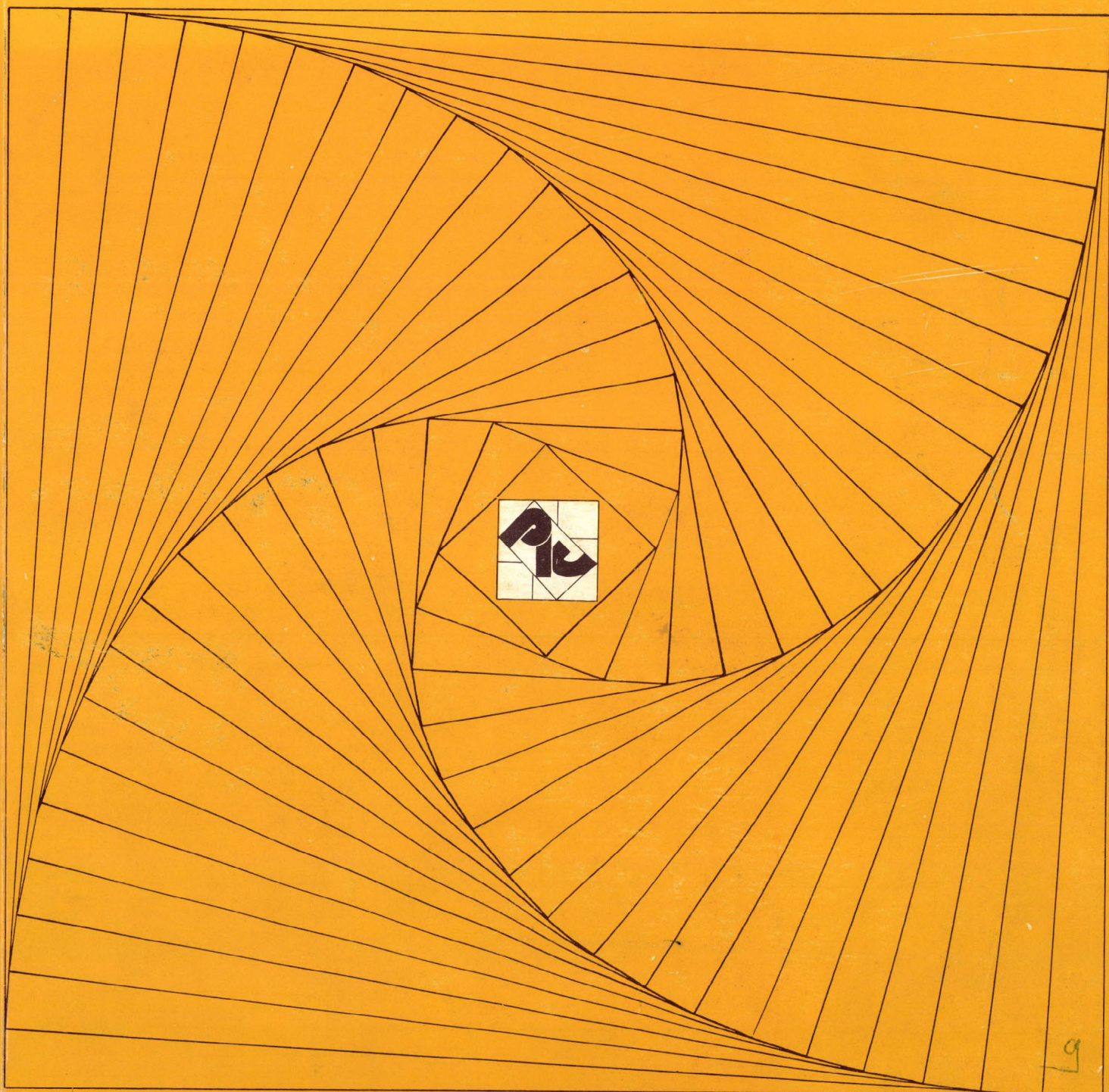


347.335

Neveléstudományi Közlemények

1978/1

MTA Pedagógiai Kutató Csoport



Neveléstudományi Közlemények

MTA Pedagógiai Kutató Csoport

1978/1

Magyar nyelv- és irodalomtudományi közlemények

ISSN 0133-7181

Felelős kiadó: dr. Horváth Márton igazgató
Felelős szerkesztő: Angelusz Róbertné
789340 MTA KESZ Soksorozító. F.v.: Szabó Gyula

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADEMIÁ
KÖNYVTÁRA

TARTALOM

Ladányi Márta: Az antifasiszta — demokratikus iskolarendszer megszilárdítása — a szocialista iskolaügy kiépítése az NDK-ban (1949—1962)	5
Inkei Péter: „A 9+3-as” iskolarendszer bevezetésének lehetősége Magyarországon	20
Tóth Dezsőné: Állampolgári nevelés — korszerű tanterv	30
Bálint Mária: A nevelés társadalmi összefüggéseinek problematikája a kortárs polgári pedagógiákban (Műhelytanulmány)	38

SZEMLE

Csőregyh Éva: Általános iskolások aktivizáló programjáról	54
Daróczy Sándor: A tanulóifjúság körében folyó kutatásokról	58

Ladányi Márta: AZ ANTIFASISZTA – DEMOKRATIKUS ISKOLARENDSZER
MEGSZILÁRDÍTÁSA – A SZOCIALISTA ISKOLAÜGY KIÉPÍTÉSE AZ NDK-BAN
(1949–1962)

A megalakult Német Demokratikus Köztársaság területén történelmi szükségszerűség volt a polgári demokratikus forradalom végrehajtása és a polgári demokráciát jellemző jogok biztosítása. Ebben az időben azonban egy sajátos történelmi helyzet alakult ki. A polgári demokratikus forradalomban vezető szerepet játszó polgárság – többek között a háború következtében is – alkalmatlanná vált a feladatok végrehajtására. A polgári demokratikus forradalomért vívott harcot a német munkásosztálynak és parasztságnak mint ténylegesen létező erőnek kellett vállalnia. Ez egyúttal azt is jelentette, hogy a munkásosztály a vele szövetséges parasztsággal együtt a polgári demokratikus feladatok végrehajtásán keresztül, azal egyidejűleg lehetőséget kapott a polgári demokratikus forradalom továbbfejlesztésére, a munkás-paraszt hatalom megszervezése felé.

A háború befejezésétől 1949 végéig eltelt időszak alatt a munkásság és a parasztság újrendezte a fasizmustól megzavart sorait, és ezzel a feladattal együtt folytatta harcát a társadalmi reformokért. Amilyen mértékben erősödött a munkásosztályon belüli egység és erősödött a munkásosztály és a parasztság szövetsége, olyan mértékben növekedett a két szövetséges osztály befolyása a társadalom többi rétegeire, és vált egyre erőteljesebbé, eredményesebbé a legszélesebb tömegebázisra támaszkodó népfrempolitika megvalósítása.

A munkásegység megszilárdulása és a szövetséges parasztság támogatása lehetővé tette, hogy a polgári demokratikus célkitűzések megvalósításán túl, egyre több, a szocialista forradalom célkitűzései sorába tartozó feladat megoldására kerülhessen sor (földreform végrehajtása, államosítás stb.).

Ezeknek az eredményeknek az alapján vált lehetségessé 1949-ben egy új állam, a Német Demokratikus Köztársaság megteremtése,

amely egyúttal a munkás-paraszt hatalmat jelentette.

A munkás-paraszt hatalom megteremtésével megnyílt az út a szocialista forradalom teljes kibontakozása felé, a szocialista társadalom felépítése irányába. Megtörtént az első lépés a szocializmus alapjainak lerakása útján.

Az NDK megalakulásával létrejöttek az új állam irányítási szervei, amelyek átvették az eddig megszálló hatóságok hatáskörébe tartozó ügyek intézését. Ezzel a közoktatás irányításában is változás következett be. Megalakult a Népoktatási Minisztérium (Ministerium für Volksbildung), amely átvette a SMAD ellenőrzés és irányítása alatt működő német közoktatásügyi központi igazgatása hatáskörébe tartozó oktatásügyi területek irányítását.¹

A közoktatásügyi továbbfejlesztése érdekében szükségessé vált az oktatásügyi döntések, továbbá az oktatásügyi szervezeti és tartalmi kérdéseinek tudományos megalapozása. Annak érdekében, hogy a neveléstudomány a közoktatáspolitikai irányítás munkáját közvetlenül segíteni tudja, létrehozták a Német Központi Pedagógiai Intézetet (Deutsche Pädagogische Zentralinstitut – a továbbiakban: DPZI). Az intézet feladatává tették többek között az új szocialista iskolarendszer létrejöttével összefüggő szervezeti és tartalmi kérdések tudományos kidolgozását, a tanárok továbbképzését.²

A társadalom tervszerű továbbfejlesztése érdekében nagyobb súllyal tovább folytatták a népgazdasági tervek kidolgozását és megvalósítását az ország gazdasági erejének fokozása érdekében. A népgazdasági tervek az iskolaügyre is hatással voltak, ugyanis figyelembe kellett venni a népgazdaság tervbe vett ágazatainak fejlesztéséhez szükséges szakemberek nevelését.

A népgazdasági tervek egyik döntő célja az

volt, hogy tekintettel az NDK gazdaságfejlesztési lehetőségére, az adott nyersanyagbázis és energiahordozók szem előtt tartásával, kialakítsák az új állam népgazdasági struktúráját. Ez a közoktatás számára azt a feladatot foglalta magába, hogy az iskolák minden szintjén tekintettel kell lenni az oktatás tartalmi kérdéseiben (művelődési anyag, tananyag) a fejlesztendő népgazdasági és művelődéséhez szükséges ismeretekre.

1950. július hónapban zajlott le a Német Szocialista Egységpárt III. kongresszusa, amelynek programjában központi helyet foglalt el az NDK első öt éves népgazdasági terve. A másik fontos kérdéscsoportot képezte a közoktatásügy. Értékelte a kongresszus az iskolareform addigi eredményeit, és megjelölte továbbfejlesztésének fő feladatait. Az iskolapolitikai célkitűzésekben nagyon határozottan jelentkezett az a törekvés, hogy az iskolafejlesztés programját a népgazdasági tervvel összefüggésben kell meghatározni.

Elsőrendű feladatként jelölte meg a kongresszus az iskolaügy továbbfejlesztését, a dolgozók műveltségi színvonalának emelését. Megerősítette a kongresszus a korábbi pedagógiai kongresszusok azon ajánlását, hogy az iskolaügy szervezésénél az általános műveltség túl, központi helyet kell biztosítani a szakképzésnek, a szakmai ismereteknek.

A párt III. kongresszusa ajánlásaiban állást foglalt egy új iskolatípus kialakítása mellett. Javasolta, hogy az eddigi nyolcosztályos iskolákat tízosztályos iskolákká (Zehnklassenschule) alakítsák át. A kongresszus a tízosztályos iskolák felállítását egyelőre nagyvárosokban és az ipari körzetekben tartja szükségesnek.³ Már ekkor felmerült, hogy a későbbiekben a tízosztályos iskola lép az eddigi nyolcosztályos általános kötelező iskola helyére. Itt, a III. pártkongresszus tárgyalásai idején kezdtek kirajzolódni az ezzel az új iskolatípussal szembeni követelmények.

Az új iskolatípus két évvel megnöveli a nyolcosztályos iskola képzési idejét. A két év tartalmi kérdéseiről folytatott viták alapján alakult ki az a koncepció, hogy a tízosztályos iskola utolsó évei – a politechnikai képzés általános követelményeit szem előtt tartva – közelebbi szakirányú előképzést adjanak. En-

nek érdekében hozták létre a tízosztályos iskolák utolsó osztályaiban az ipari, technikai, kémiai, mezőgazdasági irányultságú osztályokat. Ezek az osztályok, támaszkodva a nyolcosztályos iskolában kapott politechnikai előképzésre, komolyan megkönnyítették a tanulók számára a képességeiknek legjobban megfelelő szakmák kiválasztását. A tizedik osztály elvégzése után a tanulók lehetőséget kaptak arra, hogy a szakmunkásképző iskolákban rövid idő alatt szakmunkásbizonyítványt szerezzenek, vagy a szakiskolában tanuljanak tovább.⁴

A tízosztályos iskola kiépülése és gyakorlati megvalósulása természetesen hosszú időt vett igénybe. Az előzőekben vázolt kép e folyamat menetét kívánta bemutatni. A teljes tízosztályos iskolarendszer bevezetésére gyakorlatilag csak az 1960-as évek közepén valósult meg. Addig a tízosztályos iskolák kísérleti stádiumban voltak. Ezt mutatja, hogy az iskolák és a tanulók száma lassan növekedett, továbbá a 9. és a 10. osztály konkrét tananyaga is többszöri változtatáson, módosításon esett át. A tízosztályos iskolákra vonatkozó rendelkezésre álló adatok szerint 1951. szeptember 1-én már 107 tízosztályos iskola 9 osztályában 3 755 gyermek tanult.⁵

Ami a tananyagot illeti, a 9. és 10. osztályos tananyagban a középiskola természettudományos tagozata tantervében meghatározott anyagot közvetítették a tanulóknak.⁶ Később, a 9. és 10. osztály számára külön tanterv készült, de a végleges tízosztályos iskola egységes tanterve csak az iskolatípus általános bevezetésével egyidejűleg készült el.⁷ A politechnikai képzéssel kapcsolatos kérdések – hasonlóan a többi népi demokratikus országhoz – az NDK-ban is hosszantartó vitákat váltottak ki. Sok problémát okozott és okoz még ma is a marxizmus klasszikusainak a politechnikai oktatásról szóló felfogásának a konkrét iskolai gyakorlatban való alkalmazása. A politechnikai oktatás kérdései a szocialista országokban, így a Német Demokratikus Köztársaságban is, főként a népgazdasági tervezés megindulásával merültek fel és váltak központi kérdéssé. Általánosan elfogadottnak tűnik az a felfogás, amely szerint a politechnikai oktatás tulajdonképpen a népgazdaság számára

szükséges szakemberek képzését hivatott előkészíteni, illetve megoldani.

Az NSZEP III. kongresszusa után számos különböző szintű pártfórum foglalkozott az iskolaügy kérdésével, és hozott nyilvános határozatokat, állásfoglalásokat. A párthatározatokhoz kapcsolódva állami vonalon is több rendelkezés látott napvilágot az iskolaügy szervezeti és tartalmi kérdéseiről.

Az állami határozatok közül első helyen említhetjük meg az 1950. december 15-i iskolakötelezettségről szóló törvényt. Az iskolai törvény megerősíti az addigi iskolai gyakorlatot. Az iskolakötelezettség kezdetét és a kötelező iskolalátogatás befejezésének felső határát változatlanul a 18. életévben jelöli meg. A törvény 3. §-a rendelkezik a kötelező iskolákról. Ezek a nyolcosztályos alapiskola (általános iskola) és a szakképzést adó iskola (Berufsbildende Schule). Ez a paragrafus mondja ki, hogy az előbb említett iskolák látogatása mindaddig kötelező, amíg az általános iskolák tízosztályos iskolákká nem alakulnak át.⁸

Az előbb idézett paragrafusból egyértelműen kitűnik, hogy az iskolakötelezettségről szóló törvény a tízosztályos iskola felállítását csak perspektívaként jelöli meg.⁹

A tízosztályos iskolával jogszabályban csak 1959-ben találkozunk, amikor arról rendelkezik a törvény, hogy a tízosztályos általánosan képző politechnikai iskola látogatása 1964-től kötelezővé válik. Az 1965-ben kiadott új iskolatörvény pedig általánosan kötelezővé teszi a látogatását.¹⁰

Az NSZEP III. kongresszusa és az iskolakötelezettségről szóló törvény után megjelent pártállásfoglalások, határozatok sorába szervezen beletartozik a NSZEP Politikai Bizottságának az általános iskolákban folyó oktatás tudományos színvonaláról és az iskolákban folyó pártmunka javításáról kiadott határozata. A határozat arról szólt, hogy az iskola feladata az ifjúság sokoldalú személyiséggé nevelése, az, hogy felkészítse és képessé tegye őket a szocializmus felépítésére, a dolgozók vívmányainak védelmére. El kell érni, hogy az ifjúság elsajátítsa a tudomány és a termelés alapjait, és megismerkedjen saját népe és más népek kultúrájával.¹¹

Az iskola feladatát csak úgy tudja ellátni,

ha a pedagógusok mindent elkövetnek az oktatás tudományos szintjének emelése érdekében, ha kihasználják a tananyagban rejlő lehetőségeket, ha felhasználják a szocialista pedagógia eddigi eredményeit. Szól a határozat arról is, hogy az iskola oktató és nevelő munkájának színvonalának emelése érdekében a minisztériumnak és a felügyelete alatt működő Német Központi Pedagógiai Intézetnek szorosabb kapcsolatot kell kiépíteni az iskolákkal, az iskolai étellel.

A Politikai Bizottság határozatában megfogalmazta a szocializmus építésének időszakára az iskola és az iskolai munkával szemben támasztott követelményeket. Ilyenek voltak az oktatás és a nevelés tudományos és pártos egysége a marxizmus-leninizmus alapján; — az iskola és a szocialista társadalom, valamint az oktatás és a szocializmus építéséért vívott harc egysége; — a politechnikai képzés érvényre juttatása; az ifjú nemzedék nevelésében a munkásosztály vezető szerepének érvényesítése és erősítése; — a szocialista állami szervek felelőssége az oktatási és nevelési folyamat minőségének emelésében és irányító munkájuk módszereinek tökéletesítésében; — a szocialista nevelés egységének megteremtése az iskola, az ifjúsági szervezet és a szülők együttműködésének bevonásával; a pedagógusok ideológiai és politikai felelősségtudatának a fokozása, állandó politikai — szakmai és pedagógiai, pszichológiai továbbképzése.¹²

A Politikai Bizottság határozata egyértelműen az egység megteremtését tűzi ki célul az iskolai élet minden területén az iskolától a felső szintű irányításig.

Nagyjelentőségű lépés volt a közoktatás egységének megvalósításához vezető úton az államirányítás és igazgatás egysége érdekében kiadott törvény. A Népi Kamara által 1952. július 23-án kiadott törvény megszüntette az NDK területén a hagyományos tartományi felosztást, és helyette megyei és járási közigazgatási egységeket hozott létre.¹³

A közoktatás irányításában a változás úgy jelentkezett, hogy a megyékben és járásokban oktatási osztályokat hoztak létre, amelyek felügyeletét és irányítását a Népoktatási Minisztérium látta el. Ezáltal lehetővé vált egyrészt a helyi közigazgatási szerveken keresztül széle-

sebb néptömegek bevonása az iskolaüggyel kapcsolatos feladatok végrehajtásába.¹⁴

Az előbbieken ismertetett Politikai Bizottság által kiadott határozatok gyakorlati megvalósítását volt hivatva elősegíteni az a kormányrendelet, amely több addigi hiányosság felszámolásával foglalkozott és határozta meg az állami közigazgatási szervek feladatait. Ilyen feladat volt többek között: a pedagógusképzés rendezése és munkakörülményeik javítása, az oktatás anyagi feltételeinek a fokozása, az iskolán kívüli nevelés, a pedagógiai kutatómunka javítása és fokozása, a közoktatási irányítószervek munkájának és munkamódszereinek javítása stb.¹⁵

A Német Demokratikus Köztársaság megalakulása után tervezett és végrehajtott reformokkal összefüggésben szükségesnek látszik ezen a helyen — az előző párt és kormányhatározatokból kiindulva — röviden a tanító- és tanárképzésről szólni. A tulajdonképpen intézményesen szervezett új típusú pedagógusképzés kezdetei 1946-ra nyúlnak vissza.¹⁶ A végleges, lényegében fő vonalaiban máig is érvényes pedagógusképzés az 1950-es évek első felében alakult ki. Egy minisztertanácsi rendelet szabályozta az óvónő, a tanító és a tanárképzés formáját és a képzést ellátó intézmények rendszerét.¹⁷

Az általános iskolai pedagógusok képzését az általános iskola két fokozatának figyelembe vételével kellett megoldani. Nevezetesen, az általános iskola első négy osztálya tanítóinak képzése tanítóképző intézetekben (Institut für Lehrerbildung) és a felső tagozat (5–8 osztályok) tanárainak képzésére pedagógiai intézeteket (Pädagogische Institute) hoztak létre. A középszintű oktatási intézmények tanárainak képzését a pedagógiai főiskolák és egyetemek látták el. Az óvónők képzésére pedagógiai iskolákat (Pädagogische Schule) állítottak fel.

A tanítóképző intézetek az alsótagozatos tanítók képzése mellett a napközi otthonok és nevelőintézetek számára is képeztek nevelőket. A képzési idő négy év. A felvételi követelmény előbb a nyolcosztályos általános iskola, majd a tízosztályos iskola elvégzése.

A felsőtagozatos tanárok képzési ideje a pedagógiai intézetekben két év. Felvételi köve-

telmény a főiskolai és egyetemi felvételeknél is. A képzési idő a pedagógiai főiskolákon és az egyetemeken általában 4 év, amely azonban a választott szak szerint változhat.

Az óvónők képző intézetek képzési ideje három év. A felvételi feltétele az általános iskola nyolcadik, illetve tízosztályos iskola elvégzése.

Az előbb ismertetett pedagógusképző intézetek képzésének megszervezése, az intézmények kiépítése 1951. és 1953. között zajlott le.

Az alsófokú pedagógusképzéssel rendelkezők számára lehetőség nyílt arra, hogy levelező úton a pedagógiai főiskolán és egyetemeken szaktanári képesítést szerezzenek. A pedagógusok ideológiai és szakmai szintjének emelése érdekében továbbképző tanfolyamokat szerveztek. A továbbképzés munkáját a felsőfokú intézmények és a Központi Német Pedagógiai Intézet látta el.¹⁸

1954 márciusában, mintegy öt évvel a Német Demokratikus Köztársaság megalakulása után, zajlott le az NSZEP IV. kongresszusa. A negyedik kongresszus az NDK életét érintő kérdésben lényeges megállapításokat tett, és megjelölte a társadalmi továbbfejlődés útját.

A nagy társadalompolitikai kérdésekkel összefüggésben került sor a kongresszuson a közoktatásügy helyzetének elemzésére, és az újabb feladatok kijelölésére. Ez a kongresszus volt az, amely először értékelte a közel tíz éves új, demokratikus közoktatáspolitikai helyzetét, eredményeit, és tárta fel a fejlődést akadályozó hiányosságokat, esetenként a káros, visszahúzó tendenciákat. A hiányosságok és hibák számbavétele döntő jelentőségű volt, mert ezeknek a felszámolása nélkül a köznevelési rendszer szocialista fejlődése nem mehetett volna végbe.

A jelen munka témájának tárgyalása során addig főként a közoktatásügy eredményeit vette számba, és az egymást követő párt, illetve állami állásfoglalásokból, határozatokból, jogszabályokból lehet csak visszakövetkeztetni bizonyos hiányosságokra. Az NSZEP IV. kongresszusa az, ahol először veszik számba az iskolaügy minden területét a szervezeti, tartalmi kérdésektől a közoktatás legfelsőbb szintű irányításáig, és mutatnak rá a hibákra, tévedésekre, a fejlődést akadályozó káros gyakorlat-

ra. Ilyenek, hogy a minisztérium a III. pártkongresszuson elhangzott tízosztályos iskola megvalósításához nem nyújtott kellő támogatást, éppen ezért újra felül kell vizsgálni és újra kell kezdeni a tízosztályos iskolai képzés ügyét. Nem megnyugtató az iskolák belső rendje,

- az oktatásban néha egyes tanítók tudománytalan nézeteket képviselnek,
- gondot okoz a tanárok fluktuációja,
- a tanárok között még kevés a szaktanárok száma,
- a nevelési cél megvalósításában akadályt jelent az oktatás nem megfelelő tudományos színvonala, valamint az iskolai életben felkelhető rendetlenség (Unordnung),
- a minisztérium munkájában sok a helyes intézkedés, ezek gyakorlati megvalósítását azonban a bürokrácia és a következetlenség akadályozza,
- a falusi iskolázás terén továbbra is lemaradás tapasztalható.¹⁹

Beszél a IV. kongresszus a párt, a szakszervezet és az ifjúsági szervezetek felelősségéről. Megállapítja, hogy míg a szakszervezet egyes vezetői posztjain is akadnak néhányan, akik antidemokratikus tevékenységet fejtenek ki. Elégtelennek ítéli meg a kongresszus az ifjúsági szervezetek – a Szabad Német Ifjúsági Szövetség (Freie Deutsche Jugend–FDJ) és az Úttörőszövetség (Pionierorganisation) – munkáját.

Nagyon kemény bírálattal illeti a kongresszus az iskolákban folyó pártmunkát, és az iskolákban működő pártszervezetek tevékenységét. Ezzel kapcsolatban megállapítja, hogy a „nagy gyengeséget az jelenti, hogy az iskolákban tevékenykedő pártalapszervezetnek a munkája még teljesen elégtelen. Az iskolai pártszervezetek nem érzik a tanári kar ideológiai, politikai állapotáért (Zustand) és az iskolájuk oktatásának minőségéért a teljes felelősséget. Nem szerveznek a pedagógiai tanácsokban harcos, tudományos vitákat a marxizmus-leninizmus alapján.²⁰ Ezért olyan helyzet állt elő, hogy az iskolai pártszervezetek a felsőbb pártszervezetektől várják a segítséget, és ők inkább általános kulturális kérdésekkel foglalkoznak. „Nem értik – állapította meg a kong-

resszus –, hogy az iskolákban a legsürgősebb tennivaló az új feladatok megvalósítása”.²¹

Az oktatás tartalmi kérdéseivel, a nevelés politikai, szakmai kérdései helyzetével összefüggésben állapítja meg a kongresszus, hogy az ifjúság nevelésében a gyenge pont a politikai és szakmai nevelés elválasztása egymástól. Egyes tanárok és tanárképzéssel foglalkozó szakemberek pártatlan és semleges álláspontra helyezkednek az oktató-nevelő munkájukban. Az iskolákban működő személyek semleges és pártatlan magatartása, továbbá a politikai és szakmai nevelés szétválasztása különösen káros, mert a társadalompolitikával összefüggő alapkérdések megértését megnehezíti és akadályozza az ifjúság osztályöntudatos emberré nevelését.²²

A párt negyedik kongresszusa a hibák számbavételével egyidejűleg megjelölte a hibák kijavításának módját is. A hibák és hiányosságok kiküszöbölését elsősorban a párt munkájára hárította. Vezető szerepet szánt az illetékes pártszervezeteknek. Elhatározta a kongresszus, hogy felül kell vizsgálni az oktatási intézményekben működő pártszervezetek, az ifjúsági szervezetek helyzetét és munkájuk javításához meg kell adni minden segítséget. Az iskolákban működő párt, szakszervezet és ifjúsági szervezeteken túl felkérte a kongresszus az egész párttagságot és a társadalom minden demokratikusan gondolkodó tagját, hogy adjon meg minden segítséget az ifjúság neveléséhez.

Az NSZEP IV. és V. kongresszusa közötti időszakban a IV. kongresszuson hozott határozatok gyakorlati megvalósításán dolgoztak. A kongresszus határozatának megfelelően a párt továbbra is központi kérdésként tartotta számon az iskolaügy és az iskolai nevelés kérdéseit. Első és legsürgősebb feladatnak tartották az iskolai nevelőmunka megjavítását, színvonalának emelését, és az iskolai teljesítményszint növelését. A legfőbb figyelmet a tízosztályos iskolával összefüggő vitás kérdések tisztázása és a tízosztályos iskolákban folyó nevelőmunka és teljesítményszint emelésére fordították.

„A párt és a párt segítségével az állami szervezet, valamint a társadalmi szervezetek különös figyelmet kell, hogy fordítsanak a tízosz-

tályos iskola kiépítésére, amelynek fontos szerepe van a dolgozók köréből a kvalifikált munkások és szakemberek kiképzésében, és amely előkészíti az átmenetet az emelt szintű mindenoldalú általános képzéshez” — olvasható a párt egyik határozatában.²³ Ennek az időszaknak is állandóan visszatérő problémája volt a politechnikai képzés ügye. Ezt jelzik a lezajlott különböző szintű pártfórumok állásfoglalásai és az időközben sorra kerülő V. Pedagógiai Kongresszus vitái is.

A pártfórumok állandóan sürgették a politechnikai nevelés és képzés rendezését, és ezzel összefüggésben az oktatás és a termelőmunka kapcsolatát biztosító formák és módszerek kidolgozását. Láthatóan nehezen jutottak előre, legalábbis erre utal az V. Pedagógiai Kongresszus 1956. közepén, amikor végigtekintte a politechnikai oktatás és képzés helyzetét. A kongresszus vitájából az derül ki, hogy az iskolai politechnikai oktatás ügyét elősegítő kísérletek még nem kapták meg az őket megillető helyet.²⁴ A kongresszus anyagán túl több példa található arra, hogy az egyes iskolák keresték a politechnikai oktatás megvalósításának útját, módját. Különösen érvényes ez a politechnikai oktatás ismeretanyaga és a termelőmunka által igényelt ismeretanyag kiválasztásával kapcsolatban, továbbá az iskolai munka és a termelőmunka különböző formáinak kapcsolatára.²⁵

Az általános elvi állásfoglalásokon túl, a politechnikai oktatás szükségességének, céljának hangoztatásán túl az oktatásügy irányítói is igyekeztek segítséget adni, és meghatározni a politechnikai oktatás tartalmi, szervezeti és módszertani kérdéseit.²⁶

1954. és 1958., a párt IV. és V. kongresszusa közötti időszakban a német munkáspárt számára is hatalmas feladatot jelentett a revizionizmus felszámolása.

Az NSZEP 1958-ban tartott V. kongresszusa jóváhagyta a revizionizmus ellen hozott párt és állami intézkedéseket. A párt és az állami élet területén folytatott harccal egyidejűleg indult meg a küzdelem az iskolaügy területén jelentkező opportunist, revizionista nézetek, törekvések ellen. Mind a kongresszuson, mind a kongresszust megelőző időszakban több olyan hibát, hiányosságot tártak fel,

amelynek gyökerei a revizionista nézetekre voltak visszavezethetők.²⁷

A párt V. kongresszusa számbavette és jóváhagyta a szocializmus alapjainak lerakása terén elért eredményeket, és célul tűzte ki a szocializmus alapjai lerakásának mielőbbi befejezését. A legsürgősebb feladat volt ezen a téren a mezőgazdaság kollektivizálásának megvalósítása.

A szocializmus alapjai lerakásával összefüggésben foglalt állást a kongresszus az oktatás és nevelés kérdésében is. A cél az ifjúság olyan irányú nevelése, amely alkalmassá teszi a szocializmus felépítésének feladatára. Ismételt és nyomatékosan felhívta a figyelmet arra, hogy az ifjúság nevelésében a személyiség mindenoldalú fejlesztése, a szolidaritás és a kollektív gondolkodás kialakítása változatlan feladat: „A Német Demokratikus Köztársaságban igen fontos kérdéssé vált az iskola helyzete — állapította meg a kongresszus —, mert a szocializmus alapjainak megteremtésével egyidejűleg az iskolai oktatásnevelés és köztársaságunk társadalmi fejlődése között mély el-
lentmondás jött létre. Az iskola teljesítménye nem felel meg a szocialista építés gyakorlatának. Éppen ezért az iskolaügy továbbfejlesztésének központi kérdése a politechnikai képzés és nevelés bevezetése, valamint a gyermekek munkást és dolgozó embert tisztelő emberré nevelése”.²⁸

Az V. kongresszus évében a Népoktatási Minisztérium új tantervet és óratervet adott ki, és ennek bevezetését az 1958/59-es tanévtől kezdődően elrendelte. A minisztérium intézkedésében új, hogy 1958. szeptember 1-től az általános iskola 7. és 8. osztálya, továbbá az általános iskolára épülő középszintű oktatási intézmények 1–4. osztályai tanulóinak a számára az órarendben heti 1 napot termelőmunkára (Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion = a szocialista termelésben eltöltött oktatási nap) kellett biztosítani.²⁹

A minisztérium most idézett intézkedése a politechnikai oktatás ügyét volt hivatva elősegíteni, kísérlet volt ez az intézkedés a régi probléma, az iskolai munka és a termelőmunka konkrét összekapcsolására. A minisztérium intézkedése a termelési nap bevezetésére tulajdonképpen annak a párt által szervezett isko-

lakonferencia határozatának a gyakorlati megvalósítására tett intézkedés volt, amely konferencia a pártkongresszus számára készített javaslatokat — többek között a sokat vitatott, sok problémát okozó politechnikai oktatás eredményesebbé tételéhez.

Az iskolakonferencia által a politechnikai képzésről előterjesztett javaslatban körvonalzták a tanulás és a termelőmunka, továbbá a politechnikai oktatás tartalmi kérdéseit. A következőként: „A politechnikai oktatás és képzés bevezetésének célja az, hogy a gyermekekben kifejlesszük a szocialista öntudat, a munkások, a munkásosztály tiszteletét. Ehhez szükséges, hogy a tanulókkal megismertessük a szocialista ipar és mezőgazdaság termelési alapjait, ezek technológiájának legfontosabb elemeit, szervezetét, közgazdasági kérdéseit, és kifejlesszük gyakorlati munkakészségüket oly módon, hogy a mérőeszközöket, az egyszerű szerszámokat és gépeket kezelni tudják.”³⁰

Az NSZEP V. kongresszusa után, 1959. január 17-én a párt Központi Bizottsága nyilvánosságra hozta: „A Német Demokratikus Köztársaság iskolaügyének szocialista fejlesztéséről” szóló téziseit, amelyek egy új iskolarendszer tervét foglalták össze.

Az iskolatörvény tervezetének merőben új vonása, hogy az eddigi nyolcosztályos általános iskola helyett tízosztályos általános politechnikai iskola felépítését irányozta elő. Indoka az, hogy a szocializmus építésével összefüggő nevelési feladatok egy minőségileg új, szocialista iskolát igényelnek. „A magasabb szintű feladatok megvalósításához — olvasható a tézisekben — a nyolcosztályos általános képzés tovább már nem elegendő. Ezért javasoljuk egy tízosztályos általános politechnikai iskola (allgemeinbildende zehnklassige polytechnische Schule) kiépítését. Az iskola rendelkezik egy alsó tagozattal (1–4. osztályok) és egy felső tagozattal (5–10. osztályok). Az iskola neve tízosztályos általános politechnikai középiskola (zehnklassige allgemeinbildende politechnische Oberschule — röviden: Oberschule) lesz, és az elsőtől a tizedik osztályig egységes tantervekkel fog rendelkezni.”³¹ A tézisek a tízosztályos általános politechnikai iskola látogatását 1964-től kívánják

kötelezővé tenni minden gyermek számára. Azonban az V. kongresszus állásfoglalásának megfelelően a feladat végrehajtása hosszabb időt vesz igénybe, ezért a végleges és teljes bevezetést „a következő öt év folyamán” kell elérni.³²

A Központi Bizottság iskolaügyi téziseit széles körű vitára bocsátották, és hosszas, mélyreható viták után alapját képezték az 1959. december 2-án kibocsátott új iskolatörvénynek. Az új iskolatörvény részletes ismeretetésére a következőkben kerül sor.

A párt Központi Bizottságának tézisei az általános képzés mellett részletesen szóltak a szakképzésről. A szakmunkásképzés fontosságát jelzi, hogy a Központi Bizottság, hasonlóan az iskolaügyi tézisekhez, 1959 nyarán vitára bocsátotta a szakmunkásképzés fejlesztésével foglalkozó alapelveit, amelyet előzetes viták után, 1960-ban, Lipcsében egy külön tanácskozáson, a III. Szakoktatási Kongresszuson tárgyaltak meg. A kongresszus vitája után az NDK Minisztertanácsa „Alapelvek a szakmunkásképzés rendezésének továbbfejlesztésére” címmel rendeletet adott ki.³³

1959. december 2-án megjelent a Német Demokratikus Köztársaság Népi Kamarája által kibocsátott „Törvény az iskolaügy szocialista fejlesztéséről a Német Demokratikus Köztársaságban.” A törvényt az NDK elnöke, Wilhelm Pick írta alá.³⁴

A törvény új fejezetet nyitott az NDK iskolaügyének történetében. Újrendezte az iskolaügy rendszerét, szervezeti felépítését, az egyes iskolatípusokat, a tanulmányi időt, az oktatás tartalmát, az oktatás és nevelés célját, az iskolakötelezettséget, az iskolairányítást — és felügyeletet, a pedagógusok helyét és szerepét az iskolában, a különböző állami és társadalmi szervek szerepét és feladatait.

A törvény bevezetőjében az újrendezés szükségességéről beszél, utalva a megtett útra. A törvényalkotók célja és a kitűzött feladatok jobb megértése érdekében szükségesnek látszik a bevezetés több szakaszát részletesen is ismertetni.

Az elért eredményeket összefoglalva a következőket állapítja meg a törvény bevezetőjében:

„Népünk valamennyi antifasiszta és demok-

ratikus erőinek közös politikai tevékenysége nyomán megvalósult a demokratikus iskolareform és kiépült egy mélyen humanista oktatási és nevelési rendszer. Ez egyszersmind feltételezt adott a pedagógiai tudomány alkotó tevékenységére számára. A demokratikus egységes iskola a német történelemben első ízben a Német Demokratikus Köztársaság területén és a demokratikus Berlinben valósította meg a szocialista munkásmozgalom, a haladó erők követeléseinek megfelelő egységes iskolát és az azonos képzési lehetőséget a nép minden gyermeke számára városon és falun egyaránt. Ezzel megvalósultak és továbbfejlődtek olyan nagy pedagógusok haladó eszméi mint Comenius, Pestalozzi, Diesterweg és Wander.

Az iskolaügy ilyen eredményes fejlődése csak azért volt lehetséges, mert a Német Demokratikus Köztársaságban a hatalmat a parasztsággal szövetségben a munkásosztály gyakorolja, a nép többi demokratikus erőivel.³⁵

Majd leszögezi, hogy a szocializmus építésével a társadalmi fejlődés új szakasza kezdődött. A szocialista társadalom alapjainak megteremtése megkövetelte az ifjú nemzedék szocialista nevelését is. Ezt csak olyan iskola biztosíthatja, amely a legszorosabb kapcsolatban áll a társadalom életével, mindenekelőtt a szocialista termeléssel. Főleg ezzel hidalható át a szakadék a szellemi és testi munka, valamint az elmélet és gyakorlat között. A szocializmusnak olyan emberekre van szüksége, akiknek szellemi és testi képességeik mindenoldalúan fejlettek, akiknek a munka életük tartalmát jelenti, és akik mélységesen tisztelik a dolgozó embert. Ezért a szocializmus megvalósítása történelmileg szükségessé tette az átmenetet az antifasiszta demokratikus iskolából a szocialista iskolába. A szocialista társadalmi rend sikeres építése magas munkatermelékenységet követel a népgazdaság minden ágában. Ez úgy érhető el, ha a modern tudomány felismeréseit és a magas fejlettségű technika vívmányait a szocialista termelésben, a szocialista iparban és mezőgazdaságban egyaránt egyre erőteljesebb mértékben használják fel.

A gépesítés és az automatizálás gyors fejlődése, a modern kémiai eljárások alkalmazása, az elektronika fejlődése és a magenergia kiak-

názása megváltoztatják a termelési folyamatok és a munka jellegét.

A bonyolult gépekkel, a mérő és irányítóberendezésekkel csak akkor lehet megbírkózni, a modern technológiai folyamat megszerzése és ellenőrzése csak akkor lehetséges, ha a dolgozók magas általános műveltséggel rendelkeznek, és lehetőség szerint minél több munkás rendelkezik mérnöki-technikusi ismeretekkel. A szocialista mezőgazdaságban a tudományos felismerések és a modern technika alkalmazásához a szövetkezeti parasztnak is szükségük van magasabb műveltségre. E feladatok teljesítését szolgálja a tízosztályos általánosan képző politechnikai iskola (zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule – a továbbiakban: tízosztályos általánosan politechnikai iskola) kiépítése minden gyermek számára. A tízosztályos általánosan politechnikai iskola átfogó, az élethez közel álló és alkalmazható ismereteket nyújt. Az ifjú nemzedéket olyan állampolgárokká neveli, akik tevékenyen vesznek részt a társadalmi és kulturális életben.³⁶

A bevezető egyértelműen állást foglal a tanulóknak a termelőmunkába való bekapcsolásáról. Kimondja, hogy „a tanulók a képzésük egész idején az életkoruknak megfelelően társadalmilag hasznos munkában vesznek részt.”³⁷

A bevezető végezetül arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolaügy fejlesztése az egész nép érdeke. A törvényt előkészítő időszak azt bizonyítja, hogy a NSZEP Központi Bizottsága által kiadott tézisek, amely „Az iskolaügy szocialista fejlesztéséről a Német Demokratikus Köztársaságban” címmel kerültek nyilvánosságra, vitára, nagy érdeklődést keltettek, és a legszélesebb néptömegek egyetértésére számíthatnak. A lezajlott vita igazolta a tézisek helyességét, és egyúttal nagy segítséget adott a végleges törvény összeállításához.

A Népi Kamara által kibocsátott iskolatörvény nyolc fejezetet foglal magában. Ezek a következők:

- I. Az általánosan képző iskola jellege és feladatai
- II. A képzés módja (útja, formája) és a tankötelezettség
- III. A szocialista iskola tanára

- IV. Az állami szervek feladatai és együttműködésük a lakossággal az ifjúság képzésében és nevelésében
- V. A népoktatás más nevelési intézményeinek feladatai
- VI. A szocialista nevelés és képzés tudományos alátámasztása
- VII. Az iskola és nevelési intézmények a kétnyelvű területeken
- VIII. Záró rendelkezések

Az egyes fejezetek legfőbb rendelkezései a következők:

1. 1.§ (1) Az általánosan képző iskola a Német Demokratikus Köztársaságban minden gyermek számára a tízosztályos általános politechnikai iskola. Ezen iskolára nézve általános tankötelezettség áll fenn.

(2) A tízosztályos általános politechnikai iskolát 1964 őszéig az egyes megyék és járássok gazdasági feltételeinek és távlatainak megfelelően tervszerűen és fokozatosan kell kiépíteni.

2.§ (1) Az ifjúság iskolai nevelése és oktatása kizárólag az állam ügye.

(2) Az iskoláztatás ingyenes.

3.§ (1) A szocialista iskolában az oktatás és nevelés szoros kapcsolatban áll a termelőmunkával és a szocialista építés gyakorlatával. Az iskolának elő kell készítenie az ifjúságot a szocializmusban való életre és munkára, mindenoldalúan, politechnikailag képzett embereké kell nevelnie s magas oktatási színvonalat kell biztosítani. A gyermekeket és a fiatalokat szolidaritásra és kollektív cselekvésre, a munka és a dolgozó emberek iránti szeretetre nevelni és minden szellemi és testi képességüket a nép és a nemzet javára fejleszteni.

(2) Az iskolának gondoskodnia kell arról, hogy minden tanuló elérje a szocialista iskola oktatási és nevelési célját. Különösen gondosan és tervszerűen kell támogatni és képezni a munkás és paraszt gyermekeket. A dolgozó anyák gyermekeit hatékony támogatásban és segítségben kell részesíteni.

(3) A falusi iskoláknak az a különös feladata, hogy olyan fiatalokat neveljen, akik képesek tevékenyen részt venni a falu szocialista átalakításában, és ezzel együtt a falu és a város közti lényeges különbségek fokozatos kiküszöbölésében. Az iskolának képessé kell

tenni az ifjúságot arra, hogy a falun kifejlődő nagyüzemi termelésben eredményesen tevékenykedjenek.

(4) A napközi otthonnak és a bentlakásos iskolának — az iskola állandó alkotórészeként — segítenie kell a tanulókat a tanulásban, és gondoskodni kell egész napon át a tanulók szabad idejének nevelési szempontból értékes megszervezéséről és jó gondozásukról. Erre a célra tanárokat és nevelőket kell biztosítani.

4. § (1) A politechnikai képzés és nevelés az oktatás és nevelés jellemző alapelemei és alkotórésze minden évfolyamon. A gyermekek életkorának megfelelően az oktatást össze kell kötni társadalmi szempontból hasznos tevékenységgel, illetve termelőmunkával. A politechnikai oktatás középpontjában az alsóbb osztályokban a gyakorlati foglalkozás áll, és a VII. osztálytól kezdődően a termelésben eltöltött oktatási nap.

(2) Az oktatást az állami tanterv alapján kell végezni, amely biztosítja az oktatás tudományosságát és rendszerességét. Az oktatásban a tudomány legújabb felismeréseiből kell kiindulni, biztosítani kell az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát, és olyan haladó módszert kell alkalmazni, amely a tanulók aktivitásán és öntevékenységén alapul és azt elősegíti. Az iskolai egészségügyi szabályok megtartása és az egészséges életmódra való nevelés váljék az iskolai munka szilárd alkotórészévé.

II. 5.§ (1) A *tízosztályos általános politechnikai iskola* alsó tagozatából (I–IV. osztályok) és felső tagozatából (V–X. osztályok) áll.

(2) A tízosztályos általános politechnikai iskola alapot teremt a szakmai képzéshez és minden magasabb fokú oktatási intézmény elvégzéséhez. A tanulóknak magas színvonalú, a politechnikai oktatáson alapuló általános műveltséget és a tudomány, a technika és a kultúra alapjaiban való biztos ismereteket kell nyújtania.

6.§ A tízosztályos általánosan képző politechnikai iskolától a szakmai képzésen át vezető út a fő módja a felsőfokú szak- és főiskolai utánpótlás biztosításának. Az iskolai továbbképzés módjai a következők:

(1) A tízosztályos általános politechnikai iskola befejezése és a szakképzettség elnyeré-

se. Legalább két éves szakmai képzés felsőfokú szakiskolai felvételre képesít. Olyan lehetőségeket kell teremteni a szakképző iskola látogatása és az egyidejű szakmai képzés esetén az érettségi vizsga letételére, amely egyetemi vagy főiskolai felvételre képesít.

(2) A tízosztályos általános iskola elvégzése és:

a/ valamennyi üzemi középiskola látogatása (érettségi vizsgával), vagy

b/ az esti középiskola látogatása (érettségi vizsgával), vagy

c/ külön érettségi vizsgára előkészítő tanfolyamon való részvétel.

Ilyen módon ugyancsak megszerezhető a képesítés felsőfokú szak- vagy főiskolai, illetve egyetemi felvételre. A középszintű továbbképzésben és tanfolyamokon való részvétel nem szakítja félbe a szakmai tevékenységet. Engedélyt kaphatnak a részvételre az olyan fiatal dolgozók is, akik a tízosztályos általános képző politechnikai iskola bevezetése előtt végezték el az általános iskolát, illetve a korábbi tízosztályos iskolát.

(3) A munkás-paraszt fakultások látogatása az egyetemi vagy a főiskolai nappali tagozaton való továbbtanulás előkészítésére a szakmai képzésüket befejezett fiatal dolgozóknak, akik a tízosztályos általános képző politechnikai iskola bevezetése előtt végezték el az általános, illetve a korábbi tízosztályos iskolát.

7.§ (1) A tízosztályos általános képző politechnikai iskolákon kívül fennáll a tizenkétosztályos általános képző politechnikai középiskola (12 klassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule; rövidítése németül: erweiterte Oberschule) — a továbbiakban: tizenkétosztályos politechnikai iskola.

(2) A tizenkétosztályos iskola természettudományos, modern nyelvi és klasszikus nyelvi tagozata főiskolai, egyetemi tanulmányokra jogosító érettségi vizsgával fejeződik be. Az oktatásnak a termeléssel való szoros kapcsolata révén a tanulókat előkészíti szakmai tevékenységükre, vagy valamely felsőfokú szak- vagy főiskolai, illetve egyetemi tanulmányokra. A tizenkétosztályos politechnikai iskolában a politechnikai oktatás alapján a legújabb tudományos felismeréseket kell tanítani, különös tekintettel a természettudományokra.

(3) A tizenkétosztályos politechnikai iskolából a főiskolára vagy az egyetemre az iskola elvégzése (érettségi) után a főiskola vagy az egyetem irányításával eltöltött egy éves szakmai gyakorlaton át vezet az út.

8.§ (1) Az általánosan képző politechnikai iskola felállítása után az egyes megyékben és járásokban, az érintett megyék és járások területén valamennyi gyermeket illetően általános tankötelezettség áll fenn ezeknek az iskoláknak a látogatására. Az 1.§ (1) értelmében, valamint az iskola elvégzését követően — amennyiben a tanuló nem látogatja a tizenkétosztályos politechnikai iskolát — legalább két éves szakmai iskolai kötelezettség is fennáll.

(2) A tankötelezettség kiterjed a 7. életév kezdetétől minden gyermekre...

(3) A tankötelezettség kiterjed a tanterv szerinti oktatás rendszeres látogatására, a Népoktatási Minisztérium által kötelezőnek nyilvánított iskolai rendezvényeken való részvételre és az iskolai rendtartás megtartására.

(4) A gyermekek nevelésére kötelezett személyek tartoznak gondoskodni arról, hogy a tanköteles eleget tegyen a tankötelezettségének.

III. 9. § (1) A Német Demokratikus Köztársaságban a pedagógusra nagy felelősség hárul. Megtisztelő feladata, hogy az ifjúságot a munkásosztállyal szoros kapcsolatban a szocializmus szellemében nevelje és a szocializmusban való életre előkészítse és állandóan törődjék saját politikai és szakmai továbbképzésével.

(2) Olyan magas színvonalon gondoskodik a pedagógusképzésről, amely megfelel azoknak a követelményeknek, amelyeket a szocialista társadalom a felnövekvő nemzedék oktatásával és nevelésével szemben támaszt. A pedagógusok alapos továbbképzését hosszú időre tervezett rendszer útján kell biztosítani.

(3) A pedagógusok felelős társadalmi állása megköveteli minden állami szerv és az egész lakosság mindenoldalú támogatását és ama fontos munka értékelését, amelyet az egész nép érdekében végez.

IV. 10. § (1) A közoktatás ügyének szocialista fejlődését a Népoktatási Minisztériumnak és a helyi állami szerveknek céltudatosan és szakértelemmel, a demokratikus centralizmus elveinek megfelelően kell irányítaniok.

(2) Minden szakmai szerv számára állandóan meg kell jelölni a konkrét feladatokat a szocialista iskola további fejlesztésére...

11. § (1) A helyi népképviselői szervek megszervezik és irányítják az egész lakosság részvételét a szocialista iskolaügy kiépítésében.

(2) Az iskolának és az állami szervezetnek kötelességük, hogy a szocialista ipari és mezőgazdasági üzemekkel az ifjúság oktatásának és szocialista nevelésének minden kérdésében, továbbá a szünidei foglalkozások előkészítésében és lebonyolításában szorosan együttműködjenek. Az állami üzemek és mezőgazdasági termelőszövetkezetek felelősek az iskolák támogatásáért a politechnikai oktatás fejlesztésében, különösen a szocialista termelésben töltött oktatási nap lebonyolításában.

(4) A szülők az iskola munkájában a szülői választmányok és az osztály szülői aktívája révén vesznek részt. A szülői munkaközösségek és aktivisták munkája a szocialista iskola-politika megvalósítását szolgálja.

12. § Az iskolának és az állami szervezetnek feladataik teljesítése során együtt kell működniük a demokratikus Németország Nemzeti Frontjával, különösen a szakszervezettel, a Szabad Német Ifjúsággal és az Úttörő Szervezettel.

V. 13. § Az óvodákban és az iskola előtti nevelés egyéb intézményeiben a 3–6 éves gyerekek előkészítése folyik az iskolai nevelésre, be kell vezetni őket a szocialista életbe, és meg kell ismertetni őket a dolgozó emberek alkotó tevékenységével. A dolgozó anyák gyermekeiről különösen gondoskodni kell.

15. § A nevelési intézmények munkájára értelemszerűen vonatkozik a törvény 10. és 12., a nevelők munkájára a 9. §.

VI. 16. § (1) A pedagógia tudományos művelőinek és a tudományos intézeteknek feladata, hogy hatékonyan segítsék az iskolát és a nevelési intézményeket feladataik teljesítésében.

(2) A pedagógia tudományos művelői alaposan értékeljék a gyakorló pedagógusok tapasztalatait és általánosítsák azokat. Feladatuk hogy átfogó segítséget nyújtsanak a gyakorló pedagógusoknak az iskola szocialista fejlesztésében. A pedagógia tudománya támaszkodjék a német pedagógia haladó hagyományaira, és aknázza ki a Szovjetunió és más szocialista or-

szágok pedagógiájának felismeréseit és tapasztalatait.³⁸

A VII. fejezet az NDK területén élő nemzetiségek iskolaügyéről rendelkezik úgy, hogy biztosítani kell ezekben az iskolákban a kétnyelvűséget és az iskolák számára megfelelő pedagógusok képzését. Egyben a nemzetiségi iskolaügyre is teljes egészében érvényesek a törvény egyéb előírásai.

A zárórendeletekben hatályon kívül helyezték az 1946-os iskolatörvényt és az 1950-es tankötelezettségi törvényt.

A rendelkezésre álló anyagok alapján indokoltnak látszik az iskolatörvény néhány rendelkezését közelebről is szemügyre venni, és kissé bővebben megvilágítani.

Ilyen az iskoláskor előtti nevelés, az óvodai nevelés kérdése. A törvény az óvodai nevelést a nevelési folyamat részének tekinti és kijelöli az óvoda helyét a közoktatási rendszer intézményei sorában, amelynek feladata az iskoláskor előtti nevelés megoldása, az iskolai életre való előkészítés. A törvény alapján 1960-ban új nevelési tervet dolgoztak ki az óvodai oktató-nevelőmunka tartalmi és módszertani kérdéseire. Ezt a tervet egyelőre kísérleti jelleggel több óvodában bevezették. A szerzett tapasztalatok alapján 1961-ben közreadták az óvodába folyó munkát szabályozó nevelési tervet.

A nevelési terv bevezetésével egyidejűleg határozatot hoztak az óvodák és az óvodai férőhelyek számának növeléséről. Azt tervezték, hogy 1965-re a gyermekek mintegy 60%-a fog óvodába járni.³⁹

Az iskolatörvény megjelenését nem követte azonnal az új tanterv, órarend és rendtartás kibocsátása. A törvénnyel bevezetett tízosztályos kötelező általános iskolában továbbra is érvényben maradt az 1959-es év első felében kibocsátott tanterv és órarend, továbbá az ez év őszén kiadott rendtartás.⁴⁰ Ez a tanterv és órarend már a törvény megjelenése előtt is fennálló tízosztályos iskolák tapasztalatai alapján készült. Gyakorlatilag arról van szó, hogy az 1950-es évek elejétől kezdve léteztek tízosztályos általános iskolák. Számuk az iskolatípus iránt megnyilvánuló érdeklődés következtében évről-évre növekedett.⁴¹ A tízosztályos iskolában használatos tantervet és óratervet az évek folyamán többször korrigálták. A

jelen tanterv és órarend az 1958-ban kiadott tapasztalatai alapján készült el.⁴²

A tízosztályos általános politechnikai iskola tananyagát tekintve szembevetendő a természettudományos és technikai tárgyak nagy száma, különösen a felsőbb osztályokban. Érdekes a csillagászatnak mint tantárgynak a felvétele az órarendbe.⁴³

A másik, a tartalommal összefüggő lényeges mozzanat az, hogy a politechnikai oktatás a tízosztályos általános iskola minden szintjén és osztályában központi feladat. A politechnikai oktatás szolgálatában állnak a természettudományos és technikai tárgyak, továbbá az 1–6. osztályig az iskolai műhely gyakorlatok és a hetedik osztálytól kezdve pedig a konkrét termelőüzemekben, a termelőmunkában eltöltött heti egy termelési gyakorlati nap.⁴⁴

A politechnikai iskolai, az oktatással összefüggő gyakorlati tevékenység elősegítése érdekében az iskolában és a tanulók ipari, illetve mezőgazdasági termelési gyakorlatszerzése céljára kijelölt üzemekben kabineteket állítottak fel. A kabinetekben a tanulók egyrészt megismerkednek az egyes szakmák legjelentősebb, legáltalánosabb alapismereteivel, másrészt a szakmában használatos alapvető anyagokkal, munkaeszközökkel. A kabinetekben folyó munka irányítására a legjobb szakmunkások közül választottak, akiket külön pedagógiai tanfolyamokon készítettek fel.⁴⁵

Az 1959-es iskolai törvényben találkozunk először a tizenkétosztályos politechnikai iskola, az úgynevezett „kibővített középiskola” jogi megfogalmazásával. A tizenkétosztályos politechnikai iskola általános képzést biztosító iskola, amelynek egyik legfőbb feladata felsőfokú tanulmányokra való előkészítés. Ebben az iskolatípusban is — mint a már említett tízosztályos politechnikai iskolában — helyet kap a politechnikai képzés, a tanulók szakmai előkészítése. Az iskola elvégzése után a tanulók érettségi bizonyítványt kapnak, azonban a felsőfokú intézmények látogatásának előfeltétele, hogy a tizenkétosztályos iskola elvégzése után 1 éves szakmai gyakorlaton vegyenek részt. Ezt a szakmai gyakorlatot — a törvény értelmében — a látogatni kívánt főiskola vagy egyetem irányítja. (Ld.: a törvény 7.§ (3)-t.)

A tanulók érdeklődési körének megfelelő

szakirányú képzést segítik elő a modern nyelvi (A), a matematikai-természettudományos (B) és a klasszikus nyelvi (C) tagozatok.

Az NSZEP Politikai Bizottsága 1960-ban határozatot hozott a politechnikai képzés továbbfejlesztéséről, és ez a határozat szól a tizenkétosztályos iskolák szakmai képzéséről. Kimondja, hogy a tizenkétosztályos iskolák tanulói az iskola befejezését követő 1 éves szakmai gyakorlat alapján szakmunkás bizonyítványt szerezhetnek. Ajánlja a Politikai Bizottság, hogy ezek a tanulók a szakmunkásbizonyítványt elsősorban az iskola körzetében működő ipari vagy mezőgazdasági üzemek profiljának megfelelő szakmában szerezzék meg.⁴⁶

Amint az előzőekből — az iskolatörvény ismertetéséből kitűnt — az iskolatörvény le kívánta zárni az eddigi megtett utat, és célul tűzte ki a modern, egységes szocialista iskolaügy kialakítását. Az új iskolaügy kialakítása — a kulturális forradalom tervszerű továbbvitele — a társadalom minden rétegétől komoly erőfeszítést követelt. Különösen nagy feladat hárult az iskolában működő tanárookra és a politechnikai oktatás keretében folyó, szakképzést irányító oktatókra.

A törvény megjelenését követő új tanév — az 1960/61-es tanév — előkészítését most már teljes egészében az új törvény szellemében kellett elvégezni. Ebben a helyzetben a párt Központi Bizottsága levelet intézett az NDK pedagógusaihoz. A levélben hivatkozik a törvény megjelenése óta eltelt első iskolaév tapasztalataira és a szerzett tapasztalatok alapján felkérte a pedagógusokat, hogy a törvényben foglalt feladatok megvalósításán dolgozzanak. Ezeknek egyrésze azonnali, hatékony megoldást igényelt. Ha az iskola szilárd rendjének, nyugalmanak és folytonosságának megteremtése minden iskolában, minden oktatási intézményben fontos feladat, akkor erre fokozottan érvényes a törvény betartása. Más részük — mint a pedagógiai szakmai-módszertani munka színvonalának emelése, az oktatás, valamint a politechnikai képzés tartalmának és minőségének javítása —, amelyre a Központi Bizottság felhívta a pedagógusok figyelmét, mindenképpen hosszabb távra szóló feladat volt. Utal a Központi Bizottság levele arra,

hogy az új iskolatörvény a pedagógusokra sok olyan feladatot ró, amelynek megoldására a pedagógusok csakis megfelelő előkészítés és irányítás alapján válhatnak alkalmassá.

Ebből kiindulva ajánlja a pedagógusképzés és továbbképzés kérdésének az újabb átgondolását, és hogy ennek alapján az erre illetékes szervek készítsék el a pedagógusképzésre és továbbképzésre vonatkozó intézkedési tervüket.⁴⁷

A Központi Bizottság levelének a pedagógusképzésre vonatkozó része azért is figyelemre méltó, mert nem sokkal a levél megjelenése előtt két felső szintű állami intézkedés is napvilágot látott a pedagógusok képzéséről és továbbképzéséről.

1960 elején adta ki a Népoktatási Minisztérium és a Felső- és Szakoktatási Államtitkárság a pedagógusképzés fejlesztéséről szóló koncepcióját. A koncepció a feladatok kijelölésénél arra az új helyzetre hívta fel nyomatékosan a figyelmet, amely a tízosztályos általános politechnikai iskola bevezetésével állt elő. Hivatkozik a minisztérium arra a gyakorlatra is, amely néhány éve fennállt, nevezetesen az egésznapos iskolákra.⁴⁸ Mind a tízosztályos, mind az egésznapos iskola új követelményeket állít a pedagógusképzés elé.

A minisztérium a pedagógusképzésben két szintet különböztet meg. Az egyik a tanítóképzésben megszerezhető képesítés, amely 3 évig tart. A felvételi követelmény a 10 osztályos általános politechnikai iskola elvégzése. Azoknál a jelentkezőknél, akik még a nyolc osztályos iskolát végezték el, követelmény a nyolc osztály utáni szakmai iskola elvégzése, egy szakma elsajátítása. A tanítóképzőt végzett pedagógusok a tízosztályos iskola alsó tagozatában (1–4. osztályok) taníthatnak.⁴⁹

A pedagógusképzés másik formája, a peda-

gógiai főiskolán és egyetemeken folyó képzés. A tanulmányi idő 4 év. A felvételi követelmény az érettségi. Az egyetemen a tanári szakokon két tanári szakot sajátítanak el. A főiskolát és egyetemet végzett pedagógusok a tízosztályos általános politechnikai iskola felső tagozatában (5–10 osztályok) nyernek elhelyezést.⁵⁰

A pedagógusképzésben mint a tanítóképzésben, a főiskolákon és egyetemeken egyaránt nagy súlyt kap a politechnikai oktatás. A gyakorlati képzésre hetenként egy teljes napot ír elő a tanterv.⁵¹

A szervezett pedagógusképzés mellett, a hatvanas évek elején, fontos feladat volt a továbbképzés megoldása. A pedagógusok továbbképzésében első helyen a szaktanári képesítés megszerzése állt, ugyanis több állami és párthatározat bizonyította, hogy az iskolaügy nem rendelkezett elegendő szaktanárral. A szaktanárhiány úgy is jelentkezett, hogy az 1959-ben kibocsátott iskolatörvény az iskola céljában – a tízosztályos általános politechnikai iskola elnevezéssel is – kifejezésre juttatta az iskolai képzés megváltozott új jellegét. A politechnikai képzés színvonalának emelése csak úgy volt lehetséges, ha megfelelő számú szaktanár állt rendelkezésre az egyes szaktárgyak tanításához.⁵²

A tanárok továbbképzésének több formáját hozták létre, ezek közül legértékesebbeknek a levelező tanítást kell tekintenünk. Az egyetemi, főiskolai levelező oktatás feladata volt, hogy a tízosztályos általános politechnikai iskola felső tagozata valamint a tizenkétosztályos iskola 10–12. osztályai számára szükséges szaktanárhiány megoldásában segítséget nyújtson. A továbbképzés többi formájához különböző tanári konferenciák, tanfolyamok stb. tartoznak még.⁵³

- 1 A SMAD közvetlenül a Német Demokratikus Köztársaság megalakulása után – 1949. október 10-én – az új államra bízta a közigazgatási teendőket. A SMAD helyére lépő Szovjet Ellenőrzési Bizottság a potsdami négyhatalmi megállapodásból következően egész Németországra kiterjedő ellenőrző funkciót látott el. Lásd: Badia, G: 462.p. A központi nevelésügyi kormányzserv a Népoktatási Minisztérium lett, melynek első minisztere Paul Wandel lett. Megalakulásával egyidejűleg kivették hatásköréből és más kormányzservnek adták a felső- a szak- és szakmunkásiskolák egész területét. Az addig a tartományok által gyakorolt funkciók a köztársaság központi államszerveinek kezébe mentek át. Lásd: W.Scheller: Die Deutsche demokratische Schule, i.m.: 73.p.
- 2 Statut des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. (A Központi Német Pedagógiai Intézet statutuma.) Anlage zur Anordnung des Ministeriums für Volksbildung und des Staatssekretariats für Hochschulwesen über das Statut des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. Vom. 30. Oktober 1954. Zentralblatt der DDR. Jg. 1954. 535–538. Közli: Monumenta Paedagogica. VI.köt. I. rész 506–508. p.
- 3 Dokumente der SED. (Az NSZEP dokumentumai.) Berlin 1952. Dietz Verlag. 116–120., valamint 31. lap.
- 4 A szakiskolára vonatkozóan ld.: a disszertáció 70. lapját.
- 5 Zur Entwicklung der Volksbildungswesens in der DDR in der Jahren 1949–1956. (Az NDK népoktatásügyének fejlődéséhez 1949–1956. Szerzői kollektiva vezetője: G.Uhlig.) Monumenta Paedagogica. XIV. köt. Berlin, 1974. Volk. u. Wissen Verlag, 87.p. — Meg kell jegyeznünk, hogy a III. pártkongresszus határozata után felállított tízosztályos iskolák adatait a későbbiekben a statisztikák a középiskolai osztályok adataival együtt közlik. Lásd pl. az 1950-es évek elejéről: A Statistisches Jahrbuch der DDR 1955. Berlin, 1956., 63.p. adatait közli: Statistik ... i.m.: 28.p.
- 6 Studentafel für Oberschulen. (Középiskolák órarendjét.) Hrsq. durch Ministerium für Volksbildung der DDR. Vom 25. Juni. 1951. Monumena Paedagogica VI. köt. 1. rész 401.p. Részletesen lásd: 4. számú mellékletben — a tízosztályos iskolák célja a Népoktatási Minisztérium utasításának megfelelően, hogy az iskola tanulóinak 80%-át munkás- és parasztszármazású fiatalok tegyék ki. — Eről: Monumenta Paedagogica. XIV. köt. i.m. 86.p.
- 7 1955. május 11-én a Népoktatási Minisztérium új tízosztályos iskolák felállításáról rendelkezett. (Ld.: Anordnung über die Umwandlung von Oberschulen in Zehnklassenschulen. Monumenta Paedagogica. VI.köt. 512.pp. Az előbb említett miniszteri rendelkezés nyomán lépett életbe a külön óraterv a 9. és 10. osztály számára 1955. szeptember elsején. (Az órarendet lásd: 5. számú mellékletben). A Minisztertanács 1956. március 15-én elfogadta a tízosztályos iskola (Mittelschule) kiépítésének programját. Kimondta, hogy 1965-től kell általánossá tenni a látogatásukat. Lásd: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der DDR—Teil: 2. 1956–1967/68. félkötet. Monumenta Paedagogica. VII. köt. 1. rész. Berlin, 1969. Volk. u. Wissen Verlag. 23–28.p.
- 8 Gesetz über Schulpflicht in der DDR. (Törvény az iskolakötelezettségről az NDK-ban.) Monumenta Paedagogica. VI.köt. 1.rész..., i.m.: 374.pp.
- 9 Az iskolatörvényeket vizsgálva azzal a sajátos helyzettel találkozik a kutató, hogy bár az 1950. decemberi iskola-
- kötelezettségi törvény nem írja elő kötelezően a tízosztályos iskolák szervezését, az 1951. január 26-án kiadott miniszteri utasítás viszont egyértelműen a tízosztályos iskolák 9. és 10. osztálya számára kötelező tananyagról rendelkezik. Lásd: 5. számú melléklet.
- 10 Lásd a disszertáció 144. lapját.
- 11 Zur Erhöhung des Wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und Verbesserung der Parteiarbeit an den allgemeinbildenden Schulen. (Az általános iskolai oktatás tudományos színvonala és az iskolákban folyó pártmunka javításáról.) Beschluss des Politbüres der SED. V 29. juli. 1952. Dokumente der SED. IV.köt. Berlin, 1954. Dietz Verlag. 116–119.p.
- 12 Lásd: Uo., Vö.: K–H, Günther/G, Uhlig: Geschichte der Schule in der DDR 1945. bis 1971. Berlin, 1974., Volk. u. Wissen Verlag. 111.p.
- 13 Világsemények 1945. 67. Bp., 1968., Kossuth K., 104.p.
- 14 Monumenta Paedagogica. XIV. köt., i.m.: 148.p.
- 15 Verordnung der Regierung der DDR zur Verbesserung der Arbeit der allgemeinbildenden Schulen. (Kormányrendelet az általános iskolai munka javításáról.) Vom 4. März 1954. Monumenta Paedagogica. VI.köt. 1.rész. 479–499. p.
- 16 Lásd a disszertáció 72. lapját.
- 17 Verordnung der Regierung der DDR über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen, der Pionierleiter, der Kindergärtnerinnen und der Erzieher in Heimen und Horten. (Kormányrendelet az NDK általános iskolai tanárainak, úttörővezetőinek, valamint az óvónők és nevelők képzésének újrendezéséről.) Vom 15. Mai 1953. Monumenta Paedagogica. VI. köt. 1. rész. 450–453.p.
- 18 Verordnung der Regierung der DDR Verbesserung ... i.m.: (125. jegyzet) Különösen a 20., 21., 24. %-ok.
- 19 Die gegenwärtige Lage und der Kampf um das neue Deutschland. (A jelenlegi helyzet és az új Németországgért vívott harc.) Bericht des ZK an den IV. Parteitag der SED, vorgetragen von W.Ulbricht. Vom 30 März 1954. Monumenta Paedagogica. VI.köt. 1. rész. 229–533.p.
- 20 Uo., 501.p.
- 21 Uo., 501.p.
- 22 Uo., 501.p.
- 23 Die neue Lage und die Politik der SED. (Az új helyzet és az NSZEP politikája.) Beschluss der Tagung des ZK der SED. Vom 27. oktober 1955. Monumenta Paedagogica. VI. köt. 1. rész. 529.p.
- 24 V.ö.: V. Pädagogischer Kongress. 15. bis 18. Mai 1956. Schulpolitische Entschliessung des V.Pädagogischen Kongress. Monumenta Paedagogica. VII/1 ... i.m.: 34–37.p. — valamint: Helmut Klein: Politechnische Bildung und Erziehung in der DDR Hamburg. 1962. Reinbek. — H.Klein: Bildung in der DDR. Grundlagen Entwicklungen Problemen bei Hamburg. 1974. Rowohlt Taschenbuch Verlag. 54.pp.
- 25 A különböző kezdeményezésekről a gyakorlati pedagógiai munkában többek között: Initiatoren der polytechnischen Praxis haben das Wort (A politechnikai képzés gya-

- korlati kezdeményezőié a szó) Unser wöchentlicher Arbeitstag. Ein Bericht der Thomas. Müntzer-Mittelschule Weringerode. Vom 31. Mai. Deutsche Jahreszeitung. 1959 22.sz. H. Klein: Bildung ... i.m. 57—71.p.
- 26 Példaképp említjük az NSZEP 1956. március 24—26 között lezajlott pártkonferenciáját. A beszámolóban többek között olvashatjuk: „Iskoláink, különösen a természettudományos ismereteket tekintve nem felelnek meg a legújabb ismereteknek. Úgy kell fejleszteni a pedagógiai munkát, hogy a tanulók megértsék az oktatási anyag lényegét, rendelkezzenek az alapvető ismeretekkel és tudjanak önállóan gondolkodni. Az iskolákban általában túlsúlyban van a szóbeli és írásbeli oktatás, így gyakran sok kérdés nem világos a tanulók előtt, mert az oktatás nincs párosítva politechnikai képzéssel. A tanulónak jártasságra kell szert tenni a modern ipar és mezőgazdasági termelés, a közlekedés alapvető kérdéseiben ... ezeknek az ismereteknek az átadása jelenti a politechnikai képzés lényegét. A fizika, a kémia, a biológia, a matematika, a műszaki rajz oktatásával kezdődik ... Meg kell javítani az iskolák tanterveit, tervbe kell venni a gyakorlati foglalkozásokat, valamint a felsőbb osztályokba be kell vezetni a mezőgazdasági, elektrotechnikai gyakorlatot” ... Lásd: 3. Parteikonferenz der SED. Probleme der allgemeinbildenden Schule. Auszug aus dem Referat Water Ulbrichts. Der zweite Fünfjahrplan und der Aufbau des Sozialismus in der DDR. (Az NSZEP 3. pártkonferenciája. Az általánosan képző iskola problémája. Részlet W.Ulbricht referátumából: A második ötéves terv és a szocializmus felépítése az NDK-ban.) 24. bis 30 März 1956. Monumenta Paedagogica. VII/1 ... i.m. 29—30.p.
- 27 Lásd erről részletesen: Hans Berger (Gerhard Neuer) Helmut Stolz: Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule. (Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule.) Eirbeit. 1960. 12. márc. 3. 457—477.p. (Magyar fordítások: OPKM.B/14 686.)
- 28 Quellen zur Geschichte der Erziehung: i.m. 503. p. — Meg kell jegyeznünk, hogy az ötvenes évek végétől valamennyi szocialista országban napirendre került a közoktatás reformja. Az iskolareformok fő törekvése a közoktatás és a szocialista építés, az élet és az iskola összhangjának, szorosabb kapcsolatának a megteremtése volt. V.ö.: — A közoktatásügy Európa szocialista országaiban. (Szerk.: Abent Ferenc Bp., 1965. Tankönyvkiadó. Hét Szocialista ország oktatásügye. (Szerk.: Illés Lajosné) Bp., 1965. Tankönyvkiadó. Simon Gyula: A szocialista országok iskolareformjáról — Köznevelés. 1963/18.595—597.p.
- 29 Erre vonatkozóan megjelent első intézkedés: Anweisung über die Studentafel der allgemeinbildenden Schulen für Schuljahr 1958/59. Vom 7. Mai. Monumenta Paedagogica. VII/1. i.m. 113—117.p. — Ezt követték: Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1958/59. Vom 30. Juni 1958. Monumenta Paedagogica. VII/1., i.m.: 142—149. p. Empfehlungen für die Ausarbeitung eines Programmes zur Durchführung des „Umterrichtstages in der sozialistischen Produktion“ Vom August 1958. Monumenta Paedagogica. VII/1. i.m.: 152—156. — 1958 októberében az NSZEP PB. iskolabizottsága javasolja a termelésben eltöltött oktatási nap kritikus felülvizsgálatát: és a jó tapasztalatok felhasználását a tartalom, a rendszer és az ezzel kapcsolatos intézkedések rögzítésénél. — Lásd: Stellungnahme der Schulkommission beim Politbüro zu Problemen des polytechnischen Unterrichts. Deutsche Lehrerzeitung 1958/44. 7.p.
- 30 Vorschläge der Parteikonferenz zur sozialistischen Erziehung der Schuljugend. Beilage zur Deutsche Lehrerzeitung. 1958/22. 3.p.
- 31 Die sozialistische Schule. Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR. Thesen des ZK der SED. Berlin, 1960., 27.p. — Az „Oberschule” szó szerinti jelentőse „felsőiskola”, eredetileg pedig középiskolát, gimnáziumot jelentett. A német „Oberschule” elnevezésbe — a tízosztályos és a tizenkétosztályos középiskolába — az általános iskolai osztályok is beleértendők. Az iskola középponti magja az általánosan képző intézmény, de új, különös jellegét a politechnikai képzés hordozza. A német szakirodalomban röviden „Oberschule”-nak nevezik a tízosztályosan képző, általános politechnikai középiskolát, ill. „Arweiterwe Oberschule”-nak a tizenkétosztályos iskolát. Lásd még: 236. jegyzetet.
- 32 Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR. Thesen des Zentralkomitees. Vom 17. Januar 1959. Monumenta Paedagogica. DDR. VII/1. i.m.: 182.p.
- 33 Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europe. Hrag. DPZI., Berlin, 1962., Volk und Wissen Verlag. 218.p.
- 34 Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR. Vom 2. December 1959. Gesetzblatt der. Teil 1. Jg., 1959. 856—863. p. Közli: Monumenta Paedagogica. VII/1. i.m.: 315—323.p. (Magyarul: OPKM D/14 457). — A későbbiekben a törvényt hivatkozott részei és paragrafusai a Monumenta Paedagogica-ban található német szövegre vonatkozik. — Az 1959. december 2-i iskolatörvény alapján kialakított iskolarendszert és iskolaépítés ábráját lásd: a 6. számú mellékletben.
- 35 Gesetz über die sozialistische..., i.m.316.p.
- 36 Uo., 316.p.
- 37 Uo., 317.p.
- 38 Uo., 317—322.p.
- 39 Ábent, i.m.: 349.pp.
- 40 Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen. (A 10 osztályos általános politechnikai iskola tanterve.) Studentafel. Erläuterungen zur Studentafel. Vorwort. Vom 20. Juni 1959. Monumenta Paedagogica. VII/1., i.m.: 260—264.p. — (Az óraterveket lásd: 7. számú mellékletben. A tizenkétosztályos iskola óratervét lásd: 8. számú mellékletben. — Verordnung über die Sicherung einer fester Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen. — Schulordnung. (Rendtartás) Vom 12. November 1959. Monumenta Paedagogica. VII/1., i.m.: 301—315.p.
- 41 Jellemző erre: az iskolatörvény megjelenése idején már az 1959/60-as tanévben a 8. osztályt végzett tanulók 49%-a folytatta tanulmányait a 9. osztályban. Lásd: Ábent i.m.: 145.p. — Das Schulwesen sozialistischer Länder i.m.: 222.p.
- 42 Lásd: a disszertáció 149. jegyzetét és a hozzá kapcsolódó mellékletet.
- 43 Lásd a 7. számú mellékletet.
- 44 A termelésben eltöltött tanítási nap részletes programját lásd: a 9. számú mellékletben.
- 45 A politechnikai oktatás bevezetése új tanárok képzését követelte. Különösen nagy hiány volt a megfelelő politechnikai tanároknál. Erről a kérdéstről már 1958-ban tartottak Drezdában egy konferenciát. A NSZEP KB. 4. plénumának felhívása a munkásokhoz szól, hogy végezzenek tanári tanfolyamot. Az ifjúsági szövetség is pedagógiai studium elvégzésére szólította fel a szakképzett fiatalokat. 1959. szeptember 1-én 20 000 szakmai végzettséggel

Az iskolareformok, de különösen az iskola-reform-javaslatok egyidősek az iskolarendszerekkel. Évtizedünk első fele Magyarországon a megszokottnál is több reformjavaslatot hozott, ezen belül valóságos dőmpingje volt az iskolarendszer szerkezetét korszerűsíteni óhajtó modellvariánsoknak. A sort Nagy József nyitotta meg, aki a hatvanas években kidolgozta és közreadta a 10+2-es alapszerkezetre vonatkozó javaslatát. (Ezt a modellt az Országos Tervhivatal — illetve annak Munkaerő és Életszínvonal Bizottsága — magáévá tette és közel egy évtizede magáénak vallja.)

A jelenség hátterében az iskolarendszerrel szembeni társadalmi elégedetlenség állott: ez váltotta ki az oktatás nagyszabású pártfőlül-vizsgálatát 1970—1972-ben. A modellek nagyobbik része a vizsgálatot összegező 1972 júniusi Központi Bizottsági határozat értelmében született, amely kimondta, hogy haladéktalanul el kell kezdeni a köznevelés távlati fejlesztését előkészítő tudományos kutatásokat.

A távlati fejlesztésre irányuló kutatásoknak a modellvariánsok nem a befejezését, hanem kiindulását jelentették. A kutatások ma is folynak, párhuzamosan a rövid- és középtávú pedagógiai fejlesztést célzó tudományos munkával.

Az alapszerkezettel kapcsolatos viták szinte kizárólag akörül forogtak, hogy 8 vagy 10 éves legyen a jövő általános iskolája. A közbülső megoldás — noha a PKCS javaslatai között ez is szerepelt — kevesebb figyelmet kapott, mint amennyit megérdemel. Tanulmányomban ennek érdemeit szeretném összefoglalni.

Hipotézis és cél

A modell néhány kiinduló föltételezésre épül, amelyek az iskolázás jövőjére vonat-

koznak. Hipotéziseim nem ölelik föl az iskolarendszer fejlődésének minden vonatkozását, csupán azokat, amelyeket az alapszerkezettel kapcsolatban különösen fontosnak vélek.

1. A szakképzés a jövőben intenzívebb, kevésbé elnyújtott lesz, aminek előfeltétele a szilárdabb és tartalmasabb alapképzettség.

2. Az általános középiskola teljes körű elterjedése csak több évtizedes távlatban remélhető: huzamosan számolnunk kell a tizenéves korban történő tömeges szakképzéssel és munkavállalással.

3. A pubertás utáni képzésnek és nevelésnek minőségileg el kell térnie a gyerekek iskolájától: annál érettebbnek, felelősebbnek, „felnőttebbnek” kell lennie.

4. A 19 évnél fiatalabbak életformájának — és ezen belül fő tevékenységének, a szakmai és általános képzésnek — legjellemzőbb és legmegfelelőbb kerete az iskola marad.

5. A társadalmi kiegyenlítődben az iskola fontos szerepet játszik: ezen belül azonban a közös kultúrát és értékrendet, és ezen túl a társadalmi esélyegyenlőséget kevésbé a közös tanterv, inkább a közös életvitel képes formálni.

6. Ahhoz, hogy a 3—4—5. számú föltételezések megvalósuljanak, megfelelő időt kell eltölteni az iskola közösségében.

A következőkben vegyük szemügyre, hogy valóban alkalmasabb-e a kiinduló föltételezések valóra váltásához a kilenc-, mint a nyolc- vagy tízéves alapiskola.

Meggyőződésem, hogy a tanévek száma nem elsőrendű fontosságú. Egyrészt oly sok próbálkozás folyik a beiskolázás megreformálására, az óvoda kiterjesztésére és az iskolával történő integrációjára, hogy nem tudható, mely életkortól számoljuk majd az egységes tananyag éveit. Másodszor, az általános iskola egészének a határfokát nagyon sok tényező

befolyásolja: a tanterv és a tananyagok milyensége, a pedagógusok szakértelme, az iskolák ellátottsága, a tanulók „hazuról hozott” kultúrája, a külső információ források (tömeg-tájékoztató) hatásfoka, a jó tanulmányi eredmény társadalmi értéke, az iskolában töltött órák, napok és hónapok száma és hasonlók mellett csak egy további tényező az általános iskola hossza. (Alátámasztja ezt az IEA nemzetközi fölmérés tanulsága, mely szerint az eltérő életkori iskolakezdésből — következésképpen a tanévek eltérő számából — származó tanulmányi szintkülönbségek a felsőbb évfolyamokban alig kimutathatók — Postlethwaite 1967.) Fontosabb az iskolai elágazás időpontja és a középiskolázás időtartama. A javasolt modellben az elágazás a 15. életév után következik be, és a középiskolázás három éves: ezt állítom szembe a 14. és 16. évvel, illetve a 4 és 2 tanévvel.

Az 1. föltételezés összhangban van a reformjavaslatok többségével. Ezért az idevágó okfejtést tömören összegezhetem.

Az alapoktatás kiterjesztése mellett szólnak a következő évek. Egy korosztálynak kb. 80%-a évvesztés nélkül elvégzi a 8 általánost. Ezek a fiatalok ma már közel teljes számban beiratkoznak a középfokú iskolák valamelyikébe (ideértve a szakmunkástanuló intézeteket is). Ugyanez elmondható az egy év késéssel, 15 évesen végzők nagy részéről. A 16 év alatti munkába állók szinte kizárólag azokból állanak, akik nem tudják elvégezni az általános iskolát a rendelkezésre álló tíz év alatt. Megvan tehát a társadalmi feltétele annak, hogy meghosszabbítsuk az egységes általános képzést. Ez — többek között — lehetővé tenné az intenzívebb szakképzés bevezetését.

A középiskolázás időtartamának rövidítését célzó javaslatok mögött a következő megfontolások állanak. Általános tapasztalat, hogy a szakképzéshez társuló ún. „közismereti” képzés hatásfoka igen alacsony, esetenként több a kára mint a haszna. Oktatók és tanulók egyaránt nyernének vele, ha ezek átkerülnének az alapiskolába, és helyüket kisebb óraszámú kötetlenebb közművelődési foglalkozások vennék át. Az így nyert idővel az egész képzés megrövidülhetne, tanfolyamibb jellegűvé válna. Ennek további előnyei vannak. A rövidebb

ideig tartó — következésképpen kevéssé népes — iskolák rugalmasabban tudják programjait módosítani, a változó igényekhez alkalmazni. A rövidebb képzés azoknak is kedvez — ilyenekkel mindig számolni kell —, akiknek az iskola részben vagy egészben felesleges befektetésnek bizonyul, mert nem a képzés szerinti szakmában helyezkednek el. A rövidebb képzés csökkenti a lemorzsolódásból eredő veszteséget is. (A félreértés elkerülése végett: az általános tárgyaktól megfosztott intenzív képzés nem egyenlő a szűken specializáló képzéssel: az eszmény mindenképpen a konvertálható képzettség.)

Mindez érvényes a gimnáziumra is! Ehhez azt kell belátnunk, hogy valójában az általános középiskola is egyfajta szakiskola: az értelmiségi pályákhoz nyújt jól konvertálható szakmai előképzést. Az intenzív gimnáziumi képzés csupa „szakosított tantervű osztályból” állana.

A nemzetközi jelzések megerősítik azt a hazai prognózist, hogy az általános középiskola elterjesztése — tehát a szakképzés zömének áthelyezése a felsőoktatásba — csak sok évtizedes távlatban valósítható meg: erre utal a 2. föltételezés.

A társadalmunkban megnövekedett továbbtanulási kedv sem elég a középiskola teljes elterjesztéséhez: erről tanúskodik a lemorzsolódók nagy száma (különösen a szakmunkásképzés első évfolyamáról). E félbehagyott tanulmányok több szempontból is pazarlásnak számítanak, ugyanakkor a közgazdászok szerint az is az lenne, ha elvégeznék a középiskolát. Az előrejelzések szerint ugyanis a következő évtizedekben kevesebb szakmunkás és több segéd- és betanított munkás beáramlására volna szükség. A megnyújtott általános iskola után — egyúttal egy-két évvel idősebben — remélhetőleg kevesebben éreznék a továbbtanulás szorító de megalapozatlan igényét, jobban hajlanának az azonnali munkábaállásra. E későbbi életkor a továbbtanulók esetében is jobban kedvez a megalapozott pályaválasztásnak. A hosszabb ideig tartó alapiskolázás szilárdabb általános alpműveltséget biztosít mindenkinek. Az azonnal, szakképzetlenül munkábaállók is lépést tudnak tartani a munkahelyen bekövetkező technikai fejlődéssel,

és teljes joggal és esélyekkel kapcsolódhatnak be a társadalmi praxis egyéb területeibe, a kultúrába, a politikába stb.

Ha elfogadjuk az 1. és 2. föltételezéshez fűződő okfejtést, akkor nyilvánvalóak az alapskola meghosszabbításának előnyei, de egyúttal szembetűnőek a 10+2 előnye a 9+3 szemben.

A 3. föltételezés azt a sokak által osztott meggyőződést tükrözi, hogy az iskola életrendje, értéknormái és szellemisége nem tart lépést a világban végbemenő változásokkal és nincs teljes összhangban avval a társadalmi fejlettséggel, ami a mai magyar tizenéveseket az őket körülvevő és nevelő, gyors ütemben fejlődő társadalom hatására jellemzi. Illetve éppen arról van szó, hogy ez a fejlettség jobban kiteljesedhetne, ha az iskola rugalmasabb, demokratikusabb, fölszabadultabb lenne, a tanulóknak több önállóságot és felelősséget adna illetve többet követelne tőlük. Várhatóan jelentősen csökkenne a diákok infantilizálódásában kifejeződő iskolai ártalom.

Noha az iskolai élet felnőttes jellege a tanulók életkorával párhuzamosan évről évre erősödik, hasznosnak és szükségesnek érzem, hogy legyenek olyan elhatároló pontok, ahol a változások halmozódnak, amelyeken túljutva egy merőben új életformába kerülnek a tanulók. Ilyen szimbólikus, ha tetszik rituális határ a felső tagozat kezdete, az általános iskola utáni elágazás és az érettségi intézménye. Sokan rámutattak azokra a nehézségekre, amit az átmenetek a tanulók jelentős részének okoznak. A korszerű oktatásszervezési törekvések éppen arra irányulnak, hogy e gyakran mesterséges zökkenőket kiiktassák, és egységes folyamatba integrálják a köznevelés egészét, az iskola előtti neveléstől a diploma utáni tanulmányokig. Mindez nem zárja ki azonban azt, hogy éppen a szimbólikus, rituális elemek erősítésével megőrizzük a szóbanforgó határokat, tudatosan törekedve arra, hogy ezek ne essenek egybe az oktatási folyamat legtöbb stresszhatást kiváltó változásaival. (Például az egytanítós és többtanáros szakaszok éles határa elmosódhat, ha tovább növeljük a szakpedagógusok óráit az alsó tagozaton, vagy heti egy-két órás tárgy erejéig egy-két évig „tovább engedjük” az osztállyal a korábbi tanítónénit.)

A 15. életévet különösen megfelelőnek tartom egy ilyen szakaszhatár számára. Éppen azok a megfontolások, amelyek a 14. évet korainak tartják a pályaválasztásra, tanúskodnak amellest, hogy a 14–15 évesek (a mai első középiskolás osztály) együtt tarthatók az egységesebb és stílusában „gyermekibb” általános iskolában. Másfelől azonban a 15–16 éveseket (a mai másodikosokat) már érettnek érzem mind a hajlamok és képességek szerinti differenciálásra, mind a magasabb társadalmi felelősséget nyújtó és föltételező életformára.

A 4. föltételezés kettős módon függ össze az előzővel. Egyrészt azzal szemben áll: hiszen az érettebb, felnőttébb nevelési és képzési formák igénye az iskolából kifelé mutat, a termelés, az önállóság és a teljesebb társadalmi felelősség világa felé. Valóban nem zárható ki, hogy a középiskolázás a jövőben föloldódik a szakképző vagy éppen munka melletti tanfolyamok és az ösztöndíjjal támogatott felsőoktatási előképzési kurzusok rendszerében.

Ezzel szemben éppen az imént kifejtett nagykorúsítás révén a középiskolázás alkalmassá tehető arra, hogy a teljes társadalmi felelősséget jelentő felnőttkor eléréséig a szervezett nevelés egységes, bár laza rendszerébe, egy újfajta középiskolás életkor kereteibe vonja a felnövekvő nemzedékek egészét. A 4. föltételezés mögött tehát az a „hátsó” föltételezés rejlik, hogy 18–19 éves koruk előtt a fiatalok több támaszra és fölügyeletre szorulnak, mint amit a munkahelyek és intenzív tanfolyamok vagy akár a felsőoktatás nyújtani tud. (A 18–19. évet hasonló megfontolásokkal választottam, mint a 15. éves határt.)

Vajon nem utópia a középiskolázás prolongálásába, megújításába, küldetésének meghosszabbításába vetett hit? Erre csak a célkitűzések fokozatos közelítésének sikerei vagy kudarcai adhatják meg a döntő választ. Mindenesetre az iskolázás – annak minden szintjén – jóval több, mint ami a tantervekből meg a nevelési programból fakad. Az iskolai évekből azok is töménytelen sokat profitálnak, akiken a tanítás és a hivatalos nevelés hatása csak nyomokban mutatható ki.

Az 5. föltételezés a szociológusok hagyományosan vitatott kérdéséből indul ki: vajon

mekkora szerepet tölthet be az iskola a társadalmi kiegyenlítődesben? Távlati célunk a nyitott, homogén társadalom megvalósítása. Nem érdektelen ebből a szempontból különbséget tennünk a társadalmi munkamegosztás kiegyenlítődes és a fönmaradó szférákban – a hatalomban, a közéletben, a kultúrában, az életmódban, a jövedelemben stb. – lezajló homogenizálódás között. A differenciálás révén egy mély szociológiai és történetfilozófiai dilemmához jutunk el: mennyiben determinálja a munkamegosztás a társadalmi egyenlőséget, illetve a termelésen kívüli szféráknak mekkora a független kiegyenlítő hatása? Ezután újragalmazhatjuk a kiinduló kérdést is. Ha az iskolának van szerepe a társadalmi kiegyenlítődesben, ezt a munkamegosztásra való hatása révén, vagy a gazdasági szükségletből eredő kényszerű munkamegosztást ellensúlyozó hatásával tudja hatékonyabban betölteni? (A kettő természetesen nem zárja ki egymást.)

A föltételezés második része nem ennek a dilemmának a megoldására irányul, ellenkezőleg, azt tovább bonyolítja. Mind a munkamegosztásnak (tehát a munkahelyek szerkezetének) a kiegyenlítésére, mind az egyéb tényezők demokratizálására nézve igen lényeges az, hogy a különféle társadalmi rétegek tagjai között milyen kapcsolatok léteznek: hogyan tudnak egymással szót érteni, mennyire képesek egymás helyzetébe és gondolkodásmódjába beleélni magukat, hogyan ítélik meg egymást, milyenek a közöttük lévő eltérések és egyezések. Ezekben a kérdésekben pedig a közös iskolai tananyag, az egyenlő vagy hasonló jogállást biztosító iskolai végzettség kevesebbet segít, mint a tényleges és tartalmas együttlét, a közös társadalmi tapasztalatok. Következésképpen nem azt tartom perspektívájában, hatásában is demokratikus középiskolai rendszernek, ahol a képesítések jogilag egyenértékűek, hanem ahol kitapinthatók ugyan a társadalmi rétegződés előképei mind a tanulmányi utak rendszerében, mind a képesítésekben, de eközben sikerül olyan szituációk tömegét létesíteni, ahol a majdani kétkezi munkások és diplomások, vagy a jövőbeni műszaki, ügyviteli és mezőgazdasági stb. dolgozók egymást megismerni, egymásra hatni képesek.

A fejlett szocializmus társadalmának jelzői

között szerepelnek a „homogén”, a „nyitott” szavak. Az előzőnek sokak által elfogadott fontos indikátora az életmód egysége (természetesen egységesen korszerű, az új elemeket befogadni tudó életmódra gondolva); a nyitott társadalomnak pedig bevett mutatója a rétegek közötti házasodások száma. Szimptomák ezek, de ha belátjuk, hogy a közösen töltött ifjúkor az eltérő tantervek és műveltségi szintek ellenére is kedvezően hat az életmód egységülésére és a „vegyesházasságokra”, jó okunk van föltételezni, hogy a hatás mélyebben gyökerezik.

A 6. föltételezés konkrétan azt jelzi, hogy két tanévet reménytelenül kevésnek tartok ahhoz, hogy az érintett pozitív iskolai hatások érvényre jussanak.

Remélem, a hat föltételezés után nyilvánvaló, hogy a 9+3-as modell nem egyszerűen a 10+2-nek kompromisszumra hajló vagy takarékosabb változata. Jóllehet, a következőkből kiviláglik, hogy így is megállja a helyét!

A változás (változtatás, innováció, reform) egyre szélesebb körben használatos a társadalmi szervezetek fejlesztésére, szembeállítva a kevésbé szembetűnő folyamatos, „lappangó” korszerűsítéssel. Itt nem egyszerűen ravasz menedzser-taktikázásról van szó, hanem olyan hatások rendszeréről, amelyek vizsgálatát önálló tudományterület vizsgálja. Ezúttal a gondolatmenetet rövidre zárva csak azt a tért emelem át ezekből a munkákból, hogy a változás (az iskolareform) eredeti céljánál, tartalmánál jóval többet eredményezhet. Szabadjára enged sokféle alkotó és jobbitó indulatot, más fénybe helyezi a kezdeményezéseket, és a környezet figyelmét is magára vonja. Az iskolareform előszele hazánkban hozzájárult ahhoz, hogy létrejöjjön az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága, ami a tudósok egyedülálló hozzájárulását hozta az oktatásügy továbbfejlesztéséhez. Egy iskolareform lehetőségét nyújt tehát arra, hogy az iskolarendszer minden zugába bevilágítsunk, minden megújuljon. Ebből a meggondolásból a 9+3 bevezetése akkor is nyereség lenne, ha az csupán a 10+2-t helyettesítené, például anyagi megfontolásból.

A 9+3 bevezetésének a 10+2-vel szemben anyagi előnyét bizonyítottnak érzem. Számí-

tásokkal alátámasztható, hogy az általános iskolák többsége már ma helyet tudna adni egy további évfolyamnak (a kivételt a túlszűfolt budapesti és megyei városi iskolák jelentik), két plusz évfolyam azonban sok lenne. Hasonlóképpen, a legtöbb közép fokú tanintézményben egy évfolyam elvonása nem igényli a meglévő intézményhálózat gyökeres átszervezését: számos iskolában pedig éppen helyreállnának az optimális működési feltételek. A közép fok felébe vágása viszont egész épületek és tanszemélyzetek átirányítását vonná maga után (Inkei 1977a).

Az átállás költségeitől eltérően kisebb az eltérés az átállás utáni folyamatos működés költségigénye terén. A folyó kiadások legnagyobb tétele ugyanis a pedagógusok bére, amelynek összege elsősorban a pedagógusok összlétszámától, ez pedig a tanulói létszámtól, azaz az iskolázás kiterjedésének mértékétől függ. A három féle modellvariáns különbözősége viszont nem az iskolázás mennyiségi kiterjedésében van: mindhárom esetben nagyjából azonos hányadban maradnak a tanulók az iskola falai között a különféle életkorokban. Az alapszerkezet megváltoztatása valószínűleg nem eredményezi majd a továbbtanulási arány, és ezzel a pedagógusbérek összegének folszökését. Ellenkezőleg, mivel a tanulók tovább maradnak az alacsonyabb fajlagos költségű általános iskolában, viszonylagos költségcsökkenésre is számíthatunk. (Ebben a megvilágításban ismét a 10+2 látszik előnyösebbnek.)

Az infrastruktúra kihasználásának kérdéséhez kapcsolódik a településfejlesztés szempontja. A községi gimnáziumok elterjesztésével lényegében kudarcot vallottunk, és szakmunkástanuló intézetekből is kevés működik a városokon kívül. A nagyközségek jövője és kulturális fejlődése szempontjából ugyanakkor fontos tényező az oktatási intézmény, amelynek tantestülete a kulturális tevékenységek egyik góca, épületei és felszerelése a közművelődés terepe lehet, pusztán intézményes léte pedig a község különféleképpen értelmezett forgalmának jótékony gyarapításához járul. Mivel a középiskolák megtelepítésére továbbra sincs sok remény, az általános iskola meghosszabbítása biztosíthatja a kívánt gya-

rapodást (különösen ha annak legfőbb éveire a környék kisebb településeiről is bejárnak a tanulók). Ugyanakkor ismét előbukkan a 15 éves kori határ kérdése. Ez életkor fölött már olyannyira differenciálnak érzem a tanulók igényeit, amelyek kielégítésére és kihasználására a legtöbb községi iskolában nem lesz meg a lehetőség. Ha valakiben kialakult az az igény, hogy 16 éves koráig és azon túl tanuljon, ez az igény nyilván avval is együtt jár, hogy olyan társadalmilag és intellektuálisan stimulálóbb, városias környezetben töltsen el azt az egy-két évet, ami csak kevés nagyközségben található meg. Ebből a szempontból tehát a 9+3-as mind a jelenlegi, mind a 10+2-es alapszerkezethöz képest kedvezőbbnek tartom.

A modell leírására több ízben nyílt alkalmam (Inkei 1976, 1977 b és c, MTA PKCs 1976), ezért a következőkben csak a legszükségesebbeket ismételtem meg.

Az általános iskola utolsó három évfolyama alkotná a főtárhoz tartozó szakaszt. Ez rokon az orientációs ciklus elképzelésével. Az elnevezésbeli eltérést azért tartjuk indokoltnak, mert az orientáció szó a pályorientációval való összeforrottsága miatt sugallja, hogy egy szervezet tudományos alapossággal és illő tapintattal keresi és megtalálja azokat a megfeleléseket, amelyeket a munkaerőszükséglet és a gyerekek képességei között megtalálhatók (Kovács Endre 1976.). A főtárhoz tartozó tagozat esetében a hangsúly a munkaerőszükségletről a gyerekekre tevődik át. Az a célja, hogy a tanulók módszeres megfigyelése és önmegfigyelése révén, a kipróbálások és önkipróbálások szituációinak változatos sorozatán át, a pályák és a pályaválasztás mibenlétére vonatkozó alapos tájékoztatás útján elérjék, hogy a tanulók a családi, regionális, konjunktúrális és más pedagógiai, pszichológiai és társadalmi esetlegességek-től jobban függetlenül, több önállósággal, realizmussal és megfontoltsággal vehessenek részt saját sorsuk eligazításában.

Az egységes középiskolák minden 15–18 éves fiatal „viszonyítási pontját” képviselik, oly módon, ahogyan gyermekkorban az iskola, felnőttkorban a munkahely, egész életünkön át pedig a lakóhely azok a viszonyítási pontok, amelyekből — okmányaink tanúsága sze-

rint is – életünk többi koordinátája kiindul. Természetesen hosszú utat kell bejárni odáig, hogy a középiskola a már dolgozó tizenévesek munkahelyével szemben is jogot formálhasson az elsődleges viszonyítási pont címére. Ehhez az kell, hogy a kifelé tartó fiatalokat különféle művelődési-továbbképző és szabadidős programok révén részidőben továbbra is kötelekében tarthassa.

Az a tény, hogy az iskola tanulói között dolgozó fiatalok „nem tanulók” is szerepelnek, közelebb visz ahhoz a célkitűzéshez, hogy a középiskolások rendszeresen végezzenek munkát. Korai lenne elhatározni, hogy ez zömében fizetett vagy társadalmi, egyéni vagy csoportos, időben koncentrált vagy elaprózott, termelő vagy szolgáltató, fizikai vagy nem fizikai munka legyen. A lényeg, hogy mind a tanulók, mind a társadalom szemében értékes munkaalkalmakat biztosítsunk.

A többséget kitevő „főfoglalkozású” középiskolások igen változatos tanulmányi programban részesülnek, ahol – a tantermen és a tanműhelyen kívül – elmosódik a képzési típusok közti hierarchia. Ebből az is következik, hogy az indokoltnak bizonyuló pályakorrekciók előtt minimális adminisztratív akadályok lesznek csak, hiszen a különbözeti vizsgák és az átlépés egyaránt egyazon intézmény kebelén belül történik. Mindez hasonlatos ahhoz, ahogy ma egyes szakmunkástanuló intézeteken vagy egyetemeken a képzési szakok igen nagy változatossága megtalálható, anélkül, hogy ez bántóan rétegezné a fiatalokat.

Ezt a középiskolát nem szabad egyszerre bevezetni. A folyamatos közelítések első lépése az lehet, ha a mai középiskolákat önállóságuk részleges meghagyásával területi alapon 1200–1500 „föderatív” iskolaegyüttesekké vonjuk össze. (A középiskolázás lerövidülésével csökken a tanulólétszám is!) A legnehezebb szervezési feladatot a szakmunkásképzők sajátos jogállása jelenti; egyúttal azonban a termelő vállalatokhoz fűződő szoros (szerződéses) kapcsolatuk a többi középiskolás számára is kaput jelenthetnek a termelés világa és a fakultatív szakképzés felé. Az összevonás a legkevésbé a tanterveket érinti, legalábbis kezdetben, kiterjed viszont a diákéletmód összes többi területére. Mindennek természetesen

alapos előkészítéssel és a tapasztalatok folyamatos értékelésével kell végbemennie.

A középiskolát az életkorral határozta meg. Azt tartanám az ideális megoldásnak, ha a 15. születésnapot követő ősszel minden fiatal kötelezően megjelenne a körzeti középiskola-kombinátban, tehát azok is, akik nem végeztek el a 9. osztályt, vagy nem kívánnak tovább tanulni. Mindkét esetben azonban életkoruknál fogva jogot nyernek arra, hogy (esetleg szimbólikus és rituális formák között) a középiskola tagjaivá legyenek. Az első csoport ott fejezné be speciális csoportokban az általános iskolát, a másik pedig az említett módon munka után, vagy a munkával váltakozva látogatná a középiskolát. (Loránd Ferenc könyvéből tudjuk, hogy a tanulóknak ez a leggyöngyösebb rétege sem az általános iskolás gyerekek között, sem a felnőtt dolgozók iskoláiban nincs a helyén.)

Nem foglalkozom az egyes középiskolai tanulmányi típusok – gimnáziumi, szakközépiskolai stb. – arányainak és a középiskola által nyújtott képesítéseknek a kérdéseivel. Ezeket a főnti megvilágítási szemszögből olyan technikai kérdéseknek tekintem, amelyek az egyes középiskola belső programváltozatainak kidolgozása során kell megoldani.

Érvek és ellenérvek

A 9 éves alapiskola elképzelése először 1874-ben jelent meg hazánkban, Kiss Áronnak a magyarországi néptanítók második egyetemes gyűlésén előadott javaslatában (Bereczki 1970). A negyedik egyetemes gyűlés részvevői 1891-ben a miniszterhez terjesztik föl Sebestyén József kiforrott javaslatát a 9 éves népiskoláról. Ezután még Kármán Mór idézi föl ezt a javaslatot, majd az ötödik egyetemes gyűléstől (1898) előtérbe kerül a 8 éves alapiskola terve. Ennek az a fő magyarázata, hogy a reformerek mindenkor a meglévő intézmények összeolvasztását javasolták: Kiss Áronék a 6 éves elemi és a 3 éves ismétlődő osztályokat, míg a későbbiek (pl. Nagy László) az elemi 4 osztályával a polgári 4 évfolyamát és a gimnázium alsó tagozatát tervezték összekapcsolni.

Az elmúlt 80 évben született javaslatok többsége párosszámú évfolyamot tartalmazott.

Ezt a tényt önmagában modellünk ellen való érvnek kell elfogadni. A 9-es szám Kiss Árpádnál (1969, 291) az ideálisnak tekintett 12 éves iskola 4x3-as belső tagolásában jelenik meg. Először Ligetiné Verebély Annánál (1974) szerepel a 9 éves alapiskola mint a reformjavaslat egyik központi eleme, 4 éves középiskolával kombinálva. Fekete Györgynél (1974) 9+3-as alapszerkezet szerepel, igaz, egy többváltozatú javaslat kevéssé hangsúlyos tagjaként és azzal a téves megjegyzéssel (50.o.), hogy az átállás szervezés-igénye azonos a 10+2-ével. Szóban terjesztette elő a 9 éves iskola koncepcióját Szentágothai János 1977-ben (az MTA—OM Köznevelési Bizottság januári szegedi tanácskozásán és az MTA Pedagógiai Kutató Csoport februári tudományos ülészakán).

A 15. év utáni szakaszváltással szemben azon országok tapasztalata mérvadó, ahol az elágazást a 16. évig kitolták. Ilyen viszont kevés van. Svédország a legismertebb; Angliában a tanulók többsége tanul az alapiskolában 16 éves koráig. Lengyelországban 1986-tól a tanulók 75%-a jár 17 éves korig a 10 évfolyamos alapiskolába. (Nowicki 1977, 27. Kwiecincki — 1976, 632 — bírálata szerint a középfokú szakképzés iránti igény belülről fogja szétaprózni a 17. évig tartó általános iskolát.) Csehszlovákiában ma még a 9+4-es alapszerkezet van érvényben, de egy 1976-os döntés értelmében — részben gazdasági megfontolásokból — áttérnek a 8+4-re, ezen belül a 14 éves kori elágazásra. Az a tény, hogy — véleményem szerint a középiskolázás hagyományaihoz való túlzott ragaszkodás miatt — nem a kínálkozó 9+3-as alapszerkezetet választották, tagadhatatlanul modellünk ellen beszél. Ugyanez mondható el Szkatkin (1975) és Kosztyaskin (1976) szovjet pedagógusok javaslatáról, akik szintén a 14. életévre tervezik a jövő alapiskolájának a végpontját. (Szkatkinnál zárójelben szerepel a 9+3-as változat.)

A hazai ellenérvек egyike azért helyezi előtérbe a 16 éves időpontot, mivel ez egybeesne a munkavállalás alsó életkori határával. Emlékeztetek arra, hogy az általános iskolát 14

vagy 15 éves korban végzők ma is közel teljes számban középiskolába lépnek, és a 9 éves iskola esetén ez méginkább így lesz. Gábor R. István (1972) attól óv, hogy a hosszabbítás ára a lemorzsolódások nagyobb száma lesz: úgy vélem viszont, hogy évtizedes távlatban vállalhatjuk ezt a kockázatot. A pszichológusok és pályaválasztási szakemberek egy része — így munkatársam, Ritoók Pálné is — úgy vélik, hogy 16 éves kor előtt nem érnek be a társadalmi felelősségű pályaválasztás feltételei. Nagyon kevéssé tisztázott azonban, hogy a fejlődéslélektani tényeknek milyen szerepe legyen az iskola szakaszolásában. (Stracar — 1976, 760 — például azt is a 15 éves váltás ellen hozza föl, hogy a látásélesség egy 1937-es brnoi vizsgálat szerint a 14. évben tetőzik.)

Gáspár László (1976, 20—22) szerint a fiatalok társadalmi felelősségének kései beérése a késleltetett szocializáció eredménye, és ezt éppen a korai elágazás mellett szóló érvnek tekintti. Ugyanő az alapiskola kiterjesztését divatjelenségnek tartja, amely háttérbe szorítja a tanítás-nevelés intenzív fejlesztésének, a meglévő tanulmányi idő hatékonyabb kihasználásának kérdését. Osztom Gáspárnak a szakképzés és az „öncélú” műveltség kettősségére vonatkozó érvelését (i.m. 35—39), és úgy vélem, hogy a minden 15—18 éves életformájának keretet adó egységes középiskola biztosíthatja a legjobban a „nevelés—művelődés—képzés” egységét. (Gáspár ugyan az iskolai jelleg háttérbe szorítása mellett érvel, de ő maga is az „iskolázottságot” használja a műveltség szinonimájaként.)

Nagy József (1974, 54) négy érvet sorol föl a 9+3-al szemben. 1/ Az egy évvel megtoldott alapiskola nem hoz kielégítő javulást a népesség műveltségében (evvel Gáspárnak az intenzív fejlesztésre vonatkozó érve állítható szembe); 2/ Nemzetközileg egyre több tízosztályos struktúra jön létre (csak hogy megőrzik a 8. osztály utáni elágazást: NDК, Szovjetunió, Románia, Lengyelország); 3/ pszichikus szempontból a 16. életév tekinthető a megalapozott pályaválasztás legalacsonyabb életkorának (ez egybeesik Ritoókné véleményével); 4/ a 10 éves alapiskola esetén kisebb a kollégi-umszükséglet (igaz érv).

Súlyos érvként hat azoknak az országoknak

a fősorolása, ahol a 15 éves kori elágazás van gyakorlatban: Szovjetunió, Japán, Egyesült Államok (az ország nagy részén), Kuba. Ide sorolható a Francia Kommunista Párt reformjavaslata (Juquin 1977), és Kyöstiö (1972), aki érdekes oktatásprognosztikai modelljeiben következetesen a 15 éves korig tartó alapoktatással számol.

A hazai irodalomban a 9-es alapiskolára szavazókon kívül csak közvetett érvekkel bizonyíthatjuk a 15. év előnyét a 16 éves váltással szemben, mellénk állítva például Gábor R. és Gáspár idézett érveit. Lényegesek azok a megállapítások, melyek szerint a fiatalok „jelentősebb hányada csak a munkásiskola sajátos motivációs rendszerében találja meg képességei fejlesztésének értelmét” (Fekete i.m. 34), amelyek arra utalnak, hogy a mai általános iskola túlzott kiterjesztése — amennyiben nem jár együtt motivációs rendszerének gyökeres megváltozásával: ez pedig nem szerepel a javaslatokban — a tanulók nagy, esetleg nagyobbik felének nem az önmegvalósítási lehetőségeket, hanem a kudarcélményeket szaporítja nagyobb számban. Ide sorolhatók a szakmunkástanulóknál meglévő tömeges iskolafóbiát kimutató vizsgálatok, mint pl. Laki László 1975.

Ha a 2 éves középiskolák rövidegéről mondtakat vesszük szemügyre, nem hanyagolható el az NDK iskolarendszere — itt a 8. és 10. tanév utáni elágazások révén igen sok tanuló tanulmányait 2 évenként változó közösségben végzi —, amellyel az NDK-beli, és nagy számban a szomszédos lengyel szakemberek is megvannak elégedve (Nowicki i.m.). Niemiec (1974, 48) viszont pedagógiai szempontból kevesli a két évet, akárcsak a már említett szovjet szerzők: Szkatkin és Kosztyaskin éppen azért javasolja előrehozni az elágazás időpontját, hogy ily módon az iskolázás egészének végpontját nem változtatva 3 évesre bővíthessen a középiskola. (A 17 évig tartó közoktatást a mai 3+5+2-es tagolás helyett 6 éves kortól számított 3+5+3-as struktúrával javasolják fölváltani.)

Hazánkban Fekete György osztja ezeket az érveket, ő a 10 éves alapiskola után is 3 éves középiskolát képzel el. 10+3-as modellje ötvözi a 10 éves alapiskola és a hosszabb középis-

kolázás eredményeit, ugyanakkor a 18. éven túlnyúló közoktatást képzel el, amit nem tartok elfogadhatónak. Nehéz bizonyítani azt a meggyőződésemet, hogy a 18. év épp olyan határvonalat jelent — a felnőttéválás közelítően elfogadható kora —, mint ahogy a 15. évvel lezárhatónak tartom a gyerekkort. A bizonyítást nehezíti, hogy Svédországban, az NSZK-ban, Olaszországban, Angliában és a reform életbelépéséig Csehszlovákiában és Lengyelországban csak 19 évesen léphetnek a felsőoktatásba. A korábbi terjeszkedéssel szemben most mindenestre több országban tapasztalható az iskolázás — talán átmeneti — visszahúzódása: Csehszlovákiában ez utat talált az alapszerkezet módosításában, a Szovjetunióban és az Egyesült Államokban ez a középfokú szakképzés térnyerésében mutatkozik meg.

Néhány éve általános volt a meggyőződés, hogy a belátható jövő csak az általános középiskoláé, amely a szakképzést csak kisebb-nagyobb mélységben készíti elő. Ezt vallotta Poignant (1973) is, igen tartalmas prognosztikai elemzésében, az Egyesült Államok, Japán és a Szovjetunió előrejelzéseire támaszkodva. Időközben az Egyesült Államok középiskoláiban magasra szökött a szakoktatási kedv (Széchy Éva 1976, McGowen-Cohen 1977), míg a Szovjetunióban Filippov (1976, 28) szerint a 8. osztályra épülő 3 éves „szrednyeje prof-tyeh ucilisse” (szakközépiskola) az általános középiskola mellé sorakozott föl, mint a legperspektívikusabb középiskolátípus. Mindez igazolni látszik Kwiecinski idézett, Lengyelországra vonatkoztatott előrejelzését. A fősorolt tényekkel egyidejűleg érvényesnek tartom Sicinski és munkatársai (1975, 14) nézetét: rövid időn belül fölmerül az általános — tehát nem egy konkrét szakmacsoportra fölkészítő — felsőfokú tanulmányok szükségése. (Ehhez az amerikai junior college-ok szolgálhatnak például.) Ide kapcsolódnak az egyetemi előkészítő évre vonatkozó figyelemreméltó javaslatok (Ferge Zsuzsa 1976, 103; Szentágothai János említett előadásaiban egy olyan 9+2+1-es modellt fejtett ki, ahol a +1 a felsőoktatásokat előkészítő év, egyben próbaév.)

Az életkori határoknál lényegesebb a modellben az egységes középiskolázás elképzelése, ami az iskolarendszertan hagyományosan

vitatott kérdése. A problémát bonyolítja, hogy egységes (integrált, komprehenzív) középiskolán általában tantervében egységes, általános középiskolát értenek, míg a szóbanforgó modell az esti tagozatos túlkorosoktól a szakmát tanulókon át a legtehetségesebbek egyetemi előkészítő kurzusáig a tanulmányi típusok teljes skáláját magába foglalja. A magam részéről idegenkedem attól a kurrens irányzattól, hogy a tényleges munkahelystruktúrában meglévő rétegződésnek szemet hunyva kiegyenlítő törekvéseink a képzési típusok látszategyenlőségére irányuljanak, amit a legtöbbször a tanítási idő irreleváns tartalommal való földuzzasztásával érünk el. Ahelyett, hogy 3 évig képezzük pl. a bolti eladókat, jobbnak tartom, ha néhány hónapos betanítás után elhelyezkedhet, de utána két kézzel bevonjuk őt az egységes középiskola életébe, egyebek között lehetőséget adva, hogy munka mellett szerezzék meg az eredeti képzésének zsákutcájából való kitörés eszközeit.

Az egységes iskola elleni legnagyobb érveket a már megvalósult típusok bírálata jelenti. Callewaert-Kallós (1976, 179) és Jüttner (1973) szerint az egységesített svéd középiskolában a szinte kizárólag ideológiusan motivált kiegyenlítő célzatú törekvések nem vezettek el a remélt eredményhez. Ferge Zsuzsa (1974, 19) pedig azt írja ezekről a kísérletekről, hogy „a szelekció végeredménye azonos vagy hasonló, és az iskolán belüli társadalmi feszültségek még nőnek is.”

Szerényebb célkitűzéssel megtakarítható a feszültség javarésze. Ez annyit jelentene, hogy a gimnáziumokra, a szakközépiskolákra és a 4 évesre kiterjesztett, érettségít adó, kisebbségben lévő szakmunkásképző intézetekre terjedne ki a „föderatív” egységesítés, míg a szakmunkástanulók iskolafóbiás többségét valamint a szakképzetlen munkavállalókat nem érintené. Körülbelül ez valósult meg a Szovjetunióban, ahol egy évfáratnak 55–60%-a jár 17 éves koráig egyazon iskolatípusba (és nincs tudomásom belső feszültségekről), és Lengyelországban az említett módon 1986-tól ugyancsak 17 éves korig szándékoznak együtt tartani a fiatalok 75%-át. Ez esetben az időre lehet bízni, hogy a fiatalok fönmaradó hányadát mikor sikerül a középiskolázásba vonni. Ezt

járható átmenetnek vélem a túlkorosokat is magában foglaló teljeskörű középiskolázás felé.

A feszültségek hamarabb jelentkeznek, ha a tanulmányi típusok kisszámú átfogó kategóriára oszlanak; amikor például a különféle mértékben szakosodott gimnáziumi osztályok helyét a „tagozatosok” és „nem tagozatosok” kettőssége vette át, vagy ha az ajánlott föderatív iskolában megőrizzük a gimnazisták, a szakközépiskolások és a szakmunkástanulók három kasztját, ahelyett, hogy kevert tanulmányi típusokra törekedve elmosnánk a határokat.

Az egységes iskolarendszereknek a szelektív változatokkal szembeni fölényét bizonyító érveket Torsten Husén (1975) az IEA fölméréséhez kapcsolódva meggyőzően összegezi. Az a leglátványosabb bizonyíték, hogy miközben az elitista és a demokratikus iskolarendszerek 5%-os „krémjének” teljesítményében nincs lényeges eltérés, az évfárat átlagát képviselő fiatalok tudásában jelentős különbség van az utóbbiak javára.

A fentiek egyrészt az iskolarendszer megtartóképességére valamint a képzés egységesen általános jellegére vonatkoznak. Nagyon kevesen foglalkoztak avval, hogy a tanulók közös diákélményei mennyiben egészítik ki vagy pótolják a tantervekben elért egységet. Fekete György (i.m. 47) véleménye, mely szerint „a leginkább demokratikus az egy középfokú iskolatípusú változat (különféle szakirányú szakmai képzéssel és nagyszámú fakultatív műveltségi tárggyal)” pontosan fedi az elgondolást; nála azonban elkallódik a megállapítások és javaslatok sorában. Az Egyesült Államok példája – ahol sokhelyütt megvalósult az a 18 évig tartó középiskola, amelyben az egyetemi előkészítőtől a szakmai betanításig terjedő tanfolyamok elvileg szabadon választhatók és váltogathatók (Havighurst-Neugarten 1962, 293) – az ország iskolái között nagyfokú eltérések és a nyilvánvaló ideológiai és társadalmi különbözőség miatt kevés tanulással szolgálhat a magyar iskolaügy számára. A svéd középiskola (a 10–12. évfolyamok) tapasztalatairól egyelőre csak az idézett sommás bírálatok hozzáférhetők.

Nyilvánvaló, hogy a mi eljövendő iskola-

rendszerünk kialakításában a gazdaságilag fejlettebb országok példája csak kiegészítő támpontokat nyújthat. Az elsődlegesek a szocialista társadalom távlatairól, ezen belül a szocialista nevelésügy jövőjéről alkotott tudományosan megalapozott terveink és elképzelése-

ink. Ezért – minden más reformjavaslatához hasonlóan – az egységes szervezetű egyetemes középiskolázás gondolatának helyességéről is elsősorban az elméleti alátámasztással párhuzamosan végzett hazai gyakorlati kipróbálás sikere győzhet meg minket.

Hivatkozások

- Bereczki Sándor: „Törekvések a 8 osztályos népiskola megteremtésére a felszabadulás előtt.” In: Köte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Magyar Pedagógiai Társaság 1970. 195–228.
- Gallewaert, S. és D. Kallós: „The rose coloured wave in Swedish pedagogy”. *Educational Studies* 1976. 3
- Fekete György: „A pályaaorientációs iskolarendszer modellje”. *MTA PKCS Közleményei* 1974. 3.
- Ferge Zsuzsa: „Az iskolarendszer továbbfejlesztésének egy variánsa”. *MTA PKCS Közleményei* 1974. 1.
- Ferge Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó 1976.
- Filippov, F.R.: *Obrazovanyije v uszlovijah razvitovo szocializma*. Moszkva: Znányije 1976.
- Gábor R. István: „A szakemberképzés és az iskolarendszer néhány problémájáról.” *Közgazdasági Szemle* 1972. 7–8.
- Gáspár László: *A nyolcosztályos általános iskolára épülő iskolarendszer távlatai*. Kézirat, 1976.
- Havighurst, R.J. és B.L. Neugarten: *Society and education*. Boston: Allyn & Bacon, 1962.
- Husén, T.: „Implications of the IEA findings for the philosophy of comprehensive education.” In: A.C. Purves és D.U. Levine (szerk.): *Educational policy and international assessment*. Berkeley: McCutchan 1975.
- Inkei Péter: „A köznevelés távlatairól” Kézirat 1976. (A zánkai nevelélméleti munkaértekezlet sokszorosított anyagai között.)
- Inkei Péter: *Az iskolahálózat átalakítása négy rendszerfejlesztési változatban*. Kézirat, 1977 (MTA PKCs Iskolakutatás 19.) (a)
- Inkei Péter: „Az egységes középiskolázás felé”. *Köznevelés* 1977. 13. (b)
- Inkei Péter: „Węgierskie badania nad perspektywami rozwoju systemu oświatowego”. *Oświata i Wychowanie* 1977. 11. (c)
- Juquin, P. (szerk.): *Ujjéépitjük az iskolát*. Tankönyvkiadó 1977.
- Jüttner, E.: „Trend zu weiterer Integration im schwedischen Schulwesen.” *Erziehung und Unterricht* 1973.5.
- Kiss Árpád: *Műveltség és iskola*. Akadémiai Kiadó 1969.
- Kosztjaskin, E.G. „O nyekotorüh organyzacionno-pedagogicseszkih voproszah skolü 2000 goda” *Szovjetszkaja Pedagogika* 1976. 4.
- Kovács Endre: „A pályaválasztás jelene és jövője” *Köznevelés* 1976. 36.
- Kwiecinski, Z.: „O warunkach i skutkach społecznych powstania szkoły średniej” *Ruch Pedagogiczny* 1976.5.
- Kyöstiö, O.K.: „The changing role of schooling in society” *International Review of Education* 1972.3.
- Laki László: Lemorzsolódás a szakmunkásképző intézetekből és a kimaradt tanulók további életútja. *Társadalomtudományi Közlemények* 1975. 2–3.
- Ligetiné Verebély Anna: „Iskolarendszerünk egyik lehetséges modellje”. *MTA PKCs Közleményei* 1974.2.
- Lóránd Ferenc: *A Kertész utcaiak*. Magvető 1976.
- Mc Gowen, E.F. és D. K. Cohen: „Career education – reforming school through work” *The Public Interest* 1977. 46.
- MTA Pedagógiai Kutató Csoport: *Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai*. Kézirat, 1976.
- Nagy József: „Iskolastruktúránk távlati fejlesztési koncepciójáról”. *MTA PKCs Közleményei* 1974.2.
- Niemiec, J.: „Wstępne zasady rozmieszczenia przedszkolnych, szkol ogólnokształcacych, specjalnych i specjalizacji kierunkowej” In: *Zasady rozmieszczenia szkolnictwa w Polsce po dokonaniu reformy systemu kształcenia*. Uniwersytet Gdański 1974.
- Nowicki, M.: „10-letnia szkoła średnia i szkoła specjalizacji kierunkowej w przyszłym systemie polskiego szkolnictwa” *Kwartalnik Pedagogiczny* 1977.1.
- Poignant, R.: *Education in the industrialised countries Europe 2000, Project 1, volume 5*. Hága: Martinus Nijhoff 1974
- Postlethwaite, N.: *School organization and student achievement*. Stockholm: Almquist and Wiksell 1967
- Sicinski, A., M.Czerwinski és B. Gotowski: „A lengyel társadalom várható képzési igényei.” *MTA PKCs Közleményei* 1975. 2.
- Stracar, E.: „Progresivny projekt kvalitativného vzostupu nášho školstva” *Jednotna Skolá* 1976.9.
- Széchy Éva: „Az Amerikai Egyesült Államok oktatásügyének és pedagógiájának néhány fejlődési tendenciája” *Magyar Pedagógia* 1976. 1–2.
- Szkatkin, M.N.: „Perspektywy rozwoju szkolnictwa ogólnokształcącego w ZSRR” *Kwartalnik Pedagogiczny* 1975.3.

I. Az állampolgári nevelés tartalma, a korszerű tanterv ismérvei

A társadalmi-emberi kapcsolatok tartalma, formái s ezeknek személyiségalkotó, világnézetet formáló, tükröző jelentősége korunkban egyre inkább az érdeklődés középpontjába került.

Vannak, akik a társadalmi-emberi kapcsolatok feltárásától, tudatosításától – s ennek segítségével pozitív befolyásolásától – „az atomtechnika korában” egyenesen „a Föld lakói közötti testvériség” megteremtését remélik. S ha ez a várakozás az utópiák szép és lelkesítő ábrándjai közé tartozik is, maga az igény: a társadalmi kapcsolatok-viszonyok elemző (a tudomány módszereivel történő) feltárása, ezeknek az egyén és közösség érdekeinek megfelelő befolyásolása, irányítása igen figyelemre méltó. Következésképp a nevelés-oktatás tervezése szempontjából is az. Figyelembe is veszik nyugaton és keleten, szinte valamennyi tőkés és szocialista országban: legalábbis az a tény, hogy a társadalmi – állampolgári nevelési – ismeretek a legtöbb ország tantervében, nevelési tervében szerepelnek, a gyakorlatban is ezt bizonyítja.

Új hazai tanterveinkben az állampolgári ismeretek az általános iskola 8. osztályában, a társadalmi ismeretek pedig a középiskolában található meg. Mindez időszerűvé teszi, hogy a kérdést úgy is mint, tantervi s úgy is, mint nevelési problémát megvizsgáljuk.

Az állampolgári nevelés lényegének, tartalmának meghatározását céljainak, feladatainak leírása jelentheti. Abban az esetben tehetjük ezt meg, ha kijelöljük az állampolgári nevelés fogalmának körét a nevelési folyamaton belül, illetve ha kiindulópontként elfogadunk egy olyan értelmezést, amely az állampolgári nevelést az egységes, komplex nevelési folyamat

szerves, de ugyanakkor alárendelt részének tartja. Véleményünk szerint a nevelési folyamatnak azok az elemei foglalhatók össze az állampolgári nevelés elnevezéssel, amelyek az egyén közéleti beállítódását, tevékenységét kívánják megalapozni, a személyiség fejlesztését meghatározó legáltalánosabb nevelési céloknak, feladatoknak alárendelve. Ugyanakkor a szocialista állampolgárrá nevelés sajátos feladatainak keresése, körülírása a szocialista személyiség tulajdonságainak, a komplex nevelési folyamat legáltalánosabb céljainak meghatározásához is nélkülözhetetlen.

Az állampolgári nevelés köre nem is valami zárt, merev kör. A közélet és magánélet összefonódásából, egységéből következően beletartoznak az egyén közéleti beállítódásának, tevékenységének a magánéletből fakadó, azzal összefüggő motívumai, a kettő kölcsönhatása.

A továbbiakban tehát az állampolgári nevelés tartalmának leírásakor azt tartjuk feladatunknak, hogy a nevelési folyamatnak (mindvégig az iskolában megvalósuló tervszerűen szervezett nevelésre gondolva) azokat az elemeit, összetevőit vizsgáljuk, amelyek az egyén állampolgári, közéleti tudatát, tevékenységét közvetlenül formálják, alakítják. Mindezt pedig abból a célból, hogy jelenlegi, illetve későbbi tanterveinket ilyen nézőpontból vizsgálhassuk.

Milyenek kívánjuk a szocialista állampolgár közéleti tevékenységét, s miféle tudattartalmak kapcsolódnak ehhez a tevékenységhez? Ha erre a kérdésre válaszolunk, közelebb kerülünk az iskolai oktatás-nevelés konkrét feladataihoz, azaz tanterveink vizsgálatának legfontosabb szempontjához s egyszersmind az állampolgári nevelés lényegéhez.

Az egyén közéletiségén azt a viszonyt, tevékenységet értjük, amely az egyént a társadalomhoz – annak legfontosabb közösségi for-

máihoz fűzi. Ezen belül a legjelentősebbek a családhoz, a szűkebb és tágabb lakóhelyi közösséghez, a munkahelyi közösséghez, a különböző politikai-társadalmi jellegű szervezetekhez és testületekhez fűződő viszonya, amelyek az egyén, az állampolgár társadalomhoz való viszonyának, közéleti tevékenységének, részvételének közvetlen szinterei.

Az egyén részvétele a különböző tevékenységekben — például a munka szervezésében, a szocialista életforma-emberi viszonyok alakításában, a politikai tevékenységben stb. — az egyén különböző személyiségjegyei szerint igen sokféle lehet. Ennek ellenére megragadhatók azok az általános vonások, amelyek a kívánatos magatartás jellemzői szocialista társadalmunkban. Ezek — úgy gondoljuk — a közös ügyek iránti érdeklődés, a rész- és felelősségvállalás, a cselekvésre való készség, az együttélés erkölcsi és jogi normáinak betartása, a közös ügyekben való állásfoglalásnak és cselekvésnek a korszerű műveltségtől, világnézettől meghatározott tudatossága.

* * *

A nevelés, s ezen belül az állampolgári nevelés szempontjából is a legalapvetőbb kérdés: mit akarunk elérni, milyen eszközökkel, milyen módon? A tantervnek minderre választ kell adnia. Témánk szempontjából éppen ezért fontosnak tartjuk a korszerű tanterv általános jellemzőinek számbavételét.

A korszerű tantervről szóló hazai és nemzetközi vitákon, az e kérdéssel foglalkozó tanulmányokban a legáltalánosabb követelmények között szerepel, hogy a tanterv a legalapvetőbb nevelési célok felől, a korszerű természet- és társadalomszemléletből kiindulva közelítse meg és írja körül az oktatás tartalmát. Az iskolai nevelésben tehát az emberiség eddigi tapasztalatai, munkája, alkotásai következtében felhalmozódott ismeretanyagból a *személyiségfejlesztés szempontjából* kell szelektálni az oktatás tartalmát képező ismereteket. Mivel korunk tudományos felkészültséget, műveltséget követel az egyéntől, továbbá azt a képességet, hogy ezt a világnézést, műveltséget az iskolai tanulmányok befejezése után is öntevékenyen mélyítse, bővítsen tudja, ezért különösen fontos az oktatás

tartalmának korszerű tudományos megalapozottsága.

Ugyancsak a személyiség fejlesztésének igénye kívánja meg a tananyag strukturális átalakítását. A struktúra kialakításának, átalakításának legfőbb elve a tananyag olyan szervezethez, amely tükrözi a tudományok összefüggő, egységes rendszerét. Másokkal együtt hangsúlyozzuk: tévedés lenne a régi struktúrát a tantárgyi struktúrával azonosítani, s a tantárgyak létét az összefüggő világnézést adó egységes ismeretanyag kialakításának akadályának tekinteni. Az egyes tantárgyak viszonylagos külön léte és fogalmi rendszere mintegy feltétele a szilárd, gazdag, sokoldalú, konkrét ismeret kialakításának, amelyek nélkül összefüggések és törvényszerűségek nem láttathatók. Az új struktúra megteremtése az oktatás egész tartalmának és az egyes tantárgyak fogalmi rendszerének szervezethez jelentősen és jelentősen. Ennek a szervezethez a tantárgyak nem akadályai, hanem tudatos, átgondolt tervezés esetén bizonyos értelemben feltételei, segítői lehetnek.

A korszerű tanterv ismérvei közé tartozik az is, hogy a tananyagot az adott tudományág, szakterület legjobb szakembereinek, tudósainak javaslatai alapján a fejlődéslelektan, az életkori sajátosságok figyelembevételével dolgozzák ki; a tantervek az általános célok, feladatokon kívül egy-egy témára, tanítási órára bontva részletesen tárják fel az adott témával kapcsolatos új és bővíthető fogalmakat, összefüggéseket, a kapcsolatteremtés különböző lehetőségeit, a feladatokat és a követelményt.

II. Mai valóság — mai tervek, vitatott kérdések

Tanterveinket elemezve elsősorban tehát azt kell megvizsgálnunk, tartalmazza-e azokat az ismereteket, amelyek lehetővé teszik a századforduló emberének, a tudományos világnézésre épülő tudatos közéleti magatartását, biztosítják-e az oktató-nevelő munka szerves egységét, a nevelési céljainktól meghatározott oktatást?

Az állampolgári nevelés jelene s kívánatosnak tartott jövője szempontjából tanterveink-

nek — oktató-nevelő munkánknak — kritikai vizsgálata a 60-as évek végén kezdődött, s konkrét következtetésekhez, a tennivalók kijelöléséhez vezetett. A tanulók és a középiskolát végzett fiatalok világnézetét, társadalmi-politikai tudatosságát, állampolgári tevékenységét, magatartását kiterjedt, széles körű, alapos elemző munkára építve pártdokumentumok minősítik, jellemzik, de a pedagógiai szakirodalom is bőven foglalkozik e kérdéssel. Megállapításai lényege: jelenlegi oktató-nevelő munkánk nem képes összefüggő, korszerű, tudományos világképet formálni még a középiskolai tanulmányok során sem, de ennek az általános iskolai megalapozásáról sem beszélhetünk. Tény az is, hogy a tanterveink korszerűsítésére irányuló munkálatok kezdeti szakaszában egyre nagyobb lett a távolság a természettudományos képzésnek az iskolarendszer szintjeit átfogó nevelő-oktató koncepciója és a társadalomtudományi képzést adó iskolai oktató-nevelő munka tervszerűsége és koncepcionális színvonala között. S bár ennek kétségtelenül reális oka lehet a társadalomtudományok bonyolultabb belső helyzete mind tudományelméleti jellegénél, mind társadalmi funkciójánál fogva, de a lemaradásnak reálisan nem magyarázható okai is vannak.

A továbbiakban megemlítettünk ugyan a tantervek korszerűsítésének munkálatai során született távlati, illetve az általános és középiskolai oktató-nevelő munkát egyaránt átfogó elgondolásokat is, de témánkat: az állampolgári nevelést s az ezt szolgáló korszerű tanterv problémáját csak az általános iskola záró szakaszában a közeljövőben lehetséges és szükséges a változtatás szempontjából megvizsgálni.

A társadalomtudományi képzés legátfogóbb koncepciójának kidolgozására úgy tűnik, hogy a komplex társadalomtudományi-történeti tantárgy tervezői vállalkoztak. Törekvünk, hogy „...a jövő történelem tantárgya a főbb társadalomtudományi disciplinák legfontosabb ismereteit integrálja (közgazdaságtudományi, szociológiai, demográfiai, régészet, néprajz, technika és tudománytörténet, statisztika stb.), amelyek jelenlegi tanterveinkben fogyatékosan, vagy sehogyan se szerepelnek”. A történelemtanítás funkcióját abban látják, hogy a „... máig vezető út szigorúan

tudományos magyarázatával... tartalmi és módszerbeli segítséget adjon a ma bonyolult valóságában való eligazodáshoz — modellt a mai világ megismeréséhez”. Erről a tervről a megjelent publikáció annyit árul el, hogy valóban átfogó, a korszerű társadalmi világkép kialakításának igényéből kiinduló elképzelés. Tantervének részletes kidolgozása több évet vesz igénybe.

A komplex történelmi-társadalomtudományi tantárgy bevezetése a társadalomtudományi képzés korszerűsítéséért folyó tantervi munka sarkalatos pontja. Emellett és részben ezzel összhangban folynak más munkálatok, például az alsó tagozatos társadalomismeret feladatainak, tartalmának több variációban folyó tervezése. Ennek kidolgozása is hosszútávú feladat.

A tananyag tartalmának, tanterveinknek átalakítása a változó, alakuló társadalom igényeinek megfelelően — számításba véve a közeget: az iskolát, a folyamatosan felnövekvő új nemzedéket —, nyilvánvaló, hogy több lépcsős feladat, csak fokozatosan valósítható meg.

Azért említettük előbb a távolabbi jövőbe mutató terveket, mert ahhoz, hogy a jelenben a jobb, a korszerűbb megoldásokat keressük, ahhoz már a jövőt is terveznünk kell. Feladatunk ugyanakkor a jelenben korszerű és megvalósítható lehetőségek vizsgálata. Az elmúlt években több olyan kísérlet — munkálat is folyt, amely ezt célozta.

Az 1973–74-es tanévben az általános iskola 8. osztályában heti két órában tanítottunk állampolgári ismereteket. A kísérlettel egyidőben, részben eredményeként született is egy tantervi javaslat, amely elsősorban a tananyag részletes kimunkálását tűzte ki célul. A következő évben jórészt ugyanezt a tananyagot a történelem tantárgy keretén belül tanították kísérletként. Az 1978-ban bevezetésre kerülő új tantervekben az utóbbi módzat kapott helyet. Az általános iskolai történelem-állampolgári ismeretek tantárgy keretében a 8. osztályban egy órával emelkedett az óraszám, s az új tantervben szereplő állampolgári ismeretek tartalmáról a Pedagógiai Szemle 1976. márciusi számában olvashattunk.

Az eddigi tervek viták közben formálódtak,

s a vitás kérdések nem mindegyikére született egyértelmű vagy megnyugtató válasz. Az általános iskolai állampolgári nevelés-oktatás elvi kérdései közül — a problémák érzékeltetése céljából is — kiemelünk néhányat:

— Nem képezi vita tárgyát az, hogy az iskolai oktatásnak — s ezen belül az általános iskola tantervi anyagának is — tartalmaznia kell a társadalomtudományoknak, szociológia, közgazdaságtan (egyések szerint régészet, néprajz, demográfia), továbbá a pszichológia, etika, jogtudomány, pedagógia, vagyis a társadalom mozgását tükröző és az emberi magatartás szabályozásával foglalkozó tudományoknak azokat a legfontosabb elemeit, elveit, amelyek az adott életkorban szerves részévé válhatnak a tanulók értelmi, érzelmi világának, s ugyanakkor a korszerű műveltség szerves részét is alkotják.

— Megoldandó, illetve vitatott kérdés viszont, melyek legyenek az említett társadalomtudományi ismeretkörökből a szelekció, tananyagkiválasztás szempontjai és hogyan épüljön be a kiválasztott ismeretanyag a tantervi struktúrába. A kérdést bonyolítja az is, hogy más-más megoldásokat tesz szükségessé a hosszú- és rövidtávú tervezés.

— Hogyan épüljön be az általános iskolai tantervbe a korszerű általános műveltségből nem hiányozható, a permanens művelődéshez, állampolgári, közéleti tevékenységhez szükséges készségek kialakítására is teret adó ismeretanyag — a történelem tantárgy részeként, vagy külön tantárgyként? Az elmúlt évek tantervi munkálatainak s az előkészítő kísérleteknek középponti kérdése ez, s bár az 1978-ra készült tanterv gyakorlatilag eldöntötte — a történelem tantárgy részévé tette —, a kérdés fontossága és elvi vonatkozásai, az alapvető nevelési cél megvalósításának esélyei indokolják, hogy bővebben megismertessük az érveket, ellenérveket.

A sajátos nevelési-oktatási céloktól, feladatoktól meghatározott ismeretanyag külön tantárggyá szervezését elutasító érvek:

„A történelemtudomány fejlődése és differenciálódása során, a XIX. század második felében több tudományág önállósult, s immár nem alkotja a történelem részét. De a tuda-

mányfejlődés ismert módja a differenciálódás mellett az integrálódás is. Az iskolai tantervi változásoknak nem kell szigorúan követniük a tudományos fejlődés nyomvonalát. Semmi esetre se szabad tantervbe iktatni újabb és újabb egy-két órás, egy-két évig tanított tantárgyakat. A mi esetünkben arra kell törekedni, hogy a jövő történelem tantárgya a főbb társadalomtudományi diszciplínák legfontosabb ismereteit integrálja. Olyan ismereteket kell magába foglalnia, amelyek a jelenlegi tantervekben csak fogyatékosan, vagy sehogyan sem szerepelnek. Ilyen tudományterületek: a közgazdaságtan, a szociológia, a régészet és a néprajz, a technika- és tudománytörténet, s talán a filozófia, amelyet vázlatosan tanítanak a „világnézetünk alapjai” című tantárgy keretében.” (Beszélgetés Berend T. Ivánnal A történelemtanítás távlatai Köznevelés 1975. szept. 10.)

Az MTA EKB Társadalomtudományi Albizottsága vitaanyagának, „Bevezető megjegyzések a társadalmi-világnézeti tantervi vázlatokhoz” fejezetében pedig ezt olvashatjuk: „Külön „tantárgy”-ként felfogni a „társadalmi ismeretek”-et ezen a fokon (az általános iskola 8. osztályáról van szó) sem elvileg, sem gyakorlatilag nem lenne helyes. Egyrészt, mert minden társadalmi ismeret — történelmi ismerete; az általánosítások, összefüggések és törvényszerűségek történetiek, különösen a 13–14 éves gyerek tudatában jelentkeznek a maguk eleven történelmi plaszticitásában. Másrészt ma, amikor világszerte az integrálódás lehetőségeit keresik, az általános didaktikai tendenciának is ellentmondana a társadalomra vonatkozó összegező ismeretek elszakítása a történelemtől, tehát attól a tantárgytól, amelyik a társadalomra vonatkozó konkrét ismeretek legfőbb hordozója. Gyakorlatilag pedig az szól a „társadalmi ismeretek”-nek a történelem keretén belüli oktatása mellett, hogy így ugyanaz a személy taníthatja, aki a történelmet, aki tehát a szintetizáló és összegező szakasszal 4 éven keresztül „alája dolgozhat”. Ez is egyik biztosítéka annak, hogy ne váljék konkrét történelmi ismeretektől elszakított „megtanulandó” ismeretanyaggá az, amit elsősorban a már ismert tények újragondolásának, újrendezésének, nagy összefüggésekbe

sorolásának és a jelenben való orientálása alapjának szánunk.”

Azért idéztük hosszabban és szó szerint az ellenérveket, mert a bennük foglalt és esetenként általunk is elismert elvekből nem minden esetben jutunk azonos következtetésekhez. Egyetértünk Berend T. Ivánnal abban, hogy az általa is említett tudományterületekből a korszerű világképhez, műveltség kialakításához szükséges ismeretanyagot tartalmaznia kell az általános iskolai tantervnek. Azzal a gondolattal, hogy a jövő történelem tantárgya — a főbb társadalomtudományi disciplinák legfontosabb ismereteit integrálja, elvben egyet lehet érteni — de valójában egyetértésről csak a konkrét tervek ismeretében lehetne szó. Az eddigiekben a tananyag struktúrájáról szólva utaltunk már arra, hogy véleményünk szerint a korszerű világkép kialakítását, mint alapvető nevelési célt az általános iskolában elvileg épp úgy szolgálhatja egy olyan tantárgystruktúra, amelyben integrált történelmi-társadalomtudományi tantárgy kap helyet, mint egy olyan, amelyben a történelmi és társadalmi-állampolgári ismeretek külön tantárgyként szerepel. A világkép kialakítása szempontjából döntő a tananyag tartalma és az, hogy hogyan illeszkedik az általános iskolai ismeretanyag egész struktúrájába. Az integrált történelmi-társadalomtudományi tantárgy mint struktúra, önmagában nem biztosítja a korszerű világkép kialakítását éppúgy, mint ahogyan a heti két órás tantárgy mint szervezeti forma, önmagában nem lehet ennek akadály.

Az MTA EKB „Bevezető megjegyzések a társadalmi-világnézeti tanterv vázlatokhoz” vitaanyagában kifejtett „külön tantárgy” gondolatát elutasító elvekkel kapcsolatosan bizonyos fenntartásaink vannak, érvelését nem tartjuk meggyőzőnek. Abból a tényből, hogy minden társadalmi ismeret történelmi ismeret, nem következik szükségszerűen az, hogy csak a történelem tantárgy keretében lehet jól tanítani, sem az, hogy a külön tantárgy keretében tanított társadalmi ismeretek logikailag, tartalmilag a történelmi ismeretektől való elszakítást jelentenék. Egy ilyenfajta megközelítést formálisnak tartunk. Véleményünk szerint a társadalomra vonatkozó konkrét ismereteknek csak *egyik* hordozója a történelem tan-

tárgy (s nem a „legfőbb”, mint ahogyan azt a Bevezető megjegyzésekben olvashatjuk), vele egyenrangúan fontos forrás a közvetlen tapasztalat. Ezeknek a tapasztalatoknak a tervszerű bekapcsolása az oktató-nevelő munkába az állampolgári ismeretanyag tervezésénél különösen fontos — s nem egyértelműen biztos, hogy erre csak a történelem tantárgy tervezői vállalkozhatnak sikerrel és eredményesen.

Nem értünk egyet azzal sem, hogy az általános iskola 8. osztályában a társadalmi ismeretek tanításának elsődleges célja az „összegezés, újragondolás, újrendezés” lenne. Sokkal inkább a műveltség tartalma szempontjából nagyon jelentős új ismeretek tantervbe épüléséről van itt szó. S mindezt természetesen a történelem tantárgy által közvetített ismeretanyaggal a legteljesebb tartalmi egységben. Szó sem lehet „elszakításról”, mint ahogyan a tartalmi integrációnak sem lehet biztosítéka a tantárgy elnevezésében, a szervezeti keretben megnyilvánuló egység.

Az elkészült új történelmi-állampolgári ismeretek tanterv mintha igazolná a bevezető megjegyzések keltette aggodalmainkat. Elemzése során az az érzésünk támad, hogy az elnevezés és az összekapcsolás merőben formális, praktikus és nem elvi célok érdekében történt. Olyan, mint egy könyv végén a függelék amely az összefüggő egészből kimaradt, de azért a szerző fontosnak tartja és ilymódon szerepelteti. Amit a tanterv nevelési-oktatási céljai között olvasunk: „integráló szerepet játszik a tantárgy abban a vonatkozásban is, hogy *mindvégig* megszereznie és integrálnia kell a különböző iskolai és iskolán kívüli forrásokból származó társadalmi és állampolgári ismeretanyagot” — az a négy év tantervi anyagát nézve úgy tűnik, pusztán a tanári ügyes-ségre, leleményességre van bízva.

Felmerülhet az a kérdés is, hogy a történelem tantárgy a maga sajátos nevelési-oktatási céljaival, amelyeknek igen nagy szerepük van a tudományos világkép formálásában s így a személyiség fejlesztésében, teljes egészében magára vállalhatja-e azokat a nevelési-oktatási feladatokat is, amelyeket egy külön állampolgári-társadalmi ismeret tantárgy — sajátos tartalmából adódóan — megvalósíthat.

Ezek nyitott kérdések még, de megválaszo-

lásukhoz az elmúlt évek kísérletei és töprengései közelebb vittek, s meggyőződésünk, hogy a tervezett történelmi-állampolgári ismeretek tanításának tapasztalatai is igenlő vagy tagadó választ adnak kétségeinkre.

III. Nevelési céljaink és az oktatás tartalma (Tanterv-kísérlet)

„A tartalmi korszerűsítés során az egyes iskolafokozatokban — a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően — nagyobb figyelmet kell fordítani az állampolgári nevelésre.” A KB határozatot szem előtt tartva, feladatunk nem egyszerűen az állampolgári ismeretek oktatási „helyének megtalálása”, hanem az „egyes iskolafokozatokban, a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő” szerepének kialakítása, funkciójának a nevelés egész rendszerében és egész időbeli folyamatában való érvényrejuttatása. Ebből következik, hogy bármilyen módon kerül is be az általános iskola tantervébe az állampolgári ismeretanyag, mindenképpen alapvető fontosságú nevelési céljának meghatározása s az ezeknek a céloknak megfelelő tananyag kiválasztása.

A már említett — az 1973/74-es tanévben folytatott kísérleti tanítás (állampolgári ismeretek heti 2 órában külön tantárgyként az általános iskola 8. osztályában) s az ehhez készült tanterv célkitűzése az volt, hogy körülírja az ebben az életkorban reálisan kitűzhető nevelési célokat és feltérképezze azokat az ismereteket, amelyek a társadalomismeret — megértés vezérfonalának tekinthetők, s ezért nem hiányozhatnak az általános képzést, műveltséget adó iskola tananyagából. A másik ezzel egyenrangúan fontos cél annak kutatása, hogy ezek a szükséges ismeretek hogyan illeszkednek az általános iskolai teljes ismeretanyag egészébe. Milyen összefüggésekre építhetünk, s milyen kapcsolatok munkálhatók ki a tanítás során. A tantervkészítésnek azt a módját tartottuk kívánatosnak — s igyekeztünk megvalósítani —, amely a tananyag fogalmi rendszerének kiépítését más tantárgyak ismeretanyagával, az összes lehetséges kapcsolatok (más ismeretanyag, gyakorlati-közéleti

tapasztalatok, tevékenység stb.) megteremtésével együtt tervezi.

Már mindjárt a tervezés kezdetén meg kellett küzdenünk azzal a szemlélettel, amely az állampolgári ismereteket jogi, legfeljebb alkotmánytani ismeretekre kívánja szűkíteni. Az előkészítő viták során és következtében azonban kialakult és megszilárdult az állampolgári ismeretek tágabb értelmezése, s a kísérleti tanítás anyagának, dokumentumainak összeállítása már ebben a felfogásban készült.

Mennyiben lehetett a korszerű tanterv követelményeit érvényesíteni az állampolgári ismeretek tananyagának tervezése során, tantervének készítésekor? E válaszhoz azt kell vizsgálat szempontjává tennünk, hogy

- a tanterv a legalapvetőbb nevelési célok felől, a korszerű világbépből kiindulva közelíti-e meg és írja-e körül az oktatás tartalmát;
- a tananyag logikailag szervezett, egységes rendszert alkot-e;
- a kiválasztás és feldolgozás az életkori sajátosságoknak megfelelően történik-e?

Az elkészült tanterv néhány részletének kiemelésével kísérlem meg a tervezett állampolgári ismeretek tantárgy céljának, tartalmának és módszerének érzékeltetését, s egyszer s mindenkorra igazolását, hogy az 1973/74-es kísérleti tanítás s az ezzel kapcsolatos munkálatok a korszerű tanterv kialakításának irányába mutattak.

Az 1974-ben készült állampolgári ismeretek tantervjavaslatában a tantárgy általános *nevelési-oktatási célját, feladatát, tartalmát a következőképp határoztuk meg:*

„— Az állampolgári ismeretek tantárgy — szervesen illeszkedve a nevelő-oktató munka egészébe — közvetlenül járuljon hozzá a szocialista közösségi tudat, magatartás kialakításához. Társadalmunk közösségi formáinak, munkájának és nemzetközi kapcsolatainak áttekintése alapján; megismertette az alapvető állampolgári jogokat és kötelességeket, értesse meg azok viszonyosságát; részleges ellentmondásokra is utalva tudatosítsa az egyén és a társadalom kölcsönös kapcsolatát. Ezek révén erősítse a szocialista tartalmú közösségi erkölcsöt, keltse fel a közéleti érdeklődést, alakítsa a közéletben való aktív, felelős részvétel készségét; közvetlenül segítse a magánélet és

közélet egységének megalapozását, a szocialista ember, személyiség kibontakozását.

– Nyújtson a társadalmi, közösségi életre vonatkozó, illetőleg azzal összefüggő, elemi állampolgári, közgazdasági, közigazgatási, szociológiai, jogi, etikai ismereteket. A legalapvetőbb kérdések, fogalmak megvilágítása, megismertetése mellett ezeknek a mindennapi életben szükséges időszerű és praktikus vonatkozásait ismertesse részletesebben.

– Az ismeretnyújtás adta lehetőségeket messzemenően használja ki az erkölcsi, világnézeti, politikai nevelési cél érdekében a tanulók közösségi aktivitásának, felelőségének, állampolgári öntudatának, a szocialista hazafiságnak felkeltésére, erősítésére. Az egyes témák tárgyalása során tudatosítsa a tanulóknak a szocialista társadalom gazdag lehetőségeit, a szocialista társadalmi rendszer fölényét a kapitalizmussal szemben.

– A tantárgy mind oktatási, mind nevelési szempontból összefüggéseiben feltárt, komplex és rendezett, értelmi és érzelmi hatásában egységes ismeretanyagot nyújtson.

– A tantárgy tematikájának helyes kialakítása feltételezi a gondos egyeztetést, koncentrációt más tantárgyakkal.

– Gyakorlati foglalkozások, látogatások révén megkívánja a kapcsolatteremtést a gazdasági, társadalmi, politikai élet (üzemek, termelőszövetkezetek, tanácsok, Népfront, szakszervezetek), illetve az ifjúsági mozgalom szerveivel, fórumaival.

– A tantárgy tematikája, de főként oktatási módszere alkalmazkodjék az életkori sajátosságokhoz; építsen a tanulók közvetlen, mindennapi tapasztalataira és addig szerzett tanulmányi ismereteire, s azokat is rendszerezve-összegezve, lehetőleg belőlük induljon ki.

– A tantárgy oktatása a tananyag természetéből következően elsősorban a beszélgetés, a közös tapasztalatgyűjtés és feldolgozás módszereit s a közéleti tevékenység bizonyos formáinak gyakoroltatását kívánja.

– Az értékelés és osztályozás – a tananyag természetétől függően – változatos és sokoldalú módszerek alkalmazásával történjék.

– A tankönyv, az oktatási segédeszközök (szöveggűjtemény, képek, grafikonok, feladatlapok) és módszerek biztosítsák a tan-

tárgy színes, eleven, életszerű oktatását, vonzerejét; a tanulók aktív részvételét. Példamutató következetességgel kerüljenek minden terhes sematizálást, illetve tegyék feleslegessé a formális moralizálást.”

A tananyag kiválasztásáról és felépítéséről:

A tervezett tananyag 7 témakörből épül fel: Társadalmi közösségek, A család, Az iskola, A munkahely, A lakóhely, Hazánk, a Magyar Népköztársaság, Hazánk nemzetközi kapcsolatai. Olyan komplex ismeretanyagot tartalmaz, amely integrálja azokat a társadalomról való szociológiai, jogi, etikai, közgazdasági, közigazgatási, politikai ismereteket, amelyeket a tanulók csak szétszórtnan (vagy nem) kapnak meg.

A tananyag felépítésének alapvető tendenciája, hogy a nagyobb rálátást, a marxista történelemszemléletet megalapozó-elmélyítő első fejezet után a társadalom már ismert, kisebb közösségeire vonatkozó ismeretekből jut el az államhoz, s így tágítja a kört még tovább, a különböző társadalmi rendszerekig, hazánk nemzetközi kapcsolatainak számbavétele útján. A kisebb közösségek életének, szerkezetének – a tanulók e közösségekben betöltött szerepének, feladatának – tudatosítását, számbavételét összeköti azoknak az állampolgári jogoknak és kötelességeknek a tárgyalásával, amelyeknek ismerete az adott közösségben való eligazodásához, cselekvéséhez szükségesek. Így mire a hatodik fejezetben alkotmányunk tárgyalásához jutunk, már csak összefoglalni és kiegészíteni kell az addig megismert állampolgári jogokat és kötelességeket.

A tananyag számos természetes, magától értetődő kapcsolási lehetőséget kínál, illetve aknáz ki. A különböző iskolai foglalkozások során szerzett ismeretek, illetve nevelési célok ötvözését (mint különösen a történelem, a földrajz órák, az osztályfőnöki óra, az úttörő foglalkozás); továbbá az iskola és iskolán kívüli nevelési–ismeretszerzési tényezők integrálását.

A tervezett tantárgy sajátossága, hogy bár tartalmát szerves egységgé kovácsolja a nézőpont és cél (a ma világát, társadalmát, a közös-

ségi ember cselekvésének színterét bemutatni azért és úgy, hogy ez a cselekvés minél sikere-
sebb, a szocialista életmódot, magatartást, sze-
mélyiséget kiteljesítő legyen), ugyanakkor ez
a tartalom eredetét nézve meglehetősen hete-
rogén. Többféle tudományágból (szociológia,
közgazdaságtan, jog, etika) emeli ki a társadal-
mi együttélés, a tudatos társadalmi cselekvés
szempontjából legfontosabb elemeket. Ezt az
ismeretanyagot ki kell egészíteni gyakorlati
tudnivalókkal, meg kell mutatni a ma konkrét
világát, társadalmát – s mindezt úgy, hogy
hathatósan tudjuk az erkölcsi, világnézeti, po-
litikai nevelési célt szolgálni.

A kísérlet tapasztalainak összegezése:

A sokféle anyagot igyekeztünk a társada-
lom igényeinek, az oktatás-nevelés előtt álló
feladatoknak, világnézeti, erkölcsi, állampol-
gári nevelésünk jellemzőinek és hiányosságai-
nak, szakemberek, gyakorló tanárok vélemé-
nyének számbavétele alapján összeállítani. A
kísérleti tanítás ugyanakkor 23 iskola kb. 750
tanulójának, számos tanárának – közvetve
tantestületének, a tanulók családi, lakóhelyi
környezetének nyilvánosságát jelentette, s ez-
zel olyan kontroll lehetőséget is, amely a tan-
tárgy tervezéséhez, a tantárgy alapvető célja,
feladata, tartalma pontosításához nélkülöz-
hetetlen volt.

A kísérleti tanítás tapasztalatainak összege-
zése után igazoltnak látjuk azokat a feltétele-
zéseket, amelyeket a tananyag tervezése során
megfogalmaztunk.

– A korszerű műveltség megalapozása, a
szocialista személyiség formálása nélkülözhe-
tetlenné teszi, hogy helyet kapjanak tanterve-
inkben a társadalomról való, közigazdasági,
közigazgatási, szociológiai, jogi, etikai ismeret-
ek, amelyek eddig szinte teljes egészében hiá-
nyoztak az általános és középiskoláink tan-
anyagából.

– A többféle társadalomtudományi ágazat-

hoz tartozó ismeretek mind oktatási, mind ne-
velési szempontból összefüggő, komplex és
rendezett, értelmi és érzelmi hatásában egysé-
ges ismeretanyagot alkothatnak.

– A különböző: történelmi, szociológiai,
közgazdasági, jogi, erkölcsi nézőpont, illetve
ezek egymásra vonatkoztatása révén teljesebb
és valóságosabb kép alakul ki tanulóinkban a
társadalomban elfoglalt helyükről, és így na-
gyobb segítséget, indíttatást kapnak a cselek-
véshez, mintha ezeket az ismereteket külön-
külön: az egyes tantárgyak ismeretanyagában,
osztályfőnöki órán, úttörő foglalkozások so-
rán, esetleg külön jogi ismeretek formájában
kapná.

– A tananyag gazdag integrációs lehetősé-
get biztosít az iskolán belül folyó oktató-ne-
velő munka tartalmával (tantárgyak, osztály-
főnöki munka, úttörő foglalkozás) és az isko-
lán kívüli hatásokkal (családi, munkahelyi, la-
kóhelyi közösségekben s a tömegkommuniká-
ció útján szerzett tapasztalatok, benyomások,
élmények). Ennek révén segíti a szocialista is-
kola nagy nevelőerejű „nyitottságának” erősí-
tését.

– Az oktatás módszerére vonatkozó alapel-
veink: a tanulók közvetlen, mindennapi ta-
pasztalatainak tervszerű felhasználása; az ön-
álló – gyűjtő, elemző, összehasonlító, bizo-
nyító – munkát kívánó feladatok megoldása;
a családi, munkahelyi, lakóhelyi közösségek-
kel, a társadalom különböző intézményeivel
való együttműködés lehetőség szerinti bizto-
sítása a tananyag feldolgozása során jól szol-
gálták nevelési-oktatási céljainkat, s úgy gon-
doljuk, hogy a további tervező munka alap-
jául is szolgálhatnak.

A kísérlet gyakorlati hasznát és eredményét
abban látjuk, hogy az egységes, összefüggő
rendszer alkotó ismeretanyag tervezésének
egyik gyakorlati lépése volt, s tantervkészítési
tapasztalatai függetlenek attól, hogy ezt az
egységes egésznek tervezett ismeretanyagot a
történelem tananyag részeként vagy állampol-
gári ismereteknek nevezett órákon tanítjuk.

**Bálint Mária: A NEVELÉS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEINEK PROBLEMATIKÁJA
A KORTÁRS POLGÁRI PEDAGÓGIÁKBAN
(Műhelytanulmány)**

I. A téma érdemi tárgyalása előtt néhány szó erejéig pontosítani kell a címben jelzetteket. Természetesen lehetetlenség volna azt vizsgálni, hogy a nevelés társadalmi vonatkozása (*valamennyi*) hogyan tükröződik a legkülönbözőbb modern polgári nevelésméletekben és nevelésfilozófiákban. Hiszen nincs a nevelésnek egyetlen olyan részletkérdése sem, amely ne rendelkezne társadalmi relevanciával, amely tehát így vagy úgy ne találna visszhangra az egyes pedagógiai gondolatkörökben. Hovatovább a különböző elméletek tartalmilag éppen aszerint „osztályozódnak”, azaz többek között aszerint: körvonalazódnak meghatározott „irányzatokká”, hogy a nevelést mely összefüggésében teszik meg problémátárgyukká. Így pl. az „emberi lét” elvont kérdéseinek és a nevelés ugyancsak elvont lehetőségeinek, funkciójának a kapcsolatát a középpontba helyezve rajzolódnak ki a jellegzetes életfilozófiai pedagógiai orientációk. Vagy gyökeresen más esetként említhetők a – belülről természetesen szintén erősen differenciált – „szabad nevelés” irányzatai, amelyek a nagyon is konkrét társadalmi represszió körülményei között keresik a „repressziómentes nevelés” alternatíváit; és megint egészen más aspektusokra koncentrálnak a nevelés és társadalom kapcsolatát illetően az ún. technokratikus koncepciók. A témakezelést tehát feltétlenül le kell szűkíteni valamely meghatározott szempontra. Ez a szempont pedig ezúttal a *nevelés társadalmi összefüggéseinek a modern polgári nevelésfilozófiákban való megjelenése lesz*. Nyilvánvaló, hogy amennyiben ez képezi a kérdésfeltevés magját, úgy a problematikának a legtágabb dimenziókban, a legabsztraktabb szinten, és ugyanakkor az általános érvényűség igényével történő megfogalmazásáról van szó. A vizsgálódás ezek szerint arra irányul, hogy a jelzett elvontsági szinten

milyen *karakterisztikus vonásokat* találunk a polgári pedagógiai gondolkodásban, mik a *jellegzetes problémafeltevéseik és válaszvariációik*.

Annak azonban, hogy a címben nem a „polgári nevelésfilozófiák” hívószava, hanem a „polgári pedagógiák” általánosabb fogalma szerepel, annak további magyarázata van. Nevezetesen, hogy a tulajdonképpeni értelemben vett, eleve nevelésfilozófiailag koncipiált, magukat ekként is tételező irányzatoknál részint szűkebben, részint viszont tágabban szeretnék itt a témával foglalkozni. Nem szorul különösebb indokolásra, hogy a különböző filozófiai irányzatokon alapuló valamennyi nevelés-koncepció áttekintése a keretek között túlon túl érintőleges, csupán nagyon felszíni lehetne. Célszerűbbnek ígérkezik valamelyest közelebbről szemrevételezni azokat a *problémagócokat*, amelyek a polgári pedagógiai gondolkodást napjainkban a kérdés összefüggésben a leginkább foglalkoztatják. Így azonban olyan pedagógiai orientációknak is szükségképpen be kell kerülniük az elemzésbe, amelyek nem tekinthetők par excellence nevelésfilozófiáknak, de ugyanakkor ama bizonyos problémagócokat rendkívül élesen artikulálják, és lényegükben nagyon is általános-elvi, ha úgy tetszik nevelésfilozófiai problematikát hordoznak.

Minthogy a jelen beszámoló több éve folyó kutatásokon alapszik, nem foghatja át annak minden eddigi eredményét. Nem is keresztmetszeti képet akar adni az egyes, szóabajóvó megközelítés szempontjának érvényesítésével csupán mintegy *merít* a rendelkezésre álló vizsgálati anyagból. Ezen belül is elsősorban dokumentatív jelleggel kíván bizonyos témaanyagot tárni az olvasó elé. De az informatívásra való törekvés túlsúlya a kutatói interpretáció rovására talán mégsem jelent tényleges

arányeltolódást akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a hazai szakirodalomban sajnálatos mód meglehetősen szűk a forrásmunkák száma. Azok a művek, amelyekre e tanulmány mint a polgári pedagógia fontos dokumentumaira támaszkodik, magyar nyelvű fordításban egyáltalán nem található meg. De hézagpótlás gyanánt, kézikönyvszerű feldolgozásukra is sajnos csak igen kevés esetben adódik hivatkozási lehetőség. Ugyanakkor további nehézséget okoz, hogy a polgári koncepciók marxista módszerekkel következetesen végigvitt, részletező immanens kritikája monografikus terjedelemben rúgna, illetve az egyes tárgykörök különálló feldolgozását igényelné; a folyó kutatások természetesen éppen ezt célozzák. E szűkre szabott keretek közt azonban, nevezetesen a felsorolt okok miatt érdemlegesnek tartom, hogy a beszámoló a lehetőségek szerint minél több eredeti forrásanyagot fogjon át az exponált kérdésfeltevés mentén. Mindazonáltal a gondolatkörök kritikai értelmezése, ha nem is aprólékosan kifejtve, de alapjaiban egyértelműen és világosan kell, hogy kifejeződjék mind az anyag elrendezésében, mind azokon a főbb pontokon, amelyek a tendenciák arculatát meghatározzák.

II. Hogy ez a témához mérten igencsak rövidre fogott írás mégis némileg reális összképet vázolhasson fel azokról az ellentmondásokról, amelyek a mai polgári pedagógiai gondolkodást éppen a nevelés és a társadalom „együtmozgása” tekintetében feszítik, egymástól meglehetősen távoleső irányzatokról kívánunk szólni. Így, az *azonos társadalmi háttérben rejelő mozgatórugóktól* kiindulva, az általunk kiváltott „reakciók” *eltérő módozatain át* eljuthatunk a valóban *általános jellemzőkig*, a legmarkánsabban érvényesülő sajátosságokig.

Mármint, ha csupán futólag lapozunk is bele korunk polgári pedagógiájának irodalmába, az irányzatok sokfélesége, belső és egymáshoz viszonyított kuszasága mellett is szembeötlő, hogy kivétel nélkül mindegyik a pedagógia „modernizálásának” céljával lép fel, jellegüktől függően a pedagógiai *elmélet* korszerűsítésének szükségességére, illetve a nevelési *gyakorlat* átalakítására téve a hangsúlyt. Ez a tény persze nem önmagában, hanem mint szimptóma érdemel figyelmet. Arról vall,

hogy a polgári pedagógia — és természetesen maga a kapitalista rendszer a nevelési praxis — egy sor társadalmi „feladványnak” nem tud immáron eleget tenni. A modern tőkés társadalom a gyakorlati problémák tömegeit „adja fel” a nevelésnek, s ezeket a pedagógiának elméletileg is meg kell oldania, ha valóban a nevelés átfogó és főként tudományos elmélete akar lenni. Márpedig erről az igényről napjainkban már semminemű gondolkör sem mondhat le, ha a legcsekélyebb autenticitást biztosítani kívánja magának. Ezért tulajdonképpen nem is meglepő, hogy jószerevével nem-igen találunk ma már olyan művet a polgári szakirodalomban, amelynek szemléletében a hajdani „nevelő-növendék” viszony helyett ne a „társadalom-nevelés” reláció érvényesülne.

Míg azonban a pedagógia „autonómiája” iránt táplált illúziók egyértelműen a múltba vesznek, korántsem találunk ilyen egyértelműséget a társadalom és a nevelés — és hangsúlyosan a modern tőkés társadalom versus nevelés — kérdéseiben. Mi több, azokban az irányzatokban, amelyek nemcsak a nevelés aktuális-operatív feladatainak megoldását tekintik sajátjuknak, hanem valóban átfogó koncepciót nyújtanak (milyenségüktől függetlenül), a problémák tovább gyűrűznek a nevelés és társadalom közvetlen összefüggéseiben. Itt, a pedagógia „modernizálásának” igen tág és heterogén tartalmakat fedő címszava alatt félreérthetetlenül kifejezésre jut az is, hogy a pedagógia sem vonhatja ki magát a társadalmilag „láthatóvá vált”, azaz tudatosult problémák alól. A pedagógiának a maga speciális nézőpontjából szintén meg kell ezeget látnia, fel kell dolgoznia a maga speciális módján szintén meg kell válaszolnia a „modern” kor „nagy” kérdéseit, s az ehhez szükséges, új szemléletet, megközelítési módokat is ki kell alakítania. Az pedig már szinte evidens, hogy eközben fel kell használnia, magába kell építenie a többi tudomány, sőt a tudományelmélet vonatkozó eredményeit is.

Az átfogó koncepcionalitásnak ezt az igényét, mint a pedagógiai gondolkodás fejlődéstörténetének határozott eredményét, de egyszersmind útvesztőit is igen jól reprezentálja néhány olyan irányzat, amely a szemlé-

tetés végett némileg elnagyoltan három nagy „tömbbe” foglalva jellemezhető: az *életfilozófiai-antropológiai alapokra, a pozitivist tudománylogikára, illetve a szociológiai-pszichológiai elméletek bázisára épülő pedagógiai orientációk.* (A félreértések elkerülendő hangsúlyoznám: ez a kategorizálás csak nagyon feltételesen, csupán irányjelzőként engedhető meg.)

III. 1. Hogy az *életfilozófiai-antropológizáló orientáció* miként, s milyen dimenzióban nyúl a nevelés és a polgári társadalom – az ő felfogásukban a nevelés és a társadalom – kérdéséhez, annak illusztrálására hadd idézzük Dienelt „Pedagógiai antropológia” című könyvéből: „Vajon tudjuk-e valójában, milyen tényezőkön múlik a nevelés napjainkban? Vajon nem azért került a ‘mi az értelme’ kérdés az érdeklődés középpontjába, mert hol tudatosan, hol kevésbé tudatosan érezzük azt a szükségletünket, hogy az élet értelméről meg legyünk győződve? És vajon nem azért lett a nevelés ‘ügye’ különösképpen problematikus, mert ez a szükségletünk kielégítetlen maradt?” 1/ Arról a pedagógia által is regisztrált jelenségről van itt szó, amelyet mások mint a „modern embert” jellemző „egzisztenciális vákuumot”, mint „az értelemre irányuló akarat frusztrációját”, mint „a belső üresség és tartalmatlanság, a lét elvesztett értelmének érzését” írják le. 2/ Holott azok a pedagógus-gondolkodók, akik e helyzet-diagnózist felállítják, tökéletesen tisztában vannak azzal is, hogy „mindenfajta pedagógiai kérdésfeltevés értelmetlen az emberi lét, az ember, az ember életútját és a világban elfoglalt helyét illető kérdések tisztázása nélkül.” 3/ Mert hát hogyan is volna értelme a nevelésnek, ha az életnek egyáltalában nem találjuk „értelmét”?! Milyen „értelmes” értékek és célok szabhatnák meg a nevelés irányát, ha maga az emberi élet válik értéktelenné és céltalanná?

Ezek az idézetek és a belőlük következő kérdések világosan mutatják, mi kölcsönöz „életfilozófiai” illetve antropológiai jelleget az effajta problémafeltevésekből kiinduló irányzatoknak: a pedagógia innen táplálkozó problémái azonnal és kérlelhetetlenül túlmutatnak önmagukon, s a nevelésről való gondoskodás menthetetlenül ott találja magát a

legáltalánosabb bölcséleti kérdések előtt. Ebben a szférában pedig elválaszthatatlanul fonódnak össze a „világ”, az emberi lét, az élet értelmére vonatkozó kérdések annak *megismerésének* problémáival – a törekvések a „helyes”, az „igaz” magyarázó elvekre, amelyek segítségével az „élet törvényei”, értelme, célja stb., egyáltalán „helyesen” deríthető föl és „helyesen” adható át, amelyek megbízható támpontokat adnak a felnövekvő generációknak az életben való eligazodáshoz. „Hogyan volna lehetséges... ezt a mai, átláthatatlanná vált és meghasonlott világot ismét egyszerűen, biztos értékérzéssel megérteni, és... felelősségteljesen cselekedni benne.”⁴ „Mit kellene tudni az emberről, hogy nevelni lehessen” és „mit mond a nevelés ténye az emberről.”⁵ – mindez egyszerre kérdő- és felkiáltójel „a modern pedagógia antropológiai fordulataiban, s e fordulat éppenséggel az ember önmagába vetett hitének válságát fejezi ki.”⁶ Hiszen „amíg biztosak voltunk abban, hogy mi az ember, addig a pedagógiának nem kellett azzal foglalkoznia, hogy hogyan kell az embert a nevelésben megragadni... Ma azonban már senki sem hiszi komolyan a pedagógiában, hogy a nevelés meg tudná változtatni az embert.”⁷

Úgy vélem, ezek a megfogalmazások önmagukért beszélnek. Legalábbis abban a tekintetben nem igényelnek különösebb kommentárt, hogy a polgári társadalom polgárának sötétben tapogatódzását, általános bizonytalanság- és kiúttalanságérzetét öltöztetik bölcsességeikbe. S bár vitathatatlan, hogy „a társadalmi létben gyökerező valóságos szenvedések és valóságos szükségletek” (Lukács) szimptomatikus megnyilvánulásai, lényegüket tekintve nagyon is Janus-arcúak. Amellett, hogy az irányzat kétségkívül reális talajról fakadó problémákat, jogosult kétélyeket, nem kevésbé jogosultan kihegyezve fogalmaz meg; amellett hogy kiválóan tudatosítja a *nevelés perspektívtalanságát a társadalom perspektívtalanságának következményeként*, az okok elemzéséig sohasem jut el. Így „megoldásaik” kicsengése semmiben sem mutat túl azon a meghasonlottságon, amelyből maguk a kérdések születtek. Radikalizmusuk hamis voltát rendkívül érzék-

tessé teszi zavaros, képlékeny, nem egyszer értelmezhetetlen szóhasználatuk, fogalmi rendszerük.⁸ Példaként olyan tanulmányok említhetők, mint „Az egyértelmű pedagógia megfontolhatósága” címet viselő írás, melynek szerzője — H. Schaal — szinte misztikus frazeológiával tárgyalja, hogyan viszonylik egymáshoz a nevelés, és ami nála ezzel szinonim, „az élet egésze” az oktatáshoz, mint „részhez”, azaz „az egyértelműen megragadhatóhoz”; az antropológia irodalomban találkozhatunk a „Bátorság pedagógiájával” W. Loch tollából; F. Leser pedig már „az emberré válás egész folyamatát kívánja új fénybe helyezni” a tanulás és tanítás antropológiai szemléletének segítségével.⁹

A kételyek és válságtényezők hosszas ecsetelgetése, az „új emberkép és emberfelfogás” kialakítására irányuló törekvés első benyomása viszonylag könnyen keltheti azt a látszatot, hogy az „antropológiai fordulat” új vezérfordulat, a társadalmi-történelmi „tapasztalatokat” magába építve új orientációt tud adni a pedagógiának — miként az irányzat képviselői azt önmagukról állítják. Valójában azonban a homályos-misztikus fogalomapparátus „jóvótából” a pedagógiai elvek és intenciók teljességgel megfoghatatlanok maradnak, és a legtagabb teret biztosítják a tetszés szerinti értelmezéseknek. A polgári pedagógiai gondolkodásnak ez az életfilozófiai-antropológizáló rétege kettős értelemben is negatív irányultságú. Egyfelől amennyiben csak és kizárólag azt a negatív „tapasztalatot” juttatja a maga módján kifejezésre, hogy „az ember tette számára idegen, vele szembenálló és őt leigázó hatalommá vált” (Marx), amelyet többé nem képes sem kézben tartani, sem irányítani — következképp mindenfajta felelősségteljes cselekvés, kiváltképp tehát a nevelés is ellehetetlenül. Másfelől negatív abban az értelemben is, hogy ehhez a helyzethez képest végeredményben semminemű alternatívát nem képes felrajzolni vagy akár nyomaiban körvonalazni (az új emberfelfogás kialakításának látszat-programját természetesen nem tekinthetjük annak).

III. 2. Ehhez az abszolút negativitáshoz képest — paradox módon — még az ún. *egzisztencialista orientáció* is több „pozitívumot”

tartalmaz. Legalábbis amennyiben önmagán belül jóval következetesebben fogalmaz meg bizonyos konkrétumokat. Egész jellegét tekintve ez az irányzat is az életfilozófiai-antropológiai „tömbbe” tartozik, alapvetően az életfilozófiai-antropológiai szemlélet uralja. De voltaképpen ennek egy „alesetét” alkotja, hiszen a szóbanforgó „tömb” nem minden képviselője épít az egzisztencialista filozófia bázisára. Az általános antropológiai szinten inkább lefedett, az egzisztencialista irányzatban viszont manifeszt módon megjelenő közös nevezőjük mégis világosan megragadható; a cselekvés és hangsúlyosan a pedagógiai cselekvés *következményeitől való félelem, a tudatosan céltkövető cselekvés vállalhatatlanságának élménye és ideológiája*. (Kereteink korlátozottsága miatt itt csak futólag utalhatunk arra, hogy míg az „élmény” magja az imént jelzett elidegenedés eleven tapasztalata, addig az ideológiai háttérben a polgári filozófiának a múlt század végétől datálható „dezintegrációja” is ott rejlik: az a tudományelméleti pozíció, miszerint maga a tudomány vezet el a világ megismerhetetlenségének bizonyosságához, illetve az e tétel következményeként napjainkig folytatódó vita a „metafizikát megsemmisítő” pozitívista és a nyíltan tudományellenes életfilozófiai irányzatok között.¹⁰

Tekintettel arra, hogy az egzisztencialista pedagógia modelljének részletes ismertetése e sorozat korábbi számában már helyt kapott, ezúttal csupán a főbb mozzanatokra, elvekre térnék ki.¹¹ Mindenekelőtt arra, hogy az irányzat a legélesebben azzal a „tradicionális” pedagógiai életfelfogással polemizál, amely szerint a nevelés céltudatos cselekvés, illetve amely előfeltételezi, hogy „a megfelelő ’anyagismeret’ és a módszerek helyes megválasztása” a kívánt cél realizálására vezethet. Az egzisztencialista pedagógia szerint azonban — minthogy az ember alakulásának, fejlődésének, avagy alakításának, fejlesztésének nincsenek megismerhető törvényszerűségei — a nevelés nem lehet tervezhető, nem lehet célkitűző és célmegvalósító tevékenység, hanem minden a „sorstól” a sors vagy isten „kegyétől”, azaz valamiféle „metafizikai titoktól” függ. Amit az ember (a nevelő) egyáltalában tudhat, az csak a titokzatosság, a megismerhetetlenség, a

nem-tudás tudása, ezek tudatosítása. Ezzel kapcsolatosan azután egyértelműen csendülnek fel az oly kelendő „objektivistá”, „dezideologizálási” hullám hangjai is: a mai, „tudományosan gondolkodó ember” számára már „bebizonyosodott” minden tudás relativitása: számára tehát nem létezhet „biztos világnézeti pozíció” sem. Így azután a pedagógiai konklúzió sem lehet más, mint hogy az a nevelés, amely meghatározott világnézet alapján nyilvánít meghatározott ismereteket „igazságoknak”, ezek átadására törekszik, és ezek jegyében kívánja formálni az embert, „szükségképpen” manipulációvá válik.

A „logikai” összefüggések – mondhatnánk – nyilvánvalóak: mivel senki sincs „az igazság” birtokában, sem ismeretbeli, sem etikai alapja nincs a nevelési célok kitűzésének. Csak az van, ami az individuumban magában van, az pedig senki másra, csak az illető individuumra érvényes. Más individuumokra azt átvenni nem is lehetséges (a folyamatok kiszámíthatatlanok, tehát az „átvitel” realizálódásának elvileg semmilyen esélye, biztosítéka nincs), és nem is szabad, hiszen minden egyes individuumnak biztosítania kell – és csak magárahagyva lehet biztosítani –, hogy felismerhesse, mi érvényes, mi igaz őrá magára, mi az ő individuális érvényessége és igazsága. A tudatos nevelői cselekvés tehát nemcsak értelmetlen, hanem kifejezetten büntett is, mert megakadályozza, hogy az individuum önön „tulajdonképpeniségére” ráeszméljen; olyan „beavatkozás az emberbe”, amelynek eredményeként „pseudoszemélyiségek” jönnek létre. De etikailag igazolhatatlan azért is, mert mint mindenfajta cselekvés, a nevelés is kiszámíthatatlan következményekkel jár – s ki vállalhatná ilyen helyzetben a felelősséget a következményekért?

Éppen itt nyújt az egzisztencializmus mentő kezét a pedagógiának, mégpedig az etikai igazolás paradox módján. Az egzisztencializmus „etikai csele” ui., – nagyon durván szólva –, hogy minden igazolható és semmi sem igazolható egyszerre és egyidejűleg, nevezetesen az egyén „magányossága” következtében, illetve az által. (Az egzisztencialista etikai felfogás ilyen, alig-alig megengedhető kétmondatos jelzésére mentségül szolgáljon, hogy e

láncszem nélkül az egzisztencialista nevelés-felfogást még hozzávetőlegesen sem lehet értelmezni. Kiegészítésképp csupán annyit, hogy az irányzathoz tartozó gondolkodóknál a fő érték a „tulajdonképpen (autentikus) lét” – a terminológia eltérő –, mely az ember önmagába való visszatérésének szakadatlan folyamata, az ember önmaga általi önmagát választása. „Légy, az ami vagy”, mondja Elschenbroich;¹⁶ „Az ember újta önmagához” – hangzik Gleaser fő művének alcíme, az egzisztencialista nevelésfelfogás lényegét kifejezendő. Vagyis, mivel az ember „egyetemes kárhozata” a magárahagyatottság, a „semmi-be dobottság”, élete akkor nyer etikai tartalmat, ha ezt az „egyetemes kárhozatot” magáravállalja. Az egzisztencialista pedagógia interpretációjában ezért a nevelés egyetlen „etikailag vállalható célja” az, hogy a „nevelt” tudja, tudatosítsa – egyedül van, ennél fogva mindig tegye azt, amit éppen tenni akar. Akkor lesz önmagává, akkor cselekszik úgy, ahogyan embernek cselekednie kell, azaz akkor lesz ember „egyáltalán”, ha mindenkoron azt teszi, amit az adott szituációban és az „adott önmagából” következően éppen akar. Így az egzisztencialista pedagógia az összes kétség és bizonytalanság közepette is „megoldja” a gordiuszi csomót – a nevelésnek van „célja” és van „lehetősége”, sőt a fenti értelemben még „szükségessége” is, ám anélkül, hogy vállalni kellene a felelősséget „az emberbe való beavatkozásért”, anélkül, hogy bárki felelősséggel tartozna annak következményeiért. A nevelői cselekvés tartalma ezáltal az etikai érvelés által már valóságos erénycsinálás a szükségből: *a nevelő par excellence feladata a benemavatozás! Pedagógiai hivatását éppen az által tölti be, hogy benemavatozásával „nevel”, és ezzel segíti a neveltet* „tulajdonképpeniségének” megtalálásában.

Ez a „segítség” az egzisztencialista pedagógia elméletében azonban csak azért lehetséges, mert bizonyos fokig mégiscsak átinterpretálja a nálánál jóval következetesebb egzisztencialista filozófia könyörtelen konklúzióit. „Pedagógiai természetéből” adódik, hogy a legtöbb „korrekciós” mozzanat éppen az ember társadalmiságának, helyesebben az emberi érintkezéseken keresztül történő emberi–pedagógiai

ráhatásoknak a terén jelentkezik — s ez témánk szempontjából külön is kiemelendő. Az egyén nem maradhat abszolút független a többi embertől, a környezettől, a társadalomtól, hisz akkor a pedagógia sem fejthetne ki — a legkorlátozottabb értelemben sem — semmi nemű pozitív-segítő hatást. Az egzisztencializmus „pesszimizmusát” mindenképp át kell hangolni némi „optimizmussal”. Mindemögött a nevelés két immanens sajátossága rejlik. Nevezetesen, hogy aki nevelésről beszél, az *eo ipso kénytelen társadalmi relációkban gondolkodni*, továbbá, hogy nem érheti be a pusztá tagadással, hanem *valamiféle pozitívnak elismert értékeket is tételeznie kell*. E törvényszerűségek érvényét mi sem bizonyítja meggyőzőbben, mint, hogy még az egzisztencialista pedagógia sem képes kivonni magát alóla. „Az a világnézet — mondja F. Glaeser az „Egzisztencialista pedagógia” c. átfogó művében — amely önmagát az emberi világ radikális dezilluzionálásán keresztül kívánja hitelesíteni, eleve gyenge lábakon áll... A tagadás útján nem lehet megérteni a szellemiséget, az értékek gazdagságát, az erkölcsiséget, a rendet és a kultúrát.”¹²

Az egzisztencialista pedagógia tehát állandóan játszik a társadalmiság gondolatával, csakhogy ennek sajátos, jellegzetesen fenomenológiai értelmezést ad, tulajdonképpen specifikus problémáira alkalmazva a fenomenológiát. (Emlékeztetül: a Husserl nevéhez fűződő fenomenológiai módszer lényege az egzisztencializmusban az, hogy a „valóság zárójelbetételével minden társadalmi elemet kikapcsol a tárgyi elemzésből, az *izolált egyéni tudatot* állítja szembe a dolgok (és emberek) állítólagos káoszával, amelyben rendet, tárgyilagosságot, objektivitást csak a tételező szubjektum teremthet.”¹³ Az egzisztencialista pedagógia a fentebb említett okok miatt nem tagadhatja meg a társadalmiságot általában, csak éppen a *konkrét társadalmi determinációk „zárójelbe tételével”* marad hű szellemi szülőjéhez. „Az ember nem úgy nő fel, mint a növény, ... hanem saját énjének és a világának az összjátékában.”¹⁴

Ennek az „összjátéknak” a kerete, egyetlen lehetősége és egyben megvalósulási módja az egzisztencialista pedagógiában kulcsszerepet

betöltő „találkozás”. Ez a kategória éppoly rejtelmes-sejtelmes, mint a többi „új pedagógiai terminus” („a szívek érintkezése”, „a termékeny feszültségek előcsalogatása” stb.), tartalma azonban többé-kevésbé kihámozható. M. Buber, az egzisztencialista pedagógia egyik legelső képviselője már a század első harmadában igyekszik ráirányítani a figyelmet „a lényegi kapcsolatokra”, „a lényegnek a lényeg felé való nyitottságára”, „a tényszerű, nemcsak pszichikus, de ontikus participációra”. „Az emberi valóság őskategóriája” ti. „a kető közötti szféra” (értsd: két ember vagy ember és dolog közti szféra; a német „zwischen” egyértelműen fejezi ki, hogy *mindig csak két dolog* közötti viszonyról van szó), amely szférát a „találkozások”, a „Te”-vel való közvetlen érintkezések konstituálnak”.¹⁵ A „találkozás” tehát az emberi érintkezések és egymásrahatások igen szűk és bizonytalan tartalmú, de mégis csak lehetségesnek elismert terepe, formája. (Az egzisztencialista pedagógiában funkciója olyannyira fontos, hogy L. Prohaska, az irányzat neves osztrák képviselője, „Egységes neveléstanának” „A találkozás pedagógiája” címet adja.) Bevezetését az individuális érintkezéseknek és ráhatásoknak a nélkülözhetetlensége hozza magával, de úgy, hogy közben minden, a szó valóságos értelmében vett „társadalmiság” kiküszöbölődik, s egyúttal megőrizhető a pedagógiai individualizmus álláspontja is.

Mert hát más oldalról — s felesleges volna bizonygatnunk, miért nem véletlenül — kivétel nélkül minden egzisztencialista „pedagógusnál” megtaláljuk az eltömegesedés és a tömegnevelés elleni tiltakozást is. Némelyikük csak általában beszél a „sablonok”, a „típusok”, az „előképek” és rajtuk keresztül mindenfajta „általános” érvényesülésének, mint a „tömegember” nevelésének veszélyeiről, és általánosságban ítéli el azt a „dogmatikus pedagógiát”, amely „általános követelményeket” állítva megakadályozza, hogy „az ember individuális önmagává lehessen.”¹⁶ Mások viszont expliciten „a fenyegető kollektívizmus visszaszorításában” látják az egzisztencialista pedagógia fő értékét, amennyiben az „rámutat az ember személyességére”.¹⁷ Végeredményben a „találkozás” adja a nevelőnek azt

a „személyes” lehetőséget, hogy a „nevelt útját önmagához egyengethesse”, mert mint minden „igazi találkozás”, a „pedagógiai találkozás is felszabadítóan hat a neveltre, ... amely őt egzisztenciális megvalósulásában segíti...”¹⁸

A mondottak után feltehetően már egyértelmű és világos, hogy az egzisztencialista pedagógia tulajdonképpen nem egyéb, mint az elidegenedés és eltömegesedés, az „össztársadalmi bizonytalanság” közepette vergődő ember *ideológiája a nevelésről*, amelyet mégsem képes sem ösztöneivel, sem tudatával mindaddig megtagadni, amíg magához az élethez bármilyen szál is hozzáfűzi. Ugyanakkor tapasztalataival, nap-napi élményei alapján eleve beépíti ebbe az ideológiába a kudarc, az eredménytelenség illetve az ellenkező előjelű eredmény esélyét a nevelés terén is. Voltaképpen ezt a mindent átfogó „metafizikus szorongást” burkolja az „individuum szabadságának” fennkölt eszméjébe.

Ezek az alapvonások egészen határozottan fogalmazódnak meg egyes szerzőknél. „*Míg a képzés az erők kimunkálásának, az akarat iskolázásának, a tudás közvetítésének és a világban való orientációnak a terén — a maga célképzeteire támaszkodva — szisztematikusan épülhet fel, bizton bízva a sikerben, ...addig a tulajdonképpeni nevelés területén sokkal nagyobb a bizonytalanság. Itt nem létezik direkt beavatkozás a másik ember bensejébe, nem lehet a másik ember lényegét és jellemét építőelemek folyamatos összerakásával kialakítani: itt a személyes szabadság birodalmában vagyunk, ahol minden az egyén szabad döntéseitől függ.* A nevelő számára csak az indirekt eljárások lehetősége áll fenn: olyan előnyös feltételeket és szituációkat teremteni, amelyek közel hozzák a nevelthez önön lényegének feltörését, mégpedig *abban a reményben*, hogy a döntő dolog bekövetkezik.”¹⁹ „*A nevelést csak remélni lehet*” — hangzik fel sokszor és sok felől; „bizonyosság” csak az affajta pedagógiában lehet, amely a neveltet nem „szabad lényként” kezeli, hanem meghatározott „embereszmény” kitűzésével „manipulálható objektummá degradálja”.²⁰ A „remény” azonban — mint említettük — ott él a mindent átítató válságérzetben is. „A tárgyilag eltávolodó, do-

logian felaprózott, széthulló világban egyedül az egzisztenciális gondolkodás által ... lehet az egzisztenciális egészlet megtalálni és kialakítani”;²¹ a jelenlegi kulturkrízisben az ideálok és a valóság közötti feszültség a felnőtteknél idealisztikusabb és kritikusabb beállítottságú fiatalokat a lelki összeomláshoz vezetné, ha nem állna mellettük segítően a pedagógiai megértés.”²²

Mindemellett az egzisztencialista pedagógia ismeretelméletileg is bizonyítani kívánja a „bizonytalanság bizonyosságát”, csak úgy, mint az individuum egyedüli érvényét. Egyfelől a „túlburjánzó” tudás *veszélyének* hangoztatásában jut ez kifejeződésre. „Azt mondhatjuk, ... az ember ma túl sokat tud. Manapság, a felvilágosult, tudással rendelkező emberiség korszakában, akkor, amikor a tudomány az egyetlen, amiben az emberek hisznek, ... már csak a nemet, a speciést, a típust, a pszichológiailag leírt individualitást, azaz a pszichogramot látják, de nem látják többé az 'embert'.” A tudásnak ez a „túlértékelése” vezetett el a „gyermeteg tudományimádathoz”, a tudomány „vallásos tiszteletéhez”.²³ Másfelől „értelemszerűen” jelentkezik itt az értelem, a megismerés megbízhatóságának a kétségbevonása is. „Az emberi értelem alapján történő megismerés számunkra már nem bizonyítja a megismerés valóságtartalmát”, ezzel szemben a „beleérzés”, „az intuitív lényeglátás” a nevelés terén is jóval megbízhatóbb, mint „a szenvtelen pedagógiai mindentjobbantudás.”²⁴ Ezek az ismeretelméleti meggondolások is közrejátszanak abban, hogy „az egzisztenciális értelem fellázad mindenfajta zárt emberkép” ellen, mindenfajta „világnézet” és „séma” ellen, mert „ha az általános, fogalmilag megragadható emberéletet tartjuk szem előtt, úgy az értelmezések maguk vezetnek félre minket, és a közvetlen létmódot nem érzékelhetjük.”²⁵ Ami tehát korábban etikailag értelmeződött, mint bűn, az ismeretelméletig is elutasíttatik — az emberré válás, „a lévés folyamatát megtervezni és konstruálni nem más, mint racionális illúzió.”²⁶ Az egzisztencialista filozófiában pedig „pedagógiai szempontból — úgymond — elsődlegesen azt kell értékelni, hogy a tudománytalan élet és az életidegen tudomány között a középútra

(értsd: a fenomenológiai „harmadik-utasságra”) törekszik”.²⁷

Végezetül fény derül arra is, mit értsünk az egzisztencialista pedagógia olykor-olykor igen megtévesztő értékigényeiben, mégpedig mind etikai, mind ismeretelméleti, mind pedagógiai aspektusban. Azoknak az értékeknek az érvényesülésében ui., amelyeket a nevelő a nevelt számára mint „felette álló értékeket” „megelevenedni és megvalósulni hagy”, (a hagyás-engedés, illetve a megnem-akadályozás értelmében), „többé nem elegendőek a racionális erők”. Ezek az értékek „csupán a hit és a szeretet ráció-feletti hatására lesznek életb-
resztők és válnak élethatalommá”.²⁸

Röviden összegezve: Az egzisztencialista pedagógia szerint nevelési célokat kitűzni, követelményeket felállítani, ezekhez módszereket kidolgozni — egyet jelent a pedagógia szakmájával. Éspedig azért, mert ebben a pedagógiai ideológiában az adott társadalmi szituáció keltette céltalanságérzet, értékdevalváció és az a tapasztalat, hogy minden eddigi „módszer” „rossz” eredményre vezetett — *egyetemlegessé transzformálódik. Ez az univerzális „nem” ütközik össze a szükség-szerűséggel, hogy — bármennyire lehetetlennek is érzi az ember szubjektíve a nevelést a sine qua non premisszáknak hiányában —, nevelni mégis kell, a felnövekvő nemzedéket valahogyan mégis élet- és működőképessé kell tenni az adott viszonyok között.* Végeredményben legalábbis arra meg kell tanítani, hogy alkalmazkodni tudjon az elidegenedett társadalomhoz.

Jóllehet az egzisztencialista pedagógia — egész jellegéből adódóan — meg sem kísérli, és nem is kísérelheti meg, hogy bárminemű konkrét javaslatot dolgozzon ki a nevelési rendszer konkrét, „egzisztencialista szellemű” átalakításához, intézményes megvalósulásához, (vagy akár a nem-intézményeshez), maga a felkínált ideológia korántsem célszerűtlen az alkalmazkodni-tanítás szempontjából. Innen nézve ui. valóban célravezető lehet, ha az „életet” olyannak mutatják be, amilyenek a mindennapi létviszonyok között megjelenik, ha a fiatalokat olyan jövőre készítik fel, amelyet a mindennapi létviszonyok tendenciáinak egyenes meghosszabbítása mutat: a totális széthul-

lottság, atomizáltság és elidegenedettség állapotaként. S mindezt a legjobban úgy lehet *hitelesíteni*, elfogadtatni, biztosítani, ha az új generáció nemcsak hogy nem tételez lehetségesnek más viszonyokat — mert hisz ami adott, az az abszolút —, hanem kifejezetten az adottakban ismeri fel az ember embervoltának megvalósulási keretét, amint ennek igazolódását az egzisztencializmus etikai „cselénél” láttuk. A van-állapot így mint egyetlen lehetséges állapot minden kritika, de még a distinkció halovány árnyéka nélkül is úgy jelenik meg, mint a nevelés céljának, szükségességének és lehetőségének egyedüli hordozója. Az ehhez való alkalmazkodást szolgálja eredményében és kicsengésében az egzisztencialista pedagógia antipedagógiai ideológiája. Ezen a konzekvencián pedig mit sem változtat, ha egyes képviselőit szubjektíve egyáltalán nem feltétlenül effajta szándékok vezérlik.

IV. A nevelés és a társadalom összefüggése egészen más kérdésfeltevésből kiindulva és az előzőhöz képest gyökeresen eltérő beállítottsággal jelenik meg a — jobb szó híján — „*technokratikus*”-nak nevezhető orientációkban. A „hozáállásbeli” különbség olyan mérvű, hogy szinte hihetetlennek tűnik végső — de hangsúlyosan csak végső! — célzataik közössége. Ezúttal azonban nem közvetlenül az irányzat egészéről szólnék, mivel a technokratikus ideológiáknak és intencióknak legalábbis a lényege eléggé ismert téma a társadalomtudományok különböző ágaiból. Kevésbé ismeretes azonban az a pedagógiai iskola, amely szűkebb szempontok szerint ugyan önálló irányzatot alkot a polgári pedagógián belül, és önmagát is messzemenően „autonómnak” tekint; mégis egész mibenlétével a technokratikus orientációt támasztja alá. Nevezetesen arról a *neopozitivistá irányzatról* van szó, amely „tisztán” tudományelméleti síkon, látszólag „tisztán” a tudományosságot és csakis azt tartva szem előtt, a pedagógiát a „modern” tudományok szírvonalára akarja emelni, miközben éppenséggel a pedagógiai technokratizmusnak szolgáltat a meglévőnél jóval nehezebben kikezdzhető teoretikus alapokat, precízebb és önmagán belül koherensebb rendszert; mondhatnánk hatékonyabb elméleti eszköztárat.

Magáról a „technokratikusnak” nevezett orientációról nagyon röviden csupán annyit, hogy fő tételei szerint:

– a mai és jövődő termelési feltételek olyan kvalifikált munkaerőmennyiséget és minőséget követelnek, ami a hagyományos nevelési és oktatási szemlélettel, illetve módszerekkel nem biztosítható; a nevelői tevékenységben a minimumra kell szorítani a szubjektivitást és az esetlegességet és maximálisan célracionálissá kell azt tenni;

– a célracionális biztosítása végett a termelési szféra közvetlen, speciális képzési igényein túl, meg kell teremteni az egész szocializáció minél nagyobb fokú irányíthatóságát és ellenőrizhetőségét, hogy ezzel is megkönnyíthető legyen az egyedeknek a termelési és fogyasztási rendszerbe történő, minél surlódásmentesebb integrációja.

A neopozitivisták pedagógiai irányzatról annyit kell itt – éppen a fenti tételekkel összefüggésben – előlegeznünk, hogy a technokrata racionalitás sommásan kettős célját: az „*emberi* (immár tehát nemcsak természeti) *erők*” és a *szervezett intézmények fölötti rendelkezés* biztosítását is bevallottan céljának tartja, illetve a maga eszközeivel ehhez kíván hozzájárulni – csak éppen ezt a célkitűzésbeni azonosítást nem végzi el.

Miként magában az „operatív” technokratizmusban, a neopozitivisták pedagógiai elméletben is megtaláljuk jellemzőként a „ha-akkor” katalógus felállítását az ember magatartásáról (ill. általában az ember és az intézmények működéséről), hogy úgy lehessen „megdolgozni” őket, „miként a mérnök az anyag megváltoztatását annak tulajdonságai alapján dolgozza ki.”²⁹ S úgyszintén megjelenik benne a technokratikus racionalitás-elv *hatalomközvetítő funkciója is*, amely oly módon realizálódik, hogy mindenkinek biztosítja a formális, azaz látszatszabadságot, mégpedig egy természetét tekintve ideológikus mozzanattal: az uralkodó osztály partikuláris, osztársadalmi szempontból irracionális uralkodó érdekei és az egyes egyedek tevékenysége közé egy „tiszta” racionális érvelési láncolatot csúsztat, amely az egyes egyedek problématudásán keresztül állap.

A neopozitivisták pedagógia azonban dekla-

ratíve korántsem ezt a fajta gyakorlati rendeltetését ismeri el sajátjának. A tényleges társadalmi-pedagógiai praxis tényleges érdek meghatározottságait kifejezetten elfedi azzal, hogy „szigorúan” csak a tudományelmélet síkján viszonyul egyáltalában a praxis kérdéseihez – nevezetesen *annak szcientista irányítása szempontjából*. A pedagógia belső problémáit is ebben a megközelítésben mérlegeli.

A pedagógia, mint tudomány – úgymond – „a társadalomtudományokhoz képest lemaradt a fejlődésben”, „nem állja ki a tudományosság kritériumainak próbáját”, információk helyett szóvirágokat, a törvényszerűségek feltárása helyett normatívákat tartalmaz”. Nem teljesíti azokat a feladatokat, amelyeket a gyakorlat (adott esetben a nevelési praxis) valamely tudományos elmélettől elvár; hogy ti. a valóságot (a nevelési valóságot) leírja; éppolyságának okait feltárja és ennek révén *megmagyarázza* azt (magyarázat = értsd: okfejtés, nem apologetika); a törvényszerűségek leírása és magyarázata alapján betölthesse a tudományos elmélet általános *prognosztikai funkcióját*, azaz megjelölje, hogy meghatározott feltételek esetén a cselekvések (a pedagógiai cselekvések) sikerességére, és egyáltalán milyen történésekre milyen kilátás van; és végezetül, hogy a cselekvések számára megfelelő technikai-technológiai eszköz- és módszerrendszert dolgozzon ki, azaz meghatározza, hogy mit és hogyan kell tenni valamely cél eléréséhez.³⁰

A neopozitivisták pedagógia ezeknek a feladatoknak a maradéktalan betöltésére kívánná alkalmassá tenni a pedagógiát, ennek szellemében tartja szükségesnek „modernizálását” a „modern tudományelmélet” szabályainak és követelményeinek megfelelően. De még egyszer hangsúlyozni szeretném: pozitív – ezúttal valóban rendkívül alaposan, konkrétan és részletezően kidolgozott – programjának kifejtésekor kizárólag a tudományelméletre, a tudományosságra hivatkozik, amely a gyakorlatot csak empirikusan leírhatja, de konstruktíve nem befolyásolhatja, és amelyre magára már nem terjednek ki a praxis determinációi.

Am mihelyt a „hagyományos” pedagógia felett gyakorol kritikát, rögvést kiderül, hogy

ezekkel a társadalmi determinációkkal tökéletesen tisztában van. Mi több, a „hagyományos” pedagógia „tudománytalanságának”, „fejlődésképtelenségének és inproduktivitásának” okát (hovatovább az életfilozófiai-antropologizáló pedagógia képtelenségeit – melyekkel igen éles polémiát folytat szüntelenül, folyóirathasábokon szinte nap mint nap) éppenséggel abban jelöli meg, hogy a nevelés „keresztül-kasul gyakorlati, hatalmpolitikai, szociális érdekekhez kötött.” Így – hangzik az érvelés – a társadalom uralkodó köreinek feltétlenül szükségük volt és van a nevelők, illetve a nevelés ideológiai „manipulálására”, ezáltal biztosítandó „a kívánt világnézettel való egyetértést, az érvényes érték-hierarchiába vetett hitet”. Márpedig ennek leg-hathatósabb eszköze az, ha mindennemű képtelennek eleve elejét veszik azzal, hogy „a hit tartalmait tudományos ismeretnek tüntetik fel”; s a nevelők irányítására szolgáló pedagógiában „összemossák a tényinformációkat, a tudományos ismereteket az értékismeretekkel és cselekvési útmutatásokkal”.³¹ A „hagyományos” pedagógia ezért mindenekelőtt azt tartalmazza, hogy mi a jó, a helyes, a követendő (illetve rossz és elkerülendő) a nevelésben. Az „igazi neveléstudománynak” viszont mint minden „valóban tudományos” elméletnek az a feladata, hogy „páratlanul olyan információkat adjon, amelyek több, különböző céllal relevánsak”. A nevelés tudományos elmélete „csak a döntések előkészítésénél használható fel”, csak az alternatívákra mutathat rá, „de nem mondhatja meg, hogyan kell dönteni.”³²

Ha nem volna stílszerűtlen, azt mondhatnánk, „a vics a dologban az”, hogy a neopozitívizmus pedagógiai hirdetői maguk is vallják: a pedagógia ideológiai küldetése, érdek- és értéktöltete csakúgy, mint a nevelésnek a társadalomban játszott kulcsszerepe általános és immanens, tőle elválaszthatatlan, mert mindazok, akik a társadalmat „valamilyen irányban” befolyásolni, alakítani akarják, eszközül használják fel céljaik érdekében. A pedagógia egésze tehát sohasem függetleníthető azoktól a társadalmi céloktól, társadalmilag érvényesülő etikai értékektől és normáktól, amelyek a nevelés céljait és normatíváit is kijelölik. Ezért nem lehet egyebet tenni, mint létrehozni a *pe-*

dagógián belül a tárgyi és módszertani differenciációt. Egyfelől meg kell alkotni a *nevelés tudományos elméletét* a fentebb sorolt funkciók betöltésére (leírás, magyarázat, prognosztika, technológia), amelynek metodológiája-metodikája a tudományosság „szigorú szabályai” szerint alakul, azaz csak „empirikusan ellenőrizhető” illetve „falszifikálható” kijelentéseket tartalmazhat. Azoknak a feladatoknak a feldolgozása pedig, amelyek „tisztán tudományos” módszerekkel nem oldhatók meg, mert az akarat, a kellések, az „empirikusan igazolhatatlan” értéktételezések szférájába tartoznak, vagy legalábbis ilyeneket is tartalmaznak, a pedagógia nem-tudományos, *filozófiai* és *gyakorlati* fejezeteiben történhet.

Ezeknek a neopozitívista elvek szerint elkülönített „fejezeteknek” a részletes bemutatására most épp annyira nincs módunk, mint maguknak a neopozitívista metodológiai tanoknak a kifejtésére és kritikájára.³³ Csupán néhány jellegzetességre mutathatunk rá, részint azzal összefüggésben, hogy az irányzat megnyíban és hogyan kapcsolódik további konkrét elemeiben az ún. „technokratikus” pedagógiai beállítottsághoz, illetve azokhoz a polgári pedagógiai gondolkodást általánosan befolyásoló tényezőkhöz, amelyeket az életfilozófiai-antropológiai orientációnál is láttunk.

Az előző összefüggésben azt kell kiemelnünk, hogy a neopozitívista pedagógiában már *a nevelés definíciója önmagában* is úgy alakul, hogy implikációja sem foglalhat magában semmiféle konkrét célmeghatározást, ezzel szemben egyetlen implikációja valamely, tetszőleges és lehetőségében egyaránt „helyes” cél *hathatékony* elérése. Eszerint a nevelés olyan cselekvések rendszere, amelyek arra irányulnak, hogy a személyiség diszpozíciós struktúráját pszichikai és szocio-kulturális eszközökkel a célokat lehető legnagyobb mértékben megközelítve megváltoztassák.³⁴ Miután maguk a célkitűzések tetszőlegesek, abban a neveléstudományban, amelynek tárgya a fenti definíció szerint értelmezett nevelés, valóban csak ama bizonyos „ha-akkor” katalógus felállításáról van szó; azoknak az „okkapcsolatoknak” a feltárásáról és működési feltételeiknek kidolgozásáról, amelyek megteremtése és működésbe hozatala azután a kívánt célt eredményezi.

„Ha társadalmunk jövőjét és gyermekeinket nem akarjuk a véletlennek kiszolgáltatni, akkor... tudnunk kell, a nevelői cselekvések és berendezések célszerűek-e, milyen feltételek mellett azok, s hogy annak a célnak felelnek-e meg, amely miatt egyáltalán léteznek”.³⁵ (Megjegyzésképp: míg az egzisztencialista pedagógia éppen a véletlenszerűség fetiszálásával reagál a későkapitalizmus válságjelenségeire, addig a neopozitivisták irányzat minden véletlen elem kiküszöbölésére törekedve nyújt elméleti bázist a tökéletesen racionális irányítottáshoz és szervezethez, mint ugyan ezen társadalom *krízisének elkerülését célzó stratégiához*.

A probléma itt nem csupán az, hogy ez a neveléstudomány elvileg tetszőleges célok kiszolgálójává válhat, hanem, hogy gyakorlatilag nagyon is meghatározott, ti. a társadalmilag éppen adott célok hatékonyabb, jobb technikával történő megvalósítását segíti azáltal is, hogy a neveléstudományoktól (a tudománytól) eleve megtagadja az adottakon túlmutató, további értékkibontakoztató célok kijelölésének lehetőségét. Az e témával kapcsolatos, a tudományos kutatás előtt tornyosuló metodológiai problémák tárgyalásába természetesen most nem kezdhetünk bele. (Az egész gondolatkör mögött ott rejlik a tudományosság és az értékszerűség minden nyugtalanító kérdése.) De az iméntieket rendkívül kézzelfoghatóan bizonyítja, hogy a neopozitivisták iskola sem tudja elvitatni az így felfogott neveléstudomány *mellett* egy olyan „gyakorlati pedagógia” szükségességét, amelyben már *csak* a meglévő célok konkrétumaival összefüggésben lehet szó „technológiáról”. A pedagógia eme „gyakorlati kijelentésköre” ui. „a meglévő tudásból, és lehetséges értékelésekből, az *adott* társadalmi-történelmi szituációban folyó nevelés *gyakorlati szempontjai* szerint *kiválogatott* ismeretek rendszerét alkotja”, amely ilyen módon nyújt „a nevelők és neveléspolitikusok számára” információkat a „cselekvési mezőről” és ilyen módon ad „nézőpontokat döntéseikhez”.³⁶

Más oldalról nézve, az az ismeretelméleti relativizmus, amely az egzisztencialista pedagógiában a véletlenszerűség misztifikációjához és a bizonytalanság fetiszálásához vezetett, az

itt, a neopozitivisták iskolában a „*kritikai racionalizmus*” metodológiai-metodikai elvében, illetve egyfajta — titkoltan bölcséleti minőségű — *szkepticizmusban* jelentkezik. Az utóbbi — egyébként K. Popper nevéhez fűződő — tanítás szerint a tudomány (tehát a neveléstudomány is) csak hipotézisek rendszere lehet, mert biztos tudással soha, semmiben sem rendelkezünk. De különösképpen nem a társadalomtudományokban, ahol a törvényszerűségek eleve „valószínűségi”, „statisztikus”, azaz tendencia-érvennyel bírnak. (Ez az elvi szintre emelt szkepticizmus azt is kétségbe vonja, hogy a tendencijellegű törvények, *mint ilyenek* érvényesek, és ezáltal mintegy metafizikai bizonytalansággá tágítja a tendenciával esetleg ellentétes egyediségek példáját.) Mivel pedig len mindig, minden tudás feltételes és elvileg semmi sem bizonyos, a neveléstudomány általános módszerévé a „kritikai racionalizmust” kell tenni. Ennek lényege, hogy mindig és mindenben, mindenkoron vissza kell nyúlni a tapasztalati kijelentésekhez, mint a felállított „*törvényhipotézisek*” (a neveléstudomány törvényszerűségekre vonatkozó megállapításai ui. mindig „*hipotetikus konstrukciók*” a szkepticizmus fenti elve szerint) ellenőrzési eszközhöz. Ez a „kritikai racionalizmus” óvhatja meg a nevelés *tudományos elméletét* (de mint látni fogjuk, *csak azt*) a „hittételek és a tudományos ismeretek egymásbamosásán” alapuló, korábban jelzett „ideológiai manipulációtól”, mert úgymond, „a racionálisan gondolkodó ember minden tétellel kapcsolatban felteszi a kérdést: mit jelent a tétel pontosan, milyen tények és érvek támasztják alá, mi szól ellene, milyen alternatívák léteznek és köztük melyik a legvalószínűbb”.³⁷

Mivel helyszűkében ismételten mentegődznünk kell kritikai pozíciónk kifejtetlensége miatt, csak az irányzaton belül is nyilvánvaló ellentmondásra világíthatunk itt rá. Arra ugyan a neopozitivisták pedagógia — természetesen — képtelen választ adni, hogy — ha a pedagógia mindenképp „ideológikus” tartalmú mindazoknál, akik társadalmi érdekeltségeket képviselnek, — s láttuk, ez szinoním a tudománytalansággal, marxista kategóriával kifejezve, közelítőlegesen a „hamis tudat” fogalmával — akkor kik és miért fogják létrehozni a

nevelés „tisza”, „társadalomfeletti” tudományát. Ezzel szemben saját, a status quo-t szolgáló társadalmi töltete azonnal kiviláglik, mihelyt gyakorlati szempontok szerint nyúl a neveléshez. A nevelés konkrét társadalmi célokhoz való megszüntethetetlen kötöttsége nemcsak megnyilvánul, és mint ilyen nyer elvi elismerést-igazolást a „gyakorlati-pedagógiai kijelentéstartományban”, hanem magukat a neopozitivisták szellemű metodológiai tételeket is megsemmisíti. „A gyakorlati rendszereknek (ti. kijelentésszisztemeknek) szükségképpen egyoldalúaknak kell lenniük, egy meghatározott világnézeti tartalommal kell rendelkezniük”. Itt, a nevelés „hatékonyágának biztosítása” megköveteli, hogy „a célok és feladatok melletti döntés nem lesz folyamatosan megkérdőjelezve”. A nevelést tehát gyakorlatilag „nem lehet átengedni a szabadon konstruáló normatív gondolkodás önkényességének.” A nevelés „gyakorlati elméletében” még a „kritikai racionalizmus” metodikai elve is lekerül magasztos posztjáról, mert úgymond „a kritika relativizál, destruktive hat a meggyőződésekre”, s ezzel eltűnne „a magatartásnak a nevelésben nélkülözhetetlen biztonsága”.³⁸

Úgy vélem, a mondottak nem igényelnek különösebb kommentárt. A belső ellentmondások önmagukért beszélnek, s az is világos, hogy az irányzat kicsengésében milyen célokat szolgál. Az egzisztencialista pedagógiával való összehasonlításban az érdekesség, vagy inkább a leginkább figyelmet érdemlő körülmény a nevelés és a társadalom összefüggését tekintve az, hogy míg az előző mindenekelőtt a nevelés cél- és értékvesztését artikulálja igen élesen egy olyan társadalomban, olyan társadalmi viszonyok között, amely önmaga, illetve tagjai számára többé nem tud mozgósító-visszhangozható, köznapi egyszerűséggel, „vonzó” célokat és értéktételezéseket nyújtani; addig az utóbbi majdhogynem „könnyebb” utat választ — az egész kérdéskört átengedi felette álló döntéseknek, önmagát nem emésztí ilyen problémákkal, ugyanakkor hathatós segítséget ad az adott hatalmi célok keresztültöréséhez. (A korrektség kedvéért azonban idekiváncozik, hogy bár az előző irányzat társadalmi töltetében jóval több a tagadásban megnyilvánuló „ellenzéki” elem, a maga egé-

szét tekintve nemcsak nem „haladóbb” — a látszat ellenére sem — az utóbbinál, hanem egészében egy teljesen tudománytalan, zagyva bölcselethalmaz. Ezzel szemben a neopozitivisták irányzat számos részletkérdésben hoz értelmes és megfontolást érdemlő metodológiai, rendszertani, feladat-differenciáló szempontokat a pedagógiai gondolkodás számára.)

V. A harmadik nagy „tömb” a mai polgári pedagógián belül, amelyet éppen a nevelés és társadalom kapcsolatát illetően érdemes és szükséges itt egészen röviden említeni, a „szabad nevelés” címszava alá vonható össze. Az elnevezés persze itt is csak e „tömbön” belüli igen különböző koncepciók közös tendenciájára utal. Ennek megfelelően nevezetesen csak azokra a közös sajátosságokra van módunk vázlatosan kitérni, amelyek bizonyos homogenitást, együvé-tartozást kölcsönöznek az ún. „antiautoriter”, „nyitott” „emancipatorikus” stb. jelzőkkel illetett neveléskoncepcióknak. Az előző két nagy pedagógiai orientációval összevetve figyelemfelkeltő szempontként merül fel, hogy ebben az áramlatban egyaránt megtalálhatjuk a modern tőkés társadalom és nevelés rendszerének kritikáját, a válságtünetek kifejeződését, a cél- és értékdevalvációk problematikáját, de egyúttal fergeteges támadásokat is a pedagógiai és nemcsak pedagógiai technokratizmus ellen. S mert helyszükében nem keríthetünk sort az okok és kifejtések analógiáinak vagy éppen ellentétes interpretációinak bemutatására, csak előzetesen hívjuk fel a figyelmet e problémakörök összefüggéseire, az olvasóra bízva a gondolattársításokat.

A könnyebb kezelhetőség kedvéért ehelyütt feltételesen „szabad nevelésnek” nevezett gondolatvonulat közös bázisa mindenekelőtt egy jellegzetes terminológiában megfogalmazódó okfejtésben és érvelési láncolatban érhető tetten, amely némileg formalizáltan az alábbiakat tartalmazza. Mint minden társadalomban, a nevelés a tőkés rendszerben is azt a feladatot látja el, hogy a felnövekvő nemzedéket az uralkodó kultúrának megfelelően integrálja és a különböző társadalmi funkciók, „szerepek” betöltésére alkalmassá tegye. A „szabad nevelés” egyes irányzatai ezt a nevelési rendszert egyfelől úgy támadják, mint a hierarchizált szerepkörökre való előkészítés és

kiválasztás eszközét, másfelől a rá vonatkozó kritikát így vagy úgy összekapcsolják annak a társadalomnak a kritikájával, amely ezt az eszközt önön feltételeként létrehozta és működteti.

Mindazonáltal az „összekapcsolás” módja már futó pillantás alapján is megállapítható, óriási különbségeket okoz az egyes koncepciók között. A leglényegesebb és legszembeütőbb eltérések abból adódnak, hogy a hangsúly a pszichológiai szempontokra, azaz az „emberi pszichikum” és a polgári berendezkedés antagonizmusára, másként a polgári kultúra „psichopatológiájára” esik, avagy az individuum szabadságának „társadalmi oldalára”, az előzőhöz viszonyítva jóval erősebb politikai töltettel, az intézmények elleni viharos kirohanásokkal, nem csekély individuális lázadással és nonkonformizmussal; illetve hogy harmadrészt a tőkés társadalommal való szembenállásban a politikai öntudat, a konfliktusokban való aktív részvétel útján kialakítandó „emancipált, kritikai öntudat” valóságos mozgalmatszervezési igényel kerül-e előtérbe. A megközelítésbeli különbség kissé leegyszerűsítve abban áll, hogy az egyénből, az egyén „belső” problémáiból kiindulva közelítenek-e a társadalomhoz, a polgári nevelés által kialakított karakterstruktúrából magyarázzák-e a „felnőtt” társadalom működését, amely azért oly embertelen, mert a nevelés révén már csecsemőkortól deformálja az ember pszichikumát. Avagy kiindulópontul a tömegtermelésen és a hatékony bürokrácián alapuló társadalmat teszik meg, amely bizonyosfajta magatartásokat, beállítottságokat, meghatározott karaktertípust támogat, elvár, erősít, olykor egzisztenciális alapfeltételként követel meg, s az egyén „belső” problémáit abban jelölik meg, hogy nagyfokú feszültségek jönnek létre az egyén alkalmazkodási potenciálja, egyéni aspirációi és a tőle idegennek érzett intézmények követelményei, a „szerepvárások” között.

Ezeknek a megközelítésbeni különbségeknek az eredményeként egyre növekvő távolság figyelhető meg az „alternatív nevelés” kutatóinak táborában. Olyannyira, hogy ma már jóval szembeütőbbek az elhatároló jegyek az ortodox freudizmus talaján álló neveléskon-

cepciók és a 60-as évek diákmozgalmaiból ki-fejlődött „emancipatorikus” nevelésprogramok között, mint a kétségkívül szintén meglévő hasonló elemek. Témánk szempontjából most mégis inkább egy tendencia karakteristikumát behatóra jellemzőkre kell koncentrálnunk. A legfontosabb itt az, hogy a kritikai pozíció hol világosan kifejtett, hol lappangó, de mindőjükben felismerhető magja a jellegzetesen XX. századi, manipulatív módszerekkel dolgozó társadalmi intézmények és a sajátlagosan nekik megfelelő karaktertípus egymáshoz való viszonyának a kérdése. E viszony a kritikai szemléletben nagyjából a következő módon jelenik meg. A tömegtermelésen és az egyéni tömegfogyasztáson alapuló kapitalista gazdaságnak olyan emberekre van szüksége, akik mind a termelési, mind a fogyasztási szisztéma szempontjából a lehető leginkább konfliktusmentesen integrálhatók. Annak a termelési módnak, amelyben a fő érték a maximális profitot biztosító optimális technikai hatékonyság és racionalitás, olyan termelők felelnek meg, akik az előre rögzített technikai eljárásokat, előírásokat jól tudják alkalmazni, pontosan betartják, és ezért bizonyosan jól funkcionáló eszközei az egyes, szintén előre meghatározott termelési célok és feladatok megoldásának. Erre a technikai racionalizmusra nézve kifejezetten hátrányos, káros hatással van az egyén beszabályozhatatlan spontaneitásának érvényesülése, az egyéni viselkedésformák sokfélesége. De csínján kell bánni az egyéni kezdeményezőerő és képesség kibontakoztatásával is, amelynek határait szintén megszabja a technikai optimum szolgálata. Részben ezen a ponton kapcsolódik össze a „technika-kritika” a nevelési és oktatási rendszer kritikájával. Minthogy a maximális profitérdekeket szolgáló technikai racionalizmus itt is érvényesül, és a személyiségfejlődés dimenzióit önön igényei szerint korlátozza, a nevelési intézmények eleve a gazdasági ésszerűség szükségletei szerint határozzák be az egyedek fejlődését. Az iskola is a „piacra termel”, így eleve nem „többdimenziós” kultúrát, tudást, ismereteket stb. közvetít, nem „többdimenziós” kvalitásokat és képességeket alakít ki, hanem csak olyanokat, melyeknek „piaci értékük” van.³⁹

Más vonatkozásban a „szabad nevelés” kritikájának másik céltáblája, hogy a modern kapitalizmus nevelési és oktatási rendszere aktív „bűnrészes” a mindenoldalú alkalmazkodás és az „egyétértés” megszervezésében. Érvelésük — ismét csak erősen eltérő módon kifejtett, néhol csak mögöttes, de kibontható — lényege, hogy a nevelés olyan motivációkat, személyiség-beállítottságokat „gyárt”, amelyek a fenti termelési és a tőlük elválaszthatatlan „kényszerfogyasztási” viszonyok „önkéntes” rabjaivá teszik az embert. Az iskolai „termelőmunka”, a tanulás egész folyamata tökéletesen leképezi a „felnőtt”, munkahelyi munka struktúráját. Amint ott a motivációt — a kivételektől természetesen eltekintve, társadalmilag általánosan — nem a munka iránti belső érdeklődés, hanem a külső ösztönzők, a munka révén elérhető statusok, anyagi és presztizsjavak képezik, úgy itt sem magában a tanulási tevékenységben, a megismerés és a „belső gazdagodás” okozta örömeiben, hanem a külsődleges jutalmazási eszközökben rejlik a mozgatóerő. Olyan tartalmú és formájú tudás elsajátítása lebeg célként a tanulók előtt — helyesebben lebegtetik előttük —, amely ma a jó osztályzatok formájában, holnap pedig magas áron, szaktudás gyanánt „értékesíthető”. A kritikai hangsúly ebben az összefüggésben nem annyira önmagában a külső motivációs eszközök elmarasztalására esik, mint inkább alkalmazásuk céljára, a révükön kialakítandó-kialakítható beállítottságra: létre kell hozni a fogékonyságot a külsődleges, a belsőt helyettesíteni képes „javak” iránt, s ezzel egyidejűleg olyan „hasznosság-orientációt” kell kialakítani, amely „az élet számára való hasznosságot” automatikusan és kizárólagosan a polgári élet szempontjából vett hasznosságként értelmezi, másként értelmezni nem is tudja.

Az a körülmény, hogy a modern tőkés társadalom nevelési és oktatási rendszere egészében a „funkcionalizmust” érvényesíti („funkcionalizmus” értsd: a társadalom minden szférájának és az emberi egyedeknek a termelés számára történő rentábilis alárendelése), továbbá, hogy képes létrehozni a „konzumvilággal való identifikációt”, általa pedig a „nyugalom és megelégedettség állapotát”, a legszoro-

sabban összefügg a hatalomgyakorlás taktikájában végbement változásokkal — mutatnak rá sokszor és sokféleképp a „szabad nevelés” képviselői. A változás lényege a társadalomirányítás és uralmi forma terén is a „motiváció- és identifikáció-előállítás”, mint a későkapitalizmus burkolt, manipulatív, anonim-hatalom-érvényesítése, amely úgy képes a társadalom tagjait kényszerpályákon mozgatni, hogy közben azt hihetik, saját késztetéseik és jól felfogott érdekeik szerint cselekednek.

E burkolt irányítási stratégiának a nevelésben történő alkalmazása olyan kritikai attitűdöt kölcsönöz a „szabad nevelés” gondolkörének, amely őt megkülönbözteti minden korábbi liberális nevelésfelfogástól — ti. egy rendkívül radikális tekintélyellenességet. Ennek tartalma éppen a burkolt irányítás kritikájához kapcsolódik. Míg a liberális ideológiáknak nem mondana ellent, sőt velük kifejezetten összhangban áll a nyílt diktatórikus módszerekről való lemondás, addig a mai „szabad nevelés” e „finomabb” módszereket is leleplezi, mint amik egyazon célt, mindenképp letti alkalmazkodóképesség és konformitás kialakítását szolgálják, mégpedig az alkalmazkodásnak belső, lelkiismereti elvvé történő transzformálásával. „A gyermek továbbra is arra van kényszerítve — vallja A. Neill, az ortodox antiautoriter nevelés talán legnagyobb hatású gyakorlati megvalósítója —, hogy a keserű pirulát lenyelje, csak éppen cukrozott mázban kapja azt”.⁴⁰ S jóllehet Neill a legkevésbé sem vádolható valaminő politikai harc iránti elkötelezettséggel (sőt!), igen jellemző, hogy az idézett gondolat a politikumot nagyon is elsődlegesnek nyilvánító, anti-autoritatív diákmozgalmakban is — bár más megfogalmazásban — kifejezésre jut. Főleg a legutóbbi évek (a 68-as megmozdulások hatására) „felülről jövő reformjait” illető kritikában és az iskola illetve nevelés autoratív jellegét elfedő „partneri ideológiának” a bírálatában fogalmazódik meg, hogy „az autoratív iskola elleni értelmes harcnak nem liberális igazgatókért, liberális tanárokért és liberális módszerekért kell folytania, hanem az autoritás intézményes lehetőségei ellen”; továbbá, hogy a „partneri ideológia” csak „depolitizálja, személyes és morális síkra tereli a valóságos ér-

dek-konfliktusokat, a demokratizmus hamis látszatát kelti és ezáltal megakadályozza a politikai öntudat kifejlődését”.⁴¹

Azért idéztünk a „szabad nevelés” legkezdetibb és a tőle már intencióban és társadalmi-politikai beállítottságában olyannyira eltávolodott gondolköréből, hogy kiemelhessük közös társadalmi–történelmi, a korábbiaktól őket egyként megkülönböztető sajátosságukat: fellépésüket a modern tőkés társadalom „mindent-magába-integráló” működése és képessége ellen. A továbbiakban is le kell mondanunk a különböző koncepciók programjának bemutatásáról, az elvi differenciák és célkitűzések részletesebb ismertetéséről. Amilyen vázaltszerűen szerepelt, hogy mi *ellen emelik* fel hangjukat, olyan röviden kell még befejezésül jelezniük, hogy *miért*?

E kérdés tömör megválaszolásához azonban a kiváltó okok némi pontosítása szükséges egy meghatározott vonatkozásban. Mert hát nyilvánvaló, hogy ha a modern tőkés társadalom és benne a nevelés olyan tökéletesen volna képes „mindent integrálni”, ha a manipulációval valóban olyan tökéletessé lehetne tenni az alkalmazkodást, akkor nem is volna ki ellen lépjen. Hanem a helyzet mégis másként fest. A válságtünetek éppen a „szabad neveléssel” nem egy ponton érintkező, sőt, nem kis részben benne is megtalálható „ellenkultúrás” megnyilvánulásokban fogalmazódnak meg rendkívül élesen. Gyakorta kísértetiesen emlékeztetnek egyébként az egzisztencialista pedagógiában is tükröződő mozzanatokra, és hasonló életérzést hoznak felszínre, jóllehet gyökeresen más konzekvenciákkal. „Az emberi magatartás mindenoldalú elbizonytalanodása jellemzi korunkat”, „erkölcs, haza, kultúra – mindez ma már nem olyan érték, amelyhez követésre érdemes célok kapcsolódnának”; „minden ténykedésünkben valahol egyszer csak rántör a kétkedés, a reménytelenség, az üresség érzése, hogy mindez hamis, és semmi sem nyújt elementáris örömet már”.

Az ilyen, akár oldalakon keresztül idézhető kitételek erőteljesen bizonyítják: a „bőség társadalma” mégsem képes megteremteni valami féle „bornirt eufóriát”. S e rossz közérzet okát kutatva legalábbis a jelenségek szintjén a nevelésről gondolkodóknak is viszonylag könnyű

megtalálniuk az ellenpontokat, amelyek a „szabad nevelés” számos variációjában azután program-pillérül is szolgálnak. Ha rosszul érezzük magunkat abban a társadalomban, amely a hatékonyság és ésszerűség jegyében elfojtja spontaneitásunkat, egyéniségünket egy kaptafára szabványosítja, vágyainkat és késztetéseinket is irányítani és ellenőrizni akarja; amely nem képes nekünk igazi örömeket, „autentikus élményeket” biztosítani – akkor félre a hatékonysággal, a racionalitással, az alkalmazkodással, és teret a spontán önkibontakozásnak, az egyéni életvitel-variációknak, a játékoságnak, az oldott és feloldó viszonyoknak, ahol egyéniségünk érvényesítése nem jelent egzisztenciális fenyegetettséget és hozzá társuló szorongásokat. Azok a „szabad nevelési” koncepciók, amelyek programjukba nevezetesen azokat az eddigi „hiányélményeket” okozó értéktartalmakat léptették és léptetik, nem utolsó sorban ezek révén találhattak és találhatnak ma is igen széles visszhangra; de legalábbis „kedélyfelkavaró” hatásuk vitathatatlan. Míg azonban az a „vonulat” amelyet a polgári kultúra anyagi alapjaitól megfosztott „pszichopatológiájának” elmélete jellemez, a nevelést jószerével kizárólag ezekre az értéktételezésekre építve úgy szervezi meg, hogy a gyerekeknek eleve biztosítja az érték-realizáció feltételeit és kereteit (vö. itt még a „sziget”-problémával), addig a kétségkívül továbbfejlesztésnek tekinthető, politikai töltésű „emancipatorikus” törekvések nemcsak kiegészítik és bizonyos mértékig át is interpretálják ezeket az értéktételezéseket – miközben természetesen igen sokat meg is tartanak közülük –, hanem szemléleti és módszerbeli tekintetben alapvetően más pozíciót foglalnak el. Nevezetesen abban az irányban, hogy a feltételeket nem kell, nem is szabad, sőt, társadalmi relevanciával nem is lehet valójában megteremteni, hanem magukat a gyerekeket kell bevonni a megteremtésükért folytatandó harcba. Mert csak a valós konfliktusokba való aktív részvétel útján, ezen „iskolázva” alakulhatnak ki olyan képességek, melyeknek birto-kában későbbi életük során is eredményesen küzdhetnek viszonyaik emberivé tételéért.

A „szabad nevelés” nyomán szerveződő „elleniskolák” napjainkban a társadalom

és nevelés konfliktuózus viszonyának gyakorlati terepét jelentik a fejlett tőkés országokban. Anélkül, hogy az itt futólag felvillantott elméleti kép alapján általános ítéleteket fogalmazhatnánk meg, egyetlen, a maga differenciálatlanságában is érvényes megállapítást engedhetünk meg. Mivel koncepcióik, belső ellentmondásaik, dilemmáik és biztató kezde-

ményezéseik egy eleven, jelen gyakorlatban alakulnak, módosulnak, feltétlen pozitívumuk, hogy folyamatosan szolgáltatnak praktikus-empirikus anyagot mind önön elméleteik, mind a bennük foglalt általános pedagógiai problémák vizsgálatához, nem utolsó sorban a nevelés és társadalom kölcsönös összefüggéseit illetően.

JEGYZETEK

- 1 *K. Dienelt*: Pädagogische Anthropologie. Wien—München 1970. 336. old.
- 2 *Vö: io*. 337. old.
- 3 *H. Röhrs*: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Weinheim (Berlin) Basel 1969. 65. old.
- 4 *W. Flitner*: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954. 47. old.
- 5 *H. Kuppfer*: Pädagogische Anthropologie unter kriechenden Aspekt. Pädagogische Rundschau 1969/4.;
H. Zdarzil: Pädagogische Anthropologie. Heidelberg 1972. 7. old.
- 6 *K. Schaller*: Anthropologische Perspektiven der Pädagogik. In: Anthropologie u. Pädagogik. Bad Beilbrunn 1967. 85. old.
- 7 *W. Loch*: Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise. In: *uo*. 106. old.
- 8 A fogalomapparátus misztikus jellegét plasztikusan mutatja be Szarka J.: A nevelési tapasztalat Bp. 1971.
- 9 Az idézett tanulmányok ismertetését lásd: *Bálint M.*: Két nyugat-német antropológiai tanulmány. Magyar Pedagógia 1974/2.
- 10 E téma számos feldolgozása közül általános áttekintéshez pl. *Vö: Márkus Gy. — Tordai Z.*: Irányzatok a mai polgári filozófiában. Budapest, 1971. *vö*: 20—21. és 291—294. old.
- 11 *Bálint Mária*: A pedagógia egzisztencialista modellje és antropológiai alapjai O.F. Bollnow koncepciójában. Neveléstudományi Közlemények 1976/1.
- 12 *F. Glaeser*: Existenzielle Erziehung. München/Basel 1963. 29. old.
- 13 *Lukács Gy.*: Az egzisztencializmus. In: Utam Marxhoz. Bp. 1971. II. kt. 105. old.
- 14 *M. Buber*: Dialogisches Leben. Gesammelte philosophische u. pädagogische Schriften. Zürich, 1974. Az itt jelzett gondolatok a 20-as—30-as évek írásaiban találhatóak. *Vö*: 13—187. old.
- 16 *F. Glaeser*: id. mű. „Az alapvetés”: 7—33. old.; *H. Elschenbreich*: Existenz u. Ganzheit in Erziehung u. Unterricht. Freiburg, 1960. 190. old.
- 17 *L. Prohaska*: Existenzialismus und Pädagogik. Wien/Freiburg 1955. 112. old.
- 18 *L. Prohaska*: *io*. 78. old.
- 19 *H. Döpp-Vorwald*: Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie Päd. Rundschau 1969/1.
- 20 *W. Hilber*: Hoffnung und Erziehung. Augsburg 1970. 122. old.
- 21 *H. Elschenbreich*: id. mű. 30. és 32. old.
- 22 *L. Prohaska*: id. mű. 112—113. old.
- 23 *F. Glaeser*: id. mű. 19. old.
- 24 *uö: io*: 206. old.; *H. Elschenbreich*: id. mű: 35. old.
- 25 *H. Elschenbreich*: id. mű: 149. old.
- 26 *F. Glaeser*: id. mű. 119—120. old.
- 27 *L. Prohaska*: id. mű. 114. old. ill. 35. old.
28. *uö: io*: 115. old.
- 29 *F. Nyssen*: Az iskolakritika mint a kapitalizmus kritikája. Göttingen/Zürich 1971. A könyv recenzióját lásd *Bálint M. Valóság* 1972/7.
- 30 *W. Brezinka*: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Berlin/Basel 1971. *vö*: 73—84. old.
- 31 *io*: 8—13. old.
- 32 *io*: 166—168. és 73. old.
- 33 A neopozitívizmus és pedagógiai alkalmazásának részletes kritikai feldolgozását lásd *Bálint Mária*: Tudományelmélet-neopozitívizmus-neveléstudomány MFSZ Sajtó alatt.
- 34 *W. Brezinka*: id. mű. 33. old.
- 35 *uo: io*: 14. old.
- 36 *uo: io*: 210—212. old.
- 37 *uo: io*: 159. old.
- 38 *uo: io*: 200—201. old.
- 39 Minthogy a „szabad nevelés” szakirodalmának az alapdokumentumairól is több oldalnyi jegyzéket kellene adnunk, amelyek az itt jelzett gondolatokat fejtegetik, csupán néhány összefoglaló művet említünk meg: *Ramseger J.*: Gegenschulen. Radikale Reformschulen in der Praxis Klinghardt 1975; *Knaak L.*: Erziehungsprobleme der Gegenwart München 1972; *Neill A.* id. mű. *Nyssen F.* id. mű. *Kosal J.*: Free Schools Ravensburg 1972. stb.
- 40 *A. Neill*: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung.
- 41 *F. Nyssen*: id. mű. *uo*.

Csőregh Éva: ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK AKTIVIZÁLÓ PROGRAMJARÓL

1. A kutatás témája
2. A művelődési hátrány értelmezése
3. A képességfejlesztés lehetőségei
4. A képességfejlesztés gyakorlata
5. Aktivizáló (kreatív) kísérlet
6. A kísérlet első szakaszának értékelése
7. Tanulságok, tervek

* * *

1. A kutatás témája

„A művelődési hátrányok társadalmi és iskolai okai s kiegyenlítésük lehetőségei” témacsoport keretében a „Nagyvárosi peremkerületek általános iskolái” téma kutatási területe a társadalmi és iskolai hátrányok összefüggéseinek vizsgálatában értelemszerűen szűkebbrevont határok között helyezkedik el:

- a társadalmi struktúrából csak az alacsony iskolázottságú ipari munkás szülők gyermekeinek (és családtagjaiknak);
- a településstruktúrából csak a fővárosi peremkerületek;
- az iskolarendszerből csak az általános iskola vizsgálatára irányul.

Még e megszorításokkal is igen széles kört jelent és sokrétű ok-okozati viszonyok feltárását igényli, ha a *művelődési hátrányt* s annak nem szűnő újratermelődését a társadalomban lejátszódó *történelmi-politikai-gazdasági-kulturális folyamatokból leágazó és oda visszaható komplex jelenségként* értelmezzük. Márpedig másként nem tehetjük.

Továbbá, ha a *művelődési hátrány csökkentése, tömeges jellegének szűkítése érdekében gyakorlatban is kipróbált, érvényesíthető pedagógiai javaslatokig kívánunk eljutni*. Márpedig célunk ez.

2. A művelődési hátrány értelmezése

A művelődési hátrány kiegyenlítésére alkalmas pedagógiai módszerek kidolgozásának előfeltételei:

- a) Tisztázni magát a művelődési hátrány fogalmát, miután a „hátrányos helyzet”-nek és

szinonimáinak — a fogalom 1964-es oktatásügyi megjelenése óta — több árnyalatú jelentésváltozata érzékelhető mind a szakirodalomban, mind a gyakorlatban.

b) Megismerni az objektív társadalmi viszonyokból és a mikrokörnyezeti hatásokból összegeződő, hátrányt okozó tényezőket.

c) Kimutatni, hogyan vezet a családi művelődési hátrány iskolai hátránnyá és melyek e folyamat főbb alkotóelemei.

d) Számbavenni az iskolai hátrány ellensúlyozására, leküzdésére eddig alkalmazott (részint adminisztratív, részint pedagógiai segítségnyújtási) módozatokat és azok hatékonyságát.

Jóllehet a művelődési hátrány *háttere*: a települési struktúrából, a szülőknek a munkamegosztásban elfoglalt helyéből, az eszerint eltérő társadalmi praxisukból, iskolázottságuk, műveltségük, aspirációik, értékorientációik szintjéből adódó hátrány-tényezők mind *iskolán kívüli okok*, amelyek befolyásolása túlmutat az iskola hatáskörén, mégsem nélkülözhető azon közvetlen és tágabb környezeti hatások ismerete, amelyek *alapvetően meghatározzák* a tanulók

- indulási fejlettségi színvonalát;
- a művelődés-tanulás iránti motiváltságát.

Az eddigi vizsgálatok szerint az általános iskolai tanulásban, teljesítményben a következő hátrányokra kell figyelni:

a) Tudás és ismeretbeli hiányok az iskoláskor kezdetén.

b) Lemaradás a nyelvi-kommunikációs fejlődésben, valamint az ezzel szoros összefüggésben fejlődő gondolkodási- és absztrahálási képességben.

c) Az iskolai munkához (tudásanyag elsajátításához) szükséges motiváltság fejletlensége.

d) Az iskolai munkához szükséges alkalmazkodási képesség hiánya, gyakran párosulva magatartásbeli labilitással, nehezen kezelhetőséggel.

3. A képességfejlesztés lehetőségei

Az iskolának a *hozott* műveltségbeli különbség kiegyenlítésére kell törekednie, a maga *sajátos eszközeivel* megtalálnia a hátrány csökkentésének a jelenleginél *hatásosabb* módjait.

Két oldalról közelítve ugyanazt a közös célt, először: keressük meg azokat a tényezőket, amelyek *viszonylag függetlenek* az otthoni háttértől;

másodszor: keressük meg és vigyük be az iskolába azokat a *módszereket*, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulói teljesítmény *viszonylag függetlenedhessen* a szülők munkajellegével, iskolázottságával, kulturális szintjével meghatározott környezethatásoktól.

Amíg az iskola ismeretcentrikus, egész követelményrendszerével, művelődési anyagával, tantervével, tankönyveivel, tanítási-nevelési stílusával, teljesítményértékelésével az intellektusra épít, a személyiség éppen azon összetevőinek — a *kreatív képességek* — fejlesztését hanyagolja el, amelyek megerősítésével legeredményesebben csökkenthetné a tanulók művelődési hátrányát.

Az ember veleszületett *adottságai* alapján megfelelő gyakorlással, tevékenységben kialakuló *képességek* első szintje az érzékelés és mozgás, mely biológiai képesség-nyalábra épülnek egyfelől a kommunikációs képességek (beszéd, olvasás, írás), másrészt a felfogás, a reprodukálás és az ún. produktív képesség: a gondolkodás.

A pedagógiában a gondolkodási képességre, a *problémamegoldó gondolkodás* kibontakoztatására esik mindig a hangsúly, minthogy a problémahelyzettől a megoldásig vezető gondolkodási műveletek alkalmazása valóban nélkülözhetetlen feltétele az eredményes tanulásnak. Meggondolandó azonban, hogy az egymásra épülő emberi képességek sorában legmagasabb fokon álló gondolkodási képes-

ség fejlesztését *is* nem tenné-e sikeresebbé, ha — az egymásra épülés sorrendjét követve — először az *érezékelés és mozgás* fejlesztésével kezdenénk?

4. A képességfejlesztés gyakorlata

Jóllehet a kreativitás *adottság*, ami valamilyen mértékben minden emberben megvan, „ha nem kap lehetőséget a kibontakozásra, megerősítést a felhasználásra, elsorvadhat, mint annyi más emberi tulajdonság.” (Mérei, 1974.)

Kreativitás-fejlesztés központú nevelési kísérleteket elsősorban angolszász nyelvterületről ismerünk. Közös vonásuk ezeknek: az engedékeny (permissive) iskolai légkör, a gazdag ösztönző környezet, sok szabadon választható foglalkozás, a sokoldalú manipuláció és a művészi tevékenységek változatos lehetősége.

Érzékszervi tréningekkel, koncentráció és lazító szenzomotoros gyakorlatokkal, fejlesztik a gyermekek biológiai, idegrendszeri adottságait; először a testi koordinációt, a hétköznapi testhasználatot és önkontrollt, de fontos szerepük van az érzelmek és a fantázia, sőt nem külön, hanem mindezekből összegeződően az *intellektus* fejlesztésében is.

Improvizációs játékokkal folytatódik a képzelőerő, a beszéd- és a gondolkodási képesség fejlesztése, miközben lehetőséget kapnak a gyermekek valamely szituációba való belehelyezkedésre, a tettekért felelősségvállalás, a váratlan pillanatokban dönteni tudás gyakorlására is.

5. Aktivizáló (kreatív) kísérlet

Több szakaszra tervezett kutatásom két fő ága:

1. A peremkerületi munkáscsaládokban uralkodó *nevelési rendszerek* vizsgálata, mivel a nevelés mindenkor a rétegre jellemző életforma szerves része; bizonyos képességek kifejlesztésének jó teret nyújthat, míg másokat nem enged kifejlődni: A tanulók iskolai teljesítménye és életmódja egységes probléma — beleértve a szabad idő és a kulturális tevékenységek kapcsolatát is.

2. A kutatás középpontjában álló aktivizáló

(kreatív) kísérlet lényege: *a gyermekek képességeinek fejlesztése az összes érzékszerv aktív működtetésével, komplex módon, kreatív módszerekkel.*

Az aktivizáló kísérlet a hátrányos helyzetű gyermekek szükségleteihez adaptált viselkedéstréningekből, alapozó érzékszervi gyakorlatokból, improvizációs játékokból és különféle manuális tevékenységekből tevődik össze, amelyek didaktika nélkül, feloldó és felszabadító játéktevékenységekben szintetizálják a mozgás-, a beszéd-, az alkotó képzelet, a gondolkodási és kommunikatív készség fejlesztését.

Játéktípusok:

- a) Begyakorló játékok. — Körülhatárolt szituációkban a viselkedési biztonság elérése.
- b) Probléma játékok. — Helyzetfelismerés, rögtönzés.
- c) Dramatikus játékok. — Történetek, mesék alapján.
- d) Bábjáték (fakanál bábokkal). — Produkció központú, szintetizáló tevékenység.

Mindezeket kiegészíti a mintázás, festés, konstruálás, különböző anyagokkal és technikákkal.

6. A kísérlet első szakaszának értékelése

Az 1976/77-es tanév olyan *előkísérletnek* tekinthető, amelynek tapasztalatait elemezve tovább léphetünk a gyakorlati munkában. Minthogy ilyen kritikai analízis már az első félév végén is történt, a tanulságok leszűrése után megújított tartalommal és új szervezeti keretekben folytatva a második félévi foglalkozásokat, voltaképpen két, eléggé eltérő jellegű részből álló előkísérlet értékelésére támaszkodhat a további tennivalók megtervezése.

1. 1976. szeptemberétől december végéig a csepeli Úttörőházban tartottuk foglalkozásainkat hetente kétszer 2–2 órában 25–40 második osztályos általános iskolai tanuló számára, 6–8 fiatal pedagógus vezetésével.

Első munkatervünk négy alaptevékenységi formára épült: mesefeldolgozás, manuális tevékenységek, társadalmi- és természetbúvárkodás.

Havonta egy szombat délutánra és egy vasárnapra szerveztük a nagyobb szabású programokat: színház, mozi, múzeum, úszoda, kirándulás, amelyekre minél több szülőt is igyekeztünk bevonni. Nyílt napon mutattuk be a meghívott vendégeknek (szülők, pedagógusok, úttörővezetők) az adott időszakban elkészült tárgyi és szellemi produktumokat.

2. 1977. februárban „átköltöztünk” a csepeli Ifjúsági Klub Házba, ahol — mivel elhamarkodottnak bizonyult a kiscsoportok azonnali kialakítása — foglalkozásainkat a közösséggé szerveződés első fokáról (individualizált munka, csoportokban) indítottuk újra.

Lényeges tartalmi változtatás: az előzőekben széttagolt tevékenységi formákat egy konkrét célhoz, a „VÁROS” felépítéséhez rendeltük, ami magában foglalja mindazokat az információ adás és szerzési lehetőségeket, gondolkodási, kommunikatív, képességfejlesztő és manuális tevékenységeket, melyek fontos összetevői a kreatív képességfejlesztésnek.

7. Tanulságok, tervek

A második félévben felvett kreativitás tesztek *kiugróan magas originalitásértékeket* mutatnak.

A vetélkedők eredményei a látás- és halláskoncentráció, valamint a megfigyelőképesség *nagy fejlődését* bizonyítják.

A családban és jórészt az iskolában is autoritatikus légkörben nevelődő gyermekek eleinte a számukra szokatlan, NEM fegyelmező, demokratikus vezetési stílusra anarchiával reagáltak. Később e problémákat megszüntette az, hogy a gyermekeket a VÁROS érdekes feladatai, saját teljesítménymotivációjuk ösztönözte a nyugodt munkavégzésre.

Mindezen eredmények melletti negatívum: a tanulók és a kísérletvezetők nagymérvű lemorzsolódása arra figyelmeztet, hogy alapos revízió alá kell venni a munkatervet, újra végig kell gondolni a cél megfogalmazását, a célhoz közelítő stratégiát és taktikai lépéseket, az egész szervezési folyamatot, a személyi „felállást”, valamint sok apró technikai mozzanatot.

Mérlegelve az első év tapasztalatait és a jövő évi munkafeltételeket, az *új program kidolgo-*

zásához a következő szempontokat vettem figyelembe:

– ne több iskolából „válogassuk ki” a tanulókat, ami óhatatlanul is rejtett diszkrimináció, hanem *egy iskola egy teljes osztályával* vagy napközis csoportjával foglalkozzunk;

– használjuk fel az alsó tagozatosok *szabad szombat* délelőttiit is, amelyek értelmes el-

töltése egyelőre úgyis nagy gondja az iskoláknak;

– erős *belső motiváció* megteremtésével akadályozzuk meg az évközbéli lemorzsolódást.

Mindez továbbra is tanórán kívüli keretben, de az iskolához szorosabban, szervezettebben kapcsolódó foglalkozásként látom legeredményesebben megszervezhetőnek.

Felhasznált irodalom:

Mérei Ferenc, 1974. In: Landau, E.: A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szocialista társadalmi-gazdasági életünk rohamos fejlődése szükségszerűen veti fel az ifjúság nevelési és oktatási rendszerének korszerűsítését. A korszerűsítés pedig elképzelhetetlen a szocialista pedagógia általános fejlesztését is szolgáló szervezett tudományos kutatások nélkül.

Az ifjúságkutatást végző intézmények feladatai között is jelentős szerepet kap a fiatalok helyzetének, fejlődésének, társadalmunkhoz fűződő viszonyainak vizsgálata. Az ifjú nemzedékkel való törődés, gondoskodás pedig szervesen összefügg a nevelés szerepének növekedésével. Országunkban az ifjúság nevelése egyre inkább osztársadalmi ügygé válik, s ennek értelmében mind szélesebb és erőteljesebb az a társadalmi felelősségtudat, amely az ifjúság sokoldalú fejlesztésére mozgósít. Ez a felelősségtől áthatott magatartás irányítja a társadalom politikai, gazdasági szféráit, s a pedagógiai tényezőknél túl biztosítja a különböző ifjúsági rétegek, csoportok egészséges fejlődését. A nevelés, az oktatás, a képzés rendszerének befolyása is csak az osztársadalmi hatótényezők összefüggésében válik érthetővé.

1.

Hazánkban az MSzMP Központi Bizottságának 1970. évi ifjúságpolitikai határozata nyomán kezdődött meg az ifjúsági kérdések tudományos kutatása, felhasználva a szocialista országok ilyen irányú tapasztalatait. E határozatot megelőzően is folyt már ilyen jellegű kutatás egyes hazai intézményekben. Ez a tevékenység azonban sem tartalmilag, sem szervezetiileg nem volt összehangolt és irányított, hiányzott a valós igényeket és lehetőségeket figyelembe vevő terv, valamint a szervezett bázis. A szétszórtnak és spontán keretek között folyó vizsgálódások tartalmilag főleg a tanuló-

ifjúságra korlátozódtak, kevés volt az üzemi és a falusi fiatalok helyzetét, problémáit feltáró kutatás. A fenti határozat, az ifjúsági törvény (1971), valamint a párt oktatáspolitikai határozata (1972) azonban hazánkban is ösztönzőleg hatottak és hatnak ma is az egyre differenciáltabb ifjúságkutatási program megvalósítására. Az ifjúsági törvény végrehajtását szabályozó kormányhatározat pedig kimondja: „Az ifjúság és különböző rétegei helyzetének megismerése és tudományos színvonalú elemzése érdekében a Magyar Tudományos Akadémia egyes intézeteiben, a megfelelő felsőoktatási intézményekben, és a társadalmi szervezetek intézeteiben kutatótevékenységet kell végezni. Ebben a munkában a minisztériumok felügyelete alatt működő tudományos intézmények is vegyenek részt.” A határozatot követően alakult meg a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutató Csoportján belül az ifjúságkutató szekció.

Az elmondottakból következik, hogy nálunk az ifjúság körét érintő kutatások nem egy intézményre koncentráltan folynak. Az ifjúsági kérdések kutatása a meglévő tudományos intézmények keretei között, illetve azok fejlesztésével történik, biztosítva e kutatásoknak a tényleges társadalmi igényekre való összpontosítását, tartalmi és szervezeti összefogását, irányítását. A kutatásokban résztvevő intézményeket, műhelyeket — jellegük szerint — a következő nagyobb csoportokba sorolhatjuk: tudományos munkával foglalkozó pártintézmények; a KISZ intézményei; a minisztériumok hatáskörébe tartozók, valamint az akadémiai intézmények. A kutatások összehangolását, irányítását az MSzMP KB Társadalomtudományi Intézete végzi, ahol külön munkacsoport alakult a koordinációs feladatok ellátására és néhány önálló probléma kutatására. Az állami intézményekben folyó ku-

tatások feltételeit pedig az Állami Ifjúsági Bizottság teremti meg és koordinálja.

A kutatások ma is alapvetően két fő formában folynak: egyrészt valamennyi érdekelt intézmény a saját profiljába tartozó és az ifjúságra vonatkozó kérdéseket vizsgálja; másrészt egy-egy átfogó jellegű téma kutatására kutatócsoportok szerveződnek, melyek komplex tevékenységet folytatván a különböző tudományágak együttműködését teremtik meg. Országos méretekben mely kérdések kutatása áll előtérben? Tudományos módszerekkel szükséges feltárni és elemezni a magyar ifjúság rétegződési folyamatainak sajátosságait, az egyes ifjúsági rétegek helyzetét, élet- és munkakörülményeit, társadalmi beilleszkedésének folyamatát, konfliktusait. Távlati feladatként pedig kívánatos elvégezni minden ifjúsági réteg társadalmi helyzetének, beilleszkedési folyamatának vizsgálatát, majd ezt a rétegenkénti képet az ifjúság általános elméleti modelljében egyesíteni. A fenti komplex kérdések mellett indokolt folyamatosan tanulmányozni a fiatalok társadalmi, iskolai és a munkahelyi „előrejutásának” lehetőségeit, konfliktusait; a társadalmi-közéleti aktivitás fokozásának lehetőségeit, az állampolgári nevelés hatékonyságának problémáit; a permanens művelődés kérdéseit, valamint a szabadidő-eltöltés formáit és az ezzel kapcsolatos igényeket, tennivalókat.

2.

Az ifjúsági kérdéseket vizsgáló hazai kutató bázisok között fontos és sajátos kutatási feladatokat lát el az *akadémiai intézmény ifjúságkutató részlege*, amikor arra vállalkozik, hogy alapvetően a tanulóiifjúság helyzetét, tevékenységét és a szocialista társadalomhoz való viszonyulását vizsgálja, különös tekintettel a köznevelés fejlesztésére.

A tanulóiifjúság helyzetének, fejlődésének vizsgálata a társadalom szocialista vonásainak erősödése időszakában oktatás- és ifjúságpolitikai szempontból egyaránt jelentős feladat, megoldása nélkül a köznevelés távlati fejlesztése sem képzelhető el. Ebből az elvből fakad a kutatás konkrét célja és feladata is. A köznevelés fejlesztésének átfogó rendszerét érintő

kutatáshoz kapcsolódóan a vizsgáldás *célja* a tanulóiifjúság általános jellemzése, helyzetének, fejlődésének és nevelődésének megítélése, gondolkodásmódja és életvitele alapvető összefüggéseinek feltárása. A konkrét *feladat* pedig az iskolai nevelőmunka korszerűsítése folyamatában azoknak az egymástól elválaszthatatlan, szerves kapcsolatban lévő tényezőknek a számbavétele, amelyek — az alakuló pedagógiai követelményrendszerünknek is megfelelően — tanulóiifjúságunk tevékenységrendjében vezető szerepet töltenek be. E feladatok megoldása kapcsán egyrészt a tanulóiifjúság nevelési folyamatának konkrét empirikus feltárására törekszünk, másrészt életük, tevékenységrendszerük komplex megragadását tartjuk szem előtt, úgy, hogy a vizsgálatokból egyúttal pedagógiai következtetéseket is levonhassunk.

Mi jellemzi az *országos ifjúságkutató program* és az *akadémiai intézményekben folyó vizsgálatok viszonyát*? Az országos program a magyar ifjúság rétegződési folyamatainak sajátosságait kutatja, kiterjed az egyes rétegek helyzetének, élet- és munkakörülményeinek, társadalmi beilleszkedésének vizsgálatára. A magyar ifjúság fejlődésének jelenkori sajátosságait feltáró kutatások tehát a makro- és mikrostruktúra egymásra gyakorolt befolyását állítják központba. Elsősorban a párt-, az állami és a mozgalmi szervek ifjúságpolitikai tevékenységét segítik egy-egy átfogó kérdést elemző, feltáró munkával.

Az MTA Pedagógiai Kutató Csoportban folyó ifjúsági kutatások alapvetően a *tanulóiifjúság meghatározott csoportjaira* irányulnak, s átfogják a 10–18 éves korcsoportot az általánosan képző iskolákban, illetve részlegesen a szakjellegű tanintézetekben tanulókat. Elsősorban tehát a tanulóiifjúság helyzetét, fejlődésének tendenciáit vizsgáljuk és a nevelés rendszerének, folyamatának teljesséttelével kívánjuk fejleszteni szocialista elkötelezettségüket, aktív állampolgári, közösségi magatartásukat. E kérdések kutatása egyaránt társadalmi és pedagógiai szükséglet, szerves részét képezi a köznevelésügy fejlesztését szolgáló tervezett távlati kutatási programnak. Különösen a személység pedagógiai értelmezése, a nevelési folyamat korszerű programja, a tanulók önmű-

velésének, a permanens képzés formáinak, a szabadidő felhasználásának sajátosságai tarthatnak számot közös érdeklődésre. Meggyőződésünk, hogy az intézet fő kutatási feladatait, valamint az országos program megoldását mindenekelelt a tanulóifjúság mai arculatának, s holnapi magatartását befolyásoló tényezőinek tudományos vizsgálatával, a kiemelt témakörök *alapkutatásával* segíthetjük.

3.

A tanulófiataloknak a szocialista társadalomhoz fűződő kapcsolódását és viszonyulását kifejező életvitelét és tevékenységrendszerét az alábbi egymással és az intézet fő feladataival is szervesen kapcsolódó *témarendszer* alapján vizsgáljuk. Minden pedagógiai törekvésünk végül is arra irányul, hogy a célszerű nevelési hatásokat domináló szerephez juttassuk a személyiség fejlődésében, s ennek megfelelően a nevelőintézményt (a közösséget) és az általa képviselt értékeket a viselkedés-szabályozás referenciális keretévé tegyük.

A legcélszerűbb nevelési hatásokat pedig az alábbi, egymással szervesen összefüggő vizsgálati szintereken feltételezzük. A *tanulóifjúság nevelési folyamatát*, a személyiségfejlődés lényegét az iskolarendszeren belül kutatva elsősorban meggyőződéseket, érzelmeket, meghatározott szerepek elfogadását és vállalását, szokásokat, azaz olyan fontosabb paramétereket megállapítva lehet jellemezni, amelyek tartósan beépülnek a személyiségstruktúrába; kialakítják az érdeklődés irányát, a beállítódásokat, a tevékenység motivációit, a személyiség legfontosabb orientációit.

Nevelésünk hatékonyságát a fiataloknak elsősorban a *tanuláshoz és a közösséghez való viszonyulásában* vizsgáljuk. Abból az elvből indulunk ki, hogy a jövő szocialista társadalma számára közösségi embereket csak közösségben, bizonyos életkorban pedig mindenekelelt tanulóközösségekben formálhatunk. A közösséghez és az alapvető iskolai tevékenységhez való viszonyulás a nevelés folyamatában együtt alakul, s kölcsönhatásban áll egymással.

A közösségi élet fejlődése, gyarapodása a *tanulóifjúság mozgalmi tevékenységének* —

mint fontos pedagógiai tényező szerepének — is függvénye. Leginkább megoldásra váró kutatási probléma e tevékenység pedagógiai irányítása. A mainál korszerűbb irányítási mechanizmus és a diákéletmód változásainak megfelelően alakított tevékenységi rendszer kidolgozásával növelhetők a fiatalok közéletre való felkészítésének eredményei, az iskolai ifjúsági szervezetek nevelési hatásai.

A fentiekkel szerves egységben kutatjuk, hogy milyen feladatok várnak az iskolára a permanens művelődés megalapozásában, a kulturált *szabadidő-szokások kialakításában*. Az iskola a növekvő elvárásoknak csak akkor tud eleget tenni, ha egyrészt kibővíti és megújítja saját szabadidő-foglalkoztatási rendszerét, másrészt kibontakoztatja együttműködését mikrokörnyezetének közművelődési intézményeivel.

Az említett kutatási résztémák alapvetően a központi kutatási feladat megvalósításához járulhatnak hozzá, nevezetesen a *tanulófiatalok szocialista társadalomhoz fűződő viszonyainak, társadalmi érettsége, beilleszkedése kérdéseinek tudományos elemzéséhez*. E fő feladat megoldása során mindenekelelt helyzetelemzést kívánunk nyújtani a tanulófiatalok szemléleti jellemzőiről, mivel ezek feltárása hozzájárulhat az ifjúságpolitika és a közművelődési rendszer hatékonyságának növeléséhez.

A tanulóifjúság tevékenységrendszerének és a szocialista társadalmunkhoz fűződő viszonyulásának egzakt, empirikus és elméleti-pedagógiai vizsgálata minden bizonnyal lehetőséget nyújt az iskolarendszerrel és a szocialista nevelőiskolával kapcsolatos társadalmi és politikai követelmények reálisabb megfogalmazására. Adatokat szolgáltat a tanulóifjúságra vonatkozó, a jövőben támasztható általános- és nevelési követelmények transzformálásához, árnyaltabb kidolgozásához, valamint a megvalósítás gyakorlati feltételeinek és konkrét módszereinek kimunkálásához.

* * *

Mind az általános, mind a konkrét kutatási feladatok eredményes megoldását csakis olyan nézőpont alapján képzelhetjük el, amely az if-

júság problémáit nem egyszerűen életkori sajátosságként értelmezi, hanem a társadalmi meghatározottság primátusából indul ki. E gene-

ráció problémáit is a társadalmi összefolyamat részeként fogjuk fel és a társadalmi struktúra felől közelítjük.

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

