsödve inkább tömbszerűen tömörülnek. A fejlett leányosztályokat a több központú szerkezet jellemzi, az osztály szociális életében egyenlő jelentőségű... mégis elkülönülő csoportok rivalizálásával” (*Mérei*, 1948. 133–134. o.).

Ha ezeket a jellemzőket vizsgáljuk az általunk felvett 1970-es, majd a 80-as évek közepén-végén, egy Baranya megyei mintában (ahol 3 városi és 3 falusi környezetben működő felső tagozatos osztályt követhettünk nyomon) tanulságos kép rajzolódik ki.

A történeti szituáció változása és a felvételek – főleg nagyságrendi – eltérése miatt, természetesen csak óvatos összehasonlításra van lehetőség.¹ Az alaphelyzet nagy mértékben megváltozott. 1945–48 között közoktatási rendszerünkben a népiskolai, a gimnáziumi és a polgári iskolai változatok együtt léteztek, a koedukáció nem volt jellemző. A 70-es évekre az általános iskola kiteljesedett – sőt ismertté váltak alapvető funkciózavarai – ugyanakkor a társadalom jelentősen átrétegződött. A továbbiakban mindezekre figyelemmel kell lennünk.

Elkülönült, kevésbé tömbszerű konglomerátumok

A 70-es évek elején *Mérei* útmutatása szerint alakítottuk ki a több szempontú szociometria egy változatát és az úgynevezett „mikrocsoportok” szintjén lehetséges pedagógiai vizsgálatok technikáját. Az első felvételek teljes anyagát és azok pedagógiai tanulságait közreadtuk (*Vastagh*, 1980). Fiú és lány osztályokat nem volt módunkban figyelembe venni. A koedukáció teljessé vált. A szakirodalom is mintha megfeledezett volna a nemek sajátosságairól, inkább a közös nevelés előnyeit, az egységes nevelést tükrözte. A mikrocsoportok különbözőséből adódó jellemzők mégis felszínre hoztak rejtett konfliktusokat. Ugyancsak lehetővé vált a társas-közösségek részletes

¹ A felvételekben szereplő iskolák és osztályok az 1. és 2. táblázatokban találhatóak.

elemzésével megragadnunk a közösségi nevelés „megoldóképlete” – vagyis az osztályközösség formális leírása – mögött a hajszálygökerzetet, „az én és a másik” találkozási pontjait.

1. táblázat. Mikrocsoportok és peremre szoruló I. minta (1975–77)

Osztályok	Mikrocsoportok (és a tagok) száma	Peremre szo- rulók száma	Értékkonflik- tusok oka első- sorban
1. Villány 6–7.oszt. Létszám: 31–28	a) fiú : 4–3 b) lány: 4–10	fiú : 8–4 lány: 0–0	fiúk-lányok
2. Pécs Acsádi u. 5–6. oszt. Létszám: 24–25	a) fiú : 0–4 b) lány: 0–6	fiú : 4–0 lány: 4–4	tanár-diák
3. Pécs Építők u. 7–8.oszt. Létszám: 29–29	a) fiú : 0–5 b) fiú : 0–7 c) lány: 4–4 d) lány: 3–3	fiú : 6–0 lány: 0–2	iskola-sportkör lányok- „fiús lányok”
4. Szederkény 7-8.oszt. Létszám: 34–34	a) fiú : 3–3 b) fiú : 3–5 c) lány: 6–3	fiú : 3–2 lány: 3–3	települési értékek
5. Péccsزابölcs 7–8. oszt. Létszám: 22–22	a) fiú : 4–6 b) fiú : 0–3	fiú : 4–3 lány: 3–0	fiúk-lányok
6. Siklós 7–8.oszt. Létszám: 21–22	a) fiú : 3–8 b) lány: 5–6 c) lány: 3–0	fiú: 3–0 lány: 0–0	rivalizáló fiúk

2. táblázat. Mikrocsoportok és peremre szorulóknak II. minta (1985–89)

Osztályok	Mikrocsoportok (és a tagok) száma	Peremre szo- rulók száma	Értékkonflik- tusok oka első- sorban
1. Pécs Berek u. 4–7.oszt. Létszám: 33–27	a) fiú : 6–5 b) fiú : 3–0 c) lány: 4–4 d) lány: 5–0	fiú : 1–3 lány: 2–1	tanárok és szü- lők eltérő fel- fogása miatt: tanár-diák
2. Pécs Berek u. 5–8. oszt. Létszám: 27–21	a) fiú : 3–3 b) fiú : 3–0 c) lány: 5–4 d) lány: 0–4 e) lány: 0–3	fiú : 1–2 lány: 2–1	rivalizáló tanu- lók (fiúk és lá- nyok is)
3. Dombóvár Molnár Gy. 5–8.oszt. Létszám: 29–30	a) fiú : 7–7 b) lány: 7–11	fiú : 3–3 lány: 0–1	iskola-sport, ri- valizáló lányok
4. Kaposvár Rákóczi F. 5–8.oszt. Létszám: 36–36	a) fiú : 8–4 b) lány: 6–6 c) lány: 3–4	fiú : 1–0 lány: 2–3	rivalizáló lányok
5. Baksa 4–7.oszt. Létszám: 19–20	a) fiú : 5–5 b) lány: 5–5	fiú : 2–1 lány: 3–0	települési értékek
6. Dobsza 6–8.oszt. Létszám: 24–21	a) fiú : 5–4 b) fiú : 3–3 c) lány: 6–3 d) lány: 4–0	fiú : 0–1 lány: 2–0	települési értékek

Az 1. és a 2. táblázatok az osztályok társas szerkezetének helyzetképét szemléltetik a hetvenes, majd pedig a nyolcvanas évek második felében. Egyes osztályokban

két, másokban három, esetenként négy évig követhettük az elmozdulásokat, változásokat. A minták nagyjából kiegyenlítettek, a vidéki nagyváros és a kisebb települések viszonyait egyaránt felszínre hozzák, felcsillantva bizonyos különbözőségeket, eltéréseket.

A fenti táblázatokban az első oszlopban az iskola megnevezése és a konglomerátumok vizsgálatának kezdeti és befejező évfolyama, valamint a teljes osztálylétszám alakulása, a második oszlopban a fiúk és a lányok mikrocsoportjai és létszámuk alakulása, a harmadik oszlopban a fiú és lány peremhelyzetű tanulók számának változása, az utolsó oszlopban pedig a mikrocsoportokban található főbb értékűközések megnevezése olvasható.

A táblázatokon kimutatott konfliktusok fő okozója a rivalizálás. Miután az iskolában a tanulmányi eredmény, pontosabban a jobb osztályzatok megszerzése a tét, érthető a versengés. A fiúk és a lányok egyaránt vetélkednek, de a második felvételnél (és a nyolcadik osztály felé haladva) elsősorban a „szorgalmas lányok” tűnnek fel.² A nemek között a 4. és 5. osztályban élesebb a verseny, később egyre több fiú elmarad a tanulásban és inkább a sportban, esetleg iskolán kívüli sajátos tevékenységben (mint a „számítógépezés”) vagy szűkebb baráti körben a játék köti le figyelmét.

Az osztályban képződő társas értékűközpontok jellemző konfliktusait a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. Tipikus értékűkonfliktusok a konglomerátumokban

Rivalizálás az osztályzatokért	I. minta: 4 esetben II. minta: 4 esetben	összesen: 8 esetben
Tanár-diák összeűtközés	I. minta: 1 esetben II. minta: 1 esetben	összesen: 2 esetben
Sport és tanulás ütközése	I. minta: 1 esetben II. minta: 1 esetben	összesen: 2 esetben
Települések különbözősége	I. minta: 1 esetben II. minta: 2 esetben	összesen: 3 esetben

² A szorgalom mint csoportjellemező semmiképp sem negatív minősítés, hanem a fiúk csoportjától eltérő (feszültségtermelő) sajátosság.

Már az előző táblázatokban láthattuk, hogy a felső tagozatban mindenütt elkülönülnek a fiúk és a lányok. Kettőnél több központ kiépülése az osztály érték- és normarendszerét, valamint a viselkedésmódok egységességét jelentősen befolyásolja.

A hármas számú táblázatban felsorolt konfliktusok elsősorban nem az egyes osztályokból, hanem azokon belül, főként a mikrocsoportok értékkülönbségeiből magyarázhatók.

A falusi osztályokban kevésbé, a városiakban (különösen a tagozatos iskolákban) erősebben tör felszínre a mikrocentrumok értékütközése. A falusi iskolákban homogénebb a struktúra, nem olyan erős a jótanulók elkülönülése, inkább a lakótelepen (iskolán kívül) elevenednek meg a mikrocsoportok, mégpedig nemenként különválva, több esetben deviáns jellemzőket mutatva.

Kiszorulási tendenciák

Mérei Ferenc – számos felvétel alapján – egy átlag mutatót vezetett be, amelyhez a társas konglomerátumokat viszonyítani lehet. A Centrális-Marginális mutató (CM) átlaga: 20:50:30. Vagyis a társas-közösség centrumában a tanulók 20%-a, peremén 30%-a, a kettő közötti társas mezőben pedig 50%-a található. Ez a mérlegelés – viszonyítás – követve *Mérei* útmutatásait – rendkívül hasznos. Az átlagtól való eltérés mindig jól tükröz belső, dinamikus elemeket és relatív különbözőségeket. Így például az I. sz. mintában a villányi osztály két év alatt mérhető teljes átrendeződését mutatja a 4. táblázat.

A mutatók mögött a kutató pedagógus felfedezheti egyrészt a tanulók életkori és környezeti változásainak, másrészt saját munkájának hatását is. A villányi osztályban például valóban sikerült az iskola (úttörő szervezet) egysíkú értékrendje ellenében tömörülő fiúkat „visszahódítani”. Az osztályfőnök (egyben rajvezető) elfogadta a sport- és mozgásigényt, sőt felerősítette ezeket a „szorgalmas lányok” ellenében is. Így épülhetett egybe a lány és fiú vezetők köre. Ennek azonban ára volt! Élesedett a peremen maradók elkülönülése és az iskolai értékelésben visszaesett a teljesítmény. A II. mintában érdekes a Pécs, Berek u. 5–8. osztályának CM-mutatója. Az arányeltolódás ugyancsak szemmel követhető. Az iskola vezetői itt angol tagozatot szerveztek. A nyelvi tagozat értékrendje új tanulókat vonzott, mások átkerültek nem tagozatos osztályokba. Átlagon felül felduzzadt az új összetételű konglomerátumban a tanári követelmények mellé felsorakozó „aktív mag”, és – ami igencsak figyelemre méltó a társas viszonyok szempontjából – markáns csoportként átlag fölé került a riválizáló, vagy inkább a tanulásban lépést tartani nem tudó tanulók köre. Ebben a folyamatban kirajzolódott az iskola megkettőződése: a mindig dícsért tagozatosokra és a fokozatosan lecsúszó, sokszor leértékelt nem tagozatosokra.

Ha a *Mérei*-féle átlagokat a mi felméréseink CM átlagaihoz viszonyítjuk, a következő kép tárul elénk. A 70-es évek közepén felvett adatok szerint – egy kivétellel – „perem-erős” képletek találhatók. Az osztályokban széttartó átalakulások zajlottak, kevésbé mutatkoztak tömbösödési tendenciák. A hangulat ellentmondásos volt és nem hatottak igazán a nevelés normái, vagy csak erős ellenállás kíséretében. A követett (és természetesen a lehetőségekhez mérten fejlesztett) osztályok képletei né-

4. táblázat. A CM-mutatók összehasonlító áttekintése. I. minta (1975–77)

Osztályok (%)	I. felvétel (%)	II. felvétel
1. Villány 6-7.oszt.	25,8:22,5:51,6	50,0:17,8:32,1
2. Pécs,Acsádi u. 5-6.oszt.	12,5:20,8:66,6	28,0:40,0:32,0
3. Pécs építők u. 7-8.oszt.	13,7:37,9:48,2	44,8:41,3:13,7
4. Pécsszabolcs 7-8.oszt.	13,6:27,2:59,0	18,1:27,2:54,5
5. Szederkény 7-8.oszt.	32,3:00,0:67,6	17,6:17,6:64,7
6. Siklós 7-8.oszt.	38,1:33,3:28,5	73,9:26,0:00,0
<i>II. Minta (1985-89)</i>		
1. Pécs, Berek u. 4-7.oszt.	39,3:45,5:15,2	33,3:37,1:29,6
2. Pécs, Berek u. 5-8.oszt.	40,7:40,7:18,6	66,7:4,7:28,6
3. Dombóvár Molnár Gy. 5-8. oszt.	31,1:34,4:34,4	26,6:60,1:13,3
4. Kaposvár Rákóczi F. 5-8.oszt.	38,8:52,7:8,5	47,4:38,8:13,8
5. Baksa 4-7.oszt.	47,3:26,3:26,4	50,0:35,0:15,0
6. Dobsza	75,1:8,3:16,6	47,6:47,6:4,8

hány év alatt jelentősen módosultak. Két esetben szinte megfordult az arány (Villány és Pécs, Építők u.) egy esetben megerősödött a kohézió, sőt eltűnt a perem (Siklós). A szederkényi osztály külön elemzést érdemelne. Itt javult ugyan az arány, megerősödött a középréteg, de igen erős maradt a perem, veszített erejéből a centrum is. A változás mögött leginkább a „nagylányok” idősebb fiúkhöz kötődése, ennek következtében perem felé szorulása állt. Bár valamennyi osztályra jellemzően tapasztalhattuk, hogy a gyerekek közelebb kerültek a tanulmányi (és iskolai) értékekhez, de makacs göccá vált a lemaradók – három esetben még mindig domináns – rétege.

A 80-as évek közepétől követett mintában eleve „centrum-erős” konglomerátumokat találtunk. Ez önmagában nem azt jelenti, hogy az előző évtizedhez viszonyítva feltétlenül pozitívabb viszonyok alakultak ki. Azt viszont megállapíthatjuk, hogy a kiemelt osztályok az iskolában – az adott iskolában – éppen ebben a periódusban koherensebbek, a tanulásban is törekvőbbek voltak. Talán az is szerepet játszott ebben, hogy a második felméréshez már nehezebben találtunk vállalkozó pedagógusokat, és inkább a „jobb osztályok” vezetői kerültek a kutató pedagógusok közé.

Elgondolkodtató, hogy az első és a második felmérési-követési időszakban az osztályok CM-mutatói egyaránt kiegyenlítődési tendenciát igazolnak. Lehetséges, hogy ezúton tapasztalhatjuk az életkor és/vagy az iskolai osztályok alakulásának tipikus fejlődésmenetét? Erre vonatkozóan jóval pontosabb, célirányosabb kutatásra volna szükség. Azért sem általánosíthatunk, mert az egyes mutatók mögött különböző minőségek és tendenciák húzódnak meg. Így a perem aránymutatója emelkedhet a kitaszítottak növekvő száma miatt, de nem tudjuk – és csak az egyes konglomerátumok adatainak részletes elemzésével tudhatnánk meg – hogy mi lehet ennek az oka. Sokszor a tanulásban történt nagyfokú lemaradás, vagy éppen egyesek erős kiemelkedése, esetleg tanulási igénye, amely más (különórás) csoportokhoz köti a gyermekeket. Figyelmet érdemel a Pécs, Berek u. iskola 8. osztálya, ahol a centrum és a perem között alig mérhető összekötő réteg. Ebben az osztályban az iskolai (vagy inkább továbbtanulási) követelmények határozták meg a csoportosulásokat is. Ugyanakkor egy-egy más területen kiemelkedő tanulót (pl. zeneiskolást) épp úgy peremre szorítottak, mint a „veszekedőnek” vagy „rossz tanulónak” tartottakat.

Az iskolafajták 1945–48 közötti jellemzői ma már nem követhetők. Figyelemre méltó azonban, hogy *Mérei* erre vonatkozó megállapításai mai viszonyaink között a településfajtákkal hozhatók összefüggésbe. Ugyanis a régi népiskolai jellemzők első sorban a manapság külvárosinak és falusinak nevezett (kistelepülési) iskolákban mutathatók ki. Ezek ma a fejletlenebb közösségszerkezetek, bár a városiaknál korántsem annyival, mint *Mérei* felméréseiben. Fokozatosan tűntek el a városi (és központi tagozatos) iskolákban is a sűrű alakzatok. Inkább a széttagoltság érvényesült, növelve a kiszorulókat számát (*Vastagh*, 1980. 145. o.). „A helyzet felismerése után megfelelő nevelési program tervezhető, amely végül is felülkerekedik és megteremti a szükséges egyensúlyt a nevelő hatások közvetítésében. Ezt valószínűsítik az intenzív osztályok tapasztalatai.” (*Vastagh*, 1980. 145. o.) A fejlesztési ciklusok végén kiegyenlítődték az arányok. *Méreinél* a peremre szorultak átlaga 30%, a 80-as években pedig 31% volt. Részletesebben az 5. táblázatban tekinthetők át a minták átlagai.

Ismét visszatérünk a különórákra járók és a faluból városba költözők peremre szorulásának kérdésére. Feltételezésünk szerint ez az újabb jelenség erősen azon szülők „műve”, akik közül egyre többen fedezik fel gyermekeik átlagtól eltérő (többnyire pozitív) vonásait. Vidéken többek között az iskolával való elégedetlenség az egyik ösztönző az elköltözésre. Más forrásokból is jól megfigyelhető a magyar társadalom sajátos átrétegződése és a vidéki iskolák egyre nehezedő helyzete.

5. táblázat. A CM-mutatók két periódusban felvett adatainak összehasonlítása

I. Minta átlaga (%) (1975-77)	Első felvétel	Második felvétel
	22,6:23,8:53,6	38,7:28,7:32,6
II. Minta átlaga (%) (1985-89)	45,8:34,1:19,5	27,1:41,8:31,1

Ugyancsak felerősödött az elmúlt évtizedben az osztályzatcentrikusság, elsősorban a városi iskolákban. Ezért is, de más okok miatt is (mint a tanítás feltételeinek és a pedagógusok anyagi helyzetének romlása) háttérbe szorult az egyes gyerekek problémája, általában a személyközpontúság.

Lányvezérelt osztályok

Ha külön vizsgáljuk az általános iskola felső tagozatában a fiú és a lány mikrocentrumokat (ld. az 1. és 2. sz. táblázatban), a lányoknál egyre több sűrűsödési pontot fedezhetünk fel. Ez a problémakör nem azonosítható *Mérei Ferenc* leírásaival, melyek az annak idején létező lányosztályokról készültek. Ez természetes is, hiszen a fiúk és a lányok egy tanteremben egymáshoz is és az egységes követelményrendszerhez is más módon viszonyulnak, munkájukba és játékaikba egyaránt belejátszik a másság, a nemek közötti sajátos – életkoronként változó – távolodás és közeledés, esetleg spontán módon is adódó vetélkedés.

A 70-es években még talákoztunk „fiú-vezérelt osztállyal” (Pécsszabolcs), később már ott sem. Minden osztályban a jótanuló lányok alkotják az összezáródó vagy több pólusú élcsoportot. Az iskolai értékekben erős lányokkal a fiúk közül csak kevesen vetélkednek. A 14 éves korhoz közeledve inkább csak lány központok találhatók „fent” és a fiúcsoportok osztályon kívüli értékekben, vagy kevésbé elismert területeken rivalizálnak (pl. számítástechnika, sport). A „fiús értékek” kiszorulása az iskolai életből több tényezőtől adódhat, talán leginkább a férfi pedagógusok hiányából és az úttörő szervezet – máig nyomot hagyó – „lányos programjából”. Meg kell jegyez-

nünk, hogy az úttörő mozgalom hatása más vonatkozásban már a 80-as években alig volt érzékelhető a társas struktúrákban. A vezető tisztségek szinte teljesen azonosultak a szorgalmas, jótanulókkal, az őrök semmiféle különbözőségeket nem mutattak, csupán a fiú-lány másságot mérhettük fel továbbra is.

Tanulságos felidézünk *Huszár Zsuzsa* munkáját, amely a 80-as évek közepén felvett szociometriai adatok egyfajta újraértelmezésével készült. A megyei minta 21 iskolai osztályának 10–14 éves tanulóit, 334 lányt és 282 fiút emelt ki, és azok válaszait számítógép segítségével, sokoldalúan vizsgálta. A számunkra ezúttal izgalmas kérdés a fiúk és lányok válaszainak egyezése, illetve különbözősége.

Feltételezhető, hogy a választásoknál a biológiai nem determináló tényező. Az alábbiakban ebből a dolgozathból idézünk néhány összefüggést.

A lányok (a teljes mintát véve alapul és nem osztályonként követve az adatokat) a funkciók gyakorlásában élen járnak, a népszerűségi mutatókban vezetnek, ugyanakkor a fiúk a „tanárok kedvenceiként” őket említik elsősorban. „Aki egy csoportban a közösségi funkciókat gyakorolja és ráadásul népszerű is, jobban érzi magát, mint az, aki a funkciók gyakorlásában valamilyen oknál fogva kevésbé vesz részt, és még népszerűtlen is. Ebből adódóan az a következtetésem, hogy a fiúk iskolai közérzete ténylegesen rosszabb, mint a lányoké.” (*Huszár*, 1990. 23. o.)

További bizonyítékok is találhatók a dolgozatban arra vonatkozóan, hogy a lányok kedvezőbb helyzetben vannak az iskolai osztályokban, mint a fiúk. Csak egyetlen területen talált a kutató eltérést. A sportban rivalizálnak a fiúk, sőt elismerten jobbak, mint a lányok. További vizsgálatot igényel az a következtetés, mely szerint ez a torzulás és egyenlőtlenség „legszorosabban a pedagóguspálya elnöiesedésének problémaköréhez kapcsolódik” (*Huszár*, 1990).

A pedagógiai műveltség megújítása kulcskérdés

A társas jelentőség (pregnancia) vizsgálatával, valamint a szerepviszonyok áttekintésével az bizonyosodik, hogy az iskolákban egyre gyengülő nevelőhatás követhető nyomon.

A 80-as évek közepére szinte mindenütt csökkent a társak szempontjából jelentős tanulók száma. A szerepérték ugyancsak csökkent, ami (a felmérés kérdéseiből következően) az együttes tapasztalatok és élmények elszegényedését tükrözi.

Az „alacsony társadalmi osztályok szegényebb szülőinek gyermekei” rendre kedvezőtlenebb szociometriai helyzetbe kerülnek, mint a tehetősebb (elsősorban értelmiségi) rétegek gyermekei” (*Mérei* 1948. 133. o.). A *Mérei* által kimutatott egybevágás makacsul tartja magát. Bár az 50-es évektől óriási átrendeződési folyamatok játszódnak le társadalmunkban, az új hierarchiákban is megrekedtek bizonyos alacsony kultúrájú rétegek, és ezen belül – újabban ismét erősödve – megmaradt a szegénység is. A városi iskolák közelebb állnak (természetesen inkább a tagozatos, belvárosiak) a régi gimnáziumok társas alakzatainak mutatóihoz, a peremkerületiek és vidékiek pedig a régi népiskolák jellemzőihez. Nem teljes azonosságról van szó, de a tendenciák érzékelhetően megmutatkoznak.

A társas viszonyokból kirajzolódó kép arra figyelmeztet, hogy az iskola folyamatosan elszenvedte a társadalmi környezet hatásait, de nem alakult ki hatékony stratégiája ezen hatások befolyásolására. Ma feltehető az a kérdés, vajon a nyolcosztályos gimnázium újrászervezése elvezethet-e a „társas alakzatok fejlettebb” formáihoz? Meggyőződésem, hogy az újabb átcsoportosítás sem hozhat eredményt, ha nem vesszük figyelembe továbbra sem „az én és a másik” dimenziójában lejátszódó folyamatokat, és nem tanuljuk meg a személyiségfejlesztő iskolaszervezetek kiépítésének módját.

Az iskolák a változó viszonyokat általában még nem képesek nevelési (oktatási) hatékonyságuk növelésével, szervezetük megújításával ellensúlyozni, bár erre vonatkozóan vannak pedagógiai elgondolások (innovációs törekvések).

A kísérleti iskolák társas viszonyainak elemzésére nem volt módunk. Feltételezhető, hogy azokon a pontokon, ahol tényleges változások mentek végbe, átalakulás (jellemző változás) tapasztalható a tanulók norma- és értékviszonyaiban, társas jellemzőiben is.

A Mérei-féle több szempontú szociometria támpontjai, valamint az azzal összefüggő háttérmutatók alkalmasak a nevelés (fejlesztés) egyik legfontosabb problémakörének, az interperszonális viszonyok dinamikus történéseinek megragadására.

A jelenleg még általános iskolavezetési szemlélet elsősorban a szűkebb értelemben vett iskolai tanulást és tanári tevékenységet állítja középpontba. Ezt támogatja a pedagógusok felkészítésének egyoldalúsága is. A tanárjelöltek inkább az általános követelményeket, tantervi koncepciókat tanulják, ugyanakkor a tanulók életkori sajátosságaiából (jellemzőiből) és azok környezeti támpontjaiból alig ismernek valamit. A valóságos szituációk alkotó elemzése és megváltoztatási lehetősége már alig kerülhet be a tanárképzés gyakorlatába.

Az önelemző és fejlesztő stratégiák elsajátítása ugyancsak hiányos. Az ifjúság életkorral növekvő elidegenedése az általános iskola felső tagozatában még csak szórványosan tapasztalható. Amint érzékeltettük, feltűnnek már egyrészt a tanulásban lemaradó és más szinteken pl. lakóterületen csoportosuló, esetleg deviáns csoportokhoz sodródó gyerekek, másrészt a szülők által megszervezett magántanulás, az úgynevezett „második iskola” elszívó hatására kiszakadók. Az elidegenedés a középiskolában erősebben diagnosztizálható. A probléma arra hívja fel a figyelmet, hogy a különböző nevelési tényezők együttműködése rendkívül ellentmondásos. Az iskola szerepe a szocializációs folyamatban megváltozott. Mindenképp újabb – tudományos igényű – kutatások szükségesek, amelyek a megváltozó, átalakuló magyar társadalomban feltárják a gyerekek (és ifjak) társas értékeinek változásait és a differenciált társadalmi szintéren zajló folyamatok erőterét. Mindez szükséges az intézményes nevelés helyének, szerepének mérlegeléséhez és az iskola belső viszonyainak korszerűsítéséhez. Feltételezzük, hogy a tanulókra és közvetlen környezetükre figyelő, és arra építeni képes nevelői koncepciók a jövőben egyre hatékonyabbak és eredményesebbek lesznek.

Kutatásaink és iskolafejlesztő törekvéseink egyaránt megerősítették, hogy a hagyományos szemléletet, és ezzel együtt a pedagógusok szakmai műveltségét meg kell újítani.

Ebben az egyes gyermek és személyi környezete egyik kiindulópont lehet. A pedagógusnak az interperszonális viszonyok valóságáról, dinamikájáról, alakulásáról és befolyásolásának lehetőségeiről jóval többet kellene tudnia. A fejlesztő tevékenységre elsősorban saját személyiségét kell alkalmassá tennie, képességeit e cél érdekében alakítania. Csak így válhat képessé arra is, hogy a társas konglomerátumokban eligazodjon, az interperszonális támpontokat értelmezni tudja és mindezek alapján az egyes mikrocsoportokra, azokon belül (azon keresztül) egyes személyekre valóban hatást gyakoroljon. Természetesen ez a hatás elsősorban vonzó példát, ösztönzést, a tudáshoz vezető út megszerettetését, hozzáértő megszervezését, más oldalról pedig az akadályok elhárítását, a támogató együttműködés képességét jelenti.

Irodalom

- Csőregh Éva (1978): *Lakótelepi gyerekek*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1988): *Megújuló egyenlőtlenségek*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Huszár Zsuzsa (1990): *A 10–14 éves fiúk és lányok válaszáinak összehasonlítása szociometriai felmérés alapján*. Pécs, MTA – PAB pályázat.
- Mérei Ferenc (1948): Csoportosulás és társas szerkezet az általános iskolában. In: *Köznevelés Évkönyve*. Budapest. 114 – 143.
- Mérei Ferenc (1971): *Közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1980): *Mikrocsoportok az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1985): *Az osztályozást megelőző értékelési rendszer előzetes tapasztalatai*. Tantervelméleti Füzetek 17. sz. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 131 – 140.

Vastagh Zoltán

ABSTRACT

ZOLTÁN VASTAGH: EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF THE ANALYSIS OF SOCIAL RELATIONSHIPS OF THE STUDENTS

The author looks back on the main conclusions of a sociometric survey done by Ferenc Mérei. He compares the indicators of that study (e.g. the characteristics of social organization, the value system of micro groups, social roles and pregnancy) with the results of his own study. The conclusions we can arrive at are relevant for the educational improvement efforts of the changing Hungarian society. The most important problem areas dealt with are: the differences between boys or girls only and coeducated classes, the norm and value conflict of the educational system and of the micro groups, tendencies to exclude from relationships, and how the grade centered and increasingly impersonal relationships in schools are reflected in children. The study pays special attention to renewal of the teacher's erudition and makes some suggestions on what to do in this respect.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 3-4. 157-170. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Vastagh Zoltán, Janus Pannonius Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, H-7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

A SVÉD TANÜGYIGAZGATÁS MAI KÉPE

Kádárné Fülöp Judit

Művelődési és Közoktatási Minisztérium

A svéd oktatási rendszer

Iskolaellátási kötelezettség

A svéd iskolarendszert a világ legbőkezűbb iskolarendszereként tartják számon. A svéd állam állampolgárainak ingyenes iskolaellátást biztosít 6-tól 20 éves korig. Az alsó- és középfokú oktatásban egyelőre ingyenes az iskolai ebéd, a tankönyv és taneszköz is. Ezenfelül ingyenes a felsőoktatás, és ingyenes a fenőttoktatás, amelynek számtalan különféle formájában a svédek milliói vesznek részt.

Az alsó- és középfokú rendes és felnőttoktató iskolák fenntartására az ország 258 járási törvényhatóságát (a *kommunákat*) kötelezi a törvény. A kommuna a helyi önkormányzatnál (községnél) nagyobb, a megyénél kisebb területi közigazgatási egység. A kommuna feladatköréhez tartozik – egyebek között – az iskolafenntartás és az adóbeszedés. A kommuna köteles a tanulónak 20 éves koráig oktatási férőhelyet, illetve a tankötelezettség határán túl 20 éves koráig munkalehetőséget biztosítani. Ha ezt a jogát a tanuló más kommuna területén működő iskolában veszi igénybe, a kommunák között valamiféle jegyrendszerben számolják el az így keletkezett pénzügyi hátrányt.

Az iskolák fenntartását 50%-ban helyi adókból, 50%-ban központi költségvetésből fedezik. Az iskolák 99%a állami iskola, a magániskolák – egyelőre – semmi állami támogatást nem kapnak. Ez várhatóan változni fog a közeljövőben. A felsőoktatási intézményeket teljes egészében állami költségvetésből tartják fenn.

Tanügyirányítás

Svédországban az iskolával kapcsolatos minden lényeges kérdésben a parlament (Riksdag) dönt. A tanügyi irányítás végrehajtó feladatokat lát el, s mostanáig erősen centralizált volt. A Közoktatási és Művelődési Minisztériumon belül az iskolaügy önálló revíziós terület. Vezetőjének döntéseit a miniszter sem kérdőjelezheti meg. A viszonylag kis létszámú minisztérium csak az elvi irányítást végzi, a szakmai irányítás a Skolöverstyrelsen (Swedish National Board of Education) hatásköre volt 1991. június 30-ig. Ez az intézmény kb. 3-400 főt számlált. Kiegészítette a 25 megyében

működő megyei pedagógiai intézet, amely helyi tanügyi hatóságként működött, s ezenkívül szakfelügyeleti és továbbképzési feladatokat is ellátott. Az egész szakigazgatás kb. 800 főt foglalkoztatott.

A jelenleg folyó átszervezés nyomán ez a szakigazgatási rendszer teljes egészében megszűnik. Helyette létrejön egy központi szakigazgatási szervezet (Skolverket) kb. 140 fővel, s ehhez 8 régióban kb. 120 fővel egy általános tanulmányi felügyelet ellátó területi tanfelügyelői hálózat. A szakmai irányítás a kommunák feladatköre lesz, s azt helyi forrásból kell fedezni. A továbbképzést feltehetően az egyetemek és főiskolák fogják ellátni, ugyancsak a kommunák költségén.

Tankötelezettség, iskolaszervezet

A tanulók számára a tankötelezettség 7-től 16 éves korig tart, ezt a tanulók három szakaszra tagolt (1–3: alsó, 4–6: közép és 7–9: felső ciklus) egységes tantervi általános iskolában teljesítik. Egyre elterjedtebb a 6 éves korúak iskolaigénye, s feltehető, hogy néhány éven belül általánossá válik a 6 éves kori (egyelőre a szülő számára nem kötelező) beiskolázás (amit sürget a nők foglalkoztatottságának növekvő aránya).

A kilenc osztályos általános iskolára jelenleg 2, 3, ill. 4 éves középiskola épül, különféle általánosan képző ill. szakmai tantervi irányokkal. Ezzel párhuzamosan kiterjedt és szerteágazó felnőttoktatási rendszer működik, amelyben – második úton – minden továbbhaladáshoz szükséges iskolai bizonyítvány megszerezhető, a nappali iskoláétól eltérő szervezeti keretben. A 9 évfolyamos általános iskola után a tanulók csaknem 90%-a folytatja tanulmányait középiskolában.

A középiskolák – pedagógus munkaerőgazdálkodási okokból – legnagyobb részben komprehenzívek, azaz bennük több „iskolatípus” – tantervi ág – működik. A felnőttoktató iskolák külön szervezeti keretben működnek.

Az egyetlen négyéves tantervi ág a technikum (a fiúk aránya 85%). Négy 3 éves tantervi ág van: a nyelvigényes humán tagozat (a lányok aránya 86,5%), a természettudományi tagozat (a fiúk aránya 55%), a társadalomtudományi tagozat (a lányok aránya 71%) és a közgazdasági tagozat (a lányok aránya 63%). A kétéves tantervi ágak szakképzési irányultságúak, de mindegyikben általánosan kötelező tantárgy a svéd, a testnevelés, és az állampolgári ismeretek ill. „munka világa” tantárgy. A három ill. négy éves tantervi ágakban ezenkívül kötelező az angol és a matematika is. A kétéves tagozatokon a tanulók választhatnak általánosan képző tárgyakat (legnépszerűbb az angol és a matematika) a szakképzési tárgyak rovására.

A középfokú képzés átalakulóban van. Várhatóan 1991-től felemelik a kétéves tagozatokat is háromévesre, ezekben az általánosan művelő tárgyak óraszámával bővítik ki az oktatást. A középiskolai tantervi ágakat közelítik egymáshoz, kb. 20-ra csökkentik a tantervi ágak számát (a jelenlegi kb. 150-ről).

A svéd iskolarendszer nevelési és képzési céljai

A svéd iskola alapvető célkitűzései a következők:

- a harmonikus magánélet és a demokratikus közélet érdekében a tolerancia, az együttműködés attitűdjeinek és készségeinek kialakítása: ennek szolgálatában az anyanyelvi és művészeti nevelés (melynek célja a másik megértésére nevelés és az önmaga kifejezéséhez szükséges képzés), valamint történelmi és társadalmi ismeretek tanítása;

- a környezettel és a természettel való békés együttélés érdekében a természeti és a teremtett környezet ismeretére, szeretetére, védelmére és művelésére nevelés: környezeti kultúra, természetvédelmi attitűdök kialakítása, s ennek szolgálatában bizonyos természettudományi, földrajzi és technikai ismeretek tanítása;

- az önálló és családi életvitelre való alkalmasság érdekében a munka szeretetére nevelés, az egyéni és közös munka általános készségeinek (tervezés, kivitelezés, önellenőrzés, munkamegosztás, együttműködés) kialakítása valamennyi tantárgyban annak sajátos lehetőségeihez igazodva, humán biológiai, egészségügyi, családi, háztartási ismeretek tanítása;

- a béke és a nemzetközi együttműködés érdekében a világ társadalmairól, kultúráiról való ismeretek tanítása és angol nyelvi nevelés (Svédország az első ország a világon, amelyik saját elhatározásából, az iskolai oktatás révén kétnyelvűvé válik);

- mindenfajta kisebbségi (nemi, felekezeti, nemzetiségi, nyelvi, szociális) szegregáció és elnyomás leküzdése érdekében heterogén tanulócsoportok alakítása, amelyekben a hátrányos helyzetűek, a nem-svéd anyanyelvűek, a nehezen nevelhető tanulók, a speciális- vagy gyógypedagógiára szorulók a többiekkel együtt vannak.

Az igazsághoz tartozik, hogy ezzel a toleráns és gondoskodó állami magatartással szemben növekvő társadalmi elégedetlenség tapasztalható a „tehetségesek” és a jó-módúak szülőinek körében, akiknek legfőbb érve, hogy a svéd iskola a hátrányos helyzetűek mindenáron való támogatásával a tehetségeseket, a gyorsan haladókat hozza hátrányos helyzetbe, s ezzel Svédország lemond innovatív, rugalmas, gazdasági növekedést serkentő szellemi tőkéjének gyarapításáról, ami már most megmutatkozik abban, hogy Svédország az erősödő gazdasági versenyben lemaradt. Nagyon valószínű, hogy a kommunák növekvő beleszólása az oktatásügybe ezen a téren elmozdulást fog előidézni, éspedig a nehezebb sorsúak (valamilyen szempontból kisebbségbe szoruló) rovására. Tény viszont, hogy a svéd közoktatásirányítás huszonöt éve figyeli a svéd iskolarendszer teljesítőképességének alakulását az IEA adatok tükrében. Eszerint matematikában és természettudományban valóban elég gyengék az eredményeik, azonban a nyelvi készségek, állampolgári ismeretek és attitűdök terén nem maradnak el a szelektív és teljesítményelvű országok teljesítménye mögött. Sőt az 1991-es IEA Nemzetközi Olvasásvizsgálat szerint a svéd gyermekek a finnek mellett a legjobb olvasók – országos átlagban. És mindenesetre észre kell vennie az odautazónak, hogy a svéd ifjúság emelt fővel jár, szíves és barátságos, Svédországban vigyáznak a levegő, a vizek, a parkok és az utcák tisztaságára, nincs vandalizmus, és az a nemzedék, amelyik az 1962-es reform alapján megújult gondoskodó svéd iskolarendszerben nőtt fel, szívesebben alapít családot, hoz világra gyerekeket, mint bármelyik európai ország fiatalsága.

Tantervek, továbbhaladás, szelekció

Svédországban az alap- és középfokú oktatásban központi tantervek vannak. A tanterv 3 éves ciklusonként írja elő az egyes tantárgyakra fordítandó összidőkereteket (40 perces egységekben). Ezen belül az iskolák helyi programjuknak megfelelően gazdálkodnak az óraszámokkal. A tantervek gazdagon részletezik a nevelési és képzési célokat, valamint az ezek eléréséhez szükséges tanulási tevékenységi formákat. Sokkal szűkszavúbbak a tananyag, illetve a közlendő ismeretek tekintetében, amelyet általában a tankönyvírók és a tanárok kompetenciájára bíznak. Szabad tankönyvpiac van, de általában 2–3 tankönyv terjed el országosan egy-egy tárgyban. Az iskolák helyi programjuknak megfelelően választják meg a tankönyveket. Ezeket az iskola vásárolja meg, s a drágábbakat az iskola meg is tartja többszöri használatra.

Az iskolarendszerben mindvégig (középfokon is) automatikus továbbhaladás van, osztályismétlés nincs. Hatodik osztályig osztályozás sincs. Az általános iskola utolsó két évében matematikából, svédből, angolból országos központi tesztet írnak a tanulók (angolból 8. osztályban, matematikából, svédből 9. osztályban). Ezeknek a teszteknek a célja a tanári osztályozás „standardizálása” az országos teljesítményátlaghoz (standardprove). A tesztet központilag megírják, ezt követően kiszámítják a standard osztályzatokat, majd ezeket az osztályozási normákat közlik az iskolákkal. A tanárnak az osztályátlag szintjén igazodnia kell ezekhez a normákhoz, mégpedig úgy, hogy osztályának a teszten elért átlagától az általa adott végső osztályzatok átlaga legfeljebb 0,2 jeggyel térhet el (a nálunk használt 1–5 osztályozási rendszert használják). A két, illetve hároméves középiskolában ugyanilyen „osztályzatnormáló” központi tesztet írnak (centralprove) a 2. illetve a 3. évben.

Svédországban nincs érettségi vizsga. A standardizált teszt csupán egy a tanulók osztályzatai közül, a végbizonyítványban szereplő osztályzatokért a tanárok, végső fokon az iskola felel. Az iskola tanárai azonban a központi tesztek értékelésekor megismerik az országos teljesítménystandardokat.

A felsőoktatásban való részvétel minimális feltétele angolból és svédből legalább elégséges végbizonyítvány. Az egyetemek igényesebb szakjain azonban zárt felvételi létszámok vannak, amelyekre a bizonyítvány alapján, vagy – ez egy másik választható út – központi felsőoktatási alkalmassági vizsga (SweSat) alapján veszik fel a tanulókat. A felsőoktatási alkalmassági vizsgát eredetileg a felnőttoktatásban tanuló középiskolásoknak készítették, hogy továbbtanulási esélyt biztosítsanak számukra. 1990-ben azonban már a harmadéves végzős középiskolai korosztály jelentős része is letette ezt a vizsgát, ami azt jelenti, hogy rövidesen ez lesz az uralkodó felsőoktatási felvételi vizsga.

A felsőoktatási alkalmassági vizsga iránti tömeges igény a középiskola minősítési rendszerével kapcsolatos elégedetlenséget fejezi ki. A tanárok azt kifogásolják, hogy a standardizált teszt nem mér minden fontos képzési célt, s ehhez képest túlságosan erősen kell igazodniuk hozzá, a felsőoktatási intézmények és a tanulók viszont azt kifogásolják, hogy a tanárok osztályzatai nem egyenértékűek még az említett megszorításokkal sem, s nem fejezik ki a tanuló továbbtanulásra való alkalmasságának mértékét.

A továbbhaladásnak van egy további útja is: az ötéves munkaviszonyt „felvételi pontként” számítják be egyes felsőoktatási ágakban. Ez ellen is növekvő tiltakozás mutatkozik, a rendszer ellenzői azzal érvelnek, hogy a tehetségtelenség pályára juttatásának eszköze ez a megoldás.

A svéd oktatásügy értékelési rendszerei

A svéd iskolarendszerben négy központi eredményvizsgálati rendszer működik. Ebből kettő: a központi vizsgatesztek (centralprove) és a felsőoktatási alkalmassági vizsga (SweSAT) a tanulókat minősíti, illetve a felsőoktatási szelekciót szolgálja. Ezek évente üzemszerűen legyártott, minden érdekelt tanuló számára előírt írásbeli vizsgák. Két további eredményvizsgálati rendszer az iskolarendszer egészének hatékonyságát hivatott ellenőrizni: A Monitor vizsgálatok az ország sajátos nevelési-oktatási céljaihoz mérik az iskolarendszer eredményeit, az IEA vizsgálatok a nemzetközi mezőnyhöz viszonyítják a svéd oktatásügy eredményességét. Az utóbbi két vizsgálati rendszer 3–5 éves periodicitással reprezentatív 3–4000 fős tanulómintákon történő keresztmetszeti felmérés, amelynek kutatási eredményei – az oktatáspolitikai célok megvalósulásáról tájékoztatják a szakigazgatást és a törvényhozást. A szakirodalom az ilyen típusú vizsgálatokat az iskolapolitika „finom beállítását” (fine tuning) szolgáló legfontosabb eszköznek tekinti. Egy harmadik, ugyancsak a tanügyi irányítás eszközeinek számító értékelési rendszer a tanulmányi felügyelet, amelyet tan- illetve szakfelügyelők végeznek, s amelynek célja az oktatási rendszer működés közbeni ellenőrzése.

A központi vizsgatesztek

A központi vizsgatesztek célja az alap- és a középfokú oktatás végén a tanári osztályzatok standardizálása. Vizsgatesztek csak a legfontosabb „teljesítmény” tárgyakból: anyanyelvből, angolból, matematikából, középiskolában anyanyelvből és angolból, egyes tantervi ágakban matematikából, fizikából, kémiából és idegen nyelvekből készülnek. Angolból a 8. osztályban és valamennyi középiskolai ág második évfolyamán írnak központi vizsgatesztet a tanulók. Anyanyelvből a 9. osztályban és az adott középiskolai ág utolsó évfolyamán, matematikából a 9. osztályban és a 3 éves természettudományi és társadalomtudományi ág utolsó évfolyamán, kémiából a természettudományi ág 2. illetve 3. évfolyamán, második idegen nyelvből (francia, német, spanyol) a 3 éves humán ág 2. évfolyamán íratnak központi vizsgatesztet. Ezenkívül – más rendszerben – készülnek tesztek a felnőttoktatás számára is. A vizsgatesztek időpontja minden évben előre meghatározott.

A vizsgateszteket a Skolöverstyrelsen (átszervezés után Skolverket) megbízásából az egyetemek tanárképző karain (Schools of Education) működő értékelési kutatócsoportok állítják elő. (A nyelvi teszteseteket és a természettudományi teszteseteket például a göteborgi egyetemen, a matematika teszteseteket a stockholmi egyetemen, az anyanyelvi

vizsgát a lundi egyetemen készítik. Az egyetemek ezeket a feladatokat időszaki megbízásként, külön finanszírozásban látják el. Egy teszt előállítása – beleértve a standardizálási eljárást is – 4–700000 svéd koronába kerül (a nyelvi tesztek munkadígyényesebbek, ezért drágábbak mint pl. a matematika tesztek). A standardizált tesztekre fordított éves költségvetés 16,8 millió korona, a munkálatokban összesen kb. 100 (25–30 főfoglalkozású és további 70–75 időszakos megbízású szakember vesz részt).

Egy-egy vizsga (teszt) elkészítése kb. 2 éves „technológiai folyamat”, amely a következő műveleteket tartalmazza:

- a vizsgaterv összeállítása (bizottsági munka),
- feladatírás és kipróbálás, (egy főállású és több külső munkatárs közreműködésével),
- a végleges teszt megszerkesztése, értékelési útmutatók elkészítése,
- a teszt megírása után standardizálás kb. 10%-os mintán,
- a standardokról az iskolák kiértécsítése.

A feladatok típusuk szerint igen változatosak. Az alacsonyabb szintű készségek és az ismeretek mérésére zárt- vagy nyílt végű objektív feladattípusokat, a problémamegoldó képességek vizsgálatára hosszabb összefüggő választ, alkotó munkát igénylő kérdéseket és esszé (fogalmazás) feladatokat alkalmaznak. Ahol nem lehetséges megoldási kulcsot adni, ott értékelési útmutatók készülnek. Fogalmazás feladatoknál az értékelési útmutató a nagyon jó, a közepes és a nagyon gyenge skálapontokat meghatározó „etalon” mintafogalmazásokat is tartalmaz. A feladatlapok összetettek a vizsgált rész-képességek és a feladattípusok tekintetében egyaránt. Pontozási útmutató határozza meg, hogy az egyes elemekre mennyi pontot kell adni.

A központilag kiadott teszteket a tanár írhatja meg, s ő értékeli is ki azokat. A standardizálásba bevont néhány száz iskolából egy bizonyos rendszer szerint kiválasztanak gyerekeket (pl. minden hónap 5-én és 23-án születetteket), ezek kiértécselt (és pontozott) anyagát a tanároktól bekérik. A minta alapján pontátlagot számolnak, s ebből osztályzatra átváltható skálaintervallumokat képeznek, mégpedig úgy, hogy a tanulóknak kb. fele essék a 3-as osztályzat kategóriába, kb. 14–14%-a 2-es illetve 4-es kategóriába. Ez a standardizálási rendszer a mindenkori tapasztalati normához igazítja az osztályzatokat. Hátránya, hogy a tanárokat (s az egész oktatási rendszert) nem ösztönzi magasabbra emelt teljesítménycélok elérésére. Ezért – az angol rendszerhez valamennyire hasonlóan – a svédek is gondolkoznak a teljesítési kritériumokhoz igazodó mérés lehetőségén. Mivel az ilyen típusú mérések a tanároktól és a teszt szerkesztőktől is nagyobb felkészültséget igényelnek, a rendszer kidolgozására és bevezetésére több éves előkészületi időt szánnak.

A felsőoktatási alkalmassági vizsga

A felsőoktatási alkalmassági vizsga (SweSAT) általános standardizált képességeteszt, amely a nyelvi, logikai, matematikai képességeket és a közös műveltség alap-elemeit vizsgálja. Egész napos írásbeli vizsga, amelyen csak pontszám szerinti értékelést végeznek, s a tanuló ranghelyét állapítják meg a teszten elért eredménye alap-

ján. A vizsga iskolatípustól független, szűrővizsga azok számára, akik a felnőttoktatásból, vagy a 3 éves középiskolából, de nem az iskolai osztályzataik segítségével szeretnének bejutni a felsőoktatásba.

Pillanatnyilag bonyolult kvótarendszer szabályozza, hogy a tanulók hány százaléka vehető fel iskolai érdemjegyek, s hány százaléka felvételi vizsga alapján. Ez azonban változóban van, elsősorban a felvételi vizsgát igénylők növekvő száma miatt. Idén májusban 70000-en éltek ezzel a vizsgalehetőséggel, becslések szerint ez a szám 100000 körül áll majd be. A jövőben évente két alkalommal: ősszel és tavasszal tervezik felsőoktatási alkalmassági vizsgák szervezését. A felsőoktatási alkalmassági vizsgák elkészítésére (SAT=Scholastic Aptitude Test) az umeai egyetem kapott megbízást.

Monitor típusú vizsgálatok

A Monitor típusú iskolai eredménymérés (national assessment) az oktatási kormányzat eszköze arra, hogy megvizsgálja, mit ért el az iskolarendszer számára kitűzött célokból. Monitor típusú vizsgálatokat évenként 2–3000 fős reprezentatív mintákon végeznek. Svédországban az első Monitor vizsgálatot 1989-ben végezték 2. és 5. osztályban, a másodikat 1992-re tervezik 5. és 8. osztályban. Mivel a svéd iskolarendszer nagyvonalú nevelési célokat tűzött maga elé, ezek vizsgálata meglehetősen bonyolult és drága. Ezenfelül a hiteles értékelés érdekében a vizsgálatban résztvevő minden tanulót minden tantárgyból megvizsgáltak (beleértve az anyanyelvet és rajtot, matematikát és természetismeretet, zenét, társadalmi ismereteket). Így az 1989-es mérés tanulónként 26 tanórát vett igénybe. Ezt maguk a tervezők is sokallták, s az 1992-es vizsgálatban legfeljebb 16 órát terveznek egy tanulóra.

A svéd Monitor vizsgálatok metodológiai szempontból nagyon tanulságosak. Az iskolai eredménymérések nemzetközi trendjébe illeszkedve különös súlyt helyeznek (a) a kommunikatív képességek mérésére; (b) az együttműködési és munkamegosztási képességek vizsgálatára; (c) arra, hogy a vizsgálat módszere a tanítási-tanulási tevékenységet orientálja; (d) arra, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok „önképzésként”, „továbbképzésként” éljék meg a vizsgálat lebonyolítását és értékelését.

E céloknak megfelelően a feladatlapok és a kérdőívek életszerűek, és kifejezik az iskolarendszer alapvető nevelési és képzési céljait. A feladatok a társadalmi élet központi témái köré szövednek. Az 1992-es felmérés kulcsfogalmai például: demokrácia, szegények és gazdagok, etikai dilemmák, kivándorlás és bevándorlás, ökológia. A feladatok – követve a tanórán is kívánatos tematikus koherencia elvét – e nagy témákat járják körül anyanyelvi (olvasás és fogalmazás), ábrázolási, társadalomtudományi és természettudományi problémamegoldó feladatokkal. A feladatok között vannak egyéni, pármunkát és csoportmunkát igénylő feladatok. Van a feladatok között hosszabb, „projektum” jellegű csoportfeladat: a csoportnak el kell döntenie, hogy egy adott településen felépüljön-e a tervezett papírgyár. A kapcsolódó feladatok mérik az olvasás képességét, az útmutatások követésének képességét, természettudományi is-

mereteket, a társas együttműködés, érvelés, mérlegelés készségeit, a fogalmazás képességét.

A Monitor vizsgálatok – ellentétben a standardizált vizsgatesztekkel – nem a tanulók minősítését, hanem az iskolarendszer értékelését szolgálják. Mivel nem a tanulók kockázatára mérnek, módszereikben kísérletezőbbek, nagyvonalúbbak lehetnek mint a vizsgatesztek. Ugyanezért ezek a vizsgálatok módszertani kísérletek és előkészületek is a vizsgarendszer továbbfejlesztéséhez. Például a standardizált szóbeli nyelvi vizsgák bevezetését megelőző módszertani előtanulmánynak tekintik az 1989-es és 1992-es Monitor vizsgálatok szóbeli angol vizsgálatait, amelyekről videófelvevételek készülnek. Ezek segítségével szándékoznak a tanárokat a szóbeli vizsgák értékelésére felkészíteni.

Svédországban – akárcsak Hollandiában, Angliában – kialakult a pedagógiai értékelés új, európai stílusa az elmúlt 20 évben. Megőrizve mindazt, amit az amerikai eredetű klasszikus tesztelméletből és teszt szerkesztési gyakorlatból meg lehetett tanulni, a pedagógiai értékelés sokat merített az Európa Tanács oktatásfejlesztési programjainak eredményeiből: nevezetesen a kommunikatív pedagógia módszertani újításaiból. Merített továbbá az IEA nemzetközi vizsgálatok módszertani tapasztalataiból, különösképpen az írásbeli kifejezőképesség értékelése terén. Ennek köszönhetően a pedagógiai értékelésben használt feladatok módszertanilag hasonlóbbak lettek azokhoz a feladatokhoz, amiket a tanárok a tanítás gyakorlatában is jó eredménnyel használhatnak – anélkül, hogy a társas együttműködésre nevelés és a harmonikus személyiség fejlesztés pedagógiai céljait feladnák.

Összevetve a magyar és a svéd fejlődésmenetet, azt látom, hogy Svédországban a gyermekközelibb (emberbarát) pedagógia sikeresen idomítja magához, humanizálja az értékelést, anélkül, hogy az értékelés veszítene szakszerűségéből. Ezzel szemben Magyarországon mintha a legkonzervatívabb tan-centrikus pedagógia vértként rántaná maga elé az elavult, mozaikszerűen kérdező teszteket, miközben a pedagógiai értékelés tudománya – kutató és felsőoktatási intézményi háttér híján – nem tud lépést tartani az európai színvonallal sem a teszt szerkesztés humanizálásában, sem az értékelés mérési-statisztikai szakszerűségében.

Nemzetközi értékelés – az IEA vizsgálatok

Svédországban évtizedek óta igen fontosnak tartják, hogy az oktatási rendszer teljesítőképességét külső kontrollnak is alávegyék. Amikor 1962-ben a svéd általános iskola nagy megálmodói – Torsten Husén, Sixten Marklund – nekiláttak a „mindenki iskolája” koncepció gyakorlati kivitelezésének, tisztában voltak a terv jó néhány kockázatával. Tudták, hogy a türelmes, minden gyermeket védő-támogató pedagógia alapvetően más mint a teljesítményelvű pedagógia. S mivel a nevelő iskola koncepcióját az egész országban frontális központi reformként vezethették be, szükségesnek látták a „teljesítményhozam” figyelését, amelynek drámai romlása alapjaiban megingathatta volna a reformkoncepciót. Ezért Torsten Husén egyike volt azoknak, akik szorgalmazták nemzetközi eredményvizsgálatok szervezését, és közreműködtek az IEA társaság megalapításában. Az IEA nemzetközi központja 1968-tól

1988-ig Stockholmban volt. Torsten Husén volt a Társaság első elnöke, Stockholmból irányították az 1970-es hat tantárgy vizsgálatot.

Az IEA kutatás azóta is a svéd oktatásügy külső ellenőrzésének fontos eszköze. Svédország részt vesz valamennyi IEA vizsgálatban, s a svéd iskolaügyi jelentésekben bőséges hivatkozás történik az IEA adatokra. (A legutóbbi tanügyi összefoglaló jelentésből megtudható például az is, hogy a magyar gyerekek matematika eredményei bár sokkal jobbak mint a svéd eredmények, messze elmaradnak a távol-keleti tanulók matematika eredményeitől. Valamint az is, hogy a magyar gyerekek legalább kétszer annyit dolgoznak otthon – házi feladat képpen – a megtermelt tudásért, mint más országbeli társaik. Ami kísértetiesen hasonlít a felnőtt magyar társadalom agyonhajszolt egyhelyben topogására.) Az IEA vizsgálatok lebonyolítását Svédországban a stockholmi egyetem nemzetközi pedagógiai intézete végzi.

Az oktatásügy értékelésének egyéb forrásai

A „kimenet” felőli ellenőrzés – értékelés – mellett Svédországban más módon is ellenőrzik és értékelik az iskolák munkáját. Eddig a megyei pedagógiai intézetek (25 megye 15–25 fővel működő intézetei) látták el a szakmai felügyelet, a tanácsadás és továbbképzés feladatait. Az általános felügyeleten kívül időszakos feladatként három-négy megye pedagógiai intézeteinek munkacsoportjai különféle tematikus vizsgálatokat is végeztek egy-egy nagyobb régióban (pl. a lányok és fiúk továbbtanulásáról különféle iskolatípusokban, az angol nyelv elemi iskolai oktatásáról, stb.) E tematikus vizsgálatok konklúziói beépültek a tanügy helyzetéről három évenként kiadott általános összefoglaló jelentésbe, amelyet a Skolöverstyrelsen adott ki a Parlament és a nagyközönség számára.

A tanárképzés Svédországban

A svéd felsőoktatás egységesen unit-credit rendszerben működik. A tanulmányi egység (unit) egy 40 órás munkahétnak megfelelő tanulmányi munka. Egy-egy szakképesítés megszerzéséhez meghatározott számú, a szakképzés részeként *elismert* (kreditált) tanulmányi egységet kell teljesíteni. A teljesítés nem időhöz kötött, és csak bizonyos – egymásra épülő – stúdiumok esetében kötött sorrendű.

Az 1988-as reform óta új tanárképzési rendszer működik, amelyet kiegészít a posztgraduális képzési rendszer.

Tanító- és tanárképzés

A svéd társadalomban két pedagógiai koncepció termékeny konfliktusainak sorozata eredményezi az oktatási reformokat. Az egyik a „szeretettel gondoskodó iskola” nevelési koncepciója, amelynek nevelői ideálja az anyai melegség, a türelmes, az egyéni fejlődési utakat pedagógiai bölcsességgel egyengető, a gyermek szükségletei-

ből kiinduló pedagógus. A másik az akadémikus irányzat, amelyik a szaktárgyában tudós tanárt tartja ideáljának.

A „mindenki iskolája” tanügyi koncepcióval összhangban Svédországban igen erős a „gondoskodó pedagógus” társadalmi presztízse, ez a nevelői eszmény legalábbis egyensúlyt tart a tudós tanár eszményével. Egyensúlyt tükröz a tanárképzés rendszere is e két koncepció között.

A tanítói-tanári szakma két pillére a pedagógiai mesterség és a szaktárgyban való elmélyült tudás. E kettőt kell a tanulók életkori sajátosságainak és a megtanítandó anyag természetének megfelelően elegyíteni. Svédországban, ahol eddig a szocializációt a tudásnál többre tartották, értelemszerűen azt várná az ember, hogy a pedagógia mesterségbeli oldalát tartják elsődlegesen fontosnak – különösen az általános iskolában. Ez azonban nem tükröződik a kredit pontok arányában. A felsőoktatási tantervek mindössze 20–25 kredit pontot írnak elő a 140–160 pontból elméleti és gyakorlati pedagógiai tárgyakra, amiben benne van az iskolai gyakorlat is. Ez nem több, mint egy félév. A többi időt a tanítandó szaktárgyakkal összefüggő tanulmányok teszik ki.

1–7. osztályra képeznek általános iskolai tanítókat, 4–9. osztályra képeznek általános iskolai tanárokat. A tanítók tanulmányi kötelezettsége 140 pont (unit credit), ez 3 és fél éves tanulmányi idő, a tanároké 160 pont (négy éves tanulmányi idő). A tanítókat általános tanítóknak képezik ki, de ezen belül humán (anyanyelv, társadalmi ismeretek) vagy reál (matematika, természetismeret) szakképesítéssel. Az általános iskolai tanárok három szakosok, de szakjaik vagy csak humán, vagy csak reál szakok. (Az akadémikus irányzat hívei kételkednek – alighanem joggal – a háromszakos képzés alaposságában.)

Az általános iskolai tanítók és tanárok képzése részben főiskolákon, részben egyetemeken tanárképző intézeteiben (School of Education) történik. Ezekben az intézményekben az elv az, hogy a tanító (tanár) a szaktárgy tanulása közben az átadás tevékenységformáit is el kell, hogy sajátítsa, vagyis úgy kell tanítani neki pl. az anyanyelvet, ahogyan szeretnénk, hogy majd ő tanítsa (kommunikatív pedagógia).

A középiskolai tanárokat az egyetemeken képzik. Tanulmányi kötelezettségük ugyancsak 160 pont, de kétszakosok. 10–12. osztályban csak középiskolai tanárok taníthatnak. A középiskolai tanárok képzésének alapelve a tudományos képzés, amely a végén egészül ki pedagógiai képzéssel és iskolai gyakorlattal. A két képzési forma alapelveiben nagyon hasonlít a régi magyar tanító- ill. polgári iskolai képzési hagyományokhoz egyfelől, s a középiskolai tanárképzés elveihez másfelől.

Újabbban egyes svéd egyetemeken tendencia, hogy az általános iskolai tanárok szaktárgyi képzését is az egyetemeken filológiai, társadalomtudományi és természettudományi fakultásai végezzék, s csak a pedagógiai tárgyakat kelljen a hallgatóknak a tanárképző intézetben abszolválniuk. Ez a tanítva-nevelő általános iskolai tanár képzési koncepciójával ellentétes, és a „gondoskodó” irányzat hívei attól félnek, hogy ez a módszer sem gondoskodó, sem tudós, hanem pedagógiai és szaktárgyi szempontból egyaránt félművelt pedagógusokat, úgymond másodosztályú középiskolai tanárokat fog eredményezni az általános iskola legkritikusabb felső szakaszában. A dolog ter-

mészeténél fogva e reformok valódi hatása csak évtizedek múltán lesz lemérhető az iskolában.

A svéd általános iskolai pedagógusképzésben a legkevésbé megoldott a művészeti tárgyak oktatására való képzés, pedig e tárgyak tanítását nagyon fontosnak tartják.

A svédek a reform után is elégedetlenek a tanárképzéssel, és általában elégedetlenek az oktatás (nem a nevelés!) színvonalával. A megoldást a továbbképzésben látják, amelyre az egyetemek és főiskolák egyre inkább felkészülnek. Abban reménykednek, hogy a kommunák oktatási kormányzatai előbb-utóbb felfedezik, hogy a képzettebb pedagógus nagyobb érték, s akkor differenciáltabb bérezéssel és pénzbeli támogatással ösztönözni fogják a tehetségesebb pedagógusokat a munka melletti továbbtanulásra.

Posztgraduális képzés

Az egyetemek általában rendelkeznek tanárképző karral (intézettel), amely jogállását tekintve egyenrangú pl. az orvosi, jogi, természettudományi, társadalomtudományi karral. Történetileg a tanárképző karok a pedagógiai tanszékekből, vagy az egyetemhez csatolt tanárképző főiskolákból alakultak ki (vagy a kettő összevonásából). Ilyen képződmény pl. a göteborgi egyetem Mölndalban működő tanárképző kara.

A tanárképző kar annyiban különbözik a tanárképző főiskolától illetve egy egyszerű pedagógiai tanszéktől, hogy alap- és posztgraduális képzésre jogosult a pedagógia teljes szakterületén. Többféle pedagógiai intézete van, mindegyikben több tanszékkal vagy csoporttal, ezenkívül magában foglal kutatócsoportokat is. A göteborgi tanárképző karon például van egy önmagában is sokrétű kutatási, tantervelméleti és értékelési intézet, amely kizárólag posztgraduális szinten képez, s emellett kutatóintézet is, egy általános és szakdidaktikai intézet szaktárgyi metodikai tanszékekkel (melynek oktatói fájlják, hogy már nem ők, hanem más egyetemi karok végzik a szaktárgyi oktatást, s ők csak szakmódszertant tanítanak), és egy speciális pedagógiai (gyógypedagógiai) intézet. A teljes oktató és kutató személyzet létszáma kb. 800 fő.

A posztgraduális képzésnek számos formája van. A képzés egyik típusa az alapképzés után szakágakra való speciális képzés (hasonlatosan a szakmérnöki, szakorvosi képzéshez, illetve a kétféle jogi szakvizsgához). A speciális szakképesítést nyújtó képzés alapfokú diplomához és bizonyos mennyiségű szakmai gyakorlathoz kötött.

A posztgraduális képzés második formája a tudósképzés, amely voltaképpen a felsőoktatás tanári kar utánpótlását biztosítja. Bármilyen tanítással összefüggő szakon a posztgraduális képzésben való részvétel alapfeltétele az alapidiploma, a választott tárgyban legalább 60 elismert pontnak megfelelő tanulmányi kötelezettség teljesítése, valamint két év tanítási gyakorlat. A posztgraduális képzés maga további 160–180 tanegység, amiből kb. 100 tanegységet számítanak a disszertációra. Ezenkívül vizsgázni kell kutatásmethodikából, statisztikából, s más, a doktorátus témájával összefüggő tárgyakból. Mivel a tanári alapidplomában legfeljebb 20–25 pont az, ami nem szaktárgyi hanem kifejezetten pedagógiai tanegységnek számít, a posztgraduális képzés előfeltételeinek további három év alatt lehet eleget tenni, s a posztgraduális ta-

nulmányokat 3–4 év alatt lehet abszolválni. A doktori fokozat megszerzése tehát az alapidiplomától számítva legalább 7 évnyi munkaidő. Ennek jelentős részét persze az erre vállalkozók az egyetemen „dolgozzák le”, ahol oktató és kutatómunkájuk mellékterméke a doktori disszertáció.

A doktori fokozat (Ph.D.) megszerzése disszertáció írásához kötött. Ezt követően néhány év múlva publikációinak száma, minősége alapján habilitálhatja az egyetem doktorát. A habilitáció (docentur) feltétele az egyetemen (de nem a főiskolán) való tanításnak. Svédországban a pedagógiai kutatások túlnyomó része a tanárképző karokon (Schools of Education) folyik. Ugyanitt végzik a vizsgák, monitor vizsgálatok tervezését, szervezését, értékelését. A kutatások csekély hányada folyik tanító- vagy tanárképző főiskolákon, amelyek posztgraduális képzést nem folytatnak. A tanárképző karok a képesítő kurzusok mellett egyre több továbbképző (in-service training) kurzust is indítanak. Ezek közül egyesek speciális érdeklődést elégítenek ki (pl. egy-egy új tanítási módszerre képeznek ki, szakmai turizmussal egybekötött továbbképzést nyújtanak egy-egy téma tanulmányozására, stb.) Ezekon kívül vannak egy-egy témára indított kurzusok (szakkollégiumok), amelyek részben vagy egészben beszámíthatók valamilyen képesítéshez vezető tanulmányi időbe elismert egységként (kredit pontot érnek). Egyre inkább dívik a tanárok körében a kredit-pontok gyűjtése egy majdani képesítés reményében, ami természetesen előnyt jelent a magasabb iskolai illetve tanügyi beosztások megpályázásakor. Ugyanez a tendencia megfigyelhető más európai országokban is.

Tanulságok

A svéd iskolaügy áttekintése nyomán a következő javaslatok fogalmazhatók meg:

1. Meg kellene fogalmazni a hazai oktatási rendszerben az értékeléssel kapcsolatos valós igényeket, s ki kellene számítani ezek intézményi és költségvetületét. Az igények (kérdések) megfogalmazása az oktatási kormányzat illetve a Parlament feladata, a munkaerő- és költségbecslés az értékelési szakemberek feladata. Az igényeket feltétlenül összhangba kell hozni az anyagi lehetőségekkel. (Pl. illúzió lenne központi érettségi vizsgarendszerről álmodozni anélkül, hogy ennek költségkihatásai egyáltalán ismereteseek lennének.)

2. Meg kellene fogalmazni a hazai tanító- és tanárképzés koncepcióját, figyelemmel a jelenlegi pedagógus állomány szakmai erősségeire és gyengéire, valamint a magyar oktatásügy célkitűzéseire. Amennyire én látom, nálunk a szaktárgyi képzés erősebb, a pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés viszont megerősítésre szorul, különösen a kommunikatív pedagógia és az európai stílusú értékeléstudomány elméleti – és főként gyakorlati – eredményeinek közvetítésével. E koncepcióval összhangban kellene dönteni a tanító- és tanárképzés intézményrendszerének reformjáról, a reformnak az általános felsőoktatási reformba való beépítéséről.

3. Ahol lehet, létre kellene hozni a tanárképző főiskolák és az egyetemi pedagógiai tanszékek összeépítésével egyetemi tanárképző karokat, s ezeket – ha van rá al-

kalmas oktató – ki kellene egészíteni olyan új tanszékekkel, amelyek a Magyarországon eddig nem oktatott neveléstudományi szakágakat művelnék és oktatnák – egyelőre elsősorban posztgraduális képzés és speciális szakképzés (magiszteri képzés) keretében. Ilyen szakágak pl. a tantervelmélet, a pedagógiai értékelés, az összehasonlító pedagógia, az oktatástervezés és oktatásszociológia. Ezekben a területeken mind kutatásra, mind vezető szakemberek képzésére égető szükség van, hacsak az elmúlt 40 évhez hasonlóan nem tekintjük a vezető káder első és jószerével egyetlen alkalmassági kritériumának a politikai „megbízhatóságot”. Elképzelhetetlennek tartom ugyanis, hogy át lehet térni a kerettantervekkel és helyi tantervekkel történő szabályozásra, vagy egy standard középfokú érettségi vizsgáztatásra megfelelően képzett tanügyi szakember gárda nélkül. Ez pedig ma nem áll rendelkezésre.

A pedagógiai kutatóintézetek megfelelő képzettségű vezető kutatóiból emez új tanszékek személyi állománya is kialakítható lenne egyszerű bérátcsoportosítással, illetve a kutatócsoportok egyetemekhez csatolásával. Mivel a Magyar Tudományos Akadémia másfél évtizede lemondott arról, hogy pedagógiai kutatóintézetet működtessen, ez az átszervezés a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és az egyetemek közötti megállapodás kérdése. A minisztériumnak, mint a tanári működés engedélyeztetéséért – az akkreditációért – végső soron felelős kormányzati tényezőnek döntő szerepe van ebben a folyamatban.

A tanügyben három olyan szakképzési ágat látok, amelyben az alapidplomával rendelkező pedagógus speciális feladatok ellátására képes szakpedagógussá képezhetné ki magát (ahogyan a jogászok bíró-ügyészi vagy ügyvéd-jogtanácsosi szakvizsgát tesznek). Az egyik szakképesítés a vezetőtanár-szaktanácsadói képesítés, a második a vizsgáztató-vizsgabiztosi képesítés, a harmadik a tanügyirányító-oktatáspolitikai képesítés. Ha a bármelyik intézményben szerzett alapidplomát baccalaureatus fokozatnak fogadjuk el, akkor pedagógiában e három területen lehetne magiszteri fokozatig képezni az arra érdemeseket (akár tanítóképzésben, akár tanárképző karon, akár tudományegyetemen szereztek alapidplomájukat). Mindezek mellett természetesen a tanárképző karoknak kutatóképzést és doktorképzést is kell folytatniuk.

A tanárképző karok létrehozásával azonban nem tartom megszüntetendőnek a főiskolai típusú tantárgyi oktatást. Inkább azt hiszem, hogy erősíteni kellene a tanításmethodikai alapelveket közvetítő szaktárgyi alapképzést a tanári pályára készülők számára. Tehát továbbra is elviselhető – sőt kívánatos – lenne a szaktárgyi képzés két útja: a tanári aspektusból való felsőfokú szaktárgy tanulás (a tanárképző karokon) és a tudós aspektusból való szaktárgy tanulás (a tudományegyetemi fakultásokon). Persze az ekvivalenciák és kiegészítő stúdiumok rendszerét ki kell dolgozni ahhoz, hogy a képzési rendszer átjárható legyen, anélkül, hogy a speciális követelményekből engednénk. A kétféle – pedagógiai szempontú és tudományos szempontú – szaktárgyi képzés egymás mellett élése, termékeny vitája a tömegoktatás és elitképzés sajátos pedagógiai problémáinak jobb megértéséhez és ésszerűbb megoldáshoz segíthet, ha mindkét képzési forma artikulálni tudja saját előnyeit, s nem igyekszik a másikra hasonlítani. A kétféle képzési rendszer különbségét, az átjárhatóság feltételeit – tudomásom szerint – már megfogalmazták az ELTE egyetemi és főiskolai angoltanár képző tanszékei.

4. Végül azt hiszem, érdemes tanulmányozni a svéd iskolarendszer tanterveit saját iskolarendszerünk nevelési és képzési céljainak, s a tanítási programok általános irányelveinek megfogalmazásakor. Ezek a tantervek ugyanis a demokrácia és a tolerancia, a békességre nevelés, az európai polgárságra nevelés tekintetében mértékaadóak. S ezen értékek felmutatása révén sugárzik belőlük a nemzeti önbecsülés és méltóság.

Irodalom

- Marklund, T. (1989): How two educational systems learned from comparative studies: the Swedish experience. In: Purves, A. C. (szerk.), *International comparisons and educational reform*. (U.S.) Association for Supervision and Curriculum Development, Donnelley and Sons, 35–44.
- Swedish National Board of Education (1985a): *Assessment in Swedish schools*. Information Section, February, 1985. Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1985b): *The 1980 Compulsory school curriculum*. Information Section, February, 1985. Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1986): *Time schedules from the integrated upper secondary school*. I 86:75. NBE Information, Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1989): *Time schedules. Time schedule regulations. From the 1980 curriculum for the compulsory school*. I 89:18 NBE Information. Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1990a): *Examinations and marking systems in Swedish upper secondary schools*. I 90:13 NBE Information, Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1990b): *National evaluation of Swedish schools and adult education*. I 90:4 NBE Information. Stockholm.
- Swedish National Board of Education (1991): *Bilder från skola och vuxenutbildning. Nationell utvärdering – sammanfattning av de senaste årens rapporter. Rapporter – planering, uppföljning, utvärdering* R91:14. Stockholm.

ABSTRACT

JUDIT FÜLÖP KÁDÁRNÉ: EDUCATION POLICY IN SWEDEN IN 1990

Sweden has been unique in the world for her generosity towards her school-age population. School is provided free of charge jointly by the state and the local community up to the age of twenty regardless of achievement. Higher education is maintained by the state and it is also free. All important educational decisions are taken by the parliament. The basic goals of the Swedish educational system are education for harmony in private life, democracy in community life, love of nature and protection of the environment, positive work attitudes, education for peace and international cooperation, tolerance toward ethnic, cultural, and religious minorities. Mandatory school age starts at age 7 and ends at the age of 16. Sweden has a central curriculum. The 9-year Swedish compulsory school has a uniform curriculum. Most upper secondary schools are comprehensive schools with various curriculum branches. The Swedish educational system is non-selective so far. School achievement is assessed by standard national examinations toward the end of the compulsory school and of the upper secondary school. Final grades are awarded by the school, taking into account the results of the national tests as well as the pupil's school work. No final examination exists. Students are enrolled in higher education on the basis of their school reports. However, a national standardized scholastic aptitude test is available for those who come from adult education or wish to be assessed by an independent agency. The SAT test is administered twice a year, and a growing number of higher education applicants sit for this examination. The general efficiency of the educational system is monitored by a national assessment system and a national school inspectorate. Sweden has been participating in the work of IEA with the aim of controlling her educational standards in the international education community. Teacher training is based on the conflicting ideals of the „caring teacher” and the „demanding teacher”. The first has had the lead so far, which shows up in the serene and harmonious life attitudes of the youth of present day Sweden. As the fear of European competition is growing, the cry for demanding teachers is getting louder. Huxley's Swedish „Island” may be doomed to vanish during the next decade.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 3-4. 171-185. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kádárné Fülöp Judit, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, H-1055 Budapest, Szalay u. 10-14.

AZ ISKOLA-IMAGE

Kovács Sándor

Janus Pannonius Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

Az iskolavezetői tevékenységről folytatott eszmecserekből egyre többször és meggyőző erővel jelenik meg, hangzik el a menedzserszerű vezetés igénye. A vezetésmodell lényege a célratorés, az egyedi iskolastratégia kialakítása és követése. A menedzserszerű logika alapján ha az iskola nem teljesíti stratégiai céljait, akkor rossz az igazgató. A sikerhez biztonságosan és jó tempóban úgy lehet eljutni, hogy a vezető (vezetői kör) föltárja és hasznosítja az intézmény összes – szellemi, fizikai, tárgyi, anyagi, pszichés és morális – erőforrását, s teljesítményét a klienseknek – főképp a szülőknek és a tanulóknak – a produkciókkal szembeni elégedetlenségén, elégedettségén méri le. A menedzserszerű vezetés egyik jelentős mozzanata az iskola-image elemzése és megalkotása.

Az intézményi image-nak a menedzserszerű iskolavezetés szempontjából kettős jelentősége van. Egyrészt intézményi stratégiát meghatározó vagy legalábbis befolyásoló összetevő, másrészt identifikációs tényező. Esetünkben arról a képzetről van szó, amely a vezető(k)ben, a pedagógusokban és más munkatársakban, a tanulóknak, szülőknak és a partnerekben alakul ki az iskoláról. Származáshelyei valóságos események, helyzetek, körülmények. Ebben a tekintetben a mendemonda is realitás. Ugyanakkor az image tulajdonságok összege, egysége, s egyfajta azonosításművelet eredménye.

Az image-ábrázolás valaminek a reprezentációja, képzet, tehát képződik, méghozzá valamilyen mentális művelet során, amely szándékos és minden esetben szükségleteken alapszik. Ezek szerint image akkor áll össze, ha valamilyen szükséglet arra készíti az embert, hogy egységként fogjon fel egy elemekből, tényekből, tárgyakkal összetett „együttest”, pl. egy iskolát. Az image-képzés folyamatában az ember kapcsolatba kerül az adott intézménnyel, pontosabban kapcsolatba hozza magát vele. Ezt követően ítélete(ke)t alkot róla, hogy meghatározza, alakítsa, irányítsa a vele szembeni magatartását. Ebben a tekintetben az image – talán nem túl merész a képzet-társítás – az idegenvezetőre emlékeztet, aki megbízhatóan igazít el.

A jelenség fonákját nézve, ha egy intézmény nem érdeklődik az embert, nincs vele szükségleteken alapuló kontaktusban, akkor az image nem alakul ki vele kapcsolatban. Például annál a szülőnél, akinek lényegtelen, hogy melyik iskolát látogatja gyermeke, nem képződik ki az intézmény-image, valójában nem is választ az iskolák között. A legközelebbibe, a legkényelmesebben megközelíthetőbe küldi a gyermeket. Számára az egyik iskola olyan, mint a másik.

Az image-nak, ha már kialakult, két dimenziója van: az *identifikáció*, az azonosítás, amely valójában a szó szoros értelmében vett képzet, azoknak a kialakított, kialakult jellemzőknek az összessége, amelyek a tudatban helyettesítik az intézményt.

A másik dimenzió az *értékítélet*, amely kísérőjelenség, de hozzátartozik az image-hoz. Néha úgy bukkan föl, mint használati érték, az a „valór”, amelyet az ember a szóban forgó intézménytől, esetünkben az iskolától meg akar szerezni. Például adott egy hagyományos beállítottságú, konzervatív elitiskola, magas színvonalú érettségi eredményekkel, szigorú fegyelemmel, a renddel és a feszességgel jellemezhető klímával. Az összevetést lehetővé tevő közegben található egy másik iskola, modern pedagógiai törekvésekkel, oldott légkörrel, dinamikus csoportmunkával, környezetre nyitottan. Akiknek valamilyen okuk van arra, hogy információkat szerezzenek, engedjenek magukhoz róluk – tegyük föl – pontosan így *azonosítják* őket. Viszont az is valószínű, hogy beállítódásaiktól, szükségleteiktől, viszonyulásaiktól függően nem egyforma értékítélettel szemlélik a két iskolát, másképp kapcsolódnak hozzájuk.

Az image mint intézményi stratégiát képző tényező

A vezető, a vezetői kör az iskola működési stratégiáinak kialakításakor rendszerint valamilyen intézményi képzetből indul ki. Az irányíthatóság, mozgósíthatóság szempontjából az iskolai image-nak több rétege, dimenziója különböztethető meg. A tapasztalatoktól, a mentalitástól, a beállítottságoktól függ, hogy az iskolavezető(k) melyik image-metszetre érzékeny(ek) és reagál(nak) elsősorban.

A *racióális képből* az intézménynek azon erősségei és gyengéi olvashatók ki, amelyek a feladat, a hatáskör, a felelősség, a függelmi viszonyok, a szabályok leírásaiból, azok elfogadásának, betartásának színvonalasságából állnak. Az erre a képre érzékeny vezető, vezetői csoport a világos célmeghatározásra törekszik, a megvalósításhoz vivő eszközök gondos kimunkálására és megmutatására, s azon van, hogy kellő tanítói, tanári hozzáértés alapozza meg a műveleteket. Egészen tipikus körülmények között ebben a képzetben a munkában közreműködőknek két osztálya van: elhatározók és végrehajtók. Jellemző rá a munka részekre osztása, s a legjobb végrehajtásra kidolgozott munkatárs-szelekció. A racionális kép lényege tehát: szabályozottság, rend, a „hivatalos” értékek elfogadtatása.

A *kollegiális képből* a hangsúly a pedagógustestület szakértelmén, a tanítóknak, a tanároknak a tanulói szükségletek kielégítésére vonatkozó kooperatív tevékenységén van. Ez a képzet csaknem egybeesik a *szociális rendszerképpel*, amely az iskolát mint egymással interakcióban lévő emberek együttesét mutatja be, amely kölcsönhatásban van környezetével. A kommunikációs háló, érintkezések nem véletlenszerűek, a szükségletek és kielégítésük mechanizmusai szerint szerveződnek. Ebben a rátekinvésben az emberi kapcsolatok jórészt a bizalomra épülnek. Az elemek közötti információ- és tevékenységcsere kettős értelme és funkciója van: az intézményi célok teljesítése; az „elemek” (tanárok, szülők, tanulók) saját céljainak elérése. A szociális rendszerkép az embert mint „aktort”, az intézményi folyamatok aktív és alkotó résztvevőjét mutatja be.

A *kapcsolati kép* (image relationelle) azt az intézményi képzet-metszetet tárja föl, amely szerint az események legfontosabbjai a csoport szintjén bonyolódnak le. Itt az együttműködés jellemzőit a szimpátiák, az egyetértésen alapuló értékek, a cselekvési technikára vonatkozó azonos megítélések, a sűrű és kölcsönös kommunikációk, az intézményerősítő folyamatok, a kiegyensúlyozott „részvétel” és az ún. leader-vezetés határozzák meg.

A *politikai kép* szerint az intézményben, az iskolában egyének és csoportok érdekei ütköznek össze, s ennek megfelelően frakciózások, alkufolyamatok, kompromisszumkötések, leszámolások, megegyezések játszódnak le. A kontextust kihasználó vezető ebben a tekintetben megkeresi és megérti az emberek – pedagógusok, szülők, tanulók – érdekeit, cselekvésindítékait, s igyekszik a politikai nyereséget növelni, a veszteséget csökkenteni.

A *kulturális kép* úgy láttatja az iskolát mint csoportképződményt, amelynek erős és biztos alapokon álló értékrendszere van. Néhol ezt az intézmény rejtett tantervének nevezik. A sajátos kultúra az iskola szervezetében felhalmozott és általánosított tapasztalatokat, attitűdöket és normákat jelenti. A biztonságból eredő életerő az igazi hozadéka az intézményi kultúra stabilitásának. A szándék túlméretezése azonban elvezethet a renyhesség, mozdulatlanság állapotába. Viszont ha valaki kifejezetten ezen a ponton akar változtatásokat megindítani, számíthatnia kell a kulturális „sokkra”, amely könnyen visszavetheti a megújító törekvéseket.

A működésfejlesztést kezdeményező intézményvezetőt cselekvésében erősen befolyásolja az, hogy melyik kép meglátásához van szemüvege, vagy inkább hogy van-e kellő kompetenciája és intelligenciája a leginkább aktuális kép, képzet megragadására. Ugyanis ezekben a megítélésekben és manőverekben könnyű hibákat elkövetni. A célok, eszközök, követelmények, szabályok rossz megfogalmazásának nem ritkán az az oka, hogy a vezető képzetében hibás racionális kép él az iskoláról. A túl heves érdekütközéseknek egy innováció bevezetése körül gyakorta a torz politikai kép kialakulása az előzménye. A stabil szokások és beállítódások figyelembe nem vétele az újítások beiktatásának idején az emberek biztonságérzetét rombolhatja.

Egyik kép sem zárja ki a másikat. Önmagában egyik sem elégséges a kontextus megértéséhez. El kell mindig dönteni, hogy mikor melyik kép tükrözi a legjobban vissza a cselekvési lehetőségeket.

Az intézményi image mint azonosulás- és azonosítás-tényező

Ez az értelmezési keret azokat a képeket, képzeteket hívja elő, amelyeket az adott intézményekben élők, dolgozók, valamint a vele valamilyen érdekviszonyban lévő külső közreműködők, potenciális és valóságos partnerek, kliensek alakítanak ki róla. Négyféle image érdemes arra, hogy segítségükkel a téma iránt érdeklődők meg tudják ragadni a jelenségkört (*Ballion és Oeuvarard, 1989. 38. o.*).

A *belső kép*, a belső intézményi image a vezető(k), tanítók, tanárok, alkalmazottak, a technikai személyzethez tartozók képzetében formálódik meg. Valójában mindegyik csoportnak, körnek megvan a maga képe, néha – éppen a szükségletek kiváltotta azonosítás és az értékelés következtében – egyedi színek és felfogások is

megjelenhetnek és meg is jelennek. A változatok ellenére – normális körülmények között – létezik egy belső egység az image-ban, amelynek körvonalazásában minden bizonnyal szerepet játszik az intézményi kultúra. A belső image többnyire klisékből épül, nem egyedileg érzékelt realitásokból. Benne leggyakrabban – ha iskoláról van szó – az átlagos tanulmányi teljesítmények, a szervezeti struktúra a felépítéssel, feladatokkal, követelményekkel, a fegyelembiztosítás típusa, a klíma, a közös összejövetelek, értekezletek rendje, az uralkodó szakmai és emberi kapcsolatok és hasonlók szoktak visszatükröződni.

A fogalom és a jelenség természetének még szabatosabb, egy durkheimi terminus segítségével történő kifejezése érdekében megemlíthető, hogy a nevezett „belső” image az individumok nézőpontjából mégiscsak „külső” image.

A *külső intézményi image* azok sajátja, akik nincsenek megszakíthatatlan, azaz folyamatos kapcsolatban a nevezett szociális egységgel, vizsgálati terepünkön az iskolával. Ezzel azonban a térbeli és működésbeli viszony természete még nincs teljesen kifejtve, mert ennek a képzetfajtának az individuális vagy a csoporttudatban való megjelenéséhez az érdekeltség, az intézmény érdekköréhez való valamilyen hozzátartozás szükséges. Két szociális kör jöhet számításba mint image-hordozó. Az iskolához *szakmai szempontok, vonzások értelmében közvetlenül kötődő együttesek* között az oktatásügy összes, az intézménnyel valamilyen kontaktusban lévő eleme említendő: a környéken élő pedagógusok, más iskolák vezetői, helyi oktatásirányítási felelősök és bizottságok.¹

A fentiek mellett vannak az *intézménnyel nem közvetlenül érintkező társadalmi alakulatok*, amelyeknek az iskoláról alkotott képzetei, azok minőségi jegyei nem mellékesek a tanintézet vonzása, tekintélye szempontjából. A helyi közigazgatás és hatalom választott, foglalkozásszerűen vagy önként vállalt tevékenységgel dolgozó tagjai, vállalatok vezetői, alkalmazottai, a helyi közösség más ágensei, például a kereskedők és hasonlók tartoznak ebbe a társadalmi keretbe. Az ezeken a pontokon megkonstruált képzetek terjedelme és mélysége függ a hordozóknak az iskolától való fizikai és eszmei távolságától. Természetesen más jelentőségű annak a szülőnek a helyzete, akinek a gyermeke az adott iskolába jár, és ismét más azé, aki másik intézményt választott. A jelentőség mássága – sok egyéb mellett – abban is megmutatkozhat, hogy az utóbbi szülő, jó szociális és politikai pozíciója folyományaként, esetleg valamilyen hatalmi körre úgy gyakorolhat nyomást, hogy annak következtében az adott iskola előnytelen helyzetbe kerül.

A külső image kisebb-nagyobb távolságról is jól látható, érzékelhető elemekből áll össze, többek között a „köz” által is fölfogható eredményekből, amelyeket a mindenféle típusú sajtó publikál. De ezt a képzetet táplálják az épületről, a helyről, a berendezésről szerezhető tapasztalatok, az arról való tudás, hogy „kik járnak oda”, aztán a tanulók viselkedése, magatartása és ehhez hasonlók.

¹ A belső és/vagy a külső image képzése és kinyilvánítása tekintetében kitüntetett pozíciója van az iskolához tartozó szülői körnek. Hogy ennek a szociális egységnek a „belső” vagy a „külső” minősítés dukál, az attól függ, hogy a szülőnek vagy a szülői csoportoknak mekkora az iskolai viszonyokban való implikációja, „belekeveredése”.

Az ún. kijövő, a *vektoriális image* az iskolával szemben kettős minőségű pozícióban lévők intézményi képzete. Ők azok, akik a belső tapasztalatokat terjesztik, s adott esetben hatást gyakorolnak a külső vélemények alakulására. Az iskolai szervezetbe beválasztott szülői aktivisták, az iskolaorvos, az iskolapszichológus, a kívülről jövő (másutt is dolgozó) pályaválasztási tanácsadó és a hasonló helyzetben lévők tartozhatnak közéjük. Az ezt a jelenséget vizsgáló pszichoszociológiai elemzések azt mutatják, hogy a vektoriális image szerepe az iskola esetében nem jelentős.

A *szociális önképben* az összegeződik, amit az iskola (az iskolát alkotó csoportok együttese) magáról gondol. Ez a tüköreffektus, amely akár a Pygmalion-hatással is azonosítható. Elképzelhető egy olyan mechanizmus, hogy az előírászerű követelmények, az azokkal való identifikációs szándék körvonalazza ezt az önképet. Egy egészen másfajta önkép az, amely a kifejezetten problematikus iskoláknál szokott létrejönni. A határozottan negatív külső kép a szociális önképben még előnytelenebbnek fixálódik. És nemcsak rögzül, hanem a mendemondák és az „agyillanás” (a körzetbe tartozó jóképességű tanulók más iskolába frátása) hatására egyre reménytelenebbnek látják helyzetüket az iskolához tartozók.

Az intézményi image-t alkotó különös folyamatok

A szóbeszéd, mendemonda, híresztelés az egyik jellegzetes mechanizmus az image-képződésben. A szóbeszéddel az ember az információs feketepiacon találkozik (Kapferer, 1987. 19. o.). Az ember meghallgatja, saját álláspontjához igazítja, érdekei, szükségletei szerint megpróbál belőle számára előnyös vonásokat kiemelni, megerősítő hatásokat nyerni. Mindezt azért teszi, hogy megszilárdítsa alakuló vagy már kialakult választásának, álláspontjának értékét. A mendemonda segítségével szinte igény szerint barkácsolható az image. Ha az ember meg akar érteni valamit és nem kap hozzá elégséges „hivatalos”, hiteles ismereteket, akkor nyílik szélesre az információs kapu a szóbeszéd, a híresztelés előtt. Ráadásul az iskola mint szervezet nevezetes arról, hogy kevés hír szokott onnan kiszivárogni, tehát a kliensek, a potenciális és valóságos partnerek információéhsége eleve kielégítetlen. Ezenfölül meglehetősen széles az a szociokulturális réteg, amelynek nincsenek képességei ahhoz, hogy a talán mégiscsak elérhető ismeretekért megküzdjön. Ami tehát marad, ami elérhető, ami rendelkezésre áll, az a mendemonda.

Az *egyszerűsítés* is jellegzetes image-képző művelet. A régi reálgimnáziumok utódintézményeiről az a hír járja, hogy bennük jó a természettudományi felkészítés. Az egykori egyházi gimnáziumokból kialakult középiskolákban pedig minden bizonnyal – mondják – alapos képzés folyik az ember- és társadalomtudományokban. De nemigen szokták kétségbevonni azt az állítást sem, hogy azokban a gimnáziumokban, ahol egykor apácák leányövendékeket tanítottak, ott most is szorgalmasan, rendezett, fegyelmezett körülmények között tanulnak a növendékek.

Az egyszerűsítés természetesen nem produkál garantáltan megbízható következtetéseket, de igen kényelmes út a képzetalkotáshoz. Az előbbi példákhoz hasonló az egy középiskola jó vizsgaeredményeiből való kiindulás. Csak hogy a tájékoztató itt sem igen kíváncsi a teljesítmények mögött megbúvó és jelzésértékű eredményeszőró-

dásra. Azonfölül az sem biztos, hogy a jó vizsgaeredmények a jó mutatók. Egy korrekt pedagógiai értékrendszerben esetleg inkább az az iskola becsülhető többre, amelyekben a növendékek végül is reményeik, előzetes perspektíváik fölött teljesítenek a tanulmányi munkában, és esetleg más nevelési mutatóban múlják fölül a nemzeti átlagot.

Ha az eredmények nehezen hozzáférhetőek, akkor például az iskola tanulóinak társadalmi – szociokulturális – összetétele segít a gyors és egyszerű képalkotásban. Ez a szimplifikálás sokszor be is válik, mert az előzetesen jól szelektált tanulói kör valóban hozza is a látványos eredményeket.

Léteznek gyakorlatilag kész *klisék*, *azonosítás-keretek*, amelyekbe könnyű behelyettesíteni bizonyos jellemzőket. Ilyen az imént említett eredeti hovatarozás megragadása, miszerint ez vagy az az iskola „régii patinás szakiskola”, „régii jó reálgimnázium”...

Rokonjellegű az előbbiekkal az értékelés típusú azonosításnak nevezhető image-képző művelet. Ha valakik jó vagy közepes, vagy gyenge iskolát emlegetnek, akkor a beszélgetőtársak nagyjából ugyanazon karakterre gondolnak. A jó iskolán többnyire azt értik az emberek, hogy vele, benne közelebb lehet kerülni az ambiciózus célok teljesítéséhez. Ez a feltörekvő polgári, alkalmazotti rétegek demokratikus nézeteinek felel meg leginkább. Jó technikai, kereskedelmi, közgazdasági alapképzést adó középiskolák képe sejlik föl az ilyen pozitív értékelés mögött. A jóléti társadalomban vagy olyan rétegek körében, ahol a társadalmi presztizst nem feltétlenül a mobilizáló iskolával kell megszerezni, ott egyes családoknak az is jó iskola lehet, amely ugyan garantáltan színvonalas körülményeket teremt, mégis fesztelenül és a szigorú követelmények mellőzésével dolgozik.

Az ún. közepes iskola az, amelyikről nem lehet túl sokat mondani: „Tizenkettő van belőle egy tucatsban”, „Egyszerűen olyan, mint a többi”...

A gyenge, a rossz iskola azonosításával sem szokott sok probléma lenni. Ez a minősítés az esetek többségénél az *alacsony tanulmányi eredmények képzetét hívja elő*. A nevelési krízissel küszködő fejlett gazdaságú országokban van a jelenségnek egy alternatívája: az eredményeket nemigen produkáló, viszont a szociokulturális hátrányokat jó fokon ellensúlyozó iskola. Ez utóbbi maga is két típusban variálódik. Az egyik a populista intézmény, amelyik szigorral, erőszakos – bár végül is jószándékú – hatalomérvényesítéssel próbál úrrá lenni a nehézségeken. Ez az iskola a tudatos munka ellenére is társadalmilag többnyire megbélyegzett. A másik a modernista iskola, ahol mindent a tanulók motiválására, érdekeltté tételére tesznek föl, ahol „szabad” a légkör. Ezt az iskolát a laikus, a szülői közvéleményben nem szokta elmarasztaló ítélet illetni.

Gyakran tapasztalható, hogy az intézeti image képződésének folyamata – a kirakós játékkal való formázáshoz hasonlóan – a jó alakzatok létrehozásával végződik. Az ember a meglévő és jól megragadható elemből konstruálja meg a képet. Ez a művelet sor néha a tapasztalatok szelektálásával indul be. A patinás középiskolánál nem vonzza a tekintetet a leromlott épület, a gyenge iskolánál viszont szemet szúr. Hasonló az a mechanizmus, amelyben az értékeket kifejező jellemzők nem stabilak. Ugyanazon karakter másképp nyom a latban a különböző iskoláknál. A nagy iskola-

létszám az egyik helyen az elnyomorodás jele, másutt viszont a keresettségé. Végezetül ugyanez az image-alkotó mechanizmus érezteti hatását akkor, amikor egy képzet túléli önmagát. Egy iskola már régen más, mégis tartja magát a róla alkotott egykori értékítélet.

Irodalom

- Ballion, R. és Qeuvsard, F. (1989): *Le choix du lycée. Laboratoire d'économétrie de l'école polytechnique* CNRS, Ministère de l'Éducation Nationale, décembre. Paris.
- Kapferer, J. N. (1987): *Rumeurs. Le plus vieux média du monde*. Seuil.

ABSTRACT

SÁNDOR KOVÁCS: SCHOOL-IMAGE

The study discusses school-image, an especially intriguing phenomenon involving manager-like school direction. Once it has been established, school-image can have two dimensions: identification and value judgement. On the one hand school-image is a formative or influential factor in institutional strategy. In this respect the following aspects can be distinguished: rational, fraternal, relational, political and cultural. On the other hand, if we dwell on the identification factor we can differentiate the inner picture, the outer institutional image, the vectorial idea and the social self-image. Due to a lack of ample and intensively informative knowledge, hearsay, simplification, stereotype and "proper formation" are the main contributors in the formation of school-image.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 3-4. 187-193. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kovács Sándor, Janus Pannonius Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék, H-7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

APPENDIX NEVELÉSTÖRTÉNETI MUNKÁKHOZ (A „fekete pedagógia” történetéből)

Vincze László

A neveléstörténet = idill. Idill prózában: „A családi életet meghittség jellemzi. A nő hűséges élettársa urának; gondos sáfárja házának és szerető anyja gyermekének... a homéri költemények a szülői szeretetnek megható nyilvánulásait őrizték meg azokban a közbeszótt genre-képekben, melyeknek finom ecsetvonásai ma is bámulatra ragadnak. Mennyire megindít az emberölő Hektor gyengéd szeretete neje Andromache és kis fia Astyanax iránt! A családi életnek mily bensőségére vall, a gyermeknek mekkora megbecsülését bizonyítja az a híres jelenet a maga lélektani igazságával és örök emberi mivoltával... S most következik az idill versben:

»Tündöklő Hektor így szólt s magzatja felé nyúlt

.....
Ahogy a harczból jön, s mikor ellenséget elejtvén
Véres zsákmányt hoz, neki szívből öröljön az anyja!
Így szólott s kedves nejének ölére helyezte.
Magzatját, ki is illatozó keblére szorítja.
És mosolyogva könyez...«”

Mindezt *Fináczy Emő* (1922) egész Európában páratlan méretű *Neveléstörténetek* első kötete alapján idéztük a 24. lapról, ahol is az ókori görögség körében folyó kérdéseket elemzi, rendkívül alaposan, a tárgyhoz illő részletességgel, közel 200 oldalon. A 64. oldalon – ne feledjük fentieket! – ezt olvassuk: „Spártában... ha a kised gyenge vagy nyomorék volt, könyörület nélkül megölték...” Athénben pedig „a fiú gyermeket ötödnappal születése után a családi tűzhely körül hordozták (amphidromia) s ez alkalommal kellett az apának ünnepi módon kinyilatkoztatnia, vajjon a gyermeket fel akarja-e nevelni, avagy ki akarja tétetni? (mint Spártában a Taigetosz sziklára), ahol előbb-utóbb rátalálnak a vadállatok és gyomruk a csecsemő temetőjévé lesz.”

Ezt tanultuk és tanítottuk „a bájos társadalmi élet hazájáról”, Athénről és „a rideg, de tiszta életű” Spártáról...

A neveléstörténet csak az idillt konstatálta és dokumentálta. És ez így tart napjainkig is. Az idill azonban a valóságnak csak az egyik oldala amint prózában és versben már utaltunk erre. A valóság másik oldalát nem vettük észre. Pedig már 1916-

ban megjelent G. Payne *The Child in Human Progress* című munkája, amelyik az idillen túlmutat, az érem, a valóság másik oldalát is megmutatja. Ez a munka azonban szinte teljesen elkerülte a neveléstörténetírók figyelmét. A neveléstörténetírók megmaradtak a kitaposott úton, legfeljebb a stílusuk változott. *Finánczynak* az idillhez jól illő rokokó hangvételt a szárazabb, unalmasabb „tárgyilagos” stílus váltotta fel. Olyanformán, mint az irodalomtörténetben *Beöthy Zsolt* rokokó-dagályosságát *Pintér Jenő* színtelensége. Mintha a pedagógiaírók komolyan vették volna *Rousseau* kétségbeesett ágálását, hogy a gyerekek részére írt történelem könyveket meg kell hamisítani, mert ha a valóságot mutatjuk meg nekik, a történelmi valóságot – és nem annak égi mását –, akkor kétségbeejtésbe sodorjuk, netán öngyilkosságba kergetjük tanítványainkat. Megszépíteni, elhallgatni a valóság egyes elemeit azonban: hamisítás. Történelemhamisítás, amit a neveléstörténetíró engedhet meg magának a legkevésbé. A valóság, az érem mindkét oldalának megmutatása nem deheroizálás, nem illúziórombolás, vagy ha az, akkor is meg kell tennünk.

Újabban, egyre-másra jelennek meg neveléstörténeti munkák, amelyek a valóság egészének feltárására, az érem másik oldalának bemutatására is vállalkoznak (*Ariès*, 1973; *Taylor*, 1974; *Hunt*, 1970; *Despert*, 1970).

Mindezekről a neveléstörténetírás alig vesz tudomást, noha például *Ariès* munkáját a történészek „szent olvasmányként” emlegetik. A leginkább idézett munkák közül említsük meg *Lloyd DeMause* (1975) könyvét és *Jos van Ussel* (1977) németül is megjelent munkáját, mely utóbbi, mint címe is jelzi (*Sexualunterdrückung, Geschichte der Sexualfeindschaft*), a gyerekek kizsákmányolásának, elnyomásának egyetlen aspektusával foglalkozik: a gyerekek szexuális elnyomásával.

A téma szempontjából számbavehető munkák egyértelműen megállapítják, hogy minél távolabb megyünk vissza a történelembe, annál inkább látjuk, hogy mennyire elhanyagolták a gyerekeket, mennyire nem törődtek velük, sőt: ütötték-verték őket, „kitették”, hogy elpusztuljanak, szülők, anyák megölték gyerekeiket, „perverz” szexuális célokra eladták, használták a gyerekeket. S nem elszórt, különleges esetekről van szó! Sok esetben törvény védte ezeket a visszaéléseket, illetve „rituális előírások” szerint történt a gyerekek kíntása, elpusztítása. Mindenkor és mindenütt kidolgozták a brutális visszaéléseket „bagatellizáló”, mentő elméleteket; ideológiát szerkesztettek, hogy feloldják „a bűnt”, amely abból adódott, hogy az ember – az anya – létét legerősebben meghatározó ösztönével („anyai ösztön”) fordult szembe. Ha szörványos esetekről volna szó, szélsőséges esetekről, akkor könnyű volna elintéznünk a problémát, a „lélektani” problémát. Szadizmust-mazochizmust-perverzitást (neurózist-pszichózist) emlegetnénk. Persze, még ebben az esetben is felvetődnek a kérdések: miért lettek – ha szörványosan is – szadistává-mazochistává, perverzzé, neurótikussá-pszichótikussá az anyák, oly mértékben, hogy képesek voltak megölni gyermekeiket? A kérdés feltevése akkor jogos, ha abból indulunk ki, hogy szadistává-mazochistává stb. lesz az ember, s nem annak születik.

Az anyai ösztönök működése aktuálisan meghatározott. Pontosabban: történelmi-társadalmi változások állandóan változtatják, meghatározzák az anya-gyermek kapcsolat jellegét. A társadalom az anyából – mint látni fogjuk – gyereke gyilkosát képes formálni.

A gyermekek ellen elkövetett visszaélések, bűnök három csoportba sorolhatók: (1) a gyerek elpusztítása, (2) büntetés jellegű „rendszabályok” alkalmazása, (3) a gyerek ellen elkövetett szexuális jellegű visszaélések.

A gyermekek elpusztítása

Archeológusok meggyilkolt, „feláldozott” gyermekek ezreinek csontjait ásták ki 7000 évvel időszámításunk előttig visszamenően, s a feliratok azt mutatják, hogy gyakran előkelő családok is feláldozták gyerekeiket. Henrie Vallois történelem előtti fossziliákban olyan nyomokra bukkant, amelyek azt mutatják, hogy elsősorban leánygyerekeket áldoztak fel. *Plutarchos* arról ír, hogy Karthagóban gyerekeket áldoznak az isteneknek, és ha például egy-egy előkelő (értsd: „gazdag”) családnak nincs gyereke, vesz egyet – nyilvánvalóan a szegény családtól –, hogy legyen mit bemutatnia az éppen megkörményezésre kiszemelt istennek. Az „áldozat bemutatása” úgy történt – írja *Plutarchos* –, hogy a gyerek torkát átvágták, és az anyának zokszó nélkül kellett végignéznie a rituális gyilkosságot, mert ha sírni talált, akkor az áldozat nem volt érvényes, és így a gyerek vételárát vissza kellett adni.

Megdöbbenünk ezen a kegyetlenségen.

A pszichológusok sokféle magyarázattal szolgálnak. Íme: az anya-gyerek kapcsolat jellege – írják – endogén tényezőknek megfelelően változik, szükségszerű egymásutánban következnek a kapcsolat egyes fázisai. Van olyan fázis, amikor az anya olyannyira saját testéhez tartozónak érzi a gyereket, mint bármely testrészét, vagy akár egy kelést a testén; a gyereket egyáltalán nem érzékeli külön személyiségként, s így jogosnak érzi – a közösség ezt kívánja mintegy elvárja tőle, bizonyos tévhitek, babonák, törvények, konvenciók nevében – a gyerek elpusztítását. A gyerek élethez való jogát nem ismeri, igényeit, szükségleteit képtelen felfogni – ma divatos szóval élve –: empátiára képtelen, tehát könnyen végez vele; sőt – minthogy az istenek kegyét keresi – emelt fővel hajtja végre a gyilkosságot. Mindez azonban csak feltételezés, amelyet ha elfogadunk is – felmerül a kérdés: miért olyan kegyetlen, brutális a rituális előírás? „Zokszó nélkül vágja el az anya gyermeke nyakát!” Nézze végig zokszó nélkül, amint elvágják gyermeke nyakát! A rituális előírás nem „öncélú” cselekedetre ösztönöz. Az istenekre utalnak, de nagyon is földi érdekekről van itt szó, a család, illetve az egész közösség, az egész társadalom anyagi érdekeiről. A gyereket el kell pusztítani, mert a gyerek teher. A „Taigetosz-módszer” világosan mutatja, hogy miről van szó. Az előkelő, gazdag athéni arisztokrata „családtervezést” végez. Ha egy-két gyerek van a családban, akkor a vagyon, a földbirtok egy-két gyerek kezén marad, ha több gyerek volna, akkor a család pauperizálnának. De ilyen nyíltan a születésszabályozásról nem lehet beszélni, mert ennek esetleg éppen az anya, az anyai ösztön ellenszegülne. Tehát a gyerek érdekéről (nem életképes, gyenge stb.), illetve az istenek akaratáról (áldozatot kell hozni az istenek kegyeiért, hogy jól sikerüljön a vadászat, a hadi vállalkozás) stb. kell beszélni, s mindjárt a feloldozást is megadja a súlyos bűn, az anyai ösztön ellen elkövetett merénylet, a gyerekgyilkosság

terhe alól. („A gyerek teher!” A nomadizáló törzseknél például egy-két gyerekkel még könnyen boldogul az anya és az apa, de mit kezdjenek több gyerekkel a vándorlás idején. Nem is beszélve a gyerekek táplálásáról. Ezért oly általános a gyerekek elpusztítása – sokszor, ugyancsak materiális okok miatt – szinte napjainkig. Csak a módszer változik.

Időzzünk még egy kicsit a rituális előírások kegyetlenségénél. A rituális előírások általában kiméletlenek, kérlelhetetlenek, kegyetlenek. Az istenekről van szó! Csorba esne a tekintélyükön, ha egykönnyen megvesztegethetők volnának. Súlyos áldozatot kell hozni, hogy kegyüket megnyerjük. Izsákot fel kell áldozni! Persze munkaerőgazdálkodásról, utánpótlásról is szó van, s ez magyarázza *Henrie Vallois* észrevételének helyességét: lányokat gyakrabban áldoztak az istenek oltárán, mint fiúkat, mert a lány kisebb értékű munkaerőt jelentett például a vadászati, hadi stb. vállalkozások idején. Említsük meg azt is, hogy a kegyetlen előírásokban a mágus-ideológus ravaszságát is feltételezhetjük. „Zokszó nélkül” kövesse az anya a rituális előírásokat. A mágus ugyanis – függetlenül attól, hogy mennyire hitt az általa képviselt ideológia-mágia erejében – kénytelen tapasztalni, hogy követelményeivel csak híveit, s nem az isteneket befolyásolja. A hívek mindent megtesznek, a vállalkozás mégsem sikerül. A mágus menti, ami menthető: „nem tetted zokszó nélkül!” S hozzáteszi: „az isteneket nem lehet becsapni...”

Válogathatunk a modern lélektan hipotézisei között. Magyarázó elvekben bővelkedünk: „kivetítés, rávetítés” (Projekció), „átvitel” (Übertragung) stb. Ezek a hipotézisek abból indulnak ki, hogy az ember tele van büntudattal. (Az egyház így tanítja: „eredendő bűn”, a mélylélektan így: „ödipuskomplexum”, mi így: kialakítjuk a gyermekben a büntudatot, beléneveljük a sok szükséges és szükségtelen tilalomfa kitűzésével, tapintatosan vagy brutálisan) Szeretnénk megszabadulni ettől a büntudattól, a bűntől.

Érdekes ellentmondásba keveredik a mélylélektan, amikor a gyermekgyilkosság (a szülők által!) magyarázatához a projiciálás hipotézisével él. Egyfelől ugyanis azt tanítja, hogy az ember „pszichogenetikus fejlődésének” megfelelően eljut abba a fázisba, amikor felismeri negatív érzelmeit, indulatait – büntudat! – ezektől szabadulni szeretne, ezért projiciálja a gyerekbe. Ha megöli gyerekét – véli tudatalatt – akkor megszabadul a negatív indulatoktól, bűneitől. Mintegy tudatalattijának parancsára cselekszik. Másfelől – mint írtuk – a pszichogenetikus fejlődés bizonyos fokán – hirdetik Freud késői tanítványai – az anya annak idején empátiára még képtelen volt, márpedig a gyermekgyilkosság az anyák részéről, éppen a pszichogenetikus fejlődésnek ebben a fázisában oly gyakori és kegyetlen, hogy megdöbbenésünket váltja ki. Az anya-gyerek kapcsolatban – úgy véljük – az empátiának ösztönalapja van, ami sokféle formában megmutatkozik. Ezzel szemben: a büntudat társadalmi termék. Hogyan volna lehetséges tehát, hogy projiciálásra már képes az anya, amikor még empátiára képtelen?

Persze sem *Freud*, sem tanítványai nem a levegőből merítik magyarázó elveiket. Ősi, és olykor ma is élő szertartásokra hivatkoznak, amelyekben az ember projekcióhoz folyamodik, hogy megtisztuljon, megszabaduljon bűneitől. Ma is él zsidók között az a szertartás, hogy bizonyos ima segítségével a férfi egy kakasra, a nő egy tyúkra át-

viheti bűneit. A kakast, a tyúkot rituális előírások szerint levágnák, megeszik, s ezzel ki-ki megszabadul bűneitől. Ma is él a szertartás, mert a hagyomány túléli az egykori meggyőződést, babonává lett a vallásos hit eleme, s az ember cselekszik a babona szerint, noha tudja, hogy babona, s nem hisz a babonában. Illetve: hisz is meg nem is. Fél! Az élet olyan félelmetes, s egyre félelmetesebb, hogy a kiszolgáltatottságát teljes mértékben átélő-érzékelő ember összekacsint az irracionális erővel. „Mit lehet tudni?” – gondolja, amikor történelmi-társadalmi erők sodrában a *ráció* felmondja a szolgálatot.

Joseph C. Rheingold (1967) a lány és anyja közötti ödipális konfliktus alapján magyarázza a gyermekgyilkosság kérdését. Azt fejtegeti, hogy a lány büntudatot érez anyjával szemben, mert apja iránti „bűnös érzelmeit” nem tudta megfelelően feldolgozni, szublimálni. Ezért, amikor szül az a „szörnyű kívánság” merül fel benne, hogy bárcsak ne lett volna anyává, mert gyermeke világrahozatalával csak provokálja anyja (lappangó, elfojtott, netán manifeszt) gyűlöletét. Gondolatmenetét *Rheingold* klinikai dokumentumokkal támasztja alá, melyek igazolják, hogy az anyák sokkal gyakrabban kívánják éppen megszülető gyermekeik halálát, mint ahogy azt egyáltalán hisszük. Ezzel a „szörnyű kívánsággal” hozza összefüggésbe *Rheingold* „a gyermekági depresszió” ismert kórképét is. S hogy gondolatmenetét tovább hitelesítse, pszichoanalitikus gyakorlatára is hivatkozik. Pszichoanalitikus kezelésben lévő anyáknál – írja – nagyon gyakori „vágy-fantázia”, hogy gyermeküket megöljék, megfojtsák, lefejezzék. Semmi okunk sincs arra, hogy a szerző tapasztalatait kétségbe vonjuk, elutsítsuk, csak általános érvényét nem fogadjuk el. Mind a gyermekági depresszió, mind a szörnyű „vágy-fantázia” igazolásához, megértéséhez rendkívül pontos, differenciált körleírásra, esettanulmányra volna szükség, hogy minden konkrét esetben megállapítsuk a tünetek okát. Ilyenre nem szolgál a pszichoanalízis. Ellenhipotézisekkel nem akarunk élni, ezért általánosságban csak arra utalunk, hogy a mélylélektani kutatás a „beteges”, a nem normális felől igyekszik megközelíteni az egészséges, a normális ember lelki életét, lelki mechanizmusát, s a beteges jelenségek alapján általánosít, mondván, hogy ami a manifeszt elmebetegnél szélsőséges formában jelentkezik, az korlátozottabb formában az „un. normálisnál” is ott van. Azaz: a pszichotikus és a normális között csak mennyiségi és nem minőségi a különbség. Ez az emberszemlélet viszi félre a teoretikusokat a gyermekgyilkosság problémájának magyarázatában is. A mélylélektani magyarázatokkal napjainkban csak odáig jutottunk, hogy a korai babonás-vallásos, tudománytalan magyarázatokkal szemben tudományosnak látszó, többnyire rendkívül izgalmas hipotézisekkel a lélektan területére toljuk a társadalmi kérdéseket, a társadalom helyett a lélektanra hárítjuk a problémák megértését, megmagyarázását, megoldását. A lényegyet illetően azonban mindegy, hogy a végső fokon családi-társadalmi, anyagi kérdéseket babonás-vallásos vagy lélektani spekulációkkal takarjuk-e el a tisztánlátás elől.

A család anyagi létét, „életszínvonalát” veszélyeztető szaporodástól való félelem, a védekezés olyan helyzetet teremt, hogy *Polybius* joggal ír arról, hogy Görögország elnéptelenedik. Rómában pedig *Augustus* császár után 200 éven át kísérletet tettek arra, hogy fizetnek azoknak a családoknak, akik életben hagyják gyermekeiket; *Philon*, a filozófus pedig elsőként tiltakozik és ír a gyermekgyilkosságok ellen, de csak

374-ben hoztak tiltó törvényt ellene. Ez is csak a „de facto” gyilkosságra vonatkozott, az indirekt gyilkosságok tovább is folytak. A gyermekgyilkosságok témakörén belül külön kellene szólni a „lányanyák” gyermekeik ellen elkövetett merényleteiről. Ez azonban olyan magától értetődően társadalmi probléma, hogy semmiféle „háttérmagyarázatra” nincs szükség. Az előítéletek hatalma, kényszerítő ereje semmivel sem kisebb, mint a mágikus, babonás-vallásos-rituális előírások ereje. Napjainkban legfeljebb azt kérdezhetjük, hogy meddig nevezzük még „leányanyának” azt, akit nem a pap vagy az anyakönyvvezető, hanem egy választott férfi tesz asszonnyá, anyává?

Büntetés jellegű „rendszabályok” alkalmazása

Nehéz volt leírunk ezt a mondatot: „A gyerek teher.” De le kell írni, ha reális magyarázatát akarjuk adni a visszaéléseknek, amelyeket a gyerekek ellen a szülők, a felnőttek, az anyák évszázadokon át elkövettek és elkövetnek ma is. Londonban 50 iskolában felmérést végeztek, s kiderült, hogy a testi fenytést még ma is alkalmazzák. 100 tanulóra átlag 50 ütés számítható. Először azt kell tisztáznunk, hogy mit jelent ez a szó: „teher”, ti. az ember számára. Sok súlyos feladatot, kötelességet veszünk a vállunkra, és – megfelelő körülmények, feltételek esetén – egyáltalán nem érezzük tehernek, illetve szívesen vállaljuk: „édes teher!” Ilyen volna, ilyen elsősorban a gyerek, ha megfelelő körülmények között születik. A megfelelő körülmények minimumát említjük: van kenyere a családnak.

Ne menjünk vissza messzire a történelemben. Kéznél van egy adat a XVIII. századból: „A lakosság 80–90%-a létminimum alatt élt!” gyakori volt az éhínség. Amikor a XVIII. században heves vita folyik arról, hogy a szülők vagy az állam nevelje-e a gyerekeket, akkor ez a rettenetes statisztikai adat (80–90%) is belejátszik a vitába. A „soziale Plage!”, a társadalmi nyomorúság. A család nem tud kenyeret adni a gyerekeknek; adjon az állam, hiszen neki dolgoznak 8–9 éves gyerekek napi 13 órát a manufaktúrában, ahonnan ha megszöknek, „az állam”, a hatóság utánuk nyúl, visszahozza őket, s a munkapad mellé köti. A XVIII. században! A felvilágosodás századában. *Diderot* a családi nevelés mellett szól a vitában, a „szűk, kis család” mellett. De joggal kérdezhetjük, hol van a család, ha a gyerek 13 órát van távol otthonától, a munkában? Család az, amelyik nem tud kenyeret adni a gyerekeknek!? Azt kell mondanunk, hogy, amikor nem rituális, nem állami előírások nevében pusztítja el az anya gyermekét, akkor „felelőssége tudatában cselekszik”, hiszen tudja, hogy nem fog tudni kenyeret adni neki. „Humánus” módszerek nincsenek a születés meggátlására, az anya tehát megszüli gyermekét, aztán – legálisan-illegálisan – megöli. (A lányanyák gyerekeinek elpusztításáról azért nincs statisztika, mert a lány egész terhessége idején titkolja „állapotát”, titokban szüli meg és titokban el is pusztítja.) S itt ismét a gyerek születésének körülményeire utalunk: „társadalmi atmoszféra!” Rendkívül döntő jelentősége van ennek nemcsak a gyerek „léte-nem léte” szempontjából, hanem abból a szempontból is, hogy egész nevelése-fejlődése milyen lesz. Volt úgy

„hogy az apák „szégyelték” gyereküket; a lánygyereket, olykor és részben, ezért is küldték kolostorba.ő

Ugyancsak a társadalmi atmoszférát kell említenünk, ha arról beszélünk, hogy „szégyen volt szoptatni a gyereket”, a szoptatást „utálatosnak”, „állatinak” minősítették, s férjek súlyos fenyegetéssel kényszerítették feleségeiket arra, hogy „dajkaságba” adják csecsemőiket. Ezt a szegények és gazdagok egyaránt cselekedték. A „társadalmi atmoszféra” segített a lelkiismeretfurdalás feloldásában. „Nem ölték meg” a gyerekeket csak kiadták dajkaságba, esetleg „lelencházba” – állítólag *Rousseau* felesége is ezt tette – mintegy divat volt lelencházba adni a csecsemőt, esetleg, sőt többnyire úgy, hogy a gyerek nevét is elhallgatták. A szülők megszabadultak a „tehertől”. Ezekben a házakban óriási volt a mortalitás. Aki pedig nem pusztult el abból szolgál, cseléd, stb. lett, többé-kevésbé felserdült korában. A gyerek kiadásának célja általában az volt, hogy megszabaduljanak a gyerektől. Voltak „magán-dajkák” is. Sőt volt idő, – a görög-latin irodalomból tudjuk – hogy a dajkák jól szervezettek voltak, a Colonna Lactarian árulták magukat; néhány csecsemőt vállaltak dajkaságba. A dajkáknál a halandóság ugyancsak igen nagy volt. *Lloyd DeMause* (1975) idézi egy pap szavait, aki London egyik szomszéd körzetében lelkeskedett, ahol a dajkákhöz adott csecsemők egy év alatt – kettő kivételével – mind elpusztultak. Nem egyszer az anya úgy adta át csecsemőjét, hogy nyíltan-burkoltan biztatott a gyerek elpusztítására. A tömeges dajkaságba adás Angliában és Amerikában a XVIII. századig, Franciaországban a XIX. századig, Németországban a XX. századig tartott. A párizsi rendőrfőnök jelentése 1780-ból: 21000 újszülöttből 17000-et adtak ki vidékre dajkaságba; 2–3000 került gyereketthonba-lelencházba. 700-at otthon nevelt a fogadott dajka, és kb. ugyanennyit szoptatott-nevelt az anya. *Dr. Hume* 1799-ben arról panaszkodik, hogy a dajkák a gyerekek ezreit pusztítják el. A gyerek a dajkának is teher, – különösen, ha „elfelejtenek” fizetni érte –, ezért – hogy nyugta legyen a gyerektől – egy bizonyos ópiumos-arzénos keverékkel („*Godfrey szívcepp!*”) vagy alkohollal itatja, amitől a gyerek elalszik – esetleg örök-re. Egy dajka, miután átvette a csecsemőt, így beszélt: „Te a bűn gyümölcse vagy, te nem tettél semmi rosszat, te ártatlan vagy... nemsokára elmész, szegénykém... és nem fogsz a pokolba kerülni, míg ha élve maradnál, és felnőnél, akkor bűnbe esnél és a pokolra jutnál.” A monológ után – mivel felmerült benne, hogy nem fognak fizetni a gyerekért – megölte a csecsemőt. *Rousseau* rendkívül figyelemre méltóan ír a kérdésről. Konstatálja az adott helyzetet: „... az anyák, megvetve legelső kötelességüket, nem akarják gyerekeiket szoptatni, ezeket bérencnök gondozására bízják, kik idegen létüknél fogva csak azon iparkodnak, hogy minél kevesebb bajuk legyen a rájuk bízott gyermekkel, mely iránt anyai vonzalmat nem érezhetnek. Egy szabadon levő gyerekekre szüntelen vigyázni kellene, de ha jól meg van kötözve, oda lökhetik valamely zugba, hadd ríjon aztán ameddig kedve tartja...” (*Rousseau*, 1975. 13. o.). A helyzetképhez még ez is hozzátartozik: „Meg nem elégedve azzal, hogy fiaikat nem szoptatják, azoknak világra hozatalát is kezdik restellni... Mihelyt ugyanis az anyai állapot teherré válik, csakhamar módot találnak attól végkép megszabadulni (*Rousseau*, 1975. 14. o.). Nem a dajka magatartásának ábrázolása itt az érdekes, hanem az anyáé, melyet azért ítél el súlyosan *Rousseau*, mert felismeri az anya-gyerek kapcsolatban a szoptatás

jelentőségét: „...kevésbé van-e a gyermeknek anyja gondozására szüksége, mint csecseire? A tejet, melyet a csecsemőtől megtagad, más nők, sőt állatok is szolgáltatathatják, de az anyai gondozást senki nem pótolhatja.” (Rousseau, 1975. 15. o.). A szoptatás időszaka az anya-gyerek kapcsolat érzelmi megalapozásának az időszaka. Ha az anya vállalja a szoptatás kötelességét. A korabeli helyzet azonban az, hogy az anyák „úgy tettették, mintha szívesen szoptatnák gyermekeiket...” (Rousseau, 1975. 15. o.). Akkor már – írja Rousseau – „célszerűbbnek találom, ha egészséges dajka szoptatja a kisdedet, mint (testileg-lelkileg) romlott anya...” (Rousseau, 1975. 15. o.). Rousseau „romlottnak” mondja azt az anyát, ki kitér a szülés és szoptatás kötelessége, feladata elől, mert előbbre valónak tartja a maga kényelmét, szórakozásait, léha életét, mint az anyaság „terhét”. Nem veszi azonban észre, hogy az anyák nagyobbik része nem saját kényelmét féltve, nem hiúságból tér ki a feladat elől, hanem attól félve, hogy gyermekét nem tudja felnevelni, nem tud neki kenyeret adni. A nyomor kényszeríti az anyákat, hogy gyermekeiket „bérencnőkre” bízzák, hogy ezek (vagy ők maguk) különböző módokon elpusztítsák, eladják stb. *Th. Coran* 1741-ben Londonban azért nyitott lelencházat, mert – mint írta – fájt látnia, hogy a csatornáknak és a szemétdombokon hány csecsemő hal meg. Idézzünk még a beszámolókból: Londonban még a XIX. században is gyakran látni az utcára kitett csecsemőket. *Luis Adamic* pedig arról számol be, hogy Kelet Európában még a XIX. század végén is anyák-dajkák úgy ölik meg gyermekeiket, hogy forró fürdő után a hideg levegőre teszik ki, vagy olyan ételt tömnek belé, amitől gyomor- és bélgörcsei támadnak; a tejbe gipszet tesznek stb. Vagyis: a nyomorúság változatos módszereket sugalmaz a „teher”, a gyerek elvetésére. Kezdetben volt a Taigetosz, az újkorra változatos módszerek alakultak ki. A Taigetosz legális módszer volt, az újkorban (sőt: 374-től már) törvények tiltják a gyermekgyilkosságot, de a törvények nem szüntették meg a nyomort, amely miatt az anyák gyermekgyilkosokká lettek. A nyomort nem lehet egyszerű törvényekkel kiiktatni a társadalomból.

A dokumentumok külön beszélnek Kelet Európáról, ahol még – írják – a XIX. században is „gyakran látni kitett csecsemőket az utcán”, s nem veszik észre a dokumentumok összegyűjtői, hogy ez mennyire megkönnyíti a gyerekek ellen elkövetett merényletek, mindenféle visszaélések magyarázatát. A társadalmi forma, a tulajdon, illetve osztályviszonyok meghatározzák egy-egy ország kulturális állapotát, a műveltség és tudatlanság színvonalát: mélységben és terjedelemben. A kelet európai feudalizmus (félfeudalizmus) iskolázatlanságot és tudatlanságot konzervált a fejlettebb nyugati országok kulturális viszonyaihoz képest. Nyomor és tudatlanság (babona) kézenfogva jár, s ezekben az országokban tovább virul a legsötétebb visszaélés is: a gyermekgyilkosság.

Rousseau fent idézett szavai azonban felvetnek egy fontos élettani-lélektani problémát: Az anyai ösztön és az anyai szeretet összefüggésének kérdését.

Az ösztön mindentől független, az élőlény életét, a fajta fennmaradását elősorban biztosító principium; idegen tőle minden ilyen meghatározó: jó-rossz; idegen az ösztöntől a szeretet fogalma is. Az anyai ösztön a gyermek megszületését biztosító erő. Az állat nem azért védi kicsinyeit, mert „szereti”; védőszárnyait ösztönerő mozgatja. Az anyai ösztön nem azonos az embernél az anyai szeretettel; egymást erősítő két kate-

gória. Az anyai szeretet az anya-gyerek kapcsolatban alakul ki, az ösztönre épül... Ez magától értetődő: előbb lesz a gyerek, aztán kialakul annak szeretete? A meg nem lévő gyereket nem lehet szeretni. „... tessék csak az anyáknak maguknak szoptatni gyerekeiket... majd felébrednek a nemes érzések is a szívben” (Rousseau, 1975. 61. o.). A visszélések a gyerek ellen azért is történhetnek meg tehát, mert csak a pusztá ösztönműködés valósult meg a nemzés és a szülés alkalmából. Az anyai ösztön működése ezzel de facto be is fejeződött. Az ember esetében azonban minden ösztönműködést ellenőriz a tudat. Éppen nem tudatalatti erők érvényesülnek az anya részéről a gyerek ellen elkövetett visszaélésekben – mint ahogy a mélylélektan feltételezi és ad absurd magyarázza –, hanem nagyon is, a tudat megfontolásai. Reális félelmek (félelem a nyomortól!), irracionális félelmek (babonás hit!), konvenciók, vallásos és világi jellegű téveszmék (ideológiák!) hatolnak be tudatunkba és megbénítják, kisiklatják a tudat működését: képessé teszik az anyát arra, hogy az anyai ösztön ellen, sőt – később – az anyai szeretet ellen cselekedjen, visszaéljen a gyerek kiszolgáltatott helyzetével. Az összes élőlény között csak az ember képes erre. S a tudat, az emberi tudat, amely az egész élő világ fölé emeli az embert, teszi erre képessé. Ami felemeli, az – embertelen körülmények között! – lealjasítja. Rousseau így mondja: „Minden állat épp annyi tehetséggel bír, amennyi élete fenntartására szükséges, egyedül az embernek van fölös számú tehetségei, és nem saját szerű-e, miszerint éppen ezen fölösleg okozza nyomorúságát?”

A mélylélektan legfőbb magyarázó elve a gyerekek ellen elkövetett merényleteket illetően az érzelmek ambivalenciájára vonatkozó hipotézis. Freud (1990) legizgalmasabb, és egyben legproblematisabb könyvében a *Totem és tabu*ban fejti ki ezt az elméletét. Olyan magyarázó elv ez, amellyel mindent, és mindennek az ellenkezőjét is meg lehet világítani. Így azt is, hogy az anya szereti gyermekét, és azt is, hogy gyűlöli, jutalmazza és bünteti; a gyerek gonosz és édes az anya számára, és méghozzá mindig egyszerre, egyazon időben; ilyen is, olyan is. Ez az a „double bind”- szituáció, „kétsarkú kötöttség”, ami az anya-gyermek kapcsolatban uralkodik, s mindent érthetővé tesz. Azt is, hogy az anya megöli gyermekét, azt is, hogy jutalmazza-bünteti. Mindezt az „ambivalencia” feltételezésével magyarázza a mai lélektan. De, ha ösztönéletünk, érzelmi-indulati életünk ambivalens, akkor hogyan lehetséges az, hogy „a történelem folyamán” egyre javul a gyerekekkel való bánásmód. Loyd DeMause (1975) ezt így illusztrálja: ha ma – mondjuk – Amerikában egy millió gyerekekkel bántanak rosszul, akkor ez azt jelenti, hogy valamikor a legtöbb gyerekekkel rosszul bántak... Ösztönéletünk nem ilyen rugalmas! Azt kell tehát inkább mondanunk, hogy nem ösztön- és érzelmi-indulati életünk „ambivalens”, hanem pusztán a viselkedésünk. A gyerek „teher”, ha „rossz”, akkor büntetjük; ha „jó”, (értsd: csendben van, nem zavarja a felnőttek nyugalma!) megjutalmazzuk. Ilyen ambivalens a felnőtt viselkedése, és ugyanilyen a gyereké is: ha kedvére tesz a felnőtt, akkor „megjutalmazza”, megcsókolja, ha kedve ellen tesz, akkor (esetleg!) belerúg. Ez a tapasztalat, s ez a viselkedés: természetes. A szülő is, a gyerek is természetesen reagál: jóra jóval, rosszra rosszal. És mert ezek a reakciók esetleg egyik percről a másikra jelentkeznek, a szemlélődőben azt a látszatot kelthetik, hogy érzelmi életünk, ösztönalkatunk „ambivalens”. Hogy konkrétan, hogyan jutalmazunk és hogyan büntetünk, az

viszont már történelmileg – társadalmilag meghatározott. Bizonyos fenntartásokkal azt mondhatjuk, hogy a történelem folyamán mutatkozó társadalmi változások nyomán javul a gyerekek helyzete, csökken a kiszolgáltatottságuk.

Ellen Key felröpítette a jelszót: A XX. század „a gyermek százada!” Kétségetelen, hogy ma könnyebb gyerekek lenni, mint korábban volt, de hogy „boldog gyerekkorról” ma sem beszélhetünk, az vitathatatlan. Sőt, vannak kutatók, akik szerint éppen ellenkezőleg áll a helyzet. A „tradicionális társadalomban” a gyerek boldog volt, fejtegeti *Philippe Ariès* (1973), mert nem érezte magát „másnak” mint a felnőttek, csak „kisebnek”. Úgy is ábrázolták: a felnőttek kisebbre szabott ruháit hordta, egyformán érintkezett minden rangú és korú gyerekekkel-felnőttel. Szabad volt! Az újkor felfedezte a gyereket, – mondja *Ariès* – és ezzel rangsorolta, szubordinálta a „tirannikus család” tagjai közé, s a szabadság helyett korbács és karcer lett osztályrészévé. Egy mai szerző pedig egyenesen a gyermeki létet vonja kétségbe. A „gyerek”, mint ilyen csak fikció, nincs, hiszen a gyerekek ugyanúgy élnek mint a felnőttek: legalább 8 órát dolgoznak (tanulnak az iskolában, otthon stb.), s szabadidejüket ugyanúgy a TV előtt töltik álmosan vagy éberén, mint a felnőttek, ennek megfelelően a gondolkodásuk, érzelmviláguk is ugyanolyan sivárrá-gazdaggá válik mint a felnőtteké. Akármennyire is nem értünk egyet ezekkel a szerzőkkel, volna itt sok megfontolni való! *Ariès* gondolatmenetéből csak egyetlen kifejezést ragadunk ki: „tirannikus család”. Ahogy vesszük! Minden család, minden szervezett közösség tirannikus, diktatórikus abban az értelemben, hogy bizonyos törvények, rendszabályok, konvenciók stb. elfogadását és betartását előírja, megköveteli. A börtön és egyéb „javítóintézetek” igazolják ezt. A család is előír, és megkövetel bizonyos dolgokat, a gyerektől is. A kérdés csak az, hogy ezt hogyan teszi. A gyerek éppen akkor válik „teherré” igazán a felnőtt környezet számára, ha magára hagyják, abban az értelemben, ahogy ezt a „laissez faire” modern doktrína kívánja, ha nem tanítják meg alkalmazkodni, beilleszkedni, ha nem szocializálják-pacifikálják.

A pedagógiai gyakorlatnak (iskolában, családban) megvannak a pedagógiai és „antipedagógiai” módszerei a gyerekek szocializálására. Mondanunk is fölösleges, hogy csak a pedagógiai módszerek szocializáló-pacifizáló hatásában hiszünk. Az antipedagógiai módszereken át az út a börtönökhöz stb. vezet. A neveléstörténet egyetlen olyan munkát tart számon, mely az antipedagógiai eljárások felől szól a nevelésről. Ez a könyv – mint ismeretes – *Salzmann* (1887) híres-hírhedt *Rákkönyvecskéje*, amely arról szól, hogy mit kell tennünk, ha azt akarjuk, hogy a gyerek megtudjon mindent, amit mi megszerettetni akarunk vele. S amikor ezt az „unikumot” említjük, gondoljunk arra, hogy *Anna Burr* 250 életrajzot vizsgált át – más-más korból – és egyikben sem talált boldog visszaemlékezést a gyerekkorra (*Vincze és Vincze* 1983). *Szt. Ágostontól Joyce-on, R. M. du Gard-on át Illyés Gyuláig* szépírói alkotások, tanulmányok százait sorolhatjuk az antipedagógia történetét illusztráló, dokumentáló művek közé. Arról szólnak ezek a munkák, hogy miként utáltatják meg a gyerekekkel a családban és az iskolában mindazt, amit megszerettetni akarunk velük. Mintha csak a *Rákkönyvecske* szellemében neveltek volna *Salzmann* előtt és után egyaránt.

A neveléstörténeti munkák csak a pedagógiai módszereket igyekeztek bemutatni. Ezért írhattuk le e tanulmány első mondatát: „A neveléstörténet = idill”. Sokat ta-

nultunk az „idillből”, de a gyerek sorsa a történelem folyamán gyökeresen nem változott meg, amit az is mutat, hogy az egész haladó szellemű pedagógia – mintegy a XVIII. századtól – „a gyermek felszabadításáért” jelszót írta zászlajára. *Louis Despert* még 1916-ban is azt állapíthatta meg *Emotionally Disturbed Child* c. munkája első kiadásában, hogy az antikoktól kezdődően a felnőtteknek a gyerekekhez való érzelmi hozzáállása alig változott: szívtelenség és kegyetlenség jellemzi a felnőtt-gyerek kapcsolatot. S a pszichoanalitikus szemlélet alapján ez így természetes. Ez a „szívtelenség és kegyetlenség” ösztönerőkből táplálkozik, tehát örök, megváltoztathatatlan. Illetve csak akkor volna megváltoztatható a felnőtt-gyerek kapcsolat (negatív, illetve: ambivalens) érzelmi jellege, ha egy-egy teljes generációt pszichoanalitikus kezelésnek vetnének alá; szülővé csak pszichoanalitikus kezelés után lehetne bárki. A mélylélektani kezelés ugyanis rádöbbené a szülőt arra, hogy „projiciál”, „identifikál”, „átvitellel él” stb. azaz, amikor a gyereket bünteti: saját maga bűneit vetíti a gyerekbe, és tudatalatti büntudatát reagálja le ilyen formán; tehát nem a gyereket veri, hanem önmagát. Más lapra tartozik, hogy a gyerek szenved.

A mélylélektani kezelés sok mindent felszínre hozhatna, ami kiegyensúlyozottabbá tenné az anyát lelkiéletében, megértőbbé tehetné indulataival és a gyerek indulataival szemben. Semmi okunk, hogy ennek a gyógy módnak az egyetemes hatását kétségbe vonjuk, amíg ki nem próbáljuk. De a gyerekekkel szemben elkövetett visszaélések végső okát – az antipedagógiai módszerek ismerete ezt igazolja számunkra – nem a pszichikus, hanem a tudati szférában kell keresnünk.

Mi van a tudatban? Mit tápláltak be az egyes történelmi korszakok emberének tudatába? Márcsak azért is a tudatról és nem a tudatalattiról kell beszélnünk, mert előbb alakul ki a tudat, s csak aztán a tudatalatti. Nos, mi van a tudatban? *Aristippos* azt írta, hogy az apa azt teheti gyerekével, amit akar. Ebbe a felfogásba belejátszik az a materiális érdek, amely abban ölt formát, hogy az apa – csak dicsérni lehet érte – azt akarja, hogy vagyona ne aprózódjék el, gyereke jó módban éljen, amint ő is jó módban él, és tudja, hogy ez jobb mint szegénynek lenni. Amikor *Aristippos* és mások is megfogalmazták az apára vonatkozó tételüket, amikor az apa ennek a tételnek a felhatalmazása alapján cselekedett, és halálra ítélte gyerekét (mondván: gyenge, nem bömből elég hangosan a születéskor, nem életképes stb.) akkor talán már automatikusan, de tudatosan cselekedett. Olyan felfogásnak engedelmességet, amelynek alapján semmiféle „büntudat” nem kellett hogy kialakuljon benne. Emelt fővel vállalta a gyilkosságot, mint az a mai „hős”, aki a háborúban, az az SS-legény, aki a „Kristályéjszakán” ezeket mészárolt le. Döntő jelentősége van annak, hogy mit vár az embertől az a társadalom, amiben él. A társadalom erkölcsi normáit nem tudatalatti erők, hanem történelmi-társadalmi érdekek írják elő, a gyerekekkel szembeni magatartásunkat illetően is. Gondoljuk el: *Arisztotelesz* is azt mondta, hogy a „csenevész” gyereket nem kell felnevelni, és *Seneca* is helyesli a „beteg” gyerek megölését, azon az alapon, hogy a beteg állatot is megöljük, ami nem bűn, hanem az értelem parancsa. Igen ám, de az értelmet nagyon sokféle tényező befolyásolja. Ugyanazt a „csenevész”, „beteg” újszülöttet, életre ítéli az atyai értelem, ha elsőszülött és fiú, akit halálra ítél, ha lány, netán harmadszülött fiú.

Mi van a tudatban? Babonás nézetek. S ezek nem a filogenetikus fejlődés természeti törvényeinek ereje révén, hanem történelmi-társadalmi szituációnak megfelelően kerülnek a tudatba. Babonás nézetek a földöntúli hatalmakra utalnak. Jó szellemekre: Mormo, Canida, Poine, Syberis, Acco, Empusa, Gorgo, Ephialtes; rossz szellemekre: Lamia, Lilith, akik a gyerekeket szőröstül-bőröstül felfalják, a torkát átharapják, a vérét-velejét kiszívják stb. S a széphangzású neveket a hétköznapi boszorkánnyá, fekete emberré, mumussá, zsákos emberré, netán „kéményseprővé”, „Werwolffá”, „zsidóvá”, „cigánnyá” stb. koptatja. Mert nem a név a fontos. A lényeg: a megfélemlítés. A földöntúli hatalmak között örök életűnek látszik az „angyalördög” kettős. A „jó” gyerekek az angyalka, a „rossznak” az ördög jelenik meg, még a zsidó-keresztény nevelésben is. Ha a csecsemő bömböl, ez jele annak – mondják egyes egyházatyák –, hogy bűn terheli, netán éppen „az ördög bújta bele”. Az ördög kedves bejárata a csecsemőbe az anus. Mindennek megvannak a pedagógiai (értsd: antipedagógiai!) rituális és világi konzekvenciái: köztudott, hogy a keresztelő az ördögűzés maradványa; pogány örökség, mert az antikok is ismerték a földöntúli hatalmakat.

A babonás gondolkozáson belül így merül fel a pedagógiai probléma: a gyerek rossz, vad; „a bűnös felnőtt kicsinyített mása”, „eredendően bűnös”, stb. Ha benne van az ördög már, akkor ki kell űzni belőle. Ezt nem egyszer olyan sikerrel teszik, hogy a csecsemő, a kisgyerek megfullad. Ha még nincs benne, útját kell állnunk az ördögnek. S megjelenik a kegyetlenül szoros pólya, amely ellen először csak *Rousseau* fog tiltakozni. De addig sok csecsemő megnyomorítását, esetleg halálát jelenti. De ne rugaszkodjunk el teljesen a rögös talajtól. A csecsemő, a kisgyerek vagy éppen a járnivaló kezdő gyerek „ön- és közveszélyes” sok bajt tehet, ha védjük, ha láb alatt van, egyaránt jó, ha pólyába csomagoljuk, az asztal lábához kötözzük stb. Hogy ezzel a testi-lelki fejlődését gátoljuk, az nem merül fel *Rousseau* előtt senkiben. A rituális előírások – (a szoros pólya elzárja az utat az ördög elől) – nem engedik érvényesülni a józan észnek. A reformáció után a jó istent is bevetik „a gyerek érdekében” Légy jó – mondják – mert az Isten csak a jó gyerekeket szereti. „Isten a pokol szakadéka fölött tartja az embert, a pokol tüze fölött”, s ha rossz vagy... Cél: a gyerek megfélemlítése!

Csodálatos a gazdag fantázia, amellyel a történelem folyamán a gyerekek megfélemlítésének eszközeit kitalálták. Már az ókori gyerekek életében is ott van a megfélemlítés, mint a gyerekek kordában tartásának eszköze. Az életre ítélt gyereket állandó rettegésben kell tartani, mert a gyerek „vad”, „féktelen”. A megfélemlítés a rossz és jó szellemek állandó emlegetésével történt. Ahogy *DeMause* megfogalmazta: „a halál és a halál elleni küzdelem aurájában” élt a gyerek. A gyerek is küzd az életéért, a szülők is védik gyerekeiket a „gonosz” szellemek, a halál ellen. Egyes elméletírók ebben az összefüggésben is az ambivalenciára hivatkoznak. Íme – mondják – megfélemlíti, megveri, fenyegeti, de védi is. Hol van itt ambivalencia? Csak azt védi a gonosz hatalmak ellen, akinek megkegyelmezett, akit életre ítélt. Ebben éppen is az „anyai ösztön”, az „anyai szeretet” manifesztálódik egyértelműen és természetesen. Az anya mágikus világképének megfelelően óvja-védi gyermekét. Szemmelverés ellen (pénis-alakú) amulettel, más betegség ellen: hidegvízzel, tűzzel, vérrel, borral, sóval,

vizelettel, mire mit írt elő „az orvos”. A felnőttek mindenkor engedelmességet követeltek a gyerektől, s hogy engedelmes legyen, ezért kellett megfélemlíteni, fenyegetni, büntetni. Tortúrákat emlegetnek a gyerekeknek, amelyekkel Isten éppen a gyereket bünteti. Büntetik, fenyegetik, ijesztgetik a gyereket, ha sír, ha játszik, hogy ne sírjon, ne játsszék – a játékban az ördög incselkedését látták – s mert minden gyerek sír, minden gyerek játszik, akkor is, ha tiltják, minden gyereket büntettek és megfélemlítettek.

Jegyezzünk azonban itt meg valamit. Az ideológia ereje óriási! Mindazt, amit a felnőttek a gyerek ellen elkövettek, világképük, gyermekszemléletük szellemében követték el. Babonás világkép, helytelen gyermekszemlélet („a gyerek a bűnös felnőtt kicsinyített mása!”). De ereszkedjünk ismét alá a rögös talajra: a felnőttek saját nyugalmukat, kényelmüket (is) védték. (Csak zárójelben, bár nagyon érdekes: a széles gyakorlatba, az ideológiából mindig csak az megy át, ami bizonyos rétegek igaz vagy vélt érdekeit támogatja. Az egész makarencói pedagógiából „az idejében leadott pofon” frázisa ment át a pedagógusok gyakorlatába.) *Szt. Ágoston a Vallomásokban* arról ír, hogy sok verést kapott, mert szeretett játszani. De a majdani *XIII. Lajos* francia királyról is tudjuk, hogy még császár korában is rémálmokat látott a gyermekkori rendszeres megveretése miatt. 25 hónapos korától kezdve minden reggel szabályszerűen megkorbácsolták, s királyként is erről álmodott.

Naplókból és naplók feldolgozóitól tudjuk, hogy a nevelőnők félelmetes bábuval, álarcos figurákkal ijesztgették a gyerekeket, megfélemlítették őket, hogy este az ágyból ne merjenek leszállni, mert a „fekete ember” ott van a szobában, s ha csak moccani mernek, előjön és... A halálra rémített gyerekek nem mertek szólni félelmükről senkinek, mert nemcsak a nevelőnőtől féltek, hanem „a fekete embertől is.” A félelmetes babákat odaállították a gyerek ágyához, s az animista gondolkozásúvá nevelt gyerek valóban azt hitte, hogy a bábu él, s ha nem viselkedik a nevelőnő utasítása szerint, akkor rátámad, felfalja, vérét kiszívja stb. A gyerekek félelemérzésének kialakítása, állandó ébrentartása, fokozása volt a nevelés legfőbb célja, mert csak a megfélemlített gyerek „engedelmes” (értsd: nem mer sírni, nem mer játszani, moccani sem mer a felnőtt ellenére). S olyan tekintély igazolta ennek a nevelésnek helyességét, mint *Luther*, aki ezt mondta: „Jobb egy halott gyerek, mint egy engedetlen!” Ez a fajta nevelés formálta az embert „alattvalóvá”, aki kéjjel szolgál, kiszolgál mindenféle hatalmat. Az alattvaló mazochista-szadista indulatokkal van tele. Ezeket az indulatokat a nevelés azzal támogatta, hogy a szülők, a tanítók bűnözők nyilvános kivégzéséhez vitték el a gyerekeket, végignézték az akasztás „színhjátékát”, s mintegy narrátorokként erkölcsi prédikációt fűztek a jelenetekhez, majd hazatérve megkorbácsolták a gyerekeket, hogy ne felejtsek a látottakat, és a hallott erkölcsi szövegeket.

Az emberi csontváz, a hulla mutogatása is alkalmas volt a gyerekek megfélemlítésére, s annyira éltek ezzel a lehetőséggel is, hogy volt apa, aki arra kényszerítette gyermekét, hogy megérintse a kihűlt emberi tetemet, ami természetesen borzalommal töltötte el a gyereket. Az apa ezt akarta. A borzalmat a gyerek is átélte, de hogy egy ilyen brutális élmény mit jelentett a gyerek további fejlődésében, lelki életében, azt nem tudjuk konkrétan megragadni. *Jean Paul Levana* című népszerű munkájában

szól először a gyerekek ilyenforma brutális megfélemlítése ellen. De ekkor már 1803-t írunk.

A XVIII. század előtt – tehát „a gyerek felfedezésének százada” előtt – a felnőtt, a szülő, az anya általában csak akkor volt gyöngéd, ha aludt a gyerek vagy beteg volt, akkor mutatott-érezett szeretetet, ha a gyerek meghalt. *DeMause* 500 képet, festményt vizsgált meg különböző országokban, amelyeken a festő anyát és gyereket ábrázolja, s megállapította, hogy mindenütt szeretettel néz anyjára a gyerek, de csak kivételes az, hogy az anya nézi gyereket. Ami pedig a tanítókat illeti: – egy tanító kiszámította, hogy 911527 botütést, 124000 ostorcsapást, 136715 ütést kézzel és 1115800 pofont osztott ki tanítványainak. Ezek az adatok akkor is jellemzőek, ha a tanító (öntelten) eltúlozta teljesítőképeségét.

A gyerekek ellen elkövetett brutális visszaélések között külön kell szólnunk azokról az esetekről, amelyek megítélése a pszichiátria és nem a pedagógia hatáskörébe tartozik. Az általánosat – a pedagógiai eseteket el kell határolnunk a szélsőséges-különös esetektől. Az általánosról azt mondhatjuk, amit annakidején a „bűnelkövető” szülők, tanítók mondtak: „A gyerek érdekében” követték el, amit elkövettek: pincébe zárták, koplaltatták, megfélemlítették, ütötték-verték stb. A „Taigetosz-megoldás”, a dajkaságba adás is mintegy a közösség hozzájárulásával történt. Mit mondjunk azonban az ilyen esetekről: egy apa 9 hónapos fiának koponyáját szétverte, és tettét így magyarázta: „Azt hitte, ő az úr a házban, de én megmutattam neki...”; vagy: egy amerikai apa 1830 körül azt mondta el, hogy megkorbácsolta négy éves fiát, mert nem tudott olvasni, majd meztelenül megkötözve a pincébe zárta. S, mert a történelem mindig a „mához” szól, hogy a jelen okuljon a múltból, idefrunk egy mai történetet is. A Magyar Nemzet 1982. június 26-i számában ezt olvashatjuk: „... egyik általános iskola tanítónője megdöbbenve látta egyik nap, hogy az első osztályos Erzsike arcát véraláfutások borítják. – »Mi történt veled, Erzsike?« – kérdezte a gyereket. – »Anyuka megtaposott«, válaszolta halkán a kislány.” A tanítónő ezután levetkőztette Erzsikét, akinek úgyszólván az egész teste tele volt zúzódásokkal. – „Miért csinálta ezt veled anyukád?” – „Megtudta, hogy egyik osztálytársamat megpusztiltam...” Ennek az esetnek megítélése is túlmutat a pedagógia kompetenciáján. A pedagógus legfeljebb felteheti a kérdést: Mi érthette azt az anyát, aki „megtapossa” 6 éves kislányát, és mit kezdhet az átlag iskola olyan gyerekekkel, akik ilyen családi háttérből lépnek a tanterembe? Persze, ha a neveléstörténet el akar szakadni az idillek világától, efféle eseteket – pontos családrajzot, mikroszociográfiát – kell nyújtania. A családi nevelés kérdését ilyen életközélemből kell tárgyalnia.

Maradjunk még egy darabig a jelennél, hiszen, ahogy a múlt idézésével a jelent is érthetőbbé tesszük, úgy a jelen tényei hitelesítik a történelem által feltárt, sokszor hihetetlennek tűnő, múltbeli gyakorlatot.

Járai Judit a Magyarország 1984. január 15-i számában *Kegyetlen szülők* című helyzetképében a jelenre vonatkozóan többek között ezeket írja: „Naponta két francia kisgyermek életét oltja ki a felnőttek féktelen állatiassága. Meglepően sok a brutális szülő... az olaszok körében... nem kevésbé komiszak az angol szülők sem... Nagybritanniában tavaly ötvenezernyi kisgyermeket szállítottak kórházba, testükön a szülői erőszak nyomaival... Magyarországon évente körülbelül 8000 kiskorú... válik

bűncselekmény áldozatává... az elmúlt három évben 14 százalékkal emelkedett az ilyen jellegű bűnesetek aránya... a nyilvántartott veszélyeztetett kiskorúak száma mintegy 100000, ezzel szemben a nyilván nem tartottakkal együtt kb. 200000-en vannak.”

Nehéz volna említeni a brutalitásnak olyan fajtáját, amelyet az idők folyamán a gyerek ellen ne követtek volna el. Sokszor zavarba jönnénk, ha megkérdeznék, hogy mi volt a legsúlyosabb visszaélés. Például nem tudnánk eldönteni, hogy a gyerek elpusztítása volt-e súlyosabb vagy a gyerek ellen elkövetett szexuális merénylet.

Gyerekek ellen elkövetett szexuális merényletek

Kezdjük a „biblia népével”. A zsidók általában elítélték a homoszexualitást, mindenféle szodomitáságot igyekeztek kiküszöbölni a nép életéből. Szigorú törvényeket hoztak a szexuális „eltévnyedések” megfékezésére. Mózes erélyesen szólt a gyerekek „megrontása” ellen. De – érdekes –: ha 9 éven aluli gyerekek követték el a bűnt, akkor ezt nem tekintették szexuális aktusnak, ezért a felnőttet csak nyilvánosan megkorbácsolták. Ha ugyanezt 9 éven felüli gyerek ellen követte el a pederaszt, akkor megkövezték, ami azonos volt a halálos ítélettel (*Epstein*, 1948. 136. o.).

Általában keveset tudunk a gyerekek ellen elkövetett szexuális természetű visszaélésekről, mert a dokumentumokat ma is sokfelé „lakat alatt őrzik a viktoriánus lelületű levéltárosok”. Mégis elég anyag vált ismeretessé, hogy lássuk a hátborzongató tényeket. S azért, ami itt bűn, a felelősséget sem az istenekre, sem más hatalmakra nem háríthatjuk. Ami itt bűn – *Babits* szavaival szólva – „csak az ember vétkes abban”. „Az emberi természet?” Mai kutatók szívesen emlegetik az emberi természetet. Ezt teszik a gyerekek ellen elkövetett visszaélések egyetlen, kizárólagos magyarázó elvévé is. Ez ugyanolyan hiba, mint tagadni, elhanyagolni bármiféle humán jelenséggel kapcsolatban az „emberi természetet”. Nincs egyetlen magyarázó elv a visszaélésekre. Az emberi természetnek vannak „örök” jellemzői, a species meghatározói, de a visszaélések esetében legfeljebb az „aktuális” emberi természetre hivatkozhatunk. Az emberi természetet aktuálisan – mint már utaltunk erre – társadalmi, kulturális stb. tényezők erősen befolyásolják, például babonás nézetek, konvenciók, törvények. Ezen belül is megjelenik – és ezt nem hagyhatjuk figyelmen kívül – a normális mellett a patológikus. Ami a gyerekek ellen elkövetett visszaélések közül patológikusnak minősíthető, az epidémia szerűen terjedhet át a normálisakra is, és esetleg általánossá válik. Szinte azt mondhatjuk, hogy ez lesz a normális. Az antik világban olyan általánossá vált a gyerekek ellen elkövetett visszaélés a szexualitás területén, hogy már-már azt mondhatjuk: ez volt a normális, az általános. Azért válhatott általánossá, mert támogatta azokat az anyagi-társadalmi érdekeket, amelyekről a „Taigetosz-megoldás” kapcsán szóltunk.

A gyerekekkel űzött homoszexualitást feltétlenül „betegesnek” minősíthetjük, szemben a felnőttek között terjedő homoszexualitással. A felnőttek homoszexualitása egymás között egészen más természetű jelenség, mint a pederaszténia. A homo-

szexuális férfi – fejtegeti a mélylélektan – menekül a nőtől, szexuális fejlődésében megrekedt vagy regrediált az anális fázisba. A görög és római világ embere kifutotta a maga szexuális fejlődésének teljes pályáját, eljutott a heteroszexuális stádiumba, nemzett is egy-két gyereket a feleségével. De több gyereket nem akart. Ezért regrediál a korábbi fejlődési szakaszba. Azért választ gyereket partnerként, mert ez nem kíván kölcsönösséget. Az igazán homoszexuális partnerek kölcsönösen kielégítik egymást. A pedarasztta az ókorban nem akar partnere lenni a gyerekeknek. Az is mutatja, hogy itt nincs szó homoszexualitásról, a szó mai értelmében. Az ókori férfi mondhatnánk „ráfanyalodik” a fiúszerelemre. Hogy aztán egyik-másik férfi „perverz” válik, az most nem tartozik ide. A fiúszerelem mindenesetre, úgy látszik, mégis jobb mint a masturbáció. A társadalmi-anyagi érdek aztán megteremti a pedarasztta igények kielégítésének legkényelmesebb módját. Képzőművészeti emlékek ábrázolják a jelenetet: felnőtt férfi és gyerek közötti szexuális aktus. Sehoh a képen nem látható a gyerek nemi szervének megmerevedése, erekció. Ez mutatja, hogy a gyerek kasztrált. S ez kellett a tisztas antik férfiúnak. Ő nem homoszexuális partner, csak a gyerek partner neki, az ő szexuális igényeit kielégítő „tárgy”. A gyereket sokszor, már a bölcsőben kasztrálják, mert fiúbordélyházba fogják küldeni vagy eladják, bérbeadják jómódú férfiaknak jó pénzért. De még arra is van utalás, hogy politikai karriert szánnak a gyerekeknek a szülők, azért kasztrálják, hogy majd előkelő „pártfogója” segítse ebben a karrierjét. Minden görög városban volt fiúbordélyház, nyilván a kevésbé jómódú férfiak látogatták ezeket, akik nem tudtak saját használatra bérbe venni egy-egy gyereket, ifjút. Volt olyan város, ahol szabad ifjakkal tilos volt a szexuális kapcsolat. Ezeken a helyeken rabszolgák gyerekeivel bonyolították le a férfiak „szerelmi” ügyeiket. Előfordult, hogy az arisztokrata gyerek egy rabszolga fiúval látta apját együtt háltni, szemtanúja volt a konkubinátusnak, mert az apa „szabályos” házastársként élt a fiúval, esetleg „szabályos” mézesheteket is végigéltek az apák gyerekeik szemeláttára. S mivel az efféle életmód szinte általános volt, azt mondhatjuk, hogy ilyen atmoszférában nevelkedett az ókorban a gyerek, s felnöve, férfivé válva ugyanazt az életmódot folytatta, amit apja részéről látott: „a születésszabályozás” érdekében.

Platon államelméletének azzal a részletével szemben, hogy ti, a gyerekeket közösen kell nevelni, *Arisztotelesz* azt veti ellen, hogy ha így lenne, akkor azok a férfiak, akik majd fiúkkal fognak háltni, nem fogják tudni, hogy vajon nem a saját gyerekekkel hálnak-e, ami *Arisztotelesz* szerint „a legilletlenebb” dolog... Általában 11–12 éven aluli „gyereket nem igen választottak partnerként a férfiak, kivéve a pedagógusokat, akik hosszú, kemény bottal” kényszerítették tanítványaikat szolgálatra. A pedagógusok között olyan gyakori volt az „eltévelyedés”, hogy törvényt kellett hozni, hogy az iskolákat és tornacsarnokokat sötétedéskor be kell csukni, s kivilágosodás előtt nem szabad kinyitni.

Amikor azonban a bűn, a korrupció, a visszaélés általános, akkor már a törvénynek kevés a fogantatja. Ilyen kérdések foglalkoztatják a korabeli moralistákat: „lehet-e szófogatatlannak nevezni az olyan fiút – kérdezi a római *Szókratésznek* emlegetett *Musonius Rufus* –, akit az apja gyalázatos életre kényszerít azért, hogy pénzt kapjon, a fiú ellenáll az apa akaratának?” Az általános „közvéleményt” *Martia-*

lis fogalmazta meg. Ezt írta: a természet úgy intézkedett, hogy a férfi választhat a nő és a fiú között, mindenki válassza, ami neki tetszik. *Plutarchos* ingadozott a gyerekek ellen elkövetett visszaélések kérdésében, általában a homoszexualitás tekintetében. Megérti az apát – írja – aki ellenáll a csábításnak, gyereke elcsábításának, de ha arra gondol, hogy olyan kiváló férfiak úzték a gyerekekkel való szeretkezést, mint *Szókratész*, *Platon*, *Xenophon*, akik „az erkölcs legmagasabb csúcsára vezették az ifjakat”, akkor nem tudja elítélni a szerelemnek ezt a formáját. Két latin történész is ír a kéjenc *Tiberiusról*, *Suétón* és *Tacitus*. Azt írják, hogy a császárt fürdésnél kisgyerekek úszkálták körül, nyalták, harapták, szeméremtestét, mellbimbóját szopták stb. Lehet, hogy ez afféle pletyka csupán, akkor is jellemző a korra, az atmoszférára, hogy ilyen természetű pletykák keletkeztek és hitelre számíthattak. Az analízis technika mellett tehát az orális, a felláció is divatos volt. Azokból a fiúszerezőkből, akik nem voltak kasztrálva, felnőttkorra – írja *Arisztotelesz* – véglegesen homoszexuálisok lettek.

A kereszténységgel új gyermekszemlélet jelenik meg: „A gyerek ártatlanságának hite” uralkodik. Ez nem azt jelenti, hogy megszűnik a brutalitás a gyerekekkel szemben. Ellenkezőleg. Nem árt – gondolja a jó középkori hívő – ha a gyereket „ártatlansága érdekében” megverik, edzik állhatatosságát a „hússal”, az ördög incselkedésével szemben. A kolostori nevelésben olyan „tanrendi helye” van a megveretésnek minden nap, mint mondjuk, a Biblia-olvasásnak. A középkori gyerekek olyan természetesnek vélik mindennapi megveretésüket – írja például *Finánczy* is, – hogy szinte észre sem veszik. A gyerekek részéről azonban szó sincs ilyen természetellenes reagálásról. A gyerekek kiszolgáltatottak, tehát mindent túrnek, csak ritkán láznak fel a kegyetlen bánásmód ellen. De olykor-olykor kigyulladnak a zárda, a kolostorok. (*Rachilde*, 1923). A lázadásban a gyerekek egészséges tiltakozása jelenik meg a papi terrorral szemben. A középkorban általában hallgatnak a szexuális kérdésekről, hamu alá rejtik, s igyekeznek elhítni az emberek önmagukkal és másokkal, hogy a gyerekeknek nincsenek szexuális problémáik. *Giovani Dominici* 1405-ben a gyerek „korlátozott ártatlanságáról” ír, a szeméremérzék fontosságát hangsúlyozza, és inti a szülőket, hogy legyenek elővigyázatosak, mert ha a gyerek meztelenkedést lát, szexuális dolgokról hall, akkor nem fejlődik ki benne a szeméremérzés.

A XVII–XVIII. században megindul a küzdelem a szexuális visszaélések ellen. A visszaélések ellen úgy harcoltak, hogy visszaéléseket követnek el a gyerek ellen. Az egész filantropista mozgalom harcot jelent a gyerekkori-ifjúkori szexualitás ellen. Büntetik a gyereket, az ifjút, ha onanizál, ha babrálja nemi szervét. Rettenetes megfélemlítéssel dolgoznak: megvakul, megőrül – mondják – aki onanizál. Kasztrációs félelmet keltenek a gyerekekben; azzal fenyegetik, hogy levágják a fiú penisét, ha babrálni meri. Mindent egybevéve kb. 200 évig folyt a brutális küzdelem a gyerek nemi szerve ellen. Ez már a polgárság harca „antiszex” beállítódottságának jegyében.

A filantropista mozgalom nagy ellentmondása, hogy ekkor beszélnék először a pedagógiában nyíltan a szexuális problémáról, és ugyanakkor a legszélsőségesebb, „antiszex” álláspontot képviselik. Likvidálni szeretnék a gyerekek és ifjak életéből a szexualitást. Éjszakára valósággal kényszerzubbonyba kötik a gyerekeket, nehogy hozzáférjenek nemiszervükhöz. Ugyanekkor a polgárság cselédekre, szobalányokra bízta a gyerekek nevelését, hogy az apák is, az anyák is élhessék a maguk kényük-

kedvük szerinti életét. A cselédek, a szobalányok viszont összezárva „védenccikkel” úgy állnak bosszút a gazdáik részéről ért sérelmeiken, hogy a maguk örömeire – „elcsábítják” a már elcsábítható védencciket; halálos félelemben tartják a kisebbeket, hogy ne kelljen foglalkozni velük, nemi szervüket babrálgatva elaltatják, elbódítják a lefektetett gyereket, hogy maguk is némi szórakozás után nézhessenek.

Önéletrajzírók gyakran számolnak be arról, hogy miként csábította el őket serdülő korukban a nevelőnő, a cselédlány stb. Az egyik szerző figyelmezteti a szülőket, hogy nincs veszedelmesebb, mint szobalányra vagy zárdában, kastélyban, internátusban elzártan nevelkedett fiatal nőkre bízni a gyereket, mert ezek – elfojtott szexualitásuk kiélésére – mindenre képesek, amit egy hozzájuk illő fiatalember előtt szégyellnének.

A gyerek-anya kapcsolat jellege a történelem folyamán állandóan változik. A változás az egyes társadalmi formákon belül is megfigyelhető. Feltűnő változás észlelhető például a polgári társadalomban az ipari forradalom kirobbanása nyomán. A változásba erősen belejátszott a tankötelezettség, általában a közművelődés szervezése, emelkedése, ami az egyéni- és a köztudat formálódását, változását jelenti. Szükségszerűen a korai polgársággal egyidejűleg jelenik meg *Locke* és *Helvetius* megfogalmazásában a „tabula rasa” gondolata, a nevelés mindenhatóságának feltételezése. A forradalmi polgárság féktelen optimizmusában azt hiszi, hogy felszabadíthatja magát minden testi-lelki-társadalmi korlát alól, a gyerek testét-lelkét úgy formálhatja, ahogy akarja: „A nevelés mindenható!” Megindul a gyermek tanulmányozása, hogy megismerhessük és felszabadíthassuk a gyereket. A gyerek felszabadításának kérdése pedagógiai-lélektani kérdéssé szűkül. Nem kétséges, hogy ezzel új fejezet kezdődik az anya-gyerek, felnőtt-gyerek kapcsolat történetében, fejlődésében, de a visszaélések – különösen, ami a családi és iskolai nevelés gyakorlatát illeti – a mai napig sem szűntek meg.

Az elmélet és a gyakorlat szinte ijesztő divergenciájának vagyunk tanúi a „gyermek századában”, a XX. században. Az elmélet megtette a magáét, a kutatók feltárták azokat a problémákat, amelyeket a pedagógiai gyakorlatban meg kellene oldani a „boldog gyerekkor” biztosítása érdekében. Az elméletírók látják azt is, hogy a gyakorlat útjában a társadalom, a társadalmi rendszer jelenti a legnagyobb, a legyőzhetetlen akadályt. Hogy mennyire látják, azt az mutatja, hogy „sziget-iskolára” tesznek javaslatot: kivonulnak a gyerekekkel a társadalomból, a megrontó társadalomból. Szigeten, „szent szigeten” akarják megvalósítani a gyerekek nevelését. Ez az, ami megoldhatatlan! Amikor ezt – napjainkban – felismerik az elméletírók, akkor hadat üzennek az iskolának, a nevelésnek általában. A hadüzenetben ez áll: „Schafft die Erziehung ab”, „Mondjatok le a nevelésről!” mert a nevelés minden formája csak akadályozza a gyerek ősi, eredeti erőinek, adottságainak kibontakozását (antipedagógia). Ilyen elképzelésekről írnak: „Une société sans école”, „Társadalom iskola nélkül”. Vagyis: a századforduló körül kialakult „modern” neveléstudomány a középkori módszerekkel dolgozó iskola és nevelés ellen hirdetett harcot, a rossz iskola, a rossz nevelés helyett jó iskolát, jó nevelést akartak szervezni. Ez a jó szándék *Montessoritól Neillig* jellemezte a XX. század haladó pedagógusait. Azt hitték, hogy függetleníthetik az iskolát, önmagukat, a gyerekeket a megrontó társadalom hatásá-

tól, és felnevelhetik az „új embert”, s ez majd megteremti az új társadalmat, az emberszabásúbb társadalmat. Szembenállnak társadalmukkal, mert látják annak emberellenes tendenciáját, de a társadalmi harc helyett a passzív rezisztenciát vállalják: kivonulnak a társadalomból „szent szigetjeikre”.

Ezek a sporadikus vállalkozások ideig-óráig látványos eredményeket tudtak elérni, szép illúziókat ébresztettek az álmodozásra mindig hajlamos pedagógusokban. A két világháború között *Maria Montessori* majd *A. S. Neill* nevelési módszeréért lelkesedett a gyermek „felszabadítását” követelő pedagógia. Ma pedig már 180 fokok fordulat tanúi vagyunk. A XX. század ártatlan – a neveléstudományt megtermékenyítő – tévedései nyomán megjelent a veszedelmes tévedés: az antipedagógia. Ez a nevelés minden formáját merényletnek minősíti a gyermek ellen, mindenfajta nevelést „fekete pedagógiának” nyilvánít.

A fekete pedagógia nem fő vonala a nevelés történetének. Fény mellett az árnyék. Számolnunk kell vele. Ha nem szólunk róla, hamis képet adunk a nevelés történetéről.

Irodalom

- Ariès, Ph. (1973): *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Editions de Seuil. Paris.
- DeMause, L. (1975): *The History of Childhood*. Harper and Row, New York.
- Despert, J. L. (1970): *The Emotionally Disturbed Child – Then and Now*. Doubleday, New York.
- Epstein, L. M. (1948). *Sex Laws and Customs in Judaism*. Bloch Pub. Co., New York.
- Fináczy Ernő (1922): *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky, Budapest.
- Freud, S. (1990): *Totem és tabu*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Hunt, D. (1970): *Parents and Children in History. The Psychology of Family Life in Early Modern France*. Basic Books, New York.
- Paul, J. (1963): *Levana oder Erziehlehre* (Hrsg. v. K. F. Fischer). F. Schöningh, Paderborn.
- Payne, G. (1916): *The Child in Human Progress*. OUP, New York.
- Rachilde, M. E. (1923): *A nőstény farkasok lázadása*. Franklin, Budapest.
- Rheingold, J.C. (1967): *The Mother, Anxiety and Death. The Catastrophic Death Complex*. Little Brown, Boston.
- Rousseau, J. J. (1975). *Ouvres completes*. Pleiade, Paris.
- Salzmann, C. G. (1887): *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. P. Reclam, Leipzig.
- Taylor, G. R. (1974): *The Angel Makers. A Study in the Psychological Origins of Historical Change*. Dutton, New York.
- Ussel, J. (1977): *Sexualunterdrückung: Geschichte der Sexualfeindschaft*. Focus Verlag, Geissen.
- Vincze László és Vincze Flóra (1983): *Lélektani és pedagógiai tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vincze László

ABSTRACT

LÁSZLÓ VINCZE: AN APPENDIX TO THE WORKS OF HISTORY OF EDUCATION

The history of education has concentrated mainly on the idyllic which is only one side of reality. To conceal certain elements of reality is forgery, says the author, which an educational historian cannot allow. The paper discusses crimes committed against children in three groups: (1) infanticides, (2) punitive measures brought against children, (3) child sexual abuse. It describes these astonishing cruelties starting from the ancient Greeks. Rousseau was the first to protest against all these. An important statement by the author is that this is not a psychological but rather a social-economic problem. The „Taigethos” method, for example, was used as birth control or family planning device in ancient times. The author also refers to those abuses that have a psychological explanation as their basis but their number is very low. The indirect way of killing a child was to hand it over for nursing so as to get rid of him/her. Most of the children died at their foster parents. The author also presents the different psychological explanations of abuse with special regard to psychoanalysis and gives a criticism of them.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 3-4. 195-214. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Vincze László, H-1137 Budapest, Szent I. Park 17.

A REFORMÁCIÓ KORI CSEPREGI KOLLÉGIUM (1557–1643)

Zátonyi Sándor

A csepregi iskola az 1500-as évek közepétől 1643-ig nemcsak a város életében töltött be kiemelkedő szerepet, hanem a Dunántúl nyugati részének az életére is jelentős hatással volt. Ennek ellenére sokkal kevesebbet tudunk róla, mint a korabeli, hasonló jellegű és jelentőségű iskolákról. Ennek az a legfőbb oka, hogy 1643 után megszűnt Csepregen a protestáns iskola, elpusztult az épülete, nem maradtak fenn iratai.

Az iskola jellegét, működésének körülményeit ezért csak a város jegyzőkönyveiben, a „polgármesteri protokollumokban”, az 1600-as években Csepregen nyomtatott könyvekben, a helytörténeti monográfiákban és az egyháztörténeti írásokban található adatokból lehet rekonstruálni.¹

Csepreg a reformáció előtt

Csepreg nevét első ízben egy 1255-ben kelt okirat említi, majd két évvel később IV. Béla által kiadott adománylevélben olvasható Csepreg neve (Farkas, 1887. 43. o.) A helyiséget Károly Róbert vagy Nagy Lajos emelte városi rangra. Egy 1348-ból származó okirat nevezi először *oppidumnak*, de hamarosan *civitasnak* írják a korabeli okmányok. A Soproni Városi Levéltárban fennmaradt, 1360-ból származó pecsétlenyomaton a következő felirat olvasható: S.CIVI(TATI)S ET CIV(IUM) DE SCHEPREG. A pecsét mezejében háromtornyos várfal látható, ami azt jelenti, hogy megerősített város volt, s bizonyos kiváltságokkal rendelkezett (Boros, 1961. 35. o.; Farkas, 1887. 44. o.). A fallal kerített városok jobbágysai mentesültek a kilenced fizetése alól, ami nagy vonzóerőt jelentett a környékbeli falvak jobbágysai számára (Házi, 1921. 120. o.).

Csepreg 1390-ig volt királyi birtok. 1390-ben Zsigmond király elzalogosította a Kanizsai családnak, 1401-ben pedig véglegesen a család kezébe került. Ennek következtében Csepreg szabad városból mezőváros lett, s a fejlődésben átmenetileg törés következett be. Miután 1535-ben Nádasdy Tamás feleségül vette Kanizsay Orsolyát, Csepreg a Nádasdyak birtoka lett. A család – Sárváron kívül – gyakran tartózkodott

¹ Sajnos, a városi protokollumkönyvek – más korabeli iratokkal együtt – a II. világháború következtében eltűntek. Szövegüket azonban betűhíven közli Farkas Sándor.

huzamosabb ideig az itteni kastélyban. A nagy vagyonnal és hatalommal rendelkező *Nádasdyak* idejében újra fellendült a gazdasági élet, s kulturális téren is virágzásnak indult a város (*Borsos*, 1961. 41. o.).

A korabeli okmányok szerint 1518-ban 255 jobbágycsalád lakott Csepregen. Összes lakosainak a száma ebben az időben kb. feleannyi, mint Soproné. 1522-ben közel 1300-an laktak Csepregen, többen, mint az akkori Gyulán, Cegléden, Munkácson vagy Kanizsán. A mezővárosok közül csak Szöllősnek nagyobb a lélekszáma. 1564-ben már 2100-ra becsülhető a lakosok száma (*Bácskai*, 1965. 24–28. o., 34. o.; *Csatkai és Dercsényi* 1956. 47. o., 61. o.; *Sós*, 1940. 132. o.). Csepreg fejlődő gazdasági életére jellemző, hogy az 1500-as évek elején a lakosság 16%-a iparos. Az 1600-as években sorra alakuló céhek pedig nemcsak a város, hanem a távolabbi környék iparosait is tömörítik. A molnár céhbe például a mai Győr-Moson-Sopron és Vas megye területéről „91 helyen való malom” tartozott. Viszonylag korán rendelkezett a város vásártartási és vámszedési joggal. A város pallosjogot is kapott. A polgármester és a „tizenkét tanács” több ízben hozott halálos ítéletet is (*Rajczy*, 1944. 7. o.; *Farkas*, 1887. 105. o.).

Az iskola alapítása

Nádasdy Tamás kora kiemelkedő műveltségű embere volt. Tanulmányait Budán, Grácban, Bolognában végezte. Később járt Németországban is. 1534-ben sárvári udvarába fogadta *Sylvester Jánost* és *Dévai Bíró Mátyást*. *Sylvester János* időnként Csepregen is tartózkodott. Így például 1541. május 29-én, majd 1543. március 26-án írt levelet Csepregből *Nádasdy Tamásnak* (*Payr*, 1924. 56. o.; *Balázs*, 1958. 178. o., 332. o.).

Csepreg az 1550-es években vált protestánsná. A katolikus plébános 1554-ben hagyta el Csepreget. A város hamarosan a nyugat-dunántúli *protestantizmus egyik központja* lett. (Ekkor még nem vált külön a lutheri és kálvini reformáció Csepregen.) Egyidejűleg három protestáns templom volt a városban. A Sopron megyét és Vas megye északi részét magában foglaló egyházkerületben levő négy egyházmegye közül kettőnek Csepregen volt a székhelye az 1500-as évek végén (*Zoványi*, 1977. 243. o.; *Rajczy*, 1944. 9. o.).

Csepregen 1643-ig mintegy 20 zsinatot tartottak. A jelenlevők között esetenként nemcsak dunántúliak, hanem távolból (Szolnokról, Muraszombatból, Bártfáról) érkezők is voltak. Különösen jelentős volt az 1591. évi *kollokvium*, amelynek az lett volna a feladata, hogy a reformáción belül mutatkozó véleménykülönbségeket elegyengesse, egységet hozzon létre. Ehelyett azonban végső soron a protestantizmus kettéválását váltotta ki (evangélikus és református irányzattá) a Dunántúlra kiterjedően (*Zoványi*, 1977. 246. o.; *Payr*, 1924. 729. o.; *Payr*, 1910. 21. o.).

Más indokok mellett a reformáció eszméinek a terjesztése is indokolta a csepregi iskola alapítását, működését. A fennmaradt adatok alapján azonban nem dönthető el egyértelműen, hogy az 1591-es kollokvium után az iskola a lutheri vagy a kálvinista felekezethez tartozott-e, vagy megmaradt-e közös protestáns iskolának. Mindeneset-

re *Balásfi Tamás* püspök az 1616-ban megjelent vitairatát a csepregi iskolában tanító „luteránus és kálvinista” prédikátorokhoz címezte (*Szabó*, 1879. I. 467. o.).

Az első adat a csepregi iskoláról 1557-ből származik. *Nádasdy Tamás* rokona és főtisztje, *Ákosházi Sárkány Antal* 1557. május 5-én a következőket írta urának Bécsből: „Továbbá az mestert is megszereztem, ugyan jeleset és tudóst. Akkor is ott vala Olaszországban Páduában, amikor mi ott valánk, ez héten jött onnét, az felföldi mester is sokáig volt, de addig nem megyen reája, míg kegyelmeddel szemben nem lesz... Adassa tudtára az csepregi uraknak, hogy mást ne fogadjanak...” (*Payr*, 1924. 74. o.). Az sajnos nem tűnik ki a levélből, hogy szervezés alatt álló, vagy már évek óta működő iskolába szerzett-e iskolamestert *Ákosházi Sárkány Antal*. E levél azonban arra mindenképpen bizonyoság, hogy legkésőbb 1557-ben már működött az iskola Csepregen.

Egy 1548. március 13-án kelt adat szerint *Nádasdy Tamás* Csepregen „két rendbeli deákoknak” 12 dénárt adott. Az azonban nem tűnik ki a feljegyzésből, hogy csepregi iskolába járó diákokról van-e szó, vagy Csepregen lakó, másutt iskolába járó személyek, esetleg „íródeákok” részesültek-e adományban.

Az iskola szervezése mindenesetre időben közel esik a sárvári (újszigeti) iskola 1536. évi alapításához. Így feltehető, hogy a két iskola szervezése hasonló alapelvek szerint történt. Érdekes, hogy a későbbiek során több sárvári iskolamester került Csepregbe, mintegy előléptetésül (*Baraczka*, 1972.; *Payr*, 1924. 66. o.).

Az iskola jellege és tanítási anyaga

A csepregi iskola az akkori alap-, közép- és felsőfokot magába foglaló *kollégium* volt. Feltehetően, itt is ugyanaz volt az iskola tanulmányi rendje, felépítése, tanulmányi anyaga, mint a többi, korabeli, hasonló jellegű kollégiumnak. Az *elemi ismeretek* elsajátítását követték a *gimnáziumi tagozaton* belül a grammatikai osztályok (3–4 év), a poétikai osztályok (1–2 év), a retorikai osztályok (1–2 év), az *akadémiai tagozaton* belül pedig a filozófiai osztályok (2–3 év) és a teológiai osztályok (2–3 év).

A kollégiumot ebben az időben az *iskolarektor* irányította. Egyes kollégiumokban rajta kívül nem is volt felnőtt oktató, más helyeken pedig legfeljebb még egy vagy két főhivatású felnőtt tanító volt. Ők szinte kizárólag az akadémiai tagozat nagydiákjaival foglalkoztak, a gimnáziumi és a kezdő csoportok tanulóinak az oktatását a nagydiákok közül kikerülő *segédtanítók* látták el. A végzett hallgatók többsége először *iskolamesterként, rektorként* tanított valamelyik iskolában, majd pedig *predikátor* lett (*Horváth*, 1988. I. k. 56–57. o., 66. o.; *Mészáros*, 1981. 251–253. o.).

A csepregi kollégiumban folyó tanítás, tanulás anyagára a következő források, utalások alapján lehet következtetni.

Az *írás-olvasás, a grammatika* oktatására abból a „díjlevélből” értesülünk, amelyet a város vezetősége kötött az iskolamesterrel. A díjlevelet *Josa deák* másolta le 1625-ben a csepregi polgármesterek protokollumkönyvébe arról az eredetiről, amely 1585-ben és azt megelőzően volt érvényben (*Farkas*, 1887. 58. o.; *Szelényi*, 1917. 163. o.; *Mészáros*, 1982. 113–115. o.). Ebben azt olvashatjuk, hogy „minden csepregi gyermek, az ki scholába jár, az ki *grammatikát* tud olvasni, avagy ha szintén leckét tud

hallgatni, egy-egy forinttal tartozik az scholamesternek..., de az kik *abecedáriusok*, vagy *sillabálni* tudnak, azok 40 pénzt, avagy 10 dénárt adnak”.

Az 1587. március 12-én tartott csepregi zsinat 17. kánonja kimondja, hogy „az ifjúság *vallásban* és a *nyelvtan* elemeiben kiképeztessenek” (Kiss, 1882. 695. o.; Thury, 1908. 66. o.) A *latin nyelv* oktatására utal a soproni városi tanács jegyzőkönyvében az 1599. április 19-én kelt bejegyzés, mely szerint *Michael Pauer* nevű ifjúnak azt javasolják, hogy jó lenne, ha vizsgái előtt még egy fél évig Magyarországon maradna: a magyar nyelvet Csepregen könnyen elsajátíthatja, s egyuttal a *latin nyelvet* is megtanulhatja (Monographia, 1894. II. 135. o.).

A csepregi iskolamester díjleveléből van tudomásunk az ének oktatásáról is: „Az scholamesternek collaborátora legyen, ki az *kórusnak* gondját viselje, és minden nap *prímát énekeljenek*. Böjtben minden nap *latanját énekeljenek* és *esztendő által minden ünnep estjén és szombat délest vecsernyét énekeljenek*” (Farkas, 1887. 61. o.). Ott voltak az iskola tanulói többek között az 1591-es csepregi kollokviumon is, ahol a megnyitón *egyházi énekeket* adtak elő (Payr, 1924. 730. o.).

Valószínű, hogy a kollégiumban is felhasználták az egyházi énekek oktatásához az akkoriban közkézen forgó, kottás énekeskönyvet is, amelyet „csepregi graduál” néven emlegettek. *Vajda György* lövői lelkész, volt kőszegi rektor írja 1650-ben *Csepregi Mihály* csepregi (vagy kőszegi) diáknak: „Az mi az Graduálnak *quantitását* illeti, az írása szép öreg legyen. Kótákra való *lamentációk* Passio előtt legyenek, a többi Passio után... Továbbá csak válogatott *hymnuszokat* írjon *kegyelmed* beléje, az mely énekeket pedig megtalálhatni az *Csepregi Graduálban*, ne is írja *kegyelmed* belé” (Rajczy, 1944. 28. o.; Payr, 1924. 840. o.).

Feltehetően ugyancsak használták a kollégiumi énektanításhoz *Mihálykó János* Csepregen, 1630-ban nyomtatott könyvét is. Címe: *Keresztyéni istenes és áhitatos imádságok dicséretekkel és zsolnári énekekkel* (Szabó, 1879. I. 591. o.).

Több korabeli feljegyzés is van, amelyből a kollégium *felső (akadémiai) fokozatán* folyó képzésre lehet következtetni. Így például 1607-ben a fertőszentmiklósi lelkész a csepregi rektortól kért tanítót. Az 1616. augusztus 1-jén *Brunswick Tóbiás* csepregi rektorról kiállított püspöki bizonyítvány szerint: „Miként a trójai lóból a legvitézebb katonák, úgy jöttek ki az ő iskolájából is a kiváló képzettségű ifjak, akiket azután Sopron, Vas és Zala megyei *iskolák* *vezetésére* küldöttek ki” (Payr, 1924. 80. o., 637. o.; Payr, 1910. 169. o.; Mészáros, 1982. 368. o.).

1641-ben az iskola bővítését tervezték. „Öreg auditoriumot, pitvart s a mestereknek és deákoknak házakat és kamrákat” akartak építeni. *Kis Bertalan* püspök (korábbi csepregi rektor) körlevelet bocsátott ki az iskola építése ügyében. Ebben a következőket írta: „Eleitől fogva a mi emlékezetünkre Dunán innen a magyar scholák között *legfőbb és nevezetesebb* a csepregi schola volt, kiben nagyságos uruknak nemes, nemes főfő rendeknek fiai német gyermekekkel egyetemben tanultanak, alacson rendeknek fiok itt tanulván *scholamesterségre* hivatának és azokból Isten igéjének hirdetői és *prédikátorai* lettenek (Payr, 1924. 862. o.). Egyes források szerint ebben az időben a dunántúli protestáns magyar lelkészek legnagyobb része a csepregi kollégiumban tanult (Molnár, 1881. 382. o.; Zsilinszky, 1907. 269. o.). A *teológia* oktatására utal az a körülmény, hogy *Lackner Kristóf*, Sopron város későbbi, humanista

polgármestere – más indítékok mellett – a teológiai tanulmányok miatt ment Csepregre tanulni 1579-ben: „Mielőtt Páduába a jogászok és a humanisták műveltségét megismerte volna, itthon Csepregen és Grácban a Bibliában és a *teológiai tudományokban* is nagy jártasságot szerzett” (Payr, 1932. 32. o.).

Feltételezhető, hogy a hallgatók bevezetést nyertek a *retorikába* is. A zsinati határozatok szerint ugyanis nemcsak a prédikátoroknak, hanem a tanítóknak is kötelességük volt egyes alkalmakkor beszédet tartani híveik számára. Az 1618. évi csepregi zsinaton pedig a prédikátorjelöltek előre meghatározott tételekből vitáztak. A vitatkozás elnöke *Potyondi István* csepregi rektor volt (Kiss, 1882. 695. o.; Thury, 1908. 66 o.; Payr, 1924. 637. o.). A csepregi kollégium volt diákjaitól fennmaradt versek alapján feltételezhető, hogy oktatták a *poetika* elemeit is. Az irodalomtörténet ma is számon tartja azt a verset, amelyet egy ismeretlen nevű, bűjdöső csepregi diák írt a város 1621. évi pusztulásáról.² A vers kéziratos formában terjedt. Nyomtatásban első ízben *Farkas Sándor* tette közzé 1887-ben. A vers irodalmi elemzése *Rajczy Mária Mechtilda* könyvében olvasható (Farkas, 1887. 123. o.; Rajczy, 1944. 128. o.; Erze, Kiss és Klaniczay, 1953. 100. o.; Benedek, 1963. I. 210. o.). A 103 versszakból álló versben a diák így emlékszik meg a kollégium diákjairól, a prédikátorokról és az iskolamester-ről:

”Szegény tanuló deákok ott romlának
Sokféle módokon megkinoztatának,
Mert ők is itt mind levágattának,
Ilyen szörnyűképpen ők is meghalának.

Egy jó Isten féltő prédikátor vala,
Ki az tudományban híresnévvel vala,
Felső templomnál híven szolgál vala,
Kit az egész város igen szeret vala.

Hűséggel szegény az tisztében eljárni,
Tanítványaival ott akar maradni,
Az mártýromságra inkább adni,
Hogy sem futással az juhait elhagyni.

.....

Az alsó templomi Predikátor sorsa,
Az többek között ép ez veszélyben forga
Míndene mintha csak jó prédára jutna,
Az ellenség kargya néki sebet hozza.

Hasonló formán az szegény mester romla,
Maga személye is lengyel kézre juta;

² A csepregiek csatlakoztak Bethlen Gábor szabadságharcához. A császári csapatok (köztük lengyel zsoldosokkal) megtorlásul 1621. január 6-án feldúlták és felégették Csepreget. A közös sírba temetett halottak száma 1223 volt.

És feje váltsága lőn neki nagy somma,
Fő fő könyvei mind jutának prédára.”

Egy másik vers „ezen szomorú történetnek egy buzgó olvasójától” maradt fel. Volt olyan kollégiumi diák is, aki az 1591-es csepregi kollokviumot énekelte meg verses formában. Egyébként a kollégium tanárai és a csepregi prédikátorok között is voltak olyanok, akik latin vagy magyar nyelvű verseket írtak. Ezek egy jelentős része nyomtatásban is megjelent (Zátonyi, 1963. 85. o.; Farkas, 1887. 136. o. Rajczy, 1944. 11. o., 27. o.; Payr, 1924. 835. o.).

A kollégium élenjáró volt a maga korában a *magyar nyelvű oktatásban*. Érdekes ezt összevetnünk a sárospataki kollégium gyakorlatával, ahol – a latin nyelv mielőbbi elsajátítása érdekében – súlyos büntetés mellett tilos volt a magyar vagy más nemzeti nyelv használata (Horváth, 1988. I. 65. o.).

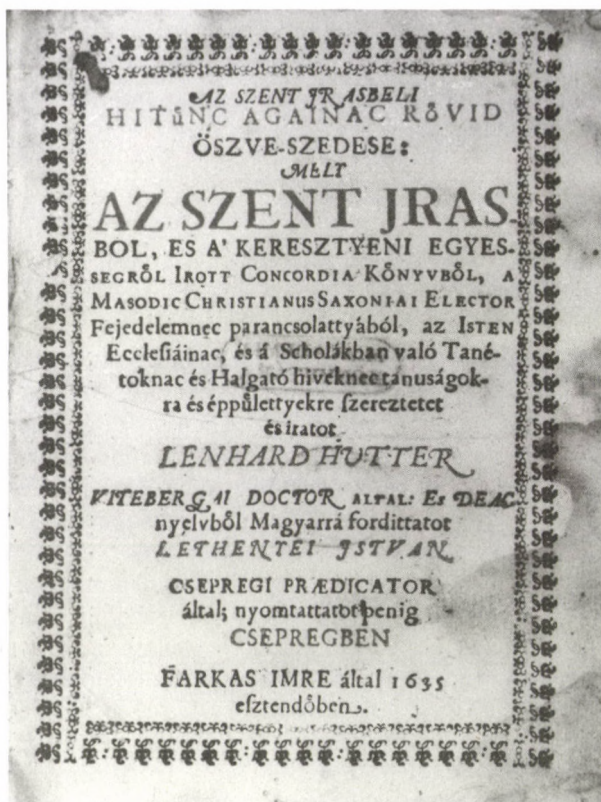
Nagyon sok fiatal éppen a magyar nyelv elsajátításáért jött a csepregi iskolába. A már említett soproni születésű Michael Pauer és Lackner Kristóf is – a latin és a teológiai tanulmányok mellett – a *magyar nyelv* tanulása céljából jött a csepregi kollégiumba (Kovács, 1972). Nemcsak Sopronból, hanem Bécsújhelyről, Bécsből és Németországból is voltak diákjai az iskolának. Helyettük a csepregiek ugyanezekre a helyekre mentek a német nyelv elsajátítása végett. Az iskolamester díjlevelében a következők olvashatók ezzel kapcsolatban: „Az mely csepregi gyermeket pedig, ha német gyermeken elváltják, vagy Újhelyre vagy Sopronba vagy Bécsbe adják vagy valahová Németországba, és onnét mást adnak érette, tehát attól a csepregi ember csak annyit fizessen, mint önnön fiától (Farkas, 1887. 60. o.).

(Érdekes, hogy még az 1900-as években is szokás volt, hogy a csepregiek Ausztriába mentek „német szót tanulni”, s a fogadó család gyermekei ugyanannyi időt töltöttek Csepregen. A két háború között, a 30-as években pedig viszonylag nagy számú gyerek jött tanulni a csepregi polgári iskolába a Sopron melletti, többségében német lakosságú Brennbergbányáról.)

Valószínű, hogy a *magyar nyelv* elsajátítása végett jöttek annak idején a csepregi kollégiumba azok a szlovák fiatalok is, akik a csepregi iskola 1643-as megszűnése után a soproni tanácshoz fordultak segítségért. Levelüket így írták alá: „Csepregi szegény tanuló deákok, Matthias Philipi Árvai, Jeremiás Pauliny” (Payr, 1919).

A kollégium mellett 1621-től 1643-ig *nyomda* is működött. Jellemző, hogy a megjelent (s ma ismert) 26 könyv közül 22 magyar, 4 pedig latin nyelvű (Zátonyi, 1963).

A magyar nyelvű oktatásnak szép példája, bizonyítéka az az 1635-ben, Csepregen nyomtatott könyv, amelyet tankönyvként használtak (1. kép). A könyv címlapján a következő olvasható: Az szentírásbeli hitünk ágainak rövid összeszedése, melyet az Szentírásból és a keresztyéni egyességről írott Corcondia könyvből, a második Christianus Saxonai elektor fejedelemnek parancsolatjából, az Isten eklézsiáinak és az *scholakban való tanítóknak és hallgató híveknek* tanúságokra és épületükre szerkesztetett és íratott Lenhard Hutter által, vitebergai doktor által és deák nyelvből magyarrá fordítottatott Lethenyei István csepregi prédikátor által; nyomtatott pedig Csepregben Farkas Imre által 1635. esztendőben (RMK. I. 642.).



1. kép

Lethenyei István az előszóban ezt írja: „Mikor ezen Wittenbergai Akadémiában tanulnék, látván ezt az új könyvecskét, átolvasám, és igen megszeretém. Elvégre némely velem együtt tanuló erdélyi szász deákok, magyar nyelven szólni tudók, intettek száma nélkül, hogy ez deák könyvecskének magyar nyelvre fordítását magamra felvállalnám és végre viselném...” A szász választófejedelem is azt parancsolja, hogy „Luther Marton Catechizmusa megtanulása után... az ő fölsége tartományaiban, minden helyeken való scholákban egyéb minden könyvek fölött csak ez a Compendium könyvecskét olvassák és tanulják, sőt úgy ő keményen parancsolja azt is, hogy senki csak egy tanuló deák se mehessen addig feljebb való scholákba és akadémiákban tanulni, valámig e könyvecskében befoglaltatott articulusokat könyv nélkül és szóról-szóra nem tudángya” (Előljáró beszéd, 7. o.).

A csepregi kollégiumban folyó magyar nyelvű oktatás jelentőségére következtethetünk abból a tényből is, hogy amikor az iskola megszűnt, „nagy vidéken nem volt intézet, hol magyar fiúk lelkészekké képeztessenek”. A csepregi kollégium megszűnése is hozzájárult, hogy Sopronban a német-latin iskola mellett mielőbb magyar-latin iskolát is létesítsenek (*Legény*, 1944. 51. o.; *Németh*, 1958. 57. o.; *Molnár*, 1881. 382. o.; *Mészáros*, 1981. 363. o.).

A csepregi zsinatok és az iskolai szabályok

Több csepregi zsinat foglalkozott az iskolák rendjével. Ezek nemcsak a csepregi, hanem az egyházközség területén levő többi iskolára is érvényesek voltak.

Az 1587-ben tartott zsinat kánonjait *Beythe István* püspök terjesztette elő. (Korábban 8 évig tanított.) A 27 kánon közül 6 foglalkozott az iskolát, a rektorokat és a diákokat érintő kérdésekkel. Ezek a következők: „13. Az iskolarektorok saját lelképásztoraiknak engedelmessé legyenek és tisztokben szorgalmasan eljárjanak. 14. Az összes iskolamesterek, tanítók és nagyobb tanulók lelképásztoraikkal együtt – hasonló kötelezettség terhe alatt – a zsinaton mindig jelen legyenek. 15. Vasárnapokon: reggel egyházi beszédet tartsanak, vagy az evangéliumokból, vagy a próféták könyveiből; délután pedig vagy Pál leveleit magyarázzák, vagy a gyermekek mondják fel a kátét. 16. Népesebb gyülekezetben legalább két napon legyen egyházi beszéd és tanítsák a kátét. 17. A tanítást az iskolában el ne hanyagolják, hanem mindenütt szorgalmas tanítókat állítsanak be, és az ifjúságot a vallásban és a nyelvtan elemeiben oktassák.” A 24. pont a rend ellen vétő iskolarektorok felelősségre vonásáról intézkedik (*Thury*, 1908. 66. o.; *Thury*, 1906.; *Zoványi*, 1977. 241. o.).

A következő évben *Gabelmann Miklós* csepregi rektor és *Creutzer György* készített tervezetet az iskolák igazgatásáról. Ezt azonban – az akkori szokásoktól eltérően – nem a püspökhöz, hanem *Nádasdy Ferenchez* továbbították elbíraltatás végett (*Ráth*, 1893. 323. o.; *Zoványi*, 1977. 251. o.).

1595-ben *Reczés János* csepregi prédikátor és esperes állított össze 55 pontból álló kánont. (Előzőleg több helyen volt rektor.) Figyelemre méltó a 32. pont, amely a rendszeres iskolába járást írja elő: „Meglássák a scholamesterek, kiket kelljen iskolájukba fogadni: az kiket befogadnak, esztendeig az scholából ki ne menjenek, hanem megmaradjanak” (*Mokos*, 1892. 145. o.).

Az 1625-ben tartott csepregi püspökválasztó zsinaton *Kis Bertalan*, az új püspök hirdetett ki 12 pontos szabályzatot. Ezek közül a 12. pont előírja, hogy „az scholamesterek sörények legyenek az gyermek és ifjak tanításában”. Ezután a „röst” iskolamesterek és diákok megbüntetéséről intézkedik.

Ennek a pontnak a módosításából, továbbfejlesztéséből alakult ki az 1628. évi csepregi zsinaton az a határozat, amely elrendeli a kerülethez tartozó *iskolák látogatását*. A kijelölt két iskolavizsgáló *Galgóczi Miklós* és *Potyondi István*. Mindketten egyházi tisztséget viselnek ebben az időben, de korábban a csepregi kollégium rektorai voltak (*Payr*, 1924. 661. o.).

1627-ben *Lethenyi István* csepregi prédikátor, esperes is végzett iskolalátogatást. (Korábban négy évig volt Sárváron rektor.) 27 pontból álló szabályzatot állított össze,

amelyet az 1630. évi csepregi zsinaton hirdetett ki. A 14–16. pontban ezeket írta: „Mivel az iskolák az egyház veteményes kertjei, a vizitátor a rektorokat is vizsgálja meg és figyelmeztesse kötelességeikre az egyházi kánonok szerint. A tanulókat is szorgalmasan intse... Ha az iskolák, a rektorok és a tanuló ifjúság javára a gyülekezetekben valamely jövedelem állapított meg, ezt gondosan ki kell kutatni, a szokásos módon kezelni és az egyház jegyzőkönyvébe beírni (Payr, 1924. 664. o.).

A kollégium tanárai

Az itt tanító tanárokat a korabeli írások többnyire *rektoroknak*, máskor *iskolamestereknek* nevezik. A rektorok mellett az idősebb diákokból kiválasztott vagy felnőtt segédtanítók, *kollaborátorok* foglalkoztak a fiatalabb tanítványokkal. Erre utal többek között az iskolamester jövedelmét és kötelességeit rögzítő díjlevél is: „Az öregek közül a kisdedeknek *informátorokat* válasszon, kik az kisdedeket tanítsák!... A scholamesternek *collaborátora* legyen” (Farkas, 1887. 61. o.).

A kollaborátor alkalmazásáról ad hírt *Creutzer György* 1588-ban kelt levele is, amelyben *Nádasdy Ferenc* segítségét kéri a távozóban levő kollaborátor helyének a betöltéséhez (Payr, 1924. 76. o.).

A rektorok, az iskolamesterek – az akkori viszonyoknak megfelelően – függő viszonyban voltak az egyháztól, a földesúrtól, a várostól és anyagi vonatkozásban a város lakóitól (a szülőktől) is. Az *egyháztól való függés* elsősorban az iskola jellegéből adódott: az „egyház szolgálójának” a nevelőitől természetesen megkövetelték az egyház iránti hűséget. Egyházi személyek látták el az iskola, illetve a rektorok felügyeletét, s ők szabták ki az esetleges büntetést is. Sokoldalú lekööttséget jelentett az iskolai munkához szorosan nem kötődő egyházi teendők ellátása (részvétel a zsinaton, prédikáció, bibliamagyarázat, harangoztatás a diákokkal stb.). A prédikátor gondoskodott az iskolamester élelmezéséről: „Minden ebéden és vacsorán három tál étket” kellett adnia. Ha pedig a prédikátor nem akart „asztalt tartani”, akkor 40 köből búzát tartozott fizetni az iskolamesternek (Farkas, 1887. 58. o.).

A mindenkori *földesúrnak* – mint láttuk – döntő befolyása volt a rektorok kiválasztásában, de még a felnőtt kollaborátor biztosításában is. Az iskolamester a földesúrnak is köteles volt olyan munkát is elvégezni, amely nem tartozott az iskolai munkaköréhez: „Mikor az úrnak ő nagyságának beszedik az város szőlőhegyeinek hegyvámját, akkor tartozik az csepregi scholamester regisztrumot csinálni” (Farkas, 1887. 59. o.).

A *városi tanács* határozta meg az iskolamester jövedelmét és részben a város gondoskodott az iskola fenntartásáról is: „Az scholát az város építteti és csináltatja, és az körül való kerítését az kertjének...” Érdekes, hogy később már nem a város, hanem az egyház kezdeményezte az épület bővítését (Payr, 1924. 862. o.; Farkas, 1887. 59. o.).

Az iskolamester a várostól, a földesúrtól és a szülőktől is kapott természetbeni fizetést: „Az scholamesternek jár az várostól asztal bora:... az úr ő nagysága tartozik az scholamesternek szabás szerint az ő szolgálatjáért huszonöt vödör mustot adni, az mellyel a hegyvámot szedi”. A *szülőktől* származó jövedelem sok apró tételből te-

vődött össze, s azt is részletekben, Szent Gál napján (október 16-án) a vásárok alkalmával szedték össze. („Négyszer esett ország sokadalma a városon.”) A szülők gondoskodtak az iskola fűtéséről és világításáról is: tanulónként egy-egy szekér fát kellett az iskolába szállítaniok és „gyertyapénzként négy-négy pénzt” kellett fizetniök (Farkas, 1887. 61. o.).

A kollégium rektorai, iskolamesterei közül csak néhánynak ismerjük a nevét, a kollégiumban töltött idejét, a korábbi és későbbi sorsát. Az alábbi vázlatos áttekintés is jelzi azonban azt a tényt, hogy sokan voltak közöttük külföldi egyetemet végzettek. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy – a kor szemléletének, gyakorlatának megfelelően – a kollégiumban végzett munkát a rektorok többsége igyekezett mielőbb felváltani a biztosabb megélhetést, nagyobb megbecsülést jelentő prédikátori állással.

Deberhegyi Fabricius Gáspár, 1562. A nádornak írt levele szerint „népes és virágzó” az iskolája, de még tovább szeretne tanulni külföldön, s ehhez *Nádasdy* segítségét kéri. Úgy látszik, teljesült kívánsága, mivel neve szerepel a wittenbergi egyetem 1565. évi névsorában (Payr, 1924. 75. o.).

Sibolti Demeter, 1565–68. A wittenbergi egyetem névsorában 1557-ben szerepel először a neve. 1562-ben az ott tanuló magyar ifjak seniora. *Malanchton* tanítványa. A gyulai iskolából jött Csepregbe. Tevékenységének további állomásai : Bécs (1567), Jóka (1574), Nagyszombat (1576), Sempte (1579), Győr (1586). Győrben tanította *Szenczi Molnár Albertet*. Érdekes, hogy közben 1574-ben és 1576-ban neve ismét szerepelt a wittenbergi egyetem anyakönyvében. Lelki Hartz címmel 1584-ben jelent meg könyve (RMK I. 208.). 1585-től kezdve püspök volt. 1589-ben halt meg (*Horváth*, 1957. 411–414. o.; Monographia, 1894. II. 17. o.; *Thury*, 1906–1908. 37. o., 56–57. o.).

Gabelmann Miklós, 1587–88. Késmárkról került Csepregbe. 1589-ben Páduában folytatta tanulmányait, majd 1591-ben a gráci főiskola tanára lett. 1593 után *Rudolf* király történetírójaként járta a csatamezőket. Mezőkeresztesnél esett el (*Pach*, 1985. 689. o.; *Zoványi*, 1977. 251. o.; *Payr*, 1910. 42. o.).

Dániel, 1588. Lehetséges, hogy azonos *Ottó Dániellel*, a későbbi sopronkeresztúri rektorral.³ 1588-ban kelt levelében írja: „Csepregen élek, és ott az iskolát igazgatom... A magyar nyelvet (hetvenkedés nélkül mondom) úgy megtanultam, hogy gyakran beszélek már szégyenkezés nélkül az urakkal és nagynevű emberekkel” (*Szelestei*, 1984. 240–247. o.).

Tömpör Balázs, 1596–98.

Keresztúri Crucius Mihály, 1596–98. Egy évi lózsi (nagylózsi) lelkészkedés után visszakerült Csepregbe prédikátornak.

Andreades Mihály, 1602–07. Csepregből a szomszédos Szakonyba került prédikátornak, majd Pozsonyba kapott meghívást.

Fejér János, 1603. Később lelkész lett Újkéren.

Dongó Gergely, 1607. Sopronban, Grácban tanult, majd *Nádasdy Ferenc* költségén Boroszlón (a mai Wrocławban) és Wittenbergben tanult. Sárvárról került Csepregbe rektorinak. Később Horpácson (a mai Sopronhorpácson), majd Csepregen, végül Kövesden (a mai Sopronkövesden) lett prédikátor.

³ Sopronkeresztúr ma: Deutschkreutz, Ausztriához tartozik.

Kis Bertalan, 1611. Wittenbergben tanult *Báthory Erzsébet* költségén. Hazatérése után lett a csepregi kollégium rektora. Ezt követően lelkészséget vállalt Szakonyban, majd Cenken (a mai Nagycenken). 1625-ben püspökké választották (*Payr, 1924. 64. 75-81. o.*).

Brunswick Tóbiás, 1613–16. A róla kiállított püspöki bizonyítványban olvasható – a korábban idézettekén túl –, „hogy kiváló, bölcs és nagyon művelt; munkatársai iránt mértéktartó és mindenki irányába előzékeny, úgyhogy sem a vezetése alatt álló testületnek, sem másnak terhére nem volt... Mindig jobban és jobban tudatára jutotunk az ő nagy képzettségének és munkaerejének, míg ennek eredményeként végül őt vezetővé tettük”. Brunswick Csepregből szülőföldjére, a Felvidékre, Galgócra ment prédikátornak. Később püspök lett (*Payr, 1910. 169–171. o.*).

Potyondy István, 1616–19. Wittenbergi tanulmányai után lett csepregi rektor. Innen Peresztegre került lelkésznek.

Galgóczi Miklós, 1619–22. Szintén a wittenbergi egyetem hallgatója volt. Csepreg 1621. évi pusztulásakor ő is megsebesült, könyveit széthordták. Fertőszentmiklósra került prédikátornak.

Szunyagovszky Mátyás, 1627.

Kálmáncsay Vazul, 1627–28. A városi jegyzői tisztséget is ellátta, de a polgármesteri protokollumba mindig „csepregi rektorként” vagy „az iskola rektoraként” írta be a nevét. Később prédikátor lett Kőszegen (*Farkas, 1887. 384. o., 420. o.; Payr, 1924. 80. o., 83. o.*).⁴

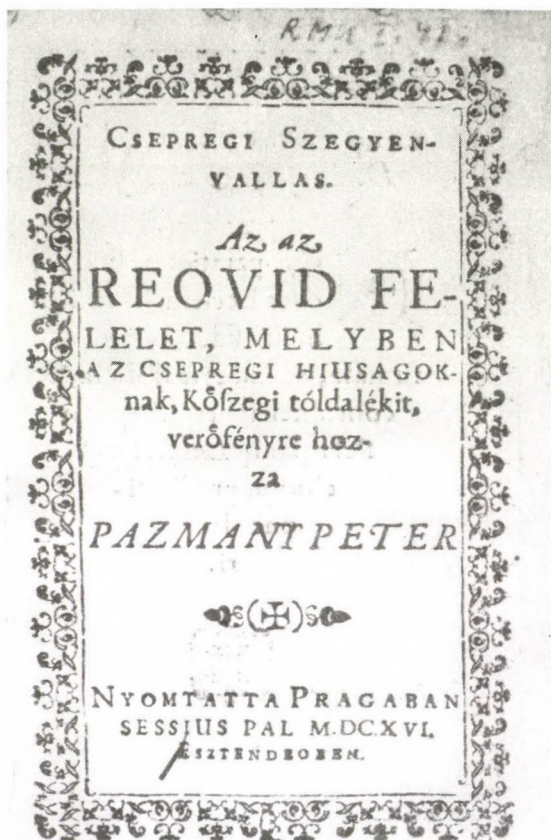
Szentmiklósi János, 1637. Csepregből Mihályiba, majd Sokorókajárra került lelkésznek.

A csepregi kollégium tanárai közül többen *irodalmi tevékenységet* is fejtettek ki. Az ismert rektorok közül nyolcra tudjuk, hogy latin vagy magyar nyelven írt verset vagy vallásos tárgyú könyvet. E munkák többsége a wittenbergi, a keresztemi és a csepregi nyomdában jelent meg. *Gabelmann Miklós* csepregi tartózkodása idején, 1588-ban jelentette meg Németújvárott (a mai Güssingben) latin nyelvű hadtörténeti munkáját, majd 1597-ben újabb műve jelent meg Frankfurtban (*Payr, 1924. 75–86. o.*).

A csepregi rektorok az itteni prédikátorokkal együtt jelentős szerepet tölthettek be a *hitvitákban*. Ezzel tulajdonképpen *Magyari István* sárvári prédikátor, humanista író szellemi örökségét ápolták, sokszor igen heves vitákat folytatva az ellenreformáció híveivel (*Sötér, II. 63. o.*)

Először *Pázmány Péter* „Kalauzát” érte támadás *Zvonarics Imre* csepregi prédikátor és *Sármelléki Nagy Benedek* kőszegi iskolamester részéről (*Pázmány, 1900. V. 3. o.*). *Pázmány Péter Szil Miklós* álnéven felelt a *Csepregi mesterség* című, 1614-ben megjelent művével (RMK. I. 445.). A csepregiek *Pázmány Péter pironasági* című munkájukkal válaszoltak 1615-ben (*Pázmány, 1900. 117. o.*). *Pázmány Péter* részéről Prágában, 1616-ban jelent meg az újabb válasz, *Csepregi szegyenvallás* címmel (RMK. I. 470.). A könyv teljes címe: *Csepregi szegyenvallás, azaz rövid felelet, melyben a csepregi hiúságoknak, kőszegi toldalékit verőfényre hozza Pázmány Péter* (2. kép).

⁴ A későbbiek során (egészen a múlt század végéig) számos esetben ugyanaz a személy a „mester” és a város jegyzője.

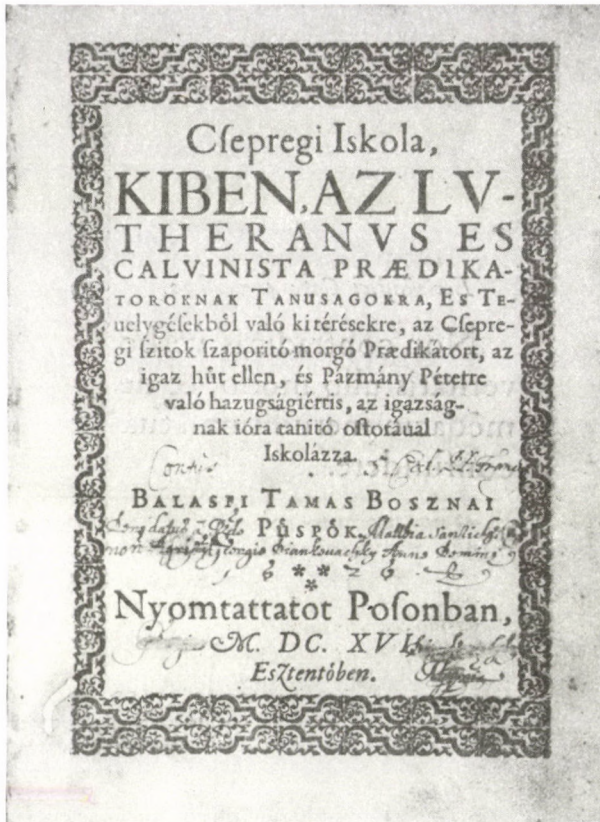


2. kép

Bekapcsolódott a vitába *Balásfi Tamás* püspök is, aki 1616-ban Pozsonyban a következő címmel jelentette meg könyvét: *Csepregi iskola*, kiben az luteránus és kálvinista prédikátoroknak tanúságokra és tévelygésekből való kitérésekre az csepregi sztokszaporító, morgó prédikátort, az igaz hit ellen, és *Pázmány Péterre* való hazugságiért is, az igazságnak jóra tanító ostorával iskolázza *Balásfi Tamás*, boszniai püspök (3. kép). Megelégedéssel írja a szerző a könyv előszavában: „Ím én is bőségesen megfeleltem az elsőnek, azaz a csepregi prédikátornak, minthogy kiváltképpen ez morgott az igaz hitnek ágazgati ellen” (RMK. I. 467.).

A diákok

A diákoknak elég jelentős *tandíjat* kellett fizetniök, részben készpénzben, részben természetben. A szegényebb tanulók ezért a földesúr vagy az egyház alamizsnájára



3. kép

szorultak. Ebben elsősorban azok részesülhettek, akik prédikátornak tanultak: „Az tanuló deákok, kik az végre tanulnak, hogy az eklézsiában az úr Istennek akarnak szolgálni, azok éljenek a régiektől rendelt alamizsnából” (Thury, 1906–1908. 153. o.). A prédikátorok és a rektorok is vállalták egy-egy diák taníttatását. *Cassai András* iskoláztatására például 1630-ban a prédikátorok 1 forintot, a rektorok pedig 50 dénárt fizettek (Payr, 1924. 151. o.).

Nádasdi Tamás felesége, *Kanizsai Orsolya* két „háromkerekű” malom vámját hagyta „az oskolában levő öreg deákoknak”. Ez évi 80 mérő gabonát jelentett. (1

bécsi mérő kb. 61,5 liter.) Elosztásáról az iskolamester gondoskodott (*Farkas*, 1887. 61. o., 200. o.).

A diákok maguk is végeztek sok olyan munkát, amelyért valamilyen juttatásban részesültek. Egyes esetekben ők harangoztak, amiért „harangozópénzt” kaptak. Temetési szertartáson is résztvettek az iskolamester mellett. 1640-ben például *Csáki Suska*, *Csizmazia Gábor* özvegye végrendeletében négy pár csizmát hagyott a „két scholamesternek deákjaival együtt” a halála esetén végzendő temetési szertartásért (*Farkas*, 1887. 168. o.).

Sajnos, csak kevés csepregi diák neve ismert. Ezek közé tartozik *Gergőlj deák*, aki 1592-ben a város tanácsosai közt írta be nevét a polgármesteri protokollumba. *András deák* pedig a „betsületes Tanách” tagja. Ismert még *Tamás deák*, akinek a nevét egy 1596-ban kelt végrendelet említi. A csepregi kollégium tanulója volt *Pálfy János* is, a későbbi püspök. 1603-ban *Andreades Mihály* tanította (*Rajczy*, 1944. 17. o.; *Payr*, 1910. 160. o.).

A diákok magatartására vonatkozóan a Reczés-féle kánonok 53. pontja előírja, hogy „az deákok is az scholához való habitusra viseljenek gondot; több gondok legyen az könyvek szerzésére, és abból való tanulásokra, hogynem mint az külső köntös szerzésére” (*Mokos*, 1892. 153. o.).

Az iskolamester díjlevele előírta, hogy „az scholamester híre nélkül senki közülök scholán kívül ne járjanak, senkinek kárt ne tegyenek”. A városi tanács 1640-ben szigorú rendeletet hozott: „Az latorság miatt kóborló legények miatt” elrendelte, hogy „ennekutána, ha az óra 9-et üt, az scholamester mindjárt harangozzon le nyugovóra, és senki ez üdő után az utcán ne kóboroljon”. A rendelkezés megszegőinek a tanács kalodába zárását, pellengérré állítást, koplalást, pálcaütést és pénzbüntetést helyezett kilátásba (*Farkas*, 1887. 61. o., 168. o.).

Külön figyelmet érdemel a nagy tanulói létszám: a kollégiumban „háromszáz és több szép ifjúnak szép száma megvala”. *Fináczy Ernő* adatai szerint egy évszázaddal később is Sopronban 1765-ben 211, Eperjesen 1763-ban 203, Késmárkon 1766-ban 280, Selmecbányán 1766-ban 57, Trencsénben 1766-ban 86 volt a tanulók száma (*Fináczy*, 1899. I. 196. o.).

A csepregi kollégium közel egy évszázados fennállásának köszönhető, hogy Csepregen már ebben az időben is általános volt az írásbeliség (*Egriné*, 1965. 71. o.).

A kollégium megszűnése

Nádasdy Ferenc 1643-ban áttért a katolikus hitre. Birtokairól mintegy 50 prédikátort bocsátott el. 40 ezerre tehető az áttért (áttérésre kényszerült) jobbágyok száma (*Farkas*, 1887. 373. o., 423. o.).

A protestáns rektoroknak is távoznuk kellett *Nádasdy* birtokairól, így a kollégium is megszűnt. Feltehető azonban, hogy alapképzést nyújtó iskola továbbra is működött a városban. A korabeli okmányokban ugyanis 1643 után is szerepel egy-egy iskolamester neve: *Verkay Márton*, 1647; *Haydu Balázs*, 1663, 1664; *Horvát Miklós*, 1679, 1686; *Peötz Benedek*, 1682 (*Farkas*, 1887. 168. o., 208. o., 217. o., 218. o., 449. o.). Az

iskola szerepe azonban már korántsem olyan jelentős, meghatározó ebben az időben, mint amilyen az 1500-as évek közepétől 1643-ig a kollégium fennállása idején volt.

Irodalom

- Bácskai Vera (1965): *Magyar mezővárosok a XV. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Balázs János (1958): *Sylvester János és kora*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baraczka István (1972): Győr-Sopron megyei adatok a XVI. század derekáról a Nádasy-számadásokban (1544–1554). *Soproni Szemle*, 26. 1. sz. 55–65.
- Benedek Marcell (1963, főszerk.): *Magyar Irodalmi Lexikon*. I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Borsos József (1961, szerk.): *Vidéki városaink*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Csatkai Endre és Dercsényi Dezső (1956): *Sopron környéke és műemlékei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Egriné Abaffy Erzsébet (1965): *Sopron megye nyelve a XVI. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Esze Tamás, Kiss József és Klaniczay Tibor (1953, szerk.): *Magyar költészet Bocskaytól Rákócziig*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- Farkas Sándor (1887): *Csepreg mezőváros története*. Franklin, Budapest.
- Fináczy Ernő (1899): *A magyarországi közkutatás története Mária Terézia korában*. Akadémia, Budapest.
- Házi Jenő (1921–1943. közli): *Sopron szabad királyi város története*. Oklevéltár II. rész 6. kötet. Székely és Társa, Sopron.
- Horváth János (1957): *A reformáció jegyében. A Mohács utáni félszázad magyar irodalomtörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1988, főszerk.): *A magyar nevelés története*. I. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Áron (1882): *A XVI. században tartott magyar református zsinatok végzései*. Franklin, Budapest.
- Kovács József László (1972): *Lackner Kristóf és kora (1571–1631)*. Győr-Sopron megyei Nyomda, Sopron.
- Legény János (1944): A magyar nyelv és a nemzeti szellem a soproni iskolákban 1867 előtt. *Soproni Szemle*, 8. 3. sz. 117–130.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1982): *Mióta van iskola? Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest*.
- Mokos Gyula (1892): *Hercegszöllősi kánonok, más kánonokkal egybevetve*. Szerző kiadása, Budapest.
- Molnár Aladár (1881): *A közkutatás története Magyarországon a XVIII. században*. Akadémia, Budapest.
- Monographia Városi Bizottsága (1894): *Sopron szabad királyi város monographiája*. Forrásanyag: Régi közégi jegyzőkönyvek. I–II. kötet. Sopron.
- Németh Sámuel (1958): Magyar gimnázium Sopronban. *Soproni Szemle*, 12. 1. sz. 37–46.
- Pach Zsigmond Pál (1985, főszerk.): *Magyarország története 1526–1686*. I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Payr Sándor (1910): *Egyháztörténeti emlékek*. Romwalter, Sopron.
- Payr Sándor (1919): Tót diákok a régi csepregi iskolában. *Harangszó*, 10. 42–43. sz. 214–216.
- Payr Sándor (1924): *A Dunántúli Evangélikus Egyházkerület története*. Székely és Társa, Sopron.
- Payr Sándor (1932): *Emlékezés dr. Lackner Kristófról, Sopron első nagy polgármesteréről halálának háromszázados évfordulóján*. Székely és Társa, Sopron.
- Pázmány Péter (1900): *Összes munkái*. V. kötet. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Rajczy Mária Mechtilda (1944): *Csepreg irodalmi múltja és népköltészeti hagyományai*. Soproni Szemle kiadása, Röttig-Romwalter Nyomda, Sopron.
- Ráth György (1893): A Felső-Magyarországi Kryptokálvinisták hitvitázó irdalmáról. *Irodalomtörténeti közlemények*, 3. 323–328.
- Sós Imre (1940): *Ősi Sopron megyei nemzetségek*. Székely és Társa, Sopron.

- Szabó Károly (1879): *Régi Magyar Könyvtár I.* Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Szelényi Ödön (1917): *A magyar nevelés története a reformációtól napjainkig.* Wigand Nyomda, Pozsony.
- Szelestei N. László (1984): Adalék a csepregi iskola és a nyugat-dunántúli protestantizmus történetéhez (1588). In: Fabiny Tibor (szerk.): *Tanulmányok a lutheri reformáció történetéből.* A Magyarországi Evangélikus Egyház Sajtóosztálya, Budapest, 240–247.
- Thury Etele (1906–1908): *A Dunántúli Református Egyházkerület története.* Kis Tivadar, Pápa.
- Zátonyi Sándor (1963): Könyvnyomda Csepregen a XVII. század első felében. *Vasi Szemle*, 2. sz. 85–90.
- Zoványi Jenő (1977): *A magyarországi protestantizmus 1565-től 1600-ig.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsilinszky Mihály (1907): *A magyarhoni protestáns egyház története.* Athenaeum, Budapest.

ABSTRACT

SÁNDOR ZÁTONYI: COLLEGE IN CSEPREG AT THE AGE OF THE REFORMATION

In 16–17th centuries Csepreg was a significant economical and cultural center of West-Hungary. The first record of its Protestant school comes from 1557. The school was founded by the country squire Tamás Nádasdy (first Lord Chief Justice, then Palatine of Hungary). As a college, the school educated at three levels: primary, secondary and high levels. At the high-schools the students were prepared for ministry. The school leavers first started at schools, then they served as priests. From 1621 to 1643 there was a working press connected with the college. There was published here a book used as a schoolbook by the students. It was translated from Latin into Hungarian by a preacher from Csepreg, István Lethenyi. The teachers of the college joined the religious disputes with great interest. They had disputes – among others – with the prominent personality of Hungarian Contra-Reformation, Peter Pázmány too, who expressed his answer in a book written to the college teachers. The college was closed in 1643. The country squire of the town, Ferenc Nádasdy was converted to a Catholic, so he withdrew his support from the Protestant school. At the same time even the feudal tenants had to either be converted to the Catholic Church or leave the town.

MAGYAR PEDAGÓGIA 91. Number 3-4. 215–230. (1991)

Levelezési cím / Address for correspondence: Zátonyi Sándor, H-9400 Sopron, Csatkai u. 13.

DOKUMENTUM

Három főrangú ifjú az Eperjesi Kollégiumban (1667–1670)

Bevezetőül

1667-ben a felsőmagyarországi evangélikus rendek az 1531 óta működő eperjesi evangélikus városi iskolát főiskolai rangra emelték. Szándékuk legalább annyira volt politikai, mint vallásos és kulturális. Az erős nemesi befolyás alatt álló intézmény gyors (és rövid) fölvirágzása a felvidéki protestáns nemesség *Habsburg*-ellenes politikai aktivitásához, a *Wesselényi*-összeesküvésben kicsúcsosodó ellenállásához kapcsolódik. Növendékei között ott találjuk az összeesküvés valamennyi jelentős szereplőjének fiait, rokon gyermekeit; egyben *Thököly* későbbi fejedelemségének úgyszólván teljes felvidéki bázisát: a *Keczer*, *Wittnyédi*, *Nyári*, *Róth*, *Petkó*, *Nemessány*, *Petrőczy* családok fiataljait.

A többiek közt itt tanultak néhány évig *id. Petrőczy (II.) István* (1621u. – 1678) és *Thököly Erzsébet* (1628–1662) fiai, az első magyar költőnként számontartott *Petrőczy Kata Szidónia* bátyjai is: *Miklós*, *ifj. István* és *Imre*. A három *Petrőczy*-fiú 1667 augusztusában érkezett Eperjesre, hogy a kollégiumban tanulmányait megkezdje. (Unokatestvérük, *Thököly Imre* 1668 januárjában követte őket.) Életkorukat nem tudjuk pontosan, de mindhárman az 1650-es években születhettek. Családjukban elevenen élt nemcsak a *Habsburg*-ellenes politikai gondolat, hanem az evangélikus egyház támogatásának szándéka, valamint a kultúra szeretete is. Apjuk maga is olvasó, sokat és gyakorlattan levelező, kétnyelvű, az evangélikus diákokat patronáló ember volt (például diákként pártfogoltjai közé tartozott *Parschitz Kristóf*, a történetíró). Anyjuk, *Thököly Erzsébet* is kötelességének tartotta, hogy az evangélikus egyházat segítse: csak öt hónappal 1662 márciusában bekövetkezett halála előtt még azt tervezte, „maga élésén” fog evangélikus prédikátort tartani. Férje helyeselte a tervet: „tessék meg úgy is az ellenző atyafiak előtt, hogy az igaz augustana confessiót [evangélikus vallást] szerettük” (1661. okt. 19.). Sőt, ebben a családban többnyire a nők is maguk írták leveleiket, mint például a fiúk nagynénje, *Petrőczy Ilona* vagy nagyanyjuk sógornője, özv. *Mérey Imréné*: ez a korban már nem kivételes, de azért nem is általános jelenség.

Ekkorra a három fiú már kapott valamelyes oktatást: 1664. aug. 25-én keltezett, vizsgai szépírással írt, latin nyelvű közös levelük szemmel láthatóan arra szolgált, hogy apjuk előtt bizonyítsa előrehaladásukat a latin nyelvben.

A *Wesselényi*-összeesküvés bukása után elkobzott családi levéltárunkban megőrződtek azok a levelek, amelyeket a három testvér nevében az elsőszülött fiú, *Miklós*

írt Eperjesről apjának, rendre beszámolva benne tanulmányaikról, tanáraikról és azok tanítási metódusáról, taníttatásuk anyagi háttéréről s bár akaratlanul, a kollégiumi tanárok és a főrangú szülők viszonyáról is.

Az alábbiakban e páratlanul érdekes iskola- és neveléstörténeti levélgyűjteményt tesszük közzé, kiegészítve néhány hozzá csatlakozó más levéllel, ill. dokumentummal. A közölt, ill. a cikkben idézett valamennyi levél az Országos Levéltár Kamarai levéltárában található (Arch. Fam. Petrőczy 1., 2., 4. cs.). A szövegeket mai helyesírással közöljük, megőrizve az eredeti szövegek nyelvi alakját. A latin szavak fordítását []-ben közöljük. [...] szolgál a hiányos, illetve olvashatatlan szövegrészek jelzésére is. < >-ben állnak a törlések. A kurziválás saját kiegészítéseink jelölésére szolgál.

Levelek, dokumentumok

1. Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1667. szept. 22.

Alázatos szolgálatomnak ajánlása után kívánok nagyságodnak minden jót.

Nagyságodhoz mint bizodalmas uramhoz alázatos fiúi kötelességemet meg akarván tartanom, ezt az alkalmatosságot sem akartam hiábanvalóvá tenni, levelem által egészségünk fölől nem tudósítottam volna nagyságodat; aki tűrhetőképben szolgál nagyságod szolgálatjára. Nagyságod kedves egészségét, azkit tiszta szívünkben kívánjuk, nem tudván, nagyságod ily alázatos szolgálival communcialni [közölni] méltóztassék, kérjük. Az elmúlt napokban, noha nagyságod [...] is assensusa [beleegyezése] nélkül, Czabanius uramhoz közdünk teológiára privatim [magánórára] járni; annak, tudom, nagyságod nem fog contrarialni [ellenkezni], mert azon vagyunk, azután igaz keresztének lehessünk. Kisasszony húgunknak őkegyelmének ajánljuk atyafi szolgálatunkat. Levelemre választot várok őkegyelmétül. Nyári uram Wittnyédi urammal együtt nagyságodnak alázatos szolgálatját ajánlják. Én pedig nagyságodnak alázatos engedelmességgel való szolgálja maradok:

Petrőczy Miklós

2. Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1667. szept. 17.

Igaz alázatosságomnak ajánlása után, Isten minden dolgaiban szerencséltesse nagyságodat, szívem szerint kívánom.

Eddig nagyságodnak levelünknek való intermissioját [megszakadását], nagyságodat alázatosan kérem, nem valami negligentiának [hanyagásnak] vagy nagyságodrul, bizodalmas urunkról való feledékenységnek, hanem nagyságod az ide való postamesternek correspondentiája [levelezése] előtt való alkalmatlanságának imputálja [tulajdonítsa], mert nem adatott alkalmatosság, nagyságodnak igaz fiúi alázatosságunkat levelünk által declaraltuk [kinyilvánítottuk] volna. Úgy most alkalmatosságunk lévén, panaszra méltóknak tartottuk volna magunkat, nagyságodhoz elolthatatlan szeretetünket ez alázatos írásunkkal is nagyságodnak *nem* contestaltuk [tanúsítottuk] volna; mellyet kedves, jó egészségben percipiálja [fogadja] nagyságod, szívünk szerint kívánjuk. Nagyságod szolgálatjára az ide való áer kedvünk szerint succedálván [szolgálván], hogy nagyságod akaratja szerint helyzetetett állapotját értettük, azon is alázatosság stimulust [ösztönzést] adván, igen erőltünk: melyben sok esztendeig tartsa meg Isten nagyságodat, szívünk szerint kívánjuk.

Nagyságod személye előtt megszámlálására való híreket, azkik méltók lettek volna, nem írhatok le. Az professzorok nagyságodnak alázatos szolgálatjokat ajánlják, kiváltképpen doktor uram; ha sok occupatioja [elfoglaltsága] engedte volna néki, csak levélírással is udvarlott volna, mellyet, tudom, azután meg is cselekeszi, azki publice in politia, privatim pedig az historiában úgy informál [nyilvános órán az erkölcsstanban, magánórában pedig a történelemben úgy tanít] bennünket, hogy azután is hazánkban igaz fiai

legyünk. Ladiver uram is ez elmúlt napokban hozzákezdett az oratoriához [szónoklattanhoz], kivel, tudom, azután is nem búsítjuk meg nagyságodat. Én pedig, nagyságod szegény, alázatos szolgálója lévén, nagyságod kegyelmes gratiájába obligálok [kötelezem] magamat:

Petrőczy Miklós

3. *Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1667. okt. 18.*

Alázatos szolgálatomnak ajánlása után, Isten szegény, megromlott hazánk <nak> szolgálatjára tartsa meg sok esztendeig nagyságodat, kívánom.

Nem kételkedem, nagyságod alázatos szolgálója, Csák István által kegyelmed levelét jó szívvel nem vettem volna, respectálván alázatos szolgálóihoz kegyelmes inclinatioját [hajlandóságát]. Most is alázatos kötelességemet meg akarván tartanom, illendő dolognak tartottam, tartom is lenni, nagyságodat egészségünk fölől tudósítam. Ha az tanulásunk, mint egészségünknek szele, úgy favealna [kedvezne], nem volna semmi nehézségünk, nehézségnek ugyan csak, nem panaszkodásnak mondhatjuk még eddig, mivel az veniának [engedélynek] idei nem szintén folyt még ki. Wittnyédi uramat excipiáltuk [üdvözöltük] ugyan, de nem szállásán, mivel őkegyelmét occupatusnak [elfoglaltnak] tudtuk lenni az szállásán; nem is vendégelhettük meg nagyságod parancsolatja szerint az őkegyelme minden nap ide s amoda való járása miatt, azkit mi nagy jó szívvel cselekedtünk volna, ha az szerencsétül lett volna meg az engedelem.

Pomarius uram instellatio [beiktatása] szolgálatik holnap nap itt. Az az bölc ember Nyári uram szenti poharának vendégségekor nagyságod böcsületes híret hallván s hozzánk böcsületes affectussal [jóindulattal] lévén, nagyságodnak böcsülettel való szolgálatját ajánlja, kívánván nagyságod – ha nem szemtől szemben <való> – csak levele által való esmérettségét. Én pedig, nagyságod alázatos, legkisebb szolgálója lévén, nagyságod kegyelmes gratiájába obligálok [kötelezem] magamat:

Petrőczy Miklós

P.s.: Kisasszony húgunknak őkegyelmének ajánljuk atyafi szolgálatunk.

4. *Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1667. nov. 12.*

Kegyelmes Uram, nagyságodnak alázatosan szolgálók. Fakó uram tőlünk elmenése után levelemnek való elmulatását nem másnak, csak az napról napra való occupatiómnak imputálja [elfoglaltságomnak tulajdonítsa] nagyságod, alázatosan kérem. Most dolgomnak egy kis üressége adatván (bízván nagyságod kegyelmes gratiájához), illendő dolognak nagyságod alázatos szolgálójának egészségéről és nagyságodhoz kötelességgel való inclinatiokról [hajlandóságunkról] tudósítani tartottam lenni. Nincs kétségem, nagyságod alázatos szolgálója alázatosan szabad levelét jó névvel nem veszi. Egészségünk Istennek őfölségének engedelméből nagyságod szolgálatjára akaratumk szerint szolgál; nagyságod egészségébe helyeztetett állapotja fölől jobb hírt hallani kívánunk, kit meghallván, adja Isten, rajta mindnyájan, nagyságod alázatos szolgálói vigadhassunk.

Én nagyságod parancsolatjához akarván magamat tartanom, és nagyságod híre nélkül semmit nem mervén cselekednem, kegyelmes uram gratiájához confugiálok [folyamodom]; az szent Miklós poharat, ha nagyságod akarhatja ellen nem volna, meg akarnám adnom, mivel az ide való emberek embernek maga megmutatását igen kívánják. Nagyságod maga szándékját megírnyá méltóztassék, azt értvén ahhoz szabassam magamat. Más élésnek megkeresésére elég büvelkedő az város is, csak szintén az bornak megvívására való difficultás [nehézség] találkozik. Alkalmas pénz kelne; mink iccénként megvívését eddig experiáltuk [gyakoroltuk]. Noha az hordónak is alkalmasint meg köllenék adnunk az árát, de kevesebbnek tetszik, ha nem iccével, hanem hordóval vesszük; ha pedig nagyságod máshonnan procuráltat [biztosít], kevesebb kótséggel lehet meg.

Gróf Thököly István uram Husztra való fölmenését beszélük némelyek itt, kinek ha eleibe megyünk, tudom, nem bánja nagyságod. Thököly Zsigmond uram őnagysága pedig monoki jószágába szüretnek kedviért aláment; visszatérvén írt nekem, somosi kastélyába vitet bönnünket magához. Azt tartom, nagyságod ellen nem vétkezünk, ha annak az böcsületes úri embernek udvarlására, azkinek sok rendbéli

jóakarátját eddig is experiáltuk, compareálunk [tapasztaltuk, megjelenünk]. Kisasszony hűgunknak őkegyelmének ajánljuk atyafi szolgálatunkat. Megbocsássa őkegyelme, rövid időm miatt nem írhattam őkegyelmének; azután alkalmatosságon kívül is nem akarom elmulatnom.

Doctor Pomarius uram teológiának praelectióit [előadásait] elközdvén, mindjárt legelső leckéibenis nagy tudományát mutatta meg, azki az orientalis [keleti] nyelveket inkább mint tudván, a teológiát ex professo [hivatalból] tanétja. Nagyságod híret hallván esmérettségét igen kívánja. Tudom, most is, ha értésére adtam volna az nagyságodhoz való levélírástomat, maga is írásával udvarlott volna nagyságodnak. Lazius uram leckéit nem igen dicsérhetjük, mivel az juvenus [ifjúság] elmjéhez való communicálására nem elegendő. Pomarius uram, hallgatván egyszer leckéit, tanétásának metódusát nem jóvallotta. Ha Ladiver uram leckéit in privatu [magánórán] nem hallgatnánk, Lazius uram leckéibe sok hátramaradásunk volna.

Itt való lakásunkba nincs nagyobb difficultásunk [nehézségünk] az szüntelen való gyaloglásunknál, mivel az szállásunk az iskolától jól messze vagon, csak oda való elmenésünk tart majd mindenkor egy fertály óráig.

Több alázatos írással nem akarván nagyságodat molestálnom, kérem alázatosan, nagyságod maga kegyelmes gratiájából meg ne fosszon engem, alázatos szolgáját,

Petrőczy Miklóst

P.s.: Kaszai prédikátor uramnak őkegyelmének ajánljuk alázatos szolgálatunkat. Őkegyelmét alázatosan kérjük, megbocsássa, csak levelére sem adtam választ, nem mással, csak deákságomnak vékony voltával mentvén magamat; de rövid nap, az mint lehet, adok választ levelére.

5. *Petrőczy Miklós, István és Imre id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1668. jan. 29.*

Alázatos és kötelessége alá vettetett szolgálatunkat ajánljuk nagyságodnak.

Mindennap experiáljuk [tapasztaljuk] az napot, azt az mennyeknek fényes csillagját és fákláját sok különféle járási és gyakorta való útjai után maga keresztül járó egy abroncsával holnapokat és esztendőket tölteni és szerzeni, kinek szerencsés és kívánatos kimenetele és végezése nekünk, nagyságod kegyelmes gratiáját szomnyúhozó, alázatos szolgálóinak kimondhatatlan öremre és vigasságra való materiát mutat. Nagy öremünkre szolgál legelőször Istennek ő szent fölségének koronás királyunkkal kegyelmes tett jóakarátja, ki maga erős karjaival, hatalmasságával őfölségét ez elmúlt időkből kívánatos állapotjában s egízségébe megtartván, okos tanácskozásit alatta valóinak pogány és másféle ellenség ellen megoltalmazására és szabadságoknak megtartására dirigálta. Isten őfölségének adjon, mint ez új esztendőben, úgy az következő időkből is olyan alatta valóihoz felicitást [boldogulást], hogy a többi közt a mi, majd utolsó romlása alá vettetett szegény hazánk is alatta lévén, szárnyai alatt békességessen nyugodhasson. Másodszor nem kicsiny vigasságot és öremet szór elménkből Istennek ő szent fölségének majd már elbontatott és csaknem utolsó porban heverő szegény országunkkal tett jó akarátja és kegyelmes provisioja [gondoskodása], kinek kegyelmes gondviselése alatt lévén, kegyetlen pogány tüzes, kivont nyilai közt megmaradt. Azután is mind ez új, sok számos esztendeig jobb helyzetetett állapotjába megtartsa, és előbbeni szabadságára hozza, szívünk szerint óhajtjuk. Úgy kiváltképpen nagy vigasságunkra szolgál, hogy Isten ő szent fölsége nagyságodat kedves hűgunkkal együtt eddig kívánatos, friss egízségébe megtartván, az új esztendőbe szerencsésen bé engedett lépni. Isten az új esztendőnek nemcsak közdetiben, sőt minden részeiben nagyságodat maga szent nevének dicséretire, megnyomorított országunk szolgálatjára, nekünk pedig, alázatos fiainak oltalmazására újonnan existálja [éltesse], lábaihoz boruló fiai, szívünkkel kívánjuk.

Petrőczy Miklós, István és Imre

P.s. Nagyságos uram, azt írhatom nagyságodnak, syntaxeos professzora elbúcsúzáván praeceptor [tanító] urunkra adták, aki öcsémmel való tanítását nem mulatja el ezzel, mert bizonyos óráikor, mikor publice [nyilvánosan] fog tanétani, akkor öcsém urammal való foglalatosága néncs.

6. Pomarius, Samuel: *De veritate Religionis Lutheranae*

Disputatio Theologica Altera. Quam In Illustri Gymnasio Epperiensensi Inclytorum Statuum Regni Hungariae Augustano-Evangelicorum, Publice defendere sustinebit Magnificus ac Spectabilis Dn. Dn. NICOLAUS PETRŐCZY Liber Baro de Petrőcz, Praeside SAMUELE POMARIO, SS. Theol. D. Ejusdemque et Linguarum Orientalium Professore... April A. C. MDCLXIX. Leutschoviae, Typis Samuelis Brever. [RMK II. 1146.]

[Pomarius, Samuel: A lutheránus vallás igazságáról. Második teológiai disputáció, amelyet a magyar királyság nemes evangélikus rendjeinek tekintetes eperjesi gimnáziumában nyilvánosan megvédelmezni vállalkozik a nagyságos és tekintetes báró petrőczy Petrőczy Miklós úr. Elnököl Pomarius Sámuel, a legszentebb teológia doktora, valamint a keleti nyelvek professzora... 1668 áprilisában. Lőcse, Brever Sámuel nyomdájában.]

A művet a szerző és a respondens diák közösen ajánlja *id. Petrőczy Istvánnak*, az apának, illetve a jótevőnek.

7. *Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1668. júl. 3.*

Alázatos és éltém fottáig való kötelességemnek ajánlása után, Isten minden testi-lelki jókkal áldja meg nagyságodat, szívem szerint kívánom.

Az nagyságod kegyelmes atyai praesentiajának [jelenlétének] szárnyai alul az mi (mintegy kiröpdös-vén) itt Eperjest nagyságod szeminek rajtunk való provisioja [gondoskodása] nélkül való lakásunk, mindenek tudomása szerint, majd mintegy esztendőnek forgását comprehendál [tartalmaz] magába. Úgy adta volna Isten (azkit nem szívünk fájdalom nélkül mondom), adta volna Isten, az az egy esztendő magunk jó viselésének és előbbenyi természetünknek híret nemcsak nagyságodnál, de sok mi jovunkot kívánó, emberséges embernél foglalta és comprehendálta volna magába, kivel mind nagyságod atyai affectusát [jóindulatát] jobban kapcsolhattuk volna magunkhoz, mind sok emberséges embernek fölőlünk való jó reménységét hiábavalóvá nem tettük volna. De mivel úgy, mely botlást nem annak, de esetnek is mondhatom; és nem az esztendő vétkeinket, de rosszaságba elmerőlt természetünk inkább esztendőnek minden napjait subjectussá [alávalóvá] tette magának, nem tudjuk, egy szerencsés órát vendikálhatunk-e [igényelhetünk-e] magunknak, vagy sem. Azt pedig leginkább siratjuk, méltán pedig, hogy nagyságod atyai szeretetét rosszaságnak szeplőivel megrútítottuk, nagyságod alázatos szolgálival tett kegyelmes jóakaratajt egyszerű elvesztettük, mellyet recuperálhatjuk-e [visszanyerhetjük-e], vagy sem, nem tudom. Megérdemlettük, nagyságos uram, ugyan, nagyságod bönünket örekké való gratiájából kivetné, megérdemlettük, bönünket (azki nagyobb) az élő könyvből kitörtené, de bízunk nagyságod haragjában való mértékletességéhez, bönünket megbocsátván még egyszer kegyelmes gratiájába béviszen. Láttuk, nagyságos uram, Petkó uramnak adott nagyságod instrukcióját, mellyet venerálván [tisztelvén], életünket amelyre szabnyi és accomodálni [alkalmazni] akarjuk; láttuk, sőt nagy jó szívvel fogadtuk Szuloy András uramot, kit nagyságod inspectorunknak praeficiált [felügyelőnké tett], kinek intését és szavait úgy, mint atyánknak, hallgatni eremest igyekezünk. Csak azon könyörgünk nagyságod előtt, nem respectálván mostanyi vétkeinket, maga kegyelmes gratiáját reánk terjeszteni ezután méltóztassék, mi fölölünk arra, azután mind életünket, mind tanulásunkat megjobbítjuk. Én pedig maradok nagyságod alázatos, legkisebbik szolgálója, fia

Petrőczy Miklós

8. *Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1668. júl. 11.*

Nagyságodnak alázatosan szolgálók. Méltatlan írásomat, mellyel udvarlottam Petkó uram őkegyelme által nagyságodnak, mivel tudom, kegyes szemével meg méltóztatta olvasni, nem akartam annak continuatiójával [folytatásával] többször terhelnem nagyságodat. Egészségünknek mivoltát mi illeti, Petkó uram őkegyelme elmenetele után, nagyságod szolgálatjára, tűrhető, kívánván, nagyságodat is ked-

ves hűgunkkal együtt Isten ő szent fölsége éltesse és szerencséltesse jó egészségbe. Tanulásunk pedig, mivel Ladiver uram tanét, kedvünk szerint succedál [sikerül]. Meltzer Dávid uramtul, mely az mi földünkre menvén nagyságod házához is bétér, kőtségünkül megfogyatkozván kértünk volt 40 tallért költsen. Annakokáért alázatosan kérem nagyságodat, respectálván tovább való jó akaratját, contentálja [elégítse ki] őkegyelmét: arra obligálja [kötelezi] magát, mindenkor, ha itt elfogyna pénzünk, ad, csak nagyságod, minddön fölmégyen, contentálná. Jobb is volna, nagyságos uram, mivel nem fásasztaná nagyságod szolgáját, azmint eddig sokszor megvolt. Szuloy uram mindenképpen elrendelvén dolgunkot mellettünk vagyon jó egészségbe. Ezek után maradok nagyságod alázatos szolgája, fia

Petróczy Miklós

9. Petkó Zsigmond id. Petróczy Istvánnak. Eperjes, 1669. júl. 6.

Alázatosan szolgálók, mint kegyelmes uramnak.

Ezen órában érkeztem Eperjesre. Az úriakat jó egészségbe tanáltam, az levelet és kütséget beadtam őnagyságoknak, szóval is, amint tudtam, megmondtam az nagyságod parancsolatját. Miklós úrfi őnagysága még eddig nem mulatja el az oskolát, sem az leckét, tanul is illyendőképpen, de úgy értettem, tovább vakációnál nincs kedve, hogy tanuljon egyáltalán fogvást. István úrfi pedig sok időtől fogvást nem tanul, nem is akar tanulni, még oskolában sem akar járni, mondván: eb tanuljon; sőt, ha nagyságod el nem viteti inned, elszökik. Egyszóval nincs kedve csak egy katonasághoz. Isten verje meg azt az embert, aki elsőben is persvadeálta [javallotta] őnagyságának, hogy hagyja el az oskolát, és legyen katona, mert vótak sokan afféle nyalka hézelkedők, akik affélét beszéltek, hogy nem jó az tanulás, hanem az katonálás; és úgy jobb, elvitesse nagyságod inned vakációig, hogysem examenkor szégyent valljon. Nagyságodnak úgy írok, mint igaz szolgál, minden tartóztatás nélkül csak megírom az valót. Imre úrfi pedig, kit Isten minden jóra vezéreljen, jól tanul; ha jó praeceptor [tanítója] léssen, legnagyobb örömét várja nagyságod őnagyságának; csak azon legyen, hogy jó praeceptor szereztetne nagyságod őnagyságának. Demeteri uram igen jó ember, jól tanítja az úriakat, nem mást, csak azt szerezzé nagyságod Wittnyédi urammal, mert bizon jót kívánja nagyságod gyermekének; azonkívül nem lesz szüksége rá Wittnyédi uram fiainak, mert az Pál fiát elviteti Wittnyédi uram az oskolából. Avval is biztatja magát, hogy oly deákat csinálna az úrfiból, minden ember csudálkoznék.

Én még ma elmegyek Peklinbe, mert Keczer uraimékkal leszen dolgom, azután Isten segéttvén megyek tovább onnéd is. Ha leszen alkalmatosságom, írok nagyságodnak. Azonban az Istenért is kérem nagyságodat, ha kison járnék, tekintse azon szolgálatomat, ne feledkezzék azon otthon valóimról <informálja őket>.

Én ha írok levelet, nem írok, hogy tovább volnék Eperjesnél, hanem hogy csak itt vagyok az úriakat mellyett, még elhozzák az lovakot; mert szegény feleségem semmit sem tud benne, hova mentem. Én, nagyságos uram, nagyságod dolgaira úgy vigyázok, hogy énmiattam kárt ne valljon nagyságod. Ezek után maradok nagyságodnak alázatos szolgája, még élek:

Petkó Zsigmond

10. [Ladiver, Elias:] Papinianus [TETRAGONOSZ]

Hoc est, Vir Magnanimus... in Theatrum productus et Generosis, Nobilissimis... Hungariae Statuum Evangel. ...ab Illustrissima... ac Ingenua Juventute Incluti Gymnasii Evangelici, quod Eperjessini est, Pro felici Examinis... scenice monstratus, Anno Christi MDCLXIX die 4. Octobris... Leutschoviae, Typis Samuelis Brever. [RMK II. 1185.]

[[Ladiver, Elias:] Papinianus [TETRAGONOSZ], azaz a nemeslelkű... férfiú, amelyet színházban előad és Magyarország nemes, nemzeti... evangélikus rendjeinek sikeres vizsga gyanánt színpadon bemutat az eperjesi nevezetes evangélikus gimnázium nemes... és tisztességes ifjúsága 1669. október 4-én. Lőcse, Brever Sámuel nyomdájában.]

Az iskoladráma előadásában *Thököly Imre* (a syntaxisták osztályából) játszotta Imrét, Magyarország királyát, *Petrőczy István* (a rhetoristák osztályából) I. István király testvérét, valamint IV. Konrádot, *Petrőczy Imre* (a syntaxisták osztályából) pedig Ulászlót, a király másik testvérét, továbbá Ferdinándot.

11. *Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1669. nov. 29.*

Nagyságod alázatos szolgálja.

Úgy tudom, Petkó uram őkegyelme mindenkrül fogja tudósétanyi nagyságotat, kire nézve rövidebbi köll lennem az írásban. Mindazonáltal hogy igaz kötelességemet ezeránt is contestáljam [tanúsítsam], ez <beli> írásbéli udvarlásomat el nem mulattam. Kívánom, az jó egészségbe találja nagyságotat. Czabanius uram eddig való <1>ba jól viseli magát, nem tudom, úgy lesz-é végig. Ha ugyan effectuálná [végrehajtaná] azt, kire felelt, ajándékot is megérdemlene esztendő után nagyságotdul; mi pedig ebben az egy esztendőbe úgy akarjuk magunkat viselni, hogy azután nagyságotnak gyönyörűségére inkább, hogysen megszomorétására legyünk.

Nem tudom, a nyusztfarkokat megnézi-e nagyságot, vagy sem; ha parancsolja azután, itt vannak. Kérem, alázatos szolgálját tovább való gratiájával méltóztassa táplálni, azki nagyságot szolgálátjára mindenkor kötelezi magát.

Petrőczy Miklós

12. *Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1669. dec. 7.*

Alázatos szolgálátomat ajánlom nagyságotnak.

Levelem által kötelességem újonnan mostanyi alkalmatossággal akartam megjelentenem, s tovább való gratiájába ajánlom magamot, noha úgy is tudom, elmenetelünk után teljességgel szolgálit nem vetette ki gratiájából. Egy hete múlt, hogy az scholákat megközdték tanétanyi. Én logicában mentem, nem akartam oly hirtelen elhadnom azt. Öcsém uram őkegyelme pedig ugyan oratoriában ment, mivel azt tanácslották némellyek. Kis öcsém uram pedig syntaxisban maga helét tartotta meg. Még fél esztendeig ott lesz, azután poesisban promoteáltatik [előrevitetik]. Én pedig fél esztendő után Pomerius uram jóvallásából metaphysicára fölmegyek, hogy mindenik disciplinában légyen valami kevés egustusom és habitusom [ízeltöm és jártasságom]. Tudom, Petkó uram őkegyelme nagyságotnak megjelentette, hogy Rezer uramnak őkegyelmeknek most abbul a pénzbul semmit sem adtunk arra nézve, hogy az ő atya Németországban gazdag ember, és úgy négy tallér nem sok lett volna. Azokáért alázatossan kérem nagyságotat, ednihány tallért köldjen nagyságot néki, respectálja öcsém uram őkegyelme keröl kiváltképpen való forgolódását. Veber uram őkegyelme öregbik fia szent Miklós napján engem megkötet, annakokáért ha Wittnyédi István uram megváltotta magát, illyendő lesz talán, hogy én is: azkor ha nagyságot akarátja fog hozzá accedálni [hozzájárulni], Trencsénbe vehetnék néki egy köntesre való selemposztót. Ugyan kérem is nagyságotat alázatossan, maradván alázatos szolgálja s fia:

Petrőczy Miklós

13. *Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1669. dec. 31.*

Alázatos szolgálja nagyságotnak.

Szolgai kötelességembül nem tudok, hanem csak örvendeznyi nagyságotnak, hogy Isten ő szent föl-sége ez elmúlt szent karácsonyi ünnepeket nagyságotnak nemcsak elérni, de el is múlatni minden udvara népével, úgy kedves asszonyunk hűgunkkal is engedte, és eddig is jó egészségbe és szerencsés voltában megtartotta. Ugyanazon Isten maga kezének bőv áldását öntse nagyságotra, és tartsa tovább való esztendőknek folyásában is szerencsésen szegény, megromlott hazánk szolgálátjára, ecclesiának gyarapítására és alázatos szolgálinak öremire, szívbül kívánjuk.

Most semmi hírt nem írhatok nagyságodnak, noha ezeknél ez böcsületes főembereknél majd mint voltam, de semmit sem hallottam olyat, aki azt megérdemlené, hogy megírjam nagyságodnak. Voltam az vármegye székén is a minap, de ott semmi olyas nem volt az tiszteteknek búcsúzásán kívül. Radics uram is maga relatioját [jelentését] mondta, amiben fáradott Bécsbe, inkább haszontalanul, hogysen haszonnal. Más sok relatio, de particularis [részleges] csak volt, kirül nem írok nagyságodnak. Erdődi uram szerencsésen járt, most itt, Sároost lévén feleséget nyert; másnap mindjárt ide érkezvén az Bartony püspök megesküdtette őket.

Nem mulathatom el azt is, hogy nagyságodat mindennapi költségünkrül nem tudósítanám. Abba az 50 forintba, azkit hoztunk volt magunkkal, igen kevés vagyon, mivel ezek ez ünnepek is alkalmasint megüresítették, obveniálnak [történnek] más mindennapi szükségek is, azkiket el nem kerülhetünk. Eddig való költségünknek lajstromát nagyobb információjára Gregorides levelében includálván [belezárván] megküldettük nagyságodnak, melyben nem tudom, mit difficultálna [neheztelne] nagyságod egyebet István öcsém uramnak vett bérhetnéni [nadrágon] kívül; de kérem alázatosan nagyságodat, ne nehezteljen, hogy megvettük, mert mivel török csizmát vettünk néki, akinek az szára igen széles volt, arra nézve költött megvennünk. Czabanius uram eddig jól forgolódik, ha mindenkor úgy tesz, és végig, kiváltképpen való ajándékot érdemel nagyságodtul. Kérem alázatosan nagyságodat, mentül hamarabb küldessen ednihány forintot mindennapi szükségünkre; meg igyekezzük alázatosan szolgálni. Kik között maradván én is, alázatos szolgálja, fia nagyságodnak:

Petrőczy Miklós

14. Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Krompach, 1670. febr. 15.

Alázatos szolgálja nagyságodnak.

Most itt bátyám uram kedviért ide jószágába propter recreationem [felfrissülés végett] Krompachon lévén, nem akartam elmulatnom, most legalább gratiájába ne insinuáljam [ajánljam] magamat. Most nem tudok nagyságodnak írnom, hanem nagyságod parancsolatját végbevittém Melczer János urammal, meg is láttam az lovat az őkegyelme házánál. Nagyságod kedves jóakarátja, ha megteszi, de az ló nem igen nagy, noha jól jár, nem is pók, ha megvesztegetik. Nemsokára több <el> írással terhelem nagyságodat, maradván alázatos szolgálja s fia:

Petrőczy Miklós

15. Petrőczy Miklós id. Petrőczy Istvánnak. Eperjes, 1670. márc. 8.

Alázatos szolgálatomat ajánlom nagyságodnak.

Mivel most mind több materiám az írásra, mind nagyságod parancsolatja jobban, hogysen egybkor, kényszerét, mostanyi alkalmatossággal akartam levelem által emlékezetiben és gratiájában juttatnom és ajánlanom magamat, levelem jó szívvél való fogadásáru érdemem kívül assecuratus [bizonyos] lévén. E napokban Keczer Ambros uram őkegyelme írt gróf uram inspectorának, hogy mi nagyságod parancsolatjából Kassára fordulnánk, és így országunk régen bevett szokása szerént ez mostanyi esztendőre procurator vallással az levelet is kérjük. Noha nekem levele szerént semmit sem parancsolt nagyságod, de mivel Keczer uram autoritásának [tekintélyének] sokat köll engednem, accedalván [hozzájáruván] bátyám, Keczer Menyhért uram opiniója [vélekedése] is (aki akkor itt volt), Kassára mentünk, és szerencsésen, Istennek légyen hála, dolgunkat végeztük el. Az procuratoria [bizonyosság] levelet elküldtettem nagyságodnak. Bönnünket igen jó szívvél láttak, ha minden ember kérésének eleget akartam volna tennem, két hét is belétölt volna az bőbben való farsangolásba. Radits uramnak sokkal tartozunk, mivel őkegyelme tartozásán kívül sörénykedett mindenben. Azt sem tudja nagyságod, melyik országnak szegletén vannak jóakarói nagyságodnak; azkiknek számát itt laktomban angeálom [szaporítom] és nagyobbétom, ha lehet.

Ez rendetlen írásomhoz accedal [járul] más alázatos instantiám is, mellyel biztombul, mind penig tudván nagyságod szolgálaihoz kész inclinatioját [hajlandóságát] költett most nagyságodat terhelnem, úgymint költségünknek fogyatt állapotjával, mivel az harminc forint sokáig nem tarthatott; ami maradt volt

kövés benne, mostanyi járásunkban elköltettük. Annakokáért alázatosan kérem nagyságodat, jó alkalmazással köldényi méltóztassék, előttünk lévén az ünnepek is, kikben legtöbbet köll költenünk; azt is tudja az ember, sokszor micsoda szükség szorétja. Köntesünk is alkalmasént elkopott, ha nagyságod jóakarata volna köldeni pénzt arra is, én itt való ötédfél forénton fő selemposztót tudok venni, nem köllenek nagyságodnak maga szolgáját messze fárasztani. De mit untatom annyit nagyságodat, tudván azt, hogy jobban tudja fogyatkozásunkat, hogysesem mi. Nagyságodtul annak helyrehozását meg tudánk szolgálni. Én nagyságod gratiájába ajánlván magamat maradok alázatos szolgája s fia holtig:

Petrőczy Miklós

P.s.: Jó volna az én kicsiny ítéletem szerént, ha nagyságod valami böcsületes honoráriumat köldene Czabanius uram feleségének, mivel itt igen retineálják [tartják] azt az szokást; úgy látom pedig, hogy minden vásáron várna valamit, eddig pedig semmit sem adtunk még neki. Maga pedig majd esztendő múlva az több professorokkal fog várni valami ajándékot. Keczer uramnak még eddig semmit sem adtunk, elég szegényen; az öcsém uram privatus leckiétül is, úgy publicus ajándékot is köllene adni; ha pedig köldene nagyságod, többet köllene, hogysesem mint szokás, mert igen gazdag fia Németországban.

16. Galambos János és Brez András a Petrőczy úrfiaknak. Hely és dátum nélkül

Alázatos szolgálatunknak ajánlási után. Hogy Isten ő szent felsége nagyságtokat hozzátartozóival egyetemben minden idvösséges jókkal, jó egészséggel, hosszú étellel és tanulásiban való szerencsés előmenetellel megáldja, szíbüil kívánjuk.

Nagyságos és tekintetes uraink! Minémű hálaadó és buzgó indulattal voltanak el régenten az Isten hajlékának, anyaszentegyházának és abban való szükséges eszközöknek megépítésére való adakozásra mind szent Dávid király, s mind az ő bölc fia, Salamon király és hasonlóképpen az Izrael népe is, nyilván vagyon megírva szent Krónika könyvnek 29. részében. Minden kétség nélkül nagyságtok is azoknak a régi istenfélő szent királyoknak és azok alatt lévő kegyes híveknek nyomdokokat követvén, hasonló indulattal gerjede és vagyon az Isten anyaszentegyházához és abban való eszközöknek megcsinálására és megépítésére szíbüil szármozó, szabad akarat szerént való adakozásra. Mivel ennekokáért Istennek segítségébül mi is immár magyar tplomunkban (azmint nagyságtoknál nyilván vagyon) hozzáfogtunk és kezdettünk mind korusunknak megcsináltatásához, s mind abban leendő, jövendőbeli új orgonánknak a dicső, teljes Szentháromság Istennek tisztességére és dicsőségére való felállattatásához, mely elkezdett munkánknak véghezvitelére mivel mi magunktul erőtlenek vagyunk, azért nagyságtokat is merjük ez alázatosan kérni, hogy nagyságtok is Istentül vett testi javaibul méltóztassék illetény Isten tisztességére elkezdett munkánknak szerencsésen való véghezvitelére segítséggel és jóakarattal lenni. Mely nagyságtok illetény jóakarattát, gazdálkodását az Úristen ő szent felsége bizonyára nagyságtoknak büségessen megfizeti és megjutalmazza e világon testiekkal, az másvilágon lelkiekkal. Ezek után Isten tartsa és éltesse nagyságtokat számos esztendeig kedves és virágzó jó egészségben.

Jó és kedves válozt várnak nagyságtoktul az eperjesi magyar templombeli egyházfiak.

Galambos János és Brez András

Befejezésül

A levélsorozat itt megszakad. Ennél többet a fiatal Miklós nem is igen írhatott: a kirobbanó, majd gyorsan megbukó *Wesselényi*-összeesküvés miatt iskoláztatásuk abamaradt. Apjuk (a távoli rokon *Jakusith Imre* 1670. jún. 22-én Bécsben írt levelének köszönhetően) időben fölkészülhetett a menekülésre. *Esterházy Pál* 1670. nov. 1-én kapta meg a parancsot *id. Petrőczy István* elfogására, javai elfoglalására. November 16-án megszállta a család otthonát, Kaszavárát; *id. Petrőczy Istvánnak* azonban fiaival együtt sikerült a Partiumba menekülnie.

Az eminens tanuló, ifjú *Imre* bizonyára ekkor halt meg; neve nem bukkan föl többé az iratokban. Az elsőszülött *Miklós* elkísérte apját a hadi és politikai küzdelmekbe, még *Apafi* börtönébe is (1673 januárjától nyaráig, majd októbertől kb. 1674 augusztusáig). *Id. Petrőczy István* 1678 elején hunyt el; *Miklós* azonban továbbra is résztvett a magyarországi bujdosók harcaiban. 1679. nov. 3-án, a szikszói csatában kapott halálos sebet. Az ifjabb *István* – unokatestvére, *Thököly Imre* oldalán – egy darabig koptatta még az enyedi kollégium padjait, majd 1678-ban, apja halála után a mindig is nyugnek tekintett tanulás helyett végre választhatta a "katonálást". Jó szervező és merész katona lévén – ugyancsak unokatestvére, *Thököly Imre* oldalán – nagyívű katonai karriert futott be. A száműzetésbe is elkísérte unokatestvérét (őt a felesége, *Révay Erzsébet* nem; föl is panaszkolta ezt hűgának írt leveleiben). Ám a tudományt, úgy tűnik, mégsem hiába szívta magába. Ha kellett, tudott írni jó stílusú, közvetlen hangú vagy patetikus levelet, sőt, a kor átlagától el nem maradó verset. Mikor 1704-ben *Thököly* nehezeltése ellenére a száműzetésből hazatért, magától értődően vette föl, folytatta a család hagyományait a Felvidéken: a diákok patronálását és az evangélikus egyház támogatását. *Krmann Dániel* és *Thurzó János* ajánlotta neki műveit; az 1707-es rózsahaegi zsinatnak ő volt a világi társelnöke.

Bibliográfiai jegyzetek

A *Wesselényi*-összeesküvésről és a *Petrőczy*-család életéről a Felvidéken *Lipóczi Keczer* (1894); *Pauler* (1876); *Thaly* (1880). Az eperjesi kollégiumról: *Hörk* (1894–1895). A bujdosók történetéről és a család életéről Erdélyben: *Deák* (1883); *Szilágyi* (1866); *Szilágyi* (1892); *Trócsányi* (1972). *Ifj. Petrőczy István* életéről és pályafutásáról, *Thököly* közeli társa lévén, *Thököly* minden leveleskönyv-kiadása forrásul szolgál, például MHH II. 23., 34. L. még: *Angyal* (1888–1889); *Kovács* (1916). [Genealógiai értelemben *ifj. Petrőczy István* nem a II., hanem a III. volt a családfán, aki e nevet viselte.] A *Teleki* család marosvásárhelyi levéltárában (OL Teleki Mihálygyűjt.) *ifj. Petrőczy Istvánnak* több, a hűgához, illetve, a sógorához, *Pekry Lőrinc*hez írt levele maradt fenn.

Irodalom

- Angyal Dávid (1889): *Késmárki Thököly Imre*. I-II. Budapest.
 Deák Farkas (1883): *A bujdosók levéltára*. Budapest.
 Hörk József (1894–1895): *Az eperjesi ev. ker. coll. története*. Eperjesi ev. ker. coll. Értésítő.
 Kovács Sándor (1916): *II. Petrőczy István és Révay Erzsébet levelei*. Pozsony.
 Lipóczi Keczer Ambrus (1894): *Lipóczi Keczer Ambrus naplója. 1663–1669*. Budapest.
 Pauler Gyula (1876): *Wesselényi Ferenc nádor és társainak összeesküvése. 1664–1671*. I–II. Budapest.
 Szilágyi Sándor (1866): *Erdélyország történelme I-II*. Pest.
 Szilágyi Sándor (1892, szerk.): *Erdélyi országgyűlési emlékek*. XV. Budapest.
 Thaly Kálmán (1880): *Thököly Imre és iskolatársai mint színjatszók. Századok* 1880. 411–417.
 Trócsányi Zsolt (1972): *Teleki Mihály*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Jegyzetek a levelekhez

1. *Zabanius Izsák*, 1632–1707 – *János* ev. lelkész és *Neuholz Zsófia* fia. Privigyén, Sopronban, 1659-től Wittenbergben tanult, itt magisteri címet szerzett, majd hazatért. Előbb Breznóbányán, 1661-től Eperjesen konrektor, 1667-től a kollégium filozófia- és teológiatanára. A 8. osztályt tanította. 1670-ben állását elveszítette. Egy ideig külföldön élt. 1676-tól Nagyszebenben volt ev. lelkész, utóbb dékán. Kisasszony húgunk – az 1662-ben született *Petrőczy Kata*. *Szidónia*.
Nyári uram – bedeghi *Nyári Ferenc*, eperjesi tanulótársuk, *Imre* és slaviczai *Sándor Mária* fia. Felesége *Thököly Zsigmond* lánya, *Zsófia* volt.
Wütnyédi uram – Eperjesen ekkor négy *Wütnyédi* fiú tanult, *Zsigmond* (sz. 1657., *István* fia), *Ferenc* és *László* (mindketten *István* fiának, *Pálnak* fiai) és *Pál*, aki bizonyára szintén *Pál* fia, bár a családfa az ő nevét nem tartalmazza (*Nagy Iván*: Magyarország családai. 12. Pest 1865. 232.).
2. Doktor uram – *Pomarius, Samuel*, 1624–1683 – Wrocławban, Thorunban, Frankfurtban és Wittenbergben végzett tanulmányok után 1653-tól Kölnben második pap, Salzwedelben superintendens, Magdeburgban első pap. A felsőmagyarországi rendek meghívására teológiai doktorátust szerzett, s 1667-től az eperjesi kollégium rektoraként teológiát és keleti nyelveket tanított. 1671-ben a császári hadsereg számára lefoglalták a kollégium épületét, majd 1673-ban a tanárokat kiűzték a városból. *Pomarius* tanítványaival előbb Szepesváraljára vonult; utóbb megtelepedési kísérletét föladva hazatért Németországba. Itt teológiát tanított, majd lelkészkedett.
Ladiver, Illés, ifj., 1630k. – 1686 – id. *Illés* lelkész és *Pataki Anna* fia. Zsolnán, Lőcsén, Pozsonyban tanult, itt *Comenius* tanítványa volt. Erfurtban, 1651-től Wittenbergben járt egyetemre. 1652-től a zsolnai, 1659-től a bártfai iskola rektora. 1667 februárjában Teplán ev. lelkész. 1667 őszétől az eperjesi kollégium 7. osztályának tanára, a jezsuitákkal folytatott hitviták harcos egyénisége. 1673-ban, a kollégium épületének elfoglalása után tiszolci pap, kishonti esperes. Utóbb Lengyelországban, majd Erdélyben élt, itt Nagyszebenben, Segesvárott tanított. 1682-ben *Thököly Imre* hívására visszatért Eperjesre a helyreállított kollégiumba. – *Szinnyi József* (Magyar írók élete és munkái. 7. Budapest. 1900. 630.) szerint 1668-ban hívták meg a kollégium tanárának. Éppen *Petrőczy Miklós* levele bizonyítja, hogy működését Eperjesen már 1667-ben megkezdte. – Szónoklattant az eperjesi kollégiumban a 6. osztály növendékei tanultak, ennek az osztálynak *Lazius Ádám* volt a kinevezett tanára. A *Petrőczy* fiúk, mint 1667. nov. 12-i levelükből is kiténik, *Ladiver Illéstől* magánórán tanulták az oratoriát.
3. *Csák István* – id. *Petrőczy István* főember-szolgája.
Wütnyédi uram – musai *Wütnyédi István*, 1612–1670 – *János* fia, ügyvéd. 1638-tól Sopron város jegyzője, 1647-től pénztárnoka. 1655-ben Sopron vármegye országgyűlési követe. A *Zrínyi* család meghitt embere, a *Wesselényi*-összeesküvés egyik radikális szervezője. Ő dolgozta ki a *Lipót* császár elleni merénylet tervét, amelyet az összeesküvés vezetői elvetettek. – Minthogy *Wütnyédi István* az eperjesi kollégium egyik alapítója s legnagyobb támogatója volt (egymaga 6000 forintot adott az iskola céljaira), s minthogy éppen e napon, 1667. okt. 18-án volt az iskola ünnepélyes megnyitója, e napokban *Wütnyédi* valóban igen elfoglalt lehetett.
Nyári uram szenti poharának vendégsége – a névadó szent, *Ferenc* napjának (okt. 4.) megünneplése.
4. *Fakó* uram – azonosíthatatlan személy.
Szent Miklós pohara – *Miklós* napi ünneplés.
Thököly István, késmárki, gróf, 1623–1670 – *István* és *Thurzó Kata* fia, nagybirtokos főnemes; a *Petrőczy* fiúk nagybátyja. Árva vármegye örökös főispánja, a felvidéki ev. nemesség vezéralakja, a *Wesselényi*-összeesküvés egyik vezetője. Felesége rátóthi *Gyulaffi Mária*.
Thököly Zsigmond, késmárki, 1618–1678 – *István* és *Hoffman Zsófia* fia, *István* bátyja, a *Petrőczy* fiúk nagybátyja. III. *Ferdinánd* tanácsosa, királyi táblai bíró, nádorjelölt. 1674-ben rákényszerült, hogy savniki jóságát a királyi ügyésznek átadja (a savniki apátság számára), és katolizáljon. Bedeghi *Nyári Ferenc* apósa.
Elmulat-elmulaszt.
Lazius, Adam – *Mihály* ev. lelkész és *Rovoczin Zsuzsanna* fia. Árvaságra jutva id. *Petrőczy István* és *Kalinka Joachim* superintendens támogatásával tanult Lőcsén, Sopronban, Zsolnán. 1661-től *Thököly István* költségén Wittenbergben járt egyetemre. 1666-tól az eperjesi kollégium 6. osztályának, a retoristáknak tanára, majd rövidesen *Thököly István* udvari lelkésze Késmárkon. 1668-tól árvai ev. lelkész. A protestánsok gyász-évtizedében az üldöztetések hatására katolizált, s bazini plébános lett.
5. Praeceptor urunkra adták – t. i. az elbúcsúzott syntaxis-tanár, *Schnattinger János* tisztét. Hogy ki volt az a tanító, aki a tisztet átvette, az iskola irataiból nem derül ki.

7. *Petkó* uram – *Petkó Zsigmond*, id. *Petrőczy István* főember-szolgája. Valószínűleg az ő fia az ekkor szintén Eperjesen tanuló *Petkó Pál*.
Szuloy András – id. *Petrőczy István* főember-szolgája, a *Petrőczy* fiúk eperjesi gondviselője.
8. *Melczer Dávid* – bizonyára az alább említett *Melczer János* rokona, bár *Nagy Iván* (i.m. 7. Pest 1860. 407–410.) a családnak ilyen nevű tagját nem ismeri.
9. Examenkor – az eperjesi iskola nyilvános vizsgái minden év októberében voltak; ezekhez csatlakoztak a színelőadások.
Demeteri uram – *Demeteri Dömötör György*, az 1668–69-es tanévtől kezdve a kollégium konrektora. 1670-ben gyászverssel búcsúztatta az elhunyt *Witnyédi István*.
Witnyédi Pál, musai – *István* fia.
Keczer uraimék – az alább említett *Ambrus* és *Menyhért*; esetleg az iskolát felügyelő *András*, *Ambrus* és *Menyhért* apja, Sáros vármegye alispánja.
10. Az eperjesi kollégium iskolarendje szerint a 4. osztályban tanultak a syntaxisták, a 6. osztályban a retoristák.
12. *Logica* – az iskola 7. osztálya (tanáruk *Ladiver Illés*); oratoria (rhetorica) – 6. osztály. Ezek szerint mindhárom *Petrőczy* fiú ugyanabban az osztályban kezdte meg az új tanévet, amelyben az előzőt befejezte, s fél év elteltével lépett át *Imre* az 5. (poetista) osztályba, *Miklós* pedig egyenesen a 9.-be.
Rezer uram – *Röser Jakab*, aki az 1668–69-es tanévtől kezdve *Lazius Ádám* helyett a 6. osztály, a retoristák tanára volt. 1670-ben a lőcsei kollégium rektora; 1672-ben *Zsófia* bajor hercegnő hívására Quedlinburgba ment lelkésznek.
Weber uram – *Weber János*, Eperjes város főbírája, *Zabanius Izsák* apósa.
13. *Radics* uram – talán *Radics András*, aki 1664-ben Gömör vármegye követe volt *I. Lipótnál*.
Erdődi uram – bizonyára a monyorókereki *Erdődy* család valamely tagja; életkorukat tekintve legvalószínűbb, hogy *Erdődy Gábor* és *Amadé Judit* fiai, *Sándor*, *György* és *Kristóf* közül az egyik.
Bartony püspök – adatok híján nem azonosítható.
Gregorides – adatok híján nem azonosítható.
14. *Melczer János*, kellemesi, mh. 1684 – *János* és *Kékedy Kata* fia. 1673-ban Heves és Külső-Szolnok vármegye másodalispánja. 1684-ben mint *Thököly Imre* hívét homonnai *Drugeth Zsigmond* fölakasztatta.
15. *Keczer Ambrus*, lipóczi, mh. 1682 – *András* Sáros vármegyei alispán és *Kamper Flóra* fia. *Thököly István* javainak gondviselője. Késmárkon élt; családja nem volt.
Gróf uram – *Thököly István*.
Keczer Menyhért, lipóczi – *Ambrus* testvére; külföldön élt. Felesége *Máriássy Erzsébet*.

S. Sárdi Margit

INFORMÁCIÓK

Jelentés a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógia Bizottsága 1991. évi tevékenységéről

A Pedagógiai Bizottság az év folyamán arra törekedett, hogy figyelemmel kísérje, szakmailag elemezze és értékelje az oktatásügy megújítására irányuló jelentősebb tudományos és politikai kezdeményezéseket. E legfontosabb tevékenysége mellett meg kellett szerveznie új testületeit, szerveit, működési feltételeit.

A Pedagógiai Bizottság az év folyamán négy rendes és egy rendkívüli ülést tartott.

1. Javaslatot dolgozott ki a tudományos minősítő bizottság tagjaira, megválasztotta a Magyar Pedagógiai főszerkesztőjét és szerkesztőbizottságát, elbírálta és javaslattal továbbította a neveléstudományi OTKA – pályázatokat.

2. Megvitatta a közoktatási törvény szakmai koncepcióját (amelyet Gaszó Ferenc terjesztett elő), közös álláspontot dolgozott ki és hozott nyilvánosságra.

3. Megvitatta és véleményezte a Nemzeti Alaptanterv második fogalmazványát.

4. Andrásfalvy Bertalan művelődési és közoktatási miniszter kérésére megvitatta és véleményezte Zsolnai József: A magyar közoktatás megújításának szakmai programja című anyagát.

5. Megvitatta a pedagógusképzés fejlesztésének időszzerű kérdéseit (Ballér Endre és Vastagh Zoltán előterjesztése alapján).

Az alábbi albizottságokat szervezte: neveléstörténeti, testnevelési és sport, nevelésméleti, didaktikai, speciális pedagógiai, felnőttoktatási, oktatásszociológiai, pedagógusképzési.

Forray R. Katalin

Beszámoló a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógia Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának 1991. évi tevékenységéről

Az Albizottság alakuló ülésén – 1991. március 8-án – megválasztotta tisztségviselőit (elnök: Kelemen Elemér, titkár: Nagy Péter Tibor) és elfogadott az albizottság 1991. évi programját, illetve az 1991–93-as időszakban tervezett munka irányelveit.

1991. május 29-én – a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztályával közösen szervezett ülésen – a pedagógusképző intézetekben folyó neveléstörténeti oktatás helyzetét és feladatait vitatta meg, és meghatározta a neveléstörténet-oktatás irányelveinek és követelményrendszerének kidolgozásával foglalkozó munkabizottságok további feladatait.

1991. szeptember 25–26-án – a Szegedi Akadémiai Bizottsággal közösen regionális felolvasó ülést szervezett. Az ülésen áttekintették a Dél-Magyarországon (Bács-Kiskun, Békés és Csongrád megyében, valamint a szegedi József Attila Tudományegyetemen) folyó nevelés- és iskolatörténeti kutatások eredményeit. A konferencián több mint harminc előadás hangzott el. Ezeket – a régió pedagógusképző intéz-

ményeinek anyagi támogatásával – az OPKM „Neveléstörténeti Füzetek” c. kiadványsorozatában jelentjük meg 1992-ben.

1991. december 4-én Budapesten szervezett felolvasó ülésen az 1991-es év jelentősebb neveléstörténeti évfordulóihoz kapcsolódó előadások hangoztak el. Az ülés vezérfonalát a hazai oktatási törvénykezés története képezte. A konferencia előadásai – az ELTE Tanárképző Karának anyagi támogatásával – szintén a „Neveléstörténeti Füzetek” c. sorozatban jelennek meg 1992-ben.

Az Albizottság 1991-ben tehát tervei szerint és eredményesen dolgozott.

Kelemen Elemér és Nagy Péter Tibor

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke
A szerkesztés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült
Nyomták az Alfaprint Nyomdaipari Kiszervezetben. Felelős vezető: Barabás Gábor
Megjelent 8 (A/5) fűzetben
HU ISSN 0025 - 0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratosszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).

3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közöljék.

4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.

6. A kéziratok optimális terjedelme 15–35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.

7. A kézírathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

