

317.335
1977/1
Neveléstudományi Közlemények

MTA Pedagógiai Kutató Csoport



Neveléstudományi Közlemények

MTA Pedagógiai Kutató Csoport

1977/1

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADEMIA
KÖNYVTÁRA

TARTALOM

Gáspár László: A köznevelési rendszer fejlesztési lehetőségeiről	5
Jiri Semrád: Az oktatási rendszer alakításának néhány elméleti és módszertani problémája	25
Pálvölgyi Lajos: Neveléstudomány és modellezéstudományok	34
Sántha Pál: A diákok iskolai klubélete	46
Tadeusz J. Wiloch: A nyílt iskola koncepciójának vázlata	52

SZEMLE

Szebenyi Péterné: A polgári pedagógia bírálóira alakult nemzetközi szakértői bizottság tanácskozása (1976. október 12–16.)	60
Kozma Tamás: Az oktatásfejlesztés időszerű kérdései Hollandiában	62

I.

1. A köznevelési rendszer eddigi fejlődése részben „természetadta” (történelmileg spon-tán), részben izolált érdekekkel összefüggésben jött létre.

Magát a köznevelést végső soron a burzsoá-zíának az a szükséglete hívta létre, hogy „or-ganikus értelmiségének” kiválogatásához szé-les, demokratikus alapot teremtsen. Ez a fo-lyamat egybeesett a monopolkapitalizmus ki-fejlődésével, azzal a társadalmi állapottal, ami-kor a kapitalista rend egyetemesen kifejlesz-tette a maga funkcióit: a nagyipari termelést, az ún. „nemzetgazdaságot”, az államigazga-tást, a szellemi termelés különböző szféráit: a tudományos kutatást, a művészetet, a „tö-megkultúrát” stb., stb. Ezért téves az a felfo-gás, hogy a közoktatást egyenesen az ipari for-radalom és a nagyipari termelés szülte; a mun-ka tőkés megosztása nem a művelt, hanem a tanulatlan és engedelmes munkások tömegeit feltételezi. Mint Marx leírta, „természetadta módon” kifejlődtek a nagypolgárság igényei-nek megfelelő nevelőiskolák, a proletáriátus érdekeinek megfelelő (politechnikai, gazdasá-gi) munkaiskolák is; a köznevelés alapja azon-ban az elsődlegesen „értelmiségképző” tanu-lóiskola lett, a konkrét osztályerőviszonyok e kompromisszumos terméke. A tanulóiskolára felépülő köznevelési rendszer ténylegesen csak közoktatási rendszerként valósulhatott meg, mint ahogyan a nevelés is szükségképpen csak oktatásként. A fejlődésnek ez a „természetad-ta” jellege egyúttal a nevelés izoláltságára is magyarázatot ad: a nevelés elszakadt az ösz-társadalmi gyakorlat szükségleteitől, objektíve a burzsoázia osztálygyakorlatának az eszközé-vé vált: közvetlenül az ún. független értelmi-ség kiképzésének szerteágazó és sokszorosán egymásraépülő rendszereként jelent meg, lé-

nyegileg a *burzsoázia* organikus értelmiségét képezte ki.

2. A köznevelési rendszer átalakítása *része* annak a világméretű küzdelemnek, amely a szocialista társadalmi rend gazdasági, politikai és kultúrális fölényéért folyik. Ebben a küzde-lemben azonban számolnunk kell reális hely-zetünkkel: azzal a ténnyel, hogy a szocialista társadalom iskolája részben nem tudta még maradéktalanul leküzdeni korábbi, lényegé-ben a polgári társadalmi berendezkedésből és gondolkozásmódból fakadó korlátait, részben nem találta meg pontos helyét a szocialista társadalomépítésben. Ezt több körülmény is bizonyítja:

a/ nem történt meg teljes határozottsággal az alapozó iskola történelmi *funkcióváltása*: végső soron ma is közvetlenül a szakember-képzés nyers szükségletei, és nem az ösztár-sadalmi gyakorlatra való egyetemes előkészí-tés követelményei határozzák meg a nevelés konkrét összetevőit, arányait, belső kapcsola-tait;

b/ az iskola struktúrájában és jellegében még nem vált a szó szoros értelmében *nevelé-si intézménnyé*: az iskolai élet egésze még mindig egyetlen rendszeres tevékenységre ala-pozódik: az oktatásra;

c/ a tanítás gyakorlatilag izolált részismere-tekét közvetít; nem találta meg azokat „a köz-vetítő kategóriákat”, amelyek konzekvensen és szervesen „*a világgép totalitása*” — tulajdon-képpen felfedezése — felé vezetnek.

3. Az iskolarendszer történelmi *funkcióvál-tása* napjainkban zajlik le. Lényege, hogy a ka-pitalizmusban létrejött *közoktatási* rendszer a szocialista társadalom szükségleteinek és a tu-dományos-technikai forradalom körülményei-nek megfelelő *köznevelési* rendszerré alakul-jon át.

Az osztálytársadalom „köznevelése” a meg-

osztott társadalmat és a megosztott embert reprodukálja: a társadalom *különböző* csoportjait (osztályait, rétegeit) *különböző* társadalmi funkciókba vezeti be.

A szocialista köznevelési rendszer a társadalmat is, az egyént is mint „konkrét totalitást” reprodukálja: a társadalom minden tagját *valamennyi* alapvető társadalmi funkcióba bevezeti. Az ember egyetemes (mindenoldalú) fejlesztésének ez a reális értelme. Ezen belül a „szakma” az embernek nem kizárólagos, hanem „domináns” tevékenysége.

4. Az iskolarendszer nagy történelmi funkcióváltására – *köznevelési rendszerré* fejlődésére – a tudományos-technikai forradalom körülményei között kerül sor. A tudományos-technikai forradalom lényegéről számos meghatározást találhatunk. A legteljesebbnek és a legfontosabbnak a következőt tartjuk: „az objektív és a szubjektív termelőerők gyökeres minőségi átalakulása”.

A termelőerők nagy forradalmi:

a/ a mezőgazdasági (neolit) forradalom az őskor és az ókor határán,

b/ az ipari forradalom az újkorban,

c/ a tudományos-technikai forradalom a legújabb korban (a 20. sz. második felében).

A tudományos-technikai forradalom hatása kiterjed a társadalmi-emberi lét minden szférájára: nemcsak a társadalmi élet anyagi feltételeit, objektív és szubjektív „hajtóerőit”, hanem egész struktúráját is átalakítja (megváltozik a népesség belső összetétele, a népgazdaság ágazati struktúrája, a foglalkozási és a szakmasztruktúra stb.).

A tudományos-technikai forradalom a változások 1. terjedelme, 2. mélysége és 3. üteme tekintetében az ipari forradalmat messze meghaladja. A különbség azonban nemcsak ebben rejlik. Korunknak arra a sajátosságára kevesen figyeltek fel, hogy a társadalmi lét „sejtjei” (alapegységei) ugrásszerűen megnövekedtek; a társadalmi tevékenység *nagyrendszerekben*: komplex természeti-társadalmi rendszerekben zajlik. (Ilyen komplex nagyrendszerek: „a tudomány – képzés – termelés”, az „ember – szervezet – technika”, az „ipari – szociális rendszer”, az „ember és bioszféra” stb.)

A komplex nagyrendszer hozzávetőlegesen úgy határozható meg, hogy a konkrét anyag-

fajták, energiák és információk olyan speciális egyesülése (integrációja), amelyben

a/ az összetevők száma magas,

b/ a rendszeren belüli kapcsolatok sokrétűek,

c/ a rendszer nagy tér- és időbeli határok között működik.

A tudományos-technikai forradalom a *komplex nagyrendszerek közegében* bontakozik ki; ezért nemcsak előidézője, hanem bizonyos tekintetben „terméke” is a komplex nagyrendszerek egyetemes kifejlődésének. A tudományos-technikai forradalom éppen azáltal teremti meg a *társadalmi méretekben tudatos lét* objektív feltételeit, hogy létrehozza a komplex nagyrendszerek megismerésének, felépítésének és irányításának

a/ *általános stratégiáját* (a totalitás nézőpontját, a rendszerelméletet),

b/ *eszközeit* (elsősorban az új energiaforrások bekapcsolására és a számítástechnika fejlődésére gondolunk),

c/ *képességeit* (az egyének elsajátítják a valóság „totális” szemléletét és az emberi lét szempontjából fontos rendszerek gyakorlati ismeretét).

5. A *köznevelési rendszer* átalakítása a tudományos-technikai forradalom körülményei között, de a *szocialista társadalomban* megy végbe; ezért nemcsak az a feladat, hogy az iskolát szinkronba hozza a tudományos-technikai forradalom követelményeivel, hanem mindenekelőtt az, hogy az iskolát – a köznevelést – *beillessze, mégpedig szerves összetevőként a szocialista rend talaján kibontakozó ösztársadalmi gyakorlatba*. Más szóval: a köznevelést, amely eredetileg mint „közoktatás” csaknem kizárólag a szellemi termelést szolgálta, most az ösztársadalmi gyakorlat – Marx „érettkori” munkáiban: „a társadalmi termelési folyamat” – szolgálatába kell állítani.

A köznevelés társadalmi státusza (helye, szerepe, jelentősége stb.) ezáltal kétszeresen is megváltozik: 1. kilép a szellemi termelés körülményeiből: nem a szűken (pusztán szellemileg felfogott) „kulturális javak” átszármaztatására, hanem az *ösztársadalmi gyakorlat szubjektumainak* a formálása lesz a feladata; 2. nem egyszerűen a formális állapotok konser-

válását (változatlan reprodukcióját), hanem az emberi társadalmi lét bővített újratermelését segíti elő.

6. A társadalomnak a tudományos-technikai forradalommal kibontakozó tudatos léte nem stagnáló, hanem dinamikus lét: a társadalom és benne az ember önmagát nemcsak *más-ként*, hanem *mássa* is termeli (Marx): az „észszerűen szervezett” társadalmi termelést elsősorban nem a mennyiségi növekedés, hanem a minőségi fejlődés (a mássa változás) jellemzi. Ebből kiindulva: a köznevelést abból a szempontból is szinkronba kell hozni az ösztársadalmi gyakorlattal, hogy a köznevelésben nemcsak a társadalmi aktivitás irányait, hanem fejlődési lehetőségeit is figyelembe kell venni. A *dinamikus* társadalmi gyakorlat természetének csak az olyan *dinamikus* köznevelés felelhet meg, amely nem az ösztársadalmi gyakorlat „készenalált” állapotát, hanem *fejlődési trendjeit* képezi le. A „jövőnek nevelés reális, materialista garanciái éppen ebben – a valóságos fejlődési lehetőségek számbavételében – rejlenek. A köznevelés csak a „jövőnek nevelés” álláspontjáról tehet szert nagy belső önállóságra a társadalmi gyakorlat, a technikai munkamegosztás közvetlen, nyers szükségleteivel és „követelményeivel” szemben; csak a *fejlődési trendek* követésével képes arra, hogy – az *ösztársadalmi gyakorlat szubjektumainak* „tömegtermelésével” – *önálló és meghatározó* szerepet vállaljon az emberi-társadalmi lét *bővített* újratermelésében.

II.

7. Hogy világosabban lássuk az egyetemes ember nevelésének tényleges társadalomformáló lehetőségeit, az emberi élet termelésének és újratermelésének marxi kategóriáját belső összetevőire kell bontanunk. A társadalom (és benne: az ember) reprodukciója Marx szerint két elemi folyamatot tartalmaz:

a/ az egyik: az objektum termelése a szubjektum számára,

b/ a másik: a szubjektum termelése az objektum számára.

A termelésről most nem a szó gazdaságtani, hanem általános szociológiai (filozófiai) értelmében beszélünk.

Az objektivációk alapja a természeti anyag és az emberi képesség (Marx több helyen az objektív és szubjektív képességeket mint termelőerőket említi). Az emberi képességek az objektivációkban (a munkaeszközökben, a nyelvben, a gazdasági, politikai és kulturális intézményekben, a tudományos felfedezésekben, művészeti alkotásokban stb.) öltének testet. A tárgyiasulás szükségszerű előfeltétele az elsajátításnak. Kettős értelemben is:

a/ Csak azt a képességet lehet elsajátítani, amely valamilyen „tárgyi alakban” megnyilvánult, „levált” az egyénről,

b/ az elsajátításra az embereket az objektivációk kényszerítik.

8. Az objektivációk az *elsajátíthatóság szempontjából két nagy csoportba sorolhatók*:

a/ az egyik csoportba tartoznak azok, amelyek *közvetlenül elsajátíthatók* (a mindennapi élet objektivációi a használati tárgyak, az érintkezés nyelve, a szokások stb.);

b/ a második csoportba pedig azok, amelyek *csak intézményes közvetítéssel sajátíthatók el* (a tudomány, a technika, a művészet, az irodalmi nyelv, a szaknyelv, a gazdasági és a politikai intézmények irányítási mechanizmusa stb.).

Ez a megkülönböztetés lehetővé teszi, hogy az elsajátítást is differenciáltabban közelítsük meg.

9. Az ember beleszületik a világba; ezzel azonban még nem válik emberré. Az „embertermelés” Marx műveiben még „tartalmas” kategória, de ezt a vulgármarxizmus kizárólag *mennyiségi és biológiai* vonatkozásaira redukálja: az embertermelést tendenciózusan „a népesség szaporodása”-ként értelmezi. Marx nem hagyta figyelmen kívül az embertermelés kiiktathatatlan *természeti* alapját: a népesség szaporodását sem, de az ember termelését elsősorban *minőségi és társadalmi* vonatkozásaiban közelítette meg. Eszerint az *embertermelés: a szubjektumok termelése*. Az ember csak akkor válik *emberré* (a társadalmi-közösségi élet *szubjektumává*), ha

a/ az objektivációkban felhalmozott

b/ emberi képességeket

c/ más emberek közvetítésével

d/ cselekvően elsajátítja.

10. Eddig a szocializáció és a nevelés között nem tettünk különbséget, mindkettő a marxí értelemben vett elsajátítás kategóriájába tartozik. A nevelés nyilvánvalóan a szocializációs folyamat része, de meghatározó része, központi folyamata. A szocializáció nevelés nélkül elvi és gyakorlati képtelenség. A nevelés nem „szocializáció”, hanem tudatos szocializálás, amely több lényeges pontban különbözik a szocializáció szokásos (a neveléstől elkülönítő) felfogásától:

a) csak társadalmilag általánosított, lényeges képességeket közvetít (azoknak az objektívációknak a használatát „tanítja”, amelyek csak intézményes közvetítéssel sajátíthatók el);

b) maga a közvetítés *intenzív* jellegű (célirányos, rendszeres, folyamatos stb.);

c) a felnőttek és a gyermekek meghatározott *együttműködését* feltételezi (az elsajátítás igazi közege nem a puszta kommunikáció, hanem a kooperáció);

d) a közvetítés eredményességének záloga a „*cselekvő elsajátítás*” ennek gyakorlati alapja „a neveltek saját tevékenysége” (az ember saját gyakorlatának eredménye);

e) a *közvetítés* elsődleges szubjektumai: azok a felnőttek, akiket a társadalmi munka elosztása a gyermekek nevelésére (fejlesztésére) jelölt ki.

Ezek a sajátosságok — mindenekelőtt: a társadalmilag általánosított, *lényeges* képességek *intenzív* közvetítése és *cselekvő* elsajátítása — kellőképpen igazolják, hogy az osztálytársadalmi gyakorlat előkészületeként és szerves részeként megszervezett nevelésnek objektív lehetőség van arra, hogy a *szubjektumok* „tömegtermelésével” meggyorsítsa és minőségileg magasabb fokra emelje a társadalmi fejlődést.

11. Az ember mindig több, mint amire felkészítették. Nemcsak *fejlesztik*, hanem *fejlődik*; saját fejlődésének is a szubjektumává válik. Ez a *szubjektumban rejlő többlet*, ez a „spontán” alkotóképesség vezet a természeti és társadalmi állapotok módosításához, vagy megváltoztatásához. Az ember a világot mint mozgó, képződő, fejlődő totalitást sajátítja el; az eredet, az állapot és a lehetőség egységében fogja fel a tárgyi valóságot. Azt, hogy a valóság *milyen*, csak akkor tudjuk megállapítani,

ha felismerjük, hogy miből és hogyan alakult ki és *mivé válhat*.

A *valóban emberi* elsajátítás lényege nem a puszta reprodukálás, hanem a *bővített újratermelés* (a gondolkodásban és a valóságban). A társadalom bővített újratermelésének kiindulópontja, letéteményese *az ember mint az osztálytársadalmi gyakorlat szubjektuma*, aki nemcsak *bővíti*, hanem *mássá* is változtatja — továbbépíti, egyszersmind átépíti — létének természeti és társadalmi feltételeit.

A *társadalmi méretekben tudatos lét* a szocializmus, még inkább a kommunizmus specifikuma. Ez csak olyan emberekkel valósítható meg, akik egyetemesen tevékenykednek és egyetemesen gondolkoznak. Ezért mondhatjuk, hogy a kapitalizmus és a szocializmus lényegi különbsége, hogy amíg az előbbi elsődlegesen a *dolgok termelésére*, addig az utóbbi elsődlegesen a *szubjektumok termelésére* rendezkedik be. (A szocializmusban és a kommunizmusban a tárgyi világ gazdasága az embert *mint embert* szolgálja.) Ebben a társadalmi valóságban maradéktalanul igazolódna Marx szavai, hogy az embert egyetemesen — az oktatás és a termelőmunka útján — fejlesztő nevelés a társadalom *átalakításának* egyik leghatalmasabb eszköze.

12. Az eddigiek alapján közelebbről is megfogalmazhatjuk a *nevelés fogalmára* és a *köznevelés funkciójára* vonatkozó álláspontunkat. Ha azt mondjuk, hogy a nevelés „a társadalmilag általánosított, lényeges képességek közvetítése”; „az alapvető tevékenységi módok elsajátítása”; „a szubjektumok intenzív termelésének társadalmi szabályozása” stb., tulajdonképpen *ugyanazt* fogalmaztuk meg, csak különböző kiindulási pontok alapján. A *felnőttek* aktív tevékenységét hangsúlyoztuk, amikor a *közvetítés* szerepét emeltük ki; és a gyermekek aktivitásáról beszéltünk, amikor az *elsajátítást* emlegettük. Ezek az oldalak csak együtt valóságosak: a közvetítés értelmét vesztí, ha nem az elsajátítás segíti; az elsajátítás korlátozott, esetleges, nem eléggé hatékony, ha nem támaszkodik a felnőttek szakszerű közvetítő tevékenységére. A marxista módon értelmezett egyéni elsajátítás nem egyszerűen „ismeretek” verbális elsajátítását jelenti, hanem mindenekelőtt a „tevékenységi módok”

(egyebek között: a gondolkodás) aktív, „cselekvő” elsajátítását. Az a *nevelés*, amelyben a lényeges képességek *intenzív közvetítése adekvát tevékenységek* alapján valósul meg, tulajdonképpen azzal a komplex meghatározással ragadható meg fogalmilag, hogy *pedagógiailag reprodukált társadalmi gyakorlat*.

13. Egyelőre ennek csak a legfontosabb következményeit említjük:

a/ A nevelés mindenekelőtt azzal szolgálja az *össztársadalmi gyakorlat szubjektumainak* termelését, hogy reprodukálja a társadalmilag szükséges tevékenységek *irányait*. Az emberi aktivitás *valóságos irányai* az *össztársadalmi gyakorlat* struktúrájában vannak *kijelölve*. Marx „A német ideológiában” az emberi élet termelésének területeit: „oldalait”, „mozzanatait” a legtömörebben így fogalmazta meg: 1. „a termelőerő”, 2. „a társadalmi állapot”, 3. „a tudat termelése”. Nem egészen azonos ezzel, de ugyancsak kifejezi a praxis totalitását a gazdasági, a politikai és a kulturális gyakorlat egysége. A nevelési folyamatban az egyén számára az *össztársadalmi gyakorlat* struktúráját és dinamikáját a különböző gyakorlat-szférákkal adekvát *nevelő tevékenységek* reprodukálják. Véleményünk szerint a következő *nevelő tevékenységek* egyszersmind a köznevelési rendszer belső építőelemei is:

1. a tanítás-tanulás,
2. a termelőmunka és a ráépülő gazdálkodás,
3. a közéletben való tevékeny részvétel,
4. a szabadidő-tevékenység.

b/ A nevelés a szocialista, ill. a kommunista társadalomban nemcsak a társadalmilag szükséges tevékenységek irányait, hanem a gyakorlat egyszerre objektumot és szubjektumot formáló természetét is reprodukálja. A nevelés folyamatában — miként a társadalmi gyakorlatban — a *változtatás* és az *önmegváltoztatás* (a tárgyi világ létrehozása és az emberi képességek kifejlődése) szükségszerűen egybeesik. Ez azonban nem differenciálatlan egybeesés, hanem különböző összetevők egysége; a személyiséget valóban fejlesztő nevelésben az önmegváltoztatás nélkülözhetetlen alapja a változtatás: a társadalomnak nyilvánvalóan szükséges, objektíve fontos tevékeny-

ség. Ez azt jelenti, hogy a nevelési folyamatnak a *szubjektumok* formálása belső feltételeként tartalmaznia kell a gyermekek „tárgyi tevékenységét” (a valóság gyakorlati átalakítását). A steril „tudatformálás”, amely nem támaszkodik a neveltek saját tárgyi-gyakorlati tevékenységére, amely tehát a verbális hatás révén közvetlenül a tudatot akarja átgyúrni, a marxista nevelésfelfogás értelmében nem *nevelési* folyamat; optimális esetben is pusztán kommunikáció. Sem igazi közvetítés, sem igazi elsajátítás. A gyakorlat mindkét formája — az *össztársadalmi gyakorlat* is, a *pedagógiailag reprodukált társadalmi gyakorlat* is — objektumokat és szubjektumokat termel. Az egyikben az objektumok termelése, a másikban a szubjektumok termelése csak elsődleges mozzanat. Az eredményes nevelés — a szubjektumok „tömegtermelése” — ezért nem képzelhető el objektumok nélkül.

14. A köznevelési rendszer funkciójáról kialakított véleményünk *nevelésfelfogásunk* következménye: az *egész köznevelési rendszer feladatának az *össztársadalmi gyakorlatra való általános előkészítést* és a *különböző foglalkozási ágakra való speciális felkészítést* tartjuk.*

15. A 13. pontban felsorolt nevelő tevékenységek révén az ember egyetemes (mindenoldalú) fejlesztésének *organikus feltételei* nemcsak a társadalomban, hanem a nevelési folyamatban is megjelennek. A mindenoldalúság köznapi felfogása azt jelenti, hogy „mindenki mindenhez egyformán ért”. Ez természetesen nem más, mint idealista képzelgés, romantikus illúzió. Nem sokkal termékenyebb az a pozitivisták kísérlet sem, amely a mindenoldalú embert a különböző „absztrakt” emberi minőségek — pl. a „homo oeconomicus”, a „homo doctus”, a „homo ludens” stb. — mechanikus összegének, sűrítményének tekinti. Az „elvonult ember” (az egyoldalúság, a fejlődésbeli korlátozottság értelmében) a társadalmi munkamegosztás valóságos terméke. De az emberi egyetemesség nem az ilyen „absztrakt” — az *össztársadalmi gyakorlat*tól elszakadt — fejlődések önkényes, utólagos és külsődleges egyesítéséből alakul ki, hanem az embernek „a természetadta” korlátokat viszszaerősítő aktivitásából. Az egyetemesség — a

minden-oldalúság – a tudományos kommunizmus álláspontjából kiindulva azt jelenti, hogy *a valóságos ember kialakítja személyes – tudatos és gyakorlati – viszonyát az osztárszociális gyakorlat (az emberi élet) valamennyi alapvető oldalával.*

16. A bemutatott *nevelő* tevékenységek (1. a tanítás-tanulás, 2. a termelőmunka és a gazdaságkodás, 3. a közéletben való tevékeny részvétel, 4. a szabadidő-tevékenység) elsősorban abból a szempontból *alapvetők*, hogy az ember elvileg helyesen értelmezett mindenoldalúságát megalapozzák, szervesen előkészítik. Csak így oldható fel az élet és az iskola eddigi „elvont” szembenállása (egymásnak ellentmondó fejlődése): egyrészt az iskola *az élet* (az osztárszociális gyakorlat) *szerves előzménye*, másrészt az élet *az iskola* (a pedagógiaiilag reprodukált társadalmi gyakorlat) *szerves folytatása* lesz.

17. Eddig három konkrét totalitással volt dolgunk: 1. az osztárszociális gyakorlattal, 2. a pedagógiaiilag reprodukált társadalmi gyakorlattal (a *nevelő* tevékenységek rendszerével), 3. a totálisan fejlett (egyetemes, mindenoldalú) egyénnel.

A *nevelő* tevékenységek rendszerét úgy értelmezzük, mint a „nembeli” (társadalmi) fejlődés és az egyéni fejlődés között az egyik legfontosabb *közvetítést*.

A pedagógiaiilag reprodukált osztárszociális gyakorlat maga is *konkrét, szerves totalitás*: ha a felsorolt elemek (*nevelő* tevékenységek) közül bármelyik is hiányzik, a totalitás elveszti sajátos minőségét és képtelenné válik arra, hogy alapvető funkcióját – az osztárszociális gyakorlat szubjektumainak formálását – megvalósítsa. Ezek a *nevelő* tevékenységek nemcsak a közvetlen nevelési folyamatnak, hanem az egész köznevelési rendszer struktúrájának alkotó elemei, a totalitás organikus mozzanatai, amelyek a különböző iskolafokokban és iskolatípusokban – a nevelés és képzés konkrét céljának megfelelően transzformálva – elemenként más és más arányban, de feltétlenül egymással egységben kell hogy jelen legyenek.

18. Az elemek aránya a nevelés konkrét totalitásán belül mindenekelőtt *időbeli arány*. Ha az időt Marx nyomán létkategóriának fog-

juk fel és elfogadjuk kiindulópontnak, hogy *az idő a társadalmi és az egyéni fejlődés tere*, akkor érthetőbbé válik, miért foglalkozunk ennyire élénken a nevelés *időarányaival*. Az iskola eddigi „természetadta” fejlődése a *nevelési időt* csaknem teljesen *oktatással* töltötte ki. Ha „tárgyalási alap”-ként azt is elfogadjuk, hogy az általunk körülhatárolt *nevelő* tevékenységek *mindegyike* szükséges és fontos az osztárszociális gyakorlat szubjektumainak „termeléséhez”, akkor az is nyilvánvaló, hogy *a nevelési időt újra el kell osztanunk a négy alaptévékenység között*. Az időhatárok egyaránt lehetnek a személyiségfejlesztés lehetőségei és korlátai. Mivel az idő a legfontosabb nevelési előfeltétel, a *nevelőmunka belső arányait, időstruktúráját* át kell rendezni. Ez természetesen a nevelés tartalmi átalakításának „csak” lehetősége, de olyan *objektív lehetőség*, amelynek a hiányában mindenfajta tartalmi változtatás csupán részleges eredményeket hozhat.

19. Ez a munka nem végezhető el „elemként” olyan módon, hogy külön-külön megvizsgáljuk; az egyes tevékenységfajtákra mennyi időt kell szánnunk. A külön-külön racionális újítások, amelyek csak az egyes tevékenységek sajátosságait és önmagában vett szükségleteit tartják szem előtt, a totalitás síkján szükségképpen „totális zürzavarhoz”, fokozott irracionálitáshoz vezetnek. (Ez a vesztély reálisan felmerül pl. az iskolai élet egészétől elszigetelt tantárgyi kísérletek esetében is.) Véleményünk szerint a *nevelőmunka rendszerének, belső arányainak, időstruktúrájának* átalakítása és átrendezése csak *a totalitás* (az egész társadalmi és nevelési folyamat) *horizontjáról* közelíthető meg elvileg helyes és gyakorlatilag eredményes módon. Ez nemcsak közvetlenül módszertani, hanem elsősorban szemléleti probléma. A totalitás struktúrált és dinamikus egész, amelyben a struktúrát alkotó elemek nem pusztán „jelen vannak”, hanem szerves mozzanatok: a *totalitást* építik és a többi struktúrát alkotó elemmel együtt és egységben a totalitás *összfunkciójának* megfelelően teljesítik *részfunkcióikat*. Ez nemcsak a *nevelő* tevékenységek rendszerére (azon belül pl. a tantárgyi rendszerre) érvényes, hanem a köznevelési rendszer egészére is.

III.

20. A köznevelési rendszer az osztársadalmi gyakorlattal nemcsak a belső, tartalmi *komponensek*, hanem a *szerkezeti tagolódás* szempontjából is összefügg. Már Gramsci megállapította: az iskolarendszer kiterjedtsége és hierarchikus tagozódása pontosan megmutatja, hogy mennyire differenciálódtak és komplexizálódtak a társadalmi (elsősorban az értelmiségi) funkciók: „minél szélesebb az iskoláztatás tere” és minél számosabbak az iskolák „verbális fokozatai”, annál összetettebb az adott állam kulturális világa, civilizációja”. (278.) A feltételezettség persze kölcsönös: minél sokszínűbb és összetettebb az objektivációk világa, annál kiterjedtebb és tagoltabb az intézményes elsajátítás hálózata is.

21. A köznevelés elsősorban a szakképzés befejezésénél kapcsolódik közvetlenül a társadalmi munka technikai megosztásához: a képzési struktúra többé-kevésbé a „foglalkoztatási struktúrát képezi le”. Ebből az összefüggésből szükségszerűen keletkezik az az ellentmondás, amelyet az „alulképzés” és a „túlképzés” viszonyával szoktak jellemezni. Az ellentmondás egyszerre tartalmaz mennyiségi és minőségi vonatkozásokat. Az természetesen lényeges követelmény, különösen a társadalom életfolyamatainak tervezése szempontjából, hogy ne képezzenek *sokkal* kevesebb, vagy *sokkal* több szakembert, mint amennyire a képzési idő elmúltával valószínűleg szükség lesz. (A pontos „fedés” szinte lehetetlen. A „túlképzés” azonban abban az értelemben is felvetődött, hogy ha „az ember több, mint a munkája”, akkor nem elégíti ki a foglalkozása, csalódottá válik stb. A minőség itt sem szakítható el a mennyiségtől: az a helyzet, amikor az emberek tömegesen csalódnak munkájukban, valószínűleg arra vezethető vissza, hogy a társadalmi munkamegosztás valamelyik ágában a mennyiségi „túlképzés” miatt lényegesen több szakember áll rendelkezésre, mint ahány megfelelő munkahely. De a minőségi „túlképzés” tényéből fakadó dilemmát a társadalmi előrehaladás érdekében nem a képzés korlátozásával, hanem „a munkafeladatoknak a dolgozók mai (és jövőbeli) tudásszintjéhez emelésével kell feloldani”. (Falusné, 1974. 1415.)

Ezt a törekvést mutatja a legutóbbi negyedszázadban „a középfokú technikum”, „a felsőfokú technikum”, „a műszaki főiskola” állomásokkal jellemezhető fejlődéssorozat. A szakképzés fokozatok szerinti differenciálódása közvetlenül összefügg a különböző foglalkozási ágak komplexizálódásával.

22. A szakképzés hatékonyságának növelése elsősorban a képzési színvonal emelésével történik. De itt vannak még olyan belső tartalmak, amelyeket gondosabban számításba kellene vennünk. A szakképzés világszerte tapasztalható nehézségei nem egyszerűen a képzési folyamat tartalmi, módszertani, technikai tökéletlenségeivel magyarázhatók, hanem olyan struktúrális összefüggésekkel, amelyek a köznevelési rendszer és a társadalmi gyakorlat kritikus „kapcsolódási pontjaira” vezethetők vissza. Ezek közül a legfontosabbaknak a következőket tartom: az *egyik* a foglalkoztatási ágazati struktúrája és a szakképzési rendszer, a *másik* a képesítés és az alkalmazás közötti túl merev, túl direkt, túlságosan lineáris kapcsolatot.

a/ Ha a szakképzési rendszer viszonylag pontosan „fedi” a foglalkoztatási struktúrát, akkor az eltérő fejlődési ütem és a „változási hajlam” különbözősége miatt előbb-utóbb újratermelődik az a nyugtalanító helyzet, hogy 1. a *létező* foglalkozási struktúra lényegesen *más* lesz, mint a képzési struktúra; 2. az egyes szakmákon (foglalkozásokon) belül a *tényleges* szakmai követelmények egyre határozottabban eltávolodnak azoktól a követelményektől, amelyeket a szakképzésben érvényesítenek. Ebből következik, hogy a foglalkoztatási és a képzési struktúra – ismét csak merev – „szinkronját” nem a folyamatos módosítások, hanem a „gyökeres átrendezés” módszerével oldják meg.

b/ Az előbbi okból csaknem teljesen következik, hogy az *alkalmazás* is arra a merev felvetésre épül, hogy a szakképesítés és a szakmai képességek feltétlenül egybeesnek, amiből azután további tévedések származnak: 1. „a képesítés birtokában az ember máris képes az előírt szakmai feladatokat ellátni” (ezért nem létezik a gyakorlatban a rendszeres, szakszerűen szervezett *munkahelyi továbbképzés* mint a szakképzés szerves része és folytatása),

2. „az ember csak olyan szakmai feladatokat képes megoldani, amelyekre képesítették”, ezért *nem lehet* alkalmazni azokat a tehetséges embereket, akik hozzáértésüket a gyakorlatban be tudják bizonyítani, de másról van papírjuk; és gyakran ezért *kell* alkalmazni azokat, akik ugyan semmihez sem értenek, de hozzáértésüket papírral tudják igazolni.

A foglalkoztatás és a képzés, a képesítés és az alkalmazás merev viszonya a foglalkozások túlnyomó többségében túlságosan szűk határok között tartja a munkahelyek közötti „mobilitást”, nemcsak a dolgozó érdekei, hanem a társadalom szükségletei szempontjából is; elfojtja a szakmai tapasztalatok széleskörű cseréjét és teljesen kiszolgáltatja a *meghatározott feladatra kiképzett* embert „a szakmák egy nemzedék életében többször is várható forradalmainak”.

23. A képesítés nem cél, hanem a társadalmi életben való részvétel eszköze. Ezért határozottabban kellene érvényesíteni azt az egyszerű-egyszer már (meglehetősen bátortalanul) megfogalmazott elvet, hogy azonos képesítést több (párhuzamos) úton is meg lehet szerezni, például

- a/ az iskolai szakképzés,
- b/ a munka melletti iskolai vagy munkahelyi tanfolyam,
- c/ az iskolára vagy a munkahelyre épülő továbbképzés,
- d/ a huzamos és kiváló szakmai gyakorlat,
- e/ a konzultációkkal (gyakorlatokkal) összekötött önálló tanulás,
- f/ a teljesen önálló tanulás stb. útján.

Pontosabban és differenciáltabban kellene meghatározni — a különböző *foglalkoztatási lehetőségek* szakmai tartalmából, fejlettségi különbségeiből kiindulva — a képzés színvonalát és a képzési időt. Az egységesítés, ha túllep egy ésszerű határon, visszájára fordul: objektíve nem a képzettségi, műveltségbeli különbségek kiegyenlítését szolgálja, hanem a brutális szelekciót (példa lehet erre a lemorzsolódás és a bukások magas száma egyes szakmunkásképző iskolákban, szakközépiskolákban).

A szakképzettség tartalmát szakmánként konkrétan kell meghatározni. A különböző foglalkozások szakmai színvonala annyira el-

térő, hogy a szükséges szakképzettség megszerzése az egyszerű betanítástól a felsőfokú (bizonyos esetekben: az ún. postgraduális) tanulmányokig számtalan fokozatot feltételez. A szakmai képességek teljes kibontakozásához nem elegendő csak az iskolai szakképzés, hanem nélkülözhetetlen a szakma tényleges művelése is, a rendszeres továbbképzés és önképzés is.

24. A szakképzés lényege szerint a *specialisták* képzése. A kvalifikáció foka végső soron a foglalkozások társadalmi fontosságától és komplexitásától függ. De a foglalkoztatási struktúra már jelen állapotában sem csak a hagyományos értelemben vett *specialistákat* (egy-egy szűk szakterület művelőit) igényli, hanem (Boulding kifejezésével élve) *generalistákat* is. A generalista az a szakember, aki a *komplex nagyrendszerek megismerésére, szervezésére vagy irányítására „specializálódott”*. (Lásd: 4. pont)

A specialista és a generalista azonban nem egymást kizáró ellentétek, hanem egymáshoz közeledő lehetőségek. Erről igen szemléletesen beszél, Dr. Rosenbuehtra hivatkozva, N. Wiener a kibernetika egyik megalapítója és első rendszerezője: „... a tudomány térképének ... fehér foltjait csak úgy lehet valóban felderíteni, ha azt egy olyan tudóscsoport végzi, amelyben mindenki specialista a saját területén, s ugyanakkor mindenki alaposan, egészségesen és jól begyakoroltan ismeri szomszédai munkaterületét.” (39.) A generalista tehát nem mereven tagadja, hanem megszüntetve — megőrzi a specialista magatartást.

25. A tévedések elkerülése érdekében hangsúlyoznunk kell, hogy a „generalista” éppúgy, mint a „specialista”, nem az ember általános társadalmi státuszát jelöli, hanem a *szakmai képességek* jellegét. Ezért nem szabad az „egyetemes ember” fogalmát a „generalista” fogalmával behelyettesíteni.

Az a körülmény, hogy a köznevelés és a társadalmi gyakorlat egyik közvetlen és kritikus „kapcsolódási pontja” a szakemberképzés, nem jelenti azt, hogy a köznevelési rendszer tulajdonképpen „kimeneti eredménye” a szakember. A szocialista társadalom egész köznevelési rendszere az embert nemcsak mint generalista szakembert bocsátja ki, ha-

nem mint „totálisan fejlett egyént”: az osztársadalmi gyakorlat szubjektumát. Ebből az is következik, hogy a szocialista köznevelési rendszer „felső fokon” sem csak a magasan kvalifikált szakemberek képzésére korlátozódik; a szakemberképzés csak része, de semmiképpen sem pótléka az *embernevelésnek*. A köznevelés folyamatának nem a szakmai tevékenységbe, hanem az osztársadalmi gyakorlatba kell illeszkednie.

26. Az a közoktatási rendszer, amely korábban az uralkodó osztály organikus értelmiségének *kiképzését* tekintette feladatának, szükségképpen „felülről lefelé” épült ki; amint Gramsci rámutatott: minél inkább differenciálódott az értelmiségi minősítések skálája, annál szélesebb alapot kellett teremteni a szelekció számára. Ennek a továbbgyűrűző hatása közismert. A *képzés* alacsonyabb fokain azt tartották pedagógiailag fontosnak, ami a következő fokon a *képzés* szükségszerű előfeltételének számított. Tekintve, hogy a képzés közvetlenül az értelmiségi foglalkozásokhoz igazodott, ezen a „felülről lefelé” vezető csatornán a különböző „szakmai” (ebben: a szaktudományokkal kapcsolatos) követelmények — jóformán pedagógiai áttétel nélkül — közvetlenül, nyersen, „erőszakosan” érvényesültek. (A kapitalista társadalom iskolájára az is jellemző, hogy mit *nem* tanultak, *nem* műveltek. De abban is, ami helyet kapott az iskolában, a belső egység hiánya, a felaprózottság, az elemek izoláltsága látható.) A köznevelési rendszer „kiépülésében” egy másik tendenciának is érvényesülnie kell, amelyet a világosság kedvéért, az „alulról fölfelé” szerveződés tendenciájának nevezhetünk. Ennek az a lényege, hogy nemcsak „a társadalmi követelményeket”, hanem a „mindenoldalú” személyiség fejlődési szükségleteit is szem előtt tartjuk, és a következő fokon azt tekintjük *kiindulópontnak*, ami előzőleg a szubjektumok fejlődését megalapozó *eredményként* már létrejött. (A társadalom lényegi követelménye a neveléssel szemben, hogy az embert az *osztársadalmi gyakorlat szubjektumaként* nevelje fel.)

27. A különböző nevelési („képzési”) szinteknek a társadalmi gyakorlathoz kötöttsége más és más természetű. A technikai munka-

megosztás egyes ágainak a közvetlen szükségleteire, követelményeire kétségtelenül a speciális szakmai felkészítés reagál a legérzékenyebben. A társadalmi gyakorlatra való általános előkészítésnek (az általános nevelésnek) azonban a pillanatnyi gazdasági és szakmai érdekekkel, követelményekkel szemben nagy *belső önállóságot* kell tanúsítania, mivel éppen az osztársadalmi gyakorlatra való *általános* előkészítés — az ember *mindenoldalú* fejlesztése — az elsődleges feladata. Ha valamelyik szakma, szaktudomány érdekeit az alapozó nevelésben túlzott előnyben részesítjük, az összes többi érdekeit elkerülhetetlenül háttérbe szorítjuk. A pedagógiai *áttétel* elsősorban a társadalmi követelmények *arányos* — vagyis az osztársadalmi gyakorlat belső arányainak megfelelő — és *fokozatos* — vagyis a gyermek fejlődési lehetőségeinek megfelelő — érvényesítését jelenti.

28. A köznevelési rendszer egy lehetséges modellje talán a következő lehet:

28.1. A kiindulópont az általánosan nevelő iskola, amelynek az *osztársadalmi gyakorlatra való egyetemes előkészítés* a feladata. Az általánosan nevelő iskolában a személyiségfejlesztés a már említett négy alaptevékenységre épül (tanítás-tanulás, termelőmunka és gazdálkodás, a közéletben való tevékeny részvétel, a szabadidő-tevékenység). Ez a funkció azonban nemcsak az alapozó nevelésre érvényes, hanem a nevelés és képzés minden további fokozatára és típusára.

28.2. A középiskola kettős funkciót valósít meg:

a/ mint elsődlegesen nevelési intézménynek, továbbra is az osztársadalmi gyakorlatra való általános előkészítés a feladata, ezért — az elemeket céljainak, jellegének megfelelően *módosítva* — megőrzi a nevelő tevékenységek rendszerét;

b/ közvetlen képzési feladatait az előbbi értelemben vett mindenoldalú fejlesztés bázisán valósítja meg; a képzés tartalmát az határozza meg, hogy *átmenetet* jelent egyrészt az alapképzés és a felsőfokú tanulmányok, másrészt az iskolai tevékenységek és a szakmai elfoglaltságok között.

28.3. A köznevelési rendszer csúcsein helyezkednek el azok az intézmények, amelyek-

nek a magasan kvalifikált szakemberek
a/ általános (egyetemes) nevelése és
b/ speciális kiképzése a feladatuk.

A szakmai nevelés feladatai itt még jobban előtérbe kerülnek, de ezek most sem szoríthatják ki az embernevelés — az osztársadalmi gyakorlat szubjektumainak formálására vonatkozó — általános követelményeiket. Ennek érvényesítése megint csak olyan organikus feltételeken múlik, hogy a főiskolások, egyetemisták rendszeresen résztvegyenek a gazdasági, politikai és kulturális intézmények életében; ne formális, hanem valóságos feladatokat (szabályos megbízásokat) kapjanak. Mindez viszont csak akkor lehetséges, ha a felsőfokú intézmények hallgatói elegendő idővel rendelkeznek ahhoz, hogy öntevékenységgel ne csak szakemberi, hanem egyáltalán emberi tulajdonságaikat formálják.

IV.

29. A köznevelési rendszer döntő láncszeme — belülről meghatározó mozzanata — az általános iskola. Az általános iskola funkcióját úgy határoztuk meg, hogy az embernek az osztársadalmi gyakorlatra való általános előkészítését kell szolgálnia. Ez azt jelenti, hogy nemcsak a szakmai tanulmányokat, hanem mindenekelőtt az alapvető emberi tevékenységeket kell megalapoznia. Ezért az általános iskola tartalmi és (belső) szerkezeti megújításának a legnélkülözhetetlenebb feltételei véleményünk szerint a következők:

29.1. Olyan egyetemes és elemeiben összefüggő tevékenységrendszer, amely nemcsak az oktatást és (epizódikusan) a társadalmi munkát tartalmazza, hanem a termelést és a gazdálkodást, valamint a szabadidő-tevékenységet is. Ezeknek a nevelő tevékenységeknek az iskolaközösségen belüli kapcsolatait és arányait úgy kell meghatározni, hogy az egész iskola funkciói maradéktalanul érvényesülhessenek.

29.2. A nevelő tevékenységek rendszerén belül a tanítás-tanulás folyamatát is nevelési folyamatként kell megszervezni. Ennek alapvető feltétele, hogy a tanulást közvetlenül is a társadalmi gyakorlat szükségleteivel motiváljuk.

29.3. Olyan „össztananyag”, amely tartalmában a világgép totalitását fedi. A világgép, marxista felfogásban, az ember és a világ gyakorlati viszonyát reprodukálja gondolatilag: nem izolált „tények” összessége, hanem egymással összefüggő folyamatok rendszeres megjelenése.

29.4. Olyan tantárgyi rendszer, amely a külvilág belső modelljének egyénenkénti felépítéséhez az adekvát közvetítő kategóriákat kínálja. (A problémacentrikus komplex tantárgyak rendszere.)

29.5. Az elsajátítás feltételeinek gyökeres átalakítása. Nemcsak arról van szó, hogy elméletileg kidolgozzuk, hanem legelső sorban arról, hogy az iskolában gyakorlatilag érvényesítsük az elsajátíthatóság kritériumát.

29.6. Az iskolai érték „átértékelése”. Annak a kérdésnek a megfogalmazása és megoldása, hogy mi legyen (mik legyenek) az általános iskolai nevelési folyamat legfontosabb „kimeneti eredményei”.

29.7. A „neveltek” minőségének pedagógiai-pszichológiai kidolgozott rendszere.

30. Vizsgáljuk meg ezeket a feltételeket és összetevőket kissé közelebről;

Ad. 29.1. A nevelő tevékenységek tartalma:

Az alapvető nevelő tevékenységek az iskolai feladatok megoldásának legtágabb értelemben vett eszközei. Természetesen a címszavak különböző, sokféleképpen értelmezhető tartalmakat képviselhetnek. Ezért vázlatosan ismertetjük az alaptevékenységek lényegét, pedagógiai funkcióját.

a/ A tanítás-tanulás szópár kifejezi a közvetítés és az elsajátítás egységét. A valóban hatékony tanítás és tanulás is a gyakorlat szolgálatában áll: ezért kell a világot megismerni, hogy megváltoztassuk. A szocialista iskolának nem izolált tényeket, pusztán „ismereteket” kell közvetítenie, hanem — a valóság legátfogóbb strukturális elveinek és tendenciáinak feltárásával — ahhoz kell hozzájárulnia, hogy minden ember felépítse önmagában a külvilág belső modelljét: a világgép totalitását. Hogy a tudományos világgép hogyan épülhet egyszerre egészében és részleteiben, az konkrét pedagógiai-pszichológiai, didaktikai-metodikai probléma, amelyet a tudomány és a gyakorlat lényegében meg is oldott. Egy má-

sik fontos kérdés, hogy a nevelés különböző fokozatain át milyen út vezet a világról alkotott összképtől a különböző szakmák részleteiig. Véleményünk szerint az *iskolai megismerés* nem az egyes szakmák, szaktudományok részletkérdéseitől érkezik el a világgép totalitásához (ez a tudományos megismerésre is csak „világtörténelmileg” igaz), hanem a világgép fokozatosan és belülről kiépülő totalitásától az egyes szaktudományok anyagához és a közvetlen szakmai ismeretekhez. Ez azonban csupán általános stratégia, a taktikai utat csak tapasztalatilag (kísérletileg) lehet kidolgozni.

b/ A termelés és a gazdálkodás *köznevelési* rendszerünk másik struktúrát alkotó eleme. A két összetevő strukturális összefüggését az adja meg, hogy az iskolások termelőmunkája hozza létre azokat az értékeket, amelyekkel ugyancsak az iskolások gazdálkodnak. Ezért az alapozó iskolában nem a „szakmai nevelés” (a szakképzés), hanem a személyiségfejlesztés – a társadalmi gyakorlatra való általános előkészítés – eszköze; tulajdonképpen az embernek a világhoz fűződő *gyakorlati* viszonyát a legnyilvánvalóbb, legszemléletesebb formában előlegezi. A termelés és gazdálkodás közvetlen személyiségfejlesztő hatása egy általánosabb, szélesebb hatás keretében érvényesül: az egész közösség fejlődésének egyik közegét és anyagi garanciáját teremti meg.

c/ A közügyekben való tevékeny részvétel pedagógiai jelentőségét talán nem is kell külön indokolni. Egy olyan átfogó tevékenységi rendszerben, amely kiterjed az iskolai (egyben: a gyermeki) élet minden lényeges területére, a *valóságos közügyek* skálája is gazdagabb, mint az oktatásra korlátozódó iskolai életben. Ez az alapja a minden tanuló által gyakorolt *önkormányzat*nak is: csak azt lehet kormányozni, ami *van*. Az iskolaközösség belső demokráciája nemcsak a döntésre képes és kész személyiség fejlesztésének, hanem a társadalmi méretekben érvényesülő szocialista demokráciának is nélkülözhetetlen feltétele.

d/ A szabadidőről Marx különböző megfogalmazásait összevonva azt mondhatjuk, hogy *a társadalom és az egyén fejlődésének tere*. A szabadidőt a társadalmi termelés hozza létre, a kapitalista társadalomban eredetileg a tőkés-

sek, a szocialista társadalomban *minden ember számára*. A szabad idő egyaránt lehet „üres idő” és „termékeny idő”. Azt, hogy a szabad idő hogyan változtatható át olyan „termékeny idővé”, amely a személyiség bővített újratermelését: szükségleteinek és képességeinek gazdagítását szolgálja, igen korán meg kell tanulni, meg kell tanítani. Az iskolai élet azonban képtelen az ún. „szabadidőre nevelés” feladatait megoldani, ha a tanulók *nem rendelkeznek szabadidővel*. Szabadidő *az iskolában* – ma ez még elméleti és gyakorlati kép telenségnek látszik, amikor a legkövetkezősebb óraszámcsökkentési törekvések is megtörnek a különböző „szaktárgyi” érdekeken. Véleményünk szerint az emberi személyiség kifejlődésének a szabadidő az egyik legfontosabb előfeltétele, amelynek *minden életkorban* az ember rendelkezésére kell állnia, az iskoláskor előtt, az iskoláskorban és a felnőtt életben egyaránt. Az intézményes nevelés gyakorlatilag közömbös ezzel a feladattal szemben; így nem csoda, hogy az öntevékeny művelődés, a kulturált szórakozás, a (mindenki számára szükséges) testedzés általános megalapozását is elhanyagolja. Az az iskola, amely nem nevel az idő termékkennyé tételére, növeli az egyén tanácstalanságát abban a Szent-Györgyi Albert szerint sorsdöntő kérdésben, hogy mit kezdjen magával szabadidejében. Mindezzel természetesen nem azt mondtuk, hogy a szabadidőre csak szabadidővel (és nem az élet egészével) kell az embert nevelni, hanem azt, hogy a szabadidőre nevelni nem lehet szabadidő nélkül.

Ad. 29.2. A tanítás-tanulás mint *nevelés*.

A tanítás-tanulás azokat az alapvető ismereteket közvetíti, amelyek

a/ az összefüggő világgép elsajátításához feltétlenül szükségesek,

b/ a továbbtanulás és a gyakorlati cselekvés szükségyszerű előfeltételei.

A világgép tartalmának közvetítésével, az általános megismerési képességek fejlesztésével és a megismerésnek a gyakorlattal való motiválásával válhat a tanítás-tanulás *lényege szerint* a nevelés részévé.

Ad. 29.3. Az iskolában a tananyagot nem külön-külön (tantárgyanként) kell megtervezni, mert akkor elkerülhetetlenül visszatér az a

korábban már említett ellentmondás, hogy az elszigetelt részek (a tantárgyak) önmagában „racionális” kialakítása az egész (a tantárgyi rendszer) síkján „irracionális” helyzetet, a rendszerösszefüggések hiányát eredményezi.

Iskolánkban a tananyagot úgy terveztük meg, hogy a tudományos megismerés *végeredményéből* – a világkép totalitásából – *indultunk ki*. A világkép nehezen meghatározható fogalom, iskolai célra azonban megfelelőnek látszik a következő megfogalmazás: a világkép a szó pedagógiai értelmében azt jelenti, hogy *a világ egészét* (az ember és a világ gyakorlati kapcsolatát) *meghatározott korú* (6–14 éves) *tanulók számára képezzük le*. Ebből világosan következik, hogy a tananyagtervezésben egyszerre kell érvényesíteni a világkép *egységének* és a belőle származó ismeretek *elsajátíthatóságának* a követelményét. A tananyag tartalmát ezért *kétszakos* modellezéssel (leképzéssel) határoztuk meg:

a) egyszerűsítő szintézissel – a rendszerlelméletből ismert *logikai* blokk szintézis alkalmazásával – *kidolgoztuk a valóság egy lehetséges modelljét*,

b) majd ezt a valóságmodellt *pedagógiai* analízisnek (blokkanalízis) vetettük alá és *kialakítottuk a tananyag közvetítésének pedagógiai és lélektanilag indokolt egységeit: a tantárgyakat*.

Ad. 29.4. Tantárgyi rendszerünk a következő elemeket (tantárgyakat) tartalmazza:

I. a társadalmi érintkezést szolgáló ismeretek körében: 1. anyanyelv, 2. idegennyelv (az orosz), 3. matematika;

II. a társadalmi gyakorlat belső összefüggéseit feltáró (tükröző) ismeretek: 1. a természet és a társadalom fejlődése (egyetlen és egységes tantárgy), 2. általános gazdasági ismeretek, 3. művészetismeret;

III. a társadalmi gyakorlat szubjektumát – az egyes embert – fejlesztő-tudatosító ismeretek (foglalkozások): 1. mindennapos testnevelés, 2. a fogamzástól a felnőttkorig (a szocializáció természeti és társadalmi feltételei);

IV. az I–II. csoporthoz kapcsolódnak az alábbi óratervi szakkörök: 1. természetkutató, 2. esztétikai játékok.

Az iskola történelmileg és társadalmilag meghatározott, összefüggő organizmus, ezért

tantárgyi rendszerében elsősorban nem az egységes (logikai) felosztási alapot kell keresni, hanem az osztársadalmi gyakorlat valóságos szükségleteinek a jelenlétét. Véleményem szerint az a tantárgyi rendszer, amely az *előző* tantárgyi rendszerrel nem őrzi a folytonosságot és nem veszi figyelembe a különböző „környezet-effektusok” módosító erejét (pl. az olyan időközben hivatalosan is megfogalmazott igényeket, hogy az iskolában egészségügyi, közlekedési, állampolgári stb. ismereteket is kell tanítani), lehetséges, hogy a logikai osztályozás előírásai szerint „hibátlan” lesz, de a történelmileg aktuális társadalmi környezetben életképtelennek bizonyul. Még egyszer hangsúlyozzuk, hogy a holnap iskolájának szükségképpen vállalnia kell azoknak az alapvető ismereteknek a közvetítését, amelyek az összefüggő világkép kialakításához *nélkülözhetetlenek* és amelyek a továbbtanulás, a gyakorlati cselekvés *szükségszerű előfeltételei*.

A *nevelő* iskola tanítási feladatait nem lehet csak az ismeretkörök határainak a módosításával megoldani; az ismeretek belső elrendeződésének, pedagógiai-didaktikai-módszertani szerveződésének is meg kell változnia. Ezt a változást talán a legszembetűnőbben kifejezi a tantárgyaknak az a típusa, amelyet *komplex tantárgynak* neveznek.

Előre kell bocsátanunk, hogy a marxista didaktika komplex tantárgyainak a világnézeti tartalom, az alapjukat képező probléma, a valóságmagyarázat rendszeressége tekintetében *semmi köze* a polgári reformpedagógia ún. „komplexei”-hez. Ennek a részletezésére most nem térhetünk ki, de nyomban leszögezzük: a marxista didaktika komplex tantárgyainak igazi előzményei nem a pedagógiatörténetből ismert „komplex tanítás” különböző válfajai, hanem a *komplex nagyrendszerek által indukált komplex tudományok*. A tudományos-technikai forradalmat elemző filozófiai, szociológiai, tudományelméleti irodalom ma már megegyezik abban, hogy a komplex tudományok azt a tudománytörténeti szakaszt képviselik, amikor a kutatás „az egyszerű rendszerek” vizsgálatáról „a komplex rendszerek” vizsgálatára tér át. A komplex tudomány közvetlenül nem az „anyagát”, hanem általános *modelltulajdonságait* adja át a komp-

lex tantárgyaknak, amelyek ugyancsak

a/ komplex nagyrendszereket mutatnak be

b/ problémacentrikus megközelítésben,

c/ a problémásávba eső hagyományos „szakismereteket” tudatosan és erőteljesen integrálva.

A mi tantárgyi rendszerünkben tipikusan komplex tantárgy *a természet és a társadalom fejlődése: a/* olyan többszörösen komplex rendszert ábrázol – az emberi élet előzményeit és alapvető összetevőit –, amely maga is komplex rendszerekből épül fel, *b/* az alapprobléma: miből és hogyan, hol és mikor keletkeztek az emberi lét előzményeit és alapját alkotó valóságszférák (a problémát nem kívülről kell a tárgyba „belevinni”, a problémacentrikus jelleg *a tárgy természetéből* fakad), *c/* azoknak a tudományoknak a száma, *amelyekből* ez a tantárgy építkezik (anélkül, hogy az érintett tudományokat igyekezze „integrálni”), szinte meghatározhatatlan (csillagászat, fizika, kémia, geológia, biológia, antropológia, filozófia, történelem stb.). *A természet és a társadalom fejlődése c.* tantárgy nem egy szaktudomány rendszertanát reprodukálja, hanem *valóságfolyamatokat értelmez* különböző szaktudományok bizonyítóanyagának a segítségével. A tudományosságnak meg lehetőségen sovány ismerve, amire oly sokan esküsznek, hogy a tantárgyaknak egy konkrét tudományt kell (pedagógiailag) reprodukálnia. Hadd hivatkozzunk mi is tekintélyekre: Lenin a tudományosság igazi kritériumának azt tartotta, hogy egy ismeret-rendszer helyesen tükrözi-e az objektív valóságot vagy sem.

Ad. 29.5. Az elsajátíthatóság feltételei.

Eddig elsősorban a *közvetítés* feltételeivel foglalkoztunk. Az *elsajátíthatóság* legfontosabb feltételeinek a következőket tartjuk:

a/ a valóságösszefüggések egyszerűsítésének optimális mértéke a tananyagban (lásd: 30. pont: ad. 29.3.),

b/ a tanulóknak szóló „interpretáció” és „átvitel” optimális módja,

c/ az önálló elsajátításnak a tanulók képességeivel és a probléma természetével adekvát eljárásai.

Ezek közül a *b/* és a *c/* pontban felsorolt feltételeket elsősorban tapasztalatilag lehet kialakítani.

Ad. 29.6. Az iskolai értékek „átértékelését”, az teszi szükségessé, hogy megváltozik a tipikusan iskolai tevékenységek *jellege*. A fejlődő embert nemcsak „tanulói” minőségében kell értékelni, hanem elsősorban *emberi* minőségében: résztvesz-e (mennyire tevékenyen és milyen színvonalon vesz részt) saját közössége építésében és fejlesztésében. A „tudás” értéke is attól függ, hogy megszerzésének célja és értelme mennyire mutat túl az „azért tanulok, hogy okosabb legyek” szemléleten. Az igazi motívum nem ez, hanem: „azért tanulok, hogy valamit megvalósítsak”. A tanítás-tanulás folyamatának is az osztálytársadalmi gyakorlat szubjektumainak formálását kell szolgálnia. Éppen emiatt nemcsak a tanulás motívumai, hanem a tudás jellege is szükségképpen módosul. Az oktatásra berendezkedő iskola a maga definíciókba foglalt, egyoldalúan „teoretikus” ismereteivel a tudatot „a pusztá szemlélet” határai közé zárta. Az embernek a világhoz való viszonya azonban elsődlegesen nem szemléleti, hanem gyakorlati. A szocialista iskolában kialakítandó gyakorlatias tudás nemcsak azt fogja jelenteni, hogy a tudás 1. *a gyakorlatra vonatkozik* (természetesen azt is), hanem azt is, hogy 2. *gyakorlatilag hatékony*. A gyakorlatilag hatékony tudás belső szerkezetében lényeges minőségi változás és átrendeződés következik be: az ún. „teoretikus” ismeretek a tudásnak csupán *egyik* rétegét alkotják, ezen kívül mint a személyiségfejlődés feltételei és eredményei, más ismerettípusok is megjelennek. A tudás és a nemtudás *valóságos átmenetei* az ún. „kvázi-ismeretek” (valamiről „tudom, hogy van, de nem tudom pontosan mi az”). Az ilyen „kvázi-ismeretek” a megismerés hatalmas serkentői és tartalékai lehetnek, különösen, ha ezeket a félismereteket, éppen a fejlődő korban, nem szégyellnivaló „hiányosságoknak”, hanem a további megismerés már számításba vett, de még nem reális *lehetőségeinek* tekintjük. Ugyancsak pedagógiai „fehér folt”-nak számítanak, különösen az általános műveltség térképén, az ún. „gyakorlati ismeretek”. Ezeknek az osztálytársadalmi gyakorlat *szubjektumainak* ismeretállományában egyre meghatározóbb szerepük lesz. Az ún. gyakorlati ismeretek ugyanis éppen a *komplex nagyrendszerek* kezelésével

összefüggésben válnak mind nélkülözhetetlenebbé. A komplex nagyrendszereket nem mindig lehet minden részletükben megismerni, de a cselekvés időpontjában és számára ez nem is mindig szükséges; az alapvető rendszerösszefüggések birtokában viszont reális lehetőség nyílik arra, hogy az ember „döntő paramétereiben” megismerje és természetüknek megfelelően szervezze, irányítsa a komplex nagyrendszereket. Ezt a *rendszerek gyakorlati ismerete* teszi lehetővé, amely szükségszerűen feltételei az *egyszerűsítő szintézis* alkalmazását. A komplex nagyrendszereket (általában: a valóságot) azért ismerjük meg, hogy gyakorlatias tudásunk segítségével „uralkodni” tudjunk rajtuk.

Ad. 29.7. A tanulók minősítése elvileg teljesítményeik alapján történik, gyakorlatilag az életkörülménybeli különbségek, az iskolai foglalkozások tipikusan „értelmiségi” és az értelmiségi gyerekeknek kedvező jellege, egyéb véletlenek (pl. a „szülői ambíciók”) erőteljesen befolyásolják a teljesítményeket, ezért az értekezésben az „egyenlő mérce” alkalmazása tulajdonképpen a társadalmi különbségek elmélyítésének eszköze. Az „egyenlő mérce” a valóságban azt jelenti, hogy az iskola *mindenkít* a „jótanuló”, az „eszményi tanuló” mércéjével mér, holott az eszményi tanuló nem más, mint az idealizált értelmiségi gyermek.

Az a tény, hogy az egyetlen tevékenység, amelyet az iskola hivatalosan minősít, éppen a tanulás, azt is kifejezi, hogy az iskola az embert csupán tanulói minőségében fejleszti. A *tanuló* ebben az összefüggésben nem más, mint *fejlődő értelmiségi* (még akkor is, ha az iskola, az oktatási rendszer valamennyi dolgozója demokratikus illúziókba ringatja magát; az iskola nagy történelmi funkcióváltása csak elkezdődött, de még nem történt meg).

Mivel az iskola a tanulást úgy részesíti előnyben, hogy mint rendszeres iskolai elfoglaltságot, gyakorlatilag az összes többi tevékenységet kizárja, eleve gátat szab annak, hogy a tanulásban ugyan „hátrányos helyzetű” nem-értelmiségi tanulók az életkörülményeikből fakadó *előnyeket* érvényesítsék. Azaz, hogy ezeket a képességeket nem értékeli az iskola azt a meggyőződést sugallja, hogy a különböző gyakorlati tevékenységek társadal-

mi szempontból kevésbé értékesek. Az általunk elképzelt iskolában az *intézményes minősítés mind a négy alaptevékenységre* — vagyis a tanítás-tanulás mellett a termelőmunkára és a gazdálkodásra, a közügyekben való részvételre (a „társadalmi munkára”) és bizonyos mértékben az önfejlesztésre (a szabadidő tevékenységeire) is — kiterjed.

Ez azonban a helyzeti előnyökből és a helyzeti hátrányokból keletkező ellentmondás feloldásának csak az egyik oldala.

Ugyancsak széles körű lehetőséget teremt a helyzeti előnyök társadalmilag és pedagógiaiilag indokolatlan érvényesítésére a minősítés fokozatainak nagy száma is. Aki győzi „memóriakapacitással” (márpedig a hagyományos tanításban a ténylegesen értékelt képesség; a verbális emlékezet), az a „jótanuló”, aki önállóan gondolkodik, de esetleg lassan, és nem eléggé csiszolt a kifejezőképessége, az nem annyira jó tanuló, esetleg — ha nem szorítjuk ésszerű határok közé a gyorsaság iránti természetellenes igényt — a lassan, de mélyen gondolkozó, a lassan, de értelmesen beszélő gyermek a „rossztanuló” skatulyájába kerül. Ha azt akarjuk, hogy a túlságosan differenciált minősítési skála az *egyenlőtlen ütemben és mértékben fejlődő* gyermekek iskolán belüli „kifutási” lehetőségeit ne szabja meg a tanulmányok kezdetén és egyszersmindenkorra, akkor a *minősítés rendszerét struktúrájában is, jellegében is meg kell változtatnunk*.

A mi iskolánkban (egyelőre csak a tanítás-tanulás területén, de hamarosan valamennyi más területen is) az alapminősítés két fokozatát alkalmazzuk:

- a/ az alapvető követelményeket elsajátította,
- b/ az alapvető követelményeket nem sajátította el.

Ezek a minősítések nagy időszakokra (tanévekre, ill. kétéves szakaszokra) szólnak. Időközben a tanulók a felmérések százalékos eredményeiből tájékozódhatnak előrehaladásuk mértékéről.

Bennünket elsősorban nem az egyéni teljesítmények lehetséges „szélső értékei” foglalkoztatnak; nem valószínű ugyanis, hogy az intézményes és formalizált értékelésnek éppen ezeket az egyéni különbségekből fakadó szél-

ső értékeket kell „befognia”. Sokkal fontosabb annak a társadalmilag szükséges és egyéni lehetőség *minimumnak* a megállapítása, amely mindenki számára megteremti a közös alapot 1. az *együttműködésre*, 2. és a minimum *önálló* (különböző irányokba tartó és különböző mélységben megvalósuló) *kiegészítésére*. Az együttműködés társadalmi szabályozása megköveteli a „külső”, intézményes ösztönzést, a minimum önálló kiegészítése viszont akkor „vezet messzire”, ha az elsajátítás motorja a tárgy természetéből és az „alany” megismerési szükségleteiből táplálkozó belső motiváció. Az ebből az öntevékenységből származó egyéni különbségeket nem kell, társadalmi szempontból pedig egyenesen káros „kiegyenlíteni”. A tudományos kommunizmus álláspontja szerint a szocialista és a kommunista társadalom megszünteti ugyan a *társadalmi* különbségeket, de szükségképpen feltételezi – mint létrejöttének és továbbfejlődésének elengedhetetlen okait – az *egyéni* képességek és szükségletek különbségeit. Itt sem állandósult állapotokkal, hanem előrehaladó folyamatokkal van dolgunk.

A „minimumot” semmiképpen sem szabad az iskolából ismert „elégéses” analógiájára felfogni. A minimum nem az egész töredékeit, egymással össze nem függő részeit tartalmazza, éppen ellenkezőleg: *a minimum viszonylag kevés elemből álló rendezett egész, az a „legkevesebb”, amit az adott rendszerről (problémáról) elméletileg és gyakorlatilag mindenkinek tudnia kell.* A minimum *dialektikus mértékhatár*, amely az összefüggő tudást (hatékony cselekvési képességet) a társadalmilag értéktelen áltudástól, illetve a tudatlanságtól elválasztja.

31. Az általános iskola is organizmus; rendeltetészerű működésének nélkülözhetetlen tér- és időbeli feltételei vannak. Az iskolaépületek tömeges elavulása egyre nagyobb társadalmi gond. De az időarányok elavultsága is! Az iskolára egymás után zúdulnak a feladatok („ezt feltétlenül el kell végezni”), anélkül, hogy teljesítésük anyagi, személyi és *időbeli* feltételei meglennének. Ha a nevelési rendszert alkotó elemek egyszerűen csak „összekapcsolódnak”, de sohasem rendeződnek, előbb-utóbb szétfeszítik, összezavarják a neve-

lés időkereteit. Szinte érthetetlen, hogy ez az ellentmondás mennyire nem számít *valóságos problémának*! Az iskola nem az a bűvös zsák, amibe – minőségi válogatás és mennyiségi korlátozás nélkül – minden belefér. Ahhoz, hogy az általános iskola *valamennyi* lényeges nevelési feladatát megoldja, elkerülhetetlenül *csökkenteni* kell, legalább 6–8 órával az oktatás hagyományosan kialakult és már-már érthetetlennek tekintett napi, heti időkereteit. Ezt azonban nem mechanikusan, adminisztratív rendelkezésekkel, hanem a tartalmi és strukturális változtatásokkal egységben kell megvalósítani.

A szentlőrinci kísérleti általános iskolában „az idő felszabadításának” programját a következő feltételek alapján realizáljuk:

- a/ átalakítjuk a tanítás tartalmát,
- b/ a komplex tantárgyak segítségével gazdaságosabban közvetítjük az ismereteket,
- c/ növeljük az iskolai ismeretsajátítás hatékonyságát,
- d/ csökkentjük a tanórán kívüli kötelező tanulás (pl. a házi feladat) mennyiségét.

V.

32. Az általánosan nevelő iskola az egész köznevelési rendszer alapja. A középfokú és felsőfokú iskolákban – ezek is *nevelési* intézmények – a *folytatás* lehetőségeit így képzeljük el:

32.1. Minden iskolafokon a nevelés tartalmát a négy alaptevékenység alkotja.

a/ A tanítás-tanulás egyrészt továbbra is a világkép totalitását és az általános megismerési képességeket, másrészt a szakmai képzés alapját képező, lehetőleg átfogó foglalkozási ág eredményes művelésének elméleti és gyakorlati ismereteit közvetíti és fejleszti.

b/ Az általánosan képző középiskolában az értéket termelő munkás és az arra épülő gazdálkodás szintén az osztársadalmi gyakorlatra való általános előkészítés eszköze; a szakmunkásképző iskolákban és a szakközépiskolában nevelési szempontból alapvető jelentőségű a szakmai gyakorlatok értéktermelő és a közöség fejlődésére – a termelt értékek és a változó személyiségek révén – visszaható jellege. A

szakmai gyakorlatok tipikus nevelési hibája, hogy közömbösek a munka tényleges társadalmi haszna iránt és az iskolaközösség „kikapcsolásával” zajlanak le. Egyetemeken, főiskolákon elsősorban nem a közvetlen termelés válfajai jöhetnek számításba, hanem a közöség számára anyagi haszonnal (jövedelemmel) együttjáró *szolgáltatások*: különböző megbízások vállalása és teljesítése.

c/ A közügyekben való tevékeny részvétel objektív lehetőségeit egyrészt a *közöség valóságos ügyeinek* (feladatainak, gondjainak) *nagyobb száma*, másrészt *az egyének számára rendelkezésre álló idő* teremti meg. Ezek a feltételek a középiskolában és a felsőoktatási intézményekben még jobban hiányoznak, mint az általános iskolában. Egyrészt a közöség valóságos ügyei igen korlátozott számúak, mert az egyoldalú és kizárólagos oktatási tevékenység objektíve gátolja, hogy a többi is kibontakozzék, másrészt — megint csak a tanulmányi kötelezettségek ésszerűtlen mértéke miatt — a tanulók, hallgatók ténylegesen nem rendelkeznek olyan idővel, amelyet a közügyek intézésére fordíthatnánk. Ebből az alaphelyzetből olyan antinomiák keletkeznek, hogy vannak, akik a tanulás rovására intézik a közügyeket és vannak, akik a közügyek rovására csak tanulással foglalkoznak. Mindkettő egyszerre az *egyén* egészségének és fejlődésének kárára történhet.

d/ A középiskolai tanulók és az egyetemi, főiskolai hallgatók olyan *szabadidővel*, amelyet önmaguk gazdagítására használhatnak fel, szinte egyáltalán nem rendelkeznek. Ami felfogásunkban a tényleges szabadidő minden fokon a személyiség fejlődésének, ezen belül eredményes tanulásának is nélkülözhetetlen feltétele.

32.2. A 32.1. pontban már megfogalmaztuk, hogy a tanítást a középiskolákban és a felsőoktatási intézményekben is a *nevelés* feltételének és részének tekintjük.

32.3. A középiskolákban és a felsőoktatási intézményekben ugyancsak az „össztananyag” megtervezését és pedagógiai összetevőkre — tantárgyakra — való felbontását ajánljuk. Ez a szorosan vett szakmai képzésben sem ismeretlen törekvés. Bóna Ervin és munkatársai írják a tudományelmélet alapkérdéseivel foglalkozó

munkájukban: „A különböző szintű oktatás már régóta alkalmazza azt a módszert, hogy a *történeti-logikai* dialektikáját megbontva, a logikai pólust előtérbe helyezve építi fel tantervelméleti koncepcióját és alakítja ki a tantárgyi anyagokat. A tudományos ismeretmennyiség rohamos bővülése és a tanulásra szánt idő korlátozódott volta közti ellentmondás korunkban ... ugrásszerűen fokozódó feszültté válása még inkább igényli a történeti és a logikai egységének ilyen értelmű mestereség(sdidaktikai célzatú) megbontását nemcsak az alsó- és középfokú, hanem a felsőoktatásban is” (179).

32.4. A tantárgyi rendszer kialakításának általános iskolában a legnagyobb a „szabadságfoka”, ha a szakmák és a szaktudományok igényei felől vizsgáljuk (viszont annál nagyobb az általános világnézeti és pedagógiai kötöttsége). A középiskolai „átmenet” jellegéből következik, hogy a tananyag *közelednie* kell az egyes szaktudományok és szakmák anyagához. De a közeledés *mértékét* nagyon átgondoltan kell meghatározni; az össztananyag pedagógiai felbontásában — éppen a világkép egységére és az elsajátíthatóságra való tekintettel — semmiképp sem indokolt a „mennyiségi hipertrófia” és a túlzott aprólékosság (felaprózottság).

A középiskolában az elsajátítás, az érintkezés általános képességeinek a fejlesztésében változatlanul kiemelkedő szerepe van az anyanyelvnek, a matematikának és az idegen nyelvnek. Valószínű, hogy a tananyagszervezés további lényeges csomópontjai; a társadalomtudományok, a természettudományok, a művészetek. Mindezek tartalmának *folytonos* (az I–IV. osztályban történő) szintetizálása-ként — de egy önálló probléma alapján — szükségesnek látszik egy olyan közvetlenebbül is „világnézeti” tantárgy, amely a középiskolában folytatja a *természet és a társadalom fejlődése és az általános gazdasági ismeretek* tanításának feladatait. Ezzel lehetővé válna, hogy a „Világnézetünk alapjai” tudományrendszer-tani logikájáról a marxizmus-leninizmus problémacentrikus logikájára térjünk át.

A főiskolákon és az egyetemeken oktatott „általános műveltségi” tárgyak struktúrájában és tartalmában mélyreható változtatásokra

lesz szükség, különösen, ha ezt a feladatot a *tudományos-technikai forradalommal összefüggésben* mérlegeljük.

a/ Minden felsőoktatási intézményben (a műszaki jellegűekben természetesen bővebben is a műszaki alkalmazásokra való tekintettel) tanítani kell a *modern matematikának* az – elsősorban halmazelméletből, matematikai logikából és topológiából származó – *alapjait*.

b/ Ugyancsak nélkülözhetetlenek látszik minden szakember számára a *marxista szemléletű rendszerelmélet* tanítása. A különböző rendszerelméleti iskolák közül elsősorban azt kell előnyben részesíteni, amelynek érdemleges mondanivalója van a komplex nagyrendszerrekről (ahogyan Afanaszjev megfogalmazta, ki kell dolgozni „a totális rendszerek” elméletét).

c/ Részben az előbbiek alapján, részben az előbbiekkel párhuzamosan kell tanítani az eredetileg is „komplex” *marxizmus-leninizmust*, mint szemléletileg és szerkezetileg egységes tudományt és világnézetet. A mai marxizmus-oktatásban még elevenen él a II. Internacionáléban meghonosodott pozitívizmus és a Sztálin által ideológiai gyakorlattá emelt dogmatizmus jónéhány maradványa. Ezek leküzdéseként nem az izolált „társadalmi jelenségeket” elvont tudományrendszertani logikával bemutató „dialmat”, „törtmat”, „tudszoc” és „polgazd” külön-külön való közvetítésével kell intézményesíteni, hanem azt az *egyetlen* és részeiben szervesen *összefüggő* marxizmus-leninizmust, amelynek a tényleges kiindulópontja, tulajdonképpeni alapja az A német ideológiában először felvetett és még A tőke *három* kötetében, az Értéktöbblet-elméletek I–III. részében, A tőke nyersfogalmazványaiban (A politikai gazdaságtan bírálatának alapvonalában) is megőrzött és újrafogalmazott probléma, hogy milyen valóságsszférából épül fel és hogyan keletkezik és fejlődik az emberi élet folytonosan termelő és újratermelő totalitása. (Jellemző, hogy az emberi élet reprodukcióját Marx már A német ideológiában is a közvetlen termelésen túlmutató egyetemes termelésnek tekintette, A tőkében és A tőke nyersfogalmazványaiban pedig következetesen „társadalmi termelési folyamat”-nak nevezte.) A társadalom egyoldalúan ismeretelméleti interpretációja rendszerint „társadalmi jelen-

ségek” páros kapcsolataira redukálja az emberi életnek az osztársadalmi gyakorlat által létrehozott totalitását, ezért a marxizmusnak ezt a központi kategóriáját gyakorlatilag kirekeszti „a” marxizmus oktatásából. Ez viszont azzal a negatív következménnyel jár, hogy a marxizmus-leninizmus tanulását elsősorban nem az eleven társadalmi problémáknak az egyén érdekeivel való aktuális és perspektivikus találkozása hajtja előre, hanem jórészt a vizsgakényszer. Ha azt akarjuk, hogy a marxizmus-leninizmus tanítása közvetlenül érintse és formálja a hallgatók személyiségét, akkor, mint az MSZMP XI. kongresszusán is elhangzott, el kell kezdeni és végre kell hajtani a marxizmus-leninizmus oktatásának a reformját.

A komplex tantárgyak kidolgozásának lehetősége, amint a fentiekből is látható, nemcsak az általános iskolában áll fenn, hanem a középfokú és a felsőoktatásban is. Ismét Bóna Ervin és munkatársai megállapítására hivatkozunk: „Amilyen mértékben a mai tudományban (hozzátehetjük: a mai életben is – G.L.) egyre inkább az *integráló* és *általánosító* irányzatok válnak hangsúlyosakká, olyan mértékben kívánatos ezeknek az irányzatoknak az érvényesülése mind a *tananyag struktúrájában*, mind az *oktatási intézmények szervezetének felépítésében*„ (104).

32.5. Az elsajátíthatóság általános feltételei véleményünk szerint a középfokú és a felsőfokú iskolákban folyó tanításra és tanulásra egyaránt érvényesek. Ehhez csupán egy megjegyzést szeretnénk hozzáfűzni: ezekben az intézményekben még nagyobb a jelentősége az önálló ismeretszerzésnek. Az önálló ismeretszerzés igényei és képességei azonban csak akkor fejlődhetnek ki, ha a középiskolai tanuló vagy a főiskolai, egyetemi hallgató *rendelkezik olyan idővel*, amelyet az önálló ismeretszerzésre fordíthat.

32.6. Az értékek „átértékeléséhez” csak annyit: a köznevelési rendszer tulajdonképpeni „kimeneti eredménye”, amint korábban már leírtuk, nem a szakember, hanem az *osztársadalmi gyakorlat szubjektuma*, aki persze szakember is. Ebből következik, mintegy „visszafelé”, hogy a nevelés minden életkori szintjén nemcsak a tanulmányi teljesítménye-

ket kell értékelni, hanem az *egyén életvitelének egészét*. Természetesen a társadalmi szükségleteknek is megfelelő egyéni életvitel feltételezi, hogy az ember *gyakorlatias* (a gyakorlat egészére vonatkozó és gyakorlatilag hatékony) *tudással* rendelkezik. (Marx: a tudat nem más, mint tudatos lét.)

32.7. Az értékelési rendszernek az egyéni életvitel egészére kiterjedő jellegét továbbra is indokoltnak tartjuk, és továbbra sem tartjuk indokoltnak a minősítési skála túlzott széthúzását. Persze, ezeket a lehető legkorábban kell bevezetni, hogy az iskolába járó gyerekek *hozzászokjanak* a belsőleg is motivált aktív

tevékenységhez. (18 éves korban már késő.) Ugyanakkor elvileg ellenezzük az abszolút „osztályzatnélküliséget”. Ugyanis világosan ki kell fejeznünk ítéletünket arról az alapvető kérdésről, hogy az ember a társadalomban érvényes normáknak megfelelően teljesítette-e kötelességeit, vagy sem.

Végül, mintegy fejtegetéseink lezárásaként, szeretnénk újra megfogalmazni egy Marx és Lenin által többször is megfogalmazott gondolatot. Azt, amire a szocialista társadalomnak törekednie kell: a *gyakorlattal* dúsított pedagógia és a *pedagógiával* dúsított gyakorlat egységét.

- Afanaszjev, V.G.: A társadalom tudományos irányítása. Kossuth, 1969.
- Afanaszjev, V.G.: Irányítás, képzés. A tudományos-technikai forradalom. Kossuth, 1973.
- Afanaszjev, V.G.: A totális rendszerek osztályozásának elveiről. A „Rendszerkutatás” (Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973.) c. kötetben.
- Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Kossuth, 1972.
- Ashby, W.R.: Bevezetés a kibernetikába. Akadémiai Kiadó, 1972.
- Bakonyi Pál: Az általános iskola jövőjéről — hozzászólás üregyén. Pedagógiai Szemle, 1974/3.
- Bakonyi Pál: A köznevelési rendszer modelljének vázlata (1985—1999). A PKCS Közleményei, 1974. január.
- Bóna Ervin, Farkas János, Klár János, Lőrincz Lajos, Paczoly Gyula: A tudomány néhány elméleti kérdése. Akadémiai Kiadó, 1970.
- Churchman, C.W.: Rendszerszemlélet. Statisztikai Kiadó Várlalat, 1974.
- Coombs, Ph.H.: Az oktatás világválsága. Rendszerelmzés. Tankönyvkiadó, 1971.
- Dobrov, G.M.: A tudomány világa. Gondolat—Kossuth, 1973.
- Faludi Szilárd: Időszerű tantervelméleti kérdések. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1959. Akadémiai Kiadó, 1960.
- Faludi Szilárd: A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában. Kandidátusi értekezés, 1968. Kézirat.
- Falusné Szikra Katalin: A technika fejlődése és az ipari munka. Kossuth, 1961.
- Falusné Szikra Katalin: Képzettség és munkaszervezés. Közgazdasági Szemle, 1974/12.
- Falusné Szikra Katalin: A termelékenység és hajtóerői. Kossuth, 1975.
- Dr. Fekete György: A pályaorientációs iskolarendszer modellje. A PKCS Közleményei 3. 1974.
- Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer továbbfejlesztésének egy variánsa. A PKCS Közleményei, 1974. január.
- Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1969.
- Gal, R.: Hol tart a pedagógia? Gondolat, 1967.
- Gazsó Ferenc: Mobilitás és iskola. Társadalomtudományi Intézet, 1971.
- Gáspár László: Az osztálytársadalmi gyakorlat és az általános (a mindenki számára szükséges) nevelés tartalmi és szerkezeti összefüggésének problémái. Kandidátusi értekezés, 1972. Kézirat.
- Gáspár László: Világnézetünk struktúrája és a komplex tantárgyak. Köznevelés, 1973/28.
- Gáspár László: Komplex valóság, komplex tananyag. Kézirat. (Megjelenik a Tankönyvkiadónál.)
- Gramsci, A.: Filozófiai írások. Kossuth, 1970.
- Hermann István: A szocialista kultúra problémái. Kossuth, 1970.
- Hét szocialista ország oktatásügye. Tankönyvkiadó, 1965.
- Horváth Iván: Ipari rendszerelmélet. A nagy ipari rendszerek kutatása és irányítása. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1973.
- Horváth György: A marxi személyiségelmélet és nevelés. Magyar Pedagógia, 1965/4.
- Husén, T.: Iskola az ezredfordulón. Tankönyvkiadó, 1972.
- Huszár István: A tudományos-technikai forradalom marxista elméletéhez. Magyar Tudomány, 1973/10.
- Jánossy Ferenc: A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1966.
- Jánossy Ferenc: Még egyszer a trendvonalról. Közgazdasági Szemle, 1971/7—8.
- Kovács Géza: A nagy távlatok és a tervezés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1970.
- Kovács Géza: A jövő kritikus elágazási pontjai. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1975.
- Klaus, G.: Kibernetika és társadalom. Kossuth, 1966.
- A Langevin-Wallon tervezet. Tankönyvkiadó, 1966.
- Lavallée, L.: A marxista prognosztikáért. Kossuth, 1972.
- Lenin, V.I.: Állam és forradalom. Művei, 33. kötet, Kossuth, 1965.
- Lenin, V.I.: Filozófiai füzetek. Kossuth, 1972.
- Lenin, V.I.: Materializmus és empiriokritizmus. Művei, 14. kötet. SZIKRA, 1954.
- Leontyev: Ember és kultúra. Valóság, 1966. évf.
- Ligetiné Verebély Anna: Iskolarendszerünk egyik lehetséges modellje. A PKCS Közleményei, 1974. január.
- Lilley, S.: Az automatizálás és a társadalom. Kossuth, 1958.
- Loránd Ferenc: A szocialista nevelőiskola négy fő pillére. Köznevelés, 1974/6.
- Loránd Ferenc: A szocialista nevelőiskola funkciói. Köznevelés, 1974/5.
- Lukács György: Történelem és osztálytudat. Magvető, 1971.
- Lukács György: Az esztétikum sajátossága. 1—2. kötet. Akadémiai Kiadó, 1965.
- Lukács György: Marx ontológiai alapelvei. A reprodukció. I. Magyar Filozófiai Szemle, 1974/1.
- Lukács György: A reprodukció. II. Magyar Filozófiai Szemle, 1974/2—3.
- Markusevics, A.J.: Az oktatás korszerűsítése a tudományos-műszaki forradalom korában. A neveléstudomány módszertana c. kötetben. Tankönyvkiadó, 1974.
- A Magyar Szocialista Munkáspárt XI. kongresszusának jegyzőkönyve. Kossuth, 1975.
- A Magyar Tudományos Akadémia Elnöki Közoktatási Bizottsága jelentése. Magyar Tudomány, 1975/3.
- Marx, K.: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből. Kossuth, 1962.
- Marx—Engels művei: 3., 13., 16., 20., 23—25., 46/I—II. kötetek.
- Marx, K.: Értéktöbblet-elméletek, I—III. rész. Kossuth, 1961., 1963.
- Mándi Péter: Oktatás és gazdasági növekedés a fejlődő országokban. Akadémiai Kiadó, 1975.
- Mihály Ottó: Nevelésfilozófia és pedagógiai célmélet. Akadémiai Kiadó, 1974.
- Myrdal, G.: Korunk kihívása: a világszegénység. 6. fejezet. Oktatásügy. Gondolat, 1974.
- Nagy József: Iskolastruktúránk távlati fejlesztési koncepciójáról. A PKCS Közleményei, 1974. január.

- Nyikolszkij, Ny.M.: A tudományos-technikai forradalom. Világgazdaság, nemzetközi politika, demográfia. Kossuth, 1973.
- Nyolc tőkésállam közoktatási rendszere. Tankönyvkiadó, 1967.
- Az oktatás tervezése. Tanulmányok. Unesev. Tankönyvkiadó, 1968.
- Paczolay Gyula: A tudományok rendszere. Tudományterületek közös törvényszerűségei. Akadémiai Kiadó, 1973.
- Pawelzig, G.: Az objektív rendszerek fejlődésének dialektikája. Gondolat, 1974.
- Rendszerelmélet. Szerk.: Dr.Kindler József és Dr.Kiss István. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1969.
- Rendszerkutatás. Szerk.: Dr.Kindler József és Dr.Kiss István. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973.
- Richta, R. és munkatársai: Válaszúton a civilizáció. A tudományos-technikai forradalom társadalmi és emberi összefüggései. Kossuth, 1968.
- Richta, R.: A tudományos-technikai forradalom és a szocializmus. A társadalmi tervezés és a szociológia c. kötetben. Gondolat, 1973.
- Roman, V.: A tudományos-technikai forradalomról. Kossuth, 1972.
- Suchodolski, B.: A jövőnek nevelünk. Tankönyvkiadó, 1973.
- Szabó András György: Praxis és dialektika. Kossuth, 1971.
- Szakasits D. György: Magyarország és a tudományos-technikai forradalom. Kossuth, 1973.
- Szentirmai László: Merre tart Japán oktatásügye? Tankönyvkiadó, 1974.
- A szentlőrinci általános iskola kísérleti programja. 1969. május 25-én megvitatta és alapvonalaiiban elfogadta az Országos Pedagógiai Intézet Tudományos Tanácsa.
- Székely Endréné – Szokolszky István: Didaktika műszaki pedagógusok számára. Tankönyvkiadó, 1975.
- Tőkei Ferenc: A szocializmus dialektikájához. Kossuth, 1974.
- Dr.Vadas György: A nagy modell (a nevelésügy távlati képe) kérdéseiről. Kézirat, 1973.
- Dr.Vadas György: Az 1990-es évek nevelésügyi rendszerének elképzelhető modellje. A PKCS Közleményei, 1975/1.
- Venyige – Józsa – Gyetvai: Munkaerőszerkezet és mobilitás. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1975.
- Wiener, N.: Válogatott tanulmányok. Gondolat, 1972.

*

Tanulmányomban – különösen annak I–II. részében – felhasználtam „A szubjektumok termelése” (A marxizmus pedagógiai tartalmához) c., készülő monográfiám néhány megállapítását.

A KSC XIV. kongresszusa, a KSC KB plenáris ülése és több más fórum a csehszlovák iskolarendszer és nevelés kérdéseit vizsgálva kivételes figyelmet szentelt a társadalmi viszonyok alakulásának és az új ember nevelésének. A határozatokban különösen annak a jelentőségét hangsúlyozták, hogy az iskolai oktatást tökéletesíteni kell és a műveltségi anyagot összhangba kell hozni a szocialista gazdaság, kultúra és tudomány fejlődésével.

Hosszútávú programot dolgoztak ki az oktatás és a műveltség egész szisztémájának fokozatos átszervezésére, amit a szocialista társadalom fejlődésével összhangban és a tudományos-technikai forradalom fokozódó hatásának a feltételei között fognak realizálni.

A szocialista iskola a fiatal generációnak átadja a tudomány alapjait, kialakítja világnézetüket, tudományos műveltséggel látja el őket. Mindezek a tartalmak hozzájárulnak a személyiség lelki gazdagodásának gyarapodásához. Ugyanis a sokoldalúan fejlett, harmonikus személyiséget, a szocialista társadalom polgárát műveltségének tudományos megalapozottsága is jellemzi. Nem kisebb a feladat, mint az *ember lelki gazdagságának intellektuális fejlesztése, a képességek sokoldalú kibontakoztatása, az alkotó aktivitás kialakítása, a morális tisztaság és a kommunista beállítottság személyiség-jegyeinek fejlesztése.*

A marxista pedagógiában az oktatási gyakorlat tökéletesítése elszakíthatatlanul kapcsolódik az elmélet fejlesztésének feladataihoz. A marxista pedagógiának mint elméleti tudománynak a nevelési-oktatási gyakorlatban kell megerősítést nyernie.

A neveléstudomány mint egész és egyes pedagógiai diszciplína még kevésbé kutatott. A neveléstudomány egyik területe a nevelélmélet. A kutatás tárgya ez esetben a nevelés¹, ami a világnézeti, az ideológiai-politikai néze-

tek, az erkölcs, az esztétika, a munka és a testi stb. tulajdonságok minőségi formálását jelenti. A marxista nevelélmélet egy sor probléma megoldása előtt áll. Ezek nagy része a kommunista nevelés szellemében formált személyiség viselkedésében és magatartásában megnyilatkozó pozitív tulajdonságok alakításához kötődnek, a kommunista tudat és a kommunista viselkedés egységének megteremtéséhez². A régi formákat meg kell változtatni, az iskolai munka fókuszába az új társadalom formálásának kell kerülnie, így főleg erre kell összpontosítani a pedagógiai tevékenységet.

A nevelélmélet alapvető feladata, hogy tudományosan kidolgozza a kommunista oktatás rendszerének törvényszerűségeit, hogy meghatározza azt a nevelési célt, amely a nevelést mint összetett és hosszútávú tevékenységet céltudatosan orientálja. Ha a nevelésnek konkrétan és világosan megállapított célja, tartalma és eszközei vannak, ezek érvényesülnek a részcélok, a speciális eszközök, a módszerek és formák egész rendszerében.

A nevelélmélet a legutóbbi időkig főleg az értelemfejlesztés céljainak kidolgozásával és konkretizálásával foglalkozott és a nevelési gyakorlat is az ember észbeli fejlesztésére összpontosította a figyelmét, míg a többi oldalt mellőzte.³ Az összes oldalra irányuló nevelés még sem tudományosan, sem praktikusán nem kidolgozott. Az okok láncolata éppen úgy megtalálható a pedagógián belül, mint azon kívül.

Az okok közül az egyik leglényegesebb, hogy a nevelésnek ezeket a területeit rendkívül nehéz megfogni. Nem volt érdeklődés ezen kérdések iránt, amelynek objektív okai is voltak. Ilyenek pl., hogy a tudományos munkában háttérbe kerültek az értékképző tényezők, a gyakorlati aspektusok. Ugyancsak je-

lentos oknak tekinthető, hogy a normák elsajátítására összpontosítottak a nevelésben, vagyis a nevelést szükségszerűen a viselkedés és magatartás begyakorlására redukálták.

A marxista pedagógiában és a szocialista nevelési gyakorlatban mérhetetlenül nehéz helyzeteket teremt a hagyománynélküliség. Hosszú ideig csupán az volt a cél, hogy elkülönítsék a szocialista nevelést a burzsoá neveléstől. Sajnos az utóbbi időben a pedagógia elmélet nem adott elég elméleti támaszt a gyakorlatnak, nem foglalkozott minden részterülettel.⁴ Az elmélet és a gyakorlat között a közvetítési rendszerek tökéletlenek. Pl. a nevelési gyakorlat eddig sem fogalmilag, sem szisztematikusan nem igényelte a nevelőtől az elmélet használatát.

Az általános pedagógia és a neveléstudomány különválasztása Csehszlovákiában az állami kutatási tervben (VIII—VIII—4—3/1 számon) megtörtént. Az „A nevelés és a műveltség rendszerének alapvető elméleti és módszertani kutatási problémái Csehszlovákiában,” című feladat a nevelés rendszerének feldolgozását, az eddigi rendszerek analizálását és funkcionálását tűzte ki célul és ezzel koordinálja a terv elkészítését és megvalósításának menetét.⁵ Eddig elvégeztük az eddigi nevelési rendszerek teoretikus elemzését és feldolgoztuk ennek a problémának néhány elméleti és módszertani kérdését. Határozott irányvonalat adott e tekintetben M.N. Skatkin, aki öt alkalommal tartott szemináriumot a pedagógiai kutatások hatékonyságának emeléséről és a tudomány eredményeinek realizálódásáról az oktatásban és a nevelésben. Valamennyi kérdést a szovjet iskola példája alapján tárgyalta.⁶ Végső megállapítása, hogy: a szovjet iskola perspektívájának alapjai az objektív társadalmi törvényszerűségekből vannak, s mindig az előző etapok analiziséből nőnek ki a prognózisok. Nézete szerint a létező kutatásokból kell kiindulni, mindabból, ami már hitelesített és megérdemli a megerősítést. Bár végső soron nem lehet a multat és a jelent kritika nélkül felvállalni, a társadalmi fejlődés tendenciáinak analizálásával összhangba kell hozni a kommunista párt programjait.

Ha a nevelést akár a szó szűkebb értelmében vesszük, akár rendszerként, mindenkép-

pen megtaláljuk benne az emberformáló attitűdöt.

A nevelés és a műveltség között vitathatatlanul szoros kapcsolatok léteznek. A nevelés minőségének alakítása egyrészt feltételezi a műveltség elemeinek elsajátítását, másrészt a műveltség megszerzéséhez vezet.⁷ A nevelés és a műveltség belsőleg kölcsönösen összefüggnek, a nevelési praxisban elválaszthatatlanok. A nevelés és a műveltség feltételezi az individuум aktivitását, az individuум tanulási tevékenységének a közvetítésével mindkettő a viselkedésre hat.

Ezért nagyon fontos, hogy tisztázzuk a *személyiség mely oldalára hat az egyik folyamat és melyikre a másik, valamint azt is, hogy milyen eredménnyel hatnak a személyiség egészére*. A műveltség-anyag közvetítésével a megismerési folyamatot gazdagítjuk, míg a nevelés közvetítésével a személyiség szociális viszonyait és emócióit alakítjuk. A műveltség meghatározza a tudatosságot, az ügyességet, a képességet, a jártasságot, a szokásokat, a képzést, az ember tevékenységét és intelligenciáját, mindent, ami a tényleges cselekvéshez kapcsolódik. A nevelés a személyiség formálását, irányulásait, irányítását végzi, viselkedésének és cselekvésének függvényeit alakítja, a meggyőződését, az ideáljait, az érték tudatát, mindazokat, melyek jellemzik az ember erőfeszítéseit, viszonyát önmagához és a világhoz. A műveltség a neveléssel együtt kerül átadásra. Mint ahogy pl. Rubinstein megfogalmazza, az elsajátítás a művelődés folyamatában fejlődik, de az emberek közötti viszonyok törvényeinek megfelelően, a közösségi viselkedés pedig az oktatás, a nevelés folyamatában.⁸

Ha a nevelést mint rendszert vizsgáljuk, akkor ketté kell választani elméleti és gyakorlati részre. A nevelés elméleti rendszere határozott előfeltétele a nevelés programjának. Ha az elméleti rendszer nincs eléggé kidolgozva, összes eleme nincs meghatározva, akkor bekeverülve a gyakorlatba bizonytalanná válik hatékonysága. A nevelési-oktatási gyakorlatból leszűrődő tapasztalatok egyértelműen bizonyítják, hogy konkrét céllal és tartalommal rendelkező kommunista nevelési rendszer nélkül nem lehet teljes a nevelői munka.⁹ Ezért fordítanak annyi figyelmet az utóbbi időben a

kommunista nevelési rendszer kidolgozására, arra, hogy a nevelés programját szocialista társadalmunk igényei szerint alakítsák.

A nevelési munka rendszerének meghatározásakor N.K.Goncsarovval értünk egyet – olyan célok, irányelvek, szervezeti formák és módszerek egységére van szükség, amelyek együttesen biztosítják a személyiség alakítását az előre megszabott tulajdonságok, nézetek, elvek és viszonyok alapján. A rendszer a részletekkel függ össze és kölcsönös hierarchiát tételez fel a részek, az elemek és az egész között.¹⁰ A nevelési gyakorlatból származó tapasztalatok mutatják, hogy elkerülhetetlenül szükséges a kommunista oktatási rendszer céljainak és tartalmának konkrét, aprólékos kidolgozása. Sajnos ez még nevelési szempontból nem létezik. A nevelési normák csak a legáltalánosabb formában léteznek, mint a kommunista ember ideálja, a kommunizmus építőinek erkölcsi kódexe stb., de még ezek sincsenek pedagógiailag eléggé konkretizálva az egyes korosztályokra, az individuális tulajdonságokra stb. A nevelési rendszer területén is az oktatási gyakorlat tapasztalata érvényesül, ahol a verbális oldalra koncentrálnak inkább és kevésbé a tevékeny és operatív oldalra.¹¹ Nézetünk szerint a kognitív területre nagyon jól kidolgozott normák léteznek, de az affektív oldalra nem. Meg kell állapítani, hogy a nevelési gyakorlat még erre a jól kidolgozott elméletre sem támaszkodik mindig kielégítően.

A nevelési rendszer további karakterisztikus jegyeit kellene szabályozni, azokat, amelyek az interakcióban kölcsönösen meghatározzák egymást. A szabályozás normáit a nevelési gyakorlat alapján kellene kidolgozni.¹²

Ezeknek a teendőknél a felismerése indította el és segítette a „Javaslatok a nevelési munka megújítására” c. munka elkészítését, amely egyedülálló kísérletnek tekinthető a szó szűkebb értelmében vett nevelési normáinak a kidolgozására. A munka közvetlen segítséget adott a nevelés számára, a tanárok kézikönyvévé vált mind szakmai, mind politikai értelemben.¹³ A megújításra tett javaslatok az ún. nevelési kvalitásokra irányultak, a meggyőződésre, a képességekre, a magatartásra, a nézetekre, az értékekre.

A célok megfogalmazásánál nemcsak a vég-

sők, hanem a közbeesők értékelésére is sort kell keríteni, ezek többek között fontos támpontok a nevelési rendszer koncepciójának irányító faktorai számára. A végső cél megfogalmazása feltétele a konkrét célok meghatározásának, mintegy kulcsot jelent a nevelési rendszerhez, a nevelés egészéhez. Nagyon sok esetben nézetünk szerint a célok kidolgozatlanságát az okozza, hogy felcserélik a nevelés tudományos szervezési folyamatát a gyakorlatban realizálódó neveléssel.

A célok a tudományokban fontos építőelemként fogalmazódnak meg, mivel információt nyújtanak arról, amit csinálnunk kell, vagy amit csinálnunk kellene, orientációt nyújtanak a tevékenység végrehajtásának módszerére.¹⁴ Ezért tartják a konkrét rendszer és tevékenység gondolati konstrukciója alapvető részének, az oktatás, a nevelés esetében is. A cselekvés céljának konkretizálása összetett feladat, mivel függ a paraméterek összetételétől, a mennyiségi és minőségi jellemző normáktól, amelyek a társadalom fejlődésének, a tevékenységnek és a cselekvés megismerésének stb. hatására is változnak. A nevelésben nagy probléma a konkretizálás, mivel a nevelés állandóan változó, nem eléggé ismert és véletlen faktorok tömegén keresztül hat.

A kommunista személyiségideál – a sokoldalúan, harmonikusan fejlett személyiség – elősegíti nézetünk szerint a nevelés általános és részleges céljainak a meghatározását, valamennyi terület konkretizálását. *A konkrét társadalmi és pszichológiai faktorok sorától determinált személyiség megfelelő irányú fejlesztésének meghatározását.* Természetesen ehhez szükséges, hogy a társadalomnak határozott személyiség-ideálja legyen. Megfelelő pedagógiai célokra, gondolatokra és módszerekre van szükség ahhoz, hogy a sokoldalúan fejlett harmonikus személyiség kialakulhasson.

A nevelés elmélete (maga a nevelés is) abból indul ki, hogy a társadalom ideális. A nevelélmélet nem dolgozza ki az ideális és az objektíven létező társadalom közötti viszonyt. Ez nehezíti teszi a nevelési gyakorlat helyzetét, mivel a társadalomban való élésre való felkészítő munkát nem merítheti közvetlenül az elméletből. Ez egyike a legfontosabb problé-

máknak, amely az elmélet és a gyakorlat közötti viszonyból fakad. A jelenre felkészítő nevelési rendszernek a jövőre is elő kell készítenie. Meg kell találni a jelenben azokat a gyakorlati elemeket, amelyek már a jövő felé mutatnak. Időnként elfelejtkezünk a nevelés és a formálás közötti viszonyról, mindenekelőtt a hatékonyság szempontjából. A nevelési munka tapasztalatai mutatják, hogy nem eléggé fontoljuk meg, hogy melyek a hatékony eszközök, melyek nem, a tanulók tapasztalatait hogyan lehetne felhasználni a jobb munka érdekében.

A nevelés általános céljának a konkretizálására minden módot fel kell használnunk. Arra kell törekednünk, hogy az ember a társadalom vérkeringésébe bekapcsolódjon. „Eddig az etika irodalmában nem találhattunk sok utalást arra, hogy a személyiséget mi módon lehet nevelni. Az ember erkölcsi nevelése gyakran azt jelentette, hogy az erkölcsi kvalitásokat összevonták. A jelenlegi pszichológiai, etikai és pedagógiai kutatások azt erősítik, hogy az erkölcsi nevelés mindenekelőtt a személyiség egészének az alakításával függ össze, ezek aztán determinálják az alapvető tulajdonságainak formálását és megszabják a jellemét. Az erkölcsök formálásánál először az erkölcsi indítékokat, az uralkodó motivumokat kell meghatározni és ezek majd tükröződnek az ember megjavulásában.”¹⁵

A nevelés tartalmi elemeinek megkülönböztetésére eddig nem volt logikai rendszerünk. Ezeket az elemeket inkább a társadalom szükségleteiből vezették le (a társadalmi lét és tudat struktúrájából), mintsem az egyén szükségleteiből; inkább a társadalomban való érvényesülés kritériumaiból, mintsem a személyiség struktúrájából. Az utóbbi időben tapasztalhatók törekvések arra, hogy a kommunista nevelés elemeiből kiválasszák azokat, amelyek alapján az objektív-szubjektív viszonyok meghatározhatók.¹⁶ Azért említettük az eddigieket, hogy rámutassunk a nevelés céljainak konkretizálásakor milyen problémák jelentkeznek.

A nevelésben nem kis jelentőségük van az új kezdeményezéseknek, a prognózissal összefüggő struktúrális rendszerű analíziseknek.¹⁷ A dialektikus gondolkodást mind a ne-

velés, mind az oktatás elméletben el kell mélyíteni. Így válik lehetővé a nevelés rendszerének vertikális és horizontális kidolgozása. *A nevelésben a személyiséget individuális és szociális oldalainak egységében kell látni, az egyes és általános kölcsönös viszonya szempontjából.* Így derülhet fény arra, hogy az egyén a társadalmi események folyamatában hogyan alakul és hogyan sikerül felfognia ideáljainak konfrontációját az adott szituációban. Ennek ismerete segít a nevelés megszervezésében is. A műveltséggel együtt alakul ki a rendszer, amelyben az ismeretek egységgé szerveződnek. Két vonal segíti a rendszer kidolgozását, az egyik vonalat a részek szerinti nevelési rendszer képviseli, a másik vonalat a konkrét oktatási formák képviselik, ahol az összes rész együtt szerepel, de az egyik közülük mindig domináns. Ez elősegíti, hogy a nevelés konkrét normáiig is eljussunk, amelyek közelebb vannak az objektív valósághoz.

Egy dialektikusan strukturált rendszer érvényesül abban a perspektivikus modellben, amely nézetünk szerint fokozatosan realizálódik abban az egységben, amit Rubinstein individuálisan jelentősnek és társadalmilag jellemzőnek nevez,¹⁸ és amit Marx a következőképpen jellemezett: „Az ember – mint különös individuum főleg különösségével jellemezhető, amelyben az individuum és a valóság együtt létezik, individuális különös lény – totális, ideális totális, a gondolkodó és érző társadalom önmagáért való szubjektív létezése különös formában, a valóságban egyrészt mint a társadalmi létezés nézete és valóságos átélése, másrészt mint az emberi életjelenségek totalitása.”¹⁹

Erre a koncepcióra támaszkodva figyelmünket az emberi viszonyok struktúrájára összpontosítjuk az élet legkülönbözőbb területein, amelyeken az ember társadalmilag jelentős aktivitásai megjelennek. Az aktivitás az alapja a megismerésnek, alkotóeleme az elméleti vagy az empirikus karakternek. Ennek alapján érdekli az egyént környezete. Ennek a ténynek a nevelés céljára konkretizálásakor kiindulóponttá kell válnia. Vagyis figyelembe kell venni a világhoz, a másik emberhez, a sajátmagunkhoz, a kultúrához, a természet világához fűződő viszonyt. Minden létező viszonynak

megvan a világnézeti, erkölcsi, esztétikai és egyéb oldala.

Ezek a viszonyok a világgal való kapcsolatának dinamikus regulátorai. Emellett látni kell, hogy ezek a viszonyok kifejezik viszonyát a világ értékeihez, mindezek a valódi ideál kifejeződései.²⁰ Valamennyi viszony biztosítja a személyiség aktív részvételét a szocialista társadalom megvalósításában.

A marxista oktatásméletnek nézetünk szerint szükséges megfogalmaznia azt, hogy hogyan kell a neveléssel felkészíteni a személyiséget az élet feladatainak megoldására és hogyan kell tudatosítani a célt, amelyhez eljut, hogyha a feladatokat megoldja.

A rendszer közvetlenül befolyásolja a nevelési munkát, ahogy ezt a „Javaslatok a nevelési munka megújítására” c. anyag tárgyalja.²¹ Rámutat arra, hogy a nevelés a személyiség lényeges alkotóelemeit, a motivációkat, az inklinációkat, az érték preferenciákat alakítja ki, bár a felsoroltak kialakításának törvényei pszichológiailag nincsenek pontosan megvilágítva. A fiziológiából, az orvostudományból tudjuk, hogy az érték-rend alapjainak lerakása a gyermek életének már 2–3. hónapjában elkezdődik. A javaslat nem támaszkodik eléggé erre a tapasztalatra, a tudományos világnézet, az értékorientációk és ehhez hasonlók alapjainak beépítése a 10–12 éves tanulók számára történik.

A javaslatok nyíltan hangsúlyozzák és kiemelik a közhasznú tevékenységet. Vagyis kiindulópontjuk nagyon jó. A világnézet formálásánál abból indulnak ki, hogy az alakítása egész életen át tartó folyamat és legfontosabb része az egész életen át tartó nevelésnek. Viszont az erkölcs területén sem tartalmazzák a javaslatok a nevelés önmagához való viszonyának elemzését. Ennek alapján arra lehetne gondolni, hogy ennek a folyamatnak nincs tudatosan kitűzött és elérhető célja. Ez a hiány annál figyelemreméltóbb, mert a folyamat már a legkorábbi gyermekkorban kezd kifejlődni. A gyermeknek van értékelhető fogalmi tudása, viselkedése és magatartása. Mindezek alapján kialakul az önmagához való viszonya, amely lehet is meg nem is a nevelés célja. Meghatározott feltételeket igényel, ha ezt a viszonyt beépítjük a nevelésbe, mivel meghatá-

rozott személyiségjegyek nevelését igényli. Ezek némelyike benne van a javaslatokban is, de funkciójuk nem eléggé körvonalazott. A nevelésmélet sokat foglalkozott a személyiség egyes tulajdonságaival, de ebben sok az esetlegesség. Részben feltártak olyan jegyeket, amelyek feltétlen alkotó elemei a harmonikusan fejlett személyiség ideáljának, vagy foglalkoztak olyan kérdésekkel, mint az érték, az erkölcs, a jóság, a szépség és a pedagógiai kutatás hiányosságait pótolták a pszichológiai, axiológiai, etikai vagy szociológiai elméletből, amelyek a társadalmi jelenségekkel pedagógiai analízissel, a marxista-leninista elmélet és az általános metodológia szellemében foglalkoztak.²²

„Nem elég megmutatni az ember olyan ideálját, amelynek kialakítása a nevelés célja, hanem meg kell mutatni, melyek a nevelés konkrét formái, a nevelés problémái. A nevelési cél a praktikus pedagógiai tevékenység számára ad útmutatást, amelynek törődnie kell a gyermek életkori sajátosságaival, körülményeivel, a gyermek fejlettségi fokával, amelyek segítik az óhajtott pedagógiai cél elérését. És ez már összetett tudományos probléma, amelyet az eddigi pedagógia nem kielégítően oldott meg ...”²³ Bozsovicsnak ez a nézete megegyezik a miénkkel, vagyis *a személyiség-ideál pedagógiai megragadása a marxista-leninista elmélet, a társadalmi követelmény és a gyermeki személyiség életkori sajátosságainak konfrontációján nyugszik.*

Ennek a szempontnak az analizálása eddig nem volt kielégítő, hasonlóan más nevelési kérdésekhez, így pl. a munkára neveléshez. A munkához való tudatos, kommunista viszony két területet egyesít magába. Egyik oldalon az aktivitást és az alkotótevékenységet, másik oldalon a felelősséget. A munkához való viszony ilyen fajta megközelítése megfelel a szocialista társadalom objektív követelményeinek a tudományos-technikai forradalom gyors fejlődésének a feltételei között, mivel a két oldal egysége és praktikus megnyilatkozása a kommunista öntudat és a szocialista társadalom alapvető értékeinek az egyikét képviseli.²⁴ A javaslatokban a kommunista tudatosságnak és céltudatosságnak a megfogalmazásával nem találkozunk, pedig igen fontos lenne, mert igen

sok egyéb fontos tulajdonság függ tőle (pl. a munkához való szocialista viszony, a hűség, a hazaszeretet stb.). Ennek oka nézetünk szerint az, hogy a kommunista tudatosság és céltudatosság csupán mint ismeret kerül megvilágításra.²⁵

Az érzelmek nevelése terén a javaslatok mindenekelőtt az esztétikai érzelmek formálásának szentelnek figyelmet. A nevelés többi területén az érzelmekről alig esik szó, ámbar az irányelvek konstatálja, hogy az érzelmi oldal minden nevelési minőségben jelen van, mégis kidolgozva, hogy a nevelés egyes területein hogyan kell céltudatosan fejleszteni. Állandóan szó van például a kommunista normákkal való megismerkedésről, a szocialista együttélés szabályainak bemutatásáról, de soha nem említették az ezekkel a normákkal való identifikáció jelentőségét, ami erkölcsileg egyenlő a politikai ideálok aktív értelmezésének lényegével. Az magától értetődő, hogy nem lehet az érzelmi nevelés kérdéseit önálló részként feldolgozni, mivel az érzelmi nevelés nem fogható fel önálló területként. Hiányoljuk, hogy nincs az érzelmi nevelés feladatainak legalább egy osztályozása (az emocionális momentumok felhasználása), hogy jelentőségüket nem hangsúlyozzák kellőképpen az egész nevelés szempontjából, pedig átszövik az egyes területeket, főleg az értelmi nevelést. Az érzelmi momentumok nagyon fontosak, mivel minden szituációban lekötik, megkötik az embert és éppen ezért nem szabad róluk elfeledkezni a nevelés egyetlen területén sem.²⁶

A nevelés egyes területeire kidolgozott javaslatok megszülettek, de a javaslatok megvalósítása még várat magára. Ennek megemlékezésével nem a javaslatokat kidolgozó szerzőket akarjuk bírálni, mert munkájuk úttörő jelentőségű, de az előrelépést a megvalósítás jelentené mind a nevelélméletben, mind a nevelési gyakorlatban. A javaslatok analízisa hasznunkra volt, amikor a nevelési rendszer kidolgozásához fogtunk.

Az analízisből nyert ismereteket így foglalhatnánk össze: az oktatási tevékenység többékevésbé az oktató intuicióra és pedagógiai képességére utalt, mivel a tevékenység céljai csak globálisan és általánosan fogalmazódtak meg, és módszerei is néhány pedagógus és ké-

zikönyv szerző általános pozitív tapasztalatából szűrődtek le. Az egyes területek nevelési céljai nem épülnek bele következetesen a rendszer egészébe, mely a szocialista társadalom harmonikusan fejlett, sokoldalú személyiségének pedagógiai modellje. Nincsenek szétválasztva az egyes fogalmak tartalmi, pl. a tulajdonságok, a viszonyok és a magatartás együtt szerepelnek, minden magatartást és viszonyt mint tulajdonságot kezelnek stb.²⁷

A nevelési munka megújítására tett javaslatok még mindig csupán előfeltételek ahhoz, hogy a nevelés általános céljait konkretizálja a nevelő a saját tevékenységében.²⁸ Pedig ennek ismeretének meg kell előznie a tankönyv feldolgozását is. Ez az utolsó fokozat, amellyel a nevelő az elmélethez kötődik. A cél ismeretének tükröződnie kell a terv készítésben, a tankönyv feldolgozásban, a konkrét oktatási tevékenység programjaiban. Az ilyen konkretizálás teoretikusan is nagyon nehéz, jelenleg mégis az oktató intencióra van bízva. Éppen ezért kell felvetni az oktató, nevelőképzés átstrukturálását is.

„... a nevelés és a felnőtt oktatás reális célját úgy kell meghatározni, hogy az megfeleljen a személyiség fejlődési sajátosságainak és tényleges állapotának, másként olyan fikatív és látzólag vonzó célhoz érünk, amely teljesíthetetlen.”²⁹ A pedagógiai diagnosztika most van születőben és nem szolgáltat még támaszt sem az elmélet, sem a nevelési gyakorlat számára. Leginkább a nevelés problematikájával foglalkozó pedagógiai munkák tévesztik össze az útmutatást és a tanácsot, aminek kettéválasztása pedig szükséges lenne ahhoz, hogy az oktatási intézkedés alakítsa a gyereket, a fiatal magatartását, viselkedését, nézeteit, a világhoz, a természethez és saját viselkedéséhez való hozzáállást.³⁰

A nevelés rendszerének megszerkesztése nagyon bonyolult probléma, mivel céltudatosan irányul az egész emberi személyiség alakítására. Összetettsége abban is megnyilatkozik, hogy egy olyan folyamatról van szó, amelynek céljában nemcsak a tudás és a jártasság elsajátítása foglaltatik benne, hanem elsősorban a szokások, főleg a nézetek, a meggyőződés, a magatartás, a viszonyulások és a tulajdonságok formálása, az egész személyiség beállított-

sága, a társadalom nézeteivel, irányzataival és céljaival összefüggésben. Alapjában az individuális és a társadalmi egységének a formálásáról van szó, az individuális fejlesztése és viszonylagos izolációjának megőrzése mellett.

A nevelési rendszer szerkesztése mellett szükség lenne elméleti következtetések levonására is, olyanokra, amelyek segítenek a társadalomba való beilleszkedésben, amelyekben konkretizálódik a beállítottság. A világnézet is idetartozik, mint az ember személyiségének rendszerezett, organikus alkotóeleme, amely kifejezi viszonyát az objektív valósághoz, a társadalomhoz, a természethez, az emberi megismeréshez stb. A világnézet alkotja az ember lelki életének és közvetetten anyagi létének az alapját, minden ember életének kormánya.³¹ A burzsoá nevelélmélet és gyakorlat szerint a világnézeti nevelést el kell választani a szó szűkebb értelmében vett neveléstől, el kell választani tőle a képzést, a fegyelmezést stb.³² Mivel a világnézet szerintük azt mutatja, hogy az ember individuális és társadalmi tudatát hogyan formálja benne három alapvető oldal egyesül a kritikai, az erkölcsi és a valóságtükröző tudat. A világnézet a valóságtükrözés mellett erkölcsi és kritikai elemet tartalmaz, vagyis ún. értéktudat.³³

Ezzel szemben a marxista pedagógia szerint mivel a világnézet az alapvető társadalmi-kulturális faktor, minősége a személyiség minőségének mérvadó mutatója, látókörének, perspektívájának és terveinek a kifejezője, a marxista pedagógia és a kommunista nevelési folyamat középponti kérdése.³⁴

A nevelési rendszer tervezete tartalmazza a célokat, módszereket, szervezeti formákat, eszközöket stb. Első helyen áll a cél, mint a tevékenység kulcsa. A cél sikeres konkretizálásától függ a rendszer működése. „A nevelési célnak mindig az adott társadalom megrendelését kell teljesíteni. A kommunista nevelés esetén a cél a társadalom követelményeiből és szükségleteiből, valamint a társadalmi harc fel-

adataiból következik. A nevelési célnak végül azt is respektálnia kell, hogy mik az egyén szükségletei, amellet az egész nevelési munka az egyéni készségek, a tehetség és a képességek fejlesztésével, az emberben lévő értékek kibontásával foglalkozik.”³⁵ A szocialista társadalom legnagyobb erénye, hogy karaktere igazán demokratikus. Ideálja a társadalom minden tagjának a sokoldalú, harmonikus fejlesztése.

Ezzel egyetértésben alakítanak ki minden pozitív feltételt az egyén fejlődéséhez és a környezeti hatások és az öröklés gátló tényezőinek a legyőzéséhez.³⁶ A nevelési cél így nemcsak demokratikus, hanem humanista is. A marxista pedagógia úgy öleli fel a nevelést, mint ami figyelembe veszi a társadalmi követelményeket és az egyén saját szükségleteit, diszpozícióját és belső világát is. A társadalmi ideál a pedagógia számára is kötelező és ebből meríti és formálja a konkretizálás folyamán a teljesítés feltételeit, mindenekelőtt a nevelést magát.

A nevelési cél konkretizálása során az oktatás területén elsősorban az egyéni kvalitásokra kell tekintettel lenni. A gyakorlatban találkozunk rosszul szerkesztett célokkal, a célok nem kielégítő konkretizálásával, s mindenekelőtt néhány etap, fázis kihagyásával vagy átugrásával.

Nagyon fontos feladat lenne, hogy megkíséreljük az emberi személyiség szerkezetének a feltárását a szocialista társadalom sokoldalúan fejlett, harmonikus személyiségideálja szempontjából. A nevelési rendszer következetes kidolgozása alapján, az elméleti kidolgozás után most a nevelés gyakorlati formáira is sort kell keríteni, ahogy Zankov mondja, hogy a nevelési minőségek behatoljanak a konkrét tevékenységbe és a konkrét társadalmi viszonyokba.³⁷

Ezek a feladatok alkotják a pedagógia fejlődésével összefüggő elméleti és módszertani munka elemeit.

- 1 A nevelés fogalmát tágabb értelemben is használjuk. Lásd erről Muszynski, H: Vzstlp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1970, Dyma, M. és koll.: Problémy teorie vychovy, Praha, PU JAK CSAV, 1972. 11–15.p.
- 2 Piskunov: Aktuální ukoly a problémy pedagogické vedy, Pedagogika XXIV, 1974. c. 1., s. 17.
- 3 Magától értetődik, hogy azok, akik a kimaradó oldalakkal foglalkoztak, igyekeztek azokat is marxista pozícióból meghatározni, míg azok, akik a krízis éveiben foglalkoztak ezzel, inkább a kivételekre fordítottak figyelmet, mint a frontális oldalakra.
- 4 A továbbiakban is a szűkebb értelemben használt nevelésről beszélünk és csupán ott fogunk megkülönböztetést tenni, ahol a fogalom tágabb értelmére térünk át.
- 5 Kujal, B.: O socialistickou skolu budoucnosti, Pedagogika XXIII, 1973, c. 6, s 676.
- 6 Skatkin, M.N.: Vorposzy razrabotki perspektiv sovetskoj skoly, Programma prjatoj sessii seminara „Problemy povysenija elektvnosti pedagogiceskich issledovanij i realizacii dostizenij nanki v processe obucenija i vospitanija”. Moszkva, 11–15. maja 1972, s. 24–35.
- 7 Kujal, B.: O socialistickou skolu budoucnosti, Pedagogika XXIII, 1973, c. 6, s 681.
- 8 Rubinstein, S.L.: Zaklady obecné psychologie, Praha, SPN, s. 173.
- 9 Bakos, L'udovit: K otázám obashu a procesu komunistickej vychovy. In: Vybrané kapitoly pedagogiky, Bratislava, SPN 1972, s. 148.
- 10 Goncsarov, N.K.: Nekteré teoretické predpoklady systému vychovné práce ve škole, Sovetská pedagogika 1965, c. 5.
- 11 Studie o procese mravnej vychovy, Bratislava, SPN 1965, s. 41. (eredeti szovjet művek fordítása, szerzői kollektíva gyűjtése)
- 12 Már a szovjet nevelési rendszerben foglalkoznak ezzel, amelyről Marjenko, I.S. írt: Vzorovy obsah vychovy záku, II. vyd. fordítás VUP Bratislava, 1974.
- 13 Kodytková, D.: Analýza návrhu osnov vychovné práce pro 1.–9. ročník ZDS, 6.–12. postup. roc a ostatni skoly II. cyklu, PU JAK CSAV, Praha 1974, s. 2, 8 (kézirat)
- 14 Dyma, M.: K problematice cilu vychovy v afektivni oblasti. In: K některým problémům teorie vychovy. Sborník PU JAK CSAV Praha 1971, s. 129–1968; Velikanic, J.: Cil a ulohy vychovy vo svetle vedeckotechnickej revolucie. In: Vybrané kapitoly z pedagogiky, Bratislava SPN 1972, s. 7–12; Charlamov, J.F.: Teorije mravstvennogo vospitanija, Minsk 1972, s. 233–237.
- 15 Akmambetov, G.G.: Problémy mravného rozvoja osobnosti, Bratislava, SPN 1973, s. 166.
- 16 Velikanic, J.: Zlozky komunistickej vychovy, Bratislava SPN 1972, Suchodolski, B.: Zaklady socialistické vychovy, Praha, SPN 1970.
- 17 Kujal, B.: O socialistickou skolu budoucnosti, Pedagogika 1973, c. 6, Iljina, T.A.: STrukturnosistemny j podchod k analizu ucebneho materiala, Moskva, Znanije 1972.
- 18 Rubinstein, S.L.: Byti a vedomi, Praha, SPN 1961, s. 269–271.
- 19 Marx, K.: Ekonimicko-filosofické rukopisy, Praha, SKPL, 1961. s. 95.
- 20 Lerner, I.J. és koll.: Problemy formirovanija kommunisticeskogo mirovoztrenija ucascichsja VII–X klassov, Moskva 1973.
- 21 Novotny, M. Vyborny, Fr. és koll.: Návrh osnov vychovné práce, Praha, VUP, 1959.
- 22 Akkor vagyunk igazságosak és objektívek, ha leszögezzük, hogy a társadalomtudományok nagy része nem úgy foglalkozott a felsorolt kérdésekkel, mint a pedagógia elmélet. Vagyis a pedagógia elméletnek szüksége van egy ilyen irányú kutatásra is. A nevelélmélet területén az utóbbi időben már megindult az úgynevezett „multidimenzionális elemzés”. Figyelemreméltó ilyen szempontból Frendlovsky, Fr. Teorie vychovy c. munkája, In. Skripta UJEP, Brno 1974.
- 23 Bozovicová, L.I.: Otázky formovania ziackej osobnosti vychovnych problémov, In: Studie o procese mravnej vychovy, Bratislava, SPN 1965, s. 63.
- 24 Babicky, O.: Analýza návrhu osnov vychovné práce, PU JAK CSAV, 1974, s. 2. (kézirat). A tanulmányban az aktivitás meghatározása: „tartós készség a munkafeladatok jó elvégzésére és elhárítani mindazt, ami a jó feladat megoldását akadályozza.” Az alkotó készség meghatározása: „tartós képesség és készség a munkafolyamatban megjelenő új feladatok megoldására és az új lehetőségek (célok) realizálására és az új munkacélok és eszközök realizálása folyamán felmerülő munkamódszerek kialakítására” és a felelősség meghatározása: „önkéntes és tartós realizálása az egyén munkájában felmerülő társadalmi érdekeknek, úgy mint a társadalmi és egyéni érdek történelmileg szükséges összhangjának önkéntes megvalósítása a munka eszközzel, vagy mint a munka-folyamatban megjelenő tudatos és önkéntes erkölcsi készségek ténye a marxista-leninista értékek szellemében, ami a kommunista karaktert alakítja.”
- 25 Ilyen hiányosság, hogy az alkotó készség csupán a művészeti területeken kerül megfogalmazásra. Ez hagyományos megközelítés, de a marxizmussal ellentétes. L. pl. Semrád, J.: Vychová záku k tvorivému vzťahu ke skutecnosti, Praha, PU JAK CSAV, 1974 (kézirat)
- 26 Hradecná, M.: Analýza návrhu vychovné práce, Praha, PU JAK CSAV, 1974, s. 9–10., 14–15. (kézirat)
- 27 Slabinová, I.: Analýza návrhu osnov vychovné práce, Praha, PU JAK CSAV, 1974. s. 2–4. (kézirat)
- 28 A központi célok konkretizálása fokozatokon keresztül valósul meg, amelyeknek a kidolgozása még várat magára, de pl. M. Dyma az érzelmi munkában négy fokozatot különböztet meg, Problémy teorie vychovy s. 50–51.
- 29 Vanis, L.: Problémy prevychovy, Praha, edice Stit, Nase vojsko, 1974. s. 112.
- 30 Mencinskajam N.A.: Uvod ke knize Psychologiceskoje problemy formirovanija naucnogo mirovoztrenija skolnikov, Moskva, Prosvescenije, 1968, s. 4.
- 31 Kolár, Zd., Semrád, J.: K formování vedeckého světového názoru, Nová mysl 1974, c. 9, s. 1197–1206.

- 32 Bár az 1970-es évektől Nyugaton is nagyon sokat foglalkoznak a világnézet fogalmával és analizálásával (pl. Jones, W.T.: Svetové názory, jejich struktura a funkce).
- 33 Goncarov, N.K.: Lenin o naucnom mirovoznaniiji i idejno-vospitatelnyje zadaci skoly, *Sovetská pedagogika* 1965, c. 4, s. 22–23. Kodytkova, D.: Analýza návrhu osnov výchovné práce s. munkája alapján idézve, Praha, PU JAK CSAV 1974, s. 4–5.
- 34 Kujal, B.: Systém výchovy a vzdělání v CSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumu, Praha, PU JAK CSAV 1973, s. 48.
- 35 Grulich, V.: Socialistická pedagogika a hodnoty, Svoboda 1972, s. 42.
- 36 Kujal, B.: XIV. sjezd KSČ a otázky výchovy a vzdělání, *Pedagogika* XXI, 1971, c. 5. s. 660.
- 37 Zankov, L.: Didaktika a život, Praha, SPN 1972.

Korunk minden eddiginél nagyobb feladatot állít a neveléstudomány elé, de egyben biztosítja azokat a feltételeket is, amelyek lehetővé teszik e feladatok megoldását. Az új lehetőségek számbavétele és minél jobb kihasználása a pedagógia továbbfejlődése szempontjából alapvető fontosságú.

Az oktatással és a neveléssel szemben jelentkező társadalmi igények változásai a neveléstudomány jelentős mértékű továbbfejlesztését követelik meg. A pedagógiai kutatások előtt álló feladatok eredményes megoldása azonban nem képzelhető el a pedagógia tudomány-jellegének erősítése, egzaktságának fokozása, a metodológia és a kutatásmethodikai kultúra erőteljes fejlesztése nélkül. Dolgozatunk célja: hozzájárulni a neveléstudomány néhány interdiszciplináris kapcsolatából adódó új lehetőség vizsgálatához.

Megkíséreljük feltérképezni azokat a legfontosabb területeket, amelyek *matematikai, kibernetikai, illetve számítástechnikai módszereket* alkalmaznak, illetve amelyeken ilyen módszerek alkalmazása várható. Igyekszünk feltárni azt, hogy a *modellelés* milyen segítséget nyújthat a neveléstudomány aktuális kérdéseinek megoldásához; pontosabban igyekszünk körvonalazni, hogy milyen pedagógiai koncepció adható a matematikai és kibernetikai módszerek jelenlegi alkalmazásával és továbbfejlesztésével kapcsolatban.¹

A vonatkozó szakirodalom — szinte kizárólagosan — csupán a pedagógiai kutatás gyakorlatában fellelhető matematikai és kibernetikai módszerek alkalmazásának *feltételeit* és *sajátosságait* vizsgálja. Fő kérdésünk viszont az, hogy *milyen újszerű, a pedagógiai folyamatok specifikumának megfelelő matematikai-kibernetikai módszerek kimunkálására van szükség, illetve reális lehetőség.*

Célunk a probléma legfontosabb belső ösz-

szefüggéseinek áttekintése, és — amennyire az előzetesen lehetséges — megfelelő *szemléleti keret*, irányt adó elvi alap kidolgozása. A tanulmányban közöltek tehát nem egy befejezett kutatás eredményeinek, hanem sokkal inkább egy kezdődő — és szerteágazó — kutatás *programjának* tekintendők, és mint minden ilyenben, olyan vitatható feltevések, *hipotézisek* is találhatóak benne, amelyeknek megnyugtató igazolását vagy cáfolatát csakis további, differenciált kutatások eredményei biztosíthatják.

A TUDOMÁNYOK FEJLETTSÉGE ÉS A MATEMATIKAI MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA

„... valamely tudomány csak akkor igazán fejlett, ha elérkezett odáig, hogy fel tudja használni a matematikát”. Napjainkban a pedagógiában is egyre többen hivatkoznak Marx gondolatára (forrás: Lafargue, 1956. 66.o.), de vannak valódi mondanivalóját már jóval kevesebben értik meg. Annak a kulcsát, hogy hogyan is értelmezzük ezt a tételt, Engels műveiben (az „Anti-Dühring”-ben és „A természet dialektikájá”-ban), a matematika eredetére, tárgyára és szerepére vonatkozó megjegyzésekben találjuk meg. (1974, különösen 40–41. o. és 534–538.o.) Ha Engels világosan látta, hogy kora matematikai objektumainak „ősképeit” a „geometriai térviszonyokban”, a köznapi élet mennyiségeiben, a mechanikában, a fizikai és kémiai folyamatokban kell keresni, akkor nyilvánvaló, hogy Marx elsősorban nem a *jelenlegi, már meglévő, kész* matematika alkalmazására gondolt, hanem a *matematikai szemlélet* alkalmazására. Ami pedig a vizsgált terület problémáiból kiindulva a terület *saját matematikájának kidolgozásához* vezethet.

A két felfogás közti különbség érzékeltetésére a pedagógiai kutatásban leggyakrabban használt matematikai fejezet, a *matematikai statisztika* alkalmazásának példáját hozzuk fel. A matematika ezen ága a statisztikus törvényszerűségek által determinált folyamatok adatainak adekvát *elemző* apparátusát dolgozta ki. Így tehát érthető, hogy e módszerek gyorsan terjednek — más tudományágak mellett — a társadalmi folyamatokat vizsgáló tudományágakban is.

Közismert probléma azonban, hogy pl. a termodinamikában vagy a biometriában, ahol matematikai módszerként főként a statisztikát alkalmazzák, jelentkeznek a tárgy vizsgálatának olyan specifikus szempontjai is, amelyekre a matematikai statisztika már nem adekvát eszköz. A pedagógia sem elégedhet meg csupán a statisztikai módszerek alkalmazásával.

Azok, akik a statisztikai módszert abszolutizálják, s a neveléstudományban alkalmazható *egyetlen* matematikai módszernek gondolják, szemléletüket eleve korlátozzák. Megte-remtik a „*statisztikai pedagógiát*”, ahol minden csak tömeges jelenségekre igaz. Az egyes konkrét pedagógiai szituációk elemzését pedig a „*hagyományos*”, „*mélyebbre ható*”, „*minőségi*” módszerek hatáskörébe utalják. A statisztikai pedagógia ugyanis nem tud megfelelő eszközt nyújtani olyan konkrétizáláshoz, amely megmondaná, hogy a statisztikus törvényszerűségek hogyan érvényesülnek olyan körülmények között, amelyekkel a pedagógus a maga gyakorlatában találkozik. „*Itt, az individuális konkrét tények és jelenségek vizsgálatánál, értelmezésénél és megjósolásánál — írja L.B.Itelson — más eszközök, más módszerek és más logika szükséges: mégpedig az individuális, tartalmi pszichológiai és pedagógiai kutatásé és analízisé. Ezzel meg is határoztuk a pedagógiai folyamatok kutatásának két módszere, két eljárása — a logikai-matematikai analízis és az individuális tartalmi vizsgálat — közötti viszonyt.*” (1969, 40.o.)

Ez a szemlélet a neveléstudományt a matematizálhatóság szempontjából felemás módon ítéli meg. Egyes pedagógiai problémákat a matematikai statisztikai eszközökkel vizsgálhatónak tart, másokat viszont nem. Sőt úgy

ítéli meg, hogy aminek vizsgálatára nem alkalmas a matematikai statisztika, arra nem lehet alkalmas semmilyen más matematikai apparátus sem.

Itelson helyesen hangsúlyozza azt, hogy a pedagógia nem elégedhet meg a statisztikus sokaságok vizsgálatával, hanem vizsgálnia kell az *egyes* eseteket is, de elhamarkodott az a következtetése, hogy ehhez a matematika nem adhat módszertani segítséget. Bár fent idézett álláspontját Itelson később maga is felülbírálta (1967, 1115.o.), ilyen típusú helytelen következtetések más szerzőknél ma is fellelhetők.

Napjainkban már a pedagógiában is jelentkeznek az „*információ robbanás*” hatásai. A felmérések, ankétok, kérdőívek, feladatlapok, tesztek és más feltáró eszközök egyre több *adatot* hoznak felszínre. A korszerű technikával dolgozó empirikus kutatások következtében hihetetlen gyorsasággal felhalmozódó empirikus ismeretanyag elméleti szintézise a pedagógiában is különösen fontos feladattá válik. Ennek ellenére a feltárt és elsődlegesen feldolgozott empirikus adatok sodrásában az elméleti általánosítás és értelmezés háttérbe szorul, a „*gépesített empirizmus*” kialakulása reális veszéllyé válik.

A jelenleg alkalmazott matematikai módszerek — szinte kizárólagosan — értékelő jellegű módszerek. Felettből *hasznos lenne* ezért, *ha a matematikát* — kilépve a „*statisztikai pedagógia*” szemléleti korlátai alól — *nemcsak mint az empirikus kutatásokhoz kapcsolódó adatelemző módszert, hanem mint elméleti (pl. „elméletépítő”) módszert is fokozott mértékben alkalmazni tudnánk.*

Amíg az értékelő módszerek ugyanis a kutatások és a pedagógiai gyakorlat eredményeinek feldolgozását, a törvényszerűségek feltárását segítik elő, addig az elméleti jellegű matematikai módszerek a problémák analizálásában, a hipotézisek megalkotásában, a megoldás-variánsok felállításában és szintézisében, deduktív felépítésében és általában a pedagógiai elméletek struktúráltságának, egzaktságának fokozásában játszhatnak fontos szerepet, és így módon lényegesen elősegíthetnék az értékelő módszerek jelenlegi problémáinak megoldását is.

A statisztikai módszerrel kapcsolatos legnagyobb probléma például ma az, hogy igen nehezen, illetve egyes esetekben egyáltalán nem biztosítható a hatékony statisztikai elemzés előfeltétele: *a megfelelő szintű kvantifikálás*. A pedagógiai mérés kérdésének megnyugtató megoldásához viszont – véleményünk szerint – elméletileg kellene megalapozni a *pedagógia méréselméletét*.

Szükség lenne olyan komplex módszerekre, melyek segítségével áthidalható, betölthető lenne az az űr, amely ma az empirikus és teoretikus neveléstudományi kutatások között több vonatkozásban fennáll; melyek segítségével ezek szorosabb, szervezettebb egysége, egymásraépülése elérhető lenne; és amelyek ily módon az elméleti eredmények hatékonyságát, alkalmazhatóságát, „hatóerővé válását” nagymértékben fokoznák.

A PEDAGÓGIA MATEMATIKUMA ÉS KIBERNETIKUMA

Jelenleg *a matematika, kibernetika és számítástechnika* pedagógiai alkalmazásának a következő – egymással összefüggő – főbb irányai vannak kialakulóban:

1. Gépesített adminisztráció a tanügyigazgatásban és az iskolavezetés szintjén

Az oktatási eszközök és segédeszközök optimális elosztása, az órarendkészítés, a terembeosztás, valamint a tanulók fontosabb adatainak (tanulmányi munka, hiányzások stb.) nyilvántartása és statisztikai elemzése képezik azokat a legjellegzetesebb területeket, ahol számítástechnikai módszerek alkalmazásával kísérleteznek.

2. Információrendszer a tudományos kutatás, a tervezés és a döntéshozókészítés szolgáltatásban

Ez az irány az integrált pedagógiai adattárolás és feldolgozás kialakítását és gépesítését foglalja magában; így bibliográfiai-, kutatási- és közoktatásigazgatási adatbank és programkönyvtár kialakítását, valamint ezekkel kapcsolatos olyan hatékony módszerek kifejlesztését, melyek egyaránt segítik a kutatást, a tervezést és a döntéshozókészítést.

3. Mérési problémák, kvantifikálás, kutatás-metodika fejlesztése

Ezek a kutatások a pedagógiai problémákhoz jobban alkalmazkodó újszerű módszerek kifejlesztését célozzák, és részben ezen belül a különféle tesztek, felmérések, kérdőívek, dolgozatok stb. sokoldalú kiértékelésének adekvát módszereit kívánják kidolgozni.

4. Kibernetika az oktatásban

Elsősorban különböző algoritmusok és modellek, valamint oktatógépek oktatásbeli hasznosításával kísérleteznek, de részben ezekkel összefüggésben megkezdődött a számítógép segítségével történő oktatás (a számítógép, mint a tanulókhöz nagymértékben alkalmazkodó oktatógép-rendszer vezérlő egysége), a számítógépes vizsgáztatás, valamint a számítógéppel segített pályaválasztási tanácsadás stb. lehetőségeinek feltárása is.

5. Tananyag-elemzés és készítés

Az ebbe az irányba eső kutatások a tananyag információelméleti elemzése mellett a következő területeken kívánnak matematikai és számítástechnikai módszereket alkalmazni: a tantárgyak logikai struktúrájának vizsgálatában és számítógéppel történő optimalizálásában, az optimális tantervszerkesztés hatékony módszereinek kialakításában és a lehetőség szerinti számítógépre szervezésben; valamint a programozott oktatáshoz való programok számítógéppel történő készítése során, illetve a különböző programozási stratégiák elemzésében és tipizálásában.

6. Pedagógiai folyamatok és rendszerek vizsgálata

Ezen belül egyrészt a pedagógiai folyamatok és rendszerek kibernetikai szemléletű modellezése és esetleges számítógépes simulációja (pl. a tanulók áramlása az iskolarendszerben és várható elhelyezkedésük), valamint a „mesterséges intelligencia” kutatások néhány eredménye jelentik azokat a területeket, amelyeken kibernetikai módszereket, illetve eredményeket alkalmaznak.

A felsorolásban természetesen nem említettük a számítógéppel, a kibernetikával, mint az

oktatás tárgyával, valamint a kibernetikai szemléletmód kialakításával foglalkozó pedagógiai, illetve pedagógiai irányultságú kutatókat. (Pl. algoritmusok tanítása, algoritmikus szemlélet kialakítása, a közoktatás céljára alkalmas számítógépi programnyelvek kifejlesztése stb.)

A fentiek között vannak olyan alkalmazási területek, melyek már ma reálisak. Találunk azonban olyat is, mely bár elsősorban az oktatás gyakorlatát volna hivatva közvetlenül segíteni (pl. a számítógép segítségével történő oktatás), ilyen célú szélesebb körű alkalmazására *jelenleg* komolyan mégsem gondolhatunk. Ha az előbb felsorolt alkalmazási területekről leválasztjuk azokat, amelyek közvetlenül gyakorlati problémákra irányulnak (pl. gépesített adminisztráció), és csak a *neveléstudományi* alkalmazásokra szűkítjük vizsgáldásunkat, akkor a következőket láthatjuk.

A *számítástechnikai módszerek* hatékony felhasználásának feltételét matematikai és/vagy kibernetikai módszerek előzetes alkalmazásával lehet megteremteni. A *matematikai módszerek* esetében majdnem mindenütt a matematikai statisztika alkalmazásával találkozhatunk, kivételt elsősorban az 5. pont képez, ahol az operációkutatás és ezzel összefüggésben a mátrix-számítás, valamint a matematikai logika is szerepet kap. A *kibernetikai* módszerek viszont nagyobb területen és változatosabb módon kerülnek alkalmazásra. Kisebb-nagyobb mértékben szerepet kap a kibernetika majdnem minden fejezete. Csupán ebből az észrevételből kiindulva is már megfogalmazhatnánk azon *hipotézis*ünket, hogy a *kibernetika a jelen matematikájához képest a pedagógiában kitüntetett szerepre jogosult*. Ennek vizsgálatára még visszatérünk, most azonban előbb a *matematika szerepét* szeretnénk tisztázni.

Más tudományokhoz hasonlóan a pedagógiában is vitathatatlan a matematizálás *jelensége*. A kérdés az, hogy *mennyiben szükséges* és *mennyiben lehetséges* a neveléstudomány matematizációja.

Az előzőekben már rámutattunk arra, hogy a matematika *egy* fejezetének (a statisztikának) a pedagógiai alkalmazásokban jelentkező korlátaiból nem következtethetünk az egész

matematika ilyen irányú korlátaira. Hasonlóan a *mai* matematika alkalmazásának határai nem tekinthetők a holnap matematikája előtti határoknak is. Sokan elkövetik azt a hibát, hogy *nem a matematika tárgyából, hanem pillanatnyi tartalmából következtetnek a matematika lehetőségeire és korlátaira*.

Az adott időpontban (aktuálisan) a matematizáció pedagógiai lehetőségét pedagógiai ismereteink szintje szabja meg, míg matematikai lehetőségét az dönti el, hogy létezik-e már a matematikában céljainkra alkalmas matematikai modell.² *Az elvi lehetőség* azonban a *pedagógiai folyamatok „matematikumában” objektíve adott*, és a matematizálódás mint a neveléstudományban is megmutatkozó jelenség valójában ezen alapul.

A matematika nem természettudomány, bár a mai matematika főleg a természettudományokkal, elsősorban a fizikával kölcsönhatásban alakult ki. Jelenlegi ismertebb és gyakrabban használt fejezetei is általában a természettudományok problémáiból, kérdéscéljeiből fejlődtek ki. A matematizálás lehetősége azonban nem privilégiuma egyetlen mozgásszintnek sem. A matematika *tárgyánál* fogva nem természettudomány. Ha a matematikát kialakulási, fejlődési folyamatában szemléljük, megmutatkozik, hogy a természettudományokkal való szorosabb kapcsolata főleg *történeti*. A matematika *ma* meglévő elméletei között azonban kevés olyan van, amely a pedagógia tárgyával adekvát lenne.

A pedagógiai valóság alapvetően determinálja azon módszerek jellegét, belső arányait, összefüggéseit, amelyek a pedagógiai folyamatok belső mozgástörvényeinek megragadására, a vizsgált jelenségek lényegének feltárására, megértésére és rendszerbe foglalására a leghatékonyabbak lennének. Nemcsak az a kérdés, milyen matematikai elméletek segíthetik a meglévők közül a pedagógiai folyamatok leírását, magyarázatát, ill. tervezését, hanem az is, hogy milyenek kifejlesztése szükséges. Itt az ideje, hogy a pedagógia is feladja „rendelését” a matematikának, „konfekció” helyett „sajátos, testalkatához illő, méretre szabott ruhát” viseljen.

A már ma is alkalmazott fejezetek teljesebb, hatékonyabb, magasabb szintű felhasználás

nálása mellett tehát további matematikai fejezetek, módszerek bevonására van szükség, és főleg pedig: *a pedagógia matematikumának feltárására*, modellezésére, problémák felvetésére, matematikai megfogalmazására és a matematikusok felé történő továbbítására. A pedagógiai folyamatok vizsgálatából kikristályosuló esetleges új matematikai apparátus, — amely feltehetően a már meglévő és alkalmazott módszerekre építeni fog — lesz a pedagógia tárgyának leginkább megfelelő matematikai módszer.³

Mindezek után rátérve a *kibernetikai módszerekre*, először is azt kell kiemelnünk, hogy elterjedésük nem egyszerűen divatjelenség. Kétségtelen persze, hogy ilyen tényezők is szerepet játszanak, az eddigi eredmények azonban egyértelműen azt igazolják, hogy mélyebb és komolyabb folyamatról van szó. E folyamat, és a vele kapcsolatos problémák lényege alapvetően a fent leírtakkal analóg.

Sajnos a kibernetikai fogalmak használata sok esetben nem jelent többet, mint azt, hogy a neveléstudományban régóta közismert pedagógiai gondolatokat új ruhába öltöztetnek. De az a kérdés, hogy mely gondolatokat és milyen ruhába?

A jelenlegi kibernetika azon a felismerésen alapszik, hogy a mesterséges technikai rendszerekben és a valóság bonyolult természetes rendszereiben zajló folyamatok lényegét hasonló — „kibernetikai” — szemlélettel érthetjük meg, hasonló kibernetikai modellekkel vizsgálhatjuk. Fontos kiemelnünk, hogy szemléletünk alapelvei, modellünk alaptulajdonságai lehetnek hasonlóak annak ellenére, hogy vizsgálatunk tárgyai alapvetően különbözőek.

Miért segíthetnek kibernetikai szemléletünk alapelvei, a kibernetikai modellek a megértésben, a megismerésben?

Azért, mert a megismerendő, megértendő jelenség tulajdonsága az „objektív kibernetika”: a „kibernetikum”. A kibernetikum a valóság minden területén jelen van, de más és más formában és tartalommal.

Mivel a kibernetikum sokféle ezért elváránánk, hogy a kibernetikum lényegét visszatükröző tudomány, a kibernetika is sokféle legyen. A kibernetika műszaki ága már régóta kialakult, és például a biokibernetika és a gaz-

dasági kibernetika napjainkban születő tudományág. De hol tart mondjuk a pszichokibernetika vagy éppen a *pedagógiai kibernetika*?

A próbálkozásoknál, melyek általában azért nem sikerülhetnek, mert a műszaki, biológiai, gazdasági kibernetikum feltárása során kialakult különös szintű kibernetikákat igyekeznek „alkalmazni”, ahelyett, hogy *vizsgálódási területe sajátos kibernetikumát következetesen feltárná*. A kibernetikai szemlélet, a kibernetikai modellezés a pedagógiában is csak akkor lehet termékeny, ha következetes és lényegi — egyszóval esetünkben pedagógiai.

Úgy gondoljuk, hogy a kibernetikai modellezés az adott szakterület matematikumának feltárásához vezető modellezési folyamat — azaz a matematizálás — *egyik lehetséges kezdete*. A kibernetikának mint önálló tudománynak a kialakulása arra vezethető vissza, hogy *újabb területeken* a modellezési tevékenység megindítása a kor uralkodó szemlélete miatt sem a matematikán belül, sem pedig a szaktudományokon belül gyakorlatilag nem volt lehetséges. Hiszen például a matematika, elfogadva a „tökéletes” gondolati modellezés célkitűzését, elhatárolta magát a hozzá vezető „tökéletlen” folyamattól, és ezzel együtt elhatárolta magát a modellezés többi lehetséges tudományától, velük közös múltjától is. Ezért aztán néhány matematikus ösztönösen — mintegy *fedőnévként* — megteremtette a „kibernetikát”, mint a matematikusok számára immár „illegális” vált modellezési tevékenység ismét legális és elismerhető keretét.

Hipotézisünk szerint *a matematizálás kezdete a pedagógiában nagyrészt a kibernetikai modellezés*. Véleményünk szerint ugyanis főképp a pedagógiai kibernetika teremtheti meg azt az alapot és keretet, amire épülve és amin belül a neveléstudomány további matematizálódása *a mindenkori szükséges és egyben lehetséges* mértékben végbemehet.

Meggyőződésünk, hogy *a pedagógiai kibernetika kiépítése, és ezen keresztül a neveléstudomány jónéhány tudományelméleti-módszertani problémájának megoldáshoz segítése* viszont *a pedagógiai modellezés folyamatától várható*. E folyamatban olyan módszerek fognak megszületni, melyek segítségével — többek között — az empirikus és teoretikus kuta-

tások szervezesebb egysége érhető el. A pedagógiai modellek teremtik meg tehát a további kibernetikai és matematikai módszerek alkalmazásának feltételeit, miközben – részben ezektől függetlenül is – hatékonyan járulnak hozzá megfelelő pedagógiai elméletek kidolgozásához.

A pedagógiai kibernetika ugyanis arra a kérdésre keres választ, hogy milyen *modellkészlet* áll a neveléstudományi kutatás rendelkezésére; hogyan hasznosíthatók ezek a különböző kutatási feladatok megoldásában; illetve hogyan kezeljük és tökéletesítsük ezeket a modelleket. A pedagógiai modellezés fő kérdése ezzel szemben viszont az, hogy mik azok a pedagógiai problémák, melyek megoldásához a modellezés segítséget nyújthat; *az adott problémákhoz* hogyan konstruálhatók elfogadható modellek, illetve milyen modellek megfelelőek stb.

Míg tehát a pedagógiai kibernetika modellkészlet-orientált, addig a pedagógiai modellezés problémaorientált, és így a pedagógiai sajátosságaihoz egyre jobban igazodó modellek kialakításához vezet. Ezzel viszont magát a pedagógiai kibernetikát erősíti ill. fejleszti tovább.

Mindezek aláhúzzák a pedagógiai modellezés lényegi jelentőségét és indokolják a modellezés kérdéseinek tanulmányunk további részében történő kiemelt vizsgálatát.

A MODELLEK SZEREPE A NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSBAN

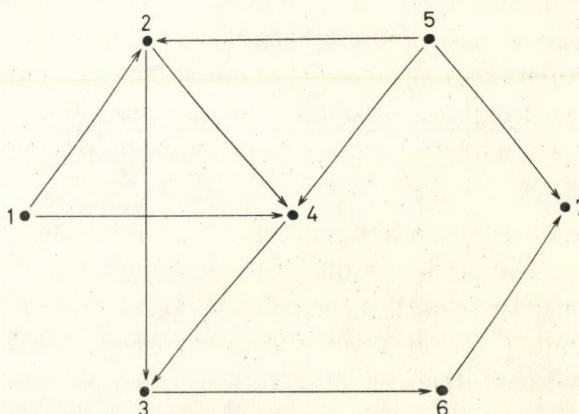
A modellek széleskörű alkalmazása a tudományos megismerés folyamatában olyan láncszemként, amely más funkciók mellett tükröző funkciót is teljesít, arról tanúskodik, hogy ismeretelméleti kategóriával van dolgunk. A *modell* a tudományos megismerés sajátos kategóriája, amely nem vezethető teljesen vissza a megismerés más eszközeire és formáira, noha szervesen összefügg ezekkel. Meghatározására eddig is már sok kísérlet történt. Ezek közül V. Stoff meghatározását tartjuk a legjobbnak: „a modell olyan anyagilag realizált vagy gondolatilag előállított rendszer, amely a megismerés folyamatában a kutatás objektumát helyettesíti (reprezentálja), az utóbbival

világosan kifejezett hasonlósági viszonyban (izomorf-relációban, analógiában, fizikai hasonlóságban stb.) van, s ennek következtében a modell tanulmányozása és a vele végzett műveletek információ szerzését teszik lehetővé a kutatás valódi objektumáról.” (1973, 7.o.)

A *modell* – felfogásunk szerint – *tárgyának bizonyos* (valóságos, vélt, hipotetikus, elképzelhető, vizsgált, szemléltetett, tervezett, kívánt, egyszerűsített, kódolt stb.) *alaptulajdonságaival megragadott* (azokat tükröző, azoknak megfelelő) „*póttárgy*”, ha a tárgy már létezik, illetve „*minta*”, ha a tárgy még nem létezik. A modell – mint póttárgy vagy minta – *tulajdonsághordozó* abban a mértékben, amilyen mértékben megfelel a tárgyának. Következésképpen *információhordozó* is: a tárgyról nyerhető ismeretek, illetve a tárgy létrejöttét előíró utasítások pótforrása. Amikor a modell a tárgy *alaptulajdonságait* ragadja meg, a tárgyról szóló *koncentrált* ismeretek hordozójává válik.

A modell – mint tulajdonsághordozó – tárggyal kapcsolatos sokféle tudományos (megismerési, tervezési) művelet elvégzésének, illetve gyakorlati (átalakítási, létrehozási) művelet optimalizálásának *tárgyánál alkalmasabb eszköze*. Például: hozzáférhetőbb, kezelhetőbb, megoldhatóbb, egyszerűbb, kisebb-nagyobb, gyorsabb-lassúbb, olcsóbb, szemléletesebb, áttekinthetőbb, érthetőbb, veszélytelenebb stb.

Annak illusztrálására, hogy a modellek milyen szerepet játszhatnak a neveléstudományi kutatásban, tekintsük a melléklet ábrát. Ez egy *irányított gráfot*⁴ ábrázol.



Az irányított gráf lesz a modell, és a továbbiakban néhány példát adunk arra, hogy egy

ilyen modell – többek között – a neveléstudomány mely területein alkalmazható.

1. *Pedagógiai szaktezaurusz szerkesztése*

A tezaurusz a nyilvántartott információegységek tartalmi jellemzésére felhasznált ill. felhasználható kulcsszavak halmazát és a közöttük deklarált relációkat rögzíti. Irányított gráffal történő modellezés során a gráf pontjait az egyes kulcsszavaknak, a pontokat összekötő irányított éleket pedig a fogalmak között deklarált relációknak kell megfeleltetnünk.

2. *Tanterv készítése*

A gráf pontjai most a tantervben előírt egyes „oktatási eseményeket”, a pontokat összekötő irányított élek pedig az oktatási események közti egymásutániságot jelző relációkat jelentsék. A nyíl mindig abból a pontból mutasson a másik felé, amelyiknek megfelelő oktatási esemény logikai, didaktikai szempontból meg kell hogy előzze a másikat. Természetesen ahol ilyen reláció nincs, ott – az előző példához hasonlóan – a megfelelő pontokat nem köti össze semmilyen irányítású él sem.⁵

3. *Hálós tervezés*

Az előző pontban elmondottak végeredményben a hálós tervezési technikára vezethetők vissza. Ennek során mindazokat a tevékenységeket, amelyeket pontosan meghatározott sorrendben kell végrehajtani, irányított gráffal modellezzük. A hálós tervezési technika a pedagógiában azonban nem csupán a tantervekkel kapcsolatban alkalmazható. Az irányított gráf bármilyen pedagógiai tevékenység modellje lehet, és így a hálós tervezési módszerek egyaránt alkalmazhatók a pedagógiai kutatásban, a tanügyigazgatás és tervezés minden szintjén, valamint –egyszerűbb változatai – a mindennapos oktató-nevelő munkában is.

4. *Szociometriai vizsgálatok*

Most az irányított gráf egy csoport szociometriai képét, vagyis egy szociogramot ábrázol. A gráf egyes pontjai az egyes személyeknek felelnek meg, míg a nyilak azt mutatják, hogy a szociometriai adatfelvétel során ki kit választott.

A szociometria jó példája annak, hogy a

szociogram mint a csoportszerkezet egyfajta modellje miként teremt alapot a további matematizálás számára. Az irányított gráf mint modell lehetővé teszi a kapcsolatok szimbolikus felírását, a mátrix-számítás alkalmazását (ld. pl. Petrussek, 1972, 23–256.o.) és a számítógépes adatfeldolgozást (Pálvölgyi, 1974).

A példákban szereplő modell jelentősége nem csupán az, hogy könnyebben áttekinthetővé teszi a vizsgált struktúrát, hanem főképp az, hogy *alapot teremt különböző matematikai módszerek alkalmazására illetve kidolgozására*. (Ld. például a hálótervezés kiterjedt irodalmát: Fodor Lajos, 1972; a tanterv-optimalizációval kapcsolatban pedig különösen: I.B.Morgunov, 1966. és Gyarakai F. Frigyes, 1975.) Ezek a módszerek azután lehetővé teszik, hogy az általában hosszadalmas és bonyolult munkafolyamatok minél több mozzanatát *számítógépesíthessük*.

A pedagógiai modellezés a szimuláció (modellmegfigyelés vagy modellkísérlet) révén elvileg új módszertani lehetőséget kapcsolt be a neveléstudományi kutatásba. A szimulációs módszerek közül a pedagógia számára a gondolati modellek alapján történő *számítógépes szimuláció* a legjelentősebb. Ez lényegében nem más, mint (számító-) gépesített gondolati megfigyelés vagy (számító-) gépesített gondolat-kísérlet. A modell-alkotás és vizsgálat, illetve a számítógépes szimuláció céljára már már magas szintű, speciálisan e célra orientált hatékony programozási nyelvek (mint pl. a „SIMULA 67”) állnak a felhasználók rendelkezésére.

A szimuláció jelentőségét a társadalomtudományok esetében különösen növeli az, hogy gyakran igen körülményes a kísérleti helyzet előállítása. A szimuláció viszont – feltéve hogy megfelelő modellel rendelkezünk –, a vizsgálandó folyamatok más időléptékben történő számítógépes lejátszásával lehetőséget teremt a legkülönbözőbb hipotetikus feltételek között kialakuló tendenciák vizsgálatára, a folyamatok, jelenségek jövőbeni alakulásának, alakításának prognózisára, a társadalmi folyamatok irányíthatóságának tanulmányozására stb. Érthető tehát a szimulációs modellezés elterjedése például a *nevelésügyi tervezésben*. (I.N. Johnstone, 1974; Nagy József,

1974; A.M. Wildberger, 1974 stb.) Szimulációval a pedagógia bizonyos területein gyorsított, reverzibilis és pedagógiailag veszélymentes (modell-) kísérleteket lehet végezni.

Természetesen a szimuláció nem szoríthatja ki a neveléstudományi kutatás hagyományos módszereit, ugyanis míg ezek a valóságot vizsgálják, addig a szimuláció a hipotézist, a modellt. Tehát egymást feltételező, egymást kiegészítő módszerek.

Az (empirikus) pedagógiai kutatások hagyományos eszközeit újabban már mennyiségileg és minőségileg egyaránt jelentősen megnőtt, ill. megváltozott *empirikus adatbázis* kialakításának, kezelésének és feldolgozásának szolgálatába állítják. A fejlett országokban ma már nem csupán a neveléstudományi kutatásban, hanem a tanügyigazgatás területén is megkezdődött a *pedagógiai információs rendszerek és adatbankok* kialakítása. Ezek kiépülése hazánkban is nagymértékben elősegítené azt, hogy a pedagógiai modellek a széles körben és tervszerűen gyűjtött adatok rájuk alapozott feldolgozása révén valóban a kutatás, a tervezés és az irányítás sokoldalúan és hatékonyan felhasználható és fel is használt eszközeivé váljanak. Ugyanakkor viszont *egy kiépülő pedagógiai információs rendszer igazán hatékonyan csak a megfelelő modellek alapján működhet.* (Ld. Pálvölgyi – Pázmán, 1976)

A PEDAGÓGIAI MODELLEZÉSTŐL A MATEMATIKÁIG

A korszerű szaktudományos modellezés *célja* a szaktudományos ismeret megszerzésének, feldolgozásának, tárolásának, közvetítésének; a szaktudományos magyarázatnak és a tudományos színvonalú tervezésnek, irányításnak stb. optimális megszervezése illetve átszervezése.

A *jellegetes modellező – modell – tárgy viszonyokban* e célrendszer bizonyos elemei valósulnak meg. A következő – tanulmányunk szempontjából fontosabb – példákat említjük: „valóságfeltáró” (fizikai stb.), „terv” (műszaki stb.) modellezés; „pedagógiai” (a gyakorlati oktató-nevelő munkában alkalmazott) modellezés stb. A szaktudományos modellek elsőrendű értékeit, illetve az *értékelés elsőren-*

dű kritériumait a modellezési viszony határozza meg. Ilyen kritériumok az igazság, a célszerűség, a szemléletesség stb.

A (valóságfeltáró) modell a valóság egy körülhatárolt területének meghatározott lényegi viszonyrendszerét a tényleges valóságtól *elvonatkoztatja*, hogy azzal – vagy más területekkel – ismét összefüggésbe állítva a megismerés hatékony eszközéül szolgáljon. A modellben tükröződő kiemelt viszonyrendszer ugyanis egyrészt átvihető és *rávonatkozatható* más jelenségekre, gyakran egészen más megismerési területeken is, másrészt pedig az eredetivel való folyamatos egybevetés útján kísérletileg módosítható, javítható.

Mivel tehát az egyik területen kialakított modell hasznos lehet más területeken is, célszerű a már meglévő modellek egyfajta „raktárát”, „gyűjteményét” kialakítani. Sőt: értelme van annak is, hogy az így kialakuló *modellkészlet* egyes modelljeit a lehetséges alkalmazásoktól elvonatkoztatva vizsgáljuk; tulajdonságait, belső törvényeit feltárjuk.

A gondolati modellezés ugyanis nemcsak modellalkotás, nemcsak a tárgy pótlását jelenti, hanem lényege éppen a „póttárgy”, a *modell hasznosítása, vizsgálata*: modellmegfigyelés, modellkísérlet, modellanalógia vizsgálata; modellnyelv konstruálása; modell-leírás, azaz elméletalkotás; modelljelenség interpretációja, modellhipotézis alkotás stb. Éppen ezen *műveletek* segítségével érhető el igazán a szaktudományos modellezés kitűzött célrendszere.

A modellezés *első szakaszában* a modellezés még csupán ismeretátrendező, magyarázatát-szervező funkciót tölt be. A modellben tükröződő törvényszerűségek feltárása útján a felsorolt műveletek teszik lehetővé azt, hogy erről a szintről a modellezés *második szakaszára* térhessünk át, amely már az ismeretszerzés, a tervezés, az ismeretrögzítés és ismeretközvetítés átszervezése illetve elmélyítése is.

A szaktudományos modellezés folyamatában – főként a tárggyal való szembesítés során – az értéktelenebb modellek fokozatosan kiküszöbölődnek, a modellnyelv egyre pontosabbá, az elmélet egyre szigorúbbá, általánosabbá, egyszerűbbé válik és egyre jobban illeszkedik a más tudományokban korábban már kialakított modell – modellnyelv – mo-

dellelmélet készlethez. *E készlet kezelése, vizsgálata, fejlesztése és részbeni kialakítása ill. a szaktudományos modellezés számára hasznosítható formájú „szolgáltatása” illetve „előregyártása” azonban már a modellezéstudományok feladata.* Ilyenek a kibernetika, a rendszerelmélet, a logika, a matematika stb.

A szaktudományos modellezés és a modellezéstudományok bizonyítják a modellezési folyamat során fellépő akadályok időleges jellegét, illetve feltárják és pontosítják a következő „modellezhetőségi tételek” érvényességi körét, feltételeit (Gáspár András, 1975):

1. Ami tudományosan (aktuálisan) megismerhető vagy megtervezhető, az elvileg „gondolatilag modellezhető”.
2. Ami (aktuálisan) „valóságfeltáró” értelemben modellezhető, az elvileg gondolatilag „tervmodellezhető”.
3. Ami (aktuálisan) „gondolatilag modellezhető”, az elvileg matematizálható. E fogalom igazi tartalmát épp a következőkben is ismertető másodrendű modellezési kritériumok világítják meg. Ebben a felfogásban a „matematizáltság” lényegében egybeesik az egzaktság Hársing-féle meghatározásával — miszerint az egzaktság a tudomány strukturáltságának foka (L. 1968, 702. o.) —, és a másodrendű modellezési kritériumok tulajdonképpen a tudomány fejlettségének *formai* kritériumai.

A matematika története kb. a múlt századig valójában az *egységes* modellezéstudomány története. (Vö. például Newton, Leibnitz munkásságával.) A mai matematika a modellezés fejlődése során a szaktudományos modellezés és modellkészlet-kezelés különválásával, majd pedig a modellezéstudományon belüli továbbszakosodással jött létre: *a gondolati modellezés tökéletesítésének igénye szülte.*

A matematika absztrakt tárgyai kezdetben a gyakorlati-szaktudományos modellek voltak. Egy-egy absztrakt tárgy modellezésének előrehaladásával egyre nagyobb hangsúlyt kaptak és egyben *a matematikai tevékenység alapkritériumaivá váltak* a következő — és egyben hasonló — igények:

1. A modell tulajdonságairól *pontosan, egyértelműen* beszéljünk. (Alapfogalmak és de-

finíciók, jelölésrendszer, absztrakt modellnyelv, metanyelv stb.)

2. A modell alaptulajdonságait *pontosan rögzítsük* (axiómák) és döntsük el, hogy a modell *mennyiben alkalmas további teoretikus vizsgálatra.* (Ellentmondásmentesség, függetlenség vizsgálata stb.)
3. A modellről szóló elmélet minden tétele *szigorúan ellenőrzött* legyen, azaz az elmélet *szigorú logikai következtetési szabályok* szerint vezesse le a *szabatosan megfogalmazott feltevések* következményeit. (Sejtések, tételek, matematikai bizonyítás stb.)
4. Az új *modell — modellnyelv — elmélet*, amennyiben ez lehetséges, *illeszkedjék* a meglévő készlethez, illetve tegye lehetővé a készlet *permanens kiterjesztését*, vagy pedig legyen a készlet egy meglévő elemének specifikációja vagy általánosítása. (Illeszkedési követelmény például az, hogy lehessen halmazelméleti modellt adni rá.)

Az ilyen típusú igények azonban a modellezés elsőrendű kritériumaival szemben csupán *másodrendű kritériumok*. Míg az elsőrendű modellkritériumok azokra a mozgatórugókra mutatnak rá, melyek hatására a modell „kivülről”, a tapasztalattal való összevetés alapján fejlődik, addig a másodrendű kritériumok a „belülről” történő tökéletesítés szempontjai.

Az egyes szaktudományokban — és így a pedagógiában is — nyilvánvalóan az elsőrendű kritériumok a fontosabbak, a matematikában viszont, éppen mert a modelleket általában (eredeti) tárgyuktól, céljuktól elvonatkoztatva vizsgálja az értékelés alapját a másodrendű kritériumok képezik.⁶

Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy a modell minden más értékét az elsőrendű értékkel — a modellezés folyamatában — kialakuló kapcsolatában nyeri. Vagyis a másodrendű értékkritériumokban foglalt tulajdonságok csak akkor válnak valóban lényegessé, ha a modell az elsőrendű értékkritériumokat teljesíti, vagy ha *alkalmazható*.

Éppen ezért a helyes szemlélet nem az, hogy a matematikában a tárgy-modell viszony *megszűnik*, hanem, hogy *általánosul*, azaz a konkrét tárgy modellezése a modellhez tartozó *összes lehetséges* modell-tárgy modellezésévé válik. Az általánosítás természetesen csak

addig hasznos, amíg van reális alapja, és így valószínű vagy legalábbis potenciális igényeket elégít ki. (Gondoljunk csak az „őrült szabólegény” példájára, aki előbb 2, majd 3, majd 4, majd ... n szárú nadrágot készít.)

A modellezés történetében megfigyelhető differenciálódás eredményeképpen három jellegzetes és egymástól valószínű elválaszthatatlan *modellezési tevékenység típus* kristályosodott ki: a „feltáró”, az „absztrakció” és az „alkalmazó”.

A *feltáró tevékenység* célja a szaktudományos modellezéssel együttműködve kialakítani a szaktudomány sajátos modelljeit, „méretet venni testhezálló matematikájához”, feltárni a szakterület matematikumát.

Az *absztrakció tevékenység* célja a modellkészlet várható szükségletek szerinti fejlesztése, bővítése, tökéletesítése, pontosítása, szigorítása, általánosítása, egyszerűsítése, optimalizálása, matematizálása.

Az *alkalmazó tevékenység* a szaktudományos modellezéssel együttműködve keresi a modellkészlet hatékony felhasználásának területeit, lehetőségeit.

Mint már korábban rámutattunk, azért lett szükség a *matematika* mellett a *kibernetikára* mint másik különös szintű modellezéstudományra is, mert a *feltáró tevékenység a matematikából fokozatosan kiszorult*. Korunk e fiatal tudományágának tárgyát gyakran kísérelték meg – főleg az 1960-as évek elején folyó filozófiai vitákban – egy vagy több kiber-

netikai kategóriával jellemezni. E szerint a kibernetika a vezérlés, a közlés, a bonyolult visszacsatolt dinamikus rendszerek irányításának és szabályozásának, az információk felvételének, átalakításának és feldolgozásának a tudománya. Vagyis lényegében az *akkor ismert kibernetikai alapmodellek kategóriáit használták fel a tárgy meghatározásához*.

Mivel a kibernetika modellezéstudomány, a modellezés terjedésével és fejlődésével a tárgy meghatározásába bevonandó alapkategóriák száma folyamatosan bővül, a meghatározás felülbírlata időről időre újra aktuálissá válik. Az elmondottak értelmében *várható, hogy a pedagógiai kibernetika is*, amint leküzdheti kezdeti gyermekbetegségeit, és érdemben megkezdheti a pedagógia kibernetikumának feltárását, modellezését és rendszerbe foglalását, *néhány új alapkategóriával hozzá fog járulni ehhez a gyarapodáshoz*.

A pedagógiai modellezés többségében ma még feltáratlan gazdag potenciális lehetőségeivel hatékonyan járulhat hozzá ahhoz, hogy a neveléstudomány általános, egységes és egzakt szaktudományos elméletrendszeré váljon. A modellezés folyamatában kialakulhatnak olyan újszerű metodikai eljárások, melyek egy esetleges további pontosítási-tökéletesítési folyamat eredményeként a matematikai elméletek ma megszokott formáját ölthetik. A neveléstudomány speciális modelljei így kerülhetnek végülis a modellek specialistáihoz: a *matematikusokhoz*.

Jegyzetek

¹ Tanulmányom a „modellezéstudományok” egy sajátos felfogására épül, melyet Gáspár Andrásval közösen dolgoztunk ki.

² A *modell* fogalmát a későbbiekben definiáljuk.

³ A *matematika tanításának* új irányzatai a „felfedezettő”, a feltáró, a matematikai aktivitást kiváltó, a tevékenykedtető, a problémák meglátására nevelő matematika oktatást lényegében *didaktikai megfontolásokból* vezették be. Ugyanezek az elvek azonban a *matematika tárgyából kiindulva* is igazolhatók. A matematika tanítás új irányzatai valószínűleg tehát egy korszerű matematika-felfogáshoz illesztk a matematika tanítását.

⁴ A *gráf* pontokból és ezeket összekötő élekből álló struktúra. Az *irányított gráf* minden egyes éléhez egy-egy irány-

tartozik, mely az egyik pontból az él által vele összekötött másik pontba mutat. Ezeket az irányított éleket általában nyilakkal jelölik.

⁵ Nyilvánvaló, hogy modellünk – akárcsak a többi példában – tárgyának sok lényegesen tulajdonságát nem tükrözi. Nem biztosított például azoknak az általános tantervi előírásoknak, szabályoknak e modellbeli megfogalmazhatósága, melyek nem az oktatási folyamat egyes elemeinek egymásutánosságával kapcsolatosak.

⁶ Tulajdonképpen ezzel hozható kapcsolatba a *matematika* kétségtelenül meglévő – noha gyakran kissé misztifikált – belső szépsége, „eleganciája” is, mely valószínűleg egyszerűségén, következetességén, szervezettségén stb., ill. az ezekből is származó erején, hatékonyságán alapul.

Felhasznált irodalom

- ANDICS Jenő, 1974: A társadalomtudományi adatbankról. *Szociológia*, 2. sz. 274–284. p.
- ÁGOSTON György – NAGY József – OROSZ Sándor, 1974: Mérések módszerei a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp. (Második bőv. kiad.)
- BENCsik István, 1969: A pedagógiai modellezés problémaköre. A programozott tanítás c. kötetben. OPI, Bp. 99–110. p.
- BERG, A.I. (szerk.), 1969: Elektronikus számítógépek az oktatási folyamatban. Moszkva. (oroszul)
- BESZPALKO, V.F., 1968: Információs pszichológia és didaktika. Tankönyvkiadó, Bp.
- BIRJUKOV, B.V., 1974: Kibernetika és a tudományok metodológiája. Izdatyelsztvo Nauka, Moszkva. (oroszul)
- BIRJUKOV, B.V. – GELLER, Je.Sz., 1973: Kibernetika a humán tudományokban. Izdatyelsztvo Nauka, Moszkva. (oroszul)
- DANILOV, M.A. – MALININ, V.I., 1971: A pedagógiai jelenségek és folyamatok rendszerelméleti vizsgálata. Szovjetszkaja Pedagógika, 1.sz. 73–95.p. (OPKM Dok. 19876.)
- DUNN, A. – MORGAN, C.E., 1974: Az individualizáció a számítógép alkalmazásával ma már realitás. *Audiovisual Instruction*, 5. sz. 30–33. p. (angolul)
- ENGELS, F., 1974: A természet dialektikája. Kossuth, Bp.
- FALUS Iván, 1969: A visszacsatolás problémája a didaktikában. Tankönyvkiadó, Bp.
- FENYŐ István, 1962: A matematika helye a tudományok rendszerében. *Magyar Filozófiai Szle*, 5.sz. 715–725.p.
- FODOR Lajos (szerk.), 1972: A hálós tervezés a felsőoktatásban. Információk a felsőoktatás köréből. FPK, Bp.
- FRANK, H., 1962: A pedagógia kibernetikai alapjai. Bevezetés az információs pszichológiába és ennek filozófiai, matematikai és fiziológiai alapjai. Agis–Verlag, Baden-Baden. (németül)
- FRANK, H. és mtsai, 1973: Kibernetikai pedagógia. 1958 és 1972 közötti írások. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. Band 1–4. (németül és más nyelveken)
- FRIDMAN, L.M., 1974: A modellezés és a matematizálás néhány metodológiai kérdése a pszichológiában. *Voproszi Pszichologii*, 5. sz. 3–12. p. (oroszul)
- GÁSPÁR András, 1975: Vitaindító. Csillag Pál szimpozion. (Rendező: Bolyai János Matematikai Társulat.) Soksz. kézirat, 3. p.
- GÁSPÁR András – PÁLVÖLGYI Lajos, 1974: Egy felmérés számítógépes feldolgozásának kutatásmethodikai tapasztalatai. *Magyar Pedagógia*. 2.sz. 206–221.p.
- GERGELY Tamás, 1968: Pszichológia és általános rendszerelmélet. *Magyar Pszichológiai Szle*, 4.sz. 589–596.p.
- GNJEGYENKO, B.V., 1966: Matematikai modellek a pedagógiában. *Pedagógiai Közlemények*, 4.sz.
- GYARAKI F. Frigyes, 1975: Kísérlet a didaktikai algoritmikus előírások alkalmazásának és optimalizálásuk értelmezésének kiterjesztésére. Kandidátusi értekezés, Bp.
- HÁRSING László, 1968: Az egzaktitás fokozatai. *Magyar Tudomány*, 11. sz. 701–706. p.
- HORVÁTH Imre, 1965: A modellalkotás mint tudományos kutatási módszer. *Magyar Filozófiai Szle*, 2.sz. 161–191.p.
- ITELSZON, L.B., 1965: Matematikai modellezés a pszichológiában és a pedagógiában. *Voproszi Filozofii*, 3.sz. 58–68. p. (OPKM Dok. 18789.)
- ITELSZON, L.B., 1967: A neveléstudomány néhány módszertani problémája. *Pedagógiai Szle*, 12.sz. 1111–1121.p.
- ITELSZON, L.B., 1969: Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp. (Második kiadás)
- ITELSZON, L.B., 1973: A pszichológiai tanulásmethodok és az oktatási folyamat modelljei. *Szovetszkaja Pedagogika*, 3.sz. 83–95.p. (OPKM Dok. 30512.)
- JOHNSTONE, J.N., 1974: Az oktatás tervezésére felhasználható matematikai modellek. *Áttekintés. Review of Educational Research*, (Vol. 44.), 2.sz. 177–201. p. (PKCS Dok. 1760.)
- KALMÁR László, 1969: A matematika elvi kérdései. A matematika alapjai c. egyetemi jegyzetben. Tankönyvkiadó, Bp. 492–521. p.
- KELEMEN László, 1972: A pedagógia interdiszciplináris kérdései. Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 267–295.p.
- KIRILLOVA, E.J., 1972: A mennyiségi módszerek alkalmazásának problémái a társadalmi-pedagógiai kutatásokban. A konkrét pedagógiai kutatások metodológiai és metodikai kérdései c. kötetben. (Szerk.: Jurcsenko, F.I.) Moszkva, 128–144. p. (PKCS Dok. 1856.)
- KISS Árpád, 1972: A neveléstudományi kutatás interdiszciplináris jellege. Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 135–265. p.
- KLAUS, G., 1966: Kibernetika és társadalom. Kossuth, Bp.
- KOCSONDI András, 1970: A tudományos modellek és a modell-módszer fogalmáról. *Magyar Filozófiai Szle*, 5.sz. 791–818.p.
- KOCSONDI András, 1976: Modell-módszer. A modellek helye és szerepe a tudományos megismerésben. Akadémiai Kiadó, Bp.
- KOPNYIN, P., 1974: Dialektika, logika, tudomány. Kossuth, Bp.
- KOSARAS István, 1971: Pedagógiai jelenségek és folyamatok strukturális rendszerelméleti kutatásairól. *Pedagógiai Szle*, 6.sz.
- LAFARGUE, P., 1956: Emlékezők Marxra. Az „Emlékezők Marxra” c. kötetben. Goszpolitizdat, Moszkva. (oroszul)
- LANDA, L.N., 1963: A matematikai logika és az információelmélet alkalmazása egyes oktatási problémákra. *Magyar Pszichológiai Szle*, 1.sz. 76–98.p.
- LANDA, L.N., 1966: Pedagógia és kibernetika. A modern technikai eszközök szerepe a pedagógiában c. kötetben (szerk.: Ágoston György), TIT, Szeged. 125–140. p.
- MEYER, G., 1966: Kibernetika és tanítási folyamat. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin. (németül)
- MORGUNOV, I.B., 1966: Gráfok alkalmazása a tantervek és az oktatási folyamat tervezésének kidolgozásában. *Szovetszkaja Pedagogika*, 3.sz. 62–79.p. (OPKM Dok.18103.)
- NAGY József, 1974: A kompenzáló beiskolázási modell. Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 2.sz. Akadémiai Kiadó, Bp.

- NAGY Sándor, 1972. A pedagógia tárgyának jelenkori problematikája. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 161–191.p.
- NAGY Sándor, 1976: Vizsgálódások „A pedagógia időszerű tudományelméleti kérdései” című téma körében. Magyar Pedagógia, 3.sz. 189–199.p.
- NYEVSKIJ, I.A., 1972: Elméleti modellezés, mint a konkrét pedagógiai kutatások módszere. A konkrét pedagógiai kutatások metodológiai és metodikai kérdései c. kötetben. (Szerk. Jurcsenko, F.I.) Moszkva. 110–127.p. (PKCS Dok. 1860.)
- PÁLVÖLGYI Lajos, 1974: Szociometriai szavazólapok feldolgozása számítógépen, javaslat pedagógiai programkönyvtár kialakítására. Pedagógiai Szle, 11.sz. 1016–1025.p.
- PÁLVÖLGYI Lajos – PÁZMÁN Péter, 1976: A számítógép felhasználásán alapuló pedagógiai információs rendszer egy lehetséges perspektívájának vázlata. Magyar Pedagógia, 1–2. sz. 51–75. p.
- PETROV, Sz., 1970: Megismerés és modellezés. Magyar Filozófiai Szle, 3–4. sz. 448–472.p.
- PETRUSEK, M., 1972: Szociometria. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- RAKITOV, A., 1971: A tudományos ismeret anatómiája. Kossuth, Bp.
- RÉNYI Alfréd, 1973: Ars mathematika. Magvető, Bp.
- REVUZ, A., 1973: Modern matematika – élő matematika. Gondolat, Bp.
- SÓLYOM Mihály, 1969: Matematikai modellek alkalmazása a pedagógiai jelenségek leírására. A programozott tanítás c. kötetben. OPI, Bp. 88–98.p.
- STOFF, V., 1973: Modell és filozófia. Kossuth, Bp.
- SZABÓ Árpád, 1957: Hogyan lett a matematika deduktív tudománnyá I–II. Matematikai Lapok, VIII. évf. 8–36.p.; 232–247.p.
- Számítógépek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp. 1972.
- SZEBENYI Péterné – RUDA Mihály, 1975: A matematika alkalmazásának egyik lehetséges útja a neveléstudományi kutatómunkában. Magyar Pedagógia, 1.sz. 35–40.p.
- TENNYSON, R.D., 1974: A számítógépek alkalmazása az oktatásban. Audiovisual Instruction, 5.sz. 49–53.p. (angolul)
- VINCZE István, 1975: A tudomány nyelve: a matematika. Természet Világa, 11. sz. 489–491.p.
- VOROBEEV, G. – MALININ, V., 1973: A pedagógiai jelenségek és folyamatok mérése és értékelése. Szovetszkaja Pedagogika, 12. sz. 58–72. p. (OPKM Dok. 30755.)
- WILDBERGER, A.M., 1974: Az oktatásban és képzésben alkalmazott modellkészítés és szimuláció áttekintése. Naval Ordnance Laboratory, Silver Spring, Maryland, USA. (PKCS Dok. 1761.)
- ZSÁMBOKI Károlyné, 1975: A matematikai módszerek alkalmazásának feltételei a neveléstudományban. Pedagógiai Szle, 2.sz. 113–121.p.

Sántha Pál: A DIÁKOK ISKOLAI KLUBÉLETE

(Esettanulmány)

A diákok iskolai szabadidő-foglalkoztatásában napjainkban újszerű jelenségeknek lehetünk tanúi. E jelenségek mélyén két fő tendencia fedezhető fel:

– A pedagógusok törekvése arra, hogy a diákok körében olyan szabadidő-szokások alakuljanak ki, amelyek hordozóivá válnak az egész életen át tartó, permanens önművelésnek.

– A diákok törekvése olyan kortárs-csoportok létrehozására, amelyekben szívesen töltik szabadidejüket, kedvükre szórakozhatnak, művelődhetnek, ismerkedhetnek önmagukkal, társaikkal, a világgal.

A pedagógusok és a diákok törekvései számára újszerű, kedvező találkozási lehetőség: az iskolai klub. Az iskolákban, a diákklubokban manapság sok jó kezdeményezés születik, ugyanakkor sok új probléma is jelentkezik. Az új klub-tapasztalatok még jórészt elszigeteltek és így kevésbé hasznosulnak.

Az MTA Pedagógiai Kutató Csoportban folyó diák-szabadidőkutatás ezért feladatául tűzte ki, hogy az iskolai klubok újszerű pedagógiai tapasztalatait összegyűjti, egybeveti, általánosítja és közreadja. A középfokú oktatási intézmények minden típusában, országos viszonylatban, több ezer diák és pedagógus körében végeztünk ezirányú vizsgálatokat; írásos ankét, csoportos és egyéni interjú, megfigyelés stb. módszerével. Itt egy interjú formájában készült esettanulmányt adunk közre.

A mohácsi Marek József mezőgazdasági szakközépiskola klubjába látogattunk el. Eleven élet zajlik benne; olyan mint sok más diákklubban; ezért is választottuk ezt a sok közül.

Katona József klubvezető tanár a kalauzunk. Mindent megmutatott, és szívesen, őszintén beszélt tapasztalataikról. A beszélge-

tés magnószalagra rögzített szövegén nem változtattunk – csak néhol rövidítettünk.

Kérem, mutassa be a klubot!

Az iskolánk tanuló-létszáma 262 fő, ebből 100 kollégista. A klub a kollégium épületében működik. A kollégisták közül mindenki tagja a klubnak. Ők a hét csaknem minden napján bejárnak a klubba, ki ritkábban, ki gyakrabban. A hétvégi rendezvényeken – osztánc, tea-délután, szellemi vetélkedők – az iskola tanulói közül mások is sokan, mintegy 25–30-an rendszeresen résztvesznek.

Klubunk pinceklub. A tanulók saját kezük munkájával építették; az egész társadalmi munkában készült. A klub helyiségei: egy nagy és két kisebb helyiség (egyik a büfé, a másik a stúdió). A klubban van televízió, játékok, sakk, ping-pong asztal. A büfének meghatározott nyitvatartási ideje van, így a többi klubprogramot nem zavarja.

A klub indulásakor még csak olyan feladatot tűzött célul maga elé, hogy kellemessé tegye a tanulók szabadidejének eltöltését. Egy idő után, amikor megszokták, megszerették a tanulók a klubmunkát, tapasztalatokat, sőt élményeket is szereztek; a szabadidő kellemes eltöltéséhez hasznos ismeretek szerzése is párosult. Azóta a klubéletben összekötjük a kellemest a haszonnal.

Van-e valami fontosabb állomás, ami kiemelkedik a klub multijából?

Van: az első úti-élménybeszámoló, t.i. onnan kezdődik a klub tartalmasabb munkája. Az egyik kollégánk Nyugat-Európában járt: Svájcban, Franciaországban, Ausztriában. Az ott készített dia-pozitíveit elhozta magával az egyik klubfoglalkozásunkra. Igen jól sikerült, takarodó utánilg tartó úti-élménybeszámolót tartott, ami igen tetszett a gyerekeknek. Ez olyan esemény volt, amit jól megjegyeztem, mert valóban fordulópontot jelentett. Abban

az értelemben, amit az előbb már elmondtam: addig csak úgy be-be jártak a gyerekek a klubba, hogy na ez is van, ide is lehet menni. Ettől kezdve azonban már érdeklődéssel jöttek a klubba; mindig vártak valamit a foglalkozástól. Ez másfél-két éve volt.

Kérem, beszéljen a klub programjáról; arról, hogy milyen mostanában egy szokásos hét a klubban?

Tanulóink minden nap délelőtt 14 h-ig iskolában vannak. Ezután érkeznek a kollégiumba, illetve a klubba. Ez az első szabadidő-ciklus 14–16 h-ig tart. Ezt általában sportolással szokták eltölteni. A klub környékén sportpálya és futópálya van. Sportolási lehetőségeink vannak a klubban is, pl. ping-pong asztal, emellett pihentető-szórakoztató társasjátékkal töltik ezt az időt rendszeresen. Egyesek ugyanebben az időben vesznek részt az iskolában tartott szakkörökön, KISZ-foglalkozásokon. Ők ilyenkor később jönnek vissza a kollégiumba. Ez a 14 órától tartó idő nagyon jól ki van használva.

16–19 h-ig van a szilencium, a kötelező tanulás; 19 h-tól 20 h-ig vacsora.

Ezután következik ismét a szabadidő, a második ciklus 20–21.30 h-ig, a takarodóig.

Egy szokványos hét esti szabadidő-ciklusú klubprogramjával kapcsolatban talán elmondanám, hogy minden este 20–21.30 h-ig rendszeres klub-studió zenei műsoradás van. Studiónk azonban úgy van elhelyezve, elkülönítve a klubban, hogy az általában minden este szolgáltatott zenét be is és ki is lehet kapcsolni a klubhelyiségben, hogy a stúdió munkája ne zavarja a klub kötött programját. Akik pedig adott esetben nem jönnek le a klubba, akkor is élvezhetik a klub zenéjét, mert minden hálóba ki van vezetve a stúdió, és általában a beat-zenét hallgatják legszívesebben.

Szobánként le is kapcsolhatják a rádiót?

Igen, szobánként le is kapcsolhatják vagy hangerőt állíthatnak maguknak. A stúdió zenei műsoránál mindig figyelembe vesszük a kéréseket. Kívánságlistát készítünk, és lehetőség szerint teljesítjük is. A stúdiósok igen jól értenek a munkájukhoz, magnóra veszik a rádióból a legújabb számokat. Lemezekkel is elég jól felszerelt a stúdiónk, úgyhogy általában szoktuk tudni teljesíteni a zenei kívánságlistát.

A klub szokványos programjához tartozik esténként a TV-műsor megnézése. Elég szerencsétlen megoldás, hogy a TV az egyetlen, ma még le nem választható helyiségben van. Így a TV-műsor ideje alatt más klubfoglalkozás körülményes. Mindég választanunk kell, hogy TV-t nézzünk vagy más foglalkozást tartunk-e? Tervünk az – és lehetőségünk van rá –, hogy szétválasszuk ezt az egyetlen nagy helyiséget egy nyitható-zárható falszerúséggel, hogy a TV ne zavarja a többi foglalkozást.

Hétfői napokon, amikor nincsen TV-műsor, a megyei filmkölcsonzóból hozunk kis keskenyfilmeket, szakmai vagy útirajz, illetve más, a tanulók által kiválasztott filmeket.

A klubprogramot mindig ők állítják össze az előző tapasztalatok alapján. Ami jó volt az előző években megtartjuk, ami elmaradt az előző betervezett programból, és a mi hibánkból maradt el, azt újra betervezzük.

A klub heti programjában az előbbieken kívül elég gyakran szerepel szellemi vetélkedő és valamilyen tanulók által végzett „művészeti” bemutató. Ilyen volt például legutóbb egy jól sikerült szavalóverseny. Érdekes volt ennek az esete. Mezőgazdasági szakközépiskolánk első-sorban természettudományi szakmai irányban képez, a humán tárgykör egy kissé háttérbe szorul nálunk. Amikor első alkalommal meghirdettük a szavalóversenyt, akkor a klubvezetőség katasztrófát jósolt indulók hiányában. A végén 12 jelentkezővel egy nagyon színvonalas, sikeres szavalóversenyt tudtunk rendezni úgy, hogy pirosra tapsolták a diákok a kezüket. Vannak egyéb szellemi vetélkedők is. Főleg az ilyen programok azok, amelyek a TV-vel konkurrálhatnak.

Tehát leginkább az a program tud a klubban konkurrálni a TV-vel, ahol a tanulók maguk tevékenykedhetnek?

Köszönöm ezt a kérdést, mert valóban így van: amit ők csinálnak vagy ők készítenek elő, vagy ők adják elő. Pl. rendszeresen van a klubunkban programja a kollégiumi szobákban együttlakó primérközösségeknek. Összesen 12 ilyen primérközösségünk van. Ezek évente egy alkalommal a klubban színvonalas kis 30–40 perces műsorral névadójukról megemlékeznek. Ilyen keretében emlékeztek meg a klubunkban Petőfi Sándorról, Dózsa Györgyről, Puskás Tivadarról, Ferenczy Károlyról,

Tessedik Sámuelről stb. A programot mindig a klubtagok állították össze. Azt adtuk nekik feladatul: olyan legyen a műsor, mások megértsék belőle azt, hogy ők miért választották primérközösségük névadójának azt, akit választottak. Tehát a többiek is megismerhessék azt az embert, főleg azt, hogy mit tisztelnek ők abban az emberben. Nagyon jól sikerültek ezek a klubestek. Nagyon lelkesen csinálták a gyerekek, a felsősök épp úgy, mint a kicsik. Mindig megnézte ezeket a műsorokat csaknem az összes klubtag. Különösen a kicsik érdeklődnek, figyelnek ilyenkor nagyon azért is, hogy ezt a szép hagyományt ők is jól ápolhassák, s hogy mire ők lesznek a felsősök, ők is jó programot tudjanak készíteni. De általában élvezték mindig a többiek is, ez is nagyon jó dolog volt.

Ezek a programok, amikről hallottunk, jórészt „kötetek”. A hétköznapokon este, tehát 20 h után előfordul-e kötetlen program, s ha igen, az hogyan zajlik?

Kötetlen programnak tekinthetjük a klubunknak ma még csak félig elszigetelhető hátsó részében folyó életet.

Ott főleg társasjátékkal töltik el a klubtagok az idejüket. Odajönnek újságot olvasni is. Jár a klubunkba tizenkétfajta újság. Ezek között vannak napilapok: Népszabadság, és a Dunántúli Napló; vannak hetilapok: Magyar Ifjúság, Ország-Világ, Képes Újság; ezen kívül jár a Népsport, Élet- és Tudomány, Delta, mezőgazdasági szaklapok stb. Kb. ezek az újságok járnak a klubba, ezeket forgatják a tanulók, és általános tájékozódást, hasznos ismereteket szereznek belőlük. Már csak azért is forgatják az újságokat, mert a kollégiumi primérközösségeink foglalkozásain minden héten beszámol egy-egy tag az „Elmúlt héten történt” címmel a hét politikai, társadalmi és kulturális eseményeiről.

A klub a nagy vitáknak a színtere is. Nem szervezettek ezek, hanem kötetlenek. Kis négyes-ötös csoportban elkezdnek vitatkozni a klubtagok (vitatkozni és nem veszekedni, mert olyan is van néha), ilyenkor mindig kialakul a vitázók körül vagy tizenöt-húsz főből álló – mikor hogy – spontán vitakör. Egyik állít valamit és a másik ellentmond neki.

Olvassák az újságot és mindenféléről vitatkoznak. Jó, ha az ember mindig a közelben

van, mert akkor be tud kapcsolódni, tudja iránítani a vitát. Nem egyszer előfordult, hogy leültem középük és elvitatkoztunk politikai vagy jogi kérdésekről.

Előfordul-e, hogy saját egyéni problémájakat is oda viszik a klubközösség elé?

Van ilyen témában csoportos beszélgetés nálunk, de főleg más közös fórum szolgál erre. Kollégium lévén, vannak más kisközösségek, mint amit említettem: 12 primérközösség. A primérközösségek erkölcsi foglalkozásokat is tartanak rendszeresen. Általános etikai kérdésekről beszélgetve előhozakodnak esetenként személyi problémákkal is. Ők állítják össze ezeket a beszélgetési programokat. Ilyen témák szerepelnek, mint pl. a család, a barátság, a nemiség, a becsületesség, a hazafiság, a kommunizmus. Nagyon érdeklődtek például a kommunizmus iránt; nagyon keveset tudnak róla. Nagyon érdekelte őket a fiúk közötti, illetve a fiúk-lányok közötti barátság is, ez nagy vitákat váltott ki. Tehát az általuk összeállított témákról erkölcsi-etikai beszélgetések vannak a primérközösségekben. Ha ilyen nem lenne, akkor talán az ilyenfajta beszélgetések szervezése is a klub feladata lenne.

Hallottunk néhány kiemelkedő klubsikerről, halljunk most valamit a kudarcról is. Mi az, amivel sikertelenül próbálkoznak?

Eleinte inkább kudarcok voltak, mint sikerek. Nem is tudom, hogyan mondjam: több kudarcunk volt. Nem is akarok kiemelni ezek közül egyet, talán úgy mondanám, hogy akkor vallottunk mindig kudarcot, amikor nem azt adtuk a gyerekeknek, amit ők vártak. Ez különösen akkor következett be, ha nem kértük ki a véleményüket előre. Tehát pl. olyan ismeretterjesztő előadást hallgattunk velük, ami esetleg őket nem is érdekelte.

Most már rendszeresen felméréseket végzünk, hogy pl. milyen ismeretterjesztő előadásokat hallgatnának szívesen. Rendszeres, folyamatos kapcsolatot építettünk ki a TIT-tel és ők kielégítik a diákok igényeit, amennyiben erre lehetőség van. Szakközépiskola vagyunk, így a természettudományi-műszaki dolgok állnak közelebb hozzánk. Például kitörő lelkesedéssel fogadtak a tanulók két előadásjavaslatot: az egyik az űrhajózás, a másik a lézer-sugár problémái. Biztos vagyok benne, hogy most az érdeklődés maximális lesz. Tehát ösz-

szefoglalva mégegyszer: kudarcot általában akkor vallottunk, amikor azt próbáltuk adni, ami nem érdekli őket.

Azt szeretném megkérdezni, hogy a klubprogramokban, a tevékenység tartalmát tekintve, a művelődés és a szórakozás hogyan oszlik meg; és ez hogy felel meg a gyerekek érdeklődésének, ill. a vezetés szándékának?

Itt bizony azt hiszem, van javítani valónk, mert klubunknál még mindig jóval nagyobb arányban található meg a szórakoztatás, mint a művelődés. Talán nem is olyan nagy baj ez. Végeredményben a klub egyik legfontosabb célja az, hogy a gyerekek szabadidejüknek azt az egy-két óráját, amit itt töltenek, kedvükre, kellemesen töltsék. Azért talán a művelődés terén kicsit mégis tovább kellene mennünk. Igen, itt vannak még tennivalóink. Most klubprogramjainknak mondjuk 70%-a szórakozás és 30%-a művelődés – nagy átlagban így lehetne mondani.

Azt a kérdést, hogy milyen szerepet játszik ebben a gyerekek igénye, illetve a mi szándékunk, igen nehéz megválaszolni. Azt mondanám, hogy mi nevelők azt szeretnénk elérni, hogy minél nagyobb arányban a művelődés legyen a klub programja. De erőnkől csak erre futja. Az érdekes művelődési program jóval több munkával jár. A szórakozást, pl. mondjuk a társasjátékot vagy mást, azt sokkal kevesebb munkával lehet megoldani. Valahogy így vagyunk programarányainkkal. Milyenségükben szerepet játszik egyrészt a gyerekek spontán igénye, másrészt a vezetés oldaláról a kényszerűség. Eddig erre futotta időnkől, tehetségünkől, közös erőnkől.

Gondolom, sőt tudom, hogy van olyan gimnáziumi klub, ahol megfordul ez az aránymegosztás és a művelődés van túlsúlyban. Nekem az a véleményem, hogy minden klubnak más arány felel meg, és ezt magának kell megtalálnia. Hogy milyen a jó arány egy klubban, ezt mindig a klubtagság összetétele szabja meg, határozza meg. Pl. a miénk az egy átlagos mezőgazdasági jellegű szakközépiszkola, nagyon átlagosak tanulóink képességei is. Én az ő igényüket ismerem, azt tudom figyelembe venni. Lehet és kell is nálunk több művelődési program, de túlsúlyuk nálunk biztos nem felel meg.

Mindig úgy kell meghúzni az arányt – azt mondom –, ahogy a tagság igényli, illetve egy

kicsit, de csak egy kicsit igényesebben. Ha valaki nem jól állította a mércét, az előbb-utóbb úgy is kiderül. Nálunk is kiderül ez. Nálunk a diák nem kerülheti pl. messzi ívben a klubot, hiszen egy épületben lakik vele, de azt megteheti, hogy egyszerűen nem látogatja a foglalkozásokat vagy csak azokat a foglalkozásokat látogatja, amikor szórakozás van. Nálunk is vannak olyanok, akik csak a szórakoztató foglalkozásokat látogatják.

Ha úgy tesszük fel a kérdést – szomjúhozak-e a mi tanulóink a kultúrát – hát azt kell mondanom, hogy nem; saját érdeklődésükből, önmaguktól nagyon ritkán. Ha mi úgy kezdenénk neki a klubprogramnak: gyerekek, most legyen egy ilyen ismeretterjesztő előadás, azután meg egy olyan kultúrfoglalkozás, soha nem lenne meg se az előadás, se a foglalkozás. Nálunk meg kell mutatni előbb egy igazán jól sikerült, bebiztosított élménytadó előadást vagy kultúrfoglalkozást, hogy lássák, az is tud érdekes lenni, és érdemes oda is elmenni, és csak azután lehet ilyet rendszeresebben csinálni, bár akkor sem egyszuszra.

Az itt kialakult arány – ha tanulmányi előmenetel szerint nézzük a klubba járó gyerekeket – melyik tanulótípusnak felel meg: a jó vagy a közepes, vagy a gyenge tanulónak?

Igen. Hát, hogy mondjam... a jó tanuló az általában igényesebb saját magával szemben, saját műveltségével szemben. Kategórikusan nem lehet ezt kijelenteni, de általánosságban igen, hogy aki jó tanuló, az valahogy nagyobb érdeklődéssel nézi a világot; ez érthető is, talán többet megért belőle, mélyebben érdekli. Úgy lehetne ezt mondani, hogy a jó tanulóink több művelődési programot is elbírnának a klubban. Említettem azonban már, hogy többségében nagyon közepes színvonalú a mi tagságunk. Mikor ezt mondtam, akkor a tanulmányi színvonalra is gondoltam. Ezért, ha még lehetne és kellene is változtatni a programjainkon a művelődés javára, bizony csak módjával, mert mi már talán 50–50%-nál is abba a hibába esnénk, hogy közepeseinknek már nem lenne szimpatikus a klubprogram és nem jönnének le a klubba. A közepeseket, tagságunk zömét vesztenénk el, ha sokat változtatnánk. A derékhadat veszítetnénk el, mert őket már nem tudnánk lekötöni.

Sokfelé irányul a diákok érdeklődése. Kérem, említsen meg egy olyan általuk igényelt programot, amit eddig elhanyagoltak, ill. egy olyat, amit túl is adagoltak a klubban?

Talán egy olyannal kezdeném, amit eddig elhanyagoltunk, pedig igényelték a gyerekek, ha pusztán kíváncsiságból is, és ez a klasszikus zene. Hozzáteszem azt is, hogy most talán sikerül beiktatni a klubprogramba. Kisváros a miénk, itt igen nehéz komoly zenéhez jutni, élményszerű komoly zenéhez, legfeljebb rádión, TV-n keresztül, esetleg lemezfelvétellel. Próbáltunk mi már korábban biztosítani élő koncertet, de aztán letettünk róla, nem sikerült. Most elmondhatom azt, hogy régi vágyunk teljesülni fog: egy zeneiskolával készítettünk együttműködési szerződést, melynek értelmében ők koncertezni fognak nálunk. Egy öt előadásból álló sorozatot adnak kollégistáinknak itt a klubban. Az volt a kérésünk, hogy egészen elemi fokon – Bernstein-stílusban – próbálják bevezetni a gyerekeket a komoly zenébe. Olyanoknak kell a komoly zehét adniok itt a klubban, akik azonkívül, hogy otthon véletlenül bekapcsolták a rádiót, programszerűen még soha nem hallgattak komoly zenét. Megpróbáljuk most kielégíteni a kívánságukat, így megszerettetni velük a klasszikus zenét. Ha 100 gyerek közül csak húszsal sikerül, akkor már megérte. Ez volt például egy olyan terület, ami fehér folt volt klubunkban, amit fel akartak fedezni a gyerekek.

A másik, amit talán túl is adagoltunk eddig, a klub programjában, az a televízió-nézés. A televízió főműsora akkor van, amikor a gyerekeknek a szabadidejük. Ha sorozatfilm megy, vagy ifjúsági műsor van, vagy sportközvetítés van, ezek olyan műsorok, amik elsőrendűek számukra; sőt például az ismeretterjesztő tudományos műsorokat: így vasárnap délután a Deltát is, óriási számmal nézik. Innen származik a lazer-sugár és az úrhajózás iránti érdeklődés, amit az előbb említettem. Ez is nagyon kedvelt műsorszám. Mindez természetes és jó is. A baj ott kezdődik, amikor vég nélkül és válogatás nélkül nézik a gyerekek a televíziót, és mi rájuk hagyjuk. Persze ez egyszerűbb és kényelmesebb számunkra és számukra is. Sokszor úgy kívánja az ember, hogy ne legyen az a televízió..., de persze nem ez a megoldás, hanem olyan programot kell csinálni, amit leg-

inkább az érdektelenebb, gyengébb TV-műsoroknál szívesebben választanak.

Igen kedvelt diákidőtöltés a sport, mégis a legtöbb iskola klubjától teljesen idegen. Hallottuk, hogy itt igen kedvező sportlehetőségek vannak. Hogyan használják ki ezeket?

A sporttal kapcsolatban valóban szerencsénk van, mert jobbak a lehetőségeink, mint sok más iskolában. Egyébként az, hogy most már van sportpályánk, az nemcsak a szerencse dolga. Ezt a sportlétesítményt a gyerekek építették fel, 3–4000 óra körüli társadalmi munkájuk van benne. Hozzá kell tennem, hogy ez éppen most készül el, sőt még nincs is teljesen kész. Így eddig még nem is használhattuk ki igazán, de tervbe vettük azt, hogy atlétikai és kispályás labdarugó bajnokságot rendezünk már ez évben. Eddig nálunk a terem sportok közül a ping-pong lehetőségét biztosítottuk klubtagjaink részére, emellett mindig szerepelt a klubprogramban sakk-bajnokság – ez téli időszakban – az egyéni, osztály-bajnokság. A kis asztali labdarugó bajnokság is minden évben megvolt. A fizikai és szellemi sportolás tehát nálunk valóban egészen jól be van és főleg be lesz iktatva klubtagjaink életébe. Rettentően érdekli őket a sport, ez a fiúknál természetes is.

Vannak olyan klubprogramok, amelyek a tagság egészét vagy legalább is jó részét érdeklik, de vannak kisebb csoportok is sajátos érdeklődési területűek, ezeknek hogy tud kedvére tenni a klub?

Sajnos, azt kell mondjam, hogy a kiscsoportok nálunk elvesznek, ha alakulnak is, de feloszlának. Itt a legfontosabb a helyiség kérdése. Ahhoz, hogy csoportfoglalkozásokat, csoportprogramokat tudjunk tervezni igény, érdeklődés ha lenne is talán, de helyiség hiányában kivitelezhetetlen. Elsősorban a többséget vesszük figyelembe.

Nem lehetne a klubhelyiséget – mondjuk – 14–16 h-ig, tehát az első kötetlen szabadidő-ciklusban minden héten egy-egy napra beosztva e kis körök számára szabaddá tenni?

Megmondom, hogy mi itt az igazság: itt elfogyott a mi lehetőségünk, energiánk. Biztos lenne ilyen igény, szívesen részt vennének a tanulók ilyen csoportfoglalkozásokon, sőt talán még helyet és időt is tudnánk nekik szorítani, de egyszerűen úgy mondanám, ahogy van: nincs aki csinálja, vezesse ezeket a köröket.

Tehát most a klubban semmiféle hobby-tevékenységet nem folytatnak kisebb csoportok?

Nem, nem folytatnak!

Azért feszegetem ezt a kérdést, mert ez elég gyakori probléma különösen azokban a klubokban, ahol már tényleg eleven a közösségi élet, ahol már tartalmas, az egész közösséget érintő programok vannak. És ilyenkor a klub következő lépése szinte szükségszerűen az, hogy számolva a gyerekek differenciált érdeklődésével, igényével, időnként a kisebb érdeklődési köröknek is tevékenységi lehetőséget ad.

Az én véleményem az, hogy mi még a klubközösség összekovácsolásának, az egybeforrásztásának idejét éljük. Vannak most már olyan közös programjaink, amik egészen jól sikerülnek, de még vannak gyenge programok is. Szóval nekünk még korai lenne tovább lépni.

Azt persze egy kívülállónak nehéz megállapítani, hogy a fejlődés menetében mikor, melyik a szükséges lépés ezt a felelős klubvezető tudhatja a legjobban.

Még egy utolsó kérdésem lenne. Itt most a kollégiumban csak fiúk vannak (bár úgy tudom, hogy tavaly még voltak lányok is), de hát egy klub élete nehezen képzelhető el koedukáció nélkül. Hogyan oldják meg ezt a kérdést?

Szerencsére van megoldás. Ugyanis a városban van még egy gimnáziumi kollégium és ott kb. 50 fős létszámmal lányok is vannak. Egész jó kapcsolatot építettünk ki velük. Nekik nincsen klubjuk, illetve egészen kicsi klubjuk van, és gyakran átjárnak hozzánk. Főleg a hétvégeken, általában szombaton szoktunk közös ösztáncot rendezni. Így népesítjük be lányokkal a klubunkat.

Értem. Köszönöm a tanulságos beszélgetést. Sok sikert és kitartást kívánok ehhez az éppenséggel nem könnyű nevelői munkához, a klubvezetéshez.

Az UNESCO Oktatásügyi Irodájának XXXV. ülésén 1975-ben elfogadott Fő tendenciák a közoktatás terén c. dokumentumában jelentős helyet foglal el az a megállapítás, hogy „az iskola és a társadalom integrálása érdekében Lengyelországban az utóbbi időben sajátos közművelődési központokat hoznak létre – úgynevezett környezeti iskolákat –, amelyek mindenki számára nyitva állnak s céljuk, hogy kiváltsák a fiatalok erőteljes törekvését mind a társadalmi aktivitásra, mind pedig a permanens képzésre”. Ez a környezeti iskola lengyel koncepciójának nem egészen pontos meghatározása. De nem vehetjük rossz néven az UNESCO szakértőitől, hogy éppen így foglalták össze a különféle legyen kísérleteket az új iskolatípus – leggyakrabban környezeti iskolának nevezett típus – modelljének kidolgozására. Ez az elnevezés ugyanis közoktatásunkban a legkülönfélébb újításokkal kapcsolódott össze. Így például környezeti iskolának szokták nevezni azokat az iskolákat, amelyek a tanórán kívüli foglalkozások kibővített munkatervét valósítják meg, többek között a gyermekek és fiatalok szabad idejének szervezése terén, vagy amelyek gyakoribb kapcsolatban állnak a szülőkkel és az adott környezetben működő különféle intézmények képviselőivel, vagy éppen különféle rendezvényeket szoktak szervezni a helyi lakosság számára, különösen, ha az adott iskola ilyen jellegű tevékenységét gazdagabb infrastruktúrája is elősegíti.

Természetesen a környezetinek nevezett iskolák valamennyi felsorolt jellemvonását számon tarthatjuk továbbra is a környezeti iskolák leglényegesebb jegyei között, ha azok összekapcsolódnak az iskolarendszer alapvető funkcióinak megvalósításával a képzés és nevelés, valamint a pedagógiai gondviselés terén. A nemzeti nevelési rendszer reformjának pers-

pektívája azonban nemcsak a szóbanforgó területen követeli meg iskolarendszerünk eredményeinek gyarapítását. Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy feltétlenül szükség van a „környezetinek” nevezett iskolák valamennyi jellemző vonásának egyesítésére a szocialista társadalom viszonyai között funkcionáló iskolarendszerünk új fejlődési lehetőségeivel. Ezek a lehetőségek pedig nemcsak azt jelentik, hogy gazdagodik az iskola infrastruktúrája, s új partnerekre tesz szert a kibővített iskolán és tanórán kívüli foglalkozási tervek megvalósításában, hanem mélyebb változások tervezését is szükségessé teszik iskolarendszerünk tanterveiben, struktúrájában és funkcionálásában.

A fenti változások alapját a falusi iskolarendszer átszervezése jelenti. Ennek lényege a körzeti iskolák létrehozása, ami számos következménnyel jár az iskolák anyagi infrastruktúrájának és káderellátottságának fejlődésében, mind az egyes iskolák, mind pedig a saját területükön működő valamennyi oktatási és nevelési intézményt egyesítő nagyközségi öszszevont iskolák vonatkozásában. Az egész iskolarendszerben igen nagy reményeket fűzünk a pedagógusok képzésének és továbbképzésének fejlesztéséhez, a pedagógusközösségek megerősítéséhez, amit többek között az iskolapedagógusok és a harcerinstruktorok foglalkoztatásával szeretnénk elérni. Ezeket az újításokat kellőképpen indokolják mind a környezetinek nevezett iskolák tapasztalatai, mind pedig az egésznapos iskolákban szerzett tapasztalataink és a különböző környezetek igényei is. Mindez egyúttal megteremti a szilárd alapokat az iskola új modellje számára, amelyet egyaránt nevezhetünk környezetinek és nyíltnak, ha ezen a fogalmon nemcsak magát az iskola intézményét, hanem a társadalmi

élettel való kapcsolataink egész rendszerét is értjük.

A környezeti iskola szervezett nevelő környezet. Az iskola kapcsolatai a társadalmi valóság különféle összetevőivel visszaadják az iskola mint társadalmi nevelő intézmény valódi értelmét. Ez az értelem részben elveszett, amikor az „iskola” szó kezdte elveszteni korábbi eredeti görög jelentését, s egyre inkább az oktatás és a műveltség alapjának tekintett ismeretek és jártasságok átadására hivatott intézménnyé vált. Az ilyen iskola fogalmához elsősorban az az épület kapcsolódik, amelyben az előre elfogadott tervnek megfelelően az ismeretek és jártasságok átadása végbe megy. Milyen gyakori, hogy még ma is általában így határozzák meg az iskolát, bár sem a mi iskolarendszerünkben, sem más országok iskolarendszereiben nincs talán olyan intézmény, amely programszerűen kizárólag az ismeretek átadására korlátozná tevékenységét.

Maga az élet kötelez minden iskolát egyre szélesebb körű nevelő és gondviselő munkára, s ennek elvégzése egyúttal sokszor az oktató munka megvalósításának feltétele is. Maguk a pedagógusok sem tudják — és nem is akarják — az iskola didaktikai funkcióit azok közé a keretek közé szorítani, amelyeket annak idején, az iskola, mint az ismereteket egyedül közvetítő intézmény számára kidolgoztak. Ez a hagyományos sztereotípiá azonban nagyon makacsul gyökeret vert sok ember tudatában, ebből fakadnak a társadalom „iskolátlanításának”, az iskola elhalásának zavaros és naív jelzavai, vagy kompromisszumos formában — a falak nélküli iskola létrehozásának javaslata.¹ Ez a kompromisszum egyébként annyiban aktuális, amennyiben hozzájárulhat az iskola fogalmának módosításához, anélkül, hogy azt, mint a múlt állítólag használhatatlan csökevényét elvetnénk.

Hiszen egyet kell értenünk azokkal, akik arra utalnak, hogy napjainkban a pedagógiai eredmények nemcsak a pedagógusok iskolán belüli tevékenységéből következhetnek, hanem a gyermekek iskolás kor előtti — születésüktől az iskolai tanulmányok megkezdéséig szerzett — tapasztalataiból és az őket érő különféle hatásokból az iskolai képzéssel és neveléssel párhuzamosan. Jól érti ezt az a peda-

gógus is, aki az új tanulókkal végzett munka első óráit a gyermekek korábban szerzett ismereteinek és jártasságainak felmérésére fordítja. És bőven van mit felmérni. Az oktatás magasabb szintjein is csaknem minden területen érdemes az iskolán kívül szerzett ismeretekre és jártasságokra, sőt nézetekre és meggyőződésekre is támaszkodni, különösen akkor, ha az iskola munkájával nemcsak elismeri, hanem egyenesen ösztönzi és irányítja növendékeinek iskolán kívül szerzett tapasztalatait. Éppen az iskola irányító és ösztönző szerepének hangsúlyozása a képzés folyamatában a gyermekek élettapasztalatainak céltudatos gazdagításával összekapcsolva jelenti az alapvető különbséget nézeteinkben az iskola társadalmi funkcióit illetően a nyílt iskola különféle burzsoá és liberális koncepciójával összehasonlítva, amelyek az iskola vezető szerepéről való lemondást javasolják a nevelési környezet létrehozásában és átalakításában.

A „nevelési környezet” kifejezést abban az értelemben használom, amelyet a társadalompedagógia elméletével foglalkozó lengyel szakemberek adtak neki, hiszen ez a tudományág jelentősen hozzájárult a különböző próbálkozások kezdeményezéséhez és kiteljesítéséhez a helyi környezettel szoros kapcsolatban álló iskolák pedagógiai munkájának szervezése terén. Érdemes itt idézni Aleksander Kaminski professzor sokat mondó állítását, aki a nevelési környezet különféle koncepcióit elemezve kijelentette: „A nevelési környezet az ember objektív környezetének egy része (annak természeti hátterével és kulturális összefüggéseivel együtt); azok a személyek, társadalmi csoportok és intézmények alkotják, amelyek nevelési feladatokat töltenek be, a gyermekek, fiatalok és felnőttek csoportjait a társadalom nevelési eszményének megfelelő erkölcsi értékek és azokkal összhangban lévő szociális viselkedésformák elsajátítására ösztönzik (serkentik); a nevelési környezet egyes sejtjeinek összehangolatlan vagy ellentétes tendenciái miatt a nevelési ingerek minőségileg differenciáltak; ez erősíti azt a törekvést a modern társadalmakban, hogy a legfontosabb nevelő intézményeket felruházzák a nevelő környezet hatásainak koordinálásához és megfelelő irányba való tereléséhez, valamint hatékonyságának növelé-

séhez szükséges erővel és eszközökkel; megfigyelhetjük — elsősorban a szocialista országokban — az olyan, korábban nem intencionálisan nevelő intézmények pedagógizálására való törekvést, mint az üzem, a lakótelep, a társadalmi egyesületek, ami együttjár a nevelő környezet egyre fokozódó kiterjedésével.”²

Az iskola kapcsolata a családokkal, a társadalmi szervezetekkel és az iskolán kívüli oktatási-nevelési intézményekkel a megfelelően szervezett nevelési környezet létrejöttének alapvető feltétele, s ez a nevelő környezet egyúttal tágran értelmezett, nyílt iskola is, amely lehetővé teszi a nevelő hatások összehangolását, s ezen a téren nem mondhat le az együttműködésről az iskolán kívüli oktató-nevelő intézményekkel és a családokkal. Ezt az együttműködést a munkaszervezés legalapvetőbb feltételének kell tekinteni a mai iskolában. De még a leguniverzálisabb iskola sem tudja saját hatáskörében pótolni a tanulók számára az olyan intézményeket, mint a kultúrházak, játszóterek és sportegyesületek, különféle klubok és olvasótermek, valamint a tömegkultúra általános intézményei, amelyek között a rádió és a televízió alapvető, az iskolában és otthon egyaránt hozzáférhető oktatási és nevelési eszközökké váltak. A nyílt iskola azonban úgy kapcsolja össze belső tevékenységét a többi intézmény és az egész helyi környezet funkcionálásával, hogy a nevelő környezetnek ezek az iskolán kívüli összetevői mintegy magának az iskolának a részeivé válnak.

A NYÍLT ISKOLA MINT OKTATÁSI-NEVELÉSI RENDSZER

A siker feltétele a nevelési környezet valamennyi összetevőjének működésében közös hozzájárulásuk a pedagógiai célok eléréséhez. A nevelő hatások mindennemű diszharmóniája nemcsak gyengíti azok hatékonyságát, hanem a nevelés folyamatát dezorganizáló konfliktusok forrásává is válhat. Ez történt akkor is, amikor egy-egy helyen ha csak szórványosan is, de hiányzott az együttműködés a pedagógusok és a szülők között. Az összhang tartós hiánya a szülők, az iskolák és a környezet egyéb intézményei között rendszerint sok

pedagógiai kudarc forrása, az összehangolt együttműködés pedig gyakran egyenesen imponáló eredmények elérésének záloga. Ezért teljesen nyilvánvaló, hogy arra kell törekednünk, hogy az egész nevelési környezet az oktatási-nevelési rendszerre jellemző feladatok megvalósítását szolgálja. Ezt a tendenciát Lengyelországban nemcsak az egyes pedagógusok és iskolaigazgatók munkájában figyelhetjük meg, hanem az olyan szervezetek tevékenységében is, mint a Gyermekebarát Társaság, a Lengyel Harcer Szövetség, a Nőszövetség, sőt nem ritkán a lakótelep széles társadalmi köreiben, ahol kiveszi részét az erőfeszítésekből a Nemzeti Egységfront és a lakásszövetkezet aktívája, valamint a helyi környezet egyéb intézményeinek és szervezeteinek képviselője is.

A nevelő társadalom eszméjének terjedésével párhuzamosan a különböző intézmények és társadalmi szervezetek lakóhelyi oktató-nevelő munkájának fejlődése a tényleges igények megértésétől, valamint a kulturális igények felkeltésétől függ. Ez a munka azonban különösen akkor gyümölcsöző, ha az igények felkeltése, a helyi társadalom oktatási és nevelési törekvéseinek kibontakozása találkozik az iskola és partnereinek készségével a sokoldalú együttműködésre a szocialista társadalom közös céljainak megvalósítására. Ekkor válik reálissá a helyi oktatási-nevelési rendszer létrehozásának lehetősége. Az iskolák felkészítése a szülőkkel, valamint a különféle helyi intézményekkel és társadalmi szervezetekkel való együttműködésre napjainkban legalább annyira fontos és szükséges, mint a különféle társadalmi intézmények és szervezetek nevelő tevékenységének kibontakoztatása. Ezekben az összefüggésekben jut ugyanis kifejezésre a nyílt iskola mint oktatási-nevelési rendszer koncepciójának lényege, amely a természetes környezetnek az iskolával együttműködő elemeiből (család, kortársi csoportok, környezet), iskolán kívüli oktató-nevelő intézményekből, a társadalmi szervezetekből és tömegkommunikációs eszközökből tevődik össze.

A NYÍLT ISKOLA SZERVEZÉSÉNEK ALAPVETŐ FELTÉTELEI

Amikor 1972–74 között a Pedagógiai Kutató Intézetben megkíséreltük tisztázni, mi le-

het az egésznapos környezeti iskola, lelegelembb infrastruktúrájával együtt a hagyományos városi és falusi környezetekben, az alábbi következtetésekre jutottunk:

1. A környezeti iskola olyan intézmény, amely megszervezi növendékeinek egésznapos munkáját, s egyúttal együttműködik a szülőkkel és más intézményekkel az iskolán kívüli nevelés terén.

2. A munka megszervezése a környezeti iskolában magában foglalja elsősorban a közös tervben rögzített tanórákat és tanórán kívüli foglalkozásokat a képzés teljes hatékonyságának eléréséhez szükséges mértékben — osztályismétlések nélkül és lehetőleg magas színvonalon.

3. A képzés folyamatában differenciálni kell az iskolában a tanárok irányításával végzett feladatokat úgy, hogy lehetővé tegyünk a tanulók számára tehetségüknek és érdeklődési körüknek megfelelő feladatok kiválasztását.

4. Az oktató-nevelő munka széleskörű programjának megvalósításához a nap folyamán nemcsak az iskolaépületben lévő berendezéseket, valamint a sportpályát, tanműhelyeket és iskolakertet használják fel, hanem a környezetben hozzáférhető egyéb intézmények berendezéseit is.

5. A környezeti iskolában a tanári kar integrált együtttest alkot — a tanárookra, valamint tanulószobai és napközis nevelőre való állandó felosztás nélkül, s az együttműködésbe más intézmények szakembereit is bevonják, elsősorban a szülőket és az iskolában korábban végzett szakembereket.

6. A tanórán és iskolán kívüli foglalkozások programját a környezeti iskolában egyeztetni kell a szülőkkel és a tanulókkal, sőt szükség esetén a helyi társadalom más intézményeinek vezetőivel is.

Úgy vélem, hogy a környezeti iskolának ezeket a lengyel és külföldi kísérletekben ellenőrzött alapelveit elfogadhatjuk kiindulási pontként minden nyílt iskola egész oktatási-nevelési rendszerének kifejlesztéséhez. A nyílt iskola a felsorolt alapvető jegyek mellett sajátos vonásokkal is rendelkezhet, ha azok nem ellentétesek az iskolára, mint az oktatási-nevelési rendszer alapvető intézményére jellemző sajátosságokkal.

A mai iskolának legalább két elemi követelménynek kell eleget tennie a nevelési környezet szervezése terén. Az iskola szervezetének alapvető, első feltétele a megfelelő „munkahely” biztosítása minden egyes tanuló számára, ahol a tanuló becsületesen és hatékonyan, pozitív eredményekkel töltheti be tanulói kötelességét. Ma, amikor a képzési és nevelési programok állandóan gazdagodnak, s megvalósításuk nemcsak időt, hanem megfelelő módszereket és eszközöket is követel, az iskolának elsősorban olyan műhellyé kell válnia, ahol a megfelelő időben és a megfelelő oktatási-nevelési eszközök alkalmazása mellett minden tanuló olyan hatékonyan tud dolgozni a tanár irányítása mellett, hogy legalább elégséges mértékben elsajátítsa a képzési tartalmakat anélkül, hogy órák hosszát kínlódna „házi feladatokkal” vagy fizetett korrepetítorok segítségét venné igénybe. A modern iskolarendszernek nemcsak azért kell elérnie az évismétlés és lemorzsolódás nélküli hatékonyságot a képzés terén, hogy minden fiatal időben megszerezze az általános, illetve középiskolai bizonyítványt, hanem azért is, hogy a hatékony iskolai munkával felkészüljön a teljesértékű életre a társadalomban, amelyben a racionálisan szervezett munka a fejlődés alapja.

Amíg az iskola meglehetősen magányos volt az oktató munkában, gondoskodnia kellett legalább az alapvető szellemi ismeretek és jártasságok biztosításáról a széles tömegeknek a társadalomban. Így van ez továbbra is azokban az országokban, ahol a fiatalokat és felnőtteket szolgáló kulturális és művelődési intézmények nem olyan fejlettek, mint Lengyelország és a többi szocialista ország nagyobb központjaiban. Ezért „Az iskola környezetének kulturális központja” jelszó más jelentéssel bír a gyengébb kulturális és művelődési infrastruktúrával rendelkező országokban, mint a lengyel városi környezetben. Ott ezt a jelszót úgy kell értelmezni, hogy az iskolának egyúttal a kultúrház, az olvasóterem, a klub, a mozi, a színház, a múzeum stb. szerepét is be kell töltenie. Nálunk, tekintettel az ilyen és hasonló iskolán kívüli kulturális és művelődési intézmények meglétére és fejlődésére a városokban és részben a falvakban is, nincs szükség tevékenységük ismétlésére. Az iskolának

viszont lehetősége van pedagógiai munkájának elmélyítésére — éppen az említett intézményekkel együttműködve — annak érdekében, hogy felkészítse növendékeit a fenti intézmények igénybevételére az iskola befejezése után is.

A nyílt, környezeti iskola egyes híveit néha túlságosan magával ragadja az önálló rendezvények rendezése a környezet számára, anélkül, hogy alaposabban felkészítenék a fiatalokat mind a különféle rendezvényeken való aktív részvételre, mind pedig a permanens önképzésre és intenzív kulturális életre. Mivel nincsenek meg a szükséges feltételei pl. olyan művészegyüttesek szervezésének, mint az ifjúsági házakban és művelődési házakban, az iskola eredményesen elősegítheti, hogy tanulói vegyenek részt az említett szakosított művelődési intézmények munkájában, s a választott művészeti terület alaposabb megismerésével készüljenek fel a kulturális életben való aktív részvételre a jövőt illetően is. Ugyanezt elmondhatjuk a modern technikáról és a tudományos alkotó tevékenységről is. Arról van ugyanis szó, hogy az iskola ne csak köznapi értelemben legyen nyílt intézmény. Nyitva kell állnia a tudomány új eredményei és problémái, a technika és a művészet új alkotásai, és minden társadalmi változás számára is, érzékenyen reagálva mindazokra a jelenségekre, amelyek az iskolán kívül végbemennek. Következetesebben kell törekednünk az iskolának erre a nyíltságára, mint ahogyan ez az iskolának a társadalmi élet szélesebb köreitől való hagyományos elszigeteltsége idején volt.

Az iskolának a széles társadalmi élettel való kapcsolatához nélkülözhetetlen, hogy kapcsolatban álljon a családdal, a tanulók otthonával, amely a szabad időben szintén az egész család kulturális életének színterévé válhat. Általában akkor van ez így, ha a gyermekek a jól szervezett iskolai munka után érdeklődéssel, eredményeikkel elégedetten, a felnőttek világa iránti kíváncsisággal érkeznek haza.

A családi otthon légköre igen gyakran éppen attól függ, mit és milyen eredménnyel csinálnak a gyermekek abban az időben, amíg a felnőtteket lekötik kötelelességeik. Éppen ezért az iskolai munka szervezetének jól ki

kell töltenie azt az időt, amíg a felnőttek otthonuktól távol dolgoznak, hogy a munka utáni találkozás idejét ne kelljen az oktató-nevelő munka egész napi — vagy hosszabb idő alatt felhalmozódott — hibáinak és fogyatékosainak a korrigálására fordítani.

A tanulók egész munkáját szervezve a nyílt iskolában — az étkezésekre, játékokra és pihenésre fordított szünetekkel együtt — nemcsak a tanulók kötelező elfoglaltságait, érdeklődését, eredményeit és nehézségeit kell figyelembe venni, hanem a szülők által munkában töltött időt is. Néhány varsói, lodzi, wroclawi és krakkói iskola tapasztalatai azt bizonyítják, hogy igen sok előnnyel rendelkezik ez a fajta munkaszervezés az iskolában, amely mentesíti a gyermekeket és a szülőket a házi feladatok elkészítésével kapcsolatos oly gyakori gondoktól és a megfelelő felügyelet hiányának következményeitől a szülők távolléte alatt. Ez a munkaszervezés egyúttal lehetőséget teremt a képzés teljes hatékonyságának elérésére, megtanítja a gyermekeket kötelelességeik racionális és hatékony teljesítésére, szabad idejük értékes kitöltésére.

A gyermekek és fiatalok életét szervezve az iskola jelentős hatást gyakorolhat az egész nevelési folyamatra mind az órákkal és tanórán kívüli foglalkozásokkal, mind pedig az egész iskolai élet fegyelmet és kultúrát együttműködést igénylő szervezeti formáival. Ez egyébként az eredményes képzés feltétele is a modern iskolában, amelynek jellemzője a közösségi aktivitás a tanulásban és tanításban.

A gondviselési funkciók integrálása a képzéssel és neveléssel a modern iskolában megköveteli, hogy mind az iskola berendezéseit, mind pedig a pedagógiai és kisegítő személyzetet felkészítsük ennek a feladatnak az ellátására. Az iskolai berendezések új szerveztű munkára való alkalmassá tételének első lépése — természetesen a pihenést szolgáló és egészségügyi létesítmények biztosítása mellett — a kabinetek és előadótermek, megfelelően felszerelt olvasótermek, tornatermek és sportpályák megnyitása a fiatalok előtt, sőt néha külön pavilonok építése a tanórán kívüli foglalkozások számára. Az iskolaépületekben végrehajtott radikálisabb építési változtatások lényege az iskolaépület belsejének funkcioná-

lis hozzáigazítása az oktató-nevelő munka három alapvető formájához: 1. a csoportos munkához, amikor a fiatalok nagy csoportokban együtt szereznek bizonyos ismereteket a tanár előadásából vagy az audiovizuális eszközök (rádió, film, magnetofon, televízió) közvetítésével; 2. a kisebb csoportokban végzett munkához, amikor a tanár segít a problémák megfogalmazásában és irányítja azok megoldásának menetét; 3. az egyéni munkához, amelyet a tanulók a kabinetekben, szertárakban, olvasótermekben végeznek, amikor a tanár csak alkalmi segítséget nyújt az arra rászoruló tanulóknak és felügyel munkájuk menetére. A pedagógiai tevékenység ilyen szervezete megköveteli, hogy a tanárok szakosodjanak az egyes munkára. A fiatalokkal közvetlen kapcsolatban álló pedagógusok mellett a nagy iskolák kiegészítő személyzetet is foglalkoztatnak — az audiovizuális eszközök kezelésére, a szemléltető eszközök előkészítésére, különféle adminisztratív munkákra. Ennek a — számos szovjet és amerikai iskolában kipróbált — rendszernek ma már sok híve van a különböző országokban. Az iskolai berendezések átlagos állapota, a pedagógusok átlagos képzettsége azonban nem felel meg az említett rendszer követelményeinek. Éppen ezért a napközi otthonos iskolákban a napot rendszerint tanórákra és tanórán kívüli foglalkozásokra bontják, amikor a tanulók önálló munkát végeznek, vagy az egyes tantárgyakat tanító tanárok irányításával, vagy a tanulók önálló munkájának szervezésére szakosodó tanárok vezetésével. Egyes, a tanított tantárgyakhoz közvetlenül nem kapcsolódó tanórán kívüli foglalkozásokat a megfelelő képzettséggel rendelkező nevelők vagy szakoktatók tartanak. A szovjet iskolákban a tanórán kívüli foglalkozások szervezője a külön e célra kinevezett igazgatóhelyettes. Lengyelországban ezekkel a feladatokkal a nemrég alkalmazott iskolapedagógusok és a nagyközségi iskolaigazgatók nevelési helyettesei foglalkoznak.

A lengyel és külföldi iskolák tapasztalatai arra utalnak, hogy teljesebb mértékben integrálni kell az órákat és tanórán kívüli foglalkozásokat. Az iskolai napközik és tanulószobák rendszerint nem biztosítják a tanulók számára a feltételeket az önálló tanuláshoz, érdekes

foglalkozásokhoz és a szórakozáshoz. A lehetőségekhez mérten az iskola valamennyi létesítményét rendelkezésre kell bocsájtani erre a célra. És az univerzális „napközis tanítónénik” helyett jobb megnyerni a szaktanárokat ehhez a munkához. A képzési és gondozási-nevelési funkciók összekapcsolása tehát meglehetősen nagy változásokat tesz szükségessé az iskolai létesítmények struktúrájában és a pedagógusok képzettségében. Ezek a változások azonban nélkülözhetetlenek a különféle iskolai kudarcok okainak felszámolásához, amelyek nemcsak az alacsony képzési hatékonyság és a bukás — az iskolarendszer szégyenteljes örökségének — okai, hanem gyakran komolyan akadályozzák a nevelő munkát is.

Az iskola gondviselő és nevelő funkcióinak kiterjesztése azonban semmiképpen sem csökkentheti a család, valamint az iskolán kívüli művelődési, nevelési és rekreációs intézmények szerepét. Az egész társadalom kulturális színvonalának fokozatos emelkedése, a szülők felelősségérzetének növekedése gyermekeik nevelése iránt reális esélyt biztosít az iskola és a család egyre szorosabb együttműködésére a közös nevelési program megvalósításában. Egyre nagyobb segítséget fog nyújtani ebben az együttműködésben az iskolán kívüli művelődési és rekreációs intézmények fejlődő hálózata, a különböző szervezetek és a szinte minden családban hozzáférhető audiovizuális eszközök. Az olvasás is jelentős szerepet játszik az oktatás és nevelés folyamatában. Ennek ellenére a gyermekeknek az iskola teljes felügyelete alatt kell maradniuk legalább abban az időben, amíg a felnőttek munkában vannak és különböző ügyeiket intézik. Az pedig köztudott, hogy ez lényegesen hosszabb idő, mint amennyit egy tanuló a hagyományos iskolában tölteni szokott. A nevelés bonyolultsága napjainkban megköveteli a gyermekek és fiatalok feltétlen és folyamatos pedagógiai irányítását egészen érett koruk eléréseig.

Vitatható kérdés a tanítási hét esetleges lerövidítése is, ha minden felnőtt csak heti 5 napot fog dolgozni. Számos országban már most is csak 5 tanítási nap van hetenként, így van ez nemcsak a kapitalista országokban, hanem Csehszlovákiában is. Úgy vélem azonban,

hogy az iskolai hét lerövidítése hazai viszonyaink között nem lenne helyes. A felnőtteknek szükségük lesz arra az egy szabad hétköznapra személyes és gazdasági ügyeik intézésére és az önképzésre, tanulásra, amire a modern civilizációban egyre nagyobb szükség van. Éppen ezért nem számíthatunk túlságosan arra, hogy szabad napjukon az eddiginél sokkal többet foglalkozhatnának gyermekeikkel. Arra viszont törekedni kell, hogy úgy szervezzük meg a munkát minden iskolában, hogy minden tanár számára leglább egy szabad napot biztosíthassunk. Már most is szükség volna erre, hiszen a pedagógusoknak mindenkinél inkább szükségük van szakmai ismereteik állandó gyarapítására.

A modern iskola funkcióinak kiterjesztése nem történhet a tanárok iskolai munkaidejének megnyújtása árán. Hiszen a tanároknak eddigi „normális” megterhelésük mellett sem marad idejük mindazoknak a munkáknak a tökéletes elvégzésére, amelyeket szakmai munkájukkal kapcsolatban otthon, könyvtárban, tudományos műhelyekben vagy másutt kellene elvégezniük. A tanárok időháztartásának vizsgálatából kitűnik, hogy ezek a munkák mintegy kétszer annyi időt igényelnek, mint maguk a tanítási órák, még akkor is, ha a pedagógus nem tanul tovább felsőoktatási intézményben. Ezért a nyílt iskola fejlődése megköveteli a pedagógusok óraszámával kapcsolatos normák alapvető revízióját és a tantestületek új munkaszervezési elveinek kidolgozását.

A NYÍLT ISKOLA MODELLJÉVEL KAPCSOLATOS KUTATÁSOK

A nyílt iskola modelljének megtervezése, ellenőrzése és bevezetése a lengyel nevelő társadalomban 1975 óta „A közoktatási rendszer korszerűsítése a fejlett szocialista társadalomban” c. kutatási program egyik fő feladata. A koncepció alapvető elemei: 1. az iskola együttműködése a természetes környezetekkel (család, kortársi csoportok, helyi közösségek), 2. az iskola együttműködése az iskolán kívüli művelődési és nevelési intézményekkel, 3.

a tömegkommunikációs eszközök szerepe az oktatási-nevelési rendszerben, 4. az ifjúsági szervezetek funkciója a fiatalok szocialista nevelésének folyamatában. Ezt a munkát a Pedagógiai Kutató Intézetben az oktatási-nevelési rendszer alapjaival foglalkozó kutatócsoportra bízták. A koordinációs tervben szereplő feladatok egészét 1975–77 között kell elvégezni. A cél ugyanis az, hogy a fenti munkák eredményeit már a nemzeti nevelési rendszer alapvető reformjának előkészítése során felhasználni, különösen az iskolarendszer, valamint az iskolán kívüli művelődési, nevelési és gyermekvédelmi intézmények hálózatának és struktúrájának kialakításakor, valamint a képzés és nevelés tartalmainak meghatározásában, a pedagógusképzés feladatainak megvalósításában, az új iskolarendszer pedagógiai eszközeinek kidolgozásában, és általában a szocialista ország igényeinek és lehetőségeinek megfelelő igazán modern nevelési és oktatási rendszer alapjainak kialakításában.

Az oktatási és nevelési rendszer alapjaival foglalkozó munkacsoport nemcsak valamilyen dolgozóját — a pedagógiával, szociológiával, pszichológiával, informatikával, matematikával, humán tudományokkal, esztétikai kultúrával stb. foglalkozó szakembereket vonta be ebbe a munkába, hanem a doktori disszertációjukat készítő különféle szakos tanárokat is. Néhány, részben kísérleti jellegű elkészült munka megfelelő alapot teremt a tipikus városi és falusi környezetekben kialakítható nyílt iskola optimális modellvariánsainak kidolgozásához.³ Ezen kívül a munkacsoport együttműködik más tudományos intézetekkel, s felhasználja azok kutatási eredményeit.

Különösen gyümölcsöző együttműködésünk az Ifjúságkutató Intézettel, ahol nagyszabású kutatómunkát végeztek a nyílt iskola témakörben⁴, elsősorban a Lodzban és Varsóban gyűjtött adatok alapján. Hasznosnak ígérkezik együttműködésünk a gdanski Tudományegyetem, a bydgoszcki Pedagógiai Főiskola és az A. Mickiewicz Tudományegyetem kutatóival és más tudományos körökkel és az iskolákkal.

Jegyzetek

- ¹ Az UNESCO Nemzetközi Nevelésügyi Irodájának az 1975-ös XXXV. ülészakon előterjesztett említett dokumentuma megállapítja, hogy „Az Egyesült Államokban a gazdasági visszaesés következtében csődbe jutottak a nyílt oktatás létrehozására (open school) irányuló különféle kísérletek. Az infláció elsősorban a magániskolákra hatott erősen, 82 főiskola kénytelen volt bezárni kapuit. A demográfiai hullámvölgy és a gazdasági, természeti nehézségek következtében 200 ezer tanári állást megszüntettek. Az elhelyezési nehézségek lefékezték a tantervek liberalizálására irányuló kísérleteket, s a pragmatizmushoz, sőt a konzervatívizmushoz való visszatéréshez vezettek.”
- ² A.Kaminski: Nevelési környezet — definíciós nehézségek (Srodowisko wychowawczw — klopoty definicyjne). = Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, 1974. 4. füzet, 27—28.old.
- ³ Pl. M.J. Szymanski: Srodowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnek (Az iskolai szelekció környezeti meghatározói), doktori disszertáció, 1971. (Könyvalakban megjelent 1973-ban a PWN gondozásában ugyanezen a címen);
- T. Podwysocki: Wplyw organizacji pracy w calodziennej szkole podstawowej na osiagniecia uczniow (A munkaszervezés hatása az egésznapos iskolában a tanulók eredményeire), doktori disszertáció 1973; R. Cieslinski: Kształcenie nauczycieli w WSN i ich start zawodowy na wsi (Pedagógusképzés a Tanítóképző Főiskolákon és a végzett hallgatók pályakezdése falun), doktori disszertáció 1974; K. Wojtowicz: Warunki realizacji wychowania przedszkolnego w srodowiskach wiejskich (Az óvodai nevelés megvalósításának feltételei falun), doktori disszertáció 1975; A.Balinska: Determinanty dalszego ksztalcenia absolwentow szkól podstawowych w srodowiskach wiejskich (A falusi általános iskolákat végzett tanulók továbbtanulását meghatározó tényezők), doktori disszertáció 1975; T. Kowalski: Warunki ksztalcenia uczniow zdolnych na wsi (A tehetséges tanulók képzésének feltételei falun), doktori disszertáció, 1975.
- ⁴ Szkoła otwarta (A nyílt iskola). Relacja z badan i propozycje rozwiazan (Kutatási beszámoló és megoldási javaslatok). Készült J. Wolczyk és M. Winiarski tudományos irányításával. Warszawa, IBnM, 233 old.

Szebenyi Péterné: A POLGÁRI PEDAGÓGIA BÍRÁLATÁRA ALAKULT NEMZETKÖZI SZAKÉRTŐI BIZOTTSÁG TANÁCSKOZÁSA (1976. október 12–16)

Az antikommunista pedagógiai áramlatok, nézetek, irányzatok elleni harc a szocialista országok közös, kiemelt feladata. A marxista-leninista elmélettel és gyakorlattal ellentétes közoktatáspolitikai, nevelésemélet és pedagógiai gyakorlat eredményesebb bírálata érdekében a KGST szocialista országok miniszterei speciális szakértői bizottság létrehozását határozták el. A bizottság 1974-ben alakult meg. Az operatívabb és célraorientáltabb munkavégzés érdekében 1975-ben két munkacsoport jött létre: 1. A polgári iskolapolitikai, neveléseméleti irányzatok kritikájára; 2. Az anti-marxista személyiségelméletek bírálatára.

Az első munkacsoport 1976. okt. 12–16. között tartotta nemzetközi szimpozionnal egybekötött tanácskozását Moszkvában. A rendezvényen Bulgária, Csehszlovákia, Lengyelország, Magyarország, az NDK, Románia és a Szovjetunió különböző köztársaságainak képviselői vettek részt.

A szimpozion előadásai a következő témacsoportok szerint, az alábbi sorrendben hangzottak el: A/ A burzsoá iskolapolitika stratégiája; változásának tendenciái; B/ A kapitalista országok oktatási rendszereinek analízise és kritikája; C/ A polgári nevelésemélet és gyakorlat bírálati.

Az első témacsoport előadói hangsúlyozták a burzsoá iskolapolitika stratégiájának és taktikájának objektív társadalmi-gazdasági alapját, gyökereit. Ráműtötték arra, hogy a kapitalista országok iskolareformjai napjainkban kettős szükségletet előgítenek ki: egyrészt a tudományos-technikai forradalomból eredő objektív követelményeknek megfelelően igyekeznek átformálni a szakemberképzést, másrészt hamis ideológiák eredményesebb hirdetésével kívánják elterelni a figyelmet a fejlett kapitalizmus ellentmondásairól.

Az előadók kiemelten az Egyesült Államok

és az NSZK iskolapolitikájának változási tendenciáit elemezték. Hangsúlyozták, hogy a burzsoá teóriák bírálatát igen megnehezíti az egységes, átfogó koncepciók hiánya.

A vita során többen felvetették, hogy a fejlődő országok problémáiról és a kisebb tőkés országok iskolapolitikájáról viszonylag kevés szó esett. Pedig éppen az egységes elméleti koncepció hiánya miatt sokkal árnyaltabban kellett volna a témakört feldolgozni.

A második témacsoport előadásai már konkrétabban foglalkoztak a kapitalista államok oktatási-képzési rendszereivel. Az elemző bírálat Anglia, az Egyesült Államok, Franciaország, az NSZK és Olaszország iskolarendszerére terjedt ki. Az előadók kitértek az említett országok haladó erőinek és pártjainak állásfoglalásaira, ismertették a kommunista pártok stratégiáját és taktikáját a vonatkozó problémakörben.

A harmadik kérdéscsoporthoz a Makarenko-vita ismertetése vezetett el. Érdekessége miatt erre külön kitérek. Az NSZK-ban teljes Makarenko kiadást készítenek elő. A sorozatban helyt kapnak Makarenko forradalom előtti írásai, polgári demokratikus eszméi alpról írott eszme-futtatásai is, sőt a nyugatnémet pedagógia ezt tartja Makarenko igazi arcának. Szerintük a nagy szovjet nevelő a forradalmár magatartást csak politikai okokból vette fel.

A vita szovjet interpretálása kétoldalúan foglalkozott a felvetődött problémával; Makarenko személyes fejlődése és a jelenkori nyugatnémet nevelésemélet aspektusából. Igaz, hogy a Szovjetunióban nem adták ki Makarenko összes műveit, mert pályájának kezdetére valóban inkább a polgári demokratizmus eszméi jellemzőek. A munkásmozgalommal való találkozás, a szocialista forradalom azonban átformálta Makarenko eszmerendszerét, s álta-

lános humanizmusa szocialista humanizmussá alakult.

Az előadók és felszólalók nem tartják véletlennek, hogy a nyugatnémet pedagógia ennyi év után éppen most foglalkozik Makarenko átértékelésével. Ez csak egyik tünete annak a folyamatnak, amely a polgári pedagógiában végbemegy. Ennek egyik fő jellemzője ugyanis éppen az, hogy az osztályellentétek nyílt, leplezetlen hirdetése háttérbe szorul és egyre nagyobb befolyásra tesznek szert az antagonizmust elkenő, „általános emberi” eszméket fejtegető, neveléseméleti irányzatok. Ezt a tendenciát jelzi a polgári antropológiai elméletek előtérbe kerülése is. Mindez a burzsoá iskolapolitika stratégiájának módosulását is eredményezi.

A harmadik témakör előadásai a polgári nevelésemélet és nevelési gyakorlat problémáit elemezték. Több szempontból foglalkoztak azzal a dilemmával is, hogy a kapitalista társadalom zárt jellege miatt a pozitív törekvések is deformálódnak.

Az előadások foglalkoztak a tőkés államok keretei között funkcionáló preventív pedagógia kérdéseivel, bírálták a szocializáció polgári elméletét és gyakorlatát, analizálták a passzív és aktív adaptáció lehetőségeit a burzsoá társadalom nevelésében. Több előadás taglalta az egyén morális felkészítésének és az osztálytársadalmak erkölcsi értékrendszerének problémáit. Az érintett kérdéskör a polgári személyiségelméletek bírálatába torkollott.

A háromnapos szimpoziumot szűkkörű szakértői tanácskozás követte, melynek célja az 1976–1980-as tervidőszakra szóló munkaterv, kutatási program kialakítása volt. Ennek érdekében meg kellett állapodni a kutatás tartal-

mára, jellegére vonatkozóan, ki kellett alakítani a kutatás végeredményére vonatkozó közös állásponrtot.

A vitában felmerült, hogy a bírálat terjedjen ki a mai polgári ideológia hatásának egészére, ne korlátozódjék csupán az iskolapolitikára. Tisztázni kellene a polgári pedagógia bírálatának metodológiai alapjait is. Igény merült fel arra vonatkozóan is, hogy a témakörben történjék meg a kommunista pártok programjainak feldolgozása is. A küldöttek helyesnek tartották, ha az 1980-as kiadásra tervezett monográfia nemcsak stratégiai, hanem taktikai problémákkal is foglalkozik.

A szakértők megállapodtak a monográfia tartalmában, fő fejezeteiben, és megjelölték az egyes fejezetek megírásáért felelős országokat. Magyarország részéről az Országos Pedagógiai Intézet vállalt koordináló szerepet „A pedagógusok helyzete a kapitalista országokban” című témakörben.

Egyértelmű javaslat történt arra vonatkozóan, hogy a bizottság tegyen lépéseket az egységes nyelv, a közös fogalmi készlet kialakítására. A következő ülés feladata lesz annak megállapítása, hogy kihez szóljon a tervezett monográfia? Felmerült annak igénye, hogy a kutatás eredményei ne csak tudományos, hanem népszerű megfogalmazásban is lássanak napvilágot.

Ezután a szakértői tanácskozás a kapitalista országok pedagógusainak helyzetét vitatta meg. A témát az teszi különösen aktuálissá, hogy 1977-ben a Szocialista Országok Pedagógusainak III. Nemzetközi Konferenciája Lengyelországban a tanár személyiségével, helyzetével foglalkozik majd.

1975. november végén és december elején kéthetes tanulmányúton jártam Hollandiában. A tanulmányút célja az oktatásügy fejlesztésével kapcsolatos időszerű oktatáspolitikai és kutatási problémákkal való megismerkedés volt, különös tekintettel az iskolák méretére és hálózatára az alsófokú oktatásterületén.

Az alábbiakban megkísérlek összefoglaló képet vázolni – természetesen a teljesség igénye nélkül – a holland oktatásügy néhány fontos fejlesztési tendenciájáról, elsősorban a közoktatásra vonatkozólag.

1 ISKOLARENDSZER

1.1 Néhány jellemző

A holland közoktatás rendszere – hasonlóan több déleurópai országéhoz – a XIX. század elején foganatosított napoleoni iskola-reform során alakult ki. Ez két fontos jellemzőjében is nyomon követhető. Egyrészt a holland közoktatás erősen centralizált; másrészt iskolarendszere – főként ami a középfokú oktatást illeti – bonyolultságában és elágazásában ma is emlékeztet a francia középiskolákra. Ugyancsak napoleoni örökség az iskolarendszer 6+6-os fölépítése.

A holland közoktatás azonban régebbi örökségre is visszatekinthet. Az elemi oktatás eredetileg a különböző vallási közösségek alapján szerveződött meg. Bár az 1920-as oktatási törvény értelmében valamennyi elemi és középiskola fenntartása az állam kezébe került, az eredeti (vallási alapú), megoszlásuk nem változott. Jelenleg négyféle elemi, illetve középiskola működik Hollandiában: községi (lakóhelyi, városi, municipiális fenntartású), protestáns, katolikus, valamint olyan magániskola, amely nem vallási alapon szerveződött.

1.2 Az alsófokú oktatás rendszere

Az óvodákra vonatkozólag csupán 1955 óta van törvénye Hollandiának, mégis ma a gyerekek mintegy 90%-a lép be óvodába. Az óvodai foglalkozás egész napos, ingyenes a gyermek 4–6. életéve között. Az óvodák hasonlóképp községi és magánóvodákra oszlanak, mint az iskolarendszer egésze; a magánóvodákon belül ismét megkülönböztethetők protestáns, katolikus, valamint egyéb magánóvodák. Az óvodai foglalkozás emlékeztet a magyar óvodák mindennapjaira. Súlyt helyeznek az iskola-előkészítésre, de – megítélésem szerint – mindez jóval kevésbé intenzíven történik, mint nálunk.

Az elemi iskola hat évfolyamos, a gyermekek 6–12. életévig tart. Mind a hat évfolyam osztálytanítói rendszerben szerveződött. Az elemi iskolák csupán iskolalátogatási végbizonyítványt kötelesek adni a tanulónak. A korábbi gyakorlat – a miénkhez hasonló módon – osztályozott is (10 jeggyel); és ezt a gyakorlatot sok iskola ma is megtartja. A középfokú oktatásba való belépéshez azonban nem követelmény az ilyen bizonyítvány. Elegendő a rendszeres iskolalátogatás igazolása.

A tanítás anyaga igen széles spektrumú és rendkívül heterogén. Minden nagy könyvkiadónak pedagógiai-tankönyvszerkesztői részlege is van, amely új meg új anyanyelvi, matematikai stb. programokat dolgoz ki és küld meg az iskoláknak. A könyvesboltokban tizenegyféle olvasókönyvet számoltam össze a kezdő és alig haladó olvasók számára. Ebbe nem is számítanak bele a különböző kísérleti tankönyvek, amelyek kipróbálását részben szintén módomban állt megtekinteni. Iskolalátogatásaim során többször bemutatták, hogy a más-más ütemben haladó gyerekek más és más módon tananyag, oktatási program szerint tanulnak írni, olvasni, számolni.

1.3 A középfokú oktatás rendszere

A középfokú oktatás rendszere rendkívül bonyolult. Lényegében azonban egy erősen hierarchizált — s ennek megfelelően igen szelektív — középfokú oktatás van ma érvényben Hollandiában. Ennek fő részei a következők:

a/ Az „akadémiai” irány: azok az iskolák, amelyek egyenesen főiskolai továbbtanulásra készítenek föl. Időtartamuk hat év. Fajtaik: gimnázium (inkább humán irányultságú), atheneum (amely a természettudományokat hangsúlyozza inkább), valamint liceum (amely a kétfajta irány összekapcsolása).

b/ Az „egységes középiskola” (komprehenzív iskola) iránya. Az 1963-as törvény óta (amely 1968-ban lépett érvénybe) Hollandiában az „akadémiai irány”, valamint a „szakképzési irány” közt kialakult valamiféle közvetítő megoldás; elsősorban azok számára, akik 12 éves korukban még nem tudták eldönteni, merre kívánnak továbbhaladni, de mégis be kellett lépjenek a középfokú oktatásba, hiszen a tankötelezettség nem 12, hanem 16 éves életkorig tart. Az „egységes középiskola” azonban korántsem egységes. Van egy két évfolyamos tagozata (LAVO), egy négy évfolyamos tagozata (MAVO), valamint egy öt évfolyamos tagozata is (HAVO). Egyik tagozat elvégzése után folytatni lehet a másikat; a MAVO-ból és a HAVO-ból át lehet lépni az akadémiai irány valamelyikébe (megfelelő különbözeti vizsgával); természetesen mindhárom egységes középiskolai irányból vezet út a szakképzés felé is. Az átlépések azonban bonyolultak, a zsákutcák veszélye — még ha az említett törvény igyekszik is elkerülni —, egészen nyilvánvaló.

c/ A „szakképzési irány”. A szakképzés középfokon történik, és hasonlóképp tagolódik alsó, középső és felső szintű középfokú szakképzésre, mint az általános (egységes) középiskola. Ennek megfelelően az alsó szintű szakképzés (LBO) négy éves; a középszintű (MBO) erre épül rá vagy MAVO-bizonyítvánnyal is elérhető; míg a felső szintű középfokú szakképzéshez (HBO) MAVO-bizonyítvány vagy MBO-végzettség szükséges. (A nyújtott ismeretek tagolása nagyjából elképzelhető a mi szakmunkásképzésünk, emelt szintű szakmunk-

kásképzésünk, illetve szakközépiskolánk rendszere alapján.)

1.4 Irányítási-igazgatási rendszer

Az Oktatás- és Tudományügyi Minisztérium feladata elsősorban az anyagi-dologi jellegű fenntartás. Ez annyit jelent, hogy a lakosság joga új iskolát kérvényezni bizonyos feltételek megléte esetén; a minisztérium joga viszont ellenőrizni e feltételek meglétét, s csak megszabott keretek között tartani fenn az iskolát. A fenntartásba érve a pedagógus státusok alapítását és szétosztását, a pedagógusok képzését stb. is. (Az elemi iskolai pedagógusképzés — az óvónőképzéssel együtt — a felsőszintű középfokú szakképzés keretében történik.)

Igen kevés beleszólása van viszont a minisztériumnak az iskolákban folyó tartalmi munkákba. E területen jogköre annak a megállapításra korlátozódik, hogy bizonyos alapvető mozzanatok szerepelnek-e egy-egy újonnan alapított vagy már működő, de átszervezett iskola tantervi elképzeléseiben. Nincs viszont központosított tanterv, központosított tankönyvkiadás, központosított segédeszköz-előállítás és forgalmazás. Sőt még központilag megszabott értékelési rendszer sincs az óvoda vagy az elemi iskola esetében.

A minisztériumi irányító-igazgató munka elsősorban jogértelmezésből áll; a minisztérium munkatársainak jó része — ennek megfelelően — jogász. A szakmai vonalat a felügyelői hálózat képviseli. A felügyelők feladata részben iskolalátogatás (évente mintegy 100 iskola meglátogatása van előírva számukra), részben pedig közvetlen munkavégzés a minisztérium számára. A felügyelők iskolalátogatásai alkalmával megállapítják, hogy az iskolai munka törvényes keretek közt folyik-e; ellenőrzik a statisztikákat és kimutatásokat; megállapítják, indokolt-e a pedagógus létszám vagy annak emelése és így tovább.

Sajátos köztes irányító intézmények a módszertani tanácsadó központok. Ezek szintén regionálisan szerveződnek, és magán-, valamint községi (állami) módszertani központok működnek. A magániskolák módszertani intézeteit egy-egy társadalmi szerv: a katolikus, illetve a protestáns országos iskolabizottság

fogja össze; tagjai rendszerint ismert közéleti személyiségek. A közszégi (állami) módszertani intézetek szintén nem közvetlenül a minisztériumhoz tartoznak, de a felügyelői hálózattal együtt — némiképp betöltik egy központi, állami irányítószerv funkcióját.

Az iskolák közvetlen társadalmi irányítói (főként szakmai, illetve helyi-lakóhelyi ügyekben) a helyi iskolabizottságok. A magániskolák ténylegesen ma már nincsenek az egyházak ellenőrzése alatt. Az iskolabizottság tagjaként ugyan meghívják az illetékes lelkészt, de erre kötelezettség nincs.

2 ISKOLAHÁLÓZAT ÉS INTÉZMÉNY-NAGYSÁG

2.1 Az iskolahálózat szétaprózottsága

Az elemi fokú oktatás intézményhálózatát rendkívüli szétaprózottság jellemzi. Ha a körzeti felügyelő igazolja, hogy bizonyos létszámú gyerek, aki eddig még nem járt más iskolába, jelenleg iskolát kíván, akkor az oktatásügyi kormányzatnak kötelessége számukra új iskolát alapítani, s azt valamennyi szükséges személyzettel és eszközzel felszerelni. (A létszámok municiónusán vannak megállapítva: 100 000 lakosnál nagyobb település esetén 125 gyerek jelentkezése szükséges; de például olyan településen, amelynek csak 25 000 lakosa vagy annál kevesebb van, elegendő 50 új jelentkező is.) A gyakorlatban ez két dolgot eredményez. Egyrészt irreálisan magas oktatásügyi költségvetést: az oktatásügy több, mint egyötödét viszi el a teljes állami költségvetésnek, s csaknem kétszer akkora, mint a második legnagyobb tétel, a honvédelem (1966-os adatok). Másrészt rendkívüli módon szétaprózott iskolahálózatot; hiszen még egy egészen kis településen sem ritka, hogy két elemi iskola működik párhuzamosan (nem is beszélve a nekik megfelelő két külön óvodáról!).

A magániskolák alapításának hosszú történeti tradíciói vannak Hollandiában. E körül kristályosodott ki Hollandiában a politikai pártrendszer részben egyházi alapon a XIX. század közepén. Természetes és törvényszerű, hogy valamennyi távlati fejlesztési elképzelés-

ben — amelyről alább még részletesebben szeretnénk szólni — ennek a szétaprózott intézményhálózatnak valamifajta centralizálása áll.

2.2 Az intézményhálózat alakulását befolyásoló tényezők

Ennek ellenére elképzeléseik, még kevésbé terveik az iskolahálózat továbbfejlesztésével kapcsolatban nincsenek. Ennek fő oka az, hogy az oktatásügy — mint a legtöbb polgári társadalomban — itt is elsősorban a polgári pártok választási taktikájának függvénye. Az összes tevékenység, amelyet ezen a téren eddig kifejtteni sikerült, néhány fontos és érdekes adat összegyűjtése egy összefoglaló helyzetkép felvázolásához. (Ezen a téren elsősorban a groningeni egyetem pedagógiai intézete működik együtt a minisztériummal, személy szerint a jelenlegi oktatásügyi miniszterrel. E problematika egyik kiemelkedő kutatója a tanszék docense, dr. Martinus Santema.) E helyzetkép néhány fontos eleme a következő:

a/ A mezőgazdaságban foglalkoztatott lakosság arányszáma, valamint abszolút száma is egyre fogy; ennek megfelelően fogynak a nem városi jellegű települések, kiürülnek az ott működő iskolák.

b/ A születési arányszám jelenleg egy minden eddiginél mélyebb hullámvölgy irányába tendál, tehát a következő esztendőben a tanulók teljes arányszáma radikálisan csökkenni fog.

c/ További aprózó hatást fejt ki, hogy a vendégmunkások alkalmazása és a volt garmati lakosság bevándorlása következtében emelkedik a hollandul nem tudó tanulók arányszáma, s nekik speciális oktatást kell (kellene) indítani.

E tények és adatok birtokában meglehetősen jól előrejelezhető, hogy bizonyos területeken a tanulólétszám tovább fog csökkenni, s így előre látható bizonyos iskolák kihalásának körülménye.

A tervezőmunkát azonban rendkívül zavarja, sőt gyakorlatilag teljesen meg is akadályozhatják politikai tényezők. (Így pl. az egyházi alapon szervezkedő pártok figyelnek az iskolák bezárásának arányaira, s az oktatásügyi kormányzat bármikor ki van téve annak, hogy

a parlament visszautasítja az iskolák megszüntetésére irányuló javaslatot.)

2.3 Intézménynagyság

Nemcsak a hálózat rendkívül széttagolt, hanem az egyes intézmények is igen kicsinyek — még a hazai iskolákhoz képest is. Ennek egyik oka az osztálytanítói rendszerben rejlik: adott számú tanulóhoz elegendő évfolyamonként csupán egy-egy pedagógus is; függetlenített igazgató csupán az „egészen nagy” iskolákban található. Másik oka viszont épp az a körülmény, hogy már rendkívül alacsony számú jelentkező esetén is új iskolát kell indítani a jelenlegi törvény értelmében. Ez annyit jelent, hogy az iskolák 23%-ában 100 gyerek járt (vagy annál kevesebb, átlag 3 tanítóval); 41%-ába nem több, mint 200 gyerek (legfeljebb 6 pedagógussal); 26%-ába kevesebb, mint 300 tanuló (pedagógusok száma legfeljebb 9); és csupán az elemi iskolák 10%-ának volt 300-nál több tanítványa (10-nél több pedagógussal) 1970-ben. A holland elemi iskolák tehát lényegüket tekintve kis iskolák.

Minthogy az iskolák körzetesítése, összevonása, centralizálása az elmondott politikai tényezők miatt egyelőre elképzelhetetlennek látszik, az oktató-nevelő munka továbbfejlesztésének fő útját a jelenlegi kis iskolák keretei között keresik. Ebben a vonatkozásban számos érdekes megoldással találkoztam, amelyek mind igyekeznek előnyre változtatni a kis létszámokból eredő hátrányokat. Közülük a legfontosabbak a következők:

a/ az évfolyamok felbontása és a gyerekek újszerű csoportosítása az egyéni tanulási ütemhez igazodva;

b/ az osztály- és órakeretek hagyományos formáinak felbontása és a csoportmunka minden fajtájának bevezetése;

c/ az egyéni haladáshoz igazodó különféle oktatási programok kipróbálása, bevezetése;

d/ tantárgyi összevonások, tantárgyi integráció;

e/ a pedagógusok munkaerejének újszerű átcsoportosítása ún. csoporttanítás formáiban.

Megjegyzem, hogy minderre az egyébként számunkra igen laza tantervi keretek is lehetőséget adnak. Ezek az eszközök és módszerek — néha igen fejlett oktatástechnikával kí-

sérve — nem egyszer látványosak. Kétségtelen előnyeik közé sorolnám a pedagógusok olyan mértékű aktivitását, önállóságát és kezdeményezését, amely számomra eddig szokatlan volt. Ugyanakkor nagy probléma mindezzel kapcsolatban az eredményesség. Mivel az eredményesség mindenfajta mérését, sőt akárcsak szintezését, megállapítását is eléggé kategorikusan elutasították (országos mércékre gondolok) még egyes kutató- és fejlesztő intézetekben (pl. Utrechtben) is, nagyon nehéz lenne megmondani az ilyenfajta elemi oktatás eredményeit. Sokan — főként a felügyelői hálózat egyes tagjai — többé-kevésbé kételkednek az eredményekben. Más tények viszont azt mutatják, hogy a szülők jobban kedvelik a kis iskolákat, ahol a pedagógusok egyénileg is intenzívebben tudnak foglalkozni gyermekekkel, mint a nagyobb létszámú intézményeket. Minthogy a középfokú oktatásban való helytállásról rendszeres, országos visszajelzések az elemi iskolák számára nincsenek, arról nincs információ, hogyan válik be mindez a középiskola mércéjén mérve. Ugyanakkor viszont kétségtelen, hogy számos újítás, amely a hazai viszonyok ismeretében számomra rendkívül szokatlanok és különösnek tűnt — például az osztálytermi berendezések: székek, asztalok, könyvespolcok folyamatos átrendezése —, ott még a hagyományosabb iskolákban is a sztenderd módszerek közé tartozik. Összességében tehát nem tűnik lehetetlennek az elemi fokú oktatás ilyen úton történő intenzifikálása a holland viszonyok között; hozzátevé, hogy nyilván jól kitapinthatók lennének tüzetesebb központi ellenőrzéssel az ilyenfajta törekvések korlátai is.

3 OKTATÁSFEJLESZTÉSI TENDENCIÁK

3.1 Integrációs törekvések az iskolaelőkészítés területén

Jelenleg számos újítási törekvés fogalmazódik meg. Ezek fő mozgatója J.A. van Kemnade, a jelenlegi szociáldemokrata oktatásügyi miniszter, korábban szociológiai professzor. (Az újítási elképzelések újabb, jelenleg legtöbbit vitatott dokumentuma a *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, vagyis „Egy jövő oktatási rendszer körvo-

nalainak vitaanyaga", amelyet a miniszter állított össze munkatársainak előkészítő dolgozataiból.)

Jelenleg az egyik legfontosabb újítási-továbbfejlesztési törekvés – az idézett vitaanyag szerint – az óvodák és az elemi iskolák szervezeti összevonása. Ezen keresztül lefelé kívánják kiterjeszteni a tankötelezettséget tíz évről tizenkettőre. (Most 6–16 éves korig tart a tankötelezettség; az elképzelés szerint 4–16 életévig tartana.) A szervezeti egybeolvasztás egyúttal azt is jelentené, hogy a mai hat évfolyamos elemi iskolák helyett egységes, nyolc évfolyamos iskolákat szerveznének, nagyjából az angol *infant school*-ok mintájára olvasztva be az óvodát az iskolába. Jelenti harmadszor azt is, hogy intenzívebb iskolaelőképzítés folyék az óvodákban.

Ezek a próbálkozások egyelőre még ajánlások. Nem jelentik tehát azt például, hogy a lakóhelyi körzetben működő különböző (községi és magán) óvodákat összevonják; minden óvodát csak a neki megfelelő szervezésű elemi iskolába kívánják integrálni. A tanügyigazgatás szakemberei ma úgy látják Hollandiában, hogy ezen a ponton radikális áttörésre van szükség. Ez a „radikális áttörés” azonban még tervezve sincs olyan radikálisra, hogy a szétaprózott iskolarendszer valamifajta koncentrációját foglalná magában.

3.2 A középfokú oktatás korszerűsítése

Az 1963-ban elhatározott és 1968-ban megkezdett korszerűsítést a középfokú oktatásra is ki akarják terjeszteni. Itt a legfontosabb lépés az ún. áthidaló év bevezetése, amely elvileg valamennyi középiskola típusban azonos módszerekkel azonos tárgyakat tanít. Célja a különböző színvonalú és tantervű elemi iskolákból érkezők felzárkóztatása; egyúttal valamiféle orientációs segítség is azoknak, akik még nem biztosak abban, hogy milyen középiskolai irányban tanuljanak majd tovább.

A további tervek közt szerepel egy új, közös középiskola típus kialakítása is, amely négy évfolyamos lenne, és a 12–16 éveseket foglalná magába. A jelenlegi, bonyolult középiskola-rendszer majd csak ezután következne, mintegy a közös középiskola specializálóinak volna tekinthető. A jelzett miniszté-

riumi osztályon azonban úgy tudják, hogy az érdemi lépéseket ebben a vontkozásban csupán a nyolcvanas évekre lehet várni Hollandiában.

3.3 A felnőttoktatás továbbfejlesztése

A felnőttoktatás mindeddig lényegében kisegítő, ún. „vigasz-ág”-ként szerepelt azoknak, akik iskolai-pedagógiai, vagy családi-társadalmi okokból nem tanultak nappal tovább. Jelenleg számos megújítási törekvés fogalmazódik meg ezzel kapcsolatban. Részletesen tájékozódtam a felnőttoktatás továbbfejlesztésének kérdéseiről – különösen az ún. „résztvételi oktatás” elképzeléseiről az amsterdami Kohnstamm Intézetben (K. von Raesfeld, F. Jongeneel, D. Grimme).

A „résztvételi oktatás” lehetőséget kíván nyújtani a nappali oktatásból kimaradtaknak a középfokú iskolák elvégzésére; mégpedig a vállalatok és az oktatásügy sajátos kooperációjára támaszkodva. Az ifjúmunkások bizonyos vállalatokhoz belépve egyúttal bekerülnek a megfelelő képzési rendszerbe is; idejük változó hányadát töltik ezután az üzemben, illetve az iskolában. A problémák, amelyek ebből adódnak, meglehetősen közismertek. A kapitalista vállalkozó nem szívesen költ erre pénzt, még ha valószínűnek látszik is, hogy a jobban képzett munkásgárdára támaszkodva a távolabbi jövőben eredményesebben fejlesztheti tovább, esetleg változtathatja meg termelési profilját.

3.4 Az elemi iskolák belső modernizálása

A miniszteri vitaanyagban számos kiindulópont szerepel az elemi iskolák továbbfejlesztéséhez (nyitott iskola, a szülők fokozottabb bevonása az iskola életébe stb.). Ezek közül a legszélesebb körökben ismert és kezdeményezett az a megújítási törekvés, amelyet az amsterdami Alkalmazott Pszichológiai Intézet (R.I.T.P.) gondoz, és egyik főmunkatársuk, C. van Calcar szervez.

A kísérlet kiindulópontja a város különböző körzeteiben élő hátrányos helyzetű gyerekek valamiféle felzárkóztatásának igénye. Ehhez alapvető feladatként kívánták átszervezni az iskolai tanítás egész menetét, munkáját úgy, hogy a gyerekek iskolán kívüli korábbi

tapasztalataihoz a hagyományos iskoláknál jobban tudjanak alkalmazkodni. Első lépésként átszervezték a hagyományos évfolyamrendszert évfolyam nélküli oktatássá; a rugalmasabb kereteket pedig arra is felhasználták, hogy például új olvasási programot állítsanak össze, amelyben a pedagógus nem a hagyományos kérdéskörök felelevenítésével kezdi meg az olvasástanítást, hanem a városi gyermek ismeretkörének fokozatos bővítésével jut el új meg új kérdések tárgyalásához. (A kísérlet nem pedagógiai kísérlet a szó hagyományos értelmezésében. Ehelyett inkább a kutatás és a fejlesztés egy sajátos keveredésének nevezhetnénk. Ennek megfelelően a benne részt vevő pedagógusok beleszólása és alakítási-továbbformálási lehetősége maximális. A kísérlet kezdetén már sikerült megnyerni a községi iskolák ún. tanácsadó módszertani központját, aminek révén nem várják meg az értékelés szabványos formáit, hanem a fejlesztés során ismét új meg új ötleteket vezetnek be.)

Hasonló megújítási kísérlettel foglalkoznak az utrechti egyetem mellett működő kutató és fejlesztő intézetben is. (I.O.W.O.) Itt a megújítási törekvések középpontjában a matematikát állították; a tananyag további részeit nagyrészt e köré igyekeznek csoportosítani. H.Freudenthal igazgató és E. de Moore főmunkatárs elmondották, hogy a megújítási törekvésekben való részvétel önkéntes. Nem kívánják törekvéseiket mérőeszközökkel értékelni, mert sem megfelelő mérőeszközöket nem dolgoztak még ki, sem pedig előre leszögezett céljaik nincsenek; az újítómunka során a célok is folytonosan változnak, fejlődnek, alakulnak.

4 KUTATÁSI HÁLÓZAT

A holland közoktatásügy továbbfejlesztését meglehetősen nehezíti az is, hogy kutatási apparátusa csak most van alakulóban. A minisztériumnak önálló kutatóintézete nincs. A megújítás munkálatai egyes társadalmi bizottságokban folynak.

A minisztérium mégis fokozatosan egyre

többet ellenőriz a kutatásokból, mindennek előtt azáltal, hogy életre hívta központi kutatásszervezési intézményét (S.V.O.), amely kutatások kiválogatásával, finanszírozásával és menedzselésével foglalkozik.

A meglátogatott kutatóhelyek közül a fontosabbak:

a/ Az Alkalmazott Pszichológiai Intézet (R.I.T.P.), Amsterdam. Az egyetemhez kapcsolódik. Kutatásai elsősorban pszichológiai megközelítésűek. Munkatársai vonakodnak oktatásügyi horderejű kérdések vizsgálatától. (C. van Calcar nagyszabású kísérlete szoros kivételnek számít.)

b/ A Kohnstamm Intézet, Amsterdam. Ez is az amsterdami egyetemhez kapcsolódik. Profilja sokkal inkább praktikus jellegű és pedagógiai orientációjú. Kevesebb empirikus vizsgálatot végeznek; súlyt helyeznek a problémátörténet, valamint az összehasonlító pedagógia művelésére.

c/ Az Oktatásügyi Kutató és Fejlesztő Intézet (I.O.W.O.), Utrecht. Az intézet az utrechti egyetem matematika tanszéke mellett működik. Profilja nem a kutatás, hanem kimondotan a fejlesztés. Célja: a matematika tantervek, tanítási anyagok, programok olyan átdolgozása, amely a matematika absztrakció kialakulását az eddigieknél jobban segítheti elő.

d/ A goringeni egyetem pedagógiai tanszéke, amelynek sajátos profilja például a regionális oktatáspolitikai döntések vizsgálata és az arra való előkészületek. Törekvésük az oktatásügyben felvetődő problémák lehetőleg minél tágabb horizontú, komplex kutatása.

A minisztérium egy új intézménye, az oktatásügyi prognosztikai intézet (S.L.O.) jelenleg van szervezés alatt. Kinttartózkodásom idején az volt az álláspont, hogy az intézmény erősen orientálódjék a tantervi munkálatok felé; legyen tkp. valamiféle tantervi tervező centrum. Bár léte igen hiányzik a koncepciózusabb, összefogottabb pedagógiai-oktatásügyi kutatásokban, egyelőre nem tudni, munkatársai ténylegesen milyen irányban képviselnek majd nagyobb erőket.

Felelős kiadó: dr. Horváth Márton igazgató
Felelős szerkesztő: Angelusz Róbertné
778720 MTA KESZ Sokszorosító. F.v.: Szabó Gyula

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

