Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1988/1

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztőbizottság tagjai:

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

REV 2010

A szerkesztőbizottság vezetője:

KÖTE SÁNDOR

főszerkesztő

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

Terjeszti a Magyar Posta

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

Előfizetési díj egy évre: 96,—Ft

Egy szám ára: 24,—Ft

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Trencsényi László: A "legkellemesebb szimfónia" 3

Gáspár László: Makarenko "általános elképzelése" az iskoláról 7

A. A. Frolov: A pedagógiai célszerűség logikája. Makarenko és a korszerűség 26

Loránd Ferenc: Makarenko időszerűségéről 39

Götz Hillig: A. Sz. Makarenko-művek kiadásának helyzete 52

Petrikás Árpád: Makarenko hatásának elméleti és gyakorlati tapasztalatai (A hatvanas-hetvenes évek elemzései) 66

Bakó Gyöngyi--Bárdossy Ildikó: A "Pedagógiai hősköltemény" fogadtatásáról 74

Felkai László: Emericzy Géza munkássága 83

Ligetiné Verebély Anna: Helyzetek és helyzetteremtés a pedagógiai gyakorlatban 97

KÖNYVEKRŐL

A. Sz. Makarenko: A kommunista nevelés elmélete és gyakorlata. Összeállította A. A. Frolov (Köte Sándor) 107

Oktatáspolitika — A tervezés és döntés anatómiája. Szerkesztette Kozma Tamás (Polónyi István; Aradi Lászlóné és László Mária) 110

L. Nilsen: Hogyan motiváljuk a serdülőket? (Réthy Endréné) 118

Gergencsik Eszter: Kreativitás és közösség (Bartal Andrea) 121

Gabnai Katalin: Drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek (Trencsényi László) 123

F. C. Bartlett: Az emlékezés (Gyöngyösiné Kiss Enikő) 126

English Summaries 129

Szerzőink 134

Inhalt 135

E szám szerkesztése 1988. január 31-én fejeződött be.

710.716



TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

A "LEGKELLEMESEBB SZIMFÓNIA"

Ez az írás egyetlen Makarenko-modatról szól.

Ugyan szerzője nem Makarenko-filológus, s a tanulmányban sem vállalkozik a szövegkörnyezet összefüggésrendszerének felfejtésére. Egyszerűen arról van szó, hogy a Makarenko-mű frappáns, ugyanekkor kevéssé ismert "toposzának" tartom, érdemesnek arra, hogy a szóban forgó gondolat jelen legyen napjaink pedagógiai közgondolkodásában.

A mondat nevelők és növendékek kapcsolatáról, természetesen a közösségről és az önkormányzásról szól.

Mielőtt az elemzéshez hozzákezdenék, elengedhetetlen egy rövid — bizonyos vonatkozásokban szubjektív — kitérő.

A szóban forgó mondat — hitem szerint — napjaink nevelési helyzeteiben igen jól alkalmazható tanítás összefoglalása. Ám a gondolat — hasonlóan a Makarenko-tanítás más, alapvető gondolataihoz — nem alkalmaztatik ma, nincsen jelen napjaink mindennapos pedagógiai gondolkodásában (legfeljebb a filológusok ezoterikus csemegéjeként). Ennek több oka van. A legfontosabb mégiscsak az, hogy a modernizáció bizonyos fokán egyszerűen megváltozott általában a tanításhoz való viszony. Az embereket nem annyira a "tanításban" megjelenő, testet öltő gondolat, nem az "ige" érdekli, hanem a gondolkodásmód. Ha van a klasszikusoknak továbbélő tanulsága, az ma sokkal inkább a gondolkodó személyiség és konkrét valóságának viszonya, a valóság faggatásának, értelmezésének módszere. A klasszikus életműve tehát nem receptjeivel gyakorol hatást az utókorra, sokkal inkább a maga konkrétságára "visszametszve" kínál gondolkodási, sőt — bármily paradoxon — elvonatkoztatási mintát, s egyúttal kínál a "tanítványnak" is, a tanítással ismerkedőnek megkerülhetetlen — egyben izgalmas, nemkülönben vonzó — kreatív feladatot: elvégezni azt, amit egy "tanítómester" se végezhetett el: az új konkrétságra, az új realitásra adaptálni a klasszikus általánosításokat.

A történelmi távlat tudomásulvétele ugyanekkor nemcsak azzal az igen különböző érzelmi felhanggal tudomásul vett tapasztalattal jár, hogy a legvon-

zóbb doktrína sem válik a valóság forgatókönyvévé. Szemléletesen, meggyőzően ágyazza az életművet tendenciák, hasonló kiindulásból induló, majd együtthaladó, esetleg elágazó, más esetben egészen másfelől induló, mégis közelbe érő elődök, kortársak, utódok közé. A szovjet húszas évek pedagógiai pezsgéséről, mondjuk egy Sackij-kommunáról szerzett újabb tudásunk nem kicsinyíti Makarenko jelentőségét, sőt éppen azt igazolja, hogy nem valami egzotikus gondolatrendszer megalkotója volt a Gorkij-telep világosan, érzékletesen, átütő erővel fogalmazó, a problémákat telibe találó vezetője, hanem a széles értelemben vett történelmi korszak megannyi kihívásának pontos megválaszolója. S erre hívják fel a figyelmet a nemzetközi összehasonlítások is. Makarenkóról nem lehet beszélni egy Janusz Korczak, egy Celestin Freinet nélkül. De az önkormányzó közösségnek megannyi hasonló vonása törvényszerűen bukkan fel a Gorkij-telep és a pedagógiai történeti tudatunkban egészen távolra "skatulyázott" Neill vezette Summerhill között. Sőt nem lehet Makarenkóról beszélvén nem gondolni Karácsony Sándorra, Mérei Ferencre, a NÉKOSZ-ra, vagy akár a hárshegyi gyermekotthont építő Sztehlo Gáborra.

Mégis úgy vélem: ez a jelenség, tehát a közgondolkodás történetibb és kreatívabb viszonya a klasszikusokhoz nem magyarázza kellőképpen a Makarenko-amnéziát.

Van itt lényeges nemzedéki különbség is. Nem egyszerűen nosztalgia, vagy az emlékezet kényelmessége mondatja ma is a Délszigetben közreadott interjúban Gulyás Györggyel Békés-Tarhos jubileuma kapcsán, hogy vállakozásának a "kodályi zenepedagógia, a református kollégiumi hagyományok mellett harmadik pillére a makarenkói munkaiskola" volt. A 40-es évek második fele hazai pedagógusainak legjava az önmagára ismerés örömével találkozott a makarenkói művel.

S napjaink pedagógusai? Félek, hogy alább leírt egyedi tapasztalataim általánosíthatók. Tíz — egyébként az iskola megújulása irányában tájékozódó — pedagóguskollégával folytattam beszélgetést a centenáriumi események kezdetén.

"Miben látják Makarenko korszakmeghatározó jellegét?" — tettem fel a kérdést. Az első tétova válasz a türelmet illette; azt, a bánásmód dimenziójában megjelenő taktikai érzéket, hogy az "alkalmas pillanatban kell beavatkozni", hogy érlelni kell a konfliktust az akcióra érdemes kifejlett állapotáig. (A kolléga egyébként jól ismerte a Hősköltemény kulcsepizódjait.)

Ezután hosszú, mondhatni kínos szünet következett. Majd a társaság eminensének valami felderengett a főiskolai előadásokból:

— Hát az önkormányzat és a közösség!

Ennek taglalásába kezdtünk. Én — a beszélgetés vezetője — örültem, hogy mégiscsak "révbe jut a beszélgetés". Mindezek után a következők derültek ki. Igyekszem szó szerint idézni:

— Az önkormányzat azt jelenti, hogy szigorúan kell követelni a tanulóktól, különösen eleinte, s nem tartozunk magyarázattal, indoklással a követelések értelme, érdekrendszere felől.

— A közösségről szóló tanítás pedig azt jelenti, hogy a közösség "rétegződik". S nekünk nem kell mindenkivel foglalkozni, hanem csak azokkal, akik elfogadják célkitűzéseinket. Sőt van olyan réteg is, amelyről lemondhatunk.

Hátborzongató interpretációk! Nemde? Ugyan milyen pedagógia s milyen társadalomkép gyúrta ennyire ellenkezőjére a gondolatokat? Milyen aktuális kihívások keresnek hamis igazolást? Mindezek után nincs mit csodálkozni azon, ha a napisajtóban Makarenko neve rendre, szívósan és kizárólagosan ama pofonnal mint a "tanítás" lényegi mozzanatával összefüggésben jelenik meg.

A bemutatni ígértem mondat az 1956-ban megjelent Makarenko művei kiadás 1. kötetében, a Pedagógiai Hőskölteményhez csatolt "előmunkálatok" elnevezésű függelékben, a kiadó által adott címet viselő fejezetben (III; A pedagógusközösség élettartama), a 629. oldalon olvasható:

"A régi és a fiatal nevelők váltakozó ügyelete a legkellemesebb szimfonikus zene a gyermek-munkatelepek életében."

Ha Pataki Ferenc több ízben is joggal óvja a Makarenko-olvasókat a sommás megfogalmazások túlértékelésétől, akkor sem tekinthetünk el attól a ténytől, hogy a "kellemes" jelző megkapta a szuperlatívuszt.

Arról van szó — ezt aztán a mondatot követő történet tanulsága is megerősíti —, hogy az idősebb nevelő határozott fellépésével, biztos intézkedéseivel az intézményi közösség egészének tradícióit, normáit képviseli, míg a fiatal nevelő újoncként viselkedik az ügyeletes szerepében, akit egyenesen a növendékek tanítanak meg a normákra, tradíciókra. Makarenko mindkét szerepvállalást funkcionálisnak tartja, a kétféle szerep együtt alkot rendszert. Figyeljünk a szövegre: a váltakozás dicséretéről esik szó benne! Hiszen a növendékek szerepe is váltakozik. az első esetben ők a tanulók, ők tanulják a normákat, tradíciókat, míg a második esetben ők a tanítók (a felnőttekhez, hivatásos nevelőkhöz fűződő viszonyban is).

És ez már annak a szemléletnek tanulsága, mely szerint a szuverén közösség színe előtt vannak szerepek (s nyilván vannak jogok és kötelességek), melyekben a közösség tagjának összetevője a determináns, s ehhez képest másodlagosak az életkori különbségek, illetve a tanítási órákra kialakult egyezményes játékszabályok. (Ezt a szemléletet nem törvény írja elő, hanem

mindig a konkrét közösség kohójában formálódik.) Ez pedig valamennyi iskolaközösségi vállalkozás elemi tanulsága. Ha közösségről beszélünk, annak elengedhetetlen jegye a növendékek és nevelők szimmetriája, másképpen jogegyenlősége a közösség saját maga teremtette alkotmányosság alapján szimmetrikusnak, jogegyenlőségre utaltnak nyilvánított esetekben. Alighanem a közösség fejlődésével az ilyen esetek mértéke terjeszkedik, de sohasem indul nulláról. A közösség fejlesztésének kezdeti, ún. zérópillanatában is vannak helyzetek — Makarenkónál is így volt —, ahol ez egy pillanatig nem kétséges.

Ebben hasonlítanak egymásra a Gorkij-telep és Summerhill, a varsói Internátus, a vence-i iskola, a hárshegyi Gaudiopolisz, Tarhos, a népi kollégiumok, a Kertész utca és más pedagógiai közösségi vállalkozások.

Nem feltétel nélküli tartozéka a modern iskolának ez a szimmetriát, jogegyenlőséget kifejező viszony. A neveléstörténet szocialista változataiban is kimunkált olyan iskolakoncepciókat, mely nélkülözi ezt. (Oktatási törvényünknek is — realista módon — a különböző érdekek létezésének elismerése, a tanulói érdekérvényesítés mechanizmusának szorgalmazása a kiindulási alapja, szemlélete nem ostromolja a hagyományos aszimmetriát a nevelő—növendék-viszonyban.)

De egy tény: közösségről, iskolaközösségről, közösségi nevelésről beszélni, nevében koncepciót formálni a fenti konzekvenciák végiggondolása, vállalása nélkül nem lehet! Az már egy "másik zenemű" lenne! A "legkellemesebb szimfóniáról" szóló tétel erről beszél.

Záradék

Ezen írás fogalmazásával egyidőben dolgoztam fel egy olyan kérdőív válaszait, melyen fiatal és idős tanítók pedagógiai kultúrája közti különbségről vallottak. Az idős kollégák majd minden vizsgálati szempont esetében kitűntek élettapasztalatuk adta bölcsességükkel, toleranciájukkal egészen extrém — extrémnek tűnő — pedagógiai megnyilvánulások iránt (a kérdőíven pedagógiai helyzeteket kellett értékelniük). A fiatalok hevesen elhatárolták magukat olyan szerepmegvalósításoktól, amelyek kicsit is eltértek a klasszikus-tradicionális pedagógusmagatartás gesztusvilágától. Kivéve egyetlen esetet! Az önkormányzati összejövetel helyzetében — ezúttal messze felülmúlva az idősebbek értékeléseit — azt a magatartást, szerepmegvalósítást értékelték fel, ahol a pedagógus maga is szankcionálható a közösség önkormányzatának szabályai alapján — a közösség életét érintő kérdésekben.

Lehet, hogy ennek a nemzedéknek lesz hallása "szimfóniánkra"? Ez a nemzedék újrafelfedezi magának Makarenkót?

GÁSPÁR LÁSZLÓ

MAKARENKO "ÁLTALÁNOS ELKÉPZELÉSE" AZ ISKOLÁRÓL*

Bevezetés helyett

Makarenkót, élete utolsó éveiben, egyre élénkebben foglalkoztatták az iskolai nevelés problémái. 1937 és 1939 között számos cikket ír, előadást tart ezekről a kérdésekről. Megnyilatkozásaiban feltűnően ismétlődik egy érdekes motívum: "Mit tennék, ha iskolaigazgató volnék?". Életrajzírói szerint arra készült, hogy iskolai körülmények között is kipróbálja pedagógiai rendszerét.

A Makarenko-recepciót végigkíséri az a meggyőződés, hogy tanításainak lényege iskolában is alkalmazható. Természetesen az a (másik) meggyőződés is, hogy a makarenkói pedagógia sajátosan gyermekotthoni, nevelőotthoni pedagógia; iskolai hasznosításának alig van esélye, lehetősége. Ezen a szemléleti talajon mély gyökeret vert az az előítélet, hogy iskolai "alkalmazásának" kísérletei "kommuná"-vá kívánják változtatni az iskolát; egy "totalitárius pedagógia" szellemében a "közösség", a hatalom uralmát akarják kiterjeszteni a gyermekek teljes életére.

Ezeket a feltevéseket indokoltnak látszik Makarenko "iskolakoncepció"-jával szembesíteni. E sorok írója meg van győződve arról, hogy Makarenkónak volt összefüggő, részleteiben is kidolgozott elképzelése "az iskoláról mint egészről", de ennek csak néhány csomópontját tudjuk most bemutatni.

A korabeli szovjet iskola bírálata

Az első, amit Makarenko a szovjet iskolák életében kifogásol, látszólag külsőség: a rendezett mozgás, a kulturált érintkezés hiánya. Nem titkolja, hogy zavarja a féktelen üvöltés, a céltalan rohangálás, az értelmetlen rongálás. "A legtöbb iskolai közösségben megdöbbenéssel tapasztaltam, milyen lármásak, nyugtalanok, komolytalanok, szinte hisztériásak a gyermekek, rohan-

*A szerkesztőbizottság a tanulmányt alkalmasnak találja arra, hogy Makarenko iskolakoncepciójáról, illetve pedagógiájának alkalmazásáról eszmecsere induljon folyóiratunkban.

gálnak a lépcsőn, betörik az ablakokat, orrukat, fejüket."[1] Véleménye szerint nem lehet elfogadni azt a pedagóguskörökben elterjedt véleményt, hogy futkározásban és a kiabálásban "nyilvánul meg a (gyermek) természete". Tapasztalatai alapján meggyőződött arról, hogy "a gyermekközösségben sikerrel teremthetünk rendezett, fékezett élénkséget, amely tekintettel van a szomszédra, a berendezési tárgyakra, ajtókra, ablakokra stb.".[2]

A "fékezett élénkség" találó jellemzése annak, amit Makarenko — az egészséges gyermekközösség egyik leglényegesebb sajátosságaként — "dúr-hangnem"-nek nevez. "Ezt tekintem a szovjetstílus legfontosabb jegyének. Ne lássak sehol komor ábrázatot, savanyú arckifejezést, hanem állandó vidámságot, tettrekészséget, jókedvet — egyszóval: lendületes, vidám, bizakodó hangulatot, amelynek azonban semmi köze a hisztériás vidámsághoz. Állandó készség az értelmes, hasznos, érdekes és tartalmas cselekvésre, de semmiképpen sem a bolondozásra, a sivalkodásra, ordítozásra, egyszóval az értelmetlen, állati tevékenységre."[3]

Az ilyen dúr-hangnem nem egyik percről a másikra születik, hanem az értelmes, hasznos, érdekes és tartalmas tevékenységek eredményeként jön létre. Ilyen tevékenység az oktatás is.

"Áltudományos fecsegés"-nek nevezte, hogy "a nevelésnek nincsenek különálló kérdései, hogy a nevelés elválaszthatatlanul összefügg a tanítási folyamattal".[4] "Az illetékesek, ahelyett, hogy becsületesen és komolyan kidolgoznák a kommunista nevelés kérdéseit, bölcs ábrázatot öltenek és kijelentik:

— Nevelés? Minek az? A tanító tanít, és ugyanakkor nevel is! Például a történelem...! Tudja kérem, hogy a történelemnek mekkora a nevelő hatása? El sem tudja képzelni, hogy mekkora!

Igaz, a történelem nevel. Nevel az irodalom, meg a matematika is. De senkinek nincs joga a nevelési folyamatot az osztályban folyó tanításra korlátozni, éppen úgy, mint ahogy az építőmérnök sem jelentheti ki, hogy egy ház építésénél elegendő a tetőszerkezetet meg a központi fűtést figyelembe venni..."[5]

1939-ben írta Makarenko ezeket a sorokat. Nem nehéz észrevenni, hogy tiltakozásul, az ellen a "nevelő-oktatási koncepció" ellen, amely több mint

[1] Makarenko, A. Sz. neveléselméleti művei. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965. I. köt., 137—138. o.
[2] Uo.
[3] I. m. 196. o.
[4] I. m. 388. o.
[5] I. m. 388—389. o.

három évtizedig vált uralkodóvá a szovjet pedagógiában. Ennek a koncepciónak a jegyében születtek meg azok — az ötvenes években nálunk is elterjedt — tételek, amelyek pl. kimondták: "Az oktató-nevelő munka alapvető szervezeti formája a tanítási óra"; "A kommunista nevelés feladatait mindenekelőtt a tantárgyak tanításában kell megvalósítani."

A szovjet nevelés egyik legsúlyosabb fogyatékosságának a szavakkal történő nevelést, az erkölcsi prédikációt, a tudat közvetlen befolyásolását, azaz a közösségi tapasztalat — a közös, célirányos törekvések — megszervezésének hiányát tartotta.

Az "aktív nevelés" álláspontjáról ítélte meg az iskolai fegyelem helyzetét is: "Az iskolai fegyelemmel egyáltalán nem vagyok megelégedve. Miben áll ez a fegyelem? 'Ne kiabálj, ne cigarettázz, ne igyál, ne szemtelenkedj a pedagógussal!' — általában csupa 'ne'. Olyan erkölcsi rend ez, amely azt szabja meg, hogy mit nem szabad csinálni. Az ilyen fegyelmet az önmegtartóztatás fegyelmének vagy a fékezés fegyelmének szoktam nevezni. Véleményem szerint a szovjet gyermekközösség fegyelmét csak egy dolog jellemezheti: a haladásra való törekvés. A győzelem fegyelme ez, a nehézségek leküzdésének fegyelme. (...) Csak az olyan fegyelemre lehetünk büszkék, amely vezet valahová, amely követel valamit az embertől..."[6] Egy másik alkalommal így beszél ugyanerről a kérdésről: "... iskolai gyakorlatunkban, a mai napig is, fegyelmen csupán a fékezés fegyelmét értik. (...) Csakhogy ez nem szovjet fegyelem. A szovjet fegyelem az akadályok legyőzésének fegyelme, a harc és az előrehaladás fegyelme, a valami felé törekvés fegyelme, harc azért a valamiért — s éppen ez a harc az, amire nekünk szükségünk van."[7]

De a pedagógusok nem értenek a kollektív erőfeszítések megszervezéséhez. A legjobban éppen "az iskolai nevelőmunkában" "vagyunk elmaradva".[8] "A nevelési folyamat határozatlansága, a pedagógiai erők szétforgácsoltsága, a bátor kezdeményezéstől való félelem" jellemzi még a tehetséges pedagógusokat is. A pedagógiai irodalom kevés segítséget nyújt annak megértéséhez, hogy "a helyes iskolai munka elképzelhetetlen szorosan egybeforrott pedagógusközösség nélkül, mely egységes módszertant követ, és együttesen felelős nemcsak a 'saját' osztályáért, hanem az egész iskoláért."[9]

[6] I. m. 380—381. o.
[7] I. m. 262—263. o.
[8] I. m. 359. o.
[9] I. m. 365. o.

Makarenko szerint a szovjet iskolákban kevés figyelmet szentelnek annak a kérdésnek, "miképpen kell megszervezni a gyermekélet tapasztalatait, az élettapasztalatokat, a kommunista tapasztalatokat".[10] Ebből következik, hogy

— vagy mindenkit egyetlen, egységes, uniformizált sablonba kívánnak beszorítani,

— vagy minden egyéni szeszélyhez külön-külön próbálnak alkalmazkodni.

Makarenko, aki mélyen meg volt győződve arról, hogy minden egyén egyszeri és utánozhatatlan, hogy az egyén nevelésében "rendkívül finom hangszerelésre" van szükség, gyűlölte a sablonokat, következetes harcot folytatott a pedagógiai dogmatizmus minden megnyilvánulási formája ellen.

De gyűlölte a pedagógiában az individualista logikát is. Ennek egyik legjellegzetesebb példájaként "az egyéni bánásmód hipertrófiáját" említette. "Iskolai gyakorlatunkban (...) mindenütt megfigyeltem azt a jelenséget, amelyet elneveztem az egyéni bánásmód hipertrófiájának. Az orvostudományból valamennyien ismerjük a 'szív hipertrófiája', vagyis megnagyobbodása kifejezést. Nos, ugyanilyen hipertrófia nyilvánul meg abban, amikor gyermekeink nevelésében csodákat várunk az egyéni bánásmódtól, s a mai napig is hiszünk az ilyen pedagógia egyedül üdvözítő mivoltában. Én nem vagyok ellensége az egyéni bánásmódnak, de azt tartom, hogy a nevelésben — a tulajdonképpeni nevelésben, a képzés kérdéseiről itt nem beszélek! — a döntő tényező nem az egyes tanár eljárása, még csak nem is az iskola módszere, hanem az iskola, a közösség szervezete és a nevelési folyamat megszervezése."[11]

Az egyéni bánásmódot is közösségi, társadalmi logikának kell áthatnia: "Az egyéni bánásmód a gyermekekkel nem azt jelenti, hogy minden egyes szeszélyeskedő egyénnel külön-külön kell vesződnünk. Az egyéni bánásmód jelszava alatt nem szabad kispolgári individuális nevelést becsempésznünk. Tehetetlen az a pedagógus, aki elnézi növendéke hibáit, vakon engedelmeskedik szeszélyeinek, hízeleg neki, és gügyögve beszél vele, ahelyett, hogy nevelné, és jellemét átformálná. Meg nem alkuvó követelményekkel kell fellépnünk a gyermekekkel szemben, éreztetnünk kell vele, hogy kötelességei vannak a társadalom iránt, és felelős tetteiért. A gyermekkel való egyéni bánásmód éppen abban áll, hogy egyéni sajátosságainak megfelelően tegyük őt közösségének odaadó, méltó tagjává, a Szovjetunió honpolgárává."[12]

[10] I. m. 261. o.

[11] I. m. 260. o. Az eredetiben nincs kiemelve. — G. L.

[12] I. m. 366. o. Az eredetiben nincs kiemelve. — G. L.

A szovjet iskolák gyakorlatában ezt a közösséget nem az iskola, hanem az osztály képviseli. Az osztály nem elsődleges közösség — azaz: nem összekötő láncszem az egyén és a teljes közösség között —, hanem "az egyetlen valóban létező közösség".[13] "Túlságosan sok és túlságosan kézzelfogható alap kínálkozik reá, hogy az osztály az egész közösségtől elkülönítve, saját 'osztály'-érdekeit tartsa szem előtt."[14] Így széles körű politikai nevelés helyett "csoportnevelés" válik uralkodóvá. A teljes iskolai közösség és az elsődleges közösség között nincs pedagógiailag szervezett kapcsolat. "Milyen elvek vezetnek bennünket a közösség megszervezésében? Ez idő szerint azt mondhatnám, hogy e téren úgyszólván nincsenek elveink. Egyszerűen csak megvannak az osztályok, élik életüket — s ez minden. Mindegyik osztály elkülönített életet él, a tizedik nem tudja, mi történik a kilencedikben, arról pedig, hogy mi történik a másodikban vagy a harmadikban — még tudni sem akar! Hogyan viselkedik a második, harmadik osztály az idősebbekkel szemben? Tiszteletteljesen, barátságosan? Szó sincs róla: a másodikosok egyszerűen tudomást sem vesznek róla, hogy az iskolában idősebbek is vannak; tudni sem akarnak róluk. Tehát az elsődleges közösségek teljes elszigetelődésével állunk szemben."[15]

A hatvanas évek szovjet pedagógiai irodalma — igen találó kifejezéssel — "az osztályközösség pedagógiájá"-nak nevezte el ezt az állapotot. "Az osztályközösség pedagógiája" az osztályban látja a közösségiség betetőzését, nem is törekszik ennél nagyobb "integrációk" megalkotására. "Az iskolaközösség pedagógiája" az osztályközösségeket az iskolaközösség részeinek, alkotóelemeinek tekinti.

Makarenko nemcsak "az osztályközösség pedagógiáját" — "az elsődleges közösségek teljes elszigetelődését" — bírálta, hanem az iskola pedagógiai karakterének, autonómiájának hiányát is. Azt kívánta, hogy az iskola a gyermeknevelés központi intézménye legyen, ne oldódjon fel a közösségek sokaságában; ne kényszerítse arra a gyermeket, hogy "tétován bolyongjon" a közösségek között. "... az iskola legyen az az egységes gyermekközösség — követelte Makarenko —, amely a gyermeknevelést irányítja; valamennyi többi intézmény pedig legyen az iskolának alárendelve."[16]

[13] I. m. 150. o.
[14] I. m. 151. o.
[15] I. m. 262. o. Az eredetiben nincs kiemelve. — G. L.
[16] I. m. 113. o.

Az iskola jelentősége a nevelés és az átnevelés szempontjából

Makarenko szerint az iskola, az iskolázottság a nevelés és az átnevelés sikerének egyik legfontosabb biztosítéka. "... arra a meggyőződésre jutottam, hogy az iskola hatalmas nevelőeszköz a munkatelep-rendszerben, és az utolsó években a Munkatelepek Ügyosztályának egyes munkatársai már egyenesen üldöztek, amiért állandóan bizonygattam az iskolának ezt a fontos nevelő jellegét. Az utolsó években már teljes tízosztályos iskolára támaszkodtam, és szilárdan meggyőződtem arról, hogy igazi és teljes átnevelés, megbízható, visszaesésmentes átnevelés csakis a teljes középiskola elvégzése esetén lehetséges."[17] Egy másik alkalommal, arra a kérdésre válaszolva, mennyi idő kell ahhoz, hogy a csavargóból "egyszer s mindenkorra rendes embert neveljünk", a következőket mondta: "Ezt a kezdeti állapot dönti el. Ha nyolcéves gyermeket veszünk kézbe, tizennyolc esztendős kora előtt nem lehetünk biztosak abban, hogy végképp megnevelődött. A legrendesebb gyerek is megtévedhet, ha nagyon korán kerül ki az életbe. A válasz erre a kérdésre mindenekelőtt az életkortól függ, aztán rendkívül nagy szerepe van ebben az iskolázottságnak is. Ha a volt csavargó gyermek elvégzi a teljes tízosztályos középiskolát, ez kitűnő biztosíték a visszaesés ellen. A kevésbé iskolázottaknál néha előfordul visszaesés."[18]

Miután az "iskolai viszonyok az iskolás korú gyermek életének alapját alkotják", rendkívül fontos, hogy "milyen a gyermekek viszonya az iskolai képzéshez. Ez az a terület, amelyre a nevelőnek a legnagyobb figyelmet kell fordítania. Az alapvető ismeretek rendszeres megszerzése az iskolában és az iskola szabályos időben való befejezése meghatározza az ember útját az életben, de szükség van erre a jellem egészséges és helyes kialakítása érdekében is; tehát jelentős mértékben ettől függ az ember sorsa."[19]

Ezután külön-külön is értékeli azokat a veszélylehetőségeket, amelyek az iskolai munkában gyenge előmenetelű, a kitűnő és a közepes tanulókat érintik.

"Az iskolai rossz előmenetel, a rossz osztályzatok rontják a növendék hangulatát és élettónusát, még ha ez külsőleg a kérkedés, a tettetett közöny, a zárkózottság vagy a gúnyolódás formáját ölti is. Az iskolai gyenge előmenetel általában a gyerekek hazudozásának kezdete, mely a legkülönbözőbb formákban jelentkezik. Az ilyen póz szembeállítja a növendéket az egészséges

[17] I. m. 103. o.
[18] I. m. 352. o.
[19] I. m. 85. o.

gyermeki és ifjúi közösséggel, és ezért — kisebb vagy nagyobb mértékben — mindig veszélyes."[20]

"A kitűnő tanulóban a közösség-ellenesség más iránya fejlődhet ki: beképzeltség, önhittség, önzés, amelyet a legerényesebb ábrázat és magatartás takar."[21]

"A közepes tanulónak az élet egyformasága és szürkesége jelenthet veszélyt, mert ezt a gyermekek nehezen viselik el, s ezért más területen keresnek optimista távlatokat."[22]

A képzéshez való viszony abból a szempontból is nagy figyelmet érdemel, hogyan alakulnak a növendék egyéni és társadalmi távlatai, a társadalmi és közösségi kapcsolatok. Ne prédikációkkal és rábeszélésekkel segítsünk. "Itt arra van szükség, hogy a lemaradóknak igazi segítséget nyújtsunk és emeljük állampolgári önérzetüket."[23] Közvetlenül ezután Makarenko így fogalmazza meg a nevelő egyik legfontosabb feladatát: "A nevelő elgondolásaiban különálló helyet foglaljon el a növendék jövője."[24]

A sikeres iskolai előmenetel és az iskolázottság nem egyszerűen a nevelőmunka eredményességének egyik fő biztosítéka, hanem az egyéni boldogulásnak, a személyes távlatok megvalósulásának is nélkülözhetetlen feltétele.

Makarenko egyszerre realista és dialektikus emberszemléletét tükrözi, hogy az életben való egyéni helytállást csak akkor tekinti biztosnak, ha a a kibocsátott növendéknek van

— általános műveltsége (iskolázottsága),
— szakképzettsége,
— szilárd jelleme és
— megtakarított pénze.[25]

Ezekből a példákból is kiviláglik, mennyire volt Makarenko pedagógiai nézeteiben és nevelési rendszerében centrális szerepe az iskolának és az iskolázottságnak.

[20] Uo. Az eredetiben nincs kiemelve. — G. L.
[21] Uo. Az eredetiben nincs kiemelve. — G. L.
[22] Uo. Az eredetiben nincs kiemelve. — G. L.
[23] I. m. 85—86. o.
[24] I. m. 86. o.
[25] I. m. 90. o.

Az iskola egészére vonatkozó általános elképzelés fontossága

Makarenko az iskola legtöbb bajának a gyökerét abban látja, hogy a közösség előtt "nem lebeg cél", ezért "megszervezésének módját sem lehet megtalálni. A kollektív, közösségi célkitűzésnek ott kell állnia minden közösség előtt — nem az egyes osztály, hanem feltétlenül az egész iskola közössége előtt."[26]

Sem a "páros pedagógiából", sem az "osztályközösségek pedagógiájából" nem vezethető le semmiféle módszer; "a módszert csupán az iskola, a közösség megszervezésének általános elképzeléséből lehet levezetni."[27]

A nevelőmunka tartalmának a közösség megszervezését tartotta. "Ne az esetről esetre történő páros befolyásolás, szelíd kitérés az összeütközések elől, a mértékletesség és a hallgatás módszerei, hanem a közösség megszervezése, az emberrel szemben támasztott követelések megszervezése, reális, eleven, célirányos emberi törekvések megszervezése a közösségen belül — ez legyen nevelőmunkánk tartalma..."[28] A nevelőmunka eredménye "nem a milliónyi pedagógus külön-külön szétforgácsolt erőfeszítésétől függ, hanem kizárólag az iskolának mint egésznek megszervezésétől, ama követelmények hangnemétől és stílusától, amelyekkel a gyermekkel szemben fellépünk, a gyermekközösségben megszervezett fegyelem és játék stílusától, az akarati erőfeszítéseknek, a bátorságnak, a nagyszerű, világos, hőn óhajtott célok felé történő állandó előrehaladásnak széles körű, szervezett, rendszeres gyakorlásától."[29]

A fenti sorokat Makarenko 1939-ben vetette papírra. Érdemes emlékeznünk arra a körülményre, hogy már 1922-ben is a közösség mint egész megszervezését tartotta a pedagógia alapfeladatának: "Fokozott figyelemmel kell lennünk a gyermekközösség mint egész iránt; ehhez át kell alakítani az iskolai dolgozók egész pszichológiáját."[30]

A nevelőmunka tárgya: az iskolai közösség

Makarenko nem az elszigetelt osztályközösségekben, hanem a társadalmiság egy minimumát képviselő iskolaközösségekben látta a szovjet, szocialista

[26] I. m. 113. o.

[27] I. m. 213. o. Az eredetiben nincs kiemelve. — G. L.

[28] I. m. 390. o.

[29] I. m. 391. o. Az eredetiben nincs kiemelve. — G. L.

[30] Makarenko, A. Sz. neveléselméleti művei. II. köt. 10. o. Az eredetiben nincs kiemelve. — G. L.

nevelés igazi garanciáit. "A nevelőmunka tárgya legyen mindenekelőtt az iskolai közösség, a szovjet gyermektársadalom sejtje. Az egyén nevelése során állandóan szem előtt kell tartanunk az egész közösség nevelését. A gyakorlatban ez a két feladat csakis együtt, egyetlen közös eljárással oldható meg. Ha az egyént formáljuk, reá gyakorolt hatásunk minden pillanatban szükségszerűen hatással lesz a közösségre is, és megfordítva: minden érintkezésünk a közösséggel feltétlenül hatással lesz minden egyénre is, aki a közösség tagja."[31]

Makarenko közösségen először mindig intézeti közösséget, iskolai közösséget értett. Az a nevelés, amely véget ér az osztályterem falainál, képtelen széles, társadalmi távlatokat nyitni az egyén számára, "csoportnevelésbe torkollik". "Iskolahálózatunk, amelyre méltán büszke az ország, pedagógiai síkon a magános tanárok szétforgácsolt tömegét mutatja, tanítványi síkon pedig elszigetelt osztályok tömegét, amelyeket csak mechanikusan köt össze egyazon iskolaépületben való elhelyezkedésük. Az iskolát mint egységes közösséget, mint a maga egészében fellépő intézményt nem ismerik nálunk sem a pedagógusok, sem a gyermekek, sem a család, sem a szovjet társadalom. És éppen itt van a legtöbb baj gyökere."[32]

A közösség felépítése — "a közösség keresztmetszete" — elsőrendű fontosságú pedagógiai kérdés. "Itt különbséget teszek az elsődleges közösség — az osztály — és a teljes közösség között."[33] A teljes közösség kialakításának egyik legfőbb eszköze: az iskolagyűlés. "... ha megkérdeznének engem, mivel kezdeném a munkát a rendes iskolában, akkor azt mondanám: nem a formákkal kezdeném, nem a hagyományok létrehozásával, hanem jó közgyűlést hívnék össze, és ott amúgy a szívem mélyéből, szemtől szembe megmondanám a gyermekeknek először is, hogy mit kívánok tőlük, másodszor, hogy mit követelek meg tőlük, és harmadszor megjósolnám: milyen lesz az iskolai közösségünk két év múlva."[34]

Makarenko itt újra összeköti a követelést a távlattal: a közösség és az egyén belátható jövőjével.

Az iskolai közösséget nem egyszerűen gyermekközösségnek, hanem nevelők és növendékek közösségének fogja fel: "A nevelés legfőbb eszközei szerintem

[31] Makarenko, A. Sz. neveléselméleti művei. I. köt. 327. o.
[32] I. m. 365. o. — Az eredetiben nincs kiemelve. — G. L.
[33] I. m. 262. o.
[34] I. m. 222. o.

a jó pedagógusközösség és a helyesen megszervezett, egységes gyermekközösség."[35]

A gyermekközösség és a pedagógusközösség pedagógiai összhangjának, egységének kérdése sokszor és élénken foglalkoztatja. "Ne felejtsük el: a tanárok közössége és a gyermekek közössége nem két közösség, hanem egy és ezenfelül: pedagógiai rendeltetésű közösség. Amellett, szerintem, nem az egyes embert kell nevelni, hanem az egész közösséget. Ez a helyes nevelés egyetlen útja."[36] Eleinte egyenként akarta a növendékeit megnevelni. "De később eljutottam a felismeréshez, hogy olykor nem az egyes növendékhez kell beszélnünk, hanem valamennyihez, és olyan formákat kell felépítenünk, hogy valamennyi neveltünk kénytelen legyen részt venni az általános fejlődésben."[37] Az olyan közösséget, amely maga is "nagyszerű alkotó, szigorú, pontos és tudatos hatóerővé" válik, nem könnyű létrehozni, de "amikor egyszer létrejött, óvni kell, és akkor módfelett megkönnyíti az egész nevelési folyamatot".[38] Makarenko szerint a közösség "rendkívül érzékeny s egyúttal rendkívül nagy erejű dolog. S az első utunkba kerülő 'kiskirály' szétzüllesztheti, tönkreteheti, összekuszálhatja részeinek harmóniáját. Hogyan óvhatjuk meg közösségünket a 'kiskirályoktól'? (...) Pontosan itt van szükség életünk általános formáira, átfogó szovjet hagyományainkra, amelyek napról napra erősödnek. Manapság ez még sok esetben ölt fájdalmas formákat, de meg vagyok győződve arról, hogy hamarosan olyan hagyományaink születnek a nevelőmunkában, melyeket nem lehet egykönnyen lerombolni."[39]

Makarenko a nevelésmódszertani kérdések három csoportját különböztette meg.

"Az első kérdés: a pedagógusközösség.

A második kérdés: a pedagógusközösség vezette gyermekközösség.

A harmadik kérdés: a pedagógusközösség és a család."[40]

Mindhárom kérdéscsoportban kitüntetett szerepe van a pedagógusközösségnek.

"Vegyük a pedagógusközösség kérdését. A saját gyakorlatom során sokat próbálkoztam, sokat kételkedtem és szenvedtem e kételyektől, míg végül is

[35] I. m. 270. o.

[36] I. m. 214. o.

[37] I. m. 213—214. o.

[38] I. m. 214. o.

[39] Uo.

[40] Makarenko, A. Sz. neveléselméleti művei. II. köt. 197. o.

eljutottam a pedagógusközösség meghatározott formájához. A kérdést a következőképpen oldottam meg: Ahol nincs teljes egyetértés az iskola valamennyi pedagógusa között, ahol nincs kölcsönös segítség, ahol nem lépnek fel egymással szemben a legnagyobb követelményekkel, ahol nem tudnak az elvtársak egymásnak kellemetlen igazságokat mondani anélkül, hogy annak sértődöttség legyen a következménye, ahol nem tudnak az elvtársak egymásnak parancsolni (ez is nehéz dolog), és tudnak engedelmeskedni (ez még nehezebb), ott nincs és nem is lehet igazi pedagógusközösség."[41] És mindez pozitív megfogalmazásban: "Ha az iskolában van olyan pedagógusközösség, amelynek minden tagja szemében az egész iskola sikere áll az első helyen, a saját osztályának sikere a második helyen, s az ő személyes nevelői sikere csak a harmadik helyre szorul, akkor az ilyen közösségben igazi nevelőmunka folyik."[42]

Korábban már utaltunk arra, hogy Makarenko az egyéni bánásmód hipertrófiájával a gyermekélet tapasztalatainak megszervezését állította szembe, mégpedig olyan "teljes közösség" keretei között, amelynek határait nem egy-egy osztály, hanem az egész iskola viszonyai jelentik.

Az iskolai élet megszervezésének egyik alapelve: tisztelet az egyén iránt, bizalom a képességeiben, törekvései komolyságában. A követelés éppen ennek az egyén iránti tiszteletnek és bizalomnak a kifejezése. Az a "csoda", hogy a gyermekek nagyon rövid idő alatt megváltoznak, az előbbiekkel magyarázható: "minél nagyobb tisztelet és állhatatos, nyílt, világosan körülhatárolt követelés".[43] A követelés tartalma a megbízatás, az egyénre szabott feladat meghatározása. "Úgy kell tudnunk követelni, hogy a gyermekben ne is ébredhessen kétely. Maga a gyermek kielégülést talál ebben. Örül, ha be tudja bizonyítani..., hogy ő is tud dolgozni."[44]

Ennek a logikának kell kifejeződnie az önkormányzati munkában is: a növendékeknek meg kell tanulniuk egymástól és önmaguktól is követelni.

Makarenko az iskolai önkormányzat alapformájának a közgyűlést (iskolagyűlést) tartotta. "Nem tudom, milyen lehetőségek vannak erre az iskolában; a gyakorlatban nem próbáltam ki, és kétségem van iránta. Az iskolában ugyanis túlságosan nagyok az életkori különbségek, ezenkívül túlságosan kevés az érintkezés az idősebb és a fiatalabb korosztályok között, s nem tudom, hogy milyen képe lehetne az iskolában egy közgyűlésnek. Mégis az a meggyőződésem,

[41] Uo.
[42] I. m. 199. o.
[43] Makarenko, A. Sz. neveléselméleti művei. I. köt. 254. o.
[44] Uo.

hogy ha az iskolában egységes, összeforrott közösség alakulna ki, akkor ott is lehetséges volna a közgyűlés."[45] Hozzátehetjük: ugyanakkor a közgyűlés — a közös döntések, a közös felelősség átélésének ez a semmi mással nem pótolható lehetősége és eszköze — maga is feltétele az "egységes, összeforrott közösség" kialakulásának.

Az egyéni tájékozódóképesség, felelősségtudat, méltóság, önérzet kifejlődésének is ez az alapja: egy adott, erős, egységes, összeforrott, előrehaladó közösséghez tartozás. "Mindenesetre úgy kell nevelnünk az embert, hogy tudja, milyen közösség áll mögötte, és milyen közösségre lehet büszke. Az embernek mindig a közösség nevében kell fellépnie...

Azt gondolom, hogy minden iskolánknak, azonkívül, hogy egységes típusú szovjet iskolának kell lennie, legyen saját egyéni arca, és legyen büszke erre. Akkor minden egyes növendék is büszke lesz, hogy odatartozik."[46]

Az "egyéni arculatú iskolák" kialakításának alighanem az lehet az igazi értelme, hogy csak így növelhető az egyes növendékre gyakorolt vonzóerejük és befolyásuk, mert kellőképpen sokszínűek, érdekesek, barátságosak ahhoz, hogy az egyén szeresse is őket, büszke is lehessen rájuk.

Az iskolai élet tartalma: az oktatás és a termelőmunka egysége

Makarenko, miként láthattuk is, a nevelés és átnevelés szempontjából rendkívül fontosnak tartotta a rendszeres ismeretszerzést. Közismert, hogy elítélte — bár a húszas évek elején, az általánosan elterjedt gyakorlatnak megfelelően maga is alkalmazta — a "komplex módszert" a tanításban. A "komplex módszer" valószínűleg azért is ellenszenves volt a számára, mert — az életegységekre, érdeklődési körökre alapozott szemléletével — túlságosan is a középpontba emelte azt, ami az emberben partikuláris, ami az embert közvetlen környezetéhez, bizonyos értelemben véletlen és esetleges életkörülményeihez láncolja. Azt is mondhatjuk, hogy a komplex módszerű tanításban is kifejezésre jutott az egyetemesebb társadalmi összefüggések, a nagyobb távlatok iránti közömbösség. Makarenko pedig éppen erre — az ember távlataival kapcsolatos pedagógiai és politikai magatartásra — volt a legérzékenyebb.

Manapság gyakran megfogalmazódik az a kérdés, hogy összeegyeztethetők-e egyáltalán a makarenkói pedagógia lényegi törekvéseivel a komplex (integrált)

[45] I. m. 221. o.
[46] I. m. 278—279. o.

tantárgyak kialakítását célzó kísérletek. Nincs-e itt valamilyen mély, belső, feloldhatatlan ellentmondás?

Véleményem szerint ehhez a kérdéshez is történeti szemlélettel kell közelítenünk.

Egyrészt: igaz ugyan, hogy a komplex módszer is, a mai értelemben vett komplex (integrált) tantárgy is kilép a klasszikus tudományok és tantárgyak megszokott tematikai-rendszertani kereteiből, de a komplex (integrált) tantárgy — amiként a komplex tudomány is — az ismeretek rendszeres kifejtésének egy újabb, ugyancsak tudományosan igazolt útja, formája. A komplex módszerhez, strukturális sajátosságait, a tudományos összefüggések kezelésének módjait tekintve, az elnevezés hasonlóságán túl az égvilágon semmi köze nincs.

Másrészt: igaz ugyan, hogy Makarenko egyike volt a rendszerszemlélet úttörőinek (s ebben is messze megelőzte korát), de — mert 1939-ben hunyt el — az első komplex tudomány: a kibernetika 1948-as születését nem érhette meg. A komplex tantárgyak pedig jórészt a komplex tudományok általános sajátosságait, modelljegyeit tükrözik, akkor is, ha ismeretanyaguk között nincs közvetlen megfelelés.

Úgy gondolom: teljességgel értelmetlen azzal a lehetőséggel játszadozni, hogy mit szólna Makarenko a mai értelemben vett komplex (integrált) tantárgyhoz, ha élne. A lényegre kell figyelnünk, arra, hogy a rendszeres ismeretszerzés, a szakmai és pedagógiai szempontból egyaránt tudományosan megalapozott oktatás jelentőségét hangsúlyozta.

Amikor 1939. március 9-én, a "Pedagógiai nézeteim" című előadása után megkérdezték: "Nem gondolja, hogy az iskolai műhelyek megszüntetése, a munkafolyamat hiánya úrfiakat nevel, olyan gyermekeket, akik semmibe veszik a felnőttek munkáját", a következőket válaszolta: "Én általában nagy híve vagyok nemcsak a munkának, de a termelőmunkának is a nevelésben. Marx azt mondja, hogy kilencéves korától fogva minden gyermeknek részt kell vennie a termelésben...

Híve vagyok annak, hogy az iskolában a gyermekek termelőmunkát végezzenek, akár a legegyszerűbbet, a legolcsóbbat, a legunalmasabbat is, mert csakis a termelési folyamatban formálódik az embernek, a termelőközösség tagjának igazi jelleme, csak ott tanulja meg az ember, hogy felelősséget érezzen minden részletért, amikor a teljes termelési és pénzügyi tervet kell teljesíteni.

Azt hiszem, idővel létesülni fog nálunk ilyen termelőiskola; ma egész egyszerűen még hiányoznak ehhez az anyagi eszközök."[47]

[47] I. m. 279. o.

Közismert, hogy a harmincas évek közepén — N. K. Krupszkaja határozott tiltakozása ellenére — a munkaoktatás utolsó maradványait, az iskolai műhelyeket is felszámolták a Szovjetunióban.

Makarenko a termelés közvetlen hatásán túl azokkal a pedagógiai előnyökkel is számolt, amelyek a közösségi gazdálkodásból fakadnak. Egyszerre kívánta fejleszteni az egyénben a "dolgozó", a "szervező" és a "gazda" tulajdonságait és készségeit. Erről részletesen beszél a "Munkára nevelés, közösségi kapcsolatok, stílus és hangnem a közösségben" című előadásában. Ebből az előadásból csupán egyetlen gondolatot emelek ki. "Ma már nem tudom elképzelni a kommunárok munkára nevelését a termelés feltételei nélkül. Nyilván ilyen nevelés is lehetséges, tudniillik nevelés olyan munkával, amelynek nincs termelő jellege. Magam aránylag rövid ideig éltem ilyen pedagógiai körülmények között a Gorkij-telep legelső éveiben, amikor termelési lehetőségek, termelőeszközök híján kénytelen-kelletlen be kellett érnem — hogy úgy mondjam — bizonyos termelési önkiszolgálással és az úgynevezett termelési folyamattal... Ma már meg vagyok róla győződve, hogy az a munka, amely nem törekszik érték létrehozására, nem lehet pozitív értékű nevelési tényező; még az úgynevezett iskolai termelőmunkának is a munka által létrehozható javak fogalmából kell kiindulnia."[48]

Az értékteremtő munka és az értékekkel való — közösségi — gazdálkodás pedagógiai jelentősége nemcsak abban mutatkozik meg, ahogyan az egyénre hat, hanem abban is, ahogyan az egész közösség hatáslehetőségeit felfokozza, megsokszorozza. A felhalmozott anyagi eszközök birtokában a közösség (és önkormányzata) nagyobb biztonsággal fogalmazhat meg, tűzhet ki hosszú távú célokat, mert rendelkezik e célok megvalósításának eszközeivel. A távlatok emberformáló, az emberi erőket mozgósító szerepéről itt, ebben az összefüggésben aligha szükséges bővebben szólni.

Makarenko ellenezte az oktatás és a termelőmunka mesterkélt "összehangolását".[49] Meg volt arról győződve, hogy mindkettőnek önálló logikája, "technológiája" van; az összehangolásukra irányuló kísérletek rendszerint azzal a szomorú következménnyel járnak, hogy az egyiket alárendelik a másiknak. Egyetlen valóságos garanciát látott az összehangolásra: ha az egyik is, a másik is az önkormányzat, a közgyűlés ügyévé — azaz: ha mindkettő a "közös gond" tárgyává — válik.

[48] I. m. 177. o.

[49] Vö. i. m. 190—191. o.

Az iskolaközösség központja

"Pedagógiai elméletünkben felmerült-e az érdeklődés az olyan 'csekélység' iránt, amilyen az iskola központja? — kérdezi Makarenko. — Nem! Pedig az iskolai központ működése, egyes elemeinek függősége sok tekintetben döntően befolyásolja a fegyelem kérdését.

Nem tudom, hogyan vihető ez keresztül az iskolában, de nálam a Dzerzsinszkij-kommunában volt ilyen központ, amely egyrészt pontosan meghatározott, legjobb helyen volt található, másrészt pedig sohasem maradt felelős személy nélkül. Minden kommunár tudta, hogy távollétemben olyan személy foglalja el helyemet, aki felelős az intézetért; mindenki tudta, hogy van egy központ, amely szünet nélkül állandóan működik, s mindig van kihez fordulni, van kit hívni."[50]

Ez a részlet is mutatja, mekkora fontosságot tulajdonított Makarenko a közösség központjának. Többször is visszatért erre a kérdésre, mindig azt hangsúlyozva, hogy az egyes pedagógusokat közösségben kell egyesíteni, s a közösség központjába egy meghatározott személyt kell állítani, aki maga köré tömöríti a pedagógusközösséget.[51]

A szovjet iskolai közösség életét egyszerre több központ irányítja, s ez a körülmény önmagában is ellene hat a résztevékenységek összhangjának, veszélyezteti a nyugodt, kiegyensúlyozott munkát. "Nálunk az iskolában négy központ van — plusz nem hivatalos központ. A négy: az igazgató, a tanulmányi vezető, a Komszomol-titkár, a pionírvezető. Ezt a kérdést roppantul fontosnak tartom, és sok munkát, erőfeszítést áldoztam a központ helyes megszervezésének, ami nem egyhamar sikerült. Számomra ez rendkívül fontos kérdés. A központ: nem adminisztratív centrum, hanem parancsnoki híd, innen történik a növendékek irányítása, nevelése."[52]

Makarenko a "központ" lelkének az igazgatót tartotta, akivel szemben azt a követelményt támasztotta, hogy az iskola "első számú nevelője" legyen. "Az iskolaigazgató pedagógiai képességei nem merülhetnek ki az egyszerű adminisztrálásban. A helyes igazgatás éppen abban áll, hogy a szigorú fegyelmet és felelősséget megőrizve, tág működési teret engedjen az iskola társadalmi erőinek, a közvéleménynek, az iskolai sajtónak, az egyéni kezdeményezésnek és az iskolai önkormányzat kifejlett rendszerének."[53]

[50] I. m. 215. o.
[51] Vö. i. m. 166—167. o.
[52] I. m. 262. o.
[53] I. m. 368. o.

A pedagógus mint nevelő

Makarenko szükségesnek tartotta, hogy a pedagógusok közösségbe — pedagógusközösségbe — tömörüljenek. Az első és legfontosabb nevelői tulajdonságként az együttműködési készséget jelölte meg:

"Fontos, hogy a nevelő feltétlenül aktívan ható személy legyen, s tevékenységét tudatosan a nevelés munkájára összpontosítsa.

... egyetlen pedagógusnak sincs joga egyedül, saját kockázatára és saját felelősségére eljárni. Mindenütt pedagógusközösséget kell létesíteni; mert semmiféle nevelési folyamatról nem lehet ott szó, ahol a nevelők nem egyesülnek közösségben, ahol a közösségnek nincsen egységes munkaterve, egységes hangneme, egységes és pontosan meghatározott bánásmódja a gyermekekkel szemben. Ezért jobb, ha öt gyenge nevelőnk van, aki közösségben egyesül, lelkesen, egységes elvek, elgondolások szerint, mint tíz jó pedagógusunk, aki külön-külön dolgozik, mindegyik úgy, ahogy neki tetszik."[54]

Makarenko különösen ellenszenvesnek találta a "kedvenc tanár" típusát. "Pedagógus vagyok egy iskolában, és beképzelem magamnak, hogy én vagyok a kedvenc tanár. Engem szeretnek a gyermekek, a kollégáimat pedig nem szeretik. (...) Én mindig nagyra becsültem nevelőtársaimat, és akadtak közöttük kifejezett pedagógiai zsenik, de mindig igyekeztem meggyőzni őket arról, hogy teljesen fölösleges a kedvenc pedagógus pozíciójára törekedniük. (...) Ez a magakelletés, a szeretet hajhászása s a vele való dicsekvés sokat árt mind a nevelőnek, mind a nevelésnek magának. (...) A szeretet fejlődjék ki magától, függetlenül a mi erőfeszítéseinktől. De ha az ember a szeretetben célt lát, ez csak ártalmas lehet."[55]

A "kedvenc tanárok" alkalmi gyülekezetével a pedagógusközösséget állította szembe: "Nevelésre csakis olyan pedagógusközösség képes, amelyet összefűz a közös vélemény és meggyőződés, a kölcsönös segíteni akarás, amely mentes az irigységtől, és amelynek egyetlen tagja sem hajhássza egyéni utakon a növendékek szeretetét."[56]

Az együttműködési készség mellett rendkívül fontosnak tartotta Makarenko a nevelői "mesterségbeli tudás" elsajátítását. "Meggyőződésem, hogy nevelni éppen olyan jól meg lehet tanítani valakit, mint számolni vagy olvasni, esztergályozni vagy marógépen dolgozni; és én megtanítottam őket.

[54] I. m. 164—165. o.
[55] I. m. 165. o.
[56] Uo.

Miben állt ez a tanítás? Mindenekelőtt a pedagógus jellemének és magatartásának formálásában, azután olyan speciális ismeretek és készségek begyakorlásában, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a nevelés munkájához. Nem lehet valaki jó nevelő, ha nem tud bánni a hangjával, nem tud beszélni a gyerekekkel, és nem tudja, milyen esetben hogyan kell beszélni; nem lehet jó nevelő, ha nem uralkodik arcjátékán, nem tudja felölteni a megfelelő arckifejezést, és nem ura hangulatának. A nevelőnek tudnia kell szervezni, a gyermekek közt mozogni, tréfálkozni, vidulni és haragudni; úgy kell viselkednie, hogy minden egyes mozdulatával neveljen, s minden egyes pillanatban pontosan tudnia kell, mi az, amit akar, és mi az, amit nem akar az adott pillanatban. Ha ehhez nem ért, ugyan kit tud nevelni?"[57]

A "nevelés technikájá"-nak ezeket az elemeit véleménye szerint "kötelező tantárgyként" kellene tanítani a pedagógiai főiskolákon. Sajnálatosnak tartja, hogy a pedagógusképzés elhanyagolja a nevelői képességek fejlesztését.

A nevelői képességek sorában a szervezőképességet ítélte a legfontosabbnak. Meggyőződése, hogy a nevelőmunka lényege szerint szervezőmunka[58] — a közösségi életgyakorlat, élettapasztalat megszervezése —, ezért elengedhetetlen, hogy a pedagógus "jó szervező" legyen.[59]

"Tevékeny embert" nevelni

A makarenkói "aktív nevelés" lényege: a reális követelésekkel — és teljesítésük lehetőségeinek megteremtésével — előhívni az emberből a "tevékeny embert", a "szovjet állampolgárt".

"Az emberrel szemben támasztott követelményeinkben is megnyilvánul tiszteletünk az emberi lehetőségei és ereje iránt; tiszteletünkben pedig ugyanakkor benne foglaltatnak követeléseink is. Az emberben nem azt tiszteljük, ami külsőleges, ami a társadalmon kívül áll, ami kellemes és szép, nem: az elvtársat tiszteljük benne, aki részese közös munkánknak, közös erőfeszítéseinknek, a tevékeny embert!"[60]

Ezzel függ össze az a sokszor ismételt gondolat, hogy a gyermek csak a mi szempontunkból tárgya a nevelésnek, a saját szempontjából élő ember, élettevékenysége szubjektuma, állampolgár.

[57] I. m. 164. o.

[58] Makarenko, A. Sz. neveléselméleti művei. II. köt. 115. o.

[59] Makarenko, A. Sz. neveléselméleti művei. I. köt. 215. o.

[60] I. m. 136. o.

Innen ered az a félreértés is, hogy Makarenko figyelmen kívül hagyta az életkori lehetőségeket, minden egyént — életkorától függetlenül — szovjet állampolgárnak tekintett.

"Én nem értem, mi az a 'tízéves gyermek' — mondja, félreérthetetlen polemikus éllel, Makarenko. — Aki tízéves, az szintén a Szovjet Köztársaság polgára, és ennek megfelelő követelményeket támaszthatunk vele szemben."[61]

Magyarán: a "harcos közösségi ember" nevelésére vonatkozó általános elhatározás a tízéves gyermekre is érvényes; tőle is követelnünk kell.

És a követelés tartalma a társadalom sajátosságaiból, céljaiból, törekvéseiből, szükségleteiből ered: "Iskoláinkból a szocialista társadalom erélyes és meggyőződéses tagjait kell útra bocsátanunk, akik ingadozás nélkül bármikor, életük minden pillanatában megtalálják a helyes egyéni cselekvés kritériumait, és ugyanakkor másoktól is meg tudják követelni a helyes magatartást. Növendékünk, bárki legyen is, sohasem léphet fel holmi egyéni tökéletesség képviselőjeként, csupán mint derék és becsületes ember. Mindig és mindenekelőtt úgy kell fellépnie, mint közössége, társadalma tagjának, aki nemcsak a maga tetteiért felelős, hanem elvtársai cselekedeteiért is."[62]

Az, persze, konkrétan, történetileg vizsgálandó, hogy ebben a célkitűzésben mennyi a ma még realizálhatatlan elem, de az kétségtelen, hogy az irány — a társadalomban felelősséggel tevékenykedő egyén iránti szükséglet — helyes és ma is időszerű.

Az iskola az önfejlődés útján

Makarenko egymást feltételező folyamatokként jelölte meg a belső társadalmi erők kibontakoztatását és a külső kapcsolatok kiépítését.

Az volt a meggyőződése, hogyha felkészült pedagógusokra rábíznak egy iskolát, és hagyják őket önállóan dolgozni, húsz év múlva az iskola minőségileg más képet mutat, mint a kezdés időpontjában.[63] Az önfejlődés alapja az önállóság, az öntevékenység, kerete: az idő, a hosszan tartó folyamatok kibontakozási lehetősége. A nevelőmunkában rövidebb-hosszabb pedagógiai műveletek váltakoznak, de a nevelési folyamat eredményeinek kiérlelése nem képzelhető el egyik napról a másikra; ehhez az egész nevelési rendszer fokoza-

[61] Makarenko, A. Sz. neveléselméleti művei. II. köt. 208. o. Az eredetiben nincs kiemelve. — G. L.

[62] Makarenko, A. Sz. neveléselméleti művei. I. köt. 328. o.

[63] I. m. 107. o.

tos és folyamatos kiépülésére, belső lehetőségeinek, összhatásának kifejlődésére van szükség.

A belső viszonyok rendezettsége a külső kapcsolatok rendezését igényli. Makarenko az iskola legfontosabb pedagógiai szövetségesének a családot tekintette. (Ezért is kezd hozzá 1936-ban a "Szülők könyve" megírásához.) Az volt az alapelve, hogy a szülőkre saját iskolásgyermekeiken keresztül lehet és kell hatni. Élete utolsó hónapjaiban többször is felidézi 1917—18-as krjukovi tevékenységének emlékeit, ahol lakóterületi brigádok segítségével szervezte meg a nevelőmunkát. 1939. március 1-jén a következőket mondja: "Nézetem szerint az iskolai pedagógusközösségnek kötelessége megszervezni a gyermek magánéletét. Mit tennék, ha iskolaigazgató volnék: Magam elé venném az összes udvarok helyszínrajzát, ahol a növendékeim laknak. Brigádokat szerveznék. A brigádvezetők naponta jelentenék, hogy mi folyik az udvarokban. Havonta a brigád felsorakozna a brigádvezetővel az élén, és én szemlét tartanék. Az iskolában megjutalmaznám a legjobb brigádokat. A szülőket is bevonnám a brigádok megszervezésébe. Ezenkívül is sok mindent lehetne tenni. Csak a kezdet nehéz. A családra mindenesetre a gyermeken keresztül kell hatni. Ez a legbiztosabb módszer. Mi az iskolában, állami nevelő szervezetben működünk, a mi kötelességünk a családi nevelést irányítani."[64]

Azt hiszem, nem az az elsőrendű kérdés, hogy a tanulók iskolán kívüli tevékenységét éppen így (vagy másképpen) kell megszervezni. (Bár a hatvanas években Magyarországon — pl. Ózdon, a Béke-telepen vagy Mezőhéken, a karasemlyéki osztatlan iskolában — is folytak hasonló kísérletek.) A lényeg az, hogy a gyakorlati humanista Makarenko olyan pedagógiai viszonyokat kívánt teremteni az iskolában és az iskolán kívül, amelyek minden gyermek számára biztosítják az egymás közötti kapcsolatok rendezettségét és a személyes szabadság legnélkülözhetetlenebb előfeltételét: a védettséget.

[64] I. m. 419. o.

A. A. FROLOV

A PEDAGÓGIAI CÉLSZERŰSÉG LOGIKÁJA
— Makarenko és a korszerűség —

A szovjet iskolareform munkálatai egyre világosabban mutatják, hogy kulcsjelentősége van a kommunista nevelés elméletében és gyakorlatában a neveléstudomány tárgyának, feladatainak, módszereinek értelmezésében annak, hogy a pedagógiai folyamat három fő komponensét — a feladatot, az eszközt és az eredményt — dialektikus egységben kezeljük. Egyre jobban tudatára ébredünk, hogy ezek bizonyos mértékű "összehangolatlansága" képezi nevelésünk hiányosságainak alapját. E tény hiányos megértése legfőbb oka a pedagógiai elmélet gyengeségének, a nevelési gyakorlattól való elszakadásának.

Az iskolareformmal, a szovjet társadalmi élet minden szférájának átépítésével kapcsolatos párt- és kormányanyagok jelentősen kitágították a kommunista nevelés céljáról alkotott elképzelést, és konkretizálták feladatait a társadalmi fejlődés mai szakaszára. Feltárták, hogy a pedagógia e vezető ágának kidolgozásában lemaradt a pedagógiai elmélet. Még nyilvánvalóbbak a hiányosságok a nevelési folyamat eredményességének a feltárásában, azoknak a kritériumoknak a meghatározásában, amelyek jelzik a tanár, a diák és az iskola tevékenységének hatékonyságát.

A "cél—eszköz—eredmény" probléma alapvető jelentősége a pedagógiában teljes világossággal jelenik meg előttünk a kommunista párt által kidolgozott és megvalósítandó, tudományosan megalapozott cselekvési programban, amelynek az a feladata, hogy biztosítsa a vállalatoknál és szervezeteknél a tervezésnek, az irányítás szervezési struktúráinak, a gazdálkodásnak és a tevékenység-értékelés alapvető kritériumainak szerves kölcsönhatását.

A. Sz. Makarenko, a kiemelkedő szovjet pedagógus öröksége nagyszerű példája az elmélet és a gyakorlat egységének, a minőségi átalakításnak és a nevelés kommunista célirányosságát sokoldalúan erősítő pedagógiának.

Mi az az eddig kellőképpen nem értékelt újdonság, amelyet A. Sz. Makarenko adott a neveléstudománynak? Ez elsősorban az, hogy ő fogalmazta meg teljes élességgel, ő alapozta meg, és részben ki is dolgozta a pedagógiai célszerűség problémáját. Ez a célszerűség központi helyet foglal el a maka-

renkói nevelési rendszerben, amelyet a gyakorlat, a szokatlanul hosszú, dinamikus és sikeres nevelési tapasztalatok igazoltak.

Makarenko azért emelte ki és tette a neveléstudomány vezető területévé a "pedagógiai logikát", mert a neveléstudományt "aktív, célratörő, politikai tudománynak", ... "mindenekelőtt gyakorlatilag célszerű tudománynak" tekintette.[1] Azáltal, hogy figyelmét a pedagógiai célszerűség logikájára összpontosította, a nevelés legfontosabb törvényszerűségeinek az érvényességi körébe lépett. Sokoldalúan kezdte vizsgálni és megragadni azokat a törvényszerűségeket, amelyek mutatják, hogy milyen kölcsönhatásban vannak a pedagógiai tevékenység fent említett összetevői: a nevelési feladatok helyes kitűzése, a szükséges pedagógiai eszközrendszer megteremtése és e tevékenység eredményességének, adekvát voltának meghatározása.

Ez a kiemelkedő pedagógus kutatásaiban sokoldalúan tükrözte a szovjet pedagógia elsőrendű feladatát: a nevelési célok, az eszközök és az eredményesség minél teljesebb összhangját a neveléstudomány objektív törvényszerűségeivel, a szovjet társadalom fejlődésének törvényszerűségeivel úgy, hogy azok egyre szorosabb egységet alkossanak az emberi természet és a személyiség sokoldalú fejlesztésének törvényeivel.

A pedagógiai célszerűség logikájának — mint a neveléstudomány alapvető területének — tanulmányozása, alkotó továbbfejlesztése az egyik fő iránya a makarenkói örökség mai elméleti feldolgozásának és gyakorlati felhasználásának. A mai pedagógiai tankönyvekben és monográfiákban a pedagógiai célszerűség logikája még nem szerepel külön kidolgozandó problémaként, de lényegét tekintve elkerülhetetlenül jelen van minden olyan munkában, amely a neveléssel, képzéssel foglalkozik.

A "pedagógiai logikát" mint a nevelés önálló és kardinális elméleti kérdését Makarenko a harmincas évek elején ismerte fel abban a szakaszban, amikor a Gorkij-teleppel és a Dzerzsinszkij munkakommunával kapcsolatos kísérletei igen előrehaladott állapotban voltak, és mikor nevelési gyakorlatát minden részletre kiterjedően általánosította. A húszas években megfogalmazott egyes gondolataiból, amelyek konkrét pedagógiai megoldások logikájára vonatkoztak, arra következtethetünk, hogy ez az újító pedagógus lényegében a szovjet korszakban végzett tevékenységének kezdetétől igyekezett megoldani e problémát, és megragadni annak különböző aspektusait, megnyilvánulásait. E kérdés legteljesebb feltárásával az 1938-ban írott munkáiban találkozunk.

[1] A. Sz. Makarenko: Pedagogicseszkije szocsinyenyija v voszmi tomah (Pedagógiai művek nyolc kötetben), Moszkva, 1983—1986. 4. k. 51., 126. o. (A továbbiakban az utalásokat e kiadás alapján adjuk meg.)

Ekkor fogalmazta meg a következő tézisét: "... A pedagógiai eszköz és eszközrendszer valódi logikája még csak nem is a szűk iskolai területen van, hanem... azon elvek és hagyományok területén, amelyek már abszolút világosan megkülönböztetik társadalmunkat minden más társadalomtól."[2] A kommunista nevelés iránya az alkotás, teremtés pártos, bolsevik logikáján jön létre, e logikát követve fejlődik. Makarenko úgy vélte, hogy a nevelőközösségnek tevékenységében mindig maga előtt kell éreznie a kommunista pártot.

Amikor Makarenko a pedagógiai célszerűségről szólt, arra is rámutatott, hogy a pedagógiai elmélet és gyakorlat alapjaiban világnézeti, eszmei-etikai váltás megy végbe. A pedagógiai eszközökhöz vezető logikai utak "a világ és a régi ideológia kőtörmelékeinek halmaival" vannak eltorlaszolva — írta Makarenko. A nevelési eszközök célszerűségének felvetésében és megoldásában rendkívül zavaróan hatnak az elavult nézetek, előítéletek, egyes meggyökeresedett "pedagógiai aforizmák" és "rögeszmék". A pedagógiai logikát rombolják az "a priori nézetek", és a "szillogizmus hipertrófiája", a nevelési gyakorlat mutatóinak megvető lebecsülése, az alkotó tapasztalati munka és a tényleges eredményekkel bizonyított eléggé hosszú tapasztalat semmibevevése.

Nem nehéz észrevenni, hogy hasonló jelenségek maradványai gátolják ma is az iskolai nevelés tartalmának, metodikájának megújítását, átalakítását.

"A céllal kapcsolatban tanúsított látszatközömbösség" jellemző vonása a pedológiának és a "szabad nevelés" elméletének — jegyezte meg Makarenko. Ezek hatása szovjet körülmények között a nevelés társadalmilag meghatározott osztálycéljainak degradálásához vezet, és végzetesen befolyásolja az "elmélet forrásait", ti. lényegében torzítja a pedagógiai gondolkodást és tapasztalatot.

A társadalmi és osztályjellegét álcázó polgári pedagógia nem tudja feltárni a pedagógiai célszerűség logikájának valóságos alapját. A célszerűség logikája mint pedagógiai probléma rejtve marad, bár éppen ez a logika határozza meg a polgári neveléselmélet és gyakorlat lényegét. A valóságos pedagógiai gyakorlat és az azt alátámasztani igyekvő eszmék közötti inadekvát viszony az egyik megnyilvánulása annak a szakadéknak, amely az elmélet és a gyakorlat, a társadalmi valóság között húzódik meg, amely jellemzi a társadalommal, az emberrel, annak nevelésével foglalkozó polgári tudományt.

A kommunista nevelés szempontjából óriási jelentősége van, hogy a makarenkói célszerűség torzulásait elemezzük. A. Sz. Makarenko a pedagógiai logika három tipikus hibáját sorolja fel: a deduktív prognózis (spekulatív

[2] Uo. 55. o.

jellegű, a tapasztalati adatokat semmibe veszi), az etikai fetisizmus (vak kötődés valamilyen etikai kategóriához, bizonyítatlanság), az elkülönült eszköz (reménykedés valamely csodatévő, hibátlan eszközben). E hibák gyökere a szubjektivizmus és a dogmatizmus. Ebben a gondolkodásmódban eltávolodtak a dialektikus logikától, különösen a rendszerben való gondolkodástól, nem ismerik el a megismerés céljának és az igazság kritériumának alapjaként a társadalmi-történeti gyakorlatot. A pedagógia tökéletesítésére irányuló munka fontos iránya éppen e hibák feltárása és felszámolása a jelen nevelési elméletben és gyakorlatban.

Meglehetősen elterjedt, polgárjogot nyert az a jelenség, hogy egyes, bár feltétlenül szükséges, eszközök szerepét túlhangsúlyozzák. Ilyenek például a tisztán szellemi befolyásolás, a tanár--diák személyes kapcsolata, az ösztönzés, a tolerancia, a tanulóval való abszolút individuális foglalkozás, a tanuló személyes érdekeltsége. Emellett a nem kevésbé fontos eszközök szerepének lekicsinylése vagy teljes figyelmen kívül hagyása — például kollektív szervezettség, rend és fegyelem, közvélemény, a diákfeladatok igényes elvégeztetése, a felelősségtudat — általában nem vezet a várt eredményekhez. Ugyanígy sikertelenségekhez vezetnek azok a próbálkozások, amikor a nevelést a másodlagos eszközökre alapozzák. Pontosabban arról van szó, hogy a jószándék a gyakorlatban egyik esetben sem váltja be a hozzá fűzött reményeket. Ennek ellenére ragaszkodnak a "rögeszme" logikájához, amely egy állítólag jó dologba vetett vak hiten alapul.

Korunk pedagógiai elmélete és gyakorlata számára nagy jelentőségű Makarenko következtetése a nevelési jelenségek három alapaspektusáról: a célszerűségről, a rendszerjellegről és a fejlesztés dialektikusságáról.

Elvi jelentőségű az egész neveléselmélet számára Makarenkónak az a gyakorlat által igazolt feltételezése, hogy nemcsak általános nevelési törvényszerűségek léteznek, hanem a konkrét pedagógiai eszközök hatásának is megvannak a saját törvényszerűségei. Makarenko nagy meggyőző erővel és élesen polemizált azokkal, akik eltúlozták a nevelés konkrét feltételeinek szerepét, akik úgy vélték, hogy ezeket nem tudja kellő módon figyelembe venni az általános elmélet, és ezért a gyakorló pedagógus egyéni alkotásának tárgyai, azaz gyakorlatilag nem tartoznak a tudományos vizsgálódások körébe. A nevelésben a "művészet" ilyen indokolatlan túlhangsúlyozása esetén kevésbé lesz fontos, hogy a nevelés objektív törvényszerűségeit a tudomány eszközeivel feltárják. Ez a tendencia jelenleg is éles problémaként létezik.

Tényleg van olyan eset, amikor a konkrét nevelőeszköz hatásában nincs törvényszerűség, írja Makarenko, de csak akkor, ha önmagában képzeljük el és

alkalmazzuk (ebben az esetben "sokarcú", eredményei különbözőek lehetnek és nem prognosztizálhatók). A nevelés törvényei csupán a teljes eszközrendszerben érvényesülnek, ahol a legfontosabb a célirányosság, a rendszer eszmei-etikai tartalma, osztályjellege.

A törvényszerűségek nem az eszközök "listáján" tárulnak fel, hanem azok "összekapcsolódásában, együttállásában, összehangolt irányultságában".[3] Ettől függően egy-egy eszköz radikálisan más-más jellemzést kaphat és sajátos törvényszerűség jelenik meg benne. Ezt a tételt Makarenko munkahipotézisnek és "saját pedagógiai hitének alapszimbólumaként" kezelte.

Ebben az értelemben Makarenko igen széles körben alkalmazott olyan hagyományos, "régi" nevelési eszközöket, mint a tekintély, hagyományok, érzelmi-pszichikai befolyásolás, szimbólumok, fegyelem, munka, a dolgok ismétlődő rendje, a büntetés. Pedagógiai rendszerében, a közösségben ezek minőségileg új tartalommal teltek meg, egészen más nevelési célok és feladatok megvalósítását szolgálták. A "proletkultuszkodó" téves pedagógiai célszerűségi logika nemcsak a nevelés eszköztárát szegényítette el, de a feladatokat is, és komolyan aláásta a szovjet nevelés hatékonyságát, célirányosságát.

Makarenko gyakorlatában például, a büntetés nem vezetett a személyiség elnyomásához, hanem a közösségben hatékony nevelési eszköznek bizonyult. A "szabad, büszke", önálló, önérzetes, felelősségtudó ember kialakítását szolgálta. A büntetést úgy alkalmazta, hogy az mindig tartalmazta a "becsület elemeit", és nem a konfliktus rögzüléséhez, hanem annak megoldásához vezetett. Ugyanígy vitte át Makarenko az új pedagógiába átalakított formában a nevelési feladatokat: a kötelességtudat, becsület, nemeslelkűség, hála, engedékenység, udvariasság, tapintat stb. "régi" fogalmát. Meglehetősen részletesen mutatta be a pedagógiai jelenségek hasonló transzformációját, amikor az új demokratikus, alkotó fegyelem, bajtársiasság, a "harc és előrehaladás" tartalmát vizsgálta. Ez semmi esetre sem volt már az "egyszerű szófogadás" régi fegyelme.

Nem véletlen, hogy éppen a fent említett eszközök, fogalmak miatt bírálták, vádolták a korabeliek Makarenkót, arra hivatkozva, hogy "eltorzítja" a szovjet nevelés alapjait, szocialista és humanista elveit, sőt még a közösségi nevelés eszméjét is.

E polémia tüzetes ismerete sok problémára fényt deríthetne a mai neveléselméletben és gyakorlatban is. Például igen tanulságos, hogyan küzdötte le Makarenko a közösségben jelentkező olyan veszélyes jelenségeket, mint a

[3] A. Sz. Makarenko, i. m. 180. o.

személyes felelősség hiánya és az egyenlősdi. A tanulói személyiség iránt tanúsított közfigyelem ellenére, az egyenlősdi igen nagy méreteket öltött. Különösen a tudás- és magatartásértékelés formalizmusa, liberalizmusa kapcsán. Vagy vegyük Makarenko elvi vitáját azokkal, akik a nevelés középpontjába nem a közösséget, hanem a munkát tették, és lényegében a régi polgári munkaiskolához léptek vissza.

Ha figyelembe vesszük, hogy a pedagógusok egy részének némi bizalmatlansága a makarenkói rendszerrel szemben ugyanazon látószögből jelentkezik (a "régi" eszközök tagadása, amibe néha a közösséget is besorolják), és hogy a nevelési eszközöket, a személyiségjegyeket, erkölcsi tulajdonságokat továbbra is dogmatikus módon "jókra" és "rosszakra" osztják, eltúlozva az egyik csoport szerepét, megfellebbezhetetlenül kizárva a másikat, akkor világossá válik, milyen jelentőséggel bír napjainkban is a pedagógiai célszerűség problémája.

A feladat az — hangsúlyozta Makarenko —, hogy a kommunista nevelés céljait, elveit a legmegfelelőbb módon valósítsuk meg egy törvényszerű, sikeresen funkcionáló rendszerben. A rendszer alapja a nevelőközösség mint teljesen új, fő nevelési tényező. Ez nem zárja ki, hanem gazdagítja a hagyományos eszközöket, ti. azok a közösség hatására lényegesen megváltoznak.

Az új pedagógiai elveket és célokat mindenekelőtt a szervezési problémák megoldásában kell konkretizálni, a gyermekintézmény sajátos, belső "alkotmányának" kidolgozásában. Ez az "alkotmány" a közösség és személyiség, a pedagógusok és neveltek társadalmi és életpozícióját, mindennapos gyakorlatát, tevékenységüket és viszonyrendszerüket határozza meg. A. Sz. Makarenko ebben az értelemben beszélt arról, hogy a nevelési elvek önmagukban véve "semlegesek". A következő következtetésre jutott: "a helyes ideológia, a helyes célmegjelölés nem elégséges".[4] A mai körülmények között ezt meggyőzően igazolja az ideológiai, irányító-szervező és nevelő tevékenység fokozódó kölcsönhatása.

Makarenko tapasztalata azt mutatja, hogy a nevelés a komplex megközelítés alapján akkor hatékony, ha az egész képző-nevelő intézményt jó munkaközösséggé, nevelőközösséggé, állandóan cselekvő közösséggé alakítjuk át. Ez a közösség egész életvitelével, tevékenységével felkészíti az ifjúságot a szocialista társadalom adta széles körű jogok és az általa támasztott állampolgári kötelességek realizálására, alapot szolgáltat a harmonikusan fejlett, társadalmilag aktív személyiség kialakítására.

[4] Uo. 79. o.

"Maximális lehetőséget kell teremteni a kollektivizmus és a személyiségfejlődés biztosítására" — hangzik az SZKP XVII. kongresszusának határozata.[5] A rendszeres, társadalmilag hasznos termelőmunka megszervezése minden iskolás számára megbízható alapot teremt arra, hogy a diákközösség valóban teljes jogú sejtjévé váljék a szovjet társadalomnak, olyan sejtjévé, amely magába gyűjt minden jót, haladót, ami csak az életben, a tudományban és a technikában van. Éppen ezt szeretné elérni iskolareformunk.

Sajnos manapság gyakran megesik, hogy újság- és folyóiratcikkekben, sőt jelentős pedagógiai munkákban (különösen a pedagógiai mesterségbeli tudásról, az érintkezés, a munkára és erkölcsi nevelés problémáiról szólókban), így még a Makarenko munkásságát tárgyaló publikációkban is — régi szokás szerint — megfeledkeznek a kollektivizmus gondolatáról, így még a "közösség" szó is eltűnhet belőlük.

A pedagógiában Makarenko az első olyan kollektíva-kutató, aki elvi és tüzetes figyelmet fordít arra, hogyan lehet megoldani az oktató-nevelő intézmény kollektívájának tevékenységében a termelési-gazdasági, adminisztratív-irányító és szervezési kérdéseket, mivel ebben az új pedagógia, a kommunista nevelés jellemző vonásait látta. Ezek azok a kérdések, amelyek komplex megoldásához minden neveléssel foglalkozónak egyszer közelebb kell jutnia.

A nevelésnek az a széles, sokoldalú megközelítése, ahogy azt Makarenko tette, ahogy a nevelő közösség élettevékenységébe az élet egyre jelentősebb és sokfélébb tényezőjét igyekezett bekapcsolni, közvetlen, mély kapcsolatban van a mai társadalmi reformmal, amelyben megerősödik a társadalom- és gazdaságpolitika, a szocialista termelés és a kommunista nevelés egysége.

Makarenko már a 20-as években bevezette a kommunista nevelés elméletébe és metodikájába a "gazdasági nevelés", a "kollektív gazdálkodás" és a "gazdasági tevékenység" fogalmát. A gazdasági (munkára, gazdálkodásra) felkészítést a nevelés elemi tárgyának tekintette. A jó gazdasági szakemberben feltétlenül ki kell alakítani a "tájékozódási képességet" és "az operatív képességet". Nagyon fontos, hogy új termelési-gazdasági szintre emeljünk olyan személyiségvonásokat, mint a kollektivizmus, a becsületesség, a gondosság, a takarékosság és a felelősségtudat.

Makarenko a legfontosabb szocialista személyiségjegyek kialakítását — neveltjei munkájának a tapasztalatából kiindulva — az anyagi termelésben végezte. Szervesen összekapcsolta munkájukat a társadalmilag determinált és

[5] Matyeriali XVII. szjezda KPSzSz, Moszkva, 1986. (Az SzKP XVII. kongresszusának anyaga) 107. o.

tudatos életút-választással, az általános képzést a szakképzéssel. Nevelési gyakorlatában a primér közösség, azaz az egész gyermekközösség legkisebb alapsejtje (az állandó raj), ezért képződött főként a termelési-szakmai elv alapján. Ugyancsak ezért volt az iskolai oktatás befejező szakaszán a szakképzés és munkára specializálás. Mindez különös figyelemre tarthat számot a jelenleg folyó iskolareform szempontjából.

Az, hogy Makarenko felfedezte a primer közösséget, megmagyarázta szerepét a kommunista nevelésben, meghatározta szervezeti funkcióit és elveit, kiemelkedő jelenség a pedagógiai gondolat és gyakorlat történetében.

A primér közösség jelentőségét megmutatta az élet és megmutatta a termelőbrigád, mint a primér munkaközösség fejlődésének a perspektívája. A munka brigád formában történő szervezésének, ösztönzésének a gazdasági és nevelő hatékonysága egyre nő. Ugyanakkor nem lehet észre nem vennünk, hogy a primér közösség problémája a neveléselmélet és gyakorlat leggyengébb parcellája.

Makarenko, hogy megerősítse és fejlessze a pedagógiában a célszerűség eszméjét, hogy minimálisra csökkentse az ösztönös elemeket és elhárítsa a nevelési céljainknak ellentmondó hatásokat, arra a gondolatra jutott, hogy a nevelésben "a morális prédikáció logikája" helyett a "technológiai logikát", a "pedagógiai ügy" sajátos "mechanizációját" használja fel. Az általa kiemelt nevelőhatások között különös figyelmet fordított a "mechanikus hatásra", amely mintegy gépiesen, automatikusan, különösebb pedagógiai erőfeszítések nélkül hat.

Makarenko e szokatlan (szerinte nem nagyon szerencsés) kifejezés segítségével mutatott rá arra is, hogy a nevelés alapjául a közösség élettevékenységének körülményeit, pontosabban annak tömegesen és pontosan szervezett ráhatását kell megtenni. Ennek az a célja, hogy bizonyos általánosan kötelező, társadalmi rendünk számára tipikus személyiségjegyeket alakítsunk ki. "Közös (általános) feltételeket", "mindennapi tapasztalatokat" kell létrehozni. Ahogy ő mondta, a "pedagógia mérnökeire" van szükség.

Ugyanakkor arra is figyelmeztetett, hogy e munkairány megvalósításánál kifinomultságra, aggályos óvatosságra és pontosságra van szükség. Makarenko nagy álma volt: "A mi fiatal logikánkat a pedagógiai technika szigorú formáiban megtestesíteni."[6] A pedagógiai technikának gondosan figyelembe kell vennie a munka elvi részleteit, a legfontosabb "technológiai mozzanatokat". Minden egyes nevelő és nevelt aktivitására és alkotására támaszkodni kell az

[6] A. Sz. Makarenko, i. m. 1. k. 182. o.

oktató-nevelő intézmény egységes közösségében, amelyet A. Sz. Makarenko nevelőközösségnek (és már a 20-as években sem csak gyermekközösségnek) nevezett.

A nevelési folyamatnak ez az általános iránya kötelezően magában foglalja az individualizálást. A nevelőre támaszkodik, az "élő kiváló személyiségre", a tekintélyes, nagy tudású, sok élettapasztalattal rendelkező emberre, aki egyénien képes bánni minden egyes neveltjével.

Az, hogy a nevelésben növekszik a "pedagógiai technika" iránti figyelem (igaz, ez gyakran csak az individuális munkát végző nevelő tanár mesterségbeli tudására korlátozódik), valamint az, hogy e kérdésben gyökeresen eltértünk a polgári elmélettől és gyakorlattól, fontos dologról tanúskodik. Arról, hogy mennyire aktuálissá vált jelenleg a makarenkói örökségnek e része, amelyet azonban még nem vizsgáltak meg kellő módon az alapvető pedagógiai problémák és eszmék összefüggésében.

Makarenko aktív harcot folytatott a célprobléma lebecsülése ellen a pedagógiában. Harcolt azon tendencia ellen, amely a kommunista nevelés feladatával kapcsolatos kérdéseket teljesen megoldottnak tekintette. Örökségében az a gondolat dominál, hogy a nevelési folyamat határozott célratörése, amely lehetővé teszi az eredmények értékelését és korrekcióját, nagy fontosságú pedagógiai tényező.

Az "autonóm kommunista személyiség" fogalmát elszakíthatatlanul összekötötte a kommunizmus "mindenki képességei szerint, mindenki szükségletei szerint" elvével. Ezen alapul Makarenko következő tétele: "a nevelőmunka legmélyebb értelme abban van, hogy szelektált szükségleteket alakítunk ki az emberben, és a szükségleteket olyan etikai magasságba emeljük, amilyenre csak az osztálynélküli társadalomban lehetséges.[7]

Az a szándék, hogy a szükségletek szocialista kultúráját fejlesszék ki az emberben, de a személyiség kommunista jellegű céltudatosságának és a boldog ember kialakításának általános síkján, az a közösség és személyiség makarenkói perspektívájának rendszerében nyer kifejezést. A kiinduló tézis: embert nevelni annyit tesz, hogy az emberben olyan távlati utakat alakítunk ki, amelyeken holnapi öröme helyezkedik el. Ez az öröm viszont elválaszthatatlan a várható és mai öröm reális megvalósíátsától ("menetelés a világosan megfogalmazott cél felé").

Az iskolai nevelőmunka kétségtelenül lényegesen jobb lehetne, ha benne következetesen megvalósulna Makarenko világszerte elismert felfedezése: a távlatok szerepe a közösség és személyiség formálásában. Rendkívül aktuális

[7] A. Sz. Makarenko. i. m. 5. k. 27. o.

ma az a makarenkói követelmény, hogy törvényszerűen össze kell kapcsolni és fejleszteni a közeli és távoli perspektívákat, a közösségi és személyes perspektívákat, a munka, a tanulás, az ünnepek, a pihenés stb. perspektíváit — beleértve minden egyes fiatal élet- és szakmai perspektíváit is. Figyelemreméltó, hogy a gyakorlatban igazolást nyerő nevelési újítás ("kommunárpedagógia", a "kulcsügyek" tapasztalatai stb.) éppen a makarenkói perspektívavonalak rendszerére épül, bár ezt gyakran meg sem említik.

És ezzel szemben általános ez a vélemény: rossz, hogy az iskolai nevelőmunkában túlsúlyban vannak a rövid perspektívák, melyek nem követelnek jelentős és nagyarányú szervezett erőfeszítéseket a közösségtől és a személyiségtől. A "holnapi öröm(ök)" között sok az ünnep-perspektíva, sok a tisztán megismerő jellegű, alapjában véve öncélú rendezvény. Kevés a szakmával, a munkával, a műszaki alkotással kapcsolatos perspektíva, amely a közösen végzett munka eredménye felett érzett örömöt adja, azt az örömöt, hogy megjavult az iskola egész élete, hogy az iskola ténylegesen fejlődött, előrelépett. A perspektíva gyakran megszűnik perspektívának lenni amiatt, hogy a közösség megkerülésével javasolták, és ez egyben az önálló, alkotó jelleg elvesztését is jelenti. A perspektívák gyakran nem jutnak el a legfontosabb pontig, a "végeredményig", elvesznek az iskolából való hosszúra nyúlt kibocsátásig. Emellett keveset törődnek a tanulók helyes pályaválasztásával (életútválasztásával) az iskolában. Ez a probléma az iskolareform megvalósítása során kétségkívül egyre érezhetőbb lesz.

Amikor "erős, nagy akaratú, a nélkülözéseket derűs kedéllyel elviselni tudó embereket" nevelünk, akik készek tartós feszültségekre — mondta Makarenko —, akkor a gyermekeket feltétlenül hozzá kell szoktatni ahhoz, hogy ne csak saját szűk érdekükben és az "adott pillanat érdekessége" kedvéért cselekedjenek, hanem a mindenki számára nyilvánvalóan hasznos kollektív érték létrehozása nevében; így a gyerekekből nem lesznek "szánalmas, siránkozó, kapzsi fogyasztók".

A makarenkói pedagógiai gondolat és tapasztalat fontos vívmánya, hogy a mérték filozófiai kategóriáját felhasználja a neveléstudományban. A "mérték elvét" kiterjesztette a feladatokra és a sokoldalú, autonóm személyiség fejlesztésének módjaira is. Ebben a törekvésben nem különálló, szétszórt személyiségjegyekről van szó, hanem olyan összességükről, amelyben mintegy ellentétes értékek kapcsolódnak össze: a szabadság és a fegyelem; az alkotó aktivitás, az újítási képesség és a magatartási, tevékenységi normák, szabályok szigorú betartása; a rendelkezési, döntéshozási képesség és a szolgálatkészség, engedelmeskedni tudás; a jószívűség és az elvi következetes magatartás stb.

E látszatra egymásnak ellentmondó oldalak harmóniájára, összekapcsolására való törekvés a pedagógiai eszközökre is vonatkozik, ilyenekre, mint: tisztelet, bizalom — igényesség, szigorú követelés; széles demokrácia a közösségben, a gyermeki tevékenységben, kezdeményezés — szilárd pedagógiai vezetés; közvetlenség — bizonyos távolságtartás a gyerekkel; ésszerű szigorúság — mértéktartó gyengédség stb. Makarenko mindent alárendelt annak a nevelési feladatnak, hogy céltudatos, művelt, erős akaratú, lelkiekben gazdag, "bolsevik jellemű" embert neveljen.

Makarenko élesen vetette fel a sokoldalúan fejlett személyiség céljainak absztrakt, eltorzított értelmezését, illetve annak leküzdését. Makarenko szerint nem szabad felcserélni, összetéveszteni a gyakorlati nevelési feladatokat a szétfolyó eszménnyel, amely túlzott tökéletességet követel a spekulatív, "örök" pedagógiai törekvések szellemében. A túlságosan általánosan megfogalmazott cél elszakad a társadalom és az egyes ember reális szükségleteitől, csak "deklaráció", nem ad alapot a gyakorlati munkához.[8] A gyakorlat számára rendkívül fontos, hogy a távlati célt összekössük a jelenkorral, konkretizáljuk, az adott időszakban teljesen megvalósítható munkafeladatok formájában mutassuk be.

Makarenko úgy véli, hogy a pedagógiai célt nemcsak minden egyes korszak számára, hanem minden egyes nemzedék számára is transzformálni kell. Az általános célkitűzés törvényszerűen fejlődik, meg kell benne testesíteni a társadalom szükségleteit egy adott időre vonatkozóan. Szükség van az "emberi személyiség olyan kibontott programjára", amely nemcsak a mai szovjet ember tipikus vonásait tükrözi, hanem fejlődési tendenciáit is a kommunista társadalmi fejlődés meghatározott szakaszán, figyelembe véve a "pillanatnyi és a jövőt előkészítő" társadalmi szükségleteket.[9]

Makarenko pedagógiai tapasztalata megmutatta, hogy a szovjet neveléselmélet és gyakorlat "a holnapi nap pedagógiájává" válik: jó előre kell megterveznie a szovjet ember jellemző személyiségvonásait, sőt "különb embert kell terveznie, mint amilyet maga a társadalom létrehoz". A szovjet körülmények között a nevelés társadalmi funkciója megváltozott: a kialakult társadalmi feltételekhez való idomítás helyébe az aktív, alkotó, bizonyos mértékig a feltételek előtt járó funkció lépett.

Ez a harmincas évek második felében felfedezett törvényszerűség képezi alapját a mai iskolareformnak: az iskolának, amikor nevel, tanít, maximáli-

[8] A. Sz. Makarenko, i. m. 8. k. 137. o.

[9] CGALI SzSzSzR f. 33. op. 4. jeg. hr. 74. M. 8.

san figyelembe kell vennie azokat a társadalmi viszonyokat, amelyek közt neveltjei élni, dolgozni fognak. Ez a tétel új tartalommal telik meg ma, amikor a párt gyorsítani akarja az ország társadalmi-gazdasági fejlődését, amikor meg akarja reformálni, újítani az egész szovjet társadalmi életet.

A tömeges nevelés iránt támasztott követelményeket és a "tervezésben" pontosan megfogalmazott szovjet emberi tulajdonságokat tartalmazó pedagógiai feladatoknak figyelembe kell venniük, hogy e feladatok különböző megvalósítási formái — ahogy Makarenko mondja — függnek "az emberanyag különbözőségétől" és a társadalmi felhasználás sokféleségétől, tehát szükséges az általános pedagógiai célok individualizálása.[10] Ez az elv teljesen megfelel annak, hogy az iskolareform a középfokú képzést meghatározott képzéstípussal és szakmai tevékenységgel akarja lezárni. A szovjet ember személyiségtulajdonságainak az individualizálása mint célkitűzés tette lehetővé Makarenko számára, hogy a nevelés általános módszerét alkotóan vizsgálja. E módszer általános és egységes, ugyanakkor módot ad minden egyes személyiségnek, hogy a maga sajátosságait kifejleszthesse, egyéni mivoltát megőrizhesse. A személyiség, a közösség és a társadalom lényegi érdekegységének az eszméje, amelyet Makarenko oly sokoldalúan és mélyen valósított meg életművében, a nevelésben, azon a kétségtelen tényen nyugszik, hogy a személyiség, az egyéni jelleg alkotó fejlesztése a közösség, a szocialista és a kommunista építés egész társadalmi gyakorlatának legmagasabb rendeltetése.

Makarenko pedagógiai sikeréhez nem kis mértékben járult hozzá, hogy egész tevékenységét egy sajátos "minimum program" vezérelte, azaz a reális, az abszolút szükséges, az adott pillanatban gyakorlatilag megvalósítható konkrét nevelési feladatok rendszere. "Hősnek kell lenni ahhoz, hogy megelégedjünk ezzel a minimummal... Az említett minimum elérése nélkül bármi másról beszélni nevetséges, és ellenkezőleg, a minimum elérése tágas térségeket nyit minden irányba."[11] Ilyen cselekvési program lényeges vonásait mutatta meg Makarenko a 10 pontból álló 1928 elején készült anyagában.[12]

A Makarenko által alkalmazott nevelőeszközök sajátossága mindenekelőtt abban van, hogy az alkotó, a szorgalmasan munkálkodó és harcos ember, a nagy műveltségű, életvidám személyiség, a fejlett szociális felelősségtudatú, közösségi, kötelességtudó, fegyelmezett, becsületes és önérzetes ember kialakítását célozták meg nagy pontossággal. A szovjet nevelésben előtérbe került

[10] A. Sz. Makarenko, i. m. 1. k. 170. o.

[11] Uo. 43. o.

[12] A. Sz. Makarenko, i. m. 8. k. 137—138. o.

a "gazda állampolgár", a "gazdatudat" kifejlesztése. Ez a húszas években keletkezett makarenkói gondolat különös jelentőségre tesz szert ma a szovjet társadalom további demokratizálása idején.

A makarenkói pedagógiai célszerűségi logika következetes megvalósítása a nevelésben a személyiség pszichikumának és tudatának dialektikus materialista értelmezésén nyugszik. Makarenko jelentősen megelőzte korát, amikor véglegesen leküzdötte a tudatnak az intellektualista értelmezését, amelyben az a tudással, a műveltséggel azonosult.

Makarenko életművében a tudat és tevékenység egységének az elve elsősorban a fő pedagógiai feladatban tükröződik: az ember tudatát és a határozott szocialista "magatartástípust" gyakorlatilag hatékonyan kell formálni. Ezen alapszik a gyakorlati pedagógiában óriási sikert hozó másik következtetése is: a növendékek társadalmi-etikai tapasztalatát a pedagógiai intézmény közösségében, a dolgozók, a neveltek és a pedagógusok egész közösségében kell megszervezni.

Makarenko határozottan ellenzi a nevelés mindennemű felvilágosító, kultúraterjesztő felfogását, mert az "verbális", "racionalista" világszemléletet alakít ki. Az olyan tudat, mely nem a tapasztalatra épül, erőtlen... képtelen a gyakorlati alkotásra — ez az, ami társadalmunk számára a legveszélyesebb.[13] Makarenko szerint a passzivitás a legjobb táptalaja az egoizmus és a legkülönbözőbb morális nyomorúság kialakulásának. A passzivitás hozza létre a csöndeseket, a "jézuskákat", a konformistákat, a gyűjtögetőket, szájtátikat, a kegyelemkenyéren élőket, az álmodozókat — az ártalmas, az egoista, az élősködő konformizmusban kifinomult embertípusokat.

Amikor Makarenko leleplezte azokat a próbálkozásokat, amelyek a nevelőhatást a "tudatosításra" korlátozták, és kategorikusan fellépett az ellen, hogy az emberbe szívósan dicséretes gondolatokat, ismereteket verjenek, munkáiban, gyakorlatában a tudományos ismeret, a forradalmi elmélet, a kommunista eszmék átalakító szerepéről szóló marxista—leninista tételt valósította meg.

Makarenko pedagógiai rendszerében a leglényegesebb elv, hogy meggyőzni, a személyiség érzelmeit, erkölcsi és szellemi erőit hatékonyan fejleszteni a szó és tett, az elméleti tudás és a növendék személyes tapasztalatának az egységére támaszkodó módszerrel kell és lehet. Ez az aspektus is nagy érdeklődésre tart számot, amikor a kommunista nevelés elméleti és gyakorlati feladatait a jelen követelményeivel összhangban akarjuk megoldani.

Fordította: Lelkes József

[13] A. Sz. Makarenko, i. m. 2. k. 128. o.

LORÁND FERENC

MAKARENKO IDŐSZERŰSÉGÉRŐL

"A tanítvány:

— A mester mindig ugyanarról beszél.

Platón:

— Barátom, mindig ugyanarról van szó."

Aligha Makarenko ma Magyarországon a legaktuálisabb pedagógiai szerző. De minden bizonnyal egyike a legnyugtalanítóbbaknak, mivelhogy elkötelezettségének tartalma egyértelmű és félreérthetetlen, és éppen olyan értékekhez és elvekhez kötődik, amelyeket nálunk ma több mint divat megkérdőjelezni.

Az alábbiakban három ilyen értéket, illetve elvet szeretnék felmutatni, nem gondolván, hogy valamit is hozzátehetek az eredetihez. Csak felkiáltójeleknek, nem többnek számon, amit róluk írok. Igyekszem tartózkodni attól is, hogy minősítsem őket. Ezt majd elvégzi az Olvasó — önmagát is minősítve ezzel, persze.

1.

A nevelési célok gazdag problémakörén belül a célok eredetére vonatkozó kérdésnek azért van tudományos szempontból elsődleges, alapvető jelentősége, mert a cél — mint Antheus a földdel — ezen a ponton érintkezik a társadalom fejlődésének objektív törvényszerűségével. Hogy mit értek ezen, remélhetőleg kiderül e tanulmány végére.

A nevelési célok szükségképpeni társadalmi determináltsága közhely. Mindenki tudja, hogy noha a felnövekvő ember minőségére vonatkozó óhajok és elképzelések a céltételező szubjektumok termékei, s mint ilyenek, látszólag mentesek mindennemű objektív kényszertől, valójában azokból a társadalmi viszonyokból erednek, amelyek a céltételező tudatot meghatározták. Mivel azonban a célok lényegüknél fogva a jövőre irányulnak, közvetlen forrásuk a céltételező tudat vélekedése azokról az emberi minőségjegyekről, amelyek az elképzelt vagy a várható jövőben a nevelt szükségleteiként foghatók fel.

Ezek a szükségletek pedig akarva-akaratlanul a társadalmi létezés szükségletei, mert a társadalmon kívüli létezés gyakorlatilag is, fogalmilag is nonszensz. Gondolkodjék a céltételező tudat akár a legszélsőségesebb individualizmus jegyében, mindig csak társas — átfogó értelemben tehát csak társadalmi — viszonyokban és viszonylatokban tud gondolkodni, hiszen az individualizmus fogalma is a társakhoz és a társadalomhoz való meghatározott viszonyt fejez ki. A nevelés céljáról való gondolkodás tehát mindig egyén és egyén — következésképpen végső soron egyén és társadalom — viszonyáról való gondolkodás.

Így van ez azokban a neveléselméletekben is, amelyek a társadalomban való csalódások ideológiai vetületeként a nevelés "társadalmiatlanításának" centrális gondolatával léptek a színre.

Rousseau, akivel a neveléstörténet igazi vitái kezdődnek, és akihez ezek a viták mindmáig visszatérnek, a nevelést kivonta a társadalomból, sőt, feladatául egyenesen azt szabta, hogy védőfalat emeljen a gonosz társadalom ártó hatásai elé. Mert az eredendően — mai terminológiával így is mondhatnánk: nembeliségénél fogva — jó emberi lényt csak a társadalom rontja meg. A nevelés feladata Rousseau-nál az, hogy feltételeket biztosítson a minden egyénben mint biológiai és pszichikai entitásban eleve meglévő "eredeti forma" szabad érvényre jutásához. De mivégre? Azért tán, hogy az egyén mindvégig e robinsoni magányban élje le életét? Ez abszurdum volna, erről tehát szó sincs sem Rousseau-nál, sem az őt eszmei ősforrásnak tekintő biologizmus és pszichologizmus egyetlen képviselőjénél sem. Az egyén izolált nevelése vagy a nevelés redukálása a gyermekben lakozó "eredeti forma" kibontakoztatására természetesen nem lehet más, mint az egyén felkészítése a társadalmi létezésre. Ebben a logikában és nevelési stratégiában arra történik kísérlet, hogy megfordítsák egyén és társadalom determinációs viszonyát: a társadalomtól meg nem rontott, belső kódjait követő egyén a társadalomba visszahelyezve megjavítja majd a társadalmat, de legalábbis arra válik képessé, hogy a maga társas viszonyait — mint Rousseau mondja — "az emberhez méltó létezés" szabályai szerint rendezze el. A folyamatában "társadalmiatlanított" nevelés céljában korántsem az! Tudatában van annak, hogy védőgátakkal körülvett patakocskái csak a társadalmi létezés szélesen hömpölygő folyamába torkollhatnak. Az elszigetelt egyén nevelése is a társadalom számára való nevelés, azzal a bevallott vagy kellően nem tudatosult céllal, hogy képes legyen egy számára való társadalom (illetve társas lét) létrehozására.

Emil kivonása a társadalomból mint nevelési modell abszurd ugyan, mégis zseniális tiltakozás a középkor embernyomorító nevelése ellen. Amikor Ellen

Key több mint száz évvel később a letűnt patriarchális családot álmodja vissza, a családban mint a nevelés optimális közegében a nevelés "társadalmiatlanításának" más modelljét adja ugyan, de gondolati építkezésének váza Rousseau-ét követi: a rossz társadalma ezúttal a nagyipartól és a városi léttől megrontott társadalom. S mert a történelem nem hozta még létre a kapitalista alapon szervezett ipari társadalom társadalmi alternatíváját, érthető, hogy a kiábrándító felismerések a nevelés "társadalmiatlanítása" irányába tolják a kiútkeresők egy részét.

A társadalomtól való ilyetén elhúzódás a gyermekhez való közeledéssel, a gyermeki lét sajátosságainak felfedezésével jár óhatatlanul együtt. Ha egyszer ugyanis a társadalomból nem meríthetők a nevelés céljai és eszközei, nem meríthetők máshonnan, mint a természetből. A nevelés által még meg nem rontott gyerek pedig egy darab tiszta természet. A nevelőnek meg kell ismernie ezt a természetet, nehogy elrontsa. A gyerek, aki a középkorban, de a XIX. században is pusztán tárgyi tételezettségében létezik az uralkodó nevelési ideológiában éppúgy, mint a porosz mintára szervezett oktatási intézmények gyakorlatában, egycsapásra a nevelésnek nemcsak hogy alanyává, de origójává is lesz, azaz boldogsága nemcsak hogy céllá lép elő, ő maga nemcsak hogy önnön boldogsága teremtő alanyává üttetik, de ő lesz a nevelés felkent forrása is. A társadalom embernyomorító mechanizmusaival szemben a csüggedt tudat a gyermeki ártatlansághoz menekül, hogy belőle bontsa ki egy jobb világ ígéretét.

Amikor 1917-ben a politikai forradalommal kezdetét veszi a társadalmi és gazdasági forradalom is Európa legelmaradottabb nagyhatalmában, a volt cári Oroszországban, a gyermeknyomorító neveléssel mint a társadalomból kiinduló és általa meghatározott neveléssel szemben, itt is rokonszenvező fogadtatásra talál a gyermekszerető pedagógusok körében a századelő polgári társadalmának gyermekcentrikus pedagógiája. A biologizmus és pszichologizmus a nevelésről való forradalmi gondolkodás ideológiájaként és gyakorta a marxizmus mezében jelenik meg. Genezise és gondolati váza itt is a rousseau-i modellt követi: a cári birodalom elég indokkal termelte ki a nevelésről gondolkodók egy részében a társadalomtól mint a nevelés céljait meghatározó erőtől való elfordulást, a reformpedagógia pedig készen kínált egy ideológiailag semlegesnek, a biológiai és pszichológiai megalapozottság révén ugyanakkor szigorúan tudományosnak tetsző alternatívát. A cári pedagógiától való elfordulás, az azzal való szakítás sokaknál az ún. szabad nevelés alapelveinek feleleventéséhez vezetett.

Ennek az irányzatnak mintegy ellentettjeként, de a céltudatos pedagógiából mint különös társadalmi tevékenységből való kiábrándulást tekintve mégis édestestvéreként virágzik ki, a maga vitorláiba fogva a felgyorsult és szinte mindenkit magával ragadó társadalmi mozgás viharos szelét, az ún. szociologizmus, amely a társadalmi környezet spontán pedagógiáját hirdeti, és az iskola elhalásának eszméjével megkondítja a lélekharangot az intézményes nevelés felett.

Közben folyik a harc a szocializmus érdekeinek megfelelő ún. munkaiskola megteremtéséért. A közoktatásügy hivatalos irányításában és az azt közvetlenül támogató elméleti és kísérleti munkában a marxista elmélet pedagógiai adaptációja jegyében utat tör magának az oktatás és termelés összekapcsolásának marxi alapelve, továbbá a gyerekeknek valóságos, a társadalmi élettel szoros kapcsolatot tartó közösségekben történő nevelésének elve.

Makarenko e pezsgő, vitákkal, zseniális megsejtésekkel és súlyos tévedésekkel teli időszakban, messze az ideológia csatatereitől és fellegváraitól, egy isten háta mögötti telepen egyrészt gyakorlati tapasztalataiból, de mindenekelőtt marxista világnézetétől indíttatva új alternatívával áll elő. Egyrészt szembeszáll minden polgári teóriával, amely a nevelésről való gondolkodásban körülveszi: a cári Oroszországban is uralkodó herbartizmussal, az ennek ellenlábasaként fellépő pedocentrizmussal, ill. pedológiával és az ún. szociologizmussal is. Másrészt rendszerébe ötvözi, felszívja és pontosítva újrafogalmazza mindazt, ami kora pedagógiai elméletében és gyakorlati törekvéseiben valóban marxista. Az ő felfogásában a nevelés céltudatos és különös tevékenység, amelyet nem lehet sem a gyermekben természettől adott erők és hajlamok szabad kibomlásának egyengetésével, sem a társadalom spontán nevelőhatásai szabad érvényesülésének biztosításával helyettesíteni.

Makarenkónak a nevelésről vallott felfogása az emberről vallott marxi felfogás egyenes és logikus következménye. Minden neveléselmélet és nevelésfelfogás hátterében a neki megfelelő emberfelfogás húzódik meg. Minden neveléselmélet filozófiai alapvetésű tehát: nem nőhet ki közvetlenül a gyakorlatból, és meg sem érthető abból közvetlenül. Makarenko elméleti megállapításai, illetve az ezekből kiépülő neveléselmélete nem értelmezhető pusztán nevelési gyakorlata tapasztalatainak elméleti általánosításaként. A dialektikus és történelmi materializmus egyaránt filozófiai alapja gyakorlatának és elméletének. Makarenko válaszai a kora pedagógiai vitái által és a saját pedagógiai gyakorlata által felvetett kérdésekre ugyanannak a világnézetnek a megjelenései.

Aki az emberi lényeget a társadalmi viszonyok összességeként értelmezi, annak az ember mint biológiai lény is társadalmi produktum: a biológiai és társadalmi meghatározottságok szerves egysége, nem pedig egyrészt biológiailag, másrészt társadalmilag meghatározott. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy az ember természetisége elválaszthatatlan társadalmiságától; filogenetikus értelemben a társadalmi lét kifejlődése által módosított természetiség, ontogenetikus értelemben pedig a konkrét társadalmi létezés által befolyásolt biológiai és pszichikai létezés.

Ebből az emberfelfogásból egyszerűen levezethetetlen az olyan pedagógiai stratégia, amely az elszigetelt egyénben jelöli meg a nevelési folyamat "támadási pontját", kiindulásul pedig ezen egyén biológiai-pszichikai sajátosságait tekinti. Egy ilyen stratégia a marxi emberfelfogás talaján egyszerűen logikai képtelenség, mert arra irányul — az elszigetelt egyénre —, aki nincs, és abból indul ki, ami szintén nincs: a társadalmiatlan természetiségből.

Részben ebből az emberfelfogásból, részben a történelemről való marxi felfogásból következik a szociologizmus elutasítása is. A marxi felfogás, amely az emberi önmegváltoztatást az embernek a környezetre gyakorolt változtató tevékenységével egyazon tevékenységnek értelmezi, kizárja, hogy az embert a társadalmi hatások passzív elviselőjének, puszta tárgyának tételezzék. De kizárja azt az értelmezést is, hogy egyfelől a társadalom hat az emberre, másfelől az ember a társadalomra. A kölcsönhatás mint dialektikus egység valósul meg, azaz a környezet azáltal hat az emberre, hogy az ember hat a környezetre.

Ebből még következhetnék a nevelés azonosítása a társadalmi gyakorlatban való közvetlen részvétellel. Csakhogy ez nem volna egyéb élettelen teóriánál. Hiszen a társadalmi gyakorlat mozgás, erők és ellenerők ütközése, érdekek harca. A társadalmi gyakorlatban részt vevő ember objektíve áll valahol ebben a harcban, tehát a környezetre gyakorolt hatásának előjele van, akkor is, ha tudatosan csak a saját céljait követi. A saját érdek szolgálata mások érdekeihez objektíve viszonyul: semleges irányukban, azonos vagy ellentétes velük. Ezért objektíve van valamilyen értéktartalma. Az a nevelésfelfogás, amely kiiktatni kívánja a különös nevelői tevékenységet egyén és környezet kapcsolatából, nehogy az megzavarja a környezet, illetve a spontán tapasztalás nevelőhatását, megfeledkezni látszik arról az egyszerű tényről, hogy a társadalmi környezet, mivel nem homogén, sőt, mivel ellentétek harca, létezésének objektív logikájánál fogva szükségképpen valamilyen értékek vonzáskörébe vonja az egyént. Az egyén szabad, befolyásolatlan értékválasztása

minden realitást nélkülöző fikció. Az a nevelésfelfogás, amely lemond az értéktételezés és értékközvetítés igényéről, cserbenhagyja — mert esetleges, véletlen hatásoknak szolgáltatja ki — az egyént. Mivel pedig az egyének értékei és ezen értékek vezérelte cselekedeteik óhatatlanul valamilyen hatással vannak a többiek érdekeire, az értéktételezéstől tartózkodó pedagógia a társadalmat is cserbenhagyja.

Az értékmozzanat a nevelés céljában jelenik meg a legközvetlenebbül. A nevelés célja arra a kérdésre válaszol, hogy milyen legyen az ember, azaz milyen értékek hordozója és teremtője legyen.

Makarenko a nevelés célján "az ember egyéniségének, jellemének programját", "az egyéniség egész tartalmát", "az egyén teljes képét" értette. Úgy vélte, hogy a nevelőmunka célját a pedagógusok keze alól kikerülő emberek reális tulajdonságaival kell kifejezni. Következetesen és szenvedélyesen hangsúlyozza: "Munkánk rendkívül fontos mozzanata az, hogy a legvégsőkig célszerűnek kell lennie".[1] "Munkájának célját a nevelő sohasem felejtheti el, a szó legszorosabb értelmében egyetlen percre sem. A nevelő csupán a cél gyakorlati megközelítése során érintkezzék növendékeivel."[2] Makarenko tehát nem bízza a véletlenre, a spontánul érvényesülő társadalmi hatásokra vagy növendékei "szabad" — azaz ellenőrizhetetlen és esetleges befolyásoktól béklyózott — választására kialakuló személyiségüket, jellemüket. Úgy véli, hogy a nevelés célja "az egyéniség, a jellem programja", s hogy "feltétlenül szükséges, hogy nekünk pedagógusoknak legyen ilyen programunk az emberről, s e felé állandóan törekedjünk".[3]

Honnan ez az egyértelműség, ez a magabiztosság?

Világnézeti bázisa van ennek is. Makarenko marxista volt, tehát elfogadta a történelmi materializmust, azaz osztotta Engels véleményét, aki Marx temetésén történelmi érdemei közül első helyen azt emelte ki, hogy miként Darwin a szerves természet fejlődési törvényét, Marx az emberi történelem fejlődési törvényét fedezte fel, kimutatva, hogy "ott, ahol a felszínen a véletlen űzi játékát, ott mindig belső, rejtett törvények uralkodnak rajta, és csak azon fordul meg a dolog, hogy ezeket a törvényeket felfedezzük".[4] Ez a felfedezés lehetővé teszi, hogy egyáltalán haladásról, fejlődésről be-

[1] A. Sz. Makarenko Válogatott Művei 5. k. Bp., 1955. 416. o. (Továbbiakban: MM.)

[2] Uo. 86. o.

[3] Uo. 105. o.

[4] Engels: Feuerbach és a klasszikus német filozófia vége = MEM 21. k. 284. o.

széljünk a történelemben, következésképpen azt is, hogy feltárjuk az emberi tettek objektív viszonyát a társadalmi haladás ugyancsak objektív kritériumaihoz. Ez a viszony az alapja a személyiség megítélésének. Az értékek, amelyeket a marxista pedagógia közvetíteni, illetve kialakítani kötelességének tart, alapjaikban a társadalmi progresszióhoz való viszonyuktól nyerik értéktöltésüket.

Minden nevelés az emberi minőségre kíván hatni. Miben jelenik meg, miben érhető tetten az emberi minőség? Miben nyilvánítja az ember "egyéniségének egész tartalmát"?

Az ember nembeliségének társadalmi jellegében van a válasz: viszonyulásaiban a többi emberhez. Az embert társadalmi természete, az az egyszerű tény, hogy csak más emberekkel együttműködve képes fennmaradni, szüntelen aktív viszonyulásra kényszeríti más emberekhez és az emberi együttélés adott rendszeréhez, adott szabályozottságához: a társadalomhoz. Ebből adódik a pedagógiai tevékenység "igazi tárgya". Makarenko írja: "Minthogy mindig viszonyulással van dolgunk, minthogy éppen a viszonyulás az igazi tárgya pedagógiai tevékenységünknek, így mindig kettős objektum áll előttünk: egyéniség és társadalom. Semmiképpen sem kapcsolhatjuk ki az egyént, nem szigetelhetjük el, nem emelhetjük ki ebből a viszonyból, technikailag lehetetlen ez, lehetetlen tehát elképzelni az önmagában vett egyén evolúcióját is; csak e viszony evolúcióját képzelhetjük el."[5]

Objektíve létezik tehát az egyénre jellemző minőségjegyeknek egy hierarchizáló mágneses mezeje, amely elrendezi, súlyozza és ezért a pedagógia számára kezelhetővé teszi azt a tulajdonságegyüttest, amelynek egyedi, megismételhetetlen rendszere minden egyén. Az emberi lényegnek a társadalmi viszonyok összességeként való megragadásából logikusan következik, hogy a nevelői tevékenység értéktartalma elsődlegesen az ember és a társadalom viszonyára vonatkozó tételekben jut kifejezésre. Nem állhat más tehát a nevelés céljának centrumában sem, mint az egyén és a társadalom kívánatos viszonyát megfogalmazó elv. A nevelés célja tehát akarva-akaratlan olyan kategóriákban fogalmazható csak meg, amelyek több-kevesebb közvetettséggel az egyén és a társadalom viszonyára vonatkoznak.

Ez a viszony pedig azáltal nyer objektív értéktartalmat, hogy ha "a társadalomhoz való viszony" előjel nélküli formuláját, "a társadalmi haladáshoz való viszony" objektíve előjeles formulájával váltjuk fel, illetve ekként értelmezzük.

[5] MM 7. k. 395. o.

Logikusan következik mindebből a makarenkói célelmélet alapvető tétele, a célok eredetére vonatkozó tétel: A nevelőmunka célját csak a társadalom követeléseiből, a társadalom szükségleteiből lehet levezetni, "forradalmunk, harcunk céljából és feladataiból".[6] "A nevelés célja tehát nem más — írja Makarenkóról szóló könyvében Pataki Ferenc —, mint a társadalmi fejlődés pedagógiai szükségleteinek megfogalmazása a nevelési gyakorlat ... számára."[7] Sok helyütt Makarenko a fenti tartalmat más megfogalmazásban fejezi ki: "... a pedagógiának — írja — politikai szükségleteinkből kell kiindulnia, mégpedig dialektikusan. Nemcsak a jelen szükségleteit kell figyelembe vennie, hanem a szocialista építés, a kommunista társadalom szükségleteit is."[8] Másutt ezt írja: "... a szovjet pedagógiának a politikai célokból kell kiindulnia, s ez a mi elképzelésünk szerint annyit jelent, hogy abból induljunk ki, milyen legyen az új ember, a kommunista társadalom embere."[9]

Világos ezekből a megfogalmazásokból, hogy Makarenko számára a politika szükségletei azonosak a társadalmi progresszió szükségleteivel, a jövő társadalmának az ember minőségére vonatkozó igényeivel. A politika az a cselekvésszféra, amelyben elsődlegesen és gyakorlatiasan életre kelhet, megfoghatóvá és konkréttá válhat a "társadalmi haladás szükséglete" fogalom elvontsága. Hazája korabeli politikáját Makarenko minden kétséget kizáróan olyannak ítélte, amelyben a társadalmi progresszió testesült meg. Elméleti szempontból azonban az a fontos, hogy a pedagógiának a társadalmi haladás objektíve létező szükségleteiből kell a maga céljait levezetni. Ehhez az objektívumhoz képest a politika szubjektíve viszonyul: irányulhat a társadalmi fejlődés objektív szükségletei ellen is, tükrözheti többé vagy kevésbé helyesen azt. Épp ezért a pedagógiának az adott politikához való viszonyát csak az adott politikának a társadalmi fejlődés objektív érdekeihez való viszonya függvényében lehet meghatározni.

2.

A tudományos szocializmus gondolatrendszerében a társadalmi haladás nem valami "egyénidegen" fogalom, hanem éppenséggel az az egyetlen reális mozgás, amelynek az iránya minden (!) egyén boldogsága felé mutat. Az ember bol-

[6] MM 5. k. 101. o.

[7] Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája. Bp., 1966. Tankönyvkiadó. 243. o.

[8] MM 5. k. 323. o.

[9] Uo. 336. o.

dogsága — amennyiben eltekintünk a legszemélyesebb viszonyok véletlenszerű hatásaitól — alapvetően attól függ, hogy milyenek a szükségletei és ki tudja-e elégíteni azokat. Mind a szükségletek fejlődésének, mind kielégítésüknek a gazdasági és társadalmi haladás az alapja. A társadalmi haladás szolgálata ezért az egyéni boldogság szolgálata is. Ez a célja, ez adja meg értelmét. "A mi kommunista etikánknak — írja Makarenko — milliók boldogságán kell alapulnia és nem az én egyéni boldogulásomon. A régi gondolkozás szerint én boldog akarok lenni, a többiekhez semmi közöm. Az új gondolkozás szerint: boldog ember akarok lenni, s ehhez a legbiztosabb út, ha úgy cselekszem, hogy mindenki boldog legyen; akkor én is boldog leszek."

Amikor tehát Makarenko azt mondja, hogy a nevelés céját a társadalmi haladás, a szocialista forradalom szükségleteiből kell levezetni, voltaképpen azt mondja, hogy a "mindenki boldogsága" társadalmi és gazdasági előfeltételeiből kell levezetni.

Léteznek ilyen, tudományosan meghatározható előfeltételek? Annak a gondolkodónak, aki elfogadta a történelmi materializmust, következésképpen, aki a kommunizmust, a "szabadság birodalmát" a történelmi fejlődéstörvények ismeretében megvalósítható társadalmi-gazdasági alakulatnak tartja, amelyben az emberi erőkifejtést immár nem az anyagi termelés külső célszerűsége és kényszere határozza meg, hanem az maga "öncéllá" lesz, annak épp e gazdasági-társadalmi alakulat létrehozása az előfeltétele minden egyén boldogságának.

"Mindenki boldogsága" — ez Makarenkónál mindenekelőtt a gazdaság és a társadalom meghatározott fejlettségi fokára utaló kategória. Ebben a fogalomban talán a legmarkánsabban és ugyanakkor a legegyszerűbben jelenik meg a makarenkói pedagógia beágyazottsága a társadalmi távlatokba.

A nevelés céljának a társadalmi haladás szükségleteiből való eredeztetése csak annak a társadalomnak a távlatától kapja meg lényegi tartalmát és etikai fényét, amelyben az egyén önmagára találhat, amelyben önmegvalósításának, azaz képességei szabad kifejlesztésének feltételei biztosítottak, amelyben immár "minden egyes ember szabad fejlődése" lesz "az összesség szabad fejlődésének előfeltétele".[10]

A kommunizmus felé mutató társadalmi távlatok a makarenkói pedagógiának integráns, lényegi részét alkotják. Jelen és jövő dialektikája nála nem abban a jelenségszintű problémában tűnik csak fel, amelyet "a jelenben a jövőnek nevelés" dilemmájaként tart számon a neveléselmélet. Ebben az ellentett-

[10]Marx—Engels: A Kommunista Kiáltvány = MEM 4. k. Bp., 1959. 460. o.

ségben ugyanis a jelen pedagógiai szükségletei szempontjából az eljövendő társadalom szükségletei irrelevánsaknak és zavaróaknak tűnnek fel, amelyek kielégítése vagy csak a jelen pedagógiai szükségleteinek a rovására, illetve azok ellenében, vagy csak mintegy ráadásként elégíthetők ki, olyan tulajdonságok, vélekedések és igények termelése formájában, amelyeket a jövendő felhasználásig "mélyhűteni" volna célszerű. Makarenkónál ezzel szemben — József Attila szép kifejezésével élve — a "tudatos jövő", épp mert tudatos, az ember jelenének része, a jelenben hat magatartására. A távlatok a jelen és a jövő dialektikus egységei. A távlat a jövő jelen léte és jelenléte az emberben.

A makarenkói pedagógia sarkalatos elve, hogy az embert a távlatai minősítik. "A legfontosabb, amit az emberben értékelni szoktunk, az erő és a szépség. Az emberben mindkettőt kizárólag a távlatokhoz való viszony típusa alapján határozzuk meg. Az az ember, akinek magatartását a legközelebbi távlatok határozzák meg, a leggyengébb ember. Ha megelégszik csupán a saját távlataival — még ha ezek messzi távlatok is —, erősnek tűnhet fel, de nem kelti bennünk az egyéniség szépségének és igazi értékének érzetét. Mennél nagyobb a közösség, melynek távlatai az ember számára egyéni távlatok, annál szebb az ember és annál magasabban áll."[11] Ezért vonhatja le a gondolat befejezéseként a konklúziót: "Embert nevelni annyi, mint a távlati vonalakat kialakítani benne."[12]

A makarenkói megfogalmazásban félreérthetetlenül egyértelmű, hogy a távlatok társadalmisága a döntő mozzanat az egyén távlatainak rendszerében, ez az, ami emberi minőségének lényegi meghatározója. Az emberi lényeg tehát Makarenkónál abban az értelemben is a társadalmi viszonyok összessége, hogy az ember lényegi tartozéka az eljövendő — és általa is formálandó — társadalmi viszonyokhoz való viszonya.

Az egyén értékmérőjévé a társadalmi távlatokhoz való viszonyát megtenni csak olyan világnézet talaján lehet, amelyben egyfelől a társadalmi távlat nem a vágyak önkényes kivetítése vagy a fantázia játéka, hanem tudományos tény, és amelyben másfelől a társadalmi távlat tartalma minden egyes egyén személyes távlatainak — minden egyes egyén szabad fejlődésének — biztosítéka. Makarenkónak a távlatok pedagógiai szerepéről szóló tanítása tehát éppúgy marxista világnézetéből és történelemfelfogásából fakad, mint a nevelés céljainak eredeztetéséről szóló nézetei.

[11] MM 5. k. 70. o.
[12] Uo.

De Makarenko nem volt fanatikus aszkéta, aki szemét a történelmi távlatokra szegezve közömbös lett volna a jelen örömei iránt. Még kevésbé gondolja, hogy közömbös lehet a gyerekek örömeivel szemben. "Az emberi élet igazi hajtóereje a holnap öröme" — írja,[13] s ezen a tényleges másnapot érti. A távlatok társadalmi méretűvé tágítása pedagógiai program nála, amely azonban nem tagadja, sőt kiindulópontként igényli a mindennapi, személyes dimenziójú örömökhöz kapcsolódó távlatokat. Csak éppen az egyén érdekében nem éri be velük. A távlatok nevelése — azaz mind társadalmibbá és távlatosabbá formálása — nála a személyes örömök növelésének programja.

3.

Két vonatkozásban idéztem azt a makarenkói gondolatot, hogy az emberi magatartás minőségét az ember viszonyulásai hordozzák: a jelenhez és a jövőhöz való viszonyulásai egyaránt. Ebből az alaptételből következik, hogy Makarenko a pedagógiai tevékenység igazi tárgyát egyén és társadalom viszonyának, tehát az egyén viszonyulásainak nevelésében határozta meg, és le is vonta ebből a nevelési gyakorlat számára a tudományos következtetést: az egyén viszonyulásait csak viszonyulási közegben, az egyént tehát csak közösségben lehet nevelni: olyan helyzetben, amelyben viszonyulásai értékelhetővé, megragadhatóvá és formálhatóvá válnak. "Makarenko pedagógiájának forradalmi újszerűsége, korszakos újítása éppen az volt — írja Pataki Ferenc —, hogy a közösség fogalmával kezébe tudta ragadni azt a társadalmi egységet, azt a 'szociális molekulát', amelyben a személyiség a maga viszonyaival, életgyakorlatával egységben áll a nevelő rendelkezésére. Az egyén alakítása mindig feltételezi közösségi viszonyainak alakítását, közösségi pozícióinak fejlesztését is. Az egyén ugyanis a társadalmi-gazdasági viszonylatok sajátos, aktív és tevékeny csomópontjaként fogható fel."[14]

A nevelés közösségi formája, amit Makarenko a szocialista nevelés differentia specificájának tart, szerves következménye az emberről való gondolkodásának, marxista világnézetének.

Sarkalatos tétele a makarenkói közösségi nevelésnek és közösségfelfogásnak, hogy "a közösség érdeke fölötte áll az egyén érdekének".[15] Egy konfliktus kapcsán írja: "Ez az eset arra ösztönzött, hogy utána sokáig gondolkozzam, meddig kell elmenni abban, hogy a közösség érdekét az egyén érdeke fölé

[13] Uo.

[14] Pataki Ferenc, i. m. 205. o.

[15] MM 5. k. 127. o.

helyezzük. Ma már hajlandó vagyok azt hinni, hogy ezen a téren le kell vonni a végső következtetést, még akkor is, ha ez a végső következtetés kegyetlen és könyörtelen az egyénnel szemben, mert csak ebben az esetben valósíthatjuk meg mind a közösség, mind az egyén igazi nevelését. ... a könyörtelen és kíméletlen végső következtetés csak logikájában legyen kíméletlen, fizikailag nem kell feltétlenül annak lennie, vagyis a kíméletlenséget is meg kell szervezni technikailag oly módon, hogy a közösség érdekei érvényesüljenek az egyén érdekeivel szemben, de az egyén se kerüljön kétségbeesett, katasztrofális helyzetbe."[16]

"Az egyén alárendelése a közösségnek" formula jelentése a közösség fogalmának tartalmán múlik.

Makarenkónál a közösség — a gyermekközösség is (!) — minősítő értékű fogalom. E minősítést valamely társas egyesülés nem csak belső viszonyaitól, nem e belső viszonyok minőségétől nyeri el. Tehát tagjainak azonos célra törése, szervezettsége, együttműködése, belső kapcsolatainak meghatározott minősége még nem tesz valamely egyesülést közösséggé. A közösségi kritérium az egyesülésnek a társadalomhoz való viszonyában van elsősorban. Csak az az egyesülés nevezhető közösségnek, amely — mint Makarenko mondja — "szociális elvre" épül. "Szociális elvnek csak az olyan elvet ismerhetjük el, amely az emberek egyesülését úgy határozza meg, hogy a dolgozó emberiség világméretű egységének álláspontjából indul ki. ... Világos, hogy ennek a kritériumnak bonckése alatt az emberek számos önkéntes egyesülését nem tekinthetjük olyan egyesülésnek, amely a szociális elvre, éspedig túlnyomóan szocialista elvre épül."[17]

"A dolgozó emberiség világméretű egységének álláspontja" mint a közösség sine qua non-ja kizár a közösség fogalmából minden olyan — belső viszonyait tekintve bármilyen egységes és jól szervezett — egyesülést, amely akár faji, akár nemzeti, akár osztályellentétek mentén a világméretű egység ellenében hat. Mivel pedig "a dolgozó emberek világméretű egysége" ez a kommunizmus távlata, logikus Makarenko alábbi tömör meghatározása: "Véleményünk szerint a közösség kontaktusban élő egység, amely az egyesülés szocialista elvén alapul."[18]

Az egyesülés szocialista elve tehát mindenekelőtt az egyesülés társadalmi tartalmát jelöli. Ugyanakkor az egyesülés belső viszonyaiban is ki kell

[16] Uo. 131. o.
[17] Uo. 423. o.
[18] Uo. 424. o.

fejeződnie a szocialista elvnek, tagjai jogi és tényleges egyenlősége elvének, amelyen semmi több nem értendő, mint a privilegizáltság lehetőségének, azaz annak teljes hiánya, hogy bárki is más egyén vagy egyének kárára érvényesíthesse a saját érdekeit. Ennek pedig kizárólag az felel meg, ha "a rendelkezés, az elosztás és a felhasználás elemei lépten-nyomon a szociális egésznek, a közösségnek a szuverenitását, nem pedig az egyes egyén szuverenitását hangsúlyozzák."[19]

A közösség szuverenitása, a közérdek tehát egyfelől mindazoknak az érdekeit jelenti, akik az adott közösséget alkotják, másfelől kifejezi az egész társadalom érdekeit, amelynek az adott közösség tevékeny része. Nem egyesekét, és nem csoportokét a többiek érdekeivel szemben! Nyilvánvaló tehát, hogy ha a közösségi érdek jelszavával bizonyos csoportérdekek jutnak érvényre, a közösség többé nem szocialista, következésképpen nem is közösség már, mert kettéhasadt az ellentétes érdekek metszésvonala mentén.

Szocialista közösségben a közérdek szuverenitása az egyéni érdek fölött annak az erőnek a védelme, amely az egyének együttműködéséből születik minden egyes egyén javára. A közérdek nem az egyének érdekeitől elidegenedett érdek, hanem az egyének alapvető és lényegi érdekeinek kifejeződése és védelme. Miért kerülhet időlegesen mégis szembe egyéni érdekekkel? Azért, mert nem minden egyén van mindig abban a helyzetben, hogy megértse és belássa saját lényegi érdekeit, illetve azt, hogy pillanatnyi heveny szükségleteinek szabad kiélésével éppen azt az erőt gyengíti, amely máskor a mások heveny szükségleteinek szabad kiélésével járó hátrányoktól, károsodásoktól óvná meg őt és a társadalmat. Makarenkónál tehát — mint ezt egyik francia kommentálója, M. Chavardes írta: "a kollektivizmus az egyén szolgálatában áll".[20]

A közösség szuverenitása az egyén fölött olyan alapelv tehát, amely csak szocialista viszonyok között válhat a nevelés egyik alapelvévé, mert csak a szocialista társadalomra igaz, hogy benne a társadalmi strukturálódás sejtjei közösségek, amelyekre elmondható, amit Marx és Engels a Német ideológiában így fogalmaztak meg: "Csak a másokkal való közösségben kapja meg mindegyik egyén az eszközöket ahhoz, hogy hajlamait minden irányban kiművelje; csak a közösségben válik tehát lehetővé a személyes szabadság. ...A valóságos közösségekben az egyének társulásukban és társulásuk által egyúttal szabadságukat is elnyerik."[21]

[19]Uo. 423. o.
[20]Pataki Ferenc, i. m. 488. o.
[21]MEM 5. k. 65. o.

GÖTZ HILLIG

A. SZ. MAKARENKO-MŰVEK KIADÁSÁNAK HELYZETE

Gondolatok a marburgi és a moszkvai új kiadások megjelenéséről

I.

A Makarenkóról alkotott képet — a Szovjetunióban és azon kívül — egészen napjainkig életútjának bemutatása és műveinek publikációi határozták meg. Ezek vagy közvetlenül a Szovjetunió Pedagógiai Tudományos Akadémiájának (a továbbiakban: APN) pedagógiaelméleti és -történeti intézetében 1943-ban létesült, és Makarenko özvegye, Galina Sztahijevna Makarenko (1892—1962) által vezetett "A. Sz. Makarenko pedagógiai öröksége kutatásának laboratóriumából" származó, vagy a G. Sz. Makarenko által férje örökségéből rendelkezésre bocsátott anyagok alapján jöttek létre.

Makarenko életrajzával kapcsolatban E. N. Medinszkijnek a negyvenes években, és E. Z. Balabanovicsnak az ötvenes és a hatvanas években kiadott könyveire emlékeztetünk, amelyeknek fordítását több szocialista országban is publikálták. Ugyanez áll kiadói vonatkozásban Makarenko műveinek hétkötetes kiadására (Moszkva, 1950—52; 2. kiad.: 1957—58), melyet ukrán, cseh, lengyel, magyar, kínai és japán nyelvekre, valamint a Német Demokratikus Köztársaságban németre is lefordítottak. Ez a kiadás, illetve megfelelő fordításai, közöttük a magyar "Művei" (Bp., 1955—56) a rákövetkező időszakban minden egyes Makarenko-mű, vagy az összegyűjtött művek kiadásának alapjául szolgáltak.

A Német Szövetségi Köztársaságban mindenekelőtt abból indultak ki, hogy az APN-nek ez a publikációja — amelynek szövegezéséért G. Sz. Makarenko mellett elsősorban V. E. Gmurman vállalta a felelősséget — többé-kevésbé megbízható. L. Froese 1956-ban így nyilatkozott: "A Makarenko-írások kitűnően kiadott, teljes hétkötetes publikációja."[1] H. E. Wittig pedig 1961-ben úgy fogalmazott, hogy annak a ténynek az alapján, hogy az akadémiai kiadványnak a szerkesztő bizottságában G. Sz. Makarenko képviselte férje örökét, nagy valószínűséggel elfogadható, hogy az eredeti szövegek ebben az első összki-

[1] L. Froese: Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik (Az orosz és a szovjet pedagógia eszmetörténeti hajtóerői). Heidelberg, 1956. 172. o.

adásban adekvát újra nyomásra kerültek.[2] Annak idején ugyanennek a kiadásnak csupán a "szovjetoroszból" "NDK-németre" való fordítását kifogásolták.

A "Művek" hétkötetes kiadását első ízben 1974 után megjelent publikációkban bírálták, amikor G. Sz. Makarenko már meghalt, és a laboratórium már régen nem működött. Bizonyára nem véletlen, hogy ezek a kritikai megnyilvánulások nem Moszkvából, hanem "vidékről" (Harkov), illetve külföldről (Marburg) érkeztek.[3] Ennek során, mindenekelőtt a marburgi egyetemen 1968-ban alapított Makarenko-tanácskozások (Makarenko-Referate) egyikén, a hétkötetes változatnak a korábbi kiadások alapján napirendre tűzött felülvizsgálata számos, részben jelentékeny tartalmi relevanciájú szövegkihagyás és -változtatás felfedésére vezetett.[4]

Erre a masszív kritikára, valamint egy teljességre törekvő kétnyelvű marburgi Makarenko-kiadás (a továbbiakban: "Marburgi kiadás") megjelentetésének bejelentésére az APN elnöksége igen gyorsan reagált az 1975. március 4-i határozatával: "A. Sz. Makarenko műveinek kiadásáról és további feldolgozásáról."[5] Ez a határozat, amely a Szovjetunióban egy új Makarenko-reneszánszot vezetett be, jelentette be "Makarenko műveinek kilenc-tíz kötetes kiadását". Később ezt "akadémiai kiadványnak", tehát a legmagasabb tudományos igényeknek megfelelő publikációnak minősítették, és Makarenko születésének centenáriumáig kívánták megjelentetni.[6] Az összkiadás helyett azonban

[2] A. S. Makarenko: Ausgewählte pädagogische Schriften (Válogatott pedagógiai tanulmányok). (Besorgt von H. E. Wittig) Paderborn, 1961. 229. o.

[3] Sz. A. Litvinov: Nyezabivaemaja vsztrecsa (Felejthetetlen találkozás). "A. Sz. Makarenko" 9. köt. Lvov, 1974. 111. o.; M. F. Getmanyec: Nuzsni obscsije uszilija. Piszmo v redakciju (Közös erőfeszítésekre van szükség. Levél a szerkesztőségnek) = Ucsityelszkaja Gazeta, 1974. 73. sz., 3. o.; Marburger Makarenko-Ausgabe (Marburgi Makarenko-kiadás). Munkadokumentumok: Előadások gyorsírásos anyagai I. (1936. május—1938. július); ua. II. (1938. október—1939. március). Marburg, 1974.; Makarenko 71/72. Informationen aus dem Makarenko-Referat (Információk a Makarenko-tanácskozás anyagából). Marburger Makarenko-Ausgabe 1. Abteilung. Marburg. 1974. 1—20. o.

[4] Vö. G. Hillig: Wie man sich in Moskau ein Wunschbild von Makarenko machte. Zur Editionspraxis der sowjetischen Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APN) (Miként alkottak Moszkvában magukban egy ideálképet Makarenkóról. A szovjet Pedagógiai Tudományok Akadémiája /APN/ kiadási gyakorlatához). In: Ergebnisse und Perspektiven Vergleichender Erziehungswissenschaft (Az összehasonlító neveléstudomány eredményei és perspektívái). Zur Funktion des Internationalen Bildungstransfers, München, 1984. 191—287. o.

[5] V Prezigyiume APN SZSZSZR (Az APN elnökségében) = Szovjetszkaja Pedagogika, 1975. 5. sz. 158. o.

[6] G. N. Filonov: Vidajuscsijszja vklad v markszisztko—leninyinszkuju pedagogiku (Jelentős adalék a marxista—leninista pedagógiához) = Szovjetszkaja Pedagogika, 1978. 3. sz. 29. o.

mégis ismét csak egy válogatott kiadást adtak közre, ez alkalommal nyolc kötetben.

A jelen időpontig, miután az "Összegyűjtött művek" húsz kötetre tervezett marburgi kiadásának nyolc kötete megjelent (1976—82), és a pedagógiai műveknek az új, nyolckötetes moszkvai kiadása már lezárult (1983—86), célszerű Makarenko műveinek a kiadásával kapcsolatban megkísérelni a már elért eredmények megállapítását csakúgy, mint a kívánt tennivalók megjelölését.

II.

Mindenekelőtt ejtsünk néhány szót a két új kiadásról: a marburgiról és a moszkvairól.

A "Marburgi kiadás" teljes címe: "Anton Makarenko: Gesammelte Werke. Marburger Ausgabe" (Anton Makarenko: Összegyűjtött művek. Marburgi kiadás).[7] Ez a kifejezetten "ideiglenes kiadásként" tervezett publikáció az eredeti Makarenko-szövegeket párhuzamos német fordításban is közreadja és részletes magyarázatokkal kíséri. A kiadvány tervezésének időszakában (a hetvenes években) a források alapján a publikációt két részre tagolták: I. rész: Makarenko életében kiadott írások — tizenhárom kötet, II. rész: Az örökség — hét kötet).

A magyarázatok valamennyi szöveg esetében adatokat tartalmaznak annak létrejöttéről, kiadásának történetéről — amennyiben azok ismertek, illetve feltárhatók — és a szövegnek Makarenko életében, illetve a hétkötetes kiadásban való közreadásáról. Ezenkívül megjegyzések formájában magukban foglaltak kiegészítő részleteket az eredeti kéziratokból, illetőleg későbbi lenyomatokból és tudományosan releváns variánsokból (beleértve a szovjet "Művek" kiadás szerkesztőségi szövegváltoztatásainak kimutatását), valamint az egyes szövegrészek teljes megértését segítő magyarázatokat. A magyarázatokat részletes név- és tárgymutató egészíti ki.

A "Marburgi kiadás" első része a mindenkori első kiadások szövegét teszi hozzáférhetővé (az orosz, ukrán, francia, valamint angol eredetiket fakszimilék reprezentálják), és tizenhárom kötetet fog magában foglalni. Az 1., 7., 9. és 12. kötetek az 1923—31., 1932—36., 1937. és az 1938—39. évek kisebb

[7] A marburgi kiadásra kritikusan reagál: A. Zubajrjajev: Novoje izdanyije szocsinyenyij A. Sz. Makarenko (Makarenko műveinek új kiadása) = Narodnoje Obrazovanyije, 1983. 2. sz. 94. o. Hasonló szemrehányás hangzott el a szovjet neveléstörténeti kutatásról tartott ülésen (Moszkva, 1987. március 31.), amelyen a kijevi V. Z. Smal "Makarenko örökségének külföldi meghamisításával" összefüggésben a "Marburgi kiadás" szándékosan hazug kommentárjairól beszélt. L. Szovjetszkaja Pedagogika, 1987. 10. sz. 96. o.; Narodnoje Obrazovanyije, 1987. 10. sz. 98. o.

publikációinak gyűjteményeit foglalják magukban. A többi kötet a következőket tartalmazza: "Az 1930-as menet" 2. kötet; "Pedagógiai hősköltemény" 3—5. kötet; "A nevelési folyamat megszervezésének módszertana" 6. kötet; "Szülők könyve" 8. kötet; "Becsület" 10. kötet; és a "Zászlók a tornyokon" 11. kötet. A 13. kötet az 1923—39-ben megjelent Makarenko-kiadványok teljes bibliográfiáját tartalmazza. Eddig az 1—5., 7., 9. és 13. kötet jelent meg. Szerkesztőik: G. Hillig, S. Weitz, I. Wickl. (A II. részben a pedagógiai és az irodalmi hagyatékon kívül tervbe vették a Gorkij-telep és a Dzerzsinszkij-kommuna Makarenko által fogalmazott hivatalos dokumentumainak, az előadások gyorsírásos jegyzőkönyveinek, naplórészleteknek és leveleknek a közlését.)

A "Moszkvai kiadás" teljes címe: "A. Sz. Makarenko: Pedagogicseszkije szocsinyenyija v voszmi tomah" (A. Sz. Makarenko: Pedagógiai művek nyolc kötetben). A kiadás nyolc kötetében a "Marburgi kiadás" egyetlen szóval sem kerül említésre, bár a kiadók NSZK-beli kollégáik kutatási eredményeit sokféle módon felhasználták. A "Marburgi kiadásból" nemcsak Makarenko újonnan felfedezett cikkeit, hanem a magyarázatok egyes részleteit és struktúráját, valamint a megjegyzések elrendezését és számozását is átvették.[8] Megjegyezzük, hogy a "Moszkvai kiadás" a kronológiai elv szerint tagolódik, amely Makarenko művei kiadásának vonatkozásában először a "Marburgi kiadásban" került alkalmazásra. E megegyezések ellenére a "Moszkvai kiadás" záró, 8. kötetének befejező és egyben alapvető cikke (amely 1986 őszén a glasznoszty, a peresztrojka és a novoje miszlenyije idején jelent meg!) a Makarenko-tanácskozást csúnyán diffamálja.[9]

[8] L. (a következőkhöz is) a szerzőtől: Nyekatorije szoobrazsenyija v szvjazi sz vihodom dvuh pervih tomov novovo izdanyija szobranyija szocsinyenyij A. Sz. Makarenko. Sankt Makarenko (Néhány elképzelés A. Sz. Makarenko összegyűjtött művei új kiadása első két kötetének megjelenésével kapcsolatban. In: Sankt Makarenko). Az RSZFSZR és az USZSZR Pedagógiai Tudományos Akadémiák kiadói gyakorlatához (1950—1983), Marburg, 1984. 55—98. o.; németül: Einige Anmerkungen zu den beiden ersten Bänden der neuen sowjetischen Makarenko Ausgabe. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 1985. 19—32. és 35—43. o.

[9] M. D. Vinogradova—L. Ju. Gorgyin—A. A. Frolov: O pedagogicseszkom naszlegyii A. Sz. Makarenko. V knyige: A. Sz. Makarenko: Pedagogicseszkije szocsinyenyija v voszmi tomah (A. Sz. Makarenko pedagógiai örökségéről. In: A. Sz. Makarenko: Pedagógiai művek 8 kötetben). 8. köt. Moszkva, 1986. 209. o. A kötetben a következőket olvashatjuk: A nyugati Makarenko-kutatásban vezető helyet foglal el az NSZK-ban 1968-ban A. Sz. Makarenko örökségének tanulmányozására alapított laboratórium, amely a Marburgi egyetem összehasonlító pedagógiával foglalkozó nagyobb pedagógiai kutatóközpontjának részeként működik. A laboratórium alapvető publikációinak elemzése és összegzése rávilágít arra, hogy azok "szigorúan tudományos megközelítési módja" alkalmas eszköze

Amikor a kiadó a "Moszkvai kiadás" megjelentetését bejelentette, az APN-kiadást "alapvetőnek", illetve "alapvetőbbnek" nevezte,[10] nyilván a Makarenko-művek hétkötetes sorozatához képest, amelyet ez a nyolckötetes vált fel. Valójában a "Pedagógiai művek" az ötvenes években megjelent elődjétől számos, eladdig még nem publikált szöveg és részletesebb kommentárok közreadásában különbözik.

Az új "Moszkvai kiadást", már két első kötetének publikációját követően is, differenciáltan értékelték — jellemzően megint a harkovi és a marburgi Makarenko-kutatók tollából — megjelent recenziók.[11] Pozitívumként említették többek között, hogy több szövegben, amelyeket a hétkötetes változat is tartalmaz, megtartották az abban alkalmazott rövidítéseket. Az ilyen szövegeknél új kihagyások is tapasztalhatók, kimaradtak egyes, harminc évvel előbb már kinyomtatott részletek. Megjegyezték, hogy a "Moszkvai kiadásban" első ízben megjelentetett szövegeket is rendszeresen rövidítették, részben pedig szerkesztőségileg megváltoztatták, mégpedig — amint azt az első kötet előszavában megírják — "az aktuális ... stilisztikai normáknak megfelelően".[12] Szerintük erre azért volt szükség, mivel Makarenko, mint ukrajnai, nem tudta kielégítően az orosz nyelvet.[13] Nem jelölték azonban sem ezeket a beavatkozásokat, sem a kihagyásokat, rövidítéseket.

Az új "Moszkvai kiadás" a következőképpen tagolt: 1. Pedagógiai művek 1922—1936; 2. Irodalmi alkotások 1932—38: "Az 1930-as menet", "FD-1', "Major", "Becsület"; 3. "Pedagógiai hősköltemény"; 4. Pedagógiai művek 1939—39; 5. "Szülők könyve"; 6. "Zászlók a tornyokon"; 7. Publicisztikai művek, tanulmányok a gyermekirodalomról és az írói munkáról, recenziók, színdarabok; 8. Levelek, életrajzi jellegű dokumentumok, a pedagógiai és az irodalmi

---

annak, hogy — az intézet munkatársainak szavaival élve — Makarenko "pedagógiai törekvéseit elkülönítsék annak bolsevik gyökereitől".

A laboratórium tevékenységében a burzsoá pozitivizmus és pluralizmus jegyében tagadják a makarenkói életmű tudományos-világnézeti alapjait, megalapozatlan következtetéseket vonnak le annak a nyugati pedagógiára gyakorolt hatásáról. A közösségről vallott eszméit antikommunista, burzsoá szellemben vagy ideológiai tartalmától megfosztva elferdítik.

[10] L. 7. jegyzetet.

[11] M. F. Getmanyec: Novoje izdanyije szocsinyenyij A. Sz. Makarenko (A. Sz. Makarenko műveinek új kiadása) = Szovjetszkaja Pedagogika, 1984. 7. sz. 120—122. o.; L. G. Hillig 8. jegyzet.

[12] A. Sz. Makarenko: Pedagogicseszkije szocsinyenyija, t. 1. (A. Sz. Makarenko: Pedagógiai művek, 1. k.). Moszkva, 1983. 6. o.

[13] A "Pedagógiai művek" egyik kiadójának személyes közlése a szerzővel szemben.

tevékenységre vonatkozó anyagok, függelék (azaz kiegészítések az 1—7. kötetekhez), zárótanulmány: "A. Sz. Makarenko pedagógiai örökségéről".

A kiadás motorja a Gorkij-beli A. A. Frolov volt. Nemcsak a megfelelő, sokéves előkészítő munkálatokat végezte el, hanem egyedül ő volt az, aki részt vett mind a nyolc kiadott kötet szerkesztőjeként és a magyarázatok szerzőjeként a munkában. Az APN részéről ezekben a munkálatokban L. Ju. Gorgyin (hat kötet) és M. D. Vinogradova (három kötet) működött közre.

Az első két kötet szakértője — többek között — a kijevi N. D. Jarmacsenko defektológus és a harmadik kötettől kezdve a vladimiri F. A. Fradkin neveléstörténész. Rajtuk kívül valamennyi kötet esetében egyetlen külföldit bíztak meg szakértői munkával. Erre a megtisztelő — és természetesen rubelt is hozó — feladatra azonban nem egy olyan nemzetközileg ismert makarenkóistát kértek fel, mint A. Levin (Varsó) vagy L. Pecha (Olomouc), akik hazájukban Makarenko munkásságának feltárása és propagálása érdekében kiemelkedő munkát végeztek, hanem a szakértői tevékenységet — amint később kiderült — az APN-nel "testvéri kapcsolatban" lévő partnerintézetnek — az NDK Pedagógiai Tudományok Akadémiájának — tagjára, Edgar Günther-re bízták. Bizonyára e szakértői tevékenységgel összefüggésben határozta el magát — a szocialista országok kiadói közül egyetlenként — a berlini (NDK) Volk und Wissen Verlag a nyolckötetes "Pedagógiai művek" lefordíttatására és kiadására vonatkozó szerződés megkötésére a "Pedagogika" (Moszkva) kiadóval.

III.

A "marburgi" és a "moszkvai" kiadásokban számos Makarenko-szöveg első ízben került publikálásra, s ezek kiegészítik Makarenkóról, a pedagógusról és az íróról alkotott képünket. Részleteiben a következőkről van szó.

1. Tartalmaznak néhány olyan, Makarenko életében megjelent munkát, amelyeket e tanulmány szerzője a nemzetközi Makarenko-irodalom, a releváns bibliográfiák, valamint a korabeli periodikák szisztematikus kiértékelése útján lelt meg, és amelyek most kerültek be először egy Makarenko-kiadás anyagába (a "Marburgi kiadás" 1—7. köteteiben, többségük pedig átvétel útján a "Moszkvai kiadás" 1. és 5. kötetében). Ezeknek az anonim vagy pszeudonim módon megjelent szövegeknek egyikét-másikát ekkor volt lehetséges első ízben Makarenkónak tulajdonítani. Nyomatékosan ki kell emelni G. Sz. Szalkónak, Makarenko későbbi feleségének egy 1931-ben, ukrán nyelven megjelent írását "Az elhagyott gyermekekről és e jelenség leküzdéséről", amely egy pedagógus szakemberek által vezetett, anyagilag jól felszerelt gyermekotthonról mint a

Szovjetunió alapvető nevelőintézményéről szól. Ezt az írást Makarenko özvegye a benne fellelhető családkritikai megjegyzések miatt mellőzte.

2. Számtalan kéziratot foglalnak magukban a Makarenko-örökség anyagából (az ún. Makarenko-archívumból), amelyeket G. Sz. Makarenko eleinte szintén visszatartott, és amelyeket csak az ő halála után tagoltak be a Makarenko-fondba (332. sz.), az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság Irodalmi és Művészeti Központi Állami Levéltárának 4. osztályába ("Moszkvai kiadás", 1—8. kötet).

3. Magukban foglalnak a "Művek" hétkötetes kiadásának a lezárása után különböző folyóiratokban és gyűjteményes kiadásokban publikált különböző archívumokból és magántulajdonból származó anyagokat, főként leveleket ("Moszkvai kiadás" 1., 4., 7., 8. kötet).

4. Közreadnak néhány legutóbb — elsősorban N. N. Oksának az ukrán archívumokban végzett (Kijev, Harkov, Poltava) rendszeres kutatási során — megtalált, Makarenko által fogalmazott, a telep és a kommuna életével összefüggő dokumentumokat ("Moszkvai kiadás" 1—8. kötet).

Így jelentős mértékben bővült a Makarenko-művek "kánonja". Azonban semmi esetre sem vált mindezzel valamennyi ismert Makarenko-szöveg hozzáférhetővé. Továbbra is van még sok publikálatlan anyag a szovjet archívumokban.

Ezzel kapcsolatban elsősorban a Makarenko-örökség (CGALI f. 332.) több kéziratát kell említeni. Ezek között több szépirodalmi mű, illetve töredék található, amelyek irodalmilag nyilván kevésbé értékesek, és emiatt nem publikálták azokat. Például "Newton gyűrű", "Gondoskodás az emberről", "Telepesek", "Nemzedékek útja". Ezenkívül több, Makarenko által fogalmazott dokumentum — a Dzerzsinszkij-kommunában és az Ukrán Szocialista Szovjet Köztársaság NKVD-jében kifejtebb tevékenységéről —, mindenekelőtt a köztársaság ifjúsági kommunáinak az újraszervezésére vonatkozó tervei publikálatlanok. Közzétételük azért nem volt lehetséges, mert bennük V. A. Balickijról, az ukrán GPU sok éven át működött főnökéről, az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság későbbi, még nem rehabilitált belügyi komisszárjáról (Makarenko későbbi főnökéről) van szó.[14] (Akár az iratok címzettjeként, akár a "Dzerzsinka valamely partnerkommunájának névadójaként.)

[14]Mindenesetre úgy tűnik — bármilyen különösen hangozzék is —, hogy nem ismert minden szerkesztő és lektor előtt. Balickijt utónevén és apai nevén az új kiadás 2. kötetében az "FD-1"-hez fűzött megjegyzésekben említik. Ez meglepő körülmény, amelyre a szerző az előbbiekben említett rencenzióban utalt; a későbbi kötetekben mégsem utaltak rá, s a nyolc kötethez készült névmutatóban sem szerepel. Ezzel szemben az Ucsityelszkaja Gazjeta 1987. jú-

Ezenkívül van olyan anyag is — mindenekelőtt Ukrajnában —, amelyről alkalmanként említés történik a szovjet Makarenko-irodalomban, de amelyet még mindig nem publikáltak, s — bármilyen különösen hangozzék — létezésük sem ismert a szovjet kutatók előtt. E tanulmány szerzője betekinthetett az Októberi Forradalom és a Szocialista Építés Ukrán Központi Archívumának, az 1920-as évektől összegyűjtött irataiba, amelyek többek között Makarenkótól származó leveleket és más anyagokat tartalmaznak.

IV.

A következőkben megkíséreljük a makarenkói örökség néhány konkrét problémáját és a vele kapcsolatos kívánságokat egy szépirodalmi alkotásnak, a "Pedagógiai hősköltemények", valamint a Makarenko-szövegek pedagógiailag egy különösen jelentős kategóriájának, a gyorsírásos jegyzeteknek a példáján keresztül felvázolni.

A "Pedagógiai hősköltemény"

A "Marburgi kiadás" ennek a műnek a szövegét (3—5. kötet; 1982) a háromkötetes, 1934—37-ben megjelent legterjedelmesebb nyomtatott változatnak megfelelően tartalmazza. Ezzel szemben a "Moszkvai kiadás" (3. kötet; 1984) ismét a hétkötetes sorozatban megjelentetett variánst alkalmazza, amelyről már akkor is és azóta is ismételten megállapították, hogy nem a Makarenko életében kiadott legutóbbi, hanem az első posztumusz változatnak felel meg.[15]

Abból következően, hogy ez a mű három különálló részben és négy különböző kiadásban jelent meg (az első kiadás Gorkij "Almanachjában", s három további kiadás könyv alakban 1937-ben három, illetőleg két kötetben, majd még 1937-ben egy kötetben), a szövegen több szerkesztő dolgozott. Őket nemcsak az általánosan kötelező nyelvi szempontok és annak a négy mozgalmas esztendőnek (1933—37!) a kétségtelenül változó politikai mércéi, hanem ter-

---

lius 9-i számában a Makarenko jegyzetfüzetéből közölt részletekben ismét említik (4. o.), mindenesetre a Balickij által viselt funkcióra nem utalnak.

[15] L. (a következőkhöz is) a szerzőtől: A. S. Makarenko: "Pedagogičeskaja poéma". Teil 1. Eine textologische Untersuchung (A. Sz. Makarenko: "Pedagógiai hősköltemény" 1. rész. Egy textológiai tanulmány). In: Studia Slavica. Beiträge zum VIII. Internationalen Slawistenkongress in Zagreb 1978. Giessen, 1981. 267—315. o.; Ugyanő: Entstehungs- und Publikationsgeschichte (zum Pädagogischen Poems) /A ("Pedagógiai hősköltemény") keletkezésének és kiadásának története/. In: A. S. Makarenko: Gesammelte Werke. "Marburger Ausgabe", 3—5. köt. Stuttgart, 1982.; 50-letyije publikacii "Pedagogicseszkoj poemi" (A "Pedagógiai hősköltemény" megjelenésének 50. évfordulója). In: Svantevit. Dansk tidskrift for slavistik. 1984. 1—2. sz. 181—188. o.

mészetesen egyéni ízlésük is vezette. Így különösen nagy az alkalmazott stilisztikai beavatkozások száma ezekben a kiadásokban.

Makarenko azokhoz a szerzőkhöz sorolandó, akik az egyszer már befejezett és a kiadó rendelkezésére bocsátott műnek csak kevés figyelmet szentelnek, ő szinte mit sem törődött az egyes szerkesztők részben egyre súlyosabb nyelvi, stilisztikai és tartalmi beavatkozásaival. Aláírásával esetenként a szerkesztőknek a nagyon önkényes változtatásait is jóváhagyta, amint azt a megmaradt hasáblevonatok tanúsítják. Egyes esetekben még a rá jellemző stíluselemek, s még a sikerült humoros ábrázolások kiküszöbölésével, kihagyásával is egyetértett.

Még a Gorkij (a Hősköltemény első olvasója és szerkesztője) által elvégzett korrekciókat is a következetesség hiánya jellemzi. Ez jól látható a harmadik rész megmaradt gépírásos változatából és a két másik részben is feltárható.[16] A forrásanyag analíziséből kiderült, hogy Gorkij szerepét e mű szövegének alakításával kapcsolatban eddig túlbecsülték. Eltekintve attól, hogy olyan nagyobb törléseket, amelyeket valójában maga Makarenko végzett el, Gorkijnak tulajdonítottak, megjegyzendő, hogy az általa ténylegesen elvégzett kisebb nyelvi és stilisztikai jellegű, mindenképpen jogos és sikerült korrekciók mellett, számos alig igazolható beavatkozást is végzett. Ugyanez érvényes a tartalmi korrekciókra, amelyek egy része ideológiai természetű volt.

A "Pedagógiai hősköltemény" Makarenko életében közzétett legutolsó kiadását (1937) a megelőzőkhöz képest a terjedelmes, helyenként drasztikus rövidítések, közöttük egész epizódoké, jellemzi. Ezek G. Sz. Makarenko javaslatára, Makarenko saját korrekciójának estek áldozatul, amint azt V. E. Gmurman tanúsítja.[17] E kötet szövege esetében L. N. Smirnova szovjet textológus kifejezése szerint nem "egy legutolsó saját kezű kiadásról" van szó, nem Makarenko "végső alkotói szándékáról", hanem inkább feleségének a szándékáról, illetőleg politikai óvatosságról.

Ezért a Hősköltemény jövendő kritikai kiadásához — a megmaradt szerzői kéziratos és gépírásos példányok, valamint a Makarenko életében megjelent kiadások (beleértve a kefe- és tördelt levonatokat) alapján — egy tudományosan hiteles szöveget kellene kidolgozni, olyant, amelyet a szovjet textoló-

[16] L. a szerzőtől: Gorkijs Korrekturen am "Pädagogischen Poem" (Gorkij korrektúrái a "Pedagógiai hősköltemény"). In: Suche nach Identität. Isabella Rüttenauer zum 75. Geburtstag, Oldenburg, 1984. 161—196. o.

[17] V. E. Gmurman: Iz beszed o nyom... (Beszélgetések róla) = Narodnoje Obrazovanyije, 1963. 2. sz. 101. o.

gusok "osznovnoj tekszt"-nek neveznek, s amelybe a Gorkij által végzett javítások sem vehetők csak úgy egyszerűen át.

Az előadások gyorsírásos jegyzetei

Az előadások gyorsírásos jegyzeteit — pontosabban szólva: az előadások gyorsírásos jegyzeteinek gépírásos változatait — az 1936—39-es évekből, amelyeket általában Makarenko legsikerültebb elméleti pedagógiai szövegeinek tekintenek,[18] az APN eddigi kiadásai nem kielégítő módon tartalmazták. Így például a hétkötetes "Művekben" (3., 4., 5. 7. kötet) ezeket az előadásokat az egykötetes "Válogatott pedagógiai tanulmányokban" (1946) megjelentetett, erősen lerövidített és a szerkesztőség által átdolgozott változatnak megfelelően közölték. E szövegek esetében a nyolckötetes "Pedagógiai művek" (4., 7. kötet) kiadásakor is a már említett, "kanonizált" fogalmazásra orientálódtak, bár ebbe a kiadásba — első alkalommal — felvették a gyorsírásos jegyzetek hosszabb, azelőtt hátrányt szenvedett részleteit is.

Ezek a hosszabb-rövidebb, többnyire változatlanul közölt "betétek" azonban erősen átdolgozott szövegkörnyezetben foglalnak helyet. Közöttük — mindenesetre a szükséges megkülönböztetés nélkül — megtalálhatók a korábban kihúzott részleteknek a szerkesztők által fogalmazott azon rövid sűrítményei, amelyek szükségesek Makarenko később következő fejtegetéseinek megértéséhez. Így némely esetben — tévesen — közreadták egymást követően mind a korábbi kiadásokból származó sűrítményt, mind az autentikus szövegváltozatot.

A gyorsírásos változatok szerkesztőségi átdolgozásának mértékéről a különböző kiadásokban csak ki nem elégítő, elködösített adatok szerepelnek. Egy felülvizsgálat tanúsága szerint a "Kommunista nevelés és magatartás" című, 1939. március 1-jén megtartott és csak "jelentéktelen mértékben" rövidített előadásnak a 75 oldalas gépírásos szövegéből 25 oldal teljesen kimaradt, és a megmaradt 50 oldalon majdnem 300 tartalmi és stiláris beavatkozás állapítható meg, amelyeket a nyolckötetes kiadásban is megtartottak. Ugyanez érvényes a "Nevelés a családban és az iskolában" című, 1939. február 8-án elhangzott előadásra. Itt a jelzett, "(szükséges) jelentéktelen stilisztikai korrekciók"[19] egy összesen 105 oldalas gépírásos szövegben 30 oldalnyi rövidítést és mintegy 200, többnyire nagymérvű, lényeges változtatást tettek ki.

[18] Így megjelent pl. az NDK-ban a "Művek" 5. kötetének különkiadása tanárjelöltek számára "Theoretische Schriften" ("Elméleti írások") címen.

[19] Így jelent meg a "Művek" 1. kiadásának 4. kötetében (1951) az 525. oldalon. Ezzel szemben a jelzőket a 2. kiadás (1957) 540. oldalán megváltoztatták, a "stilisztikai" és a "jelentéktelen" kifejezések elmaradtak.

Az előadásokról készült gyorsírásos jegyzetek gépírásos változatán található megfelelő jegyzetek, illetőleg az egyes változtatásokat keresztülvezető mindenkori kézírás alapján megállapítható, hogy a nagyobb kihagyások — egyes bekezdésektől a több oldalnyi szövegekig — és általában ezeknek a szövegeknek az első szerkesztőségi átdolgozása is G. Sz. Makarenkóra vezethető vissza. Az a cél vezette, hogy férje örökségét mindattól "megtisztítsa", ami számára hátrányosnak tűnt abból a szempontból, hogy Anton Szemjonovics a legjelentősebb szovjet pedagógusnak minősüljön. A szerkesztőknek a hétkötetes változat kiadása alkalmából egyes esetekben a további feldolgozáshoz nem az eredeti gépírásos anyagokat, hanem a már megfelelően rövidített és átalakított szövegek leírását bocsátották rendelkezésre.[20]

Az előadások gyorsírásos anyaga kritikai kiadásának alapját mindenesetre a gyorsírásos változat eredeti gépírásos fogalmazványainak kell képezniük. Ezentúl sok esetben elengedhetetlen — éspedig az ún. gyorsírásos tájékoztatás keretén belül — a megfelelő előadás leírásának és a hallgatókkal folytatott vita anyagának az együttes közlése. Csakis ezáltal válnak Makarenko fejtegetései teljes terjedelmükben érthetővé. A "Marburgi kiadás" II. részének előkészítő munkálatai keretében röviddel ezelőtt lehetőség nyílt egy ilyen előadásos rendezvény (Moszkva, 1936. október 25.) teljes jegyzőkönyvének kétnyelvű kiadására.[21]

V.

A következőkben megkísérelünk szólni az eddigi Makarenko-kiadások gyakorlatának néhány általánosabb problémájáról és a belőlük adódó következtetésekről.

Makarenko, köztudottan, nemcsak pedagógus, hanem író is volt — legalábbis életének utolsó éveiben egyre inkább annak tartotta magát. Már ebből adódóan is kézenfekvő szövegeinek kiadása során — a tisztán pedagógiai, a tisztán irodalmi, de a pedagógiailag is jelentős szépirodalmi munkáinál is — az interdiszciplináris megközelítés, ahogyan azt a "Marburgi tanácskozások" 1973-tól kezdve követelték,[22] s amelyre a "Marburgi kiadásban" törekszenek

[20] L. a szerzőtől: 4. jegyzetben idézett mű 200. és következő oldalait.

[21] In den Kugellagewerken. In Mosaku Oktober 1936. Edition der Protokolle zweier Begegnungen A. S. Makarenkos mit Lesern des "Pädagogischen Poems" (A golyóscsapágy művekben. A. Sz. Makarenko és a "Pedagógiai hősköltemény" olvasói két találkozása jegyzőkönyvének kiadása). Marburg, 1987. 1—55. o.

[22] G. Achinger—E. Gartmann—G. Hillig—S. Weitz: Von Beruf Mensch. Zum 85. Geburtstag des Pädagogen A. S. Makarenko (Hivatása: ember. A. Sz. Maka-

is. Makarenkót a Szovjetunióban mégis, egészen napjainkig, pedagógusnak tekintik, és ezzel át is adták az APN-nek. Az új "Moszkvai kiadás" ennek a nem kielégítő helyzetnek az eredménye.

A "Moszkvai kiadás" Makarenkónak a munkáit az 1943 — tehát a bevezetőnkben már említett "Laboratóriumnak" az alapítása — óta érvényesülő hagyományos szovjet recepciónak megfelelően (1943 előtt, tehát 1939—1943-ig hagyatékát az írószövetség egy speciális bizottsága gondozta!), a nem teljesen egyértelmű, azonban egyoldalúan súlypontozott címmel: "Pedagógiai művek" jelentette meg.[23] A kiadvány a pedagógusokra irányul, elsősorban Makarenko pedagógiai elképzeléseinek a gyakorlatba való átültetésére szánták. Amint az APN valamennyi kiadványánál, ennél a kiadásnál is a népszerűsítés aspektusa állt az előtérben, tehát a "tudományos-gyakorlati" szándékok. Ezzel szemben ésszerű, sőt sürgetően szükséges lenne már egyszer "tudományos-kiadási" célokat követni, azaz Makarenko műveit a tudományos követelményeknek megfelelően publikálni.

Azonban a "Moszkvai kiadás" nemcsak pedagógusok számára, hanem pedagógusok munkájával készült, filológiai és kiadói szempontból tapasztalt irodalomtudósok bevonása nélkül. (M. D. Vinogradovának, az APN irodalomtudós munkatársának a közreműködése nyilvánvalóan — néhány munka, pl. az "FD-1" szerkesztési munkálatai alkalmával — a kommentárokban a szövegvariánsok regisztrálására szorítkozott.) Ami különösen terhelő hendikepnek bizonyult, az volt, hogy a kiadás előkészítésébe ukrajnistát sem kapcsoltak be. Már az első kötet megjelenése előtt kiderült, hogy az APN elhárította ismert leningrádi (N. A. Morozova) és harkovi (M. F. Getmanyec), irodalomtudományi szempontból iskolázott Makarenko-kutatók közreműködését az új, akkor még "összkiadásként" tervezett publikáció munkálataiban, mondván: ez a (moszkvai) APN terve, amelyben maguk közt akarnak maradni.

---

renkónak, a pedagógusnak — születésének 85. évfordulója alkalmából) = Deutsche Volkszeitung, 1974. 13. sz. 11. o.

[23] Getmanyec recenziójának (11. jegyzet) 122. oldalán a "Pedagogicseszkije szocsinyenyija" ("Pedagógiai művek") címével polemizál: "Holott a második kötetben jelentették meg az irodalmi alkotásokat. Természetesen az említett művek rendkívül fontosak Makarenko pedagógiai nézeteinek megértéséhez, annál inkább, mert többségük a Dzerzsinszkij-kommuna életéről szól. Ugyanakkor a "Majorság" című darabot, különösen pedig a "Becsület" című elbeszélést, amelyben a forradalom előtti idők parasztságának életét ábrázolta, sohasem szabad a pedagógiai művek címszó alá sorolni. Nem tartoznak a pedagógiai jellegű alkotások közé a különböző életrajzi anyagok, levelek, hivatalos iratok, amelyek a nevelőintézmény gazdasági tevékenységével kapcsolatosak.

A szovjet textológusok kidolgoztak ugyan egy eszköztárat, amelyet a "Moszkvai kiadás" előkészítői arra használhattak volna fel, hogy óvatosan bánjanak a szerző szavaival, s ez őket számtalan önkényes beavatkozástól visszatartotta volna. Az ezen a területen megjelent legutóbbi munkák egyikét, egyébként Sz. A. Reiszerának "A textológia alapjai" című munkáját (Leningrád, 2. kiad. 1978.) a Szovjetunió művelődési minisztériuma — amelynek az APN közismerten alárendelt — a pedagógiai intézetek hallgatói számára tankönyvként kifejezetten ajánlotta.

Bár Makarenko orosznak vallotta magát, egész életét mégis Ukrajnában töltötte el. Így nem lehet csodálni, hogy nyelvébe — környezetétől meghatározottan — ukránizmusok kerültek be. Ezek az ukrán elemek megkövetelik, hogy műveinek kiadását adekvát nyelvi magyarázatok kísérjék.[24] Ukrajnisták közreműködése tehát a moszkvai teamet megóvhatta volna az olyan szövegekben elkövetett kínos hibáktól, amelyek az erőltetett ukránizálás időszakában (1924—32) jelentek meg.[25]

A közben befejezett, megjelent "Moszkvai kiadás" tapasztalatai alapján arra a következtetésre lehet jutni, hogy a "Marburgi kiadás" mielőbbi folytatása szükséges. Ehhez azonban kívánatos lenne a szovjet intézmények még nagyobb támogatása, s ezentúl a Szovjetunió és más országok Makarenko-kutatóinak még szorosabb együttműködése, tehát ennek a projektnek az "interna-

[24] L. ezzel kapcsolatban Getmanyecnek a 11. jegyzetben szereplő recenziója 122. oldalát: "Jeszty nyedosztatki v lingvisztyicseszkih kommentarijah. V szocsinyenyijah A. Sz. Makarenko, kak izvesztno, jeszty nyemaloje kolicseszvo ukrajinyizmov, i raszsifrovku ih szledovalo bi iszkaty v szlovare nye Dalja, a szovremennovo ukrajinszkovo jazika." (A nyelvészeti magyarázatokban vannak hibák. A. Sz. Makarenko műveiben, mint ismeretes, előfordulnak ukránizmusok, és értelmezésüket nem a Daly szótárban kellett volna keresni, hanem a mai ukrán nyelv szótárában.)

[25] Ehhez két példa: a "Kommuna im. F. E. Dzerzsinszkovo" (Dzerzsinszkijkommuna) című cikkben (1932) arról van szó, hogy ott "festett mennyezetek" (ukr.: 'rozmaljovani szteli') vannak ("Marburgi kiadás" 7. köt. 2. o.); ezt a következőképpen fordították: "festett falak" (or. 'razriszovannije sztyeni', "Moszkvai kiadás" 1. köt. 144. o.). És a "Bezpritulnyiszty ta borotyba z nyeju" (1931) című brosúrában Makarenko azt írja, hogy "a gyermekotthonok egy olyan új szervezete, amelybe a családból (is) bevonnak gyerekeket, az elhagyatottság (értsd: az elhagyott gyerekek) átkozott problémáját is megoldja" (ukr. 'byde osztatocsnim rozv'jazannyam i doskulnovo pitanyija pro bezpritudnyiszty'; "Marburgi kiadás" 1. köt. 122. o.); a "Moszkvai kiadásban" (5. köt. 315. o.) ebből a következő lett: "mind az iskoláskor előtti problémát, mind az elhagyatottság problémáját véglegesen meg fogja oldani" (orosz 'bugyet okoncsatyelnim razresenyijem i doskolnovo voprosza is beszprizornosztyi').

cionalizálása". Az ilyen tudományos együttműködés kifejezhetné egy kiadói szaktanács életrehívása, amely konzultációs grémiumként működhetnék.

Ettől függetlenül, hosszabb távon, mégis a szovjet kutatás számára van fenntartva, sőt annak történelmi feladata Makarenko művei — tudományos követelményeknek megfelelő — összkiadásának a kimunkálása, és ezzel a Szovjetunióban és rajta kívül megjelenő későbbi kiadások és fordítások minden tekintetben biztos, megbízható bázisának a megteremtése.[26]

Fordította: Majzik Lászlóné

[26] Getmanyec a 11. jegyzetben hivatkozott recenziójában a következőket írja: "polnoje szobranyije szocsinyenyij — gyelo buduscsevo" (az életmű teljes összegyűjtése — a jövő feladata) (121. o.).

PETRIKÁS ÁRPÁD

MAKARENKO HATÁSÁNAK ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI TAPASZTALATAI
— A hatvanas—hetvenes évek elemzései —

Felhalmozódás és ellentmondó folyamatok

Az új szocialista ember nevelésének egyik legnagyszerűbb forrása a hazai pedagógia legújabb történetében Makarenko öröksége. Ennek az örökségnek az elméleti és gyakorlati hatása ellentmondások között valósult meg.

A makarenkói örökség helyét s szerepét keresve (az 1960—1978 közötti szakaszra szorítkozva) kettős folyamattal találkozhatunk. Az ötvenes években megindult ösztönös és gyakran "felülről" irányított törekvés Makarenko műveinek megismerésére és adaptálására fordulathoz ért a hatvanas években. Egyes iskolák, kisebb közösségek valóságos igényei váltottak ki aktivitást és elmélyültebb tanulmányozást. Ösztönözte ezt a sablonoktól, merev, formális utánzástól és naiv romantikától mentesülő magatartást a Makarenko-kutatás. Többek közt Vág Ottó (1960) kismonográfiája, Szokolszky István néhány kiváló tanulmánya (1959—1965), valamint N. Fere "Tanítóm, Makarenko" (1962), Tyerszkij "A klubmunka és a játék Makarenko közösségeiben" (1964) és más írások élményt adó meggyőző és a történeti-pedagógiai folyamatok lényegét feltáró hatása. A kutatás eredményeként a hatvanas évek elejére kialakult egy átfogó nevelési-fejlesztési stratégia kimunkálásának lehetősége. Ezt támogatták a társadalom fejlődésében-fejlesztésében jelentkező új törekvések is.

Ennek a nevelési-fejlesztési stratégiának a makarenkói örökség elméleti adaptálása útján megragadható elemei komoly mértékben halmozódtak fel az irodalomban, de csak kisebb részben áramlottak be a nevelés gyakorlatába. Az elméleti adaptáció kitűnő példáival találkozunk például Szokolszky István (1959) "A szocialista pedagógia 'logikája' Makarenko műveiben" című tanulmányában, amely az első átfogó összefoglalása a főbb tartalmi, metodológiai és módszertani mondanivalóinak. Szerinte Makarenko pedagógiai logikája a nevelési céltól elvezet az eszközrendszer "ésszerű és célirányos felhasználásának" gyakorlatáig: "A pedagógia marxista logikája Makarenkót szükségszerűen vezette el a nevelés politikai céljától a közösséghez mint az egész szocia-

lista nevelés alapvető és egyetemes szervezeti formájához. A közösségtől pedig tovább visz a pedagógiai logika az egyénekhez." (I. m. 170. o.)

Ennek a logikának az érvényesítését láthatjuk "Az iskolareform és az oktatási folyamat korszerűsítésének problémái" című cikkében is (1962), amely Makarenko szellemében a tanulói aktivitás fejlesztését állítja középpontba olyan időszakban, amikor még hatnak a korábbi, az ún. "gyermek nélküli" pedagógiai, azaz sematikus oktatásszervezési törekvések.

Ezt az adaptációs folyamatot erősíti egy tanyasi iskola tapasztalatainak bemutatásával Gáspár László (1963), és Makarenko etikai nézeteinek beható elemzésével Zrinszky László (1964). E tekintetben kiemelkedő Pataki Ferenc monográfiája (1966), amely átfogó elemzését és értékelését adja Makarenko életének és pedagógiájának.

Az évtized közepén nagyszabású Makarenko-tanácskozás volt halálának 25. évfordulója (1964) alkalmából, amely az örökség teljességének megragadására irányult. Az 1964 májusában tartott emlékülés anyaga megjelent "Makarenkóra emlékezünk" címen a Pedagógusok Szakszervezetének kiadásában 1966-ban. A bevezető előadás (Szarka József: "Makarenko életművének hatása a magyar szocialista pedagógia elméleti és gyakorlati fejlődésére") és a korreferátumok (Szvétek Sándor, Székely Endréné, Orosz Lajos és Zrinszky László) a makarenkói életmű főbb kérdéseiről adtak átfogó áttekintést. Ez az egész pedagógustársadalomban kedvező visszhangot kiváltó ülésszak, amely a teljes Makarenko-értelmezésre törekedett, ösztönzést adott az elmélet és gyakorlat képviselőinek egyaránt.

A teljes Makarenko-életmű megismerését segítik azok a szerzők, akik az évtized végén a pedagógiai folyamat egyre teljesebb megragadására vállalkoznak, a makarenkói gondolatok érvényességét alkotó módon bizonyítva. Ezek közé tartozik Rozsnyai Istvánné (1968) "Közösség születik" című monográfiája, amelyben egy középfokú intézmény adaptivitását tárja fel; Széchy Éva (1968) "A közösségi nevelés útjai a középiskolában" című kötete a középiskolai közösségek fejlesztésének tapasztalatairól és Petrikás Árpád (1968) "Az osztályközösség szervezése és nevelése" című elemzése az osztályközösség személyiségformáló szerepéről. A sort folytathatnánk, de talán ennyi is elegendő ahhoz, hogy az elméleti adaptáció és gyakorlat közelítésének jelentőségét aláhúzzuk.

Egyidejűleg megjelenik a sajátos neveléselméleti gondolkodás makarenkói ösztönzésre épülő vonulata is. Elegendő csupán Horváth György (1965) "A marxi személyiségelmélet és a nevelés" című nagyobb tanulmányára, Horváth Lajos (1968) "Tevékenységi rendszer és erkölcsi nevelés az általános iskola felső

tagozatában" című rendszeres átfogó áttekintésére, vagy Gáspár László (1965) "Makarenko iskolai alkalmazásának problémái", "A közösségi tevékenységre épülő nevelési folyamat általános vonásai" (1968) című alapozó elméleti összefoglalójára és Petrikás Árpád (1968) "A közösségi nevelés elméleti és gyakorlati problémái a pedagógiai viszonyrendszer összefüggésében" című munkájára utalni.

Sajnos, a gazdag elméleti eredmények ellenére nem beszélhetünk ebben és a következő évtizedben a makarenkói gondolkodásmód átütő sikeréről. Megkérdőjelezhető Vág Ottó (1985) állítása, mely szerint "a makarenkói pedagógia elemzése... a hatvanas években érte el tetőpontját, s a magyar pedagógusok újabb nemzedékei szemében tulajdonképpen nincs is már elkülönült "makarenkói pedagógia", hiszen e nemzedékek egy olyan neveléselméleten nevelkedtek, amelyet felfogásmódjában és terminológiájában egyaránt áthatott a makarenkói életmű" (Vág Ottó, 1985. 171. o.).

A makarenkói gondolatok gyakorlati elterjedését nehezítették azok a nézetek, amelyek a szocialista iskola megteremtésében leegyszerűsítették vagy feleslegesnek tartották Makarenko tanításának adaptálását. Mindkét veszély egyidejűleg jelentkezett már a hatvanas évek reformtörekvéseivel. Az 1961-ben megindult iskolareform ugyanis az iskola fejlesztését gyakorlatilag a tananyag korszerűsítésére szűkítette, s ezzel az általános nevelési stratégia megteremtése ebben a szakaszban is háttérbe szorult.

A makarenkói gondolatrendszer érvényességét meg nem szűnő türelemmel feltárni igyekvő kutatók, elméleti szakemberek — a fenti helyzettel nem megbékélve ugyan — kénytelenek voltak vagy védekezni az oktatáspolitika értetlenségei, formális és a tartalomtól független szervezési-technikai igényeinek kiterjesztésével szemben, vagy maguk váltak egyfajta más folyamatoktól elszigetelt ún. "Makarenko-vonal" tudatos kiépítésének szószólóivá s a hagyaték túlfűtött, olykor argumentumok nélküli, minden más folyamattól elhatárolódó, ezért végső soron Makarenko gondolatait is fetisizáló szerzőkké. Ezt a magatartást az oktatáspolitika megkérdőjelezhetőnek tartotta, s ami a legfájdalmasabb, Makarenko elméletét "reformra éretlen" elméletnek, azaz elhanyagolható történeti relikviának fogta fel.

Ebből a helyzetből az V. Nevelésügyi Kongresszus (1970) sem tudott kilépni, s így Makarenko gondolatai az 1972-es oktatáspolitikai határozatban csak néhány jelző ("közösségi ember", "a munkával nevelés lehetőségei", "a nevelés társadalmi ügy"), illetve paradigma emlegetéseként vannak "jelen".

Természetesen mindez a hatvanas évek gyakorlatában is tetten érhető s főként azokban a vitákban, amelyek az ifjúsági szervezet szerepéről, a poli-

technikai képzésről, az iskola fejlesztésének koncepciójáról folytak. Az elméleti eredmények — az előbbiekben vázoltak ellenére — alig befolyásolják a korszak nevelési terveit, s igen fontos tartalmi szempontok kiesnek az elméleti munka szférájából is. Így a munkára nevelés korszerű értelmezése, vagy a nevelés és oktatás, oktatás és termelő munka, vagy a szocialista munkaiskola elméleti megalapozása megállt az évtized fordulójára.

A hetvenes évek visszaesése valószínűen sokféle okra vezethető vissza. A vázoltakon túl a hetvenes években bekövetkezett társadalmi méretű megtorpanás, a gazdasági élet ellentmondásainak változatos artikulációi s az ideológiai tevékenység — ezen belül a nevelési eszményekkel kapcsolatos — bizonytalanságai önmagukban is jelentős mértékben hozzájárultak a depresszió megjelenéséhez. Tények bizonyítják, hogy az oktatáspolitika, a neveléstudományi kutatások programja vagy a nevelési stratégiák kidolgozásán is fáradozó MTA Elnökségi Közoktatási Bizottság (EKB) alig lépett előre az 1970-es nevelésügyi kongresszushoz, vagy az 1972-es párthatározat állásfoglalásához viszonyítva.

Makarenko műveit nehéz megtalálni ebben az időben a kiadói programokban. Átfogó, szintetizáló elemzés, tudományos feldolgozás nem jelenik meg az örökség lényegéről, vagy részleteiről sem. Néhány Makarenko-mű újrakiadása teszi kedvezőbbé ezt a képet.

Nem elhanyagolható, hogy ebben az időben eredményes erőfeszítések történnek a Makarenko-örökség gyakorlati alkalmazására. "A szocialista személyiség nevelése és a közösség" című tanulmánygyűjtemény (1970) arra törekszik, hogy egy széles értelemben felfogott pedagógiai koncepció kidolgozását segítse, amelynek központi kategóriái a makarenkói gondolatrendszerre épülnek. Ekkor jelenik meg "Közösségi nevelés az általános iskolában" címen egy módszertani tapasztalatgyűjtemény (1970), amely folytatója a hatvanas évek hasonló vállalkozásainak. Megyei tapasztalatokat foglalnak össze a "Közösségi nevelés — korszerűség" című (1971), illetve a "Pedagógiai kutatások borsodi tapasztalatai" című (1974) kötetek.

A korábbi elméleti eredmények általánossá válását szolgálja Szokolszky István "Válogatott tanulmányok" címen kiadott posztumusz kötete. Főként "A közösségi nevelésről", "Az ismeretlen Makarenkóról", "A szocialista pedagógia 'logikája' Makarenko műveiben" című tanulmányokra utalunk. Sajnos, a kialakult helyzetben sem ennek a kötetnek, sem más erőfeszítéseknek nem volt átütő hatása.

Pedig elméletileg megalapozott s a makarenkói örökségre épült az eleddig egyetlen sikerrel zárult hazai iskolakísérlet Szentlőrincen Gáspár László igazgató vezetésével.

Gazdagította elméleti tájékozódásunkat V. A. Szuhomlinszkij "A kommunista személyiség nevelése" címen megjelent kötete. Megindult és komoly eredményeket ért el a kollektivitás vizsgálata a határos tudományok eszközeinek felhasználásával. Hunyady Györgyné "Kollektivitás az iskolai osztályokban" című munkájára vagy Pataki Ferencnek pedagógiai szociálpszichológiai tanulmányaira gondolunk.

Az iskolai, nevelési gyakorlat mindezen törekvések hatásait igen kis mértékben tudta befogadni és sajátjává tenni. Ezt részben a terminus technicusok s fogalmak ellentmondásos használata, részben pedig a közösség, személyiség, egyén kölcsönhatását zavaró társadalmi méretű ellentmondások jelenléte váltotta s váltja ki napjainkban is.

Makarenko helyének és szerepének feltárása a szocialista és az egyetemes pedagógiai gondolkodásban még további munkálatokat igényel. A hazai s nemzetközi tapasztalatok, kutatási eredmények feldolgozása, összehasonlító elemzése hozzájárulhat a gazdag örökség differenciált megértéséhez. Együttes erőfeszítéseket igényel az adaptáció sajátosságainak a felmérése. Hiszen a húszas-harmincas évekhez viszonyítva, két világrendszer társadalmi, ideológiai, életmódbeli változásai és vitái is színezik Makarenko hagyatékának adaptációját. Általános érvényűnek tűnik jeles hazai Makarenko-kutatónk, Pataki Ferenc kérdésfeltevése az egyén és közösség kapcsolatát tárgyaló tanulmányában, aki Makarenko szocializmusképének elemzése alapján — társadalmunk realitásait szem előtt tartva állapítja meg: "A kollektivizmus, miközben a társadalmi magatartás általános tendenciáját szabályozza (ti. körülményeink között — P. Á.) s az egyén általános 'jelenléti módját' kívánja befolyásolni, elsősorban és főképpen az érdekösszeütközések és érdekkonfliktusok felfogásában és kezelésében, megoldási módjuk felkutatásában 'működik' a maga valódi helyén és funkciójával". Ezért a helyi társadalom, a társadalmi intézmények és az ifjúság társas—közösségi tapasztalatai, azok nevelése lehet — szerinte — a megújítandó kollektivizmus, s vele együtt a nevelési közösségkoncepció alapja.

Ha ebből a társadalompedagógiai logikából kiindulva kíséreljük meg komplex, interdiszciplináris (politológia, pszichológia, szociológia és pedagógia) eszközökkel a makarenkói hagyaték lényegének további feltárását és az intézményes nevelés fejlesztésének lehetőségeit kívánjuk körvonalazni, akkor megváltoztatható a ma még fellelhető elutasító magatartás.

Iskoláink, nevelőotthonaink, gyermekvárosaink s kollégiumaink gazdag tapasztalattal rendelkeznek és lehetővé teszik a "teljes indukció" makarenkói elvének érvényesítését. Más törekvések segítségével feltárhatjuk az alapvető

kategóriák mai tartalmát s kiépíthetőnek látszik a közösségi nevelésnek egy, a mai viszonyoknak és követelményeknek megfelelő rendszere. Ennek érdekében szükséges a makarenkói rendszer sajátosságainak további elemzése, amelyre korábban magunk is kísérletet tettünk (1980).

Szükségesnek látszik a mai iskola fejlesztése és a makarenkói nevelési rendszer kölcsönhatásának nemzetközi, összehasonlító tanulmányozása. Főként az egyén és társadalom, iskola és közösség, a közösség és a személyiség összefüggéseit lenne szükséges behatóan értelmezni nemzetközi erőforrásokra is építve.

A jubileumi év önmagában aligha jelenthet előbbre lépést az örökség érvényesítésének minden kérdésében. Makarenko műveinek újratanulmányozása, az örökség birtokbavétele s szembesítése a hazai valóság szükségleteivel, illetve a nevelés iskolai és iskolán kívüli törekvéseivel önálló ösztönzéseket adhat kutatóknak s minden nevelőnek is.

IRODALOM

A középiskolai tanulók tervszerű nevelésének programja. OPI. Tankönyvkiadó, Bp., 1964.

A közösségi nevelés irányelvei az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1961.

A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Főszerk.: Horváth Lajos, szerk.: Majzik Lászlóné—Petrikás Árpád. Magyar Pedagógiai Társaság, Bp., 1970.

Az iskolai közösségi nevelés. Tapasztalatgyűjtemény. Szerk.: Bársony Jenő. Tankönyvkiadó, Bp., 1964.

Az óvodai nevelés programja. Szerk.: Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona. Tankönyvkiadó, Bp., 1971.

Ágoston György: A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai. Tankönyvkiadó, Bp., 1961.

Bakonyi Pál—Juhász Ferenc—Tóth Gábor: Pedagógusok leszünk. KISZ szakpróbakönyv. Szerk.: Tóth Béláné. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Bp., 1965.

Gáspár László: Pedagógiai problémák egy tanyai iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1963.

Gáspár László: Makarenko iskolai alkalmazásának problémái = Magyar Pedagógia, 1965. 1. sz. 57—66. o.

Gáspár László: A közösségi tevékenységre épülő nevelési folyamat általános vonásai. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp., 1968. 59—102. o.

Gáspár László: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai Kiadó, Bp., 1977.

30 év Neveléstudomány és művelődéspolitika. Szerk.: Horváth Márton és Zibolen Endre. Magyar Pedagógia Társaság, Bp., 1975.

Götz Hillig: Makarenko művei külföldön = Pedagógiai Szemle, 1980. 7—8. sz. 695—700. o.

Horváth György: A marxi személyiségelmélet és a nevelés = Magyar Pedagógia, 1965. 4. sz. 306—325. o.

Horváth Lajos: Az osztályközösségek rétegződésének néhány problémája az általános iskola felső tagozatában. Pedagógiai Közlemények 2., Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Tankönyvkiadó, Bp., 1966.

Horváth Lajos: Közéletiségre nevelés az általános iskola felső tagozatában. Pedagógiai Közlemények, 25. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Tankönyvkiadó, Bp., 1981.

Hunyady Györgyné: Kollektivitás az iskolai osztályokban. A közösségi beállítódás strukturális meghatározói. Akadémiai Kiadó, Bp., 1977.

Közösségi nevelés az általános iskolában. Szerk.: Hunyady Györgyné. Tankönyvkiadó, Bp., 1970.

Közösségi nevelés — korszerűség. Tanulmánygyűjtemény. Szerk.: Gaál Gyula. Borsod megyei Tanács Művelődési Osztály kiadványa, 1971.

Loránd Ferenc: A Kertész utcaiak. Iskolám története. Magvető, Bp., 1976.

Makarenkóra emlékezünk. Pedagógusok Szakszervezete, Bp., 1966.

Ötödik Nevelésügyi Kongresszus I—II. Bp., 1970. szeptember 28—30. Szerk.: Kiss Árpád. Bp., 1971.

Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, Bp., 1966.

Pataki Ferenc: Szocializmuskép és pedagógia. Makarenko pedagógiájának szocializmusképéről = Világosság, Melléklet az 1985. áprilisi számhoz.

Pataki Ferenc: Egyén és közösség a mai magyar társadalomban = Társadalmi Szemle, 3. sz. 1—18. o.

Pedagógiai kutatások borsodi tapasztalatai. Tanulmánygyűjtemény. Miskolc, 1974.

Petrikás Árpád: Az osztályközösség szervezése és nevelése. Tankönyvkiadó, Bp., 1968.

Petrikás Árpád: A közösségi nevelés elméleti és gyakorlati problémái a pedagógiai viszonyrendszer összefüggésében. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp., 1968. 29—58. o.

Petrikás Árpád: A. Sz. Makarenko elméleti rendszere, a rendszerelv alkalmazásának problémái = Pedagógiai Szemle, 1980. 7—8. sz. 581—592. o.

Rozsnyai Istvánné: Közösség születik. Tankönyvkiadó, Bp., 1968.

Széchy Éva: A közösségi nevelés útjai a középiskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1967.

Székely Tibor: A közösségi nevelés néhány időszerű kérdése = Budapesti Nevelő, 1978. 3. sz. 56—62. o.

Szokolszky István: Válogatott tanulmányok (Pedagógiai Tanulmányok). Tankönyvkiadó, Bp., 1972.

V. A. Szuhomlinszkij: A munkára nevelés az iskolában. Egy szovjet falusi iskola nevelőmunkájának tapasztalatai. Ford.: Illés Lajosné. Tankönyvkiadó, Bp., 1962.

V. A. Szuhomlinszkij: A kommunista személyiség nevelése (Válogatott pedagógiai írások). Szerk.: Arató Ferenc. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.

Szvétek Sándor: A hatékonyabb nevelőmunkáért (Tanulmányok). Kézirat. Kecskemét, 1979. Bács-Kiskun megyei Pedagógiai Továbbképző Intézet.

Vág Ottó: A szocialista gyermekközösség kialakítása. A közösség kialakításának és fejlődésének egyes problémái Makarenko pedagógiájában. Tankönyvkiadó, Bp., 1960.

Vág Ottó: Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp., 1985.

Zrinszky László: Makarenko etikai nézetei. Tankönyvkiadó, Bp., 1964.

BAKÓ GYÖNGYI—BÁRDOSSY ILDIKÓ

A PEDAGÓGIAI HŐSKÖLTEMÉNY FOGADTATÁSÁRÓL

Makarenko a "Pedagógiai hőskölteméný"-t 1925-ben kezdte írni és 1935-ben fejezte be művét. Az első rész 1933-ban, a második 1934-ben, a harmadik 1935-ben egy almanachban (együtt a második résszel), majd a teljes regény 1936-ban könyv alakban látott napvilágot.

A megjelenések évében több író—olvasó találkozóra kapott meghívást a szerző. 1936. október végén néhány napra Moszkvába utazott, hogy részt vegyen a moszkvai Területi Pedagógiai Főiskola Komszomol Bizottsága és könyvtára által szervezett vitán (október 27-én), s hogy találkozzék egy nagyvállalat — a Kaganov nevét viselő golyóscsapágygyár — kollektívájával.[1]

A Pedagógiai Főiskolán elhangzott bevezető előadás rövidített szövege a magyar olvasók előtt is ismert az A. Sz. Makarenko "Neveléselméleti művei" I. kötetéből (1965). A találkozón Makarenko bevezető gondolatainak elhangzása után az egyetemi hallgatók és oktatók elemezték a "Pedagógiai hőskölteméný"-t. Csernyakov, Grigorjev és Akszenova másodéves irodalom szakos, Dobrinyina harmadéves földrajz szakos hallgatók, Szangajlov, a honvédelmi tanszék vezetője és Dobrohotov, a pedagógiai tudományok doktora fűztek reflexiókat a műhöz. Minden felszólaló kiemelte a könyv pedagógiai jelentőségét, azt, hogy a mű a pedagógiai munka örömének és a kollektívának a himnuszát zengi. Ez a könyv — vélekedtek a hozzászólók — az egész század szemléletét meghatározhatja a pedagógiában, és hasonló fordulatot hoz a neveléstudományban, mint Comenius "Nagy Didaktiká"-ja, vagy Rousseau "Emil"-je.

[1] Opuscula Makarenkina Nr. 7. Moszkva, oktyábr 1936. Izdányije protokolov dvuh bsztrecs A. Sz. Makarenko sz csitátyeljami "Pedagogicseszkoj poemi". 1987. Makarenko-Referat der Phillippo-Universität Marburg. Herausgaber: Götz Hillig. (Kétnyelvű — orosz—német — kiadás. A fordítás orosz nyelvből Tibola Katalin munkája.) A két jegyzőkönyvhöz Götz Hillig írt előszót, amelyben felhívja a figyelmet a találkozók légkörének a dokumentumok szövegéből érzékelhető sajátosságaira. Utal arra, hogy a gyári munkásokkal folytatott beszélgetést gyorsírással rögzítették; a Pedagógiai Főiskola rendezvényéről szóló tájékoztatót Makarenko javította és kézírásával hitelesítette. Az 1987-ben Marburgban közzétett jegyzőkönyvben az eredeti, változatlan szöveget olvashatjuk.

Dobrohotov Makarenko könyvének a nevelés gyakorlatában betöltött szerepét húzta alá. Véleménye szerint ez a könyv segít abban, hogy tökéletesen lelepleződjék a párt által is elítélt áltudomány, a pedológia, és segít abban is, hogy visszanyerje jogait a pedagógus és a pedagógia. Hangsúlyozta a "Pedagógiai hősköltemény" különleges jelentőségét az adott társadalmi helyzetben, s a művel való megismerkedést minden pedagógus számára ajánlatosnak tartotta. Megemlítette, hogy Makarenko alaposan tanulmányozta a múlt pedagógiai örökségét, és azt szovjet módon volt képes alkalmazni. Így pl. szovjet módon alkalmazta a büntetés elvét. A felszólaló utalt arra, hogy az egyetemi ifjúság rendkívüli érdeklődéssel olvasta a könyvet.

Simbirjev, a pedagógia professzora értékes műnek minősítette a Hősköltemény, de kifogásolta, hogy a nevelés kérdései mellett nem kap benne kellő hangsúlyt az oktatás. Emlékeztette a hallgatóságot Pestalozzira, akinek megtorpanásait — véleménye szerint — Makarenkónak tanulmányoznia kellett volna, hogy az ismétléseket elkerülje. Figyelmeztetett arra, hogy a nevelés és az oktatás kérdéseit nem lehet egymástól elszigetelten kidolgozni, és erősíteni kell a tudományos kutatómunkát mindkét területen.

A felszólalók a könyv hiányosságaiként a tipizálás és a központi hős mellőzését említették, mondván, hogy az ifjúság számára így nincs a műben követendő példa. Hiányolták továbbá a lelkes pedagógusalakok, valamint az iskolai élet bemutatását.

Makarenko volt növendékei közül Vászja Kamargyirov szólalt fel, s a Makarenko által kialakított erős és vidám kollektíváról beszélt. Vászja korábban több telepről megszökött, Makarenko kommunáját azonban vonzónak tartotta. Mesélt munkájáról, amelyet mint a parancsnokok tanácsának és a komszomol bizottságának titkára végzett. Szemléletesen érzékeltette, hogyan nevelte fegyelmezetté, kulturálttá, felelősségtudóvá tagjait a kommuna. Elmondta: a kollektívának köszönheti átnevelődését, a munkásfakultásra való bejutását és a történelem—filozófia szakra való felvételét. Lev Szalkov — ugyancsak a Dzerzsinszkij-kommuna volt növendéke — a kommuna kulturális életéről, az önképző körökről, a kommunárok zenekaráról tájékoztatta a hallgatóságot. Makarenko válasza és zárszava a magyar olvasók előtt — a korábban említett kötetből — ismert.

A pedagógiai főiskolán megrendezett vita előtt két nappal (1936. október 25-én) Makarenko a Moszkvai Gördülőcsapágygyár dolgozóival találkozott. Az elnöki tisztet betöltő Encov üdvözlő beszédében utalt arra, hogy a szovjet közvélemény kivételes érdeklődést tanúsít A. Sz. Makarenko könyve iránt, hiszen az érzékletesen veti fel a kollektívára, az ifjúságra, a gyermekekre

gyakorolt hatás módszertanának egész kérdéskörét, s melynek segítségével jobban, hatékonyabban és érdekesebben lehet a munkát (a gyári munkát is) megszervezni. A "Szovjet Csapágyért" (Za szovjetszkij podsinyik) című üzemi újságból idézte a gyár dolgozóinak Makarenko könyvéről alkotott véleményeit, amelyekből kiderült, hogy azt "az élet könyvének", "a bolsevikoknak szóló munkának" tartják. Ismertetett néhány adatot, melyek a "Pedagógiai hősköltemény" kivételes sikerét érzékeltetik. 1935-ben és 1936-ban például a könyvet háromezer ember vásárolta meg, de ennél jóval többen olvasták. A gyár dolgozóinak — állapította meg — kétharmada ismeri az alkotást. Makarenko műve nemcsak mint műalkotás keltette fel az emberek érdeklődését, hanem mint olyan dokumentum is hatott rájuk, amely vállalja az ember, a közösség nevelésével összefüggő problémák széles körét.

A találkozón Makarenko előadást tartott munkájáról és szólt könyvének céljáról is. Az alábbiakban idézzük fontosabb megállapításait. "Mi volt a szándékom ezzel a könyvvel? Egyáltalán nem képzeltem, hogy azért írom ezt a könyvet, hogy tőlem tanuljanak meg bánni a hajléktalanná vált gyerekekkel. Teljesen más célom volt (...) — szerettem volna a társadalom széles rétegei előtt bebizonyítani, tehát nem a pedagógusok előtt, hogy ezek a gyerekek éppen olyan hétköznapi, jó és normális gyerekek, mint bármely más gyerek. Szerettem volna szimpátiát kiváltani az olvasóból ezek iránt a gyerekek iránt, a leglényegesebb szándékom pedig az volt, hogy valamiképpen előbbre vigyem ezen gyerekek nevelésének ügyét...

Mik voltak a további célok? Szerettem volna rámutatni arra, hogy csak a mi társadalmunkban, a dolgozók társadalmában, a szovjet emberek társadalmában lehetséges az, hogy még az ún. harmadrendű emberekből, a legrosszabb emberekből is, azokból, akiket Nyugaton a nyomor szemétdombjára hajítanak, akik közt nagy a halandóság és akik gyári gyermekmunkára kényszerülnek, igazi szovjet emberek, sőt az én értelmezésem szerint igazi bolsevik kollektívák tagjai legyenek. A hajléktalanok őserején szerettem volna visszatükrözni a mi szovjet stílusunkat-életstílusunkat.

És végül hangsúlyozottan szerettem volna kifejteni azokat a tisztán pedagógiai gondolatokat, amelyek munkám során vetődtek fel bennem. Pontosan ezek azok a pedagógiai gondolatok, ahol a gyakorló pedagógusok a legkevésbé értettek meg engem, lehet, hogy ez az én hibámból történt, azért, mert csak bizonyos dolgok tárgyalása közben beszéltem a pedagógiáról..."

A pedagógia tárgykörébe tartozó kérdések fejtegetése során Makarenko megállapította, hogy "...a pedagógia tárgykörébe soroljuk a nevelés nagyon széles körben értelmezett elemeit, nemcsak azokat, amelyeket a nevelők alkal-

maznak, hanem mindazokat, amelyekkel életünk során találjuk magunkat szembe — vagyis például azokat, amelyeket Önök is kifejtenek egymásra gyakorolt kölcsönhatásaikban. ... Igen elvtársak, a nevelés nagyon széles körű társadalmi jelenség, és én nem szívesen vállaltam magamra azt a feladatot, hogy megalkossam ennek a közösségi nevelésnek törvényeit. Azt azonban megengedtem magamnak, hogy néhány feltevést és egyedi gondolatot fejtsek ki ebben a könyvben, olyanokat, amelyek a hajléktalanná vált gyerekekkel végzett munka közben vetődtek fel bennem."

Ezt követően a pedológiáról 1936-ban hozott párthatározatra támaszkodva a pedológiai szemlélet hibáiról beszélt. "Miben jelenik meg a pedológiai munka a pedagógia területén? Röviden megfogalmazva abban, hogy a gyerekeket mint teljesen egyedülálló lényeket tételezzük és vizsgáljuk egy biológiai laboratóriumban, akár egy majmot, vagy egy házinyulat. A megfigyelés különböző mesterséges formáinak segítségével néha az élettől, a közösségtől, széles körű társadalmi folyamatoktól elszakítva... Ez a tökéletesen magára hagyott, elkülönített gyerek, a pedológia véleménye szerint alapul szolgálhat arra, hogy különböző következtetéseket vonjunk le róla, és módszereket ajánljunk nevelésére. Véleményem szerint a gyerek mindenekelőtt egy közösség tagja, emellett is egy szovjet közösségé, a munkások közösségéé, egy szocialista közösségé.

Ezt a világos felismerést lehetetlen volt bebizonyítani pedagógiai táborunkban számos embernek, olyan embereknek, akik kisebb-nagyobb mértékben a gyermek irányába tett pedológiai megközelítéshez vonzódtak. E tekintetben is megengedtem magamnak, hogy kifejtsek néhány gondolatot, szigorúan elméletieket, amelyeket talán ésszerűbb lett volna nem ebben a könyvben kifejteni, hanem egy tudományos műben, amelyet speciálisan a nevelés kérdésének szenteltek."

A büntetéssel és a fegyelemmel kapcsolatos nézeteinek ismertetése után a következőket mondta: "Mindaz, amit még ezenkívül tartalmaz a könyvem, már nem annyira pedagógia, mint inkább élő emberek, élő jellemek, vagyis az, ami minden valószínűség szerint a legvonzóbb lehet Önöknek és legmeggyőzőbb lehet a tekintetben, hogy miként kell dolgozni az ilyen gyerekekkel, hogyan kell hozzájuk viszonyulni." Majd így folytatta: "Nagyon boldog leszek, ha a "Pedagógiai hősköltemény"-ből, vagy akár másik művemből, csak néhány ember is valamiféle hasznot húz a maga számára, akárcsak abban az értelemben is, hogy elgondolkozik a nevelés kérdéséről, elidőzik a problémánál, valamint áttekintést kap, átérez, mégpedig nagyon is komolyan, komolyabban, mint ahogy ez általában történni szokott.

Befejezésként néhány szót szeretnék szólni magáról a könyvről, illetőleg annak történetéről. Nem mint író írtam ezt a könyvet, ezért kérem, ne is kössenek belém az előforduló stiláris hibákért, a szerkezet tökéletlenségéért. Most sem tartom magam írónak, akárcsak eddig, továbbra is a hajléktalanná vált gyerekekkel foglalkozom és ezt a munkát is fogom tovább folytatni. Éppen ezért minden olyan vádat, amely ellenem mint író ellen irányul, előre szeretnék visszautasítani. Én csak egy pedagógus vagyok, aki egyszerűen azt írja le, amit érzett."

A gyári felszólalók közül többen méltatták a mű esztétikai jelentőségét, művészi, szépirodalmi értékét; saját életükből hozott epizódokkal illusztrálták a regény életközeliségét, realitását, igazságtartalmát, kitérve a regényben szereplő fiatalok sorsára, jellemére is.

Makarenko zárógondolataiból az alábbiakat emeljük ki: "Az elvtársak közül sokan helyesen mutattak rá könyvem hiányosságaira, többek között azt mondták, hogy rosszul ábrázoltam a nevelőket, mintegy futólag. Ne gondolják, hogy ezt szándékosan tettem, ez tisztán művészi hiányosság. A lányok munkájának ábrázolása is gyenge, ami szinte egyértelműen irodalmi jellegű hiányosság. Ehhez hasonló elégtelenség természetesen nagyon sok van, és még korántsem fedezték fel mindet. Vannak nagyon elhúzott részletek, helytelen, pontatlan kifejezések, amelyek ilyen vagy olyan értelmezésre is lehetőséget adnak."[2]

A sajtóban is sokan reagálnak a Hősköltemény re. A regény harmadik részének megjelenése után — 1936 májusától 1937 novemberéig — körülbelül 35 publikáció látott napvilágot a Szovjetunióban.[3] A publikációk többsége a mű egészét értékeli. Többek között a Litye raturnaja gazéta, Litye raturnoje obozrenyije, Kommunisztyicseszkoje proszvescsenyije, Komszomolszkaja pravda, Szrednyaja skola, Szovjetszkaja litye ratura, Knyiga i proletarszkaja revoljucija, Litye raturnij kritik, Litye raturnoje ucsoba című lapokban látnak napvilágot az értékelések.

A megjelenést követő első bírálat a Litye raturnaja gazétában B. Brajnyina tollából "Egy különösen örömteli perspektíva" címmel jelent meg. A szerző

[2] A harmincas évek második felében Makarenko több író—olvasó találkozón vett részt, s ezeken az itt szereplőkhöz hasonló gondolatokat fejtett ki. Az érdeklődő olvasó ezeket művei magyar nyelvű kiadásának V. kötetében találhatja meg. (Néhány következtetés pedagógiai tapasztalataimból. Tapasztalataim. Munkám tapasztalataiból.)

[3] L. Götz Hillig: Makarenkos "Pädagogisches Poem" in der zeitgenössischen Kritik (1934—37). Ein Überblick (Teil 1), (Teil 2), Pädagogik und Schule in Ost und West, 1980/28. 85—96. o., 1981/1. 15—22. o.

a regény hőseit új tapasztalatokkal, új érzésekkel telített, boldog embereknek könyveli el. Kurjázs meghódítását a befejező rész központi drámai összeütközéseként mutatja be. A művet impozánsnak, a nemzeti irodalom jelentős alkotásának tartja. Makarenkót az új pedagógia mestereként, kiváló pszichológusként és prózaíróként, igazi bolsevikként említi F. Levin a Litye raturnij kritik-ben 1936. november 10-én. N. Zsdanov cikkében az ember szocialista nevelésének tudománya és a népi irodalom közötti kapcsolat létrehozásának jelentőségéről a Hősköltemény elemzésekor ír. G. Goldberg a művet szépirodalmi alkotásnak, egyben tudományos kutatómunkának minősíti, amely a szovjet pedagógia kérdéseinek egész sorát tárja fel.

Csetunova méltatása a Hőskölteményről — a Litye raturnij kritik 1936. 10—11. számában — az októberi forradalom 20. évfordulója alkalmából jelenik meg "A szovjet irodalom legjobb könyvei" című rovatban. A szerző Makarenko művében a pedagógiai regény műfajának újbóli megjelenését látja. (Rousseau "Emil"-jét tekinti "elődnek".) Ellentétbe állítja azonban Rousseau, Rabelais és Goethe utópikus regényeivel, mondván, hogy Makarenkónál a szocialista valóság ábrázolása valósul meg.

F. Levin az utóbbi idők két legsikeresebb könyvének N. Osztrovszkij: "Az acélt megedzik" és Makarenko: "Pedagógiai hősköltemény" című művét tartja, kiemelve, hogy egyiket sem hivatásos író írta. Levin a két mű hiányosságainak (szerkesztésbeli problémák, a jellemábrázolás elégtelensége stb.) felsorolása után a művek "erősségét" abban látja, hogy bennük igazi és nem mesterséges, sematikus, "édeskés" hős szerepel, olyan, aki csupán eszmékért harcol, aki csak áradozik az emberek iránti szeretetről, hanem aki valóban szereti őket.

Prozorov a Kommunyisztyicseszkoje procvescsenyije 1936. júliusi—augusztusi számában többek között rámutat arra, hogy a "Pedagógiai hősköltemény" számos bonyolult pedagógiai kérdésre ad választ, méghozzá reális gyakorlati és elméleti következtetések formájában. A cikk szót emel azok ellen, akik a műben antipedagógusokat, szokatlan és paradox helyzeteket találnak elsősorban. Ezzel szemben azt állítja, hogy Makarenko alkotó pedagógus, akitől a rutin és a sablonok idegenek, és aki mellőzi az előre gyártott sémákat, a "pedagógiai igazságokat".

Kolbanovszkij a Krasznaja Nov-ban 1936. június 6-án megjelent cikkében azt írja, hogy a "Pedagógiai hősköltemény" rendkívüli érdeklődést vált ki a pedagógiai munka iránt, alkotó szabadságot hirdet, és sokak számára eddig nem ismert örömöt nyújt, mely örömet az élő objektumok nevelése jelenti.

Az eddigiektől eltérő, sőt ellentétes módon viszonyul a Makarenko-műhöz Lifsic a Komszomolszkaja Pravda 1937. augusztus 2-i számában. Jóllehet elismeri (anélkül, hogy részletezné): Makarenko valóban sok értéket tárt fel a pedagógiában, azt azonban, hogy éppen a kommunában valósult meg a tulajdonképpeni szovjet pedagógia, mi több, a kommunista nevelés, túlzásnak minősíti. Azt vallja, hogy a törvénysértők átneveléséből, annak tapasztalataiból nem meríthet az egész szovjet pedagógia, hiszen feladata ennél sokkal több.

N. Pokrovszkij a Szrednyaja skola 1936. évi augusztus 8-i számában figyelmeztet arra, hogy Makarenko tapasztalatait kritikusan és nem mechanikusan kell átvinni a tömegoktatásba. Visszás esetek egész sorát mutatja be, amelyek Makarenko sajátos (helytelen) értelmezéséből fakadnak. Területi vezetők, igazgatók, pedagógusok élnek vissza Makarenkóval — állapítja meg. Mint védőbástyát használják őt saját tevékenységük hiányosságainak leplezésére. Vannak, akik Makarenkóra való hivatkozással alig olvasnak módszertani irodalmat, vagy azt vallják, hogy nincs szükség elméleti ismeretekre. Lelkesednek azok is Makarenko pedagógiája iránt, akik a büntetésben, az agresszivitásban vélik megtalálni a konfliktusok megoldását.

A Makarenko-regény szovjetunióbeli megjelenését hamarosan követték külföldi fordítások és kiadások is. A "Pedagógiai hősköltemény" Angliában 1936-ban, Franciaországban pedig 1939-ben már olvasható. Makarenko neve ettől az időtől kezdve válik nemzetközileg is ismertté, bár munkásságáról ezt megelőzően is jelentek meg tudósítások. Többek között a weimari Németország sajtójában láttak napvilágot közlemények a makarenkói pedagógiáról — meglehetős esetlegességgel.

Az első magyar nyelvű Makarenko-publikáció 1938-ban jelent meg az "Új Hang" című moszkvai — Magyarországon illegálisan terjesztett — folyóiratban. Ebben a folyóiratban ez idő tájt több Makarenkóval kapcsolatos írás is helyet kapott.[4]

Lengyelországban 1939-ig a szovjet közoktatás pedagógiai elméleti és gyakorlati kérdéseiről esik szó, de Makarenko nevével csupán a munkásmozgalom Szovjetunióban tartózkodó képviselőinek állt módjukban — éppen úgy, mint a magyar emigránsoknak — megismerkedni. Arról is vannak információk, hogy a Dzerzsinszkij-kommunát működésének első öt évében öt lengyel delegáció látogatta meg.[5]

[4]Vág Ottó: Makarenkóval kapcsolatos információk Magyarországon 1945 előtt = Pedagógiai Szemle, 1969. 5. sz. 423—426. o.

[5]A. S. Makarenko und die sowjetische Pädagogik seiner Zeit. Marburg, 1972. (Nemzetközi Makarenko-szimpóziumon elhangzott előadásokból.) A közölt

Makarenko felfedezése, gondolatainak széles körű elterjedése a második világháború éveire esik. Munkásságával való megismerkedésben a legjelentősebb szerepet a "Pedagógiai hősköltemény" játszotta, melyet először 1946-ban fordítottak lengyel nyelvre. Hatása a társadalom legkülönbözőbb rétegeire kiterjedt. Sokak számára, akik hivatásuk szerint nem pedagógusok, a Hősköltemény hosszú ideig majdnem az egyetlen könyv volt, mely meghatározta a szocialista nevelés bonyolult problémáihoz való viszonyulásukat. Még szélesebb körben vált ismertté a mű színpadra való alkalmazása révén. A Hősköltemény visszhangjaként több mint 40 recenzió jelent meg. Szenvedélyes viták lobbantak fel a könyv és a darab kapcsán. 1949-ben és 1950-ben lefordították Makarenko más — akkor hozzáférhető — művét is. ("Szülők könyve", "Nevelés a családban".) 1955-ben és 1957-ben adják ki Makarenko műveinek hét kötetét. A szovjet pedagógia iránti érdeklődés egyre jobban fokozódik, így a Makarenkóval foglalkozó szovjet pedagógiai irodalom népszerűsége is nő. Megjelenik Gmurman, Kolbanovszkij, Medinszkij, Fere tanulmánya lengyel fordításban. Makarenko neve mintegy jelszavává válik az "új típusú" nevelőknek. Hatása erőteljesen érződik a pedagógiai gyakorlatban, de behatolnak eszméi a lengyel társadalom más rétegeibe is. Kísérletek szerveződnek a makarenkói pedagógia alapján.

Csehszlovákiában ugyan már a harmincas években megjelent néhány mű a Dzerzsinszkij-kommuna tevékenysége és a "Pedagógiai hősköltemény" reflexiójaként, de Makarenko műveit csak 1946 és 1955 között publikálták cseh és szlovák nyelven. 1955 után mind műveinek, mind a róla szóló publikációknak száma csökken, de ami napvilágot lát, az a korábbiaknál mélyebb és elemzőbb.

Makarenko pedagógiai tevékenységével, személyiségével foglalkozó munkák Romániában 1945—46-ban láttak napvilágot román nyelven. 1948-tól sorra jelentek meg a "Zászlók a tornyokon", "Szülők könyve", a "Válogatott pedagógiai tanulmányok" stb. E művek megjelenését követően több iskola gyakorlatában is szokatlan felélénkülés kezdődött, mivel a pedagógusok a pedagógiai megújuláshoz igen gazdag forrást találtak Makarenko munkájában, gyakorlati tapasztalataiban.

A második világháborút követően Bulgáriában szintén kiadták Makarenko legfontosabb műveit. A nagy szovjet pedagógus hatása a pedagógia minden területén érzékelhetővé válik az óvodai neveléstől a felnőttoktatásig.

---

információk A. Lewin (Lengyelország), J. Csakarova (Bulgária), B. M. Bellerate (Olaszország), V. Tesic (Jugoszlávia), L. Pecha (Csehszlovákia), S. Lehrmann (USA) tájékoztatóiból valók.

Jugoszláviában 1947-től olvashatók a Makarenko-regények, az elméleti művek szerb-horvát, szlovén nyelven, de egyes alkotások albán, macedón és magyar nyelven is napvilágot láttak.

Az USA-ban a negyvenes években New York-ban mutatták be az "Út az életbe" című filmet. Ennek ellenére Makarenko munkásságának megismerése várat magára, aminek oka a nyelvi problémákon kívül a szovjet pedagógiával szemben mutatkozó előítélet. Amerikában a pszichológusok jobban ismerik Makarenkót, mint a pedagógusok. Közülük néhányan a Szovjetunióban végzett tudományos kutatásaik révén ismerkedtek meg munkásságával. Bronfenbrenner pszichológus egyik könyvében — "A gyermekkor két világa" — például a szovjet és az amerikai nevelés rendszerét hasonlítja össze, és javasolja az amerikaiaknak, hogy tanulmányozzák Makarenkót. Ezekben az években pedagógiai folyóiratok és napilapok is közölnek Makarenkóval kapcsolatos cikkeket. A "The Reading Teacher" című pedagógiai folyóirat 1969. októberi számában például Sarah Lehrman írása keltette fel az amerikai (elsősorban a kaliforniai) pedagógusok érdeklődését. A "The New York Times" 1967. október 6-i száma hosszú cikket közöl Makarenkóról "Az orosz Dr. Spock" címmel.

Olaszországban ugyancsak a második világháború után tapasztalható érdeklődés Makarenko iránt. Legjelentősebb műveit, valamint számos róla szóló tanulmányt az ötvenes évek elejétől publikálnak.

Amint azt korábban említettük, Makarenko-publikációkkal a magyar érdeklődő (szakmai) körök 1940 előtt is találkozhattak. A "Pedagógiai hősköltemény" az "Új ember kovácsa" címmel jelent meg 1947-ben Lányi Sarolta fordításában, Várkonyi Hildebrand előszavával az Új Magyar Könyvkiadónál. A "Makarenko és eszméi" című előszóban olvashatjuk: "Pedagógiája átélt, átküzdött és minden ízében gyakorlatilag kipróbált pedagógia. Ezért van rendkívül nagy értéke és jelentősége mindazok számára, akik magát az életet szeretik megfigyelni, s a tapasztalás kíméletlen iskoláját többre becsülik minden elméleti konstrukciónál. Valóságos hősi eposz ez, minden hősiességi igény nélkül; önvallomás pózolás nélkül; igazi pedagógia az elmélet nagyképűsége nélkül." Ezzel a kiadással indul meg nálunk Makarenko pedagógiájának térhódítása.

FELKAI LÁSZLÓ

EMERICZY GÉZA MUNKÁSSÁGA*

A kiegyezést követő két évtized pedagógiai közéletének neves alakja volt Emericzy Géza, a korabeli népoktatásügy javításának szorgalmazója, több pedagógiai mű, tan- és vezérkönyv szerzője.

A szegény polgári szülők gyermeke, aki 1838-ban született a Szepes megyei Libiczén (Leibiczban) és száz évvel ezelőtt, 1887-ben halt meg, már ifjú korától tanújelét adta az irodalom iránti érdeklődésének, buzgóságának a publicisztika terén. Jele ennek, hogy már gimnazista korában Késmárkon lapot alapított, majd 1859-től két évig tartó külföldi egyetemi tanulmányai alatt Jénában, illetőleg Göttingenben sokat foglalkozott a magyar írók műveivel, németre fordította és egy német lapban megjelentette Arany János néhány versét. Hazatérte után hét évet töltött Nyíregyházán az evangélikus gimnázium tanáraként, majd igazgatójaként. 1869--70-ben Németországban, Angliában és Ausztriában tanulmányozta a népiskolák és a tanítóképző intézetek működését, majd 1871-től haláláig az iglói állami tanítóképző igazgatójaként működött 16 éven át.

Első jelentősebb, "A didactikai módszer" című tanulmányában egybeveti a történeti és a dialektikus módszert. Hegel munkásságának nagyrabecsülését a dialektikus módszer alkalmazásával és azzal magyarázza, hogy egész filozófiája egyetlen alapelvből következik. Sokak szerint -- mint írja -- Hegel dialektikája "azon csodatevő bűvvessző, melynek legyintésére a legkeményebb bölcseleti feladatok sziklái is szétpattannak, s belsejök kincseit bámuló szemünk elébe tárják".[1]

Emericzy elismeri, hogy a dialektika mint módszer képezi a természeti jelenségek alapját, de a Hegel-féle dialektika alapjainak bemutatása után felveti fenntartásait a német bölcselő rendszerével szemben. Hangoztatja kétségeit a teremtés gondolatának elfogadását illetően, hiszen mielőtt a teremtő a valóságot teremtené, előbb neki magának kell léteznie, így a lét nincs

*A tanulmány halálának (1887) századik évfordulójára készült.

[1] A didactikai módszer. Magyar Akadémiai Értesítő, 1864. IV. k. 363. o.

megmagyarázva. Kérdéses tehát, hogyan lett a lét létté, a valóság valósággá. Végül is úgy véli, hogy az emberi ész nem felelhet arra, hogy a teremtés titkát felfedje. Cáfolja Emericzy azt is, hogy a dialektika a gondolat és a lét egységes feloldása lenne. Nem ért egyet a hegeli filozófia kiindulópontját képező "tiszta lét" értelmezésével sem. Ez nem lehet előzmény nélküli, feltétlen fogalom, sőt a legfeltételesebb fogalom, mivel feltételezi az egész világ létét. Következetlennek tartja, hogy Hegel a végtelenbe haladásra (progressio in infinitum) hivatkozik és ugyanakkor egy feltétlen lény működésével magyarázza az okok okát. Mindezek alapján azzal vádolja Hegelt, hogy vét a gondolkodás (logikai) törvényei ellen, és éppen ezért nem sikerült neki a bölcselkedés eredményeit tetszetős rendbe önteni, hiszen "a feltétlenség, az absolutismus szirénje" csábította. Végül is a tanulmány elején kicsengő, Hegelt méltató szavak után következő okfejtés lényege, hogy nem a dialektikus módszer a helytelen, hanem az, ahogyan Hegel rendszerét felépítette.

A középiskola bírálata

1867-ben jelent meg a korabeli középfokú oktatást elemző műve, a "Gymnasiumaink reformja". A liberális kor szabadságfogalmából következő lelkesedése mondatja Emericzyvel, hogy csak a művelt és megfelelően nevelt ember képes élni a szabadságjogokkal. Tulajdonképpen ezzel összefüggő feladatai vannak a gimnáziumnak, ahol a jövő urai nevelkednek. Éppen ezért nem lehet szemet hunyni a gimnáziumok hibái felett, hiszen ez az iskolatípus kevés gyakorlati embert nevel, nem erősíti a munkakedvet, de még a tudományokat sem szeretteti meg igazán.

A bajok okait öt pontban foglalja össze a szerző. Ezek: az elemi iskolából a gimnáziumba lépő tanulók csekély műveltsége, a tanerők hiányos képzése, a gimnáziumok állapotának szegénysége és az alacsony tanári fizetések, a helytelen tanterv, a felügyelet szakszerűtlensége. A bajok részletezése során rámutat arra, hogy az elemi iskolát végzettek műveltsége mindössze arra terjed ki, hogy "tudnak dadogva olvasni, olvashatatlanul és érthetetlenül írni, felületesen éa belátás nélkül a négy számtani alapművelet egyszerűbb feladatait kidolgozni, s néhány át nem értett, eszükhöz nem mért vallásos tantételt, imát és szent éneket gépileg elmondani."[2] Megítélése szerint mindezért elsősorban az elemi iskolát kell javítani ahhoz, hogy a gimnáziumok betölthessék hivatásukat.

[2]Gymnasiumaink reformja. Debrecen, 1867. 11. o.

Vázolva a nép nehéz életét, a gyermekek tanulása számára nyújtható kevés lehetőséget, rámutat Emericzy a közoktatáson belül szükséges reformokon túl az olyan megoldásra váró kérdésre is, hogy "miért élvez a legkevesebbet, ki legtöbbet dolgozik, s miért élvez legtöbbet, ki legkevesebbet fáradozik?".[3] Kemény szavakkal hibáztatja a helytelen elosztási viszonyokat, a nagybirtok túlsúlyát. Visszatérve ezután a közoktatás területén végrehajtható reformokra, javasolja, hogy egy előkészítő osztállyal toldják meg a gimnáziumi tanulmányokat, így szilárdítsák meg és emeljék magasabb szintre az elemi iskolát végzettek ismereteit.

A tanerők képzetlensége kapcsán elsősorban módszertani felkészültségükön kíván javítani. Kimondja, hogy jó tanár egyedül módszertanilag kiképzett szaktudós lehet. Nem elég jól ismerni a tananyagot, azt alaposan át is kell gondolni módszertanilag a tanítás előtt, az egyes részeket összefüggésbe hozni, a lényegeset a mellékestől megkülönböztetni stb. Csak ezek figyelembevételével lesz képes a tanár megfelelni feladatainak, amelyeknek lényege ösztönözni tanítványát, hogy saját szorgalma, önálló gondolkozás által jusson el a kívánt eredményhez, a bebizonyítandó igazsághoz, tételhez, valamint a tudományok rendszeréhez. Javasolja e téren, hogy gondoskodjanak olyan intézetről, amelyben a tanárjelöltek kellően felkészülhessenek a tanári munkára. A tanárképző intézetek felállítására tett javaslat jelentőségének felbecsüléséhez számba kell vennünk, hogy Emericzy ezt az elsők egyikeként és még az ilyen jellegű intézmény létesítése előtt vetette fel.

A középiskolák állapotának javítása, szegénységének megszüntetése elsősorban a tanárok fizetésének javítását, nyugdíjuk rendezését követeli. De fel kell számolni az osztályok zsúfoltságát is. Kifogásolja a továbbiakban Emericzy a gimnázium úri jellegét. Megnyilvánul ez abban is, hogy az iskola nem nevel életre való munkás embereket, nem teljesíti így legelső és legfőbb kötelességét: mindenkinek a rendszeres munkára való szoktatását. Az iskolák szegénységének bemutatása kapcsán utal végül a szerző arra is, hogy szűkölködnek a gimnáziumok a legszükségesebb taneszközökben, gyűjteményekben, kísérleti és szemléltető eszközökben, kevés a könyvtár, a tornacsarnok.

A mű leghosszabb, mintegy két ív terjedelmű fejezete a korabeli tanterveket elemzi. Bírálja ennek során elsősorban a latin és a görög nyelvre jutó órák nagy számát, állást foglal a "nyelvek nyelvének", az anyanyelvnek a jogai mellett. Meg kell jegyeznünk, hogy ezen kifejezetten és egyedül a magyar nyelvet érti, és úgy nyilatkozik, hogy "ha hazánk eredetileg nem magyar ajkú

[3] Uo. 16. o.

ifjait magyar ajkúakká neveljük, nemhogy nem teszünk erőszakot rajtok, hanem ellenkezőleg, forró kívánságaikat teljesítjük".[4]

Miután felvázolja elképzeléseit a jól összeállított tan- és óratervről, összefoglalólag leszögezi, hogy a tanulmányok során meg kell ismertetni a tanulókkal a tudomány és művészet maradandó műveit, a népek szellemi törekvéseit, a külvilág jelenségeinek alapjait, összefüggéseit, lefolyásuk törvényeit. Elvárható a gimnáziumtól, hogy nyújtson tájékozottságot az egészséges testi és szellemi élet feltételeiben és törvényeiben.

A középiskolák felügyeletének vonatkozásában elsősorban a szakszerűséget hiányolja Emericzy. Általános jelenség, hogy a felügyelők inkább foglalkoznak gazdasági ügyekkel, építkezésekkel, az iskolák rendbehozatalával, mintsem az iskolai élet belső tartalmával. El kellene érni, hogy a felügyeletet a nevelésügy terén érdemeket szerzett tanárokra bízzák, valamint biztosítsák e téren az egyöntetűséget, a tervszerűséget.

Befejezésül állást foglal a szerző a nevelés nemzeti és egységes jellege mellett. Nem emel kifogást az egyházi iskolák ellen sem, de szükségesnek véli annak biztosítását, hogy minden vallású növendék járhasson minden iskolába. Szíve mégis az állami iskolák felé húzza Emericzyt, aki reméli, hogy az állami iskolák a nevelés terén megnyilvánuló szabad versenyben legyőzhetik a felekezetieket.

A mű méltán keltett figyelmet a középiskola reformja előtt álló korszakban, és tarthat számot történeti becsénél fogva ma is egyfelől azért, mert eleven képet fest a korabeli középiskolák állapotáról, az ott folyó nevelésről és oktatásról, és mert miközben hasznos javaslatokat tesz a hiányosságok felszámolására, számos, ma is érdeklődésre számot tartható, a szerző demokratikus, a közoktatást józanul megítélő állásfoglalását is tükröző megállapítást tesz.

A korabeli tanítóképző intézetek alaptankönyvei

A tanítóképző intézetekben oktatott pedagógia és lélektan tárgyak szakmódszertanának története szempontjából az utókor számára is forrásként szolgál három ilyen tárgyú nagyobb műve, a "Tapasztalati lélektan", a "Tanítástan" és a "Népiskolai neveléstan".

Az először 1875-ben, majd később több kiadásban megjelent "Tapasztalati lélektan tanulók, tanítók és művelt szülők számára" című tankönyv úttörő je-

[4] Uo. 55. o. — az aláhúzás eredetiben.

lentőségű a magyar pedagógiai irodalomban. Világosan felismerhető benne Herbart és Benecke hatása, de felosztása újszerű a megelőző hasontárgyú írásokhoz képest. A tankönyv a korabeli szakirodalomban sokáig követett alábbi menetet követi: ismerő tehetség, érző tehetség, akarati tehetség, a lélek egyéni élete.

Nem érdektelen felosztásának egybevetése például az 1884-ben, majd 1900-ig négy kiadásban megjelent Üreg János-féle "Tapasztalati lélektan"-nal, amely ugyancsak az érzés, a gondolkodás és az akarás jelenségeit sorolja a lélektan körébe. Új itt a "jelenség" szó használata az Emericzynél előforduló "tehetségek" helyett.

Az ismerő tehetséget Emericzy felosztja az érzékekre, a képzetre és a fogalomra. Az érzéki benyomások kapcsán fizikai, fiziológiai és lélektani mozzanatokat említ. Felvilágosult nézetére vall, hogy elítéli a spiritualizmust, helyteleníti az egyes jelenségeket természetfeletti behatásokkal magyarázó babonát, mert azoknak — szavai szerint — csak a félművelt és rajongó ad hitelt.

Az ismeret, a tudás alapja a képzet, aminek jele a beszédben a szó. A nyelv szerepét azért tartja jelentősnek, mert segítségével tehetünk szert képzetekre. Idealista meggyőződéséből következik, hogy az időt és okot képzetnek, az emberi tudat termékének fogja fel. A képzetek tárgyalása során cáfolja Herbart ezekre épülő lélektanát. Ugyanakkor gyakran kitér pedagógiai vonatkozásokra, például a képzeteknél a könyv nélküli tanulásra, az emlékezetnél annak gyakorlására a tanítás során. A tanítás szempontjából fontosnak találja az elvonás, az indukció, a dedukció, a meghatározás, az ítélet, a fogalom, a következtetés szerepét.

Az érző tehetségen belül megkülönbözteti a testi és szellemi érzelmeket. Előzőek közé sorolja a pihentséget, a jóllakottságot, a fáradtságot, az undort, a kimerültséget, utóbbiak közé például az unalmat, a csalódást, a szórakozottságot, a kételyt, a sikert. Helyet kapnak rendszerében az esztétikai, az erkölcsi érzelmek és a vallásos érzelem is. Az érző tehetség forrása az érzelmeknek, a hangulatnak és az indulatoknak.

Az akaró tehetség kifejtése kapcsán, amelyhez az ösztönt, a szenvedélyt, az önuralmat, a cselekedetet és a jellemet sorolja, hitet tesz Emericzy a szabad akarat mellett. Az ember annál szabadabban cselekszik, minél nagyobb a műveltsége.

Befejező fejezetében a lélek mibenlétéről tesz összefoglaló megjegyzéseket Emericzy. A lélek tartalmát ezek szerint a gondolatok, az érzelmek és az akarati tevékenységek képezik. Az, hogy a lelket gondolkodni, érezni, akarni

tudó szellemnek vagy például hogy istent mindenttudó, tiszta szellemnek minősíti, alapvetően idealista nézetéből természetesen következik. A lélek mindazonáltal megítélése szerint nem független a testtől, hiszen annak "szervezetétől függetlenül létező lelket nem ismerünk."[5] Közeledve ebben a kérdésben a pszichofizikai paralelizmus álláspontjához, úgy nyilatkozik, hogy a lelki élet maga két tényező eredménye, amelynek egyike a lélek mint tiszta szellemi lény, másika anyagi testünk szervezete. (Üreg János szerint a lélek a testi szervezettel egybefoglalt valóság.) Testünk azonban — fejtegeti tovább — lelki életünk fejlődéséhez csak az elemeket, az anyagot szolgáltatja, az anyag feldolgozása tisztán a lélek műve. A nevelés szempontjából érdekes megállapítása itt, hogy az érzékszervek alkata, de az idegrendszer minősége is öröklődik. A vérmérséklet lelki életünk alaki különbségeire vonatkozik, nem a képzetek, érzelmek, törekvések tartalmára.

Külön foglalkozik a szerző műve végén a materializmussal. Az idealizmus híveként cáfolni igyekszik, hogy a lélek az idegrendszer tulajdonsága lenne, és nem önálló lény. Csak arról tudunk — vallja —, ami lelkünkben történik. "Nem a harang szól — folytatja —, hanem a lelkünkben feltámad a hang..., nem a nap fénylik, hanem lelkünkben van a fény..."[6] Nem merül el Emericzy a bizonyításban, de lehetségesnek tartja, hogy nem is létezik olyasmi, amit anyagnak nevezünk. A lélek létezését viszont azzal is igazolja, hogy annak tagadása maga is lelki ténykedéssel történhet csak. A lélek halhatatlanságáról szóló bizonyításra azonban már nem vállalkozik szerzőnk, azt már a hit körébe sorolja.

Emericzy az iglói tanítóképző intézet igazgatójaként pedagógiát tanított és tanítási gyakorlatokat vezetett. Az ennek során majd egy évtized alatt gyűjtött tapasztalatait felhasználva adta ki 1880-ban legterjedelmesebb művét, a "Népiskolai tanítástan"-t. Írása nemcsak tükrözi a tanításban követett eljárásokat, feltárja előttünk is a korabeli gyakorlatot, de szándékának megfelelően befolyásolta is a hazai népiskolák gyakorlati munkáját. Éppen ezért — például szolgálva a későbbiekben megjelenő hasonló műveknek — az érvényes tantervek alapján állította össze és a hazai viszonyokra alkalmazta az egyebek közt a külföldi szerzőktől is merített tanításokat.

A tanítástant Emericzy a neveléstudomány legfontosabb ágának minősíti és fogalmának tisztázására — műve végén — tesz kísérletet. Megfogalmazása szerint a tanítástan az a tudomány, amely a tanítás közben követendő eljárások-

[5] Tapasztalati lélektan. Bp., 1879.[3] 143. o.

[6] Uo. 155. o.

ról értekezik. Ahogyan az műve felosztásából kiderül, megkülönböztet részletes tanítástant, más szóhasználatával: módszertant, ahol az egyes tárgyak metodikáját részletezi és általános tanítástant (didaktikát).

A részletes tanítás élén "nézleti oktatás" névvel a szerző összegezi mindazt, aminek alkalmazásával képessé lehet tenni a gyermekeket arra, hogy majd rendszeres oktatásban részesülhessenek. A rendszeres oktatás akadályainak elhárítását elsősorban a "szemlélés"-től, az oktatás szemléletességétől reméli Emericzy. Ismerteti ezután a gyermeki természetből adódó nehézségeket és ezek alapján is megállapítja, hogy a könnyebbről a nehezebb felé fokozatosan kell haladni, tekintettel lenni közben az évszakokra és egyéb külső körülményekre. A szemlélést hatékonnyá teszi az összehasonlítás, a megfigyelés, az ismétlés. Tanmenet következik ezután 130 témára felbontva, majd mintaleckék a tananyag egyik részletéhez.

Rátérve az írás-olvasás tanítására, a legésszerűbb módszernek a hangoztatás nyomán haladó írva olvasást ajánlja. Sorra veszi ezután az elemi iskola egyes tantárgyait (nyelvi tárgyak, mennyiségtan, történelem, természettudományok) és részletes útbaigazítást ad azok céljáról, a tanítás mozzanatairól, az oktatási módszerekről, a tananyagról, a tanítás menetéről. Külön tárgyalja a gyakorlati ("művészeti") tárgyakat, mint amilyen a szépírás, a rajz, az ének, a torna és a kézimunka.

Az általános tanítástan három részre oszlik, a tananyag, a tanalak és a tanelvek tárgyalására. A fejezet bevezetője foglalkozik a népiskolával mint tanintézettel, említve, hogy idetartozik az elemi iskola, a felsőbb népiskola és a polgári iskola. Megállapítja, hogy a népiskola "mindhárom alakjában általános jellegű tanintézet, azaz oly iskola, amely a mindenkinek szükséges ismeretek és ügyességek eszközlésére van hivatva".[7] Mivel az elemi iskola a műveltség leglényegesebb elemeit közvetíti, így ez a legfontosabb tanintézet.

A tananyag tárgyalásakor Emericzy különbséget tesz a tudomány és a tantárgy között, ez utóbbit úgy jellemezve, hogy az a tudomány köréből vett ismeretek összessége, amelyet a tanulók számára szemeltek ki. A tárgyak közül a legfontosabbak a hit- és erkölcstan, az írás, az olvasás, a számolás. Indokolja ezután a tantervben előírt tárgyak évek szerinti felosztását, heti óráinak számát, óratervet közöl (külön az osztatlan iskolák számára is), és tanmenet mellékelésével ismerteti a tananyag elrendezésének lehetőségeit és legcélszerűbb módját.

A tanalak fogalmán Emericzy a módszert érti. A módszeres, bizonyos szabályokra épülő eljárást a kitűzött cél megvalósítása közben követni kell.

[7] Népiskolai tanítástan. Bp., 1883.[2] 182. o.

A tanítási módszer tehát kijelöli azt az utat, amelynek követése során a tanuló a tanítás végcéljához eljut. Tanalaknak azért nevezhető ez, mert a tananyagot tanítás közben megfelelő alakra kell hozni. Különbséget tesz a szerző dogmatikus és genetikus tanítás között. Általában az utóbbit ajánlja. Előbbi csak akkor alkalmazható előnyösen, ha a tanulók emlékezetére lehet építeni. A szűkebb értelemben vett tanalakok: a közlő (akroamatikus) és a kérdező (heurisztikus). A közlő tanalak módja szerint lehet mechanikus (a tanító közli a tananyagot és pontonként utánamondatja), memorizáló (a leckét feladja és könyv nélkül megtanultatja), magyarázó (a leckét felolvassa vagy felolvastatja és magyarázza), végül katekizáló (pontonként kikérdezi, közben magyarázza és a növendékeknek az olvasmányban készen álló mondattal kell felelniük). A kérdező tanalak módozatai: erotematikus (a tanító kérdez, a tanuló felel), sokratikus (a tanulók egymás megállapításait egészítik ki és javítgatják), deiktikus (a tanító csak rámutat a tényekre, és ennek nyomán a tanulók foglalják szavakba az ismereteket), feltaláltató (a tanító csak kitűzi a feladatot), közbenjáró (Bell—Lancester-módszer). Arra a kérdésre, hogy melyik a legjobb tanalak, Emericzy úgy felel, hogy "mindenik tanalak a legjobb a maga helyén használva".[8] Állást foglal tehát az eljárások kellő megfontolás után való váltogatása mellett.

Felsorolja Emericzy a tanalakról szóló fejezetben egyebek közt a kérdések nemeit (ítéleti azaz döntő, szétválasztó), a gondolkodás kellékeit (világosság, határozottság, rend), a jó felelet ismérveit, a tanítás eszközeit. Ez utóbbiak leszűkülnek nála a tankönyvre, a tanszerekre és a táblára. Fontos megállapítása, hogy a tanítás módja függ a tanító egyéniségétől. A tanítás sikeréhez azonban okvetlenül szükséges a tanító általános műveltsége, módszeres gyakorlata, önművelése, szilárd jelleme, keresztényi szeretete és türelme.

A mű rövidebb befejező fejezete a tanelveket (az oktatás alapelveit) összegezi. Főelv a szerző szerint csak az lehet, amely egyaránt útmutatásul szolgál a tanítás tartalmára és alakjára. Így azt fogadja el főelvként, hogy legyen a tanítás természetszerű. Ebből az alábbi didaktikai elvekre következtet: legyen a tanítás korszerű, szemléletes ("nézleti"), világos, érdekes, lélektanilag megalapozott, igaz és kimerítő, gyakorlati, maradandó és nevelő hatású.

A "Népiskolai tanítástan", mint a tanítóképzők számára írt pedagógiai mű, jelentős kísérlet a didaktikai fogalmak tisztázására, amelynek során képet

[8] Uo. 207—208. o.

kaphatunk a korabeli tanítás módjáról, alkalmazott eljárásairól, egyben a szerzőnek gyakorlati vonatkozásokban gazdag útbaigazításairól. A tanítóképző intézetekben használatos tankönyv befolyásolta a korabeli népiskolai tanítást, a tanítóképző intézetek növendékeinek későbbi gyakorlatát, egyben történeti érdeme, hogy átörökítette az utókorra is a korabeli tanítás számos mozzanatát, az iskolázás viszonyaiból adódó jellegzetességeket, így hozzájárul a XIX. század utolsó harmada népiskolai gyakorlatának, konkrét oktató munkájának megismeréséhez. Felveszi a mű a versenyt a tanítóképzőkben akkor használt más tankönyvekkel, amelyek közül a legnépszerűbb volt a Dittes nyomán Gyertyánffy István és Kiss Áron szerkesztette "Népiskolai mószertan", amely először 1876-ban, majd 1906-ig hét kiadásban jelent meg. Ez utóbbi is a magyar tantervet vette figyelembe, és Emericzyt annyiban egészíti ki, hogy az egyes tantárgyak módszerének ismertetése során kitér a módszertani felhasználás történeti mozzanataira is, és tárgyalja a népiskola történetét Magyarországon. Felosztása egyébként némileg különbözik az Emericzyétől. Így a rendszerét is jellemző fejezetei: a népiskola (fejlődése, feladata, helyzete Magyarországon), a tantárgyak (módszertana és története), a módszer (tan- és óraterv, a tanítás alakja, a tanítás elvei, eszközei).

Emericzy utolsó, 1881-ben kiadott nagyobb művének címe: "Népiskolai neveléstan" a tanítók és tanítóképzők számára. Az iskolai ápolásra (azaz a testi nevelésre) és a lelki élet fejlesztésére oszló két főrészt megelőzően összegezi Emericzy a ma szokásosan a nevelés alapfogalmai címen szereplő ismereteket. Meghatározása szerint a nevelésen "...egy tájékozott nagykorú nevelőnek azon a kiskorú növendékekre gyakorolt tervszerű behatását értjük, mely által az utóbbiak testi-lelki tehetségei célirányosan fejlesztetnek".[9]

A nevelés történhet csecsemőkorban, az első gyermekkorban (5 éves korig), a felső gyermekkorban (9 éves korig), az ifjúkorban. A nevelésre hivatott intézetek: az anyaiskola (0—3), alapiskola (4—6), népiskola (7—15), középiskola (10—20), szakiskola (18—24). Itt is megállapítja Emericzy, hogy a népiskola célja az általános műveltség terjesztése, és hogy 9 évig kellene tartania, de ez még csak eszmény.

A nevelés célja Emericzy szerint az élet céljával egybehangzóan a boldogság. Mivel azonban a tökéletes boldogságnak elengedhetetlen feltétele az erkölcsiség, szerzőnk a nevelés végcélját — szinte Herbart szavaival azonosan — az erkölcsi jellem fejlesztésében jelöli meg. A nevelés segítségével lesz képes a növendék arra, hogy tökéletes életet éljen, rendeltetését betöltse.

[9] Népiskolai neveléstan tanítók és tanítóképezdék számára. Bp., 1882.[2] 3. o.

A következőkben Emericzy kísérletet tesz a nevelés ágainak olyan elhatárolására, felosztására, amely párhuzamba hozható a lélektan alapvető kategóriáival. Bár a párhuzamba állítás nem mindenben sikeres, érdemes a máig nyitott problémára keresett megoldását szemügyre vennünk. Felfogása szerint így a lélektan részben a testi, részben a lelki jelenségek törvényszerűségeivel foglalkozik. Az előző fejlesztésére irányuló nevelés az ápolás (mai szóhasználattal: testi nevelés). A szűkebb értelemben vett nevelés pedig a lelki "tehetségek" fejlesztését szolgálja. A léleknek három "főtehetsége" az ismerő, az érző és az akaró tehetség. Míg a lélektan ezeknek megfelelően a képzetekkel, az érzelmekkel és az akarati megnyilvánulásokkal foglalkozik, addig a nevelői tevékenység ezekkel megegyező sorrendben a tanítással, a szívnemesítéssel és a jellemképzéssel. Közbülső fogalomként iktatja be a szerző az érző és az akaró tehetség közös neveként a kedélyt, a nevelés vonatkozásában pedig ennek megfelelően a kedélyképzést.

Az alapfogalmak — azóta is sokféleképpen történő — tisztázását oly módon kísérli meg Emericzy, hogy a képzést a nevelés, az oktatást pedig a tanítás rokon fogalmának tartja. Előzőről megállapítja, hogy az vonatkozhat a felnőttre is. Itt közölt meghatározása szerint "a nevelés tényked és, illetőleg művészet, a pedagogika pedig a nevelés művészetének a tudománya".[10] Ez utóbbi feloszlik a tanítástanra és a tulajdonképpeni neveléstanra. A neveléstan újból szétágazik, mégpedig az általános és a (házi, a zárdai, az intézeti és a nyilvános iskolai nevelést tárgyaló) különös neveléstanra. Ez utóbbin belül leglényegesebbnek tartja Emericzy a nyilvános iskolai nevelés témakörébe tartozó népiskolai neveléstant (didactica elementaris). A pedagogika segédtudományai az embertan (antropológia) két ága, a testtan és a lélektan, valamint az erkölcstan (etika).

Fenti és a lélektan tárgyával megegyező felosztásnak megfelelően Emericzy műve első részében az iskolai ápolással, második részében a lelki élet fejlesztésével foglalkozik. Előző során részletezi az iskolával és külön a tanítással szemben támasztható egészségügyi követelményeket.

A lelki élet fejlesztésében az iskola kül- és belszervezetének tulajdonít nagy szerepet. Az iskolai rend című, ezekkel foglalkozó fejezetben ismét állást foglal Emericzy az állami iskola mellett, kijelentve, hogy az állam a társadalom bármely más közegénél (felekezetek, társulatok, községek) hivatottabb a gyermekek neveltetéséről gondoskodni. Az iskola belszervezetének ismertetése során szól arról, hogy az osztályzat nem titok, azt megjegyzések

[10] Uo. 10—11. o.

kíséretében közölni kell a gyermekkel. Javasolja, hogy feleljenek minél többen és ne "a gyermekek által kitudható sorrendben". Ismételve a "Népiskolai tanítástan"-ban kifejtetteket, aláhúzza a "kérdezve tanítás" helyességét.

Miután részletes és aprólékos tanácsokat adott a tanítás eszközeiről, a tanító munkájáról, művének "A kedély fejlesztése" című részében a szívnemesítést és a jellemképzést tárgyalja. Míg az előzőekben a "kormányzás" szavával jelölte azt a folyamatot, amelynek során a gyermek hozzászokik a törvények betartásához, addig most, a kedélyfejlesztés tárgyalásakor a herbarti Zucht szót használja a legszűkebb értelemben vett nevelésre. Ennek során folyik az "érző és az akaró tehetség művelése", ezen belül az (érzéki, szellemi, esztétikai, erkölcsi és vallásos) érzelmek nevelése.

Befejezésül külön elemzi Emericzy a jellemképzést, amelynek sorában szükségesnek tartja az engedelmeskedést, az uralkodást az ösztönök felett és a szeretetet. Az iskolai büntetések között felsorolja a dorgálást, a bezárást, a testi büntetést, az iskolából való kizárást. A testi büntetést tehát nem rekeszti ki a fegyelmezés nemei közül, de kívánja, hogy minél ritkábban alkalmazzák, és hogy a tanító "...puszta kézzel a gyermeket soha meg ne fenyítse", továbbá, hogy csak a két tenyerére üssön a gyermeknek.[11] A jellem lényege egyébként megítélése szerint "a cselekvésre való elhatározásban kifejtett következetesség, az akarat hűsége önmagához". A jellemfejlesztés betetőzése az erkölcstan feladata, ezt csak a tanítóképzők felső osztályaiban és a vallástan keretében kell tanítani.

Emericzy hangsúlyozza, hogy a tanítás, a testi nevelés ("ápolás"), a rendtartás, a szívnemesítés és a jellemfejlesztés egymásba szerveződik, hosszú, a tanító részéről nagy gonddal irányított tevékenységben ölt testet. Az ezekről szóló ismereteket a tanítójelöltek a négy osztályossá szervezett tanítóképző intézetben — sok helyen az ő könyvei alapján — olyan sorrendben sajátíthatják el, hogy az I—II. osztályban folytatólagosan foglalkoznak a lélektannal, a részletes tanítástannal, a III. osztályban az általános tanítástannal és a neveléstannal, a IV. osztályban pedig betetőzi a pedagógiai tanulmányokat a neveléstörténet.

A "Népiskolai neveléstan"-ból a korabeli neveléstudományra vonatkozó régebbi, de néhol azóta sem lényegesen módosult nézetek tárulnak fel. A mű megállapításaiból a neveléstan iránt érdeklődők képet nyerhetnek a témakörbe a XIX. század végén sorolt ismeretekről. Ezek értékállósága, színvonala a korabeli hasonló tárgyú művekkel való összehasonlítással is felmérhető. En-

[11] Uo. 26. o.

nek alapján kiderül, hogy a kiegyezést követő időszak első kiadványa, Mennyei József 1868-ban megjelent "Nevelés- és tanítástan"-a Emericzy könyvéhez képest csak első kísérletezésnek minősülhet. Bár annak második része az ember testi és szellemi nevelését részletezi, az első rész ezzel alig összhangban tárgyalja a nevelésről szóló általános elméletet, a neveléstannal foglalkozó eddigi elméleteket (legrészletesebben a keresztény nevelést), a nevelés elveit, eszközeit, végül a nevelővel kapcsolatos tudnivalók sorában hivatását, kellékeit, képzését és életviszonyait.

Koncepcióját tekintve egységesebb már Warga Jánosnak a "Nevelés és oktatás alapvonalai" című 1871-ben megjelent tanítóképzős tankönyve, amely lényegében kivonata és új átdolgozása a szerző korábban (1858-ban, majd harmadik kiadásban 1860-ban) közreadott kézikönyvének. Ez a mű a testi nevelés taglalása után a szellemi nevelést ilyen rendben tárgyalja: értelmi nevelés, a kedély nevelése, erkölcsi nevelés, vallásos nevelés.

A témakörben a XIX. század végén megjelent művek közül a maihoz leginkább hasonló, tehát legkorszerűbb felosztást és legtalálóbb megállapításokat a Kiss Áron—Öreg János-féle "Nevelés- és oktatástan"-ban találjuk. Az először 1876-ban megjelent, majd 1905-ig öt kiadást megért, tehát a témában legelterjedtebb tankönyv Dittes, Herbart Spencer, Bain, Niemeyer tanításaira támaszkodik és az élet-, valamint a lélektanra alapozódik. A tárgyalás a nevelés területeit ebben a sorrendben követi: testi, értelmi, érzelmi ("kedélyi és szépérzeti"), erkölcsi, vallásos nevelés. A befejező fejezet rendszeresen összefoglalja a nevelés összes tényezőit, megadva itt a nevelés meghatározását, elemezve eszközeit, módszereit, a nevelőkkel és a nevelési intézetekkel kapcsolatos tudnivalókat.

Akár az eddig említettekkel, akár pedig a XX. század elején megjelent Wessely-féle tankönyvvel vetjük egybe Emericzy művét, a további részletes elemzés nélkül is megállapítható ez utóbbinál, hogy szerzője nem alakított ki egy alaposan átgondolt tudományos rendszert, inkább arra törekedett, hogy a tanítóképző intézetek I—III. osztályaiban tanított és általa hangsúlyozottan összefüggő egésznek tekintett lélektan, tanítástan és neveléstan alapvető gyakorlati ismereteit nyújtsa. A mű értéke legfőképpen abban van — ahogyan az előszavából is kiderül —, hogy a hazai népnevelési viszonyokat vette tekintetbe, másrészt pedig hogy könnyen érthető alakban közli mindazt, amit a tanítójelölteknek és a tanítóknak a nevelésről tudnia kell. Ismétlőleg meg kell említeni és Emericzy érdemének betudni, hogy törekedett úgy rendszerbe foglalni a neveléstant, hogy az feleljen meg a lélektan felosztásának. Így a lélektannak a testi jelenségeket tárgyaló részével hozta párhu-

zamba a testi nevelést (saját szavával: az ápolást), a megismerő képességgel, az érzelmekkel, illetőleg az akarattal foglalkozó lélektani fejezetekkel pedig a tanítástant, az ezek nevelésével foglalkozó, szűkebb értelemben vett neveléstant.

Tevékenységének egyéb köre

Saját korában Emericzyt nemcsak a tanítóképzők, hanem a népiskolák számára kiadott tan- és vezérkönyvek, a pedagógiai lapokban közzétett írásai is ismertté tették. Első tankönyvét "Gyermekbarát" címen 1869-ben írta Bánhegyi Istvánnal, a nyíregyházi tanítóképző igazgatójával közösen. Egy év múlva ismét Nyíregyházán jelentek meg írásai (Egy szó a siketnémákról; A népiskolai törvény és a néptanítók; Tanszermúzeum). Magyarország közoktatásügyéről a Dittes szerkesztette Jahresberichte-ben számolt be. Külföldi útjáról hazatérve az iglói tanítóképző 1873-ban kiadott és az első két tanévről tudósító első értesítőjében állást foglalt amellett, hogy a neveléstudomány tanítása csak úgy érhet célt, ha konkrét esetekből és tényekből indul ki. Ezeket a növendékek életéből, tapasztalataiból kell meríteni. Módszertani útbaigazításai közt olvasható, hogy a növendékek érdeklődését kérdésekkel kell fejleszteni, az óra végén az összefoglalást röviden feljegyeztetni. Az óra felosztására azt a tanácsot adja, hogy annak legalább felét az új anyag kifejtésére kell szánni. Állásfoglalásának értékét növeli, hogy ezt olyan időszakban fejtette ki, amikor a népiskolákban nemegyszer csupán kijelölték, feladták a házi feladatot, de alig vagy egyáltalán nem fordítottak időt a tananyag kifejtésére, megmagyarázására. Az óra levezetésére vonatkozó nézetei egyébként több tekintetben megegyeznek azzal a gyakorlattal, amelyet a budapesti gyakorló főgimnáziumban folytattak, és amelyeket Kármán Mór és társai propagáltak szemben a korban meggyökeresedett elavult tanítási eljárásokkal.

A további években közreadott tankönyvei közül a "Természet- és vegytan" a mindennapi és ismétlő népiskolák számára 1878-tól 1903-ig kilenc kiadásban, a "Természetrajz a mindennapi és ismétlő iskolák számára" 1879-től 1887-ig négy kiadásban jelent meg. Földrajz tankönyvét a III—VI. osztályokban egyaránt használták.

Vezérkönyvei gondos eligazítással szolgáltak a népiskolai számtantanításhoz, a gyakorlati mértanhoz, a földrajz oktatásához. Társszerzőkkel együtt dolgozta ki a népiskolai tan- és olvasókönyvet, a mértani példatárat. Több tankönyvét használták fordításban a nem magyar tannyelvű iskolákban, így pél-

dául a "Falusi iskolások könyvé"-t "Ungarische Landschule" címen, olvasókönyvét "Čitanka" címen szerb-horvátra fordítva.

Bár Emericzy tankönyvei nem terjedtek el olyan széles körben, mint Gönczy Pál és Bárány Ignác műveinek a XIX. század második felében megjelent kiadásai, nem közelítették meg például a XX. század első évtizedében Vargyas Endre tankönyveit, akinek alkotásai összesen 154 kiadásban és 242 változatban, lenyomatban láttak napvilágot, jelentős tény, hogy szerzőnk néhány műve 5—10 kiadást ért meg és több helyen használták a szerző halála után is.

Külön említést érdemel, hogy Emericzy nagy figyelmet szentelt az osztott és osztatlan iskolák munkájában mutatkozó különbségekre. (Nem véletlen, hogy halála után is nem sokkal a népoktatással foglalkozó tanügyi szakirodalom legélesebb vitája indult az osztott és osztatlan iskolák tanterveiről.) Emericzy kimutatta, hogy ez utóbbi csak hiánypótló iskola, amely a fennálló viszonyok közt nem érheti el célját. Segítésképpen önálló tanmeneteket dolgozott ki számára és a hatosztályos osztott és osztatlan iskolák részére külön heti munkatervet a "Falusi iskolák könyvé"-ben.

Részt vett Emericzy a korabeli tanítóegyesületek munkájában. A Szabolcs megyei evangélikus tanítóegyesületben 1871-ben a földrajz tanításának módszertanáról értekezett. Ebben a tantárgytörténeti bevezető után a földrajz tanításának legkülönbözőbb módszerét mutatta be és végül összefoglalta a gyakorlati tanítás alapelveit. Ott volt Emericzy a Magyar Tanítóképző című dévai helyi lap alapításában és a folyóirat főmunkatársaként dolgozott haláláig. Társadalmi munkát végzett a szepesi szeretetház-egyesület ügyvezető alelnökeként, a Kárpát egylet Tátra múzeumának elnökeként. Ez utóbbi szerv évkönyvei tanúsítják, hogy dacára sántaságának, amely gyermekkori balesete következtében élete végéig kísérte, nagy turista volt, nemcsak bejárta a Tátra hegységet, de leírásokat is hagyott hátra egyebek közt a Csorba tóról, a Nagytarpataki vízesésről.

A magas termetű, szőke, kékszemű, sápadt, nehéz járású, de gyors mozdulatú pedagógust igazságszeretetéért, nyájas modoráért, egyszerű életmódjáért nemcsak növendékei vették körül életében nagy szeretettel,[12] de a hazai népoktatás színvonalának emelése érdekében kifejtett sokoldalú munkásságáért hálával emlékszik meg róla halálának századik évfordulóján az utókor is.

[12]Emericzy bemutatott tankönyvein kívül felhasználtuk a róla szóló alábbi írásokat: Antal János: Dr. Emericzy Géza élete és jellemrajza. = Máramarosi Tanügy, 1891. (VI. évf.) 7. sz. 149—152. o.; 8. sz. 176—181. o., 9. sz. 195—198. o.; Hetyei Gábor: Dr. Emericzy Géza. Magyar Tanítóképző (Déva), 1887. (II. évf.) 17. sz. 191. o.; Dr. Bartsch Samu: Dr. Emericzy Géza emlékezete. Néptanítók Lapja, 1888. (XXI. évf.) 7. sz. 41—51. o.; 8. sz. 57—59. o.

LIGETINÉ VEREBÉLY ANNA

HELYZETEK ÉS HELYZETTEREMTÉS A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

Élethelyzetek, sajátos helyzetek

Közhely az, hogy az ember a maga életében folytonosan és folyamatosan különféle helyzetekbe kerül, különféle helyzeteket él át. Rugalmasságát, életrevalóságát, sőt életben maradását az biztosítja, hogy képes az objektív vagy szubjektív okok következtében létrejött (létrehozott) helyzetekbe beleilleszkedni, esetleg azokon alakítani, rajtuk úrrá lenni. Az ember fiziológiai, illetve társadalmi fejlődésének története gazdagon bizonyítja azt, hogy a fennmaradásban milyen szerepet játszott a mindenkor adott helyzetek bonyolult sokaságához és sokszínűségéhez illeszkedő, alakító, felülkerekedő alkalmazkodás.

Utaltunk a mindennapi helyzetek bonyolult sokaságára. Ezen nemcsak a számszerűséget értjük, és elsősorban nem azt, hanem a helyzeteknek — úgymond — tartalmát. S hogy ez ténylegesen mennyire sokoldalú és szerteágazó, mutatja egyrészt az az életbeli tapasztalat, amely szerint számtalan rutinszerűen felismert, átélt helyzetet váratlanul ismeretlennek tűnő helyzetek követik vagy társulnak az előbbihez. Ám a tartalom bonyolultsága azt is jelenti, hogy az ember életében, illetve a történelem alakulásának láncolatában olyan — sajátos — tartalmi vonásokat hordozó rutin vagy új helyzetek kapcsolódnak össze, amelyeket egy-egy szakterületről nevezünk el, így jelölve például megkülönböztetetten a gazdasághoz, politikához, kultúrához stb. való szorosabb tartozást. Nyilvánvalóan éppen azért tesszük ezt, mert az imént felsorolt területek jellemző vonásait, mondjuk a "szakosított" néven nevezett helyzetek uralkodó jelleggel magukban hordozzák.

A fentiek alapján talán nem tűnik idegenszerűnek, ha megállapítjuk, hogy vannak kifejezetten pedagógiai helyzetek (ezen belül akár nevelési és oktatási helyzetek), sőt azt is hozzátehetjük, hogy az emberiség eddig ismert történelmének kezdete óta ismert ez a jelenség. Köztudomású ugyanis, hogy mindig voltak tudást átadó és tudást átvevő személyek, nemzedékek, akik az át-

adás—átvétel cseréjének biztosítására speciális helyzetek sokaságát hozták létre.

Célok biztosítására törekvés helyzetalakítással

A tudásátadás—átvétel biztosításában a "biztosítás" kifejezést szó szerint kell értenünk. Az úgynevezett helyzetek ugyanis meghatározott céllal jönnek létre, nem maguktól természetesen, hanem — mint már említettük — objektív és szubjektív tényezők közreműködésével. Célhordozó és célmegvalósító jellegük van. Tartalmi bonyolultságukhoz tehát ez a fontos jellemző vonás is hozzátartozik. A célhordozás már eleve bizonyos szándékok érvényesítését jelzi, s ebből nyilvánvaló, hogy az élet egyes területére "szakosított" helyzetek közül — így a pedagógiai helyzetek közül is — azok tekinthetők optimálisnak, amelyek egyben garanciát nyújtanak a célmegvalósítás számára. Nem zárhatjuk azonban ki a sikertelenséggel járó úgynevezett kudarchelyzetek sokaságát sem, egyrészt azért nem, mert a kiküszöbölésükre tett erőfeszítések perspektívájukban eredményekhez vezethetnek (l. találmányok, felfedezések), másrészt azért sem, mert a kudarcok nem mindig tekinthetők egyértelműen és teljes egészükben negatív jelenségeknek. A pedagógiában gyakran van például emberfejlesztő hatásuk. Máskor bizonyos átvitt és konkrét — eszmei vagy gyakorlati — értelmezésű irány kijelöléséhez járulnak hozzá. Esetenként az eredményeknek mintegy a visszaigazolását szolgálják, így mutatva ki azt, hogy milyen helyzet alkalmas egy-egy kitűzött cél megvalósításához.

S miközben az előbbi szakaszban leírtak az életben s azon belül bármely szakterületen érvényesülő helyzetekre egyaránt vonatkoztathatók, mégsem véletlen, hogy a pedagógiai helyzetekkel kapcsolatosan foglalkoztunk a célhordozó és célmegvalósító tartalommal. Ha valamelyik szakterületre, úgy az emberekkel foglalkozókra — s köztük különösen a pedagógiai tevékenységre — vonatkozik a célokra és megvalósításukra törekvés, mégpedig nemcsak a kis- · léptékű, hanem a totális méretű célokban való gondolkodás és cselekvés, lévén a személyiség egészének fejlesztéséről szó.

Egy-egy pedagógiai helyzet tehát nem lehet csupán kerete az említett célra orientált tevékenységnek, hanem olyan mikroegysége a nevelési cselekvésnek, amely személyiségfejlesztő tartalmakat valósít meg, természetesen az egység adott határain belül. Egyszerre van jelen benne tanítás, módszer, nevelési indíték és egyéb motívum, emberi viszonylat, közös és egyéni munka; mindez a maga mikrovilág mivoltában. Az elmondottak könnyen megérthetők, ha végiggondoljuk, hogy mind a magatartást fejlesztő nevelés során, mind a ta-

nítás—tanulás folyamatában — egy-egy tanítási órán is — számtalan pedagógiai helyzet adódik (mint például a feleltetés, az osztályozás, a tananyag megbeszélésének, a tanulók bevonásának sok-sok formája, jutalmazás, biztatás stb., s mindez pedagógiai fejlesztő célt szolgál).

A pedagógiai helyzetekben — mint minden emberi cselekvést feltételező szituációban — gyakori a konfliktusok jelenléte. A konfliktusok tulajdonképpen az emberi lényeg megnyilatkozásának velejárói. Mindig lehet és kell számolni a ráhatásokkal ellentétes irányú késztetésekkel, amelyek vagy rejtve húzódnak meg a szubjektum gondolat-, érzésvilágában és tevékenységében, vagy nyíltan is jelentkeznek, összecsapásra készen, cselekvést meghatározó szándékkal. A legtöbb konfliktus talán a tanulók magatartásával kapcsolatos nevelési helyzetekben keletkezik, nemegyszer robbanásszerűen jelenik meg belső indítékok vagy külső körülmények kényszerítő hatására. Tartalmaz valamilyen szükségletkielégítésre utaló vágyat, törekvést még akkor is, ha a szükséges és megkövetelhető iskolai kötöttségek ellenében tör felszínre. A konfliktusok feloldásában érvényesül igazán egy-egy pedagógus rugalmas helyzetteremtő készsége és képessége; a konfliktusok ugyanis rendszerint előre nem tervezett, nem várt — noha az iskolai gyakorlatban mindig valószínűsíthető — jelenségek.

A pedagógiai helyzetek sajátos vonásai

Mint minden szakterületnek, úgy a pedagógiának helyzeteit is speciális vonások jellemzik. Ezért különíthetők el a más és más szakmai színezetű szituációktól. A sajátos vonások az egyes helyzetek tartalmában rejlenek, abból adódnak, mindenekelőtt a célokban megfogalmazott szándékokban, az egész céltartalomban. Ez pedig ismételt összegezéssel és közismerten nem más, mint a személyiségnek neveléssel, oktatással történő fejlesztése, jelen esetben itt és nálunk. Rendkívüli fontossága miatt a pedagógiai helyzetek céltartalmát kiemelten tárgyaltuk az előbbi részben.

1. A pedagógiai helyzet mint a nevelési folyamat és az életgyakorlat része

A pedagógiai helyzetek sora összességében a nevelési folyamatot képezi, és — noha csak részben — része a mindennapi élet apróbb-nagyobb jelenségeinek. Hiszen annak keretében jelenik meg. A nevelési folyamat pedig magában foglalja a személyiségfejlesztés "hic et nunc" érvényes tendenciáját, valamint megvalósításának lehetőségeit. Természetesen nem úgy, hogy a pedagógiai

helyzetek számának összessége "adja ki" a nevelési folyamatot. Nem mennyiségi, hanem minőségi értékről van itt szó; a nevelési folyamat — mint egész — minőségében különbözik a pedagógiai (nevelési, oktatási) helyzetektől, s azok puszta összességétől. Ha úgy tetszik: magasabb rendű nála (noha nélküle nem létezik), még akkor is, ha a folyamat egyes szakaszában gondolkodunk esetenként.

Miben mutatkozik meg a nevelési folyamatnak előbb említett minőségi különbsége a nevelési helyzetekkel szemben? A folyamat a helyzetekhez viszonyítva szélesebb szakaszt (szakaszokat) fog át, s ezen szakaszon (szakaszokon) belül az egyes pedagógiai helyzetek jelentősége csökkenhet, mindenképpen változhat és változik is. Továbbá: a helyzetekben felmerülő többnyire partikuláris célok a nevelési folyamat nagy volumenű értékteremtő, értéktételező célrendszerébe illeszkednek, s jelentőségüket a rész és egész közötti viszony szabja meg. Egyébként is az itt említett minőségi különbség megállapításának kulcsát mindenkor az egész és a rész közötti kapcsolat mibenlétében kereshetjük.

S ha már az egész és a rész viszonyát nézzük, nem mellőzhetjük azt a tényt, hogy a nevelési folyamat tükrözi — esetenként nem is kis mértékben — a mindennapi életgyakorlat valóságos folyamatának szakaszát is. A visszatükrözés témánk tekintetében úgy értelmezhető, hogy a nevelés — úgy is, mint pedagógiai helyzetek sora, s úgy is, mint speciális tevékenységi folyamat — meghatározott célok érdekében gyakran (esetenként túlnyomóan) tartalmaz művi-mesterséges vonásokat, amelyek utánoznak életbeli szituációkat, tevékenységsorozatokat, de nem azonosak velük. (Ilyenek például a fizikai, kémiai kísérletek, a történelmi jelenségek tanítási rekonstrukciója, az osztályfőnöki órák morális példaanyagának bemutatása stb.) Egyes nevelési helyzetek azonban teljesen szerves — nem visszatükrözött — részei a valóságos életnek, amennyiben előfordulásuk körülményei és megoldási módjuk természetes gyökerű, sőt jellegű. Számos példa hozható fel erre. Ilyenek a család spontán nevelési hatásai, vagy ilyen a gyermekek együttlétéből származó helyzetek (iskolában vagy egyéb helyen történő) szervezése-szerveződése — nem feltétlenül pedagógiai szándék nélkül.

A mesterséges és a természetes pedagógiai helyzetek arányait nem tudjuk megállapítani, mert azt mindig befolyásolja az adott társadalmi-gazdasági berendezkedés, időszak, tanterv, sőt a helyzetekben részt vevő személyek is.

2. A személyiség hatása a pedagógiai helyzetek alakítására

A pedagógiai helyzetek kialakítása és véghezvitele annyi egyéni vonást visel magán, ahány személy (pedagógus, diák, szülő, társadalmi közeg) szerepel benne. Ez — mint említettük — mindenfajta, tehát természetes és mesterséges helyzetre egyaránt érvényes. Ám ha mesterségesen létrehozott pedagógiai helyzetekről van szó, különösen uralkodóvá válhat a tervezést, szervezést, lebonyolítást irányító személy egyénisége, vagyis az egyéni vonások jelentkezése és befolyása a megteremtett szituációkban. A nevelési folyamat — lévén általánosító érvényű és a helyzeteknél átfogóbb jellegű — jóval kevesebb szubjektív jellemzőt visel magán, noha nem mondhatjuk, hogy egyáltalán mentes lenne tőle.

Bizonyos — nem pedagógiai — helyzeteknél és folyamatoknál csak legfeljebb korlátozottan merül fel az emberi tényezők befolyása, irányító hatása. Ami azonban a nevelési helyzeteket illeti, az emberi közreműködés mértéke igen nagy, mondhatjuk domináns; ennek megfelelően dúsítják a hatásfokot a szubjektív tényezők, akár pozitív, akár negatív azok tendenciája. Nem véletlen tehát, ha mind a neveléselmélet, mind a pedagógiai gyakorlat ismételten hangoztatja a pedagógus kulcsszerepét vagy a tanár—diák kapcsolat fontosságát olyankor (is), amikor a nevelő-oktató munka eredményességét figyeli, vizsgálja, elemzi, kutatja.

A pedagógiai helyzetekben kitüntetett szerepe van az irányító tevékenységnek, érvényesüljön az akár közvetlenül, akár közvetetten, vagy jelentkezzék akár mesterségesen létrehozott, akár spontán létrejött szituációkban. A tanár és a diák közötti bonyolult viszonyról beszélve, a szakemberek gyakran említik mindkét fél alkotó magatartásának szükségességét a helyes kapcsolat kialakításában, a tantervi anyag átadásában-átvételében. Ez a "tétel" általában igaz is, az azonban már kevéssé felelne meg a tényeknek, ha a két fél szerepe között szinte egyenlőségjelet kívánnók tenni. A szerepek más és más szempontból lehetnek fontosak, sőt — ha különféle értékeket egyáltalán hasznosítani lehet — akár egyforma fontosságúak is; azt azonban nem vonhatjuk kétségbe, hogy az irányítás joga-kötelessége a pedagógusra tartozik, legalábbis a pedagógiai helyzetek legnagyobb részében. Éppen azért érdemes kitérni a vezetéselmélet néhány olyan kérdésére, amely a helyzetek irányításával, adott szituációk teremtésével és elemzésével foglalkozik — természetesen nem a nevelés szakterületén, hanem általános megközelítéssel és főleg a gazdasági élet, a vállalatirányítás problematikáján belül.

A vezetéselmélet nagy jelentőséget tulajdonít a helyzetlehetőségek felismerésének. Az irányító személy ilyen képessége magában foglalja a dolgok, jelenségek átlátni-tudását, az összefüggések felismerését, a gyors és rugalmas alkalmazkodást, az új helyzetekkel való számolni-tudást, a régi és a várható új helyzeteknek színvonalas kombinálását. Számtalan fontos egyéni részképesség együttléte szükséges tehát pusztán magának a helyzetlehetőségnek a megragadásához, ahhoz, hogy valaki képes legyen bizonyos lehető helyzeteket felismerni, s azoknak mintegy elébe menni.

Nem tagadható, hogy a pedagógus — mint a nevelést-oktatást a maga hatáskörén belül irányító személy — számtalan várható és előre ki nem számítható helyzettel találja szemben magát munkája során. Ezek egy része mellőzhető, más része azonban szervesen bele kell hogy épüljön tevékenységébe.

A várható pedagógiai helyzetek természetesen előre tervezhetők és sok közülük rutinból megoldható. (A "rutin" szót pozitív értelemben használjuk.) Éppen az említett előrelátás az alapja a tananyagtervezésnek, az ún. nevelési programoknak, egyáltalán a nevelés tervezhetőségének, tervezésének. A tervező szemlélet tehát változatlanul fontos összetevője a pedagógus felkészültségének, s ennek a szemléletnek nem feltétlenül írásban, de feltétlenül magatartásban kell megnyilvánulni. Az ilyen magatartás azért rendkívül fontos (több ok között), mert igen sok az előre nem láthatóan felmerülő helyzet a nevelő-oktató munkában.

Egy-egy pedagógiai helyzet, vagy "helyzetsor" tervező átgondolása az esetek jó részében éppen nem rutinfeladat, bár a rutin kétségtelenül többkevesebb szerepet játszik benne. Aki azonban kizárólag erre akar támaszkodni munkája során, az a pedagógiai gyakorlatnak azon területét műveli csak, amit a köznyelv "favágásnak" nevez. Az alkotó jellegű nevelés-oktatás — ami a pálya jellemzője és betöltésének központi fontosságú követelménye — távol áll ettől, s ha éppen most együtt is említjük a kétféle módozatot, a téma miatt tesszük s az ellentétre utalás céljából. Az úgynevezett "favágást" ugyanis nem tekinthetjük igazi pedagógiai tevékenységnek, ha e pályán folyó munkáról beszélünk.

A pedagógusok önállósága, alkotó készsége sehol nem mutatkozhat meg mélyebben és szélesebben, mint a nevelési helyzetek teremtésében. Ennek okai az előbbi fejezetekből is kitűnnek. Összegezve azt mondhatjuk, hogy a tanári egyéniség leginkább a pedagógiai helyzetek láncolatában, s ezen belül az egyes helyzetekben érvényesülhet leginkább a saját magatartásjegyeivel, az ezeket tükröző tevékenységi formákkal. Itt nyílhat igazán tér a mindenkiben — bár különböző mértékben — meglévő önmegvalósítás számára. Ez az önmegva-

lósítás természetesen nem öncélú, hanem a hivatásgyakorlás érdekeitől szabályozott.

Bizonyos behatárolással tehát számolni kell, s úgy kell ahhoz alkalmazkodni, hogy a pedagógiai helyzetek minősége pozitív szinten "mozogjon". (Ez utóbbi szóban bennefoglaltatik a változás—változatosság—változékonyság, rugalmasság fogalomköre, éppen ezért a kifejezés alkalmazása nem tekinthető véletlennek.) S ha már a behatárolásról ejtünk szót, megemlítjük az iskolák életét szabályozó, korábban esetenként túlságosan merev normákat, amelyek nemcsak hogy túlzottan specifikáltak, de részletesek is voltak, s amelyek túlhajtásainak kiküszöbölésére kíván vállalkozni az 1986. évi oktatási törvény. A helyes szabályok kevésbé kötik gúzsba az embert; éppen ezért inkább a szervezet működésére orientálnak. Ezért van nagy jelentősége annak, hogy a) milyen felfogás érvényesül a szabályozók (többségének) létrehozásában, azaz szervezetre vagy egyénre vonatkozik inkább?, b) megfelelően felkészültek-e a működést irányító és végző szakemberek, pedagógusok az öntevékeny alkotó munkára; c) képesek-e a működés teljes sávjában gondolkodni akkor, amikor felkészültségükkel, egyéni vonásaik érvényesítésével fejlesztő hatást kívánnak gyakorolni, s eredményeket elérni szakterületükön. Nyilvánvaló, hogy az e kérdésekre adott válaszok kereshetők és megtalálhatók a pedagógusok nevelési helyzeteket teremtő készségében, képességében s ennek gyakorlásában is.

3. "Hic et nunc" — a pedagógiai helyzetek szemszögéből

Az előbbiekben már volt utalás a pedagógiai helyzeteknek egyik — mindenkor adott — feltételéről és jellemzőjéről: az "itt és most" tényezőpárosról, azaz a körülmények és az időbeliség kapcsolatáról. Kiemelten is hangoztatjuk, hogy különösen a nevelési, de bizonyos oktatási problémafelvető helyzetek és az ezek megválaszolását célzó, szorosan a kihíváshoz járuló döntési helyzetek függnek társadalmi-történeti adottságoktól is, ha ugyan nem alapvető ez a függés. (Pl. morális kérdések vagy a tudományos-technikai fejlődésből adódó tantervi egységek stb.) A mindenkori társadalmi körülmények nagy mértékben befolyásolják mind a problémafelvető, mind az azokra válaszoló helyzetek alternatíváinak alakulását, avagy a köztük történő választást, még az egészen szűk körű helyi viszonylatokban is.

Ám nemcsak a mindenkori társadalmi-történeti körülmények determinálják bizonyos pedagógiai helyzetek létrejöttét-létrehozását, hanem az ilyen adottságok közepette élő, bármilyen hivatást betöltő, bármilyen rétegből származó

személyek is (pedagógusok, szülők, gyermekek, egyéb felnőttek), akik politikai, területi, helyi, családi viszonyokba illeszkedve alakítják a szituációkat; ők teszik igazán valóságossá azokat. (Még a mesterséges helyzetek számára is konkrét talajt adnak.)

Amiként a történeti, társadalmi körülmények sem lehetnek közömbösek a pedagógia gyakorlásának szemszögéből, éppen így nem az a bármilyen helyzetet formáló felnőtt és ifjú személyiség, aki a lehetőségekhez mintegy "hozzáadja" szubjektumának értelmi, értékelfogadó, érzelmi, akarati motívumait, s ezek birtokában tervez, választ, dönt, cselekszik a mindennapi életfolyamatban. Kialakítja a helyzetek láncolatát, persze megélő, átélő és gyakran átalakító színezettel és szándékkal. A cél, még inkább a "célok célja" a pozitív irányú átalakító tevékenység, amely összképében megfelel a társadalmi fejlődési törekvéseknek.

A pedagógiában is az "átalakítás" az alapkérdés. Szélesebb kitekintéssel és perspektívában nézve, ez része az össztársadalmi létezési folyamatnak, amely szintén a változást-alakítást-alakulást célozza meg, természetesen pozitív értelmezéssel. Nagyon is nem mindegy tehát, hogy milyen értéktudat, milyen értelmi, érzelmi és akarati töltés befolyásolja a különféle rétegekben, de nagyjából azonos társadalmi körülmények között élő személyiséget, pedagógust, tanulót, szülőt, más felnőttet, a mindennapi élethelyzetek létrehozásában, köztük a pedagógiai helyzetek alakításában. Azért sem lehet ez mindegy, mert például a pedagógiai helyzetek nemcsak a "célba vett" személyekre hatnak, hanem a "megteremtőkre" is visszahatnak — így is befolyásolva a "most és itt" társadalmi, történeti viszonyokat. Természetesen nemcsak a pedagógiai, hanem a mindennapi élethelyzetek összességére is ugyanezt mondhatjuk.

Közismert dolog, hogy a fentihez hasonló széles kitekintés nem vezet — nem is vezethet — bennünket az egyszerű, mindennapi cselekedetek láncolatában. Elméleti szempontból azonban mégis szükséges a témának ez a megvilágítása annak érdekében, hogy az összefüggések jobban kitűnjenek.

Feltételek és lehetőségek a pedagógiai helyzetek számára

A személyek által irányított pedagógiai helyzetek teremtését számos feltétel és lehetőség befolyásolja. E két tényező között az előbbi a keményebben meghatározott és meghatározó, mert rendszerint változtathatatlan és sokszor korábbról adott. Természetesen nem tagadjuk, hogy sok feltétel változtatható (kell is változtatni azokat hasznos új elgondolások szerint). Megváltoznak a nevelési feltételek például a számítástechnikai eszközök beszer-

zése és működtetése kapcsán (tárgyaktól erősen függő feltételek), továbbá a nevelőtestületek önállóságának növekedésével (személyektől függő, az előbbinél hajlékonyabb feltételek) stb.

Külön bekezdést érdemel az a problémafelvetés, hogy az egyre bővülő és egyre fejlettebbé váló audio-vizuális és egyéb technikai eszközök alkalmazása, eljárásokba, majd módszerekbe ötvözése milyen változásokat hoz a pedagógiai helyzetek minőségébe. Felhasználásuk keményen meghatározott, s minden bizonnyal nagyobb tervszerűséget, szervezettséget igényel, mint az egyszerűbb eszközökkel dolgozó pedagógiai gyakorlat. Legalábbis mindenesetre eleinte; az útkeresést később — és jogosan — felváltja a rutin. Most a témának figyelemfelhívó jellegét kívántuk csak érzékeltetni, mintsem mélyebb tagalalásába fogni.

Mint említettük, sok olyan feltétel adódik az iskolai gyakorlatban, amely szinte változtathatatlan. Ilyen például az épület milyensége. Ha itt-ott tudunk is falat törni vagy állítani, esetleg épületkiegészítést végezni, az épület nagyjából és egészéből azonos marad korábbi formációjával és struktúrájával; ilyenformán erősen behatárolja a benne végbemenő nevelést, s annak egyik fontos eszközét: a pedagógiai helyzetek teremtését a jobb eredmények elérése érdekében.

A lehetőségek mozgékonyabbak a feltételeknél, bár a két tényező valójában egy tőről sarjad s vannak közös vonásai. Mégis: a lehetőség kifejezésben benne van a megengedő jelleg, vagyis az a jellemző vonás, amely a vállalási-választási rugalmasságot, sőt újabb lehetőségteremtést is foglal magában. (Ez utóbbi gyakran megvan a feltételek esetében is.)

Persze mint minden tevékenység, a lehetőségválasztás és lehetőségteremtés is ütközhet akadályokba. Nemegyszer saját társa: a feltétel, annak merevsége vagy hiánya okozza a korlátozást. Kettejük társas viszonya ugyanakkor számtalan pozitívummal járhat, amikor is a feltételek kínálnak jó lehetőségeket, "lehetőség-alternatívákat" az iskolai munka számára.

A feltételek együtt járnak bizonyos lehetőségekkel. Ezek egy része lehet pozitív, más része negatív, és lehet a kettő együttes ötvözete, de mindig behatárolt. Az bizonyos, hogy a lehetőségek sehol sem, így a pedagógiai munkában sem végtelenek, miként a feltételek sem azok. Ennek tudata nagyon fontos következtetésekhez vezet mind az oktatáspolitikai irányítás, mind a mindennapi nevelő-oktató munkát végző személy szempontjából.

Bizonyos, hogy a feltételek és a lehetőségek kihasználása rendkívüli módón függ attól, akinek a "rendelkezésére állnak", jelen esetben a pedagógustól. Nem véletlen, hogy a jelen fejtegetés útja ismét hozzá vezet, jelezve,

hogy kulcsszerepe nemcsak deklarált valami, hanem tényleges funkció. Közismert, hogy hiányos feltételek és lehetőségek közepette is lehet kiváló eredményekhez vezető pedagógiai helyzeteket teremteni — persze, bizonyos határokon belül. Sok olyan nagyszerű eredményről tudunk, amely igen mostoha körülmények között született. És folyhat igen lélektelen, gyenge nevelő munka fényes feltételek között is.

Az eredmények legfontosabb letéteményese a pedagógus. Az ő légkörteremtő, kapcsolatot formáló, motiváló képességén és készségén, valamint szakmai tudásán múlik a nevelőmunka minősége. Mindez természetesen nem menti fel azokat, akiknek feladata a feltételek biztosítása. Jó feltételek hatványozzák a jó pedagógus eredményeit, és ha a személyiség nem alkalmas a nevelő-oktató munkára, akkor a kedvező feltételek sem segíthetnek sokat a hatékonyság növelésében.

Magának a pedagógusnak a személye is tulajdonképpen a feltételekhez tartozik. Ő azonban a "nélkülözhetetlen feltétel". Nélküle nem vagy alig lehet valamit kezdeni a többivel. Annál is inkább, mert szakértelme és hivatástudata mellett a jó légkört teremtő képességére is szükség van.

A. SZ. MAKARENKO

TYEORIA I PRAKTIKA KOMMUNISZTICSESZKOVO VOSZPITÁNYIJA
Összeállította: A. A. Frolov
Kijev, 1985.

Az évfordulóhoz kapcsolódva a Szovjetunióban nyolc kötetben kerülnek kiadásra Makarenko válogatott művei. Ez lesz az eddigi legteljesebb Makarenko-kiadás. Korábban 1950—1952 között jelentek meg válogatott művei hét kötetben. Nálunk ez a gyűjtemény került kiadásra az ötvenes évek második felében az Akadémiai Kiadó és a Tankönyvkiadó gondozásában. Néhány évvel később a Szovjetunióban ez a kiadás kiegészítve, második alkalommal is megjelent. Ezeket a kiadványokat egészíti ki az a kötet, amelyet A. A. Frolov állított össze. Ez a kiadvány több, korábban nem publikált dokumentumot is tartalmaz. A különböző archívumokban őrzött, most közzétett beszámolók, jelentések, kimutatások, levelek jelentős mértékben elősegítik Makarenko munkásságának, életművének teljesebb megismerését, s minden bizonnyal kedvező hatást gyakorolnak a Makarenko-kutatásra.

A kötet tematikus elrendezésben és kronológiai rendben közli a dokumentumokat. Az első rész olyan írásokat tartalmaz, amelyek a makarenkói nevelési rendszer általános elméleti kérdéseit világítják meg. A második részben olyan rövidebb terjedelmű írások kaptak helyet, amelyek a Makarenko által vezetett intézmények szervezési, irányítási, gazdasági kérdéseivel foglalkoznak. A harmadik rész Makarenko szerteágazó levelezéséből közölt válogatást. A kötet általában teljes egészében közli a különböző írásokat, némely esetben azonban megrövidíti azokat. A közölt szövegekhez a kötet összeállítója jegyzeteket, magyarázatokat mellékel, amelyek rövidségükben is jól szolgálják a dokumentumok megértését, megvilágítják keletkezésük körülményeit. A kötetben közzétett írásokból nyomon követhető a Gorkij-telep és a Dzerzsinszkij-kommuna élete, s megvilágítást nyernek azok a nehézségek, amelyek legyőzése árán ki lehetett alakítani a közösségi nevelésnek azt a sajátos rendszerét, amely világhírűvé tette a makarenkói pedagógiát.

A kötet első részében szereplő írások olyan elméleti kérdéseket érintenek, amelyeket azután Makarenko életének befejező szakaszában összegezett és

részletesen kifejtett. Ezek közül az általános elméleti kérdések közül ki kell emelni azt a következetesen kifejtett álláspontját, hogy a törvénysértők nevelésére szervezett intézményekben feltétlenül helyet kell biztosítani a munkának, a termelésnek és a gazdálkodásnak. Több írásában indokolja, hogy a tanulás összekapcsolása a termeléssel és a gazdálkodással a szocialista nevelés legjellemzőbb sajátossága. Mivel az új társadalom szükségleteinek megfelelő nevelési célokat csak a termelés, a gazdálkodás és az öntevékenység kibontakoztatásával lehet elérni.

Az itt közölt dokumentumokból kitűnik, hogy Makarenko számára a termelés, a munka, a gazdálkodás elsődlegesen pedagógiai kérdésként jelentkezett. Már a Gorkij-telepen eltöltött néhány év tapasztalata alapján, úgy látta, hogy az irányító szervek a nevelőintézetekben végzett munkát úgy tekintik, mint a fenntartás költségeihez történő hozzájárulást, s háttérbe szorítják mint hatékony nevelési tényezőt. Ezzel szemben tapasztalatai alapján állította, hogy a műhelyekben végzett munkát olyan tevékenységnek kell tekinteni, amely kedvező feltételeket teremt a nevelés számára. Makarenko következetesen vallotta, hogy a nevelőintézményekben a termelőmunka elsődlegesen pedagógiai funkciója miatt fontos. Azzal a korabeli felfogással szemben, amely úgy gondolta, hogy a neveltek képesek megtermelni fenntartási költségeiket, Makarenko több írásában meggyőzően bizonyította, hogy ez az ökonomikus felfogás lemond a nevelési feladatok elsődlegességéről. Többször kifejtette, hogy a fiataloktól nem lehet a felnőttekre jellemző teljesítményt elvárni, mivel ebben az életkorban a tanulásra, a pihenésre, a szórakozásra és a játékra is időt kell fordítani. Úgy látta, hogy fiatalkorúak esetében a fenntartási költségek megtermelése csak a fizikai és a szellemi fejlődés rovására érhető el. Több írásában igazolta, hogy a mechanikus, egysíkú és nagy fizikai erőkifejtést kívánó, a gyermek érdeklődésétől távol eső munka igen káros lehet, mindenekelőtt azért, mert nem veszi figyelembe a gyermek és ifjú természetes mozgásszükségletét és károsan befolyásolja az értelmi fejlődést. Állította, hogy a nevelőintézményben élő ifjakat nem szabad munkaerőként, termelőerőként szemlélni. A korabeli munkaiskolai törekvésekre utalva figyelmeztetett arra, hogy a fizikai munkának a motorikus, pszichikus és intellektuális fejlődésre gyakorolt hatását még nem elemezték elmélyült tudományossággal.

Ugyanakkor azt is aláhúzta, hogy a nevelőotthonokban szervezett műhelyekben folyó munka nem mondhat le az értéktermelésről. A munka megszervezésénél azonban feltétlenül figyelembe kell venni, hogy a növendékek iskolai tanulmányokat is folytatnak, ezért napi elfoglaltságuk nem haladhatja meg a

nyolc órát. Ebben az összefüggésben mindenképpen érdemes arra felfigyelni, hogy a termelőmunka pedagógiai funkciójával foglalkozva Makarenko következetesen azt vallotta, hogy a növendékeknek a korszerű ismereteket ugyanúgy el kell sajátítaniuk, mint a termelési, gazdasági, szervezési problémákat és a közösen végzett munka eredményessége érdekében magukévá kell tenni a közösségi szokásokat, meg kell ismerniük a termelés alapvető társadalmi, politikai problémáit is.

Mint ismeretes, Makarenko intézményeiben értéktermelő munka folyt, s így a termelés gazdaságosságának problémáival rendszeresen foglalkozott. A kötetben közölt különböző rendeltetésű írásokban visszatérően jelentkezik az önköltség problémája is. Makarenko azt vallotta, hogy a növendékek legyenek érdekeltek a termelés gazdaságosságában, az intézmény fenntartási költségéből meghatározott részt vállaljanak magukra, de a munka folyamatában naponta érzékeljék a közösség és saját maguk előrehaladását, körülményeik javulását. Ennek megfelelően nagy figyelmet fordított a műhelyek berendezésére, s arra törekedett, hogy az általa vezetett intézmények korszerű felszereléssel és technológiával oldják meg termelési feladataikat. A termelési folyamathoz kapcsolódva szükségesnek tartotta, hogy növendékei ismerjék meg a gazdálkodással összefüggő kérdéseket is. Ezért a Gorkij-telepen egyéni megművelésre osztott ki parcellákat. Ezt a lépését elméletileg azzal is indokolta, hogy a közösségi nevelés nem jelenthet uniformizációt. A közösségi nevelés rendszerében feltétlenül helyet kell biztosítani az egyéni törekvéseknek, mindaddig, amíg azok nem mondanak ellent a közösség törekvéseinek, s nem kerülnek szembe érdekeivel. Szerinte a közösség fejlődése természetes módon szabályozza az egyéni ambíciókat és érdekeket annak megfelelően, hogy a közösségben milyen mértékben erősödtek meg a közösségi kapcsolatok, szokások és normák.

A kötet második részében olyan dokumentumokat találunk, amelyek részletesen megvilágítják a Makarenko vezette két intézménynek mindennapi gondjait, működésük gazdasági, személyi, szervezeti feltételeit, illetve ezeknek fejlődését. Ezek az írások azt mutatják, hogy igen nagy erőfeszítések árán sikerült kialakítani azt a működési rendet, amely képes volt biztosítani a nevelés eredményességét. Makarenkónak visszatérően gondja volt a megfelelő felkészültségű nevelők megszerzése és megtartása. Több írásában rámutat arra, hogy a megfeszített munka, az állandó igénybevétel erkölcsileg kifárasztja a nevelőket, s ez veszélyezteti a nevelés eredményességét. Ennek az erkölcsi kifáradásnak a megszüntetése érdekében konkrét javaslatokat tesz a munka racionális megszervezésére, a megfelelő pihenőidő biztosítására és a fizetések rendezésére. Ezekben az írásokban Makarenko visszatérően bizonyít-

ja, hogy a telepek gazdasági helyzetének rendezetlensége, az ellátás elégtelensége veszélyezteti a nevelés eredményességét.

Az itt közölt dokumentumok ismételten alátámasztják, hogy mindkét intézményben komoly tanulás folyt, iskola működött, kezdetben az akkor érvényes komplex tantervek alapján, majd az új tantárgyi programok szerint. A kötetben közölt írásokból megismerjük a két nevelőintézmény fejlődését, a fejlődés ellentmondásait, s a makarenkói pedagógia olyan alapvető kérdéseit is, mint a nevelési cél problémája, a közösségi nevelés rendje, az önkormányzás fejlődése.

Köte Sándor

OKTATÁSPOLITIKA — A TERVEZÉS ÉS DÖNTÉS ANATÓMIÁJA

Szerkesztette: Kozma Tamás
Budapest, 1986. Oktatáskutató Intézet*

Az Oktatáskutató Intézet "Oktatáspolitika — A tervezés és döntés anatómiája" című kötete olyan tanulmányokat ad közre, amelyek méltán tarthatnak számot mind a társadalomkutatásokat figyelemmel kísérő — és művelő —, mind az oktatásirányítás különböző szféráiban dolgozó szakemberek érdeklődésére.

A kötet az Oktatáskutató Intézet keretében 1981-ben indított, az oktatástervezéssel foglalkozó kutatásokról ad képet. A tanulmányok az oktatási rendszer formálódását meghatározó allokáció, ill. allokációs döntések kialakulásának mechanizmusait, és az ebben szerepet játszó különböző (vertikális és horizontális helyzetű) aktorok "viselkedését", stratégiáit elemzik, egy láthatóan alapos "terepmunkára" — az oktatástervezés különböző szintjein végzett esettanulmányokra, dokumentumelemzésekre, interjúkra — támaszkodva.

Ahhoz, hogy e tanulmányokat a társadalomkutatás és az oktatással foglalkozó kutatások palettáján elhelyezhessük, némi gondolati kitekintést célszerű tennünk.

Az oktatás — mint társadalmi tevékenység — a társadalmi-gazdasági rendszerbe integrálódik, így a társadalmi-gazdasági rendszer alapvonásai és az ebből származó "erőtér" alapvetően meghatározza az oktatás, oktatási rend-

*A kötetről két, különböző hangsúlyokat kitevő ismertetést közlünk, hogy segítsük az elmélyültebb tájékozódást. (Szerk.)

szer és ezek integrálódásának sajátosságait. A szocialista társadalom és gazdaság legfontosabb alapvonása a redisztributív integráció, azaz, hogy a gazdaságot és társadalmat egy irányító központ integrálja. A központ célkitűzései, elvonási-elosztási szabályai és döntései alapján vonja integrációba az újratermelési folyamatokat — így a munkaerő-újratermelési folyamatot is —, meghatározva ezek arányait, létrehozva e folyamatok szervezeteit és ezek alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyait. Az integrált társadalom az ily módon kialakult és egymással kapcsolatban álló aktorainak a működési, fejlesztési feltételeit a központ osztja el, kibocsátásaikat a központ vonja el és osztja el újra — biztosítva eközben az integráció újratermelésének arányait és belső konzisztenciáját. A szocialista társadalom fejlődésével oldódik az irányító központ "redisztribúciós monopóliuma". Ezalatt — leegyszerűsítve — azt értem, hogy részint a redisztribúció célrendszerének kialakítása és "lebontása" az integrált aktorok bővülő körének konszenzusában kerül kialakításra, részint pedig az elvonási/elosztási mechanizmusok a "naturális tervlebontástól" és "direkt" irányítástól a "monetáris redisztribúció" és az indirekt, piaci(bb) szabályozás felé tolódnak el. Az oktatás- és az infrastruktúra jó részének a területén a fenti változások csak részben mennek végbe: jóllehet a célrendszer kialakításába vont aktorok köre itt is kibővül, de a naturális redisztribúció és a vele természetszerűen együttjáró krónikus hiány lényegében érintetlen marad.

A redisztribúciót megalapozó oktatástervezés keretében ugyanis az oktatási (szakképzési) rendszer kibocsátását tervezik, tehát a célrendszer kialakítására irányuló konszenzusteremtés a kibocsátás struktúrájának kialakítására figyel: a (felnövekvő) munkaerőnek mint alapvető termelési tényezőnek és a munkaerő felkészítésére fordítható eszközöknek mint társadalmi erőforrásoknak az elosztását szolgálja. Ebből adódnak az oktatástervezésnek és a nyomában alakuló oktatási rendszernek olyan jellemzői, mint az oktatástervezés célrendszerének kialakításába bevont aktorok köre (központi, területi, helyi irányító szervek és gazdasági egységek), ezek erőviszonyai és taktikái az oktatást formáló döntési folyamatokban, továbbá az oktatás bemeneti oldalán jelentkező hatásoknak (az oktatást mint szolgáltatást, lényegében ingyen igénybe vevő egyének törekvéseinek és igényeinek) a háttérbe szorulása, a célrendszer érvényesülését "zavaró" hatása. Ezek vezetnek a naturális összehangolás olyan — a közgazdasági irodalomból — közismert jellemzőihez, mint amilyen a "tűzoltás", az egyenlő feszültségek szerinti vagy az egyenlő arányok szerinti elosztás elvei; a személyes kapcsolatok és az aktorok eltérő érdekérvényesítési hatásossága (a nem szervezett csoportok mégoly égető

szükségleteinek a háttérbe szorulása) az elosztás során, a mai szükségletek előnyben részesítése a jövővel szemben és a termelési rendeltetés dominanciája. És végül ebből adódik, hogy az oktatási rendszernek mind a bemenetén, mind a kimenetén — de magán a rendszeren belül is — újratermelődnek a hiányjelenségek, hiszen egy (ugyan konszenzusban kialakult, de) merev célrendszer által formált kínálattal szemben egy, a célrendszer kialakításából kizárt vagy a konszenzus során kompromisszumokra kényszerült — ám végül is a célrendszertől többé-kevésbé független — kereslet áll.

Visszatérve az Oktatáskutató Intézet tanulmányaira, e tanulmányok az oktatástervezés különböző szintjein zajló, az oktatás kibocsátásával, az erre fordítható erőforrások elosztásával kapcsolatos különböző konszenzusteremtő folyamatokat és ezek kapcsolódását, valamint az ebben részt vevő aktorok taktikáit, lehetőségeit és erőviszonyait elemzik. Ezek a központi, megyei, helyi oktatástervezést és -irányítást, továbbá a vállalati érdekérvényesítést boncolgató tanulmányok igen mélyreható elemzését adják e konszenzusteremtő folyamatoknak, és ez tekinthető a kötet — s a kutatások — alapvető és figyelemre méltó eredményének. Ugyanakkor hiányérzetet ébreszt, hogy a tanulmányok többsége megáll a konszenzusteremtő mechanizmusok leírásánál és elemzésénél. Így jórészt rejtve maradnak azok a következmények, amelyek végül is az elemzések igazán fontos céljául szolgálhatnának — tehát a fenti folyamatok azon hatásai, amelyek az oktatásnak az ember társadalomba történő beillesztésében játszott szerepét deformálják, leszűkítve a munkaerőnek egy hiánygazdaságban történő elosztására. Végül is éppen az oktatási rendszer működésének és eredményeinek megítélése marad háttérben. E tanulmányok sokkal inkább a társadalomirányítás elemzésére koncentrálnak és elsősorban a társadalmi szervezetkutatás és a politológia felé keresnek érintkezési pontokat. Így e kutatásoknak végül is csak egy lehetséges színtere az oktatás és az oktatásirányítás, de éppúgy lehetne az infrastruktúra más területe is (például az egészségügy).

Ez persze semmit sem von le a kutatások értékéből. Azért sem, mert az "Előszó" felkészíti az olvasót arra, hogy a kutatások "nem az iskolára, hanem egy azon kívüli szférára, az oktatástervezésre irányulnak", és azt is felveti a kötet — ha csak az óvatos kérdés szintjén is —, hogy a tanulmányok az egész társadalmi-gazdasági tervezési rendszer továbbfejlesztéséhez adhatnak tanulságokat. Azonban az olvasó — legalábbis jelen írás szerzője — mégis némi hiányérzettel teszi le a kötetet. Mert jóllehet az kiderül a tanulmányokból, hogy egy társadalmi irányítási (al)rendszer — az oktatástervezés és -irányítás példáján — hogyan működik, de nem derül ki igazán sem az, hogy

ebből milyen (egyéni és társadalmi) veszteségek, károk származnak, sem az, hogy mi az alapvető oka e mechanizmusok fennmaradásának. Így az sem derülhet ki, hogy mi lehet egy továbblépés mozgatórugója, és hogy a kötet által inkább csak kontúrjaival érzékeltetett — mint kifejtett — továbblépés csakugyan megoldás lehet-e.

E hiányérzés tehát abból származik, hogy a tanulmányok nem törekszenek arra, hogy a társadalmi-gazdasági integráció egészébe illesszék a vizsgált szegmentumot, és e szegmentumról általánosítható megállapításaikat.

Összességében — hangsúlyozva a tanulmányok figyelmet érdemlő és fontos eredményeit — annak a törekvésnek a helyességét kell kiemelni, amelyet az "Előszó" is megfogalmaz: "... tennivalónk, hogy interdiszciplináris kutatásainkat fokozatosan integráljuk a hazai társadalomkutatások fő áramába". És annak vélelmezése, hogy ennek az integrációnak a lehetősége leginkább a hazai közgazdasági kutatások irányában kínálkozik, minden bizonnyal jelen írás szerzőjének elkötelezettsége (elfogultsága) miatt kézenfekvő.

Polónyi István

* * *

Az elmúlt években különösen intenzív kutatómunka folyt az oktatás és a gazdaság kapcsolatának, egymásra hatásának feltárása érdekében. A kutatók többségét — így a kötet szerkesztőjét és íróit is — az a szándék vezérelte, hogy a valóság által felvetett kérdésekre társadalmi-gazdasági folyamataink komplex rendszerében keressék a választ. Különösen örvendetes e megközelítés egy olyan időszakban, amikor súlyosbodó gazdasági-társadalmi problémáink rákényszerítenek bennünket arra, hogy a társadalom komplex totalitása ne csak elméleti "gesztusként" — időnként frázisként — jelenjen meg, hanem az erre vonatkozó intézkedések is ennek szellemében szülessenek.

Az Oktatáskutató Intézetben folytatott kutatások ugyanakkor szerves folytatásai annak a tudományfejlődési folyamatnak, amelyet a szerkesztő így összegez: "... az oktatásügyre és az iskolára vonatkozó kutatások rendkívüli mértékben tudományközivé váltak. ... ennek a tudományfejlődési folyamatnak is eredménye, hogy a neveléstudomány integráló ereje csökkenni látszik, viszont új problémák világosodnak meg." A tanulmánykötetben közzétett írások, a különböző típusú döntések folyamatának regisztrálása, az empirikus vizsgálatok kiválasztása és tapasztalataink elméleti igényű elemzése összességében

és egyenként is széles körű hazai és külföldi szakirodalomra, kutatási tapasztalatra épülnek. Közzétételük több tudományterület szempontjából is hasznosítható. Így a kötet nemcsak az oktatással foglalkozó szakemberek számára lehet hasznos olvasmány, de az ő számukra is újat nyújt. Egyet kell értenünk Kozma Tamással abban, hogy az az oktatáskutató, aki a tudományos kutatást életpályaként vállalta és alapképzettsége szerint nem pedagógus, másként kötődik az iskolához és az oktatásügyhöz: tudományos kérdésként éli át — nem pedig személyes sorsként —, miközben továbbra is közgazdász vagy más társadalomkutató marad. Így helyzetéből következően új összefüggéseket vagy más ismerteket más megközelítésben tárhat fel, összességében objektívebb lehet, mint a közvetlenül e területen dolgozók. Ugyanakkor legalább ennyire fontosnak tartjuk, hogy az oktatás maga, az ott dolgozók ismerjék e kutatásokat, véleményt mondjanak róluk, részt vegyenek e folyamatban. Amennyiben a kutatások az "iskolán kívüli pályán" mozognak, az oktatástervezés pedig "hivatali apparátusokban folyik", megmarad bezárva saját tervei közé abban az értelemben is, hogy nem mérlegelheti terveinek tényleges társadalmi hatásait és nem várhatja a tervezés és döntés, de a végrehajtás vonatkozásában sem az alulról jövő kezdeményezést.

Nem célunk az egyes tanulmányok részletes elemzése, csupán néhány általunk fontosnak tartott — és ezáltal bizonyos vonatkozásban önkényesen kiválasztott — összefüggés kiemelésére vállalkozunk.

A tanulmánykötet megjelöli azokat az "érdekcsoportokat" és konfliktusforrásokat, amelyek az oktatás további sorsát érintik. Bár alapvetően nem közgazdasági műről van szó, a tanulmányokban jól tükröződnek az újratermelés folyamatában, gazdaságirányítási rendszerünkben meglévő ellentmondások, funkciózavarok, hiszen ezek az oktatást is érintik. Ugyanakkor a tanulmány szerzői egy sajátos indokot is említenek, amely a kutatásokat a fejlesztések területére irányítja: "a fejlesztések pénz- és anyagigénye azt a reményt kelti, hogy e materiálisabb tárgyak körül folyó alkufolyamatok, az ezekkel kapcsolatos állásfoglalások, érvek, vélemények és értékek megfoghatóbbak, visszaidézhetőbbek, követhetőbbek lesznek vizsgálataink során, mint esetleg a pedagógiai folyamatokban megvalósuló törekvések".

A kötetben közreadott kutatási eredmények megerősítették azt a véleményünket — bár a "maradékelv" megjelöléssel nem mindegyik kutató tud azonosulni —, hogy az oktatásra vonatkozó döntéseknél a "maradékelv" érvényesül. Az ugyan vitatható, hogy a kialakult helyzet egyfajta fontossági sorrend következménye-e, vagy bizonyos szűk keresztmetszetek felszámolására irányuló törekvések táplálják, de az 1970-es és 1980-as évek tapasztalatai azt bizonyítják, hogy gazdasági kényszerhelyzetekben az oktatás éppúgy háttérbe szo-

rul, mint a nem termelő szférának tartott infrastruktúra egésze. A centralizált és decentralizált oktatásirányítás okait, illetve a decentralizálás megvalósítása előtt álló akadályokat szinte mindegyik tanulmány elemzi. A jelenlegi gyakorlat kritikája éppúgy, mint a továbbfejlesztésre vonatkozó javaslatok szorosan kapcsolódnak, mondhatnánk, szervesen összefüggnek a társadalmi-gazdasági reformfolyamat eredményeivel és korlátaival. Az esettanulmányok és elemzések alapján bizonyított, hogy az oktatásirányítás továbbfejlesztése szoros összefüggésben van a gazdaságirányítás és a közigazgatás reformjának kérdéseivel. Csak egyetérteni lehet azon megállapítással, miszerint az oktatásirányítás folyamatos fejlesztésére szükség van, de "az irányítás centralizáltságának a fenntartása mellett elképzelhetetlen, ugyanakkor a decentralizálásnak számtalan akadálya van, melyek közül egyik legjelentősebb a helyi oktatásigazgatási irányítás relatív fejletlensége". Különösen érdekesnek tartjuk a kötet azon tanulmányát, amely a VI. ötéves terv "esetén" keresztül mutatja be a középtávú oktatástervezés mechanizmusát és annak ellentmondásait. Komoly konfliktusforrást jelentett, hogy a terv készítésekor az oktatásra vonatkozó távlati fejlesztési terv még nem készült el. A terv hiánya is erősítette a társadalmunkban különben is funkcionáló gyakorlatot, amelynek során, már a tervezés és döntés folyamatában túl sok az informális elem, komoly szerepe van a "kijárásnak", a kapcsolatoknak stb.

"Szükséges azonban itt megjegyeznünk, hogy a személyes rokonszenv beszüremkedése és jelentősége nem tartható a felsőbb hivatali szinteken történő fejlesztési igényelbírálás diszfunkcionális elemének, hanem éppen e döntési mechanizmus egyik lényeges, funkcionális elemének kell látnunk. Hiszen a fejlesztési igények norma szerinti elbírálásának hiányában szükségszerűen előtérbe kerülnek a döntés meghozatalában hivatalosan illetékesek személyes meggyőződései és elvárásai." E tényezők leginkább a helyi szintű folyamatoknál mutathatók ki. Az érdekképviselet valós oktatási érdekeken nyugvó hátteréhez hiányzik a szakma szerveződése, a különböző, meglehetősen heterogén érdekek nem kerülnek "nyílt konfrontálódásra", nem valósul meg valós érdekegyeztetési mechanizmus. A szerzők biztató változásként érzékelik, hogy az utóbbi időben "a döntések megfogalmazásában nagyobb fokú nyitottság érzékelhető. Ez megnöveli a végrehajtás szerepét és jelentőségét, illetve talán a megnövekedett szerepet tükrözi a döntések nagyobb fokú nyitottsága."

Sajátos módon jelenik meg az "érdekviszonyok és alkufolyamatok" elemzése a középfokú szakképzés vonatkozásában, ahol az oktatás és a gazdaság rövid távú érdekei is összeütközésbe kerülnek egymással: "a tanács általában szabadulni szándékozik attól a tehertől, amit a helyi oktatási szerkezet stra-

tégiájának meghatározása számára jelent. Ezért a döntési kritériumokat azoknak érdekeire építi, akik egyéb területeken is hatalommal, érdekérvényesítő képességgel rendelkeznek. Ám a nagyvállalatok számára — akik erre alkalmasnak látszanak — az iskola mint külső piac csak olcsó munkaerőforrást jelent. Nehezen érhető el, hogy a vállalatok aktívan — például költségszinten is — beépüljenek a szakképzésbe."

E tényeken alapuló megállapítás egyrészt tükrözi azokat a réseket, hiányokat, amelyek jelenlegi oktatási rendszerünket, az oktatásügyre vonatkozó koncepciót jellemzik. Másrészt azt bizonyítja, hogy bár a gazdasági érdekek megjelenése és érvényesítése területén is bőven léteznek diszfunkciók, a gazdasági érdekek még mindig karakterisztikusabban jelennek meg, a vállalatok sokkal inkább rendelkeznek érdekérvényesítési eszközökkel, mint az oktatási szféra. E különbség nem jelentene igazán problémát, hiszen az oktatásnak végül is — különösen a szakképzésnek — a gazdaság igényeinek megfelelő munkaerőt kell képeznie, de egyáltalán nem biztos, hogy ezt a vállalatok rövid távú érdekeinek kell alárendelni.

Feltétlenül figyelmet érdemel a lakossági érdekérvényesítés vizsgálata, hiszen aligha szorul bizonygatásra, hogy az oktatásügy valamilyen formában a családok mintegy kétharmadában naponta jelen van. Hogy milyen módon? — erről mond véleményt a következő megállapítás: "Mindenekelőtt arról a körülményről, hogy az iskola — bevalljuk vagy tagadjuk — bürokratikus intézmény lett és maradt abban az értelemben, hogy állami, hivatali követelményeket támaszt az állampolgárral és gyerekével szemben. Ez önmagában még nem újszerű fejlemény. ... Korunk oktatásügyének csaknem mindenkit átfogó szervezete annyiban új fejlemény, amennyiben most már csaknem kizárólag államilag szervezett (az iskolák államosítása, illetve a termelőerők s velük a kapcsolódó szakképzés állami kézbe vétele óta), s így eltérő utaknak és egyéni megoldásoknak mindig csak ezen az államilag szervezett nagyrendszeren belül van lehetősége, nem pedig azon kívül, annak alternatívájaként."

A megállapítással egyetértve jegyezzük meg, hogy jó lenne, ha legalább az államilag szervezett nagyrendszer adta lehetőségeket kihasználtuk volna az elmúlt évtizedekben, de mindannyiunk számára egyértelmű, hogy a lehetőség még nem valóság. Tisztában kell lennünk azzal, hogy a fejlődés alternatívái sok elméleti és gyakorlati kérdést érintenek — a tulajdonviszony problémától az áru-e a kultúra stb. témakörökig, de a sok-sok nyitott, megválaszolatlan kérdés nem riaszthat vissza bennünket a tanulmánykötetben is közreadott kutatástól, illetve az itt megfogalmazott új kérdésfelvetésektől és a válaszok keresésétől. "Egy krónikus hiánygazdálkodásban, amelyben az oktatás

hazánkban van, valamint a társadalmi igények szerkezeti változása során, ezek az érdekütközések megnövekednek: az oktatás lakossági szempontból többé vagy kevésbé fontos javakat kínálhat. Minden eddigi adatunk arra vall, hogy bizonyos társadalmi csoportok számára az oktatás kínálta javak fontosabbakká váltak az elmúlt évtizedekben. Kérdés, miként sikerül valóban megszerezni őket. E tekintetben az állampolgárok társadalmilag ugyancsak elhatárolható csoportjainak több vagy kevesebb "hatalma" van az oktatás fölött. A "hatalom" itt egyértelműen érdekeik érvényesítésének lehetőségeire utal: annak van "hatalma" az oktatásügy, az iskola vagy a pedagógus fölött, aki meg tudja szerezni a maga számára az említett oktatási javakat. Nyilvánvaló, hogy e küzdelemben az esélyek is egyenlőtlenek az állampolgár és állampolgár között."

Ugyanakkor a szerzők figyelmeztetnek arra, hogy "a ma létező egyfajta "érdekérvényesítések" nagyon is törékeny lehetőségek; lényegében a mindenkori "hatalmi centrum" jóindulatú elemzésén alapulhatnak csak. Vagyis, ha igényeljük a lakossági érdekérvényesítéseket, kívánatos lenne meg is szilárdítanunk, intézményesítenünk őket."

A tanulmánykötet, mely szerkezetileg egységes és realizálja a szerkesztő, Kozma Tamás előszóban megfogalmazott — és a kutatás során is követett — céljait, még akkor is némi hiányérzetet kelt az olvasóban, ha figyelembe veszi, hogy ezek a kutatások nem elsősorban az iskolára, hanem egy azon kívüli szférára, az oktatástervezésre irányulnak. Úgy gondoljuk, hogy egy olyan folyamatban, melynek célzott iránya a decentralizálás és demokratizálás, középpontba kellene állítani az iskolát, mindenképpen nagyobb szerepet kellene tulajdonítani az intézményrendszer hierarchiájában "alsó szinten" lévő iskolának.

Egyetértünk a kötet szerkesztőjével abban, hogy a tanulmányokban felvetett kérdések, problémák nemcsak az oktatásra érvényesek, így a megoldási javaslatok — az oktatástervezés továbbfejlesztése — is túlmutat az oktatás szféráján. Éppen ezért a gyakorlatban működő pedagógusok és a társadalomkutatók számára egyaránt ajánljuk "A tervezés és döntés anatómiája" című tanulmánykötetet.

Aradi Lászlóné és László Mária

LINDA NILSEN

HOW TO MOTIVATE ADOLESCENTS?

New Jersey, 1982. Prentice Hall Englewood Cliffs

Az amerikai írónő munkája a serdülők tanulási motivációját fejlesztő pedagógiai eljárásokkal foglalkozik. A könyv hiánypótló szerepet tölt be, hiszen általában is szűkös ismeretekkel rendelkezünk a serdülőkorról, amely olyan sok gondot, problémát, zavart jelent pedagógusnak, pszichológusnak, szülőnek egyaránt.

A kismonográfia első részében a szerző összegzi a különböző motivációs elméletek lényegét, s megállapítja, hogy a tanulási motiváció terén nincs "ideális, optimális", minden kérdésre választ adó, egységes elmélet. Tekintettel arra, hogy az egyes teóriák különböző nézőpontból, prekoncepcióból kiindulva, az emberi magatartás különböző, és/vagy egyes oldalát vizsgálják, megállapításaik is merőben eltérnek egymástól. (Pl.: míg a behavioristák az eredményes tanulást az erős és azonnali megerősítéssel magyarázzák, addig a szociális tanulás elméletének képviselői a referenciális személy eredményes utánzásával. 19—20. o.) E kutatások hiányosságaként rója fel a szerző, hogy a különböző korosztályok különböző motivációs kérdéseivel, így a serdülő korosztállyal sem foglalkoznak külön.

Ezt követően a munka a serdülők optimális tanulási motiválása érdekében több alacsony költségű (a magyar olvasó számára ez kiemelten fontos!) pedagógiai változtatást javasol az iskolai teljesítmények javítása érdekében. Az alábbiakban közülük említünk néhányat:

— A pedagógusoknak — tanulmányi előmeneteltől függetlenül — valamennyi tanuló számára biztosítaniuk kell az iskolai tevékenységben való aktív részvételt.

— Egyéniesített, differenciált oktatással szükséges erősíteni a serdülők motivációját. (Így a tananyag választhatóságával, vizuális, orális vagy kinesztétikus megjelenítésével, közepesen nehéz feladatok nyújtásával, a lassabban haladó tanulók számára több idő biztosításával, individuális értékelési eljárások alkalmazásával, amelyek nem zárják ki a gyengébb képességű tanulókat a jutalmazásból, a munkaformák differenciálásával, különösen a páros munka alkalmazásával, ami segít kiegyenlíteni a tanulók munkatempójában és képességeiben meglevő különbségeket. (34—37. o.)

— A tanulók eredményes motiválásához figyelembe kell venni a tanulók egyéni tanulási stílusát. A tanulási stílusnak ez ideig több mint 20 dimenzió-

ját írták le. Néhány esetben — természetesen kevés sikerrel — megpróbálkoztak azzal is, hogy a serdülők tanulási stílusát összepárosítsák a tanár eljárásaival. Felmerül a kérdés, hogyan határozható meg a tanulók tanulási stílusa. A szerző szerint a legmegfelelőbb eljárás ehhez a kikérdezés módszere. (Például: Hogyan melegítesz be a tanuláshoz? Milyen munkaformában dolgozol a legeredményesebben: egyedül, társaiddal, tanári segítséggel? 37—38. o.)

— A gyenge tanulmányi teljesítményű tanulók gyakran jól motiválhatók, ha a pedagógusok úgynevezett megállapodásokat kötnek velük. Az egyénileg irányított motiválás, a differenciált oktatás, a diagnosztizáló preskriptív tanítás, az egyénre szabott tanulási programok ezen megállapodások elvein alapulnak. (Mint a hagyományos üzleti megállapodások, szerződések a tanítási szerződések is, a "szerződő felek" írásban megfogalmazott kötelezettségeit tartalmazzák. E megállapodás leírja, hogy a serdülő milyen feladatokat köteles megoldani, s ezen célmegfogalmazásban maga a diák is aktívan részt vesz. A megállapodás tartalmazza azt az elsajátítási szintet, amelynek teljesítésekor jutalmat, jó osztályzatot, pontot kaphat a "kliens". 39—42. o.)

— Vannak olyan serdülőkorú tanulók is, akik oly mértékben motiválatlanok a tanulásra, hogy nekik a tanulástól független motivációra van szükségük ahhoz, hogy egy-egy számukra unalmas vagy nehezebb feladatot elvégezzenek. A külső motiválás sem könnyű feladat. A serdülőknek a jutalom iránti fogékonysága változó: egyszer a társak dicsérete lényeges számukra, máskor a tanár odafigyelése. Nilsen azt javasolja, hogy maguk a tanulók válasszák ki saját jutalmukat, válasszák meg a jutalmazás módját. (Előfordul, hogy a rosszul teljesítő és rossz anyagi helyzetben levő tanuló a tárgyi jutalomnak jobban örül, mint a szóbeli dicséretnek vagy akár a nagyobb odafigyelésnek.) Egyes kutatók szerint a serdülők szisztematikus jutalmazása a külső megerősítéstől való egészségtelen függőséget alakíthat ki, pedig a tanulóknak a tudás megszerzésének igényéből, érdeklődésből, kötelességtudásból kell tanulniuk. Szerzőnk ezzel szemben azt állítja, hogy ha egy serdülő nem akar részt venni egy tanulási feladat elvégzésében, ez azt jelenti, hogy a feladatot a maga számára nem találja belsőleg kielégítőnek, bármi is legyen ennek az oka. Ezért és ekkor szükséges a külső motiváció, a külső lökés. (A bukott tanuló, akinek nem volt sikerélménye, nem valószínű, hogy sikeresen tanul, de külső ösztönzéssel motiválhatjuk a lényeges feladatok elvégzésére. 42—45. o.)

— A dicséret valószínűleg a legjelentősebb, de egyben a legelhanyagoltabb ösztönző a serdülőknél: a kívánt magatartás és tanulmányi előrehaladás puszta dicsérete a legtöbb serdülőt motiválja. A rossz tanulók különösen fogékonyak a dicséretre. Sajnos a tanárok nagyobbik része azoknak szenteli a

legtöbb dicséretet, odafigyelést, akik ezt a legkevésbé igénylik, a jól teljesítőknek. A dicséret azonban ellentétes hatást is eredményezhet. A szóbeli dicséret gyanakvóvá teheti a serdülőt: hízelgést, hátsó szándékot gyaníthat mögötte. Mindezt úgy küszöbölhetjük ki a szerző szerint, ha a dicséretünk mindig konkrét, s nem csupán direkt módon dicsérünk, hanem indirekt formában is, például a saját vélemény kikérésével.

— Maga a visszacsatolás és a tanulás nagyobb hatékonyságú, ha a tanuló valamilyen kritériumot kap, amely számára jelzi, hogy milyen haladást ért el eddig, és hová kell eljutnia.

A tradicionális visszacsatolási utak gyakran késésben vannak, például egy dolgozat osztályozása és visszajuttatása a tanulóhoz. Sajnos a dolgozatokat, teszteket a tanárok az osztályozás eszközének tekintik, és nem a tanulók előrehaladásának mércéjeként kezelik.

— A humor javíthatja a tanulók teljesítményét ebben az életkorban: azok a pedagógusok, akik ügyesen tréfálkoznak tanulóikkal, gyakran csökkenteni tudják a feszültséget és az agressziót. Azok az emberek ugyanis, akik együtt nevetnek, általában megtanulják azt, hogy elfogadják egymás korlátait és hibáit. (Sajnos a humor kétélű fegyver, egyes pedagógusok megalázzák vele a serdülőket. 52. o.)

— A tanulók aktivizálását biztosító tanítási eljárások motiválnak a legjobban, a tanulók ugyanis nem a passzív befogadásból, figyelésből tanulnak a leghatékonyabban. A szerző apró, megfontolásra érdemes módszertani javaslatot sorakoztat fel e területen. Az előadások, magyarázatok csak akkor motiválnak, ha dinamikusak, felszólító jellegűek, s az anyagrész más forrásból nem elérhető a tanulók számára. A pedagógusoknak olyan kérdéseket érdemes feltenni, amelyek mérlegelésre, értékelésre vagy értelmezésre biztatják a tanulókat, és nem pusztán tényeket hív elő belőlük. (Például ahelyett, hogy azt kérdeznénk a diákoktól, hogy milyen okai voltak a háborúnak, ajánlatosabb inkább azt a kérdést feltenni, hogy szerintük melyik volt a legértelmetlenebb oka a háború kitörésének.)

Fontos, hogy a pedagógus a kapott tanulói válaszokat ne kritizálja, inkább a rossz feleletet adókat további gondolkodásra biztassa. (Például: "Ezt nem egészen értem, próbáld meg még egyszer átgondolni! Ez így nem igaz, de talán van más ötleted is!" 71—74. o.)

— A tanulási nehézségekkel küszködő tanulók frusztrálódhatnak a házi feladatok megoldásánál, hiszen ilyenkor nem segíti, bátorítja őket a pedagógus, s esetenként a szükséges zavartalan otthoni tanulási környezet sem áll

rendelkezésükre. A hibák halmozott elkövetése javítás és segítség elmaradása esetén a feladat előli kitérést eredményezheti.

— A tanároknak arra kell törekedni — emeli ki végezetül a szerző —, hogy a tanulmányi eredményektől, előítéletektől ne engedjék magukat befolyásolni, s következetesen pozitív elvárásokat alakítsanak ki minden serdülővel szemben (140—150. o.).

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a könyv könnyed stílusú, ötletgazdag, s jó megoldási módokat kínál a gyakorló pedagógusok számára, a serdülők motiválásának fokozása érdekében. A munka hiányosságának tartjuk egy körülhatárolt elméleti keret tükröztetésének az elmaradását, mely elősegíthette volna a gyakorlatnak kínált eljárási módok logikus levezetését és strukturálását.

Réthy Endréné

GERGENCSIK ESZTER

KREATIVITÁS ÉS KÖZÖSSÉG

A kreatív személyiségű tanulók helyzete az osztályközösségben

Budapest, 1987. Tankönyvkiadó

Az 1978-as tantervekben a társadalmi igényeknek megfelelően előtérbe került a kreativitás fejlesztése.

Igen időszerű témával foglalkozik tehát Gergencsik Eszter új könyvében: a kreativitás és a kollektivitás összefüggéseit igyekszik feltárni 10—14 éves tanulóknál. Tudtommal korábban Magyarországon még senki nem kapcsolta össze e két fontos, személyiséget jellemző sajátosság mérését.

A vizsgálat célja a szerző megfogalmazásában: "Van-e valamiféle törvényszerű együttjárás a kreativitás és a közösségi helyzet között; megfér-e és milyen módon fér meg egy személyben ez a két személyiségjelleg?" (28. o.).

Az I. fejezetben széles körű hazai és nemzetközi szakirodalomra támaszkodva világítja meg a kreativitás és a közösség összefüggésének kérdéseit. Igen szimpatikus a szerző felfogása: a kreativitást nem a kiemelkedők sajátosságának, hanem mindenkinél fejleszthetőnek és fejlesztendőnek tartja.

Az 1975—76-os tanévben négy osztályban folytattak elővizsgálatot imponálóan sokféle (14) kutatási módszert alkalmazva. A kreativitás feltárására a Torrence-féle teszt mellett új, ötletes módszereket használtak: "Ötletkí-

nálat, ötletek vására, mi lenne ha..." (65—67. o.). A közösségi helyzet vizsgálatára szociológiai felmérést készítettek követő jelleggel, osztályelemzést kértek a tanulóktól és kiscsoportos beszélgetéssel (szociálpszichológiai interjú) igyekeztek kiegészíteni, pontosítani mérési eredményeiket. A személyiségtulajdonságok vizsgálatát önjellemzés, társjellemzés, szülői és osztályfőnöki jellemzés segítette. A kapott eredményeket értékorientációs vizsgálat, konfliktusszituációban történő viselkedés megfigyelése és társas interakció vizsgálat egészítette ki.

E módszerek bármelyike igen hasznos lehet a gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek, ha alaposabban akarják megismerni osztályukat, ha kíváncsiak mi rejlik tanulóikban. A módszerek részletes ismertetését is megtalálhatják az érdeklődők a könyvben.

Az elméleti megközelítés és az elővizsgálat alapján hipotéziseik a következők voltak: "A kreativitás fejlettségének szintje úgy differenciál, hogy a kreatív vizsgálati személyek szociometriai pozíciója közepes vagy gyenge, tevékenységértéke magas, magatartása én-specifikus, közösség iránti attitűdje pozitív, de tárgyilagos." (114. o.)

A kutatás második szakaszában három eltérő szocioökonómiai és kulturális környezetben működő budapesti általános iskola 18 felső tagozatos osztályában közel 500 tanulóval végeztek vizsgálatot. A módszerek közül a kreativitás-tesztet, a szociológiai felmérést, a személyiségtulajdonságok vizsgálatát és az attitűdskálát látták alkalmasnak a nagy minta vizsgálatára. A vizsgálat középpontjában a kreativitás-teszt és a szociometriai felmérés adatainak összevetése, kapcsolataiknak a feltárása állt, de a mérési adatokat kiegészítették az osztályfőnököktől kapott információkkal.

A kreativitást és a kollektivitást egyénekre, tanulókra bontva függetlennek találták, az osztályok egészét vizsgálva enyhe pozitív korrelációt állapítottak meg (174. o.). Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a kollektivitás és a kreativitás nem zárja ki egymást, sőt az együttes fejlesztésére kellene nagyobb gondot fordítani a pedagógiai gyakorlatban.

Tanulságos a szerző több helyen elbújtatott iskolakritikája: "Az iskola ma még a környezeti adottságokra csak támaszkodik, a jó adottságokat fejleszti, de a kedvezőtlenekkel nem tud mit kezdeni, a hiányokat nem mindenben képes pótolni." (139. o.) A vizsgálat rámutatott arra is, hogy "az iskolai oktatás a tanulók gondolkodását túlzottan szabályozza, kordában tartja, meghatározott irányba tereli" (86. o.). "Az eredmények azt mutatták, hogy a kreatív vizsgálati személyek tanulmányi eredménye gyengébb a kreativitásuknál."

(105. o.) Ugyancsak helytálló, hogy a tanulók hiányolják a derűt, a humort az iskolában (188. o.).

A könyv néhány fontos és gyakori pedagógiai tévedéstől óvja a tanárokat: "A mindennapi életben, de sajnos az iskolában is, gyakran és könnyen összetévesztik a kreatívat a lázadóval, a fegyelmezetlennel, a renitenssel, a mindig mindent tagadóval, a nonkonformistával." (182. o.) Meggyőző az igen gyakori "skatulyázás" elleni érveinek felvonultatása is (197. o.).

Összefoglalásként a vizsgálati eredmények és a pedagógiai gyakorlat mélyreható ismerete alapján a kreativitás és a kollektivitás együttes fejlesztésének feladataira tesz javaslatot a szerző. Gergencsik Eszter munkája további fontos kutatásokra ösztönözhet. Például: hogyan alakul a kreativitás és a kollektivitás viszonya az alacsonyabb életkorú csoportokban, illetve a közép- és felsőfokú intézményekben? Mely tényezők húzódhatnak egy-egy osztály kiugróan magas kreativitási szintje mögött? Miért nem nő szignifikánsan a kreativitási szint az ötödiktől a nyolcadik osztályokig?

A könyv egyaránt érdekes és tanulságos olvasmány lehet a gyakorló pedagógusok és az elméleti szakemberek számára.

Bartal Andrea

GABNAI KATALIN

DRÁMAJÁTÉKOK GYEREKEKNEK, FIATALOKNAK, FELNŐTTEKNEK

Budapest, 1987. Tankönyvkiadó

Ritka történelmi pillanat: a pedagógiai szakma elfogad-befogad egy új diszciplínát. Hiszen ennek jelképeként kell tekintenünk azt, hogy a Tankönyvkiadó gondozásában megjelent Gabnai Katalin "Drámajátékok" című könyve. A várakozás, mi tagadás, meglehetősen hosszú volt. Ez a — természetesen Moreno-t is alapító ősként tisztelő — pedagógiai irányzat, a cselekvő iskola leágazásaként az ötvenes évek közepétől bontakozott ki az angolszász országokban. Peter Slade 1954-ben megjelent munkája, a "Child Drama" tekintetik ma is az irányzat egyik bibliájának. Drámai nevelés, alkotó dramaturgia, drámapedagógia sőt színi nevelés. Sokáig keresték a mozgalom hazai pionírjai az alkalmas magyar szót, miután Angliából, a skandináv országokból, a közelebbi Ausztriából, sőt Csehszlovákiából rendre hozták haza a rossz minőségű, mégis

széjjelkapkodott, sokszorosítványokon terjesztett szakirodalom izgalmas darabjait, illetve személyesen megélt tapasztalataikat.

Nem sokkal csehországi térnyerése után nálunk is megjelentek a drámai nevelés teoretikusai és mozgalomszervezői, hozzájuk hamar hűséges csapat szegődött gyakoroló pedagógusokból, népművelő-animátorokból. Ők már tudták, amit a pedagógiai "szakma", az oktatásügy s a tankönyvkiadás reprezentánsai még nem: a drámai nevelés nem egyszerűen "színházasdi", kellemes, de bármikor nélkülözhető szabadidő-program, játék csupán, hanem a nevelésnek jóformán valamennyi színterére kínálkozó, nem kis részt alternatív pedagógiai módszeregyüttes, mely a képességek megannyi "finomfejlesztésére" alkalmas, beleértve az érzékszervi-érzelmi fejlesztéstől a kommunikáció, egyáltalán a szociális magatartás fejlesztéséhez való hozzájárulást. Úgy, ahogy a szóban forgó kézikönyvben büszke öntudattal ezt a szerző fel is sorolja:

"A jól alkalmazott dramatikus nevelés elősegíti

— a közösségben, a közösségért tevékenykedő ember aktivitásának serkentését,

— ön- és emberismeretének gazdagodását,

— alkotóképességének, önálló, rugalmas gondolkodásának a fejlődését,

— összpontosított, megtervezett munkára való szoktatását,

— testi, térbeli biztonságának javulását, időérzékük fejlődését,

— mozgásának, beszédének tisztaságát, szép és kifejező voltát.

A drámajáték gazdagítja

— az oktatómunkát, a szabadidő eltöltését,

— színesebbé, intenzívebbé teszi a korrekciós foglalkozásokat,

— viselkedési bátorságot, biztonságot nyújt a társadalmi élet sok területén (pályaválasztás, ügyintézés, családi, iskolai gondok stb.) a résztvevők korának megfelelő fokon és formában,

— könnyed és természetes kapcsolatot teremt a nemek között,

— s még az is előfordulhat, hogy valamelyes mértékben ellensúlyozza azt a passzivitást, amit a tömegkommunikációs eszközök akaratlanul is elősegítenek."

Büszke öntudattal sorolja mindezt Gabnai Katalin csaknem 33 íves könyvének 6. oldalán, hiszen társaival együtt cselekvő részese volt annak a másfél évtizedes küzdelemnek, amely a dramatikus nevelés elfogadtatásáért zajlott. Országos intézet szervező munkatársaként, tanfolyamok országot járó előadójaként, televíziós személyiségként, teoretikusként és gyerekcsoport-vezetőként. Társakat említettem az imént, e recenzióban csupán azok nevét sorolom tisztelettel, akik a reprezentatív, a szintézis igényével közreadott kötet

megjelenését, a jelképes szakmai legitimáció pillanatát már nem érték meg: Mezei Éváét — az ő emlékének ajánlja a kötetet a szerző —, aztán Montágh Imréét, Dévényi Róbertét, Mérei Ferencét. Mert amíg a pedagógia, az oktatásügy — a mainál pedig sokkalta nyitottabb és csodaváróbb hetvenes években — igazán nem figyelt fel a dramatikus nevelés eszközrendszerében rejlő energiákra, karizmatikus erőre, addig a szociálpszichológia, a drámaesztétika és a műkedvelő művészeti mozgalom élenjáró szakemberei dajkálták, növelték, értő figyelemmel követték fejlődését. (Sőt sajátos magyar ízekkel elegyítették az általános elméletet: nemzetközi elismerés illette azt a felismerést, hogy a magyar folklór dramatikus-táncos-ritmikus játékai remekül illeszkednek a dramatikus nevelés alapgyakorlatai közé.)

Hogy mi volt a pedagógia, a tanügy ódzkodásának, késlekedésének oka? Vesztére először is alighanem az, hogy "céhen kívülről" érkezett, mert a "jól felparcellázott" magyar művelődés másik "skatulyájában" működtek a dramatikus nevelés első hírhozói, a közművelődésben, s ez az elválasztó fal jóformán áthatolhatatlannak bizonyult. De tán még lényegesebb az, hogy a dramatikus nevelés elvben és gyakorlatban is valóságos alternatívája a tradicionális nevelés megannyi lényegi jegyének. Itt előbb van az akció, s csak aztán következik a szó, itt a hatalmi viszonyok nem tudnak megmaradni tanár és növendéke közt, itt teljes empátiát kell vállalni, itt a bizalom az első számú segítőtárs, itt új és új képességek, tehetségek kívánnak maguknak elismerést, a szelekció is nehezebb, no és mindez az egész ... ráadásul játék.

Erős a gyanúm, hogy ez az oka a tartózkodásnak. S ez az oka annak is, hogy a megújulás jegyében színre lépő új iskolakoncepciók, így a NYIK, a nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelés programja vagy a szentlőrinci modell már szívesebben építették működési elveik közé a dramatikus nevelés programját.

Gabnai Katalin könyve révén most hozzáférhetővé válik a rendszer és a hozzá tartozó módszerek sokasága a pedagógusok módszertani szabadsága jegyében működő valamennyi tanár, tanító, nevelő számára. Az elméleti fejezeteket gazdag módszerleírás kíséri, felidéző erejű fotódokumentumokkal, tanfolyamtematikákkal, irodalomjegyzékkel kiegészítve.

Most már a "pedagógus céhen" a sor, hogy visszaigazolja: hallgat a "dramatikus nevelés" üzenetére.

Trencsényi László

F. C. BARTLETT

AZ EMLÉKEZÉS

Budapest, 1985. Gondolat

Bartlett ezt a tanulmányát 1932-ben írta. Némely témakörben a tudomány már meghaladta álláspontját, mégsem csupán tudománytörténeti érdekesség a Magyarországon először 1985-ben megjelent könyv.

A szerzőtől ma is sokat tanulhatunk — ezt hamarosan észreveszi az olvasó, amint a mű tanulmányozásába kezd. Máig is követendő komplex problémamegközelítési gondolkodásmódja, miszerint az egyes jelenségeket összefüggéseikben és más jelenségekkel való kapcsolataikban kell vizsgálni. Élesen tiltakozik a jelenségek izolált, egymástól elkülönített vizsgálati megközelítése ellen. Ezen a ponton jelenik meg Bartlett újabb érdeme: a kísérleti pszichológia élettelivé válik nála; nemcsak egy adott jelenséggel foglalkozik, hanem a különböző, azt befolyásoló tényezők sokaságával. Bartlett jóval megelőzve korát, a később felfedezett rendszerelmélet alapszemléletére érez rá kutatási koncepcióiban. Ebből következően az emlékezést, észlelést, képzeletet, a konstruktív gondolkodást sem mint egymástól független működést vizsgálja, hanem ezek kapcsolatainak tanulmányozására fekteti a hangsúlyt. Ugyanebből a problémamegközelítési módból adódóan a könyv több helyen (főleg a szociálpszichológiai fejezetben) nem a felmerülő problémára való egzakt válaszadást helyezi előtérbe, hanem az elképzelhető valószínűségi tendenciákat tárja fel, a lehetséges választ a problémára. Ezeknek további tanulmányozását az utókorra bízza.

A könyv szerkezeti felépítettsége is hozzájárul ahhoz, hogy a szöveg könnyen követhető az olvasó számára. Az egyes fejezetek felépítése lényegében nem változik; a probléma bevezetését a konkrét kísérleti módszer leírása követi, majd a kísérleti eredmények, s végül a következtetések. Az egyes fejezetek egymáshoz is szervesen kapcsolódnak. A szerző a későbbi, más területen kapott eredményeit a korábbiakkal összeveti, ezáltal mondanivalóját szinte egységes láncra fűzi. A könyv stílusa is elősegíti, hogy az olvasó érdeklődését felkeltse.

A mű szerkezetileg két fő egységre tagolódik. Az első nagy egység Bartlett kísérleti lélektani eredményeit mutatja be, a második pedig az ehhez kapcsolódó szociálpszichológiai elképzeléseit.

Az első fejezet megismertet bennünket a kísérleti pszichológia kialakulásával, gyökereivel. Bartlett a negatív hagyományok felülbírálása mellett

érvel. A statisztikai megközelítésmóddal szemben is kétségei vannak, legalábbis óvatosságra int annak alkalmazásakor.

A második és a harmadik fejezet az észlelés és a képzetalkotás problémakörét vizsgálja. Már itt megjelenik a keret vagy séma alkalmazásának gondolata. Eszerint bármely személy egy bizonyos helyzetben magával hozza korábbi különböző tendenciáit, s az adott pillanatban megjelenő ingeranyagot összekapcsolja ezekkel. Tehát az észlelés során egy korábbi perceptuális mintához való hozzáillesztés történik. Ezt a mintát — más szóval keretet vagy sémát — elemzés nélkül, tudattalanul használjuk.

A következő öt fejezet az emlékezés több irányú megközelítését tartalmazza. Bartlett kétféle ingeranyagot használt kísérleteiben: képi és verbális anyagot. Újat hozott a metodikában is, legnevezetesebb módszere az ismételt reprodukció. A kísérleti személyek tanulmányoznak egy történetet vagy rajzot, majd különböző hosszúságú időszakok elteltével reprodukálniuk kell az eredeti anyagot. A kutató minden helyzetben azt tapasztalta, hogy a pontos felidézés kivétel, s nem szabály. Bartlett többek között a következő főbb jelenségekre figyelt föl a többszöri felidézés nyomán:

— A forma és a visszaadott részletek nagyon gyorsan sztereotipizálódnak, majd ezután már kevéssé változnak (az ingeranyag elveszíti minden meglepő fordulatát, látszólagos következetlenségét, s rendezett, hagyományos anyaggá válik).

— Megjelennek az adott csoportra jellemző konvenciók.

— A szövegek visszamondásakor minden esetben jelentkezett a tömörítés, a történet lerövidítése.

A kilencedik és a tizedik fejezetben az észlelés, felismerés, emlékezés folyamatainak tisztázását, egymáshoz való viszonyulásuk feltárását találjuk, majd a szerző leírja elméletét az emlékezetről. Az emlékezés a sémák segítségével történik. A séma Bartlettnél múltbeli reakciók, múltbeli tapasztalatok aktív szerveződését jelenti, mely a jól alkalmazkodó szervezeti reakciónál mindig működésbe lép. A szerző kiemeli az emlékezet konstruktív jellegét, s azt, hogy a szervezési sémánk nagymértékben a jelen tapasztalatoknak a múltbeliekkel való integrálásán alapul. A konstruktív jelleg abban is megmutatkozik, hogy a kísérleti személyek gyakran kitaláltak más, az ingeranyagban elő nem forduló tényeket, valamint nem emlékeztek bizonyos jelenlévő részekre. Ez az anyag iránt mutatkozó attitűdjeink befolyásoló szerepét bizonyítja.

A könyv második nagy alfejezete szociálpszichológiai tanulmány, amely a korábbi kísérleti lélektani rész problémáinak továbbvitele szociálpszichológiai területen.

Bartlett meghatározza a csoport fogalmát, feltárja annak számos törvényszerűségét. (Például állandó szokások, intézmények, hagyományok, érzelmek kialakulása.) A csoportnak — véleménye szerint — van vérmérséklete, jelleme. A csoport törvényszerűségeivel azért foglalkozik Bartlett, mivel korábbi kísérletei során kiderült, hogy a felidézésnek mind a módját, mind az anyagát döntően meghatározzák a társas hatások.

Bartlett könyvének olvasásakor figyelembe kell venni a mű keletkezési időpontját, így elsősorban a szerző problémamegközelítési módjára, alapkoncepciójára érdemes a figyelmet fordítani (hacsak nem tudománytörténeti szempontból veszi kézbe a könyvet az olvasó). Ezt az is indokolja, hogy Bartlett alapkoncepciói az utóbbi időben ismét a figyelem középpontjába kerültek, elsősorban a modern pszicholingvisztika megjelenésével.

Gyöngyösiné Kiss Enikő

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

ENGLISH SUMMARIES

László TRENCSÉNYI: THE 'MOST PLEASANT SYMPHONY'

As a starting point the author claims that classicists, as Makarenko himself, have not influenced their followers with prescriptions. Only a creative and historical approach can cure the present Makarenko-amnesia. With the Makarenko anniversary as the occasion, the author interviews several teachers. Based on the interviews he points out generation-dependent differences in the interpretation of Makarenko's work. He considers it important that young teachers are sensitive to establishing school-relationships that are symmetrical and express equal rights between teachers and children.

László GÁSPÁR: MAKARENKO'S "GENERAL CONCEPTION" OF SCHOOL

The paper describes Makarenko's ideas of school. It reviews the points of Makarenko's criticism of the contemporary school system in the Soviet Union. Special attention is given to the organization of the school, the school community and the process of education.

The author shows that Makarenko attributed great importance to the school as far as education and reforming are concerned. He points out that it was the school community and not the classroom community that Makarenko conceived as the minimal social unit. Besides discussing regular acquisition of knowledge Makarenko considered many aspects of connecting work and the teaching-learning process. The paper emphasizes the internal logics of both

areas were important. It also reviews Makarenko's conception of the major factors of organizing a school: The core of the school community; The teacher as an educationalist; Educating individuals to be active; The school in the course of selfdevelopment.

A. A. FROLOV: ON THE LOGICS OF EDUCATIONAL EXPEDIENCY MAKARENKO AND UP-TO-DATENESS

The paper analyzes Makarenko's up-to-dateness with a view to the reform of public education planned in the Soviet Union. The study is centred on Makarenko's crucial principle, i. e. the logics of educational expediency. Primary attention is given to the analysis of the relationship between objectives, methods and results as well as to inferences derived from them. The author considers it a basic task for pedagogy to discover the relationship among these factors. He shows that Makarenko was especially keen on the balance of these relations. The analysis reviews Makarenko's relevant ideas while referring to contemporary educational practice in the Soviet Union with examples of deductuve (speculative) predictions, of ethical fetishism and of methods used in isolation from objectives. The discussion reveals what Makarenko meant by the expediency of the educational process, its systematic character and the dialectics of development. Makarenko's ideas on the relationship between the individual and the community, on the role of the educational community and on educational procedures are discussed. The contents of the category established by Makarenko as the ultimate objective, i. e. the autonomous communist individual, are analyzed alongside with the question of perspectives. Finally, the author interprets the function of work-orientated education in Makarenko's oeuvre.

Ferenc LORÁND: ON MAKARENKO'S TIMELINESS

The paper concentrates on the basic values of Makarenko's devotion. It discusses the question of the origin of educational objectives, which he links with the criticism of child-centred education. The author shows that Makarenko's policy of socialist education falls into line with his marxist

conception of the individual. He emphasizes that education in Makarenko's system intends to influence the quality of the individual. This quality is manifest in the individual's relationship to other people, hence education always aims at a twofold target: the individual and society. The objectives of education can then be accounted for in terms of categories that refer to the relationship of the individual and society.

Makarenko's theory of objectives connect the source of the objectives with the demands of the society and specialist revolution.

The author's analysis of educational perspectives is detailed. Following the analysis, he stresses that Makarenko conceived the formation of the individual's relationships as the objective of educational activity, which leads to the conclusion that the individual can only be educated in society.

Götz HILLIG: THE SITUATION OF MAKARENKO EDITIONS

In his study the author compares the new Makarenko editions published in Marburg, Federal Republic of Germany and Moscow. In Marburg eight volumes of a planned twenty-volume edition of the collected works have been published, while in Moscow an eight-volume edition of selected works has been issued of what was originally planned to be a comprehensive collection of all Makarenko's works. The study establishes that the Moscow edition borrows heavily from its Marburg predecessor despite the critical relationship. Several of Makarenko's pieces are published for the first time in both editions, which could contribute to the formation of a more sophisticated Makarenko image. The author thinks both editions have several shortcomings, the most important being the necessity to unanimously separate original Makarenko pieces from passages rewritten by "zealots". The fact that Makarenko considered himself a writer especially in his later years should also be considered. With this so, the involvement of literary experts in the analysis of his works is highly recommended. When publishing the original pieces, attention must be given to the numerous examples of Ukranian dialectal usage, which require careful textual analysis. The author indicates that the Marburg editors continue publishing the complete edition and expect the Moscow publication of the complete works.

Árpád PETRIKÁS: THEORETICAL AND PRACTICAL EXPERIENCES OF MAKARENKO'S INFLUENCE

The study justifies that Makarenko's reception in the sixties and the seventies was twofold. After the years of promotion and discovery of his work, there existed a theoretical initiative to elaborate a general educational strategy. However, due to various reasons, this has never been realized in practice. The interpretation of the whole of the pedagogical process has not been carried out. The reformatory aspirations in the sixties either simplified the essence of the inheritance or — due to social and historical reasons — did not carry it into effect.

The analysis of several factors is required to explain why Makarenko's work was published into the background in the seventies. Although a few steps were taken even in that period, real adaptation is still a task.

Concluding his study, the author outlines how, with international and domestic experience available, the essential aspects of the rich Makarenko heritage could be utilized in present-day educational activity.

The study is supplemented wiht detailed references.

Gyöngyi BAKÓ—Ildikó BÁRDOSSY: ON THE RECEPTION OF "PEDAGOGICAL HEROIC EPIC"

Talk-with-the-author meetings were organized in the Soviet Union as early as 1936, the year of publishing Makarenko's "Pedagogical Heroic Epic". Makarenko participated in such meetings at the Moscow Regional Teachers' Training College and at the Moscow Kaganov Ball-Bearing Works in October, 1936. In his opening speeches, he discussed the reasons for writing his book and summarized his educational experiences. Pedagogical Heroic Epic and Makarenko's views on education were received wiht whole-hearted enthusiasm and lively criticism in the Soviet Union. Other European countries came to know his educational novel at the end of the thirties, but his work and ideas became widely known only after World War II.

László FELKAI: THE ACTIVITY OF GÉZA EMERICZY

Emericzy, Géza was a prominent educator in the last third of the 19th century. History of education records him for his books on improving public education and for textbooks prepared for teacher training colleges and public schools.

The study gives an analysis of his works. His textbooks for teacher training colleges are compared with other contemporary textbooks.

As 1987 is the centenary of his death, his activity has become of current interest.

Anna VEREBÉLY LIGETINÉ: SITUATIONS AND CREATING SITUATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The author states that educational process comprises a series of educational situations having particular personality developing aims as well. She assigns a great role to teachers' and parents' activity to create and realize situations. It is her observation that educational situations are highly limited by social and historical circumstances. These circumstances mean a network of concrete conditions and possibilities for teachers and pupils.

SZERZŐINK

Aradi Lászlóné (egy. adj., JPTE, Pécs), Bakó Gyöngyi (egy. adj., JPTE, Pécs), Bárdossy Ildikó (egy. adj., JPTE, Pécs), Bartal Andrea (egy. adj., ELTE TTK, Budapest), Felkai László (nyugdíjas főosztályvezető, Budapest), Frolov, A. A. (egy. docens, Gorkij), Gáspár László (gimnázium- és szakközépiskola-igazgató, Sarkad), Gyöngyösiné Kiss Enikő (egy. adj., JPTE, Pécs), Hillig, G. (tud. kut., Philipp-Universität Összehasonlító Neveléstudományi Kutatóhelye, Marburg), Köte Sándor (egy. tanár, ELTE TTK, Budapest), László Mária (egy. adj., JPTE, Pécs), Ligetiné Verebély Anna (kandidátus, Budapest), Loránd Ferenc (tud. főmunkatárs, OPI, Budapest), Petrikás Árpád (egy. tanár, KLTE, Debrecen), Polónyi István (műv. oszt. vez., Szolnok), Réthy Endréné (egy. doc., ELTE BTK, Budapest), Trencsényi László (tud. főmunkatárs, OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Központ, Budapest).

INHALT

STUDIEN

László Trencsényi: Die "angenehmste Symphonie" 3
László Gáspár: Die "allgemeine Vorstellung" Makarenkos von der Schule 7
A. A. Frolov: Logik der pädagogischen Zweckmässigkeit. Makarenko und die Zeitgemässheit 26
Ferenc Loránd: Über die Zeitgemässheit Makarenkos .....
Götz Hillig: Zum Gegenwärtigen Stand der Publikation von A. S. Makarenkos Werken 52
Árpád Petrikás: Theoretische und praktische Erfahrungen über die Wirkung von Makarenko (Analysen der sechziger-siebziger Jahre) 66
Gyöngyi Bakó—Ildikó Bárdossy: Über die Aufnahme des Pädagogischen Heldengedichtes 74
László Felkai: Die Tätigkeit von Géza Emericzy 83
Anna Ligeti-Verebély: Situationen und Situationsschaffung in der pädagogischen Praxis 97

BUCHBESPRECHUNGEN

A. S. Makarenko: Theorie und Praxis der kommunistischen Erziehung. Zusammengestellt von A. A. Frolov (Sándor Köte) 107
Unterrichtspolitik — Anatomie der Planung und der Entscheidung. Redigiert von Tamás Kozma (István Polónyi; Frau Mária Aradi und Mária László) 110
L. Nilsen: How to motivate adolescents? (Frau Mária Réthy) 118
Eszter Gergencsik: Kreativität und Gemeinschaft (Andrea Bartal) 121
Katalin Gabnai: Dramatische Spiele für Kinder und Jugendliche (László Trencsényi) 123
F. C. Bartlett: Das Gedächtnis (Enikő Gyöngyösi-Kiss) 126

English Summaries 129
Unsere Verfasser 134

HungInfo

Hungarian Social Sciences and Humanities

Contents of Periodicals

Az évente négyszer megjelenő periodika elsősorban a külföldi érdeklődők számára kíván tájékoztatást nyújtani a magyar társadalomtudományok területén megjelent cikkekről a folyóiratok tartalomjegyzékeinek közreadásával. A folyóiratok részben idegen, részben magyar nyelvűek, de a tartalomjegyzékek minden esetben idegen nyelven (angol, francia, német) kerülnek közlésre. A folyóiratválogatás felöleli a társadalomtudományok teljes körét, így a kiadvány nem csak a külföldi érdeklődők számára biztosít átfogó tájékozódást, de hasznos segédeszköz lehet a magyar kutatók számára is az érdekelt tudományágak és határterületeik 1—1 negyedévi publikációs termésének regisztrálásában.

A folyóirat jelenleg díjmentesen kerül terjesztésre; kérjük jelezni, ha igényt tartanak rá. Egyben kérjük a terjesztésben való közreműködésüket is: szívesen veszünk olyan külföldi címajánlatokat, ahol a folyóirat érdeklődésre tarthat számot.

HungInfo szerkesztősége
Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára
Budapest, Pf. 7.
V. Akadémia u. 2.
1361

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója
Műszaki szerkesztő: Sándor István
Terjedelem: 11,9 (A/5) ív
88.17719 Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat, Budapest
Felelős kiadó: Hazai György

Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1988/2

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI Könyvtár és Múzeum

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztőbizottság tagjai:

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

A szerkesztőbizottság vezetője:

KÖTE SÁNDOR

főszerkesztő

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

Terjeszti a Magyar Posta

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

Előfizetési díj egy évre: 96,—Ft

Egy szám ára: 24,—Ft

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Farkas Katalin--Klein Sándor: Mit várok és mit kaptam a pszichológiától? (A pszichológia tanulásának szerepe a tanárképzésben) 139
Varga Lajos: A közismereti és a szakmai tantervek összehasonlító elemzése 158
Kárpáti Andrea: A vizuális műelemző képesség fejlődése az általános iskola felső tagozatán 172
Falus Iván: A strukturált megfigyelésről 187
Mészáros István: Egy megnevezés változásai: partikuláris iskola 204
Boros Dezső--Durkó Mátyás: Karácsony Sándor felnőttnevelési koncepciója 222

KÖRKÉP

James Lynch: Nemzetközi kapcsolatok a nevelésben: történeti szempontok (fordította: Komlósi László) 236
Kárpáti Andrea: Építészet és nevelés. Nemzetközi szimpózium, Pécs, 1987 245
Horváth Attila: A globális nevelést segítő nemzetközi információs hálózat (INGE) megalakulásáról 249
Susanne Nemestólky: Együttműködés a harmadik és negyedik osztályos gyerekek között Ausztriában és Magyarországon 252

KÖNYVEKRŐL

Kiss Istvánné: A Trefort utcai "Minta". Az ELTE Ságvári Endre Gyakorló Iskola története (Köte Sándor) 260
Göte Klingberg: Children's Fiction in the Hands of the Translators (Tóth Béla) 262
Helmut Engelbrecht: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. -- Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs (Tőkéczki László) 266
Francia könyvsorozat az iskolai esélyegyenlőségről (Trencsényi László) 269

Regine et Philippe Gailott: A CDI (Iskolai Dokumentációs és Információs Központ) (Trencsényi László) 273
Smiljka Vasic—Vladislava Knaflic—Stevan Peter—Rajka Marinovic—Zoran Mastilovic: Bilingualism of Migrant Children (Fóti Péter) ... 275

English Summaries 277
Szerzőink 281
Inhalt 282

E szám szerkesztése 1988. április 25-én fejeződött be.

FARKAS KATALIN—KLEIN SÁNDOR

MIT VÁROK ÉS MIT KAPTAM A PSZICHOLÓGIÁTÓL?

(A pszichológia tanulásának szerepe a tanárképzésben)

Amellett, hogy a pszichológia ma már kétségtelenül kutatók sokasága által művelt tudomány, az üzemben, a klinikumban, az iskolákban és még sok más helyütt eredményesen alkalmazott gyakorlat, a legkülönfélébb oktatási intézményekben funkcióját jól-rosszul betöltő tantárgy is. Írásunkkal azt szeretnénk előmozdítani, hogy minél többen elmondják véleményüket a pszichológia oktatásának a céljáról és helyzetéről.

A pszichológia szerepe a tanárképzésben

Az elmúlt évtizedekben nem nagyon kérdőjelezte meg senki a pszichológia szerepét a tanárképzésben.[1] Ellenkezőleg: a pszichológia sokak szemében a tudományosság hordozója a tanárrá válás folyamatában. Napjainkban a pszichológiától (is) várják nevelési rendszerünk egyre sürgetőbbnek tűnő megújulását. "Annak, hogy magában az oktatási rendszerben változás állhasson be, nélkülözhetetlen ... feltétele a pedagógusok pszichológiai ismereteinek gazdagítása." (Lukácsné Mezei Éva, 1986, 32. o.)

Szükség is lenne erre a megújulásra, mert nevelési rendszerünk sok tekintetben öncélúnak tűnik: jórészt a társadalmi tudatban felgyülemlő egyre több tudásanyagot igyekszik beletömködni a gyerekek egyéni tudatába, s ehhez keresi a tudományok — így többek között a pszichológia — segítségét. A pszichológusoknak azonban nem szabadna beleesni ebbe a csapdába. Nem elegendő, ha jobb motivációs eszközöket adunk az értelmetlen tanulás eredményesebbé té-

[1] Kivéve talán a 40-es évek végét, az 50-es évek elejét, amikor a "neveléstudományba behatolt gyermeklélektan... (által okozott) károk következményeire" illett rámutatni (Mérei, 1949). De még ekkor is elmondható volt, hogy "van egy szocialista gyermeklélektan, amely a szocialista neveléstudomány egyik fejezete", s "ennek a neveléstudománynak keretei közt újfajta gyermeklélektannak kell kialakulnia, olyan gyermeklélektannak, amelynek gerincét a nevelőtanárok, s azok eredményei képezik" (Mérei, uo. 4. o.).

teléhez, ha időlegesen kigyógyítjuk az iskolai neurózisban szenvedőket, ha tanácsot adunk az embertelenül egy helyhez kötő osztálytermekben hiperaktívnak tűnő normális gyerekek megfékezésére, ha relaxációs gyakorlatokkal próbáljuk kipihentetni az örömtelen "favágás"-ban kimerült tanárok idegrendszerét — a jelenlegi iskolai gyakorlat megerősítése helyett egy gyökeresen más, gyerekközpontú iskola megteremtésére kell fellelkesíteni és tudással, fejlesztéssel képessé tenni a tanárjelölteket.

Természetesen ez a fajta váltás világviszonylatban sem látszik megoldottnak, s a hazai körülmények között még nehezebbnek tűnik: "A háború utáni magyar pszichológiában nem alakult ki a pedagógiai lélektannak olyan műhelye, amely a személyiség- és szociálpszichológia, fejlődés- és gyermeklélektan eredményeinek az ismeretelsajátítás, a képességfejlesztés és a nevelés módszertani alapjául szogáló szintézisét adta volna." (Lukácsné Mezei Éva, 1986, 28—29. o.)

Emellett egy másik problémát is tisztán kell látnunk, nevezetesen azt, hogy a pedagógusképző intézményekben a neveléstudománynak és a pszichológiának — ma éppúgy, mint két évtizeddel ezelőtt — "alárendelt, sőt egyes szaktanszékek részéről lebecsült szerepe van", s a "neveléstudományi tárgyak perifférikus szerepét még szembetűnőbben mutatja az a körülmény, hogy a szaktudományok oktatását, tehát a szaktárgyi képzést sem hatja át kellőképpen a neveléstudomány". (Miklósvári Sándor, 1968, 13. o.)

Geréb György 20 évvel ezelőtt talán túlságosan szépnek látta — mert ilyen szépnek akarta látni — a pszichológiaoktatásnak a tanárképzésben betöltött szerepét:

"Joggal állíthatjuk, hogy pedagógusképző intézményeinkben a »leghumánabb« tárgy a pszichológia, mely az emberismeretnek és az ember megbecsülésének tudatos, tervszerű, tudományosan megalapozott tanításaival segít az iskolába is bevinni a humánumot, elsősorban a tanulói személyiség megismerése, a társaslélektani kapcsolatok feltárása és a pedagógiai ráhatás pszichológiai eltervezésének segítségével. A pszichológiai tárgyak kibővítése és korszerűsítése ezért tanárképzésünk hatékonyságának közvetlen előfeltétele." (Geréb György, 1968.)

Úgy tűnik, hogy a Pszichológia mint tantárgy a pedagógusképzésben választ előtt áll: vagy beletörődünk abba, hogy a pedagógusok általános műveltségét — pszichológiai ismeretekkel — bővíteni kívánó, a pszichológia vizsgákra felkészítő tantárgy marad, és ekkor súlya, jelentősége menthetetlenül csökkenni fog, vagy segítünk abban, hogy elsősorban a gyerekek tanulóképességének, személyiségének fejlesztésére képes tanári személyiség kialakításának gyakorlati terepévé váljék, és akkor talán nem is kell külön küz-

denünk azért, hogy jelentősége a tanárrá válás folyamán belül lényegesen megnövekedjék.

Iskolapszichológus és/vagy pszichológiai ismeretekkel, szemlélettel, készségekkel rendelkező tanár

Az iskolai nevelés gyakorlatát a tanárképzésbe beépült pszichológia tantárgynál — véleményünk szerint — jobban segítették a hetvenes években létrejött nevelési tanácsadók. Tagadhatatlan azonban, hogy helyileg és szakmailag elkülönülve az iskoláktól, ezek "kommunikációs ereje" sem túlságosan nagy.

A legújabb fejlemény: 1986 augusztusától 30 iskolapszichológus kezdte meg munkáját az iskolákon belül: közvetlenül bizonyíthatják a lélektan alkalmazásának hasznát a nevelésben, elsősorban a pedagógusoknak adott tanácsokkal segítve (Kronstein Gábor, 1986).

Hisszük, hogy az iskolapszichológus "számtalan eszközzel dolgozhat a tanulók érdekében" (Halász Anna, 1986, 68. o.). Bár megértjük, de túlzottnak tartjuk Buda Béla ezzel kapcsolatos, nagy vitákat kiváltó véleményét: "... a jelenlegi gyakorlat mellett a pszichológia alkalmazásának olyan formája, amelyben a pszichológus külön státust tölt be a szervezetben, és feladata a szervezetben a szervezet által 'megmunkált', illetve szabályozott populáció befolyásolása, eleve reménytelen és járhatatlan út" (Buda Béla, 1986, 273. o.). Teljes egészében egyetértünk vele azonban akkor, amikor azt írja, hogy az iskolapszichológiának "belülről kellene behatolnia", ti. "a tennivalók első része a pedagógusképzés pszichológiai tartalmának korszerűsítése, fejlesztése" (279. o.). Szomorú, de azzal is egyet kell értenünk, hogy "a pedagógusképzés pszichológiai korszerűsítését sajnos a hagyományos és intézményesült pedagógiai pszichológia akadályozza leginkább" (280. o.).

Sorrend és rendszeresség

Minden tantárggyá váló komplex jelenségkör esetében felmerül a sorrend és általában a rendszeresség kérdése.

Az a véleményünk, hogy a tanárképzésben a választási szabadság átélése jelentősebb előny, mint a témák rendszertelen tárgyalásából fakadó hátrány.

Különösen fontosnak tartjuk, hogy a pszichológia tanulása ne az általános lélektani ismeretekkel kezdődjék. (Hacsak nem éppen azt kívánják a hallgatók.) Gyakran megfigyelhető, hogy az új környezetben az első időszak ta-

pasztalatai jelentősen meghatározóak lehetnek: "A második évfolyamon a pedagógiai tárgyakhoz való viszonyt általában meghatározza az, hogy az első évben milyen élmények érték a hallgatókat..." (Kelemen Jánosné, 1965, 233. o.).

Ha a "rendszeresség" igényének engedve a hagyományos sorrendet követjük, akkor szinte elkerülhetetlen, hogy a hallgatóban ne az az érzés alakuljon ki (legjobb esetben): "ez nagyon érdekes, de a tanári hivatáshoz nem sok köze van" — s ezt azután a későbbiekben nagyon nehéz megváltoztatni.

Egyetértünk Nánási Miklóssal abban, hogy "A főiskola nem automata, sem patyolat vállalat, amibe betáplálják vagy beadják a 18 éves ifjút, s onnan a kész tanár optimális vértezetében, érett hivatástudattal kipattan egy pár év múlva. A főiskolán a szunnyadó csírákat kell felébreszteni, ébren tartani és táplálni, a hajlamot, az érdeklődést, a kedvet fokozni, egészséges szellemi diétát nyújtani, állandó intellektuális nyugtalanságot okozni." (Nánási Miklós, 1968, 145. o.)

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán folyó pszichológiatanulási kísérletről[2]

A tanárképzés "hagyományos" módszere durva egyszerűsítéssel feltételezi, hogy a jövendő tanárai elegendő pszichológiai, pedagógiai és szakmai ismeret elsajátítása után képesek lesznek ezeket az ismereteket eredményes tanári tevékenységgé integrálni.

Ismeretes, hogy az 1984/85-ös tanévtől kezdve a tanárképző főiskolákon új tanterv szerint folyik az oktatás. A többi tantárgyhoz hasonlóan, a Pszichológia tantárgy új tantervének bevezetését is a szakemberek országos vitája előzte meg. A vita eredményeként a pszichológia új tanterve a régi tantervnél lényegesen jobban szolgálja a tanárképzést, de egyben —a változtatás fokozatosságát figyelembe véve — számos kompromisszumot tartalmaz. A távlati továbbfejlesztés előkészítését szolgálja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán negyedik éve folyó kísérlet.

Kísérletünk alapvető célja az oktatási rendszer egyik belső, ma még nem eléggé ismert és felhasznált tartalékának kiaknázása. Nevezetesen a pedagó-

[2]"Kísérleti pszichológiaoktatás folyik a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán" — halljuk néha hallgatóktól-tanároktól-ismerősöktől, s mondjuk, írjuk néha magunk is. Valójában nem szeretjük ezt a kifejezést, mert sokakban azt az érzést keltheti, hogy valahogy úgy kísérletezgetünk a hallgatókkal, mint az állatkísérleteket végző pszichológusok a macskákkak, egerekkel, galambokkal: valamiféle sajátos szituációt teremtünk számukra, s azután megfigyeljük, mérjük, mi történik a feltételek változtatása esetén. Pedig — mint ezt a későbbiekben kifejtjük — nem erről van szó!

gusképzés — mint az oktatási rendszer talán leghatékonyabban fejleszthető részének — tanulóközpontú orientálása.

Ehhez a célhoz nem vezet "királyi út". Tanulóinkat nem kényszeríthetjük önállóságra, helyettük meghozott döntésekkel nem készíthetjük fel őket a döntéshozatal nehézségeire, a döntések következményeire, és szükségszerűen célt téveszt minden tanári szónoklat a tanulócentrikusságról. Ezért újszerű módon igyekszünk hasznosítani a pszichológiaoktatásra rendelkezésre álló időt: pszichológiai ismeretek elsajátíttatása helyett elsősorban pszichológiai szemléletmód kialakítására, tanári fogások megismertetése helyett a fejlett személyiség formálódásának elősegítésére törekszünk. Őszintén hangsúlyozzuk, hogy nem vagyunk a hagyományos értelemben vett ismeretszerzés, tanulás ellenzői — az egészséges személyiség egyik fontos jellemzője, hogy gondolati rendszerébe beleilleszkedő széles körű ismeretanyaggal rendelkezik —, de a nagyon is korlátozottan rendelkezésre álló idő miatt erőteljesen érvényesítenünk kell szemléleti preferenciánkat. Saját tapasztalataink, elméleti meggondolások, irodalmi élmények hatására meg vagyunk győződve arról, hogy a pszichológiaoktatás célja a tanárképzésen belül elsősorban az, hogy hozzájáruljon a tanárjelöltek egészségesen fejlett személyiségének kialakulásához, elősegítse alkotóképességük kibontakozását, szemléletük tanulóközpontúvá válását. (Klein Sándor—Farkas Katalin, 1987.)

Emellett hiszünk abban, hogy az érett személyiség kialakulásának lényeges része, hogy minél több alkalom legyen arra, hogy a saját tanulási programját önállóan vagy másokkal együttműködve megtervezze. A tanár feladata az, hogy saját tapasztalatai, ismeretei, könyvek és egyéb segédanyagok segítségével információforrásként szolgáljon, és mindenekelőtt hogy tanulást serkentő légkört teremtsen. (Klein Sándor, 1986.)

A tanulás ily módon önként vállalt, kedvvel és teljes figyelemráfordítással végzett tevékenységgé — akcióvá — válhat (Erdős Géza—Klein Sándor, 1986). S az a tanár, akinek a számára a tanulás akció, nagyobb valószínűséggel fog majdani diákjai számára olyan tanulási körülményeket teremteni, amelyek között ők is élvezetüket lelik majd az iskolai tanulásban.

Hogyan? (A pszichológiatanítás módszertana)

A pszichológiatanítással foglalkozó viszonylag kis számú szakirodalom elsősorban a "mit tanítsunk" problémával foglalkozik és alig található olyan munka, ami a "hogyan tanítsunk" kérdésre keresné a választ. Nincs kidolgozott szakmódszertana a pszichológiatanításnak, nincs olyan fórum, ahol a

pszichológiát oktatók kicserélnék tapasztalataikat, megvitatnák elképzeléseiket.

"A szakmódszertan egy adott tantárgy tanításával s a személyiségnek e tárgy tanítása útján történő formálásával foglalkozó pedagógiai tudományág. ...a szakmódszertan nemcsak leegyszerűsítve, valamely tárgy tanításával, hanem a tanítás útján történő nevelés (személyiségformálás) kérdésével foglalkozik." (Nagy Sándor, 1981, 35—36. o.)

Úgy véljük, érdemes megvizsgálni a "pszichológiatanítás útján történő" nevelést, azt, hogy a pszichológia tanításának módszertana mennyiben befolyásolja az eredményeket.

A tanszékünkön folyó, röviden bemutatott pszichológiatanítási kísérlet során szeretnénk minél több módszertani problémát összegyűjteni, esetleg megoldani, és — elsősorban a tapasztalatcsere igényével — közreadni. A "közreadás" ígéretes formájának tartjuk azt a tanácskozást, amit 1987 áprilisában szerveztünk a pszichológiát tanító kollégáknak. E tanácskozáson lehetőség nyílt a vélemények ütköztetésére, bevált módszerek továbbadására, az oktatói tapasztalatok elemzésére, a más intézményekben folyó munka megismerésére.

A tanszéken folyó kísérletben több ponton eltérünk a hagyományos oktatástól (1. 1. táblázatot). A következőkben ezt az eltérést mutatjuk be részletesebben.

Miben tér el a tanulóközpontú pszichológiaoktatás a hagyományostól?

Meggyőződésünk, hogy a pszichológiaoktatásnak a hallgatók várakozásait kell kielégítenie, ezért a "pszichológiatanulást" a "legérdekeltebbekkel", a hallgatókkal közösen — elvárásaikból kiindulva — tervezzük. Tudjuk azonban, hogy nem szabad ezeket a "várakozásokat" fetisizálni, állandóaknak tekinteni: hiszen a pszichológiaoktatás egyik feladata, hogy reálisabbá tegye, mit várhatnak a pedagógusok a pszichológiától.

Mindenesetre első lépésnek az látszik, hogy meg kell ismerni, mit várnak jelenleg az elsőéves főiskolai hallgatók a pszichológiától. Még egyszer hangsúlyoznánk: nem azért, mert csak ezeket a várakozásokat kell kielégíteni, de célszerű ezekből kiindulni.

A pszichológia tanulásán túlmenő jelentősége van annak, hogy a hallgatók érezzék, részei a saját képzésükkel kapcsolatos döntéseknek. (Természetesen csak akkor szabad ilyesmit kérdezni, ha valóban készek vagyunk arra, hogy a válaszoknak megfelelően cselekedjünk.)

1. táblázat

A hagyományos és a tanulóközpontú pszichológiatanítás főbb jellegzetességei

	Hagyományos pszichológiatanítás	Tanulóközpontú pszichológiaoktatás
A félévi munka tervezése, szervezése	Az oktatói tervezés dominanciája; az oktató a tanterv alapján tematikát készít, meghatározza a feldolgozás módszerét és esetenként véleményezését.	A hallgatói elvárásokból és javaslatokból kiindulva (mit várok a pszichológiától) közös tervezés tartalmilag és metodikailag egyaránt.
A tananyag kiválasztása	A tantervi anyag szisztematikus feldolgozásával elsősorban pszichológiai ismeretek elsajátíttatása.	A hallgatók szükségleteiből és érdeklődéséből kiindulva olyan pszichológiai szemléletmód kialakítása, ami a későbbi tanulóközpontú tanári munka alapja.
Szervezeti forma, oktatási módszer	Előadások és különböző típusú szemináriumok, tanári magyarázatok.	A közvetlen beszélgetés dominanciája; az önismeret és a mások megértését segítő kis- és nagycsoportok; esetenként autentikus személyek előadása.
Az értékelés módja	Minden hallgatónak azonos, előre kiadott tételek alapján, pszichológiai ismereteket számon kérő vizsga.	Az Egyéni felkészülési terv és a Tanári vállalás értelmében létrejött kétoldalú szerződés alapján kölcsönös visszajelzés.
Taneszközök és ezek felhasználása	Elsősorban egy-két tankönyv, Pszichológiai Atlasz; esetleg folyóiratokból, könyvekből kijelölt kötelező és ajánlott irodalom.	Különféle segédanyagok, sokszorosított kiadványok, amit a hallgatók munkaeszközként önállóan — de nem egyedül — használnak.
Az oktatói szabadság	Minden oktató az intézményi, tanszéki koncepciót közvetíti; minden csoportban többnyire azonos módon törekszik a tantervi célok, követelmények megvalósítására.	Érvényesül a teljes oktatói szabadság. Minden oktató maga dönti el oktatói koncepcióját; saját egyéniségétől, elképzeléseitől függően elsősorban maga határozza meg a célokat és a követelményeket.
A pszichológia kapcsolata más tantárgyakkal	Tantárgyi széttagoltság még a pszichológián belül is.	Az integráció különböző lépcsőfokainak megvalósítása — a pszichológia, a pedagógiai-szakmódszertani-szakmai anyagok integrálása.

Az oktatott ismeretanyag kiválasztásában a következő szempontok vezetnek: segítsen a hallgatók szemléletének formálásában; használható legyen a pedagógiai gyakorlat eredményesebbé tételére; hozzájáruljon az egészségesen fejlett személyiség kialakulásához; kielégítse vagy felkeltse a pszichológia iránti érdeklődést; alapot teremtsen a "pszichológiai műveltség" kialakulásához; lehetővé tegye, hogy a hallgatók pedagógiai tanulmányaikhoz elegendő pszichológiai ismeretekkel rendelkezzenek.

Az oktatott ismeretanyag a pszichológiai tanulmányok megkezdésekor nem előre rögzített, a hallgatókkal való megbeszélések során fokozatosan alakul ki, és így évfolyamonként más és más. Így a hallgató — joggal — úgy érezheti, hogy azt tanulja, amit tudatosan ő választott ki, ugyanakkor gondoskodunk arról, hogy azokat a témákat, melyeket a kiválasztási szempontok alapján feltétlenül fontosnak tartunk, a 4 félév során valamikor megfelelő súllyal megtárgyaljuk. (Itt említjük meg, hogy külön fontosságot tulajdonítunk a "fejlődés-fejlesztés" pszichológiai folyamatainak — a tanári munka nézőpontjából történő — elemzésének. Ezért pl. minden hallgatóval feldolgozzuk: az érzékelés fejlődése, fejlesztése; az észlelés fejlődése, fejlesztése stb. témaköröket.)

A hallgatók gyermekcentrikus szemléletének formálása érdekében arra törekszünk, hogy a jövendő tanárokat az iskolai gyakorlat felé orientáljuk. Véleményünk szerint a gyakorlatnak különböző szintjei vannak, s ezek mindegyikére építenünk kell a pszichológia órákon. Ezek: a hallgatók saját iskolai tapasztalatai, a főiskolai oktatók iskolai tapasztalatai, az egyéb forrásból szerzett iskolai tapasztalatok. A tapasztalatszerzés szorosan összefügg az ismeretek későbbi gyakorlati alkalmazásával.

Sokan és sokszor elmondták már a felhasználhatóság, a gyakorlati hasznosítás igényét. Kelemen László egy konferencián ezt mondta a pszichológia (és a neveléselmélet) oktatásával kapcsolatban: "...szeretnénk elérni azt, hogy tanárjelöltjeink képesek legyenek életszerű problémahelyzetek, pedagógiai szituációk megoldására. E célból a különböző tárolási formákban (film, magnó, képek, leírások, történetek, irodalmi szemelvények) összegyűjtött, életszerű problémaszituációkat először tanári irányítással kellene megoldatni. Megmutatván e helyzetek elméleti elvek alapján történő alkotó és ötletes megoldását. Ezt a tevékenységet fokozódó önállósággal folytathatnák a tanárjelöltek az iskolai (falusi) gyakorlatokon, majd a gyakorlati munkában." (Kelemen László, 1968, 50. o.)

Összegezve: a hallgatók szemináriumokon és előadásokon (az oktatóval együtt) maguk alakíthatják ki, hogy mit és hogyan csináljanak; tematikusan a legkülönbözőbb témákról lehet szó, melyek aktualitását a résztvevők érzik és

fontosnak tartják (a legfőbb témaforrások általában: a személyes problémák, az iskolai tapasztalatok, a pszichológiai jellegű olvasmányok).

Az alkalmazott oktatási módszereink között a kötetlen beszélgetés dominál, ahol a beszélgetés középpontja nem a tanár.

Az előadások, illetve szemináriumok nagy részét elsősorban az önismeretet, mások megismerését, a saját érzések, gondolatok kifejezését, mások számára érthető-megérthető módon történő kommunikálását, mások érzéseire, gondolataira való odafigyelést, rezonálást stb. elősegítő nagy- és kiscsoportokká alakítottuk át. Oktatónként változó súllyal szerepelnek pszichodramatikus elemek, strukturált személyiségfejlesztő gyakorlatok, esetmegbeszélések, olvasmány-beszámolók stb. Lényegesen csökkent időkeretben, de — különösen hazai vagy külföldi vendégek esetén — felhasználjuk az előadás módszerét is, de mindig a vita, a megbeszélés lehetőségével kiegészítve. (Nagy súlyt fektetünk arra, hogy hallgatóink autentikus személyektől — a téma jelentős képviselőitől — halljanak egy-egy fontos kérdésről.)

Az értékelés módja a fenti sajátosságok miatt eltér a hagyományos "tételes-vizsgától". Módszerünk lényege, hogy a hallgatók érdeklődésüknek, korábban szerzett ismereteiknek, saját igényességüknek megfelelően "Egyéni felkészülési tervet" készítenek, ezzel mintegy "szerződést", "megállapodást" kötve saját magukkal, illetve szemináriumvezetőjükkel (Rogers, C. 1986). Oktatóink egyéni elképzeléseiket, célkitűzéseiket, terveiket, illetve felajánlásaikat, vállalásaikat a "Tanári vállalásban" rögzítik. Így válnak valóban kétoldalú szerződéssé, tanár—diák közös felelősségévé az egyéni felkészülési tervek.

A vizsga így mint kölcsönös visszajelzés lényegében az "Egyéni felkészülési tervben" és a "Tanári vállalásban" meghatározott feladatok teljesítésének elemzését, értékelését, "hitelesítését" jelenti (Farkas K.—Klein S., 1987).

A hagyományos "egy tankönyv" helyett a tanulóközpontú szemléletmód formálását segítő segédanyagok gazdag tárházát adjuk hallgatóink kezébe, folyamatos segítséget nyújtva az önálló feldolgozáshoz, az önképzéshez.

Az önnevelésre, önképzésre való képesség fejlesztése ugyanis szerintünk a pszichológiatanulás egyik fontos célja lehet: "az önnevelésnek a személyiség kialakulásában és fejlődésében fontos szerepe van, ezért szükséges lenne az önnevelés pedagógiai-pszichológiai problémáival is foglalkozni főiskoláinkon" (Kohajda József, 1968, 65. o.).

Tanszékünkön a "Tanár leszek! Tanár vagyok! (Vitatémák, ötletek, javaslatok, tanácsok tanárjelölteknek, tanároknak) sorozat köteteit — más szer-

vek segítségére támaszkodva — nyomdai kivitelben jelennek meg. Az alábbi sorozataink stencilezett formában nyújtanak a tanárjelölteknek közvetlen segítséget: Mit várhat a pedagógus a pszichológiától? (Segédanyag tanárjelölteknek, tanároknak); Pszichopedagógiai háttér (Háttéranyagok pszichopedagógiai problémák értelmezéséhez, elemzéséhez); Pszichopedagógiai örökségünk.

A kísérleti pszichológiatanítás lényegét, vizsgálati módszereit kutatási megbeszélésen ismertettük a tanszék oktatóival, felajánlva az együttműködés lehetőségét. Volt, aki jelezte, hogy nem kíván ebbe a munkába bekapcsolódni, ami az önkéntesség tiszteletben tartása mellett azzal az előnnyel is jár, hogy egyrészt megmarad a tanszék többarcúsága, másrészt így a hallgatóknak mintegy fele hagyományos oktatásban részesül, ami bizonyos kontrollt jelent.

A kísérleti oktatás megtervezésekor abból indultunk ki, hogy munkánk csak akkor lehet eredményes, ha minden oktató maga dönti el: hogyan tervezi, vezeti az óráit, milyen módszerek, eszközök segítségével járul hozzá a tanárrá váláshoz. Oktatóinktól azt kértük, fogalmazzák meg oktatói koncepciójukat, a pszichológiatanításról vallott nézeteiket. Így minden oktató a saját egyéniségétől, egyéni elképzeléseitől, felkészültségétől, oktatói tapasztalataitól függően maga határozza meg, hogy "honnan indul" egy csoporttal — esetleg egy-egy hallgatóval —, mit szeretne elérni a félév, illetve a pszichológiai tanulmányok végére.

Az utóbbi évtized pedagógiai irodalmának egyik legnépszerűbb (és sajnos legkevesebb eredményt felmutató) témája az "integráció".

A tanárképzésen belüli pszichológiaoktatás fejlesztését mi is az integráció különböző fokozatain keresztül képzeljük megvalósítani:

— a tanárrá válást, a tanári munkát elősegítő integrált pszichológia tananyag-módszertan kialakítása,

— a tanárrá válást, a tanári munkát elősegítő, integrált pedagógiai tananyag-módszertan kialakítása,

— a későbbi tanítási-tanulási folyamatot figyelembe vevő szakmai (szaktantárgyi) tananyagok-módszertanok kialakítása,

— a pszichológiai-pedagógiai-szakmai tananyagok egységes rendszerbe foglalása.

Mit várok és mit kaptam? (Egy felmérés eredményei)

1985 szeptemberében "Mit várok a pszichológiától?", majd az első félév végén "Mit kaptam a pszichológiától?" címmel dolgozatot írattunk a Juhász

Gyula Tanárképző Főiskola összes első éves hallgatójával. A dolgozatokat elemeztük, és a leggyakoribb válaszok alapján egy olyan 30 tételes kérdőívet állítottunk össze, melyen az állításokat fontosság szempontjából 5 fokú skálán kellett értékelni.

1986 szeptemberében és decemberében ezeket a kérdőíveket töltettük ki az akkori elsőévesekkel. Ezúttal csupán a "Mit várok...?" felmérés eredményeit ismertetjük röviden, s az első "Mit kaptam...?" dolgozatokból adunk ízelítőt.

A statisztikai kiértékelés során kiszámítottuk az egyes állításokra kapott válaszok átlagait, szórásait, az itemek közötti korrelációs együtthatókat, klaszter- és faktoranalízist végeztünk.[3] A hallgatók által legfontosabbnak, illetve legkevésbé fontosnak ítélt állítások átlagait a 2. táblázaton mutatjuk be. A faktoranalízis hat faktort különített el, melyek viszonylag könnyen értelmezhetők voltak:

I. Személyiségfejlődés,
II. Tudás-tanulás,
III. Tanítás,
IV. Kikapcsolódás,
V. Magyarázatkeresés,
VI. Befolyásolás.

(A faktorokról összefoglaló képet ad a 3. táblázat, az egyes összefüggésekre pedig az 1--4. ábrák utalnak.)

2. táblázat

A hallgatók által legfontosabbnak, illetve legkevésbé fontosnak ítélt állítások

(14)	Találkozzam neves pszichológusokkal	3,55
(13)	Megismerkedjem pszichológiai irányzatokkal	3,26
(29)	Felüdülést, kikapcsolódást várok	3,22
(05)	Felkeltse az érdeklődésemet pszichológiai olvasmányok iránt	3,15
(21)	Megtanuljam, hogyan lehet másokat befolyásolni	2,90
(01)	Fejlessze önismeretemet	1,88
(09)	Értékelni mások személyiségét	1,83
(02)	Életkori sajátosságok	1,63
(17)	Nehezen nevelhetőség	1,58
(07)	Tanítás	1,56

[3]Ezúton is köszönetet mondunk a statisztikai kiértékelésért Habermann M. Gusztávnak. A klaszteranalízis eredményei nehezen interpretálhatók, ezért ezekről itt nem írunk.

3. táblázat

Mit várok a pszichológiától? (1986--87)

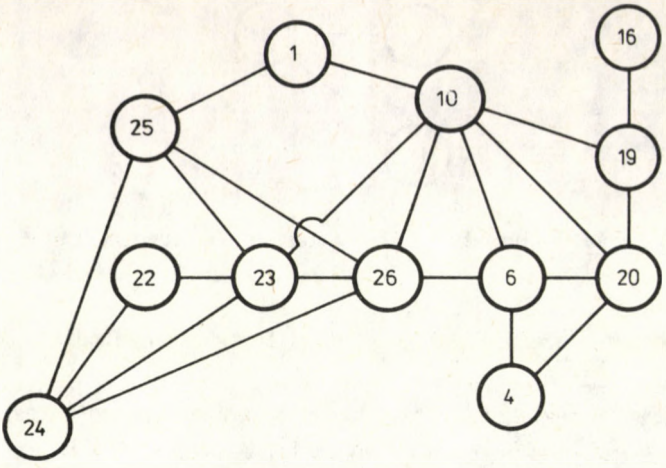
Faktor sor	Faktor-elnevezés	Itemek	Ahogy a hallgatók megfogalmazták (1985—86)
I.	Személyiség-fejlődés	1. Fejlessze önismeretemet 4. Segítsen kapcsolatot teremteni társaimmal 6. Oldódjanak belső feszültségeim. 10. Fejlessze a személyiségemet 16. Fejlődjön a kommunikációs készségem 19. Segítsen alkotóképességem kibontakozásában 20. Segítsen a felnőtté válásban 22. Segítséget ahhoz, hogy másokat segíteni tudjak 23. Megtanuljam nyíltabban kifejteni a véleményemet 24. Megtanuljak figyelni másokra 25. Javuljon az önértékelésem 26. Segítsen az önfegyelemre nevelésben	"Mit várok? Leginkább: lelki támaszt, feleszmélést. Először is leírnám: tulajdonképpen milyen vagyok én? Örökké nyugtalan, a magam sorsával elégedetlen, önbizalom híján magát megvalósítani nem tudó, de nagy romantikus vágyakkal és elképzelésekkel teli, nagy tettek végrehajtásáról álmodozó, szeretetre vágyó ember típusa. A pszichológiától várom, hogy felismerjem: ilyen módon nem lehet egy embernek létezni... Mit szeretnék? Mélyebb önismeretet. A környezetemben élő emberek jobb megismerését... Talán nyíltabb szeretnék lenni kifelé, s hogy el tudjam mondani az érzéseimet más embereknek is. Mindenekelőtt szeretném, ha feloldana bennem valamifajta feszültséget. Szeretnék útmutatást sok mindent illetően. Közelebb jutni saját magunkhoz, belső érzéseinkhez úgy, hogy gondolatainkat mintegy ellenőrzés, megfigyelés alá vonjuk."

3. táblázat folytatása

Faktor sor	Faktor-elnevezés	Itemek	Ahogy a hallgatók megfogalmazták (1985—86)
II.	Tudás-tanulás	3. Megtanuljam a pszichológia alapfogalmait 5. Felkeltse az érdeklődésemet a pszichológiai olvasmányok iránt 13. Megismerkedjek különböző pszichológiai irányzatokkal 14. Találkozzam a hazai és külföldi pszichológia neves képviselőivel 15. Pszichológiai ismeretekkel is növekedjen általános műveltségem 18. Megismerjem a pszichológia és a szaktárgyam kapcsolatát	"Lehet, hogy a megszokás miatt, de a hagyományos előadást jobban szeretném (vagy lehet, hogy nem, azt sem tudom mi lenne a jobb). Mindenesetre konkrét anyag tanulása biztos nem ártana. Szeretném, ha olyan alapfogalmakat tanulnék meg, amikre más tárgyak oktatói sokszor hivatkoznak."
III.	Tanítás	2. Megismerjem a gyerekek életkori sajátosságait 7. Segítséget nyújtson a tanítás során a mindennapi problémák megoldásához 17. Megtudjam, hogyan kell foglalkozni a nehezen nevelhető gyerekekkel	"... Szeretnék minél többet tudni a gyerekekről, megérteni a viselkedésüket, érzelemvilágukat. Ennek birtokában biztos könnyebb a tanítás."

3. táblázat folytatása

Faktor sor	Faktor-elnevezés	Itemek	Ahogy a hallgatók megfogalmazták (1985—86)
IV.	Kikapcsolódás	27. Segítséget ahhoz, hogy később könnyebben kialakuljanak helyes munkahelyi magatartási szokásaim 28. Fejlessze bennem a tanulók rokonszenve elnyerésének képességét 29. Felüdülést, kikapcsolódást, nyugalmat várok 30. Optimizmust, pozitív életszemléletet	"... Az első óra után abban bízom: a pszichológia egy kis nyugalmas sziget lesz ebben a zaklatott világban... Talán még abban is segíthet, hogy szívesen tanítsak. Bár azt most is szívesen tenném."
V.	Magyarázatkeresés	8. Jobban megismerjem az emberek természetét 9. Megtanuljam értékelni más emberek személyiségét 11. Magyarázatot adjon egyes emberi viselkedések mozgatórugóira 12. Megismerjem a tanulás törvényszerűségeit	"... Már a középiskolában is nagyon érdekeltek az emberek, az emberi viselkedések. Azt várom, hogy sok-sok értelmezést, magyarázatot kapok..."
VI.	Befolyásolás	21. Megtanuljam, hogyan lehet másokat befolyásolni	"Szeretnék hatni a tanítványaimra és a szüleikre. Szeretném elfogadtatni a véleményem. Ehhez várok segítséget..."

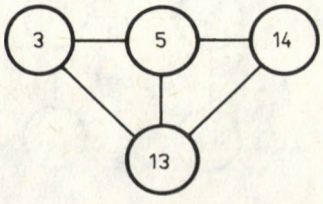


1. ábra. Személyiségfejlődés. (I.) faktor belső korrelációi (o—o : r > 0,4)

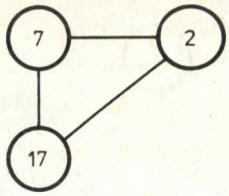
A kiemelkedően legerősebb faktor, amely az itemek csaknem felét tartalmazza és az összes variancia egynegyedéért felelős, a "Személyiségfejlődés" faktora. Fontossága tekintetében a faktoron belül nagy eltérések mutatkoznak (Fejlessze önismeretemet: 1,9; illetve Segítsen a felnőtté válásban: 2,9).

A "Tudás-tanulás" faktorába tartozó itemek között találjuk a legfontosabbnak minősített állításokat (Találkozzam a hazai és a külföldi pszichológia képviselőivel: 3,6; Megismerjem a különböző pszichológiai irányzatokat: 3,3; Felkeltse az érdeklődésemet a pszichológiai olvasmányok iránt: 3,2).

A tanítás elősegítését várják legkevésbé a pszichológia tantárgytól (Segítséget nyújtson a tanítás során. 1,6; Megtanuljam, hogyan kell foglalkozni a nehezen nevelhető gyerekekkel: 1,6). A hallgatók magasra értékelték a pszi-



2. ábra. Tudás-tanulás. (II.) faktor belső korrelációi



3. ábra. Tanítás. (III.) faktor belső korrelációi

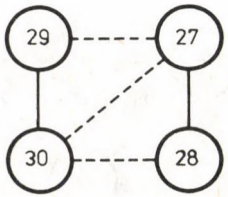
chológiaóráknak azt a szerepét, hogy "felüdülést, kikapcsolódást" jelentsenek a főiskolai tanulmányok egészében (3,2).

Kevéssé várják a pszichológiától, hogy magyarázatokat adjon az ember természetéről (Jobban megismerjem az ember természetét: 2,0; Megtanuljam értékelni más emberek személyiségét: 1,8).

Végül a "Befolyásolás" faktorát egyetlen állítás alkotja: "Megtanuljam, hogyan lehet másokat befolyásolni" (2,9).

Milyen következtetéseket lehet mindebből levonni? A hallgatókat sokat foglalkoztatja személyiségük fejlődése, a főiskolára kerülve azonban — előző tapasztalataikra alapozva — a pszichológiától elsősorban pszichológiai irányzatok megismerését, pszichológiai olvasmányok iránti érdeklődés felkeltését, neves pszichológusokkal való találkozásokat várnak. Különösen feltűnő, hogy a pszichológiától nem remélnek gyakorlati segítséget későbbi munkájukhoz. Olyan tények ezek, amelyekből érdemes kiindulni.

A pszichológiatanítás módszereinek sokrétűségével kell törekedni arra, hogy meg tudjunk felelni a hallgatók sokféle elvárásának, és hogy a hallgatók elvárásai közeledjenek ahhoz, amit a pszichológia nyújtani tud.



4. ábra. Kikapcsolódás. (IV.) faktor belső korrelációi
(o---o : 0,4 > r > 0,3)

Mi az, ami ebből már eddig is megvalósult? A hallgatók véleménye azt tükrözi, hogy kísérletünket a tanárjelöltek sokféleképpen értékelik. Ezt ezúttal csupán néhány tanítványunk szavaival kívánjuk érzékeltetni:

Mit várok?	Mit kaptam?
a) Sokat várt — úgy érzi, sokat kapott	
"... Gimnáziumból jöttem és legfeljebb csak elképzelni tudom, hogy mit is várok egy ilyen tantárgytól. Talán úgy tudnám megfogalmazni, hogy egy kicsit segít a pedagóguspályán, az emberek megismerésében, egyéniségük fejlődésében. Persze magamon is észre fogok venni néhány változást, esetleg egy-két dolgot másképp közelítek meg. Legfontosabbnak tartom az embert, az emberi kapcsolatok megismerését..."	"A pszichológia szeptemberig számomra csak egy szó volt, melynek jelentésével teljesen nem is voltam tisztában. Most úgy érzem, hogy fél év elég volt ahhoz, hogy a személyiségem egy kicsit átalakuljon, megváltozzon. Érzem, hogy nyíltabbá, bátrabbá, 'talpraesettebbé' váltam, s ezt nagy részben ennek a 'tárgynak' köszönhetem, s mostanában igyekszem, hogy legalább néhány percem jusson embertársaimra."
"Mindenekelőtt örülök, hogy nekem is van beleszólásom a dologba... Ne azért kelljen itt ülnöm, mert kötelező. Ezt a tanár—diák viszony minél közvetlenebbé tételével lehet elérni. A meghívott előadók és az Ön órái ne legyenek kötöttek egy-egy konkrét dologhoz, bármikor bármiről lehessen beszélni, persze az adott témán belül. Ne csak a tanár, hanem mi is beszélhessünk..."	"... Mindig szívesen jártam el ezekre az előadásokra és szemináriumokra. Ennek legfőbb oka azt hiszem az volt, hogy nem a tankönyv száraz anyagát tanultuk, hanem valami egészen mással foglalkoztunk. Lehetőség nyílt rá, hogy szabadon kifejtsük saját véleményünket és tapasztalatainkat. Így kedvet kaptam a pszichológia további tanulásához is..."
b) Mást várt, mint amit kapott	
"Szeretném jobban megismerni önmagamat, társaimat... Hogyan tudnék megmaradni az, ami vagyok, de közben tökéletesen fejlődni szeretnék. A beszélgetések talán rákényszerítenek arra, hogy őszintébb legyek önmagamhoz is, felülvizsgáljam cselekedeteimet és nyíltabban kifejtsem véleményemet..."	"Mást vártam, mint amit kaptam. Talán szabadságot kaptam. Ha akartam, eljöhettem előadásra és szemináriumra, ha nem akartam, nem kellett. Tetszett a kötetlen légkör, a szabad véleménynyilvánítás... Valami mást azonban nem kaptam meg. Szerettem volna jobban megismerni önmagamat, a bennem lezajló feszültségeket..."
"Nagyon sokat várok. Annak ellenére, hogy nem is tudom, mi tartozik ide... Az első előadás után nagyon bizakodó vagyok, és remélem, hogy tényleg klassz lesz. Konkrétan csak annyit tudok írni, hogy azt gondolom, hogy jobban megismerem magát az embert, a viselkedésformáit és okait, magamat,	"Nem azt kaptam, amit vártam. De sebaj, mert így is jó. Élveztem az előadásokat és a szemináriumokat. Jó volt ez a szabadság. És a személyek is, akikkel találkoztam. Ez a félév arra is jó volt, hogy megtudjam: mennyi mindent lehet másképpen is szemlélni, mint ahogy én eddig gon-

és biztos sokat fog majd segíteni később a tanításban..."	doltam... Szerintem ez az egész egy nagy élmény volt."

c) Sokat várt -- úgy érzi, keveset kapott

"... Remélem megtanuljuk vagy legalábbis tájékoztatást kapunk arról, hogy is kell gyermekekkel bánni. Milyen legyen a tanár az órákon, az órák után, hogy hathat leginkább a gyermekek érzelemvilágára, s egyáltalán megismerni azt, hogy mi foglalkoztat egy 10—14 éves gyermeket leginkább..."	"Úgy érzem, ebben a félévben nem sokat jelentett számomra a pszichológia. Szinte semmi újat nem adott. Néhány előadás és szeminárium érdekes volt, de a tanítással és gyermekneveléssel kapcsolatban semmi tapasztalatra nem tettem szert."
"... Sok-sok belső kérdésre és problémára várom a választ a pszichológiától. Ahhoz, hogy az ember, a pedagógus őszintén tudjon foglalkozni a társaival és diákjaival, először is önmagával kell tisztába jönnie. ... Mit is várok? Egy kis (vagy több) emberismeretet. A sok 'mit, miért és hogyan' kérdésre a választ. Hogy aztán ne csak az embereket ismerjem meg, hanem hogy tiszta szívből segíteni is tudjak. Megismerni az emberi tettek mozgatórugóit. Miért viselkedik egy tanár úgy, ahogy?..."	"Igazi értékeket nem kaptam. ... a társas foglalkozás nem lett volna rossz, ha nem a ritkán, spontán megnyilvánulásokra épült volna, hanem elősegítette volna az érintkezés és a kommunikáció létrejöttét, fejlődését csoporton belül. Ha nemcsak a külső jeleket figyelte volna a tanárnő, hanem megpróbált volna magyarázatot adni nekünk egy-egy helyzetről. (Pszichológiai magyarázatot)..."

A "mit várok" és "mit kaptam" pontosabb egybevetése további elemzőmunkát igényel.

IRODALOM

Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Bp., 1986. Tankönyvkiadó, 323 o.

Budai István—Tóth Sándorné: Felvételi rendszer — képességfejlesztés — gyakorlati képzés. In: Csík Endre (szerk.): A tanítóképzés kritikus pontjai. Vélemények, kutatási lehetőségek. Bp., 1985. Oktatáskutató Intézet. 117—147. o.

Erdős Géza: Akcióelmélet. Bp., 1986. Magvető Kiadó.

Erdős Géza—Klein Sándor: Akcióelmélet I—III. = Ergonómia, 1984. 1. sz. 23—31. o., 2. sz. 1—9. o., 3. sz. 1—11. o.

Farkas Katalin—Klein Sándor: Egy kísérleti vizsgaformáról. = Felsőoktatási Szemle, 1987. 7—8. sz. 451—457. o.

Geréb György: Az iskola negatív "pszichés klímája" elsőéves tanárjelöltek emlékképeiben. In: Szendrei János—Drien Károly (szerk.): A tanárképzés módszertani problémái Szegeden. Szeged, 1968. 61—68. o. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

Halász Anna: Egy iskolapszichológus tapasztalatai 56—69. In: Horányi Annabella—Kósáné Ormai Vera (szerk.): Pedagógusok és pszichológusok. Együttműködés a szocializációs zavarok megelőzéséért. Bp., 1986. Tankönyvkiadó, 56—69. o.

Kelemen Jánosné: A szakmai, ideológiai és pedagógiai ismeretek koordinálása a főiskolai hallgatók gyakorlati képzésében. In: A tanárképzés pedagógiája. Szegedi Tanárképző Főiskola, Szeged, 1965, 231—244. o.

Kelemen László hozzászólása a tanárképző főiskolák megalapításának 20. évfordulóján rendezett tudományos ülésszakon. In: Zombor Zoltán (szerk.): Az általános iskolai tanárképzés pedagógiai problémái. Eger, 1968, 43—51. o.

Klein Sándor: A tanár mint a tanulók személyiségfejlesztésének serkentője. In: Klein Sándor—Angster Mária (szerk.): Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései I. Magyar Pszichológiai Társaság, 1984, 27—40. o.

Klein Sándor—Farkas Katalin: A pedagógiai tárgyak tanulása elé ajánljuk. = Mit várhat a pedagógus a pszichológiától? 24. sz. Kézirat, 1986.

Klein Sándor—Farkas Katalin: Mit kaptam a pszichológiától? (Hallgatói szemmel a személyközpontú pszichológiatanulási kísérletről), Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Szeged, 1987. Megjelenés alatt.

Kohajda József hozzászólása a tanárképző főiskolák megalapításának 20. évfordulóján rendezett tudományos ülésszakon. In: Zombor Zoltán (szerk.): i. m. 64—67. o.

Kronstein Gábor: Megkezdődött az iskolapszichológusi hálózat kiépítése az általános és középiskolákban. = Pedagógusok Lapja, 1986. szept. 26. 1—3. o.

Lukácsné Mezei Éva: Pszichológia a közoktatásban. Igények és lehetőségek. In: Horányi Annabella—Kósáné Ormai Vera (szerk.): i. m. 13—35. o.

Miklósvári Sándor: Az általános iskolai pedagógusképzés helyzete és fejlesztésének feladatai. In: Zombor Zoltán (szerk.): i. m. 5—17. o.

Nagy Sándor: Az oktatáselmélet alapkérdései. Bp., 1981. Tankönyvkiadó.

Nánási Miklós korreferátuma. In: Zombor Zoltán (szerk.): i. m. 143—146. o.

Rogers Carl: A tanulás szabadsága az 1980-as években. Szeged, 1986. Kézirat.

VARGA LAJOS

KÖZISMERETI ÉS SZAKMAI TANTERVEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

1. A vizsgálat célja és tárgya

Az általános művelés és a szakmai képzés összehangolásának, kapcsolatainak erősítése alapvető fontosságú feladat a szakmai képzést nyújtó középfokú iskolákban. Ezek között a szakmunkásképző iskolákba jár a megfelelő tanulói korosztálynak közel 50%-a. Így legalábbis a tanulói létszámarány szempontjából elsődleges figyelmet érdemel ez az iskolatípus. Ebben az iskolatípusban (akárcsak a szakközépiskolában és a beleépített technikusképző ágazatban is) a szakmai képzés mellett folytatódik a tanulók általános művelése. E két nevelési feladatterület kapcsolatának erősítésében kétségtelenül fontos tényező a nevelési dokumentumrendszer, benne a tantervek.

A tantervek fejlesztésében és konkrét kidolgozásában Magyarországon két, szervezetileg és jogkörileg elhatárolt pólus alakult ki. Az általános művelés területének gondozója hagyományosan a Művelődési (Oktatási) Minisztérium, illetve annak bázisintézményei, egykor a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) és a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet (KPTI), majd az Országos Pedagógiai Intézet. A főváros saját pedagógiai intézete (a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium, majd Fővárosi Pedagógiai Intézet) is a Művelődési (Oktatási) Minisztérium vonzáskörében működve elsősorban az általános művelés terén járult hozzá a tantervfejlesztéshez.

A szakmai képzés fejlesztésének hagyományos központja a Munkaügyi Minisztérium (Szakoktatási és Továbbképzési Főosztálya) és bázisintézete, a MÜM Szakoktatási és Továbbképzési Intézete volt.

Így érthető, hogy a két terület tantervelméleti kutató- és fejlesztő munkálatai különállóan, gyenge kölcsönhatásban futottak, és ma már a két nevelési terület tanterveibe való egyszerű betekintéssel nem lehet megállapítani, hogy mely eltérések szükségszerűek a két terület sajátosságai közti objektív eltérések miatt, és melyek azok, amelyek csupán a fejlődéstörténeti különfutásból erednek, s így nem feltétlenül szükségszerűek.

A tantervi szintű kapcsolatok erősítése végett mindenekelőtt az szükséges, hogy feltárjuk a meglévő eltéréseket, esetenként ellentmondásokat és okaikat. Ehhez jó és kézenfekvő lehetőséget ad a szakmunkásképző iskola ún. közismereti és szakmai tanterveinek összehasonlító elemzése.

Ezen a helyen is hangsúlyozni kívánjuk azonban, hogy a szakmunkástanuló személyiségének fejlesztése-fejlődése szempontjából nem lehet mereven szétválasztani és csak a "közismereti", illetve csak a "szakmai" tantervekhez kapcsolni az általános művelést és a szakmai képzést. Éppen abban látjuk e két nevelési terület kapcsolatai erősítésének legfőbb útját, hogy a közismereti tantárgyak fokozottabb mértékben vállaljanak (és vállalhatnak) szakmai képzési funkciót, és ugyanígy a szakmai tantárgyak pedig általános művelést. (Varga, 1982; Benedek—Varga, 1982). A jelen tanulmányban való szétválasztás tehát csupán egy célszerű metodológiai eljárás.

2. A szakmunkásképző iskolai tantervek rendszere

A szakmunkásképzés az Országos Szakmunkásképzési Jegyzék (OSzJ) listájára felvett alapszakmák, ezekből leágazó szakmák és önálló (alapszakma nélküli) szakmákban folyik. Ezeknek az OSzJ-ben lévő sorszámuk egyúttal azonosító számként (ún. szakmaszámként) is szolgál. A szakma az alapszakma egyik speciális leágazását jelenti. Például a "303. gépi forgácsoló alapszakma" speciális leágazásai a "303. gépi forgácsoló — 1. esztergályos", a "303. gépi forgácsoló — 2. köszörűs" és a "303. gépi forgácsoló — 3. marós" szakma. (Gyakran alkalmazott jelölési mód még: 303/1. vagy 303—1. esztergályos stb.) Vannak olyan képzési szakmák is, amelyek nem leágazásai valamely alapszakmának, hanem önálló képzési szakmák. Ilyen például a "909. mintakészítő" szakma.

A képzési idő a szakmák túlnyomó többségében 3 év (néhány szakmában 2 év) az általános iskolát végzettek számára, és 2 év a középiskolát végzettek számára.

A képzés rendszerének az az alapelve, hogy az első tanévben (esetenként még a másodikban is) alapozó képzést, a második és a harmadik tanévben pedig a megfelelő speciális képzést kapják a tanulók. (Ez a szükségszerű szakmai képzési rendszer egyébként kihat az általános művelést szolgáló, ún. közismereti tantárgyak helyzetére is: a szakmai körök mindig arra törekednek, hogy a közismereti tantárgyak is az alapozó képzési szakaszba kerüljenek, és a felsőbb osztályokban lehetőleg már csak speciális szakmai képzés folyjék. Ez a törekvés különösen a szakközépiskolákban okoz időként komoly feszültségeket.)

A tantervek rendszere természetszerűleg a képzés rendszeréhez igazodik: külön szakmai tantervei vannak az alapozó és a speciális képzési szakasznak, és ezekhez járulnak még a közismereti tantárgyak tantervei.

Így például a 303—1. gépi forgácsoló — esztergályos szakma tantervi rendszere a következő:

— a 303. gépi forgácsoló alapszakma "tanterv-csomagja"
  I. Általános szakmai tantervi előírások,
  II. Szakmai gyakorlat,
  III. Szakrajz,
  IV. Szakmai ismeret;
— a 303. gépi forgácsoló alapszakmához külön füzetben
  Munka- és környezetvédelem,
  Fémipari szakrajz,
  Anyag- és gyártásismeret;
— a 303—1. esztergályos szakma "tanterv csomagja"
  I. Szakmai gyakorlat,
  II. Szakrajz,
  III. Szakmai ismeret;
— a 303—1. esztergályos szakmához külön füzetben
  Anyag- és gyártásismeret,
  Irányítástechnika,
  Üzemgazdaságtan;
— a fémipari szakképzéshez (így a 303. gépi forgácsoló alapszakmához is) tartozó közismereti tantárgyak tantervei
  Magyar nyelv és irodalom,
  Történelem és társadalmi ismeretek,
  Matematika,
  Fizika,
  Testnevelés,
  Osztályfőnöki óra.

A tanterv-csomagok alapszakma-, illetve szakmaspecifikusak. A külön füzetek minden szakmára vagy egy-egy átfogóbb, ún. képzési ágazatra vonatkozó közös tantervek.

Például a 303. gépi forgácsoló alapszakmánál feltüntetett Munka- és környezetvédelem tanterv közös tanterve minden képzési szakmának (ezt egészítik ki az alapszakma 303. II, IV és a leágazó szakma 303—1. I, III, Szakmai gyakorlat, ill. Szakmai ismeret tantervébe iktatott munka- és környezetvédelmi témák). Ugyanakkor a fémipari szakrajz értelemszerűen a fémipari alapszakmáknak, illetve önálló szakmáknak közös tanterve. Hasonlóképp a 303—1. szakmánál feltüntetett Üzemgazdaságtan tanterv is egy nagyobb szakmacsoport (az ipari és építőipari szakmák) közös tanterve.

Minden bizonnyal érzékelteti már ez a vázlatos ismertetés is, hogy a szakképzés tantervrendszere sokkal összetettebb, mint az általánosan művelő iskoláké. Jó közelítéssel úgy lehet párhuzamba állítani a kettőt, hogy ami az általános művelés terén az általános iskolai, illetve gimnáziumi tantervrendszer, az a szakképzésben egy szakma tantervrendszerének felel meg.

3. A tantervek szerkezete

Az előzőekben láttuk, hogy a szakmai képzés tantervei egymásra épülő rendszert alkotnak szakmai alap- és speciális képzés szerint. A közismereti tantervekkel való összehasonlítás szempontjából ez azt jelenti, hogy egy valamely I—III. osztályra kiterjedő közismereti tantervnek az alapszakma és a leágazó szakma megfelelő tantárgyának tantervei együttesen felelnek meg. Példaként a 303—1. gépi forgácsoló — esztergályos szakma esetében a mindhárom évfolyamon tanított magyar nyelv és irodalom, történelem és társadalmi ismeretek vagy matematika tantervnek például a fémipari szakrajz (303. külön füzet), az alapszakma szakrajza (303. III.) és az esztergályos szakrajz (303—1. II.) tanterv együttesen felel meg. (Ugyanígy az anyag- és gyártásismeret, a szakmai ismeret vagy a szakmai gyakorlat tantervei.) Hozzá kell azonban még venni ezekhez a tantervekhez az alapszakmához tartozó Általános szakmai tantervi előírások füzetet is, mert ebben is vannak konkrét tantárgyi vonatkozások.

Így a példaként választott 303—1. szakma esetében a tantervelméleti összehasonlítás végett például a következő tanterveket lehet párhuzamba állítani:

Közismereti tantervek:		Szakmai tantervek:
magyar vagy történelem vagy matematika		szakrajz vagy anyag- és gyártásismeret vagy szakmai ismeret vagy szakmai gyakorlat
I. osztály II. osztály III. osztály	⟷	az Általános szakmai tantervi előírások megfelelő részei az alapszakma megfelelő tanterve a leágazó szakma megfelelő tanterve

3.1. A közismereti tantervek szerkezete

A szakmunkásképző iskola közismereti tanterveinek tantervelméleti koncepciója és struktúrája ugyanaz, mint az általános iskolai, a gimnáziumi és a szakközépiskolai közismereti tanterveké. Minthogy ezek a tantervek közismertek a pedagógiai szakmai körökben,ezért csak vázlatosan, a legszükségesebb részletességgel ismertetjük koncepciójukat és szerkezetüket.

A szakmunkásképző iskolai közismereti tantervek ugyanúgy az iskolatípus nevelési és oktatási tervébe épülnek be, mint az általános iskolai és gimnáziumi tantervek. Szerkezetük a következő:

"Cél és feladatok": A szóban forgó tantárgy célja és feladatai az adott iskolatípusban.

Évfolyamonként: "Tananyag" ("Törzsanyag" és "kiegészítő anyag" bontásban, az előbbi kötelező, az utóbbi csupán javaslat a tanár számára); "Az évi órakeret felosztása"; "Követelmények"; "Módszerek"; "Eszközrendszer".

3.2. A szakmai tantervek szerkezete

3.2.1. Az Általános szakmai tantervi előírások

"1. A szakmunkásképző iskola céljai és feladatai"

Egységes minden szakmára. A párhuzamba állítható általánosan művelő iskola, a gimnázium Nevelési és oktatási tervében ennek az "Alapelvek a gimnázium nevelő és oktató munkájához" című fejezet 1. alfejezete, "A gimnázium célja" felel meg.

"2. A szakma munkaterülete

Az alapszakma munkaterülete

A leágazó speciális szakma munkaterülete

A .... szakma munkaterülete"

A gimnázium esetében a gimnáziumi végzettség, illetve az érettségi bizonyítvány jogosítványai felelnek meg ennek a résznek. Ezeket a jogosítványokat azonban nem a nevelési és oktatási terv tartalmazza a gimnázium esetében.

"3. Képzési követelmények"

"Követelmények a szakmai gyakorlat terén"

Alapszakmai és speciális szakmai bontásban.

"Követelmények az elméleti képzés terén"

A szakmai elméleti tantárgyak szerinti bontásban.

Egyes szakmáknál (pl. 208. kovács szakmánál) általános követelmények előzik meg a szakmai gyakorlatra, illetve szakmai elméletre vonatkozókat, és nincsen alapszakma, szakma, illetve tantárgyak szerinti bontás. Csak formailag hozható párhuzamba ezzel az általánosan művelő középiskola, a gimnázium Nevelési és oktatási terve I. Alapelvek... című fejezetének "A gimnáziumot végzett tanulók iránt támasztott társadalmi követelmények" című alfejezete (A gimnáziumi..., 1978, 20--23. o.). Az Általános szakmai tantervi előírásokban ugyanis már csak szakmaspecifikus követelmények vannak felsorolva.

"4. Általános útmutatás a tanterv végrehajtására"

Kisebb eltérésekkel egységes fejezet minden alapszakmára, illetve önálló szakmára. Alapvető módszertani és a tantervek használatára vonatkozó útmutatásokat tartalmaz.

"5. Óraterv"

Külön óraterv az általános iskolát végzettek (hároméves képzés) és a középiskolát végzettek (kétéves képzés) számára.

3.2.2. A szakmai tantárgyak tantervei

"1. A .... tanításának feladata"

Az általános művelés, illetve a közismereti tantárgyak tanterveiben a "Cél és feladatok" című első fejezet felel meg ennek. Figyelemre méltó különbség azonban, hogy a szakmai képzés koncepciójában az iskolának van képzési célja (és nem egy-egy tantárgynak önmagában), az egyes tantárgyaknak csak feladataik vannak az iskolára háruló képzési cél elérése végett.

"2. Követelmények"

Az alapszakmára, illetve a szakmára vonatkozó átfogó követelmények felsorolását tartalmazza. Ezért nem lehet párhuzamba állítani a közismereti tantárgyak tanterveiben található "Követelmények" fejezettel.

"3. Általános tantervi irányelvek"

A szakmai tanterveknek ez a fejezete egyfajta ötvözetet alkot, amelyben a valamikori "Tanterv és utasítás" utasítási részének egyes elemei, a tanterv szakmai koncepciójára vonatkozó tájékoztatások, általánosabb módszertani útmutatások jelennek meg. Egyes tantervekben az elméleti és a gyakorlati képzés kapcsolatának biztosítására is találhatók itt útmutatások, rendszerint szinkrontáblázatok formájában. Az "Általános tantervi irányelvek" című fejezethez tehát szintén nem találunk megfelelő fejezetet az általános művelés tanterveiben, illetve a közismereti tantervekben.

"4. Tananyagterv"

A tananyag fejezeteit (témaköreit) sorolja fel az előirányzott órakerettel. Ennek a fejezetnek a közismereti tantervekben a "Tananyag" című rész fejezetcímei és "Az évi órakeret felosztása" című rész együttesen felel meg.

"5. Részletes útmutatás az egyes tantervi témák feldolgozásához"

A szakmai tantervek legterjedelmesebb része; az összterjedelem 70--80%-át is elérheti. Fejezetei: "A téma anyaga", "A téma tanításának feladatai", "Követelményszint", egyes tantervekben még "Javasolt módszerek és eszközök".

"A téma anyaga" c. fejezet a Tananyagtervben feltüntetett témakörök tartalmát részletezi, kb. olyan mértékig, mint a közismereti tantervek "Tananyag" című fejezete. Tehát "A téma anyaga" alfejezet és a "Tématerv" fejezet együttvéve megfelel a közismereti tantervek "Tananyag" és "Az évi órakeret felosztása" fejezeteinek együttvéve.

"A téma tanításának feladatai" című alfejezet a tanár, oktató számára megfogalmazott teendők formájában részletezi (konkretizálja) a tananyagot (ábrákkal is alátámasztva), és útmutatást ad a feldolgozás mélységére (pl. "ismertessük", "leíró jelleggel ismertessük", "gyakoroltassuk", "röviden térjünk ki", "tárgyaljuk részletesen" stb.). A tantervet használó tanár szempontjából mindez lényeges többletet jelent az általános művelési, illetve

közismereti tantervekhez viszonyítva. A legtöbb tantervben útmutatásokat találhatunk itt még az ellenőrzésre, értékelésre és osztályozásra is.

A "Követelményszint" című alfejezet a tananyagtervi témákhoz tartozó elvárt tanulási eredményeket sorolja fel, jártasság és készségszintek szerinti bontásban. A követelmények részletezettsége lényegében megfelel a közismereti tantervekének.

A "Javasolt módszerek és eszközök" című alfejezet csak néhány tantervben található meg. Lényeges többletet nyújt a tanár számára a közismereti tantervek "Módszerek" című fejezetéhez viszonyítva, mert konkrét és elegendően részletes. Itt tehát annak a műfajnak a tantervbe való beépítését láthatjuk, amit az általános művelés terén az ún. tanári kézikönyvek képviselnek, de lényegesen nagyobb terjedelemben és a tankönyvre épülve.

"6. Ajánlott szakirodalom"

A tanár számára a legszükségesebb szakmai és metodikai szakirodalmat sorolja fel. A közismereti tantervekben nincsen ilyen fejezet.

4. Következtetések

4.1. A gyakorlati használhatóság

A tantervek gyakorlati használhatóságát jól mutatnák egy olyan felmérésnek az eredményei, amely azt tárná fel, hogy milyen mértékben használják a tanárok a tantervet mindennapi munkájukban (például a tankönyvhöz viszonyítva), vagy egyáltalán milyen mértékben ismerik a tantervet.

Ilyen felmérés hiányában mindenekelőtt annak alapján mondunk véleményt a szakmunkásképző iskola közismereti és szakmai tanterveinek gyakorlati használhatóságáról, hogy mit nyújtanak a gyakorló tanár konkrét iskolai munkájához. Mivel nincsen lényeges eltérés egyfelől a szakmunkásképző iskola és a szakközépiskola közismereti, valamint az általános iskolai és a gimnáziumi tantervek között, másfelől a szakmunkásképző iskola szakmai és a szakközépiskola szakmai tanterveinek a jellege között, ezért a megállapításokat nagy megbízhatósággal lehet általánosítani az általános művelés -- szakmai képzés tanterveinek a viszonylatára.

A közismereti tantervek szerkezete egyszerűbb, következetesebb, mert nincsenek benne olyan ismétlődések, mint a szakmai tantervekben: a tananyag két helyen (a "Tananyagterv" és "A téma anyaga" című részekben) való megadása, vagy a követelmények három lépcsőben (az Általános szakmai tantervi előírásokban egy helyen és a tantárgyi tantervekben két helyen) való leírása, vagy a módszertani útmutatások megjelenése két helyen is (az Általános szakmai tantervi előírásokban és a tantárgyi tantervfüzetekben).

Ha azonban azt vesszük alapul, hogy milyen konkrét segítségre van szüksége a tanárnak, oktatónak, akkor már fordított a helyzet.

A konkrét tanári munka a tanévi és tematikus tervezéssel kezdődik, ami a tanmenet elkészítéséhez vezet. Ehhez a munkához a közismereti tantervek csak annyi segítséget adnak, hogy közlik a tantervi témakörök előirányzott óraszámait és az évi órakeret felosztására vonatkozó javaslatot általában a következő bontásban: új anyag feldolgozására (vagy: törzsanyag, kiegészítő anyag feldolgozására), gyakorlásra, ismétlésre, összefoglalásra, témazáró ellenőrzésre. Ennek alapján már az óraszámelosztás elkészítéséhez is tanári többletmunka szükséges. A szakmai tanterveknek a "Részletes útmutatás az egyes tantervi témák feldolgozásához" című fejezete konkrét és teljes eligazítást ad a tanévi és tematikus tervezéshez.

A tanórán (ideértve a szakmai gyakorlat foglalkozásait is) folyó munka megtervezése a következő lépés. Az óravázlatok körüli (és a szerző szerint meddő) vitákat kategorikusan elhárítva is vitathatatlan, hogy szükséges a tanórai munka megtervezése és tervszerű végzése. Ehhez a tanári munkához semmilyen konkrét segítséget nem adnak a közismereti tantervek (ideértve az általános iskolai, a gimnáziumi és a szakközépiskolai közismereti tanterveket is). A szakmai tantervek viszont a szakmai oldal vonatkozásában konkrét és szinte teljes segítséget adnak a tanórai, szakmai gyakorlati munka megtervezéséhez (a "Részletes útmutatás..." című fejezetben). A nevelési oldallal való kiegészítés marad a tanár önálló feladata.

A tanórai munkához csupán általános útmutatásokat adnak a közismereti tantervek "Módszerek" című fejezetei. A konkrét útmutatást a tankönyvhöz a hazai gyakorlat szerint a tankönyv szerzője, szerzői által) írt tanári kézikönyvre hagyják.

Az oktatási-tanulási célkitűzések elérésének a megállapításához a követelmények megadásával nyújt segítséget mindkét tantervtípus. Az általános művelés és a szakmai képzés területén is megjelent az oktatási-képzési követelmények két szinten való megadása: a tantervben átfogóbban és a különálló, ajánlott tanári segédkönyvben, füzet formájában részletesen. Az utóbbiakat az általános művelés terén részletezett követelményrendszereknek, a szakmai képzésben pedig szakmai képzési szintrendszereknek nevezik (Vendégh, 1985). A szakmai tantervekben a követelmények valamivel konkrétabb eligazítást nyújtanak, mint a közismereti tantervekben található követelmények, de nem olyan részletesek, mint a közismereti részletezett követelményrendszerek vagy a szakmai szintrendszerek. Néhány közismereti tantárgy részletezett követelményrendszereinél (elsősorban a fizikánál) szerzett tapasztalatok alapján a szakmai tantervekben található részletezettséget tartja optimális megoldásnak a szerző.

Külön tanulmányt érdemelne a közismereti és a szakmai tantervek követelménytaxonómiai hátterének elemzése. Itt csupán annyit jegyzünk meg, hogy az áttanulmányozott 41 szakmai tanterv csak a jártasság és a készség szintkategóriákat használja. Véleményünk szerint ebben is nagyon határozottan megnyilvánul a hazai szakmai képzés központi célja: a cselekvőképesség. Másrészt — függetlenül attól, hogy elhagyhatónak tartjuk-e az ismeret szintkategóriát — a hazai szakmai képzés gyakorlata alapján érdemes elgondolkodni azon (és még érdemesebb lenne kipróbálni a gyakorlatban is), hogy végül is szükség van-e az iskolai gyakorlat számára lényegesen differenciáltabb cél-, illetve követelménytaxonómiai rendszerre.

Az ellenőrzéshez, értékeléshez és osztályozáshoz szintén csak általános útmutatásokat adnak a közismereti tantervek (a "Módszerek" című fejezetükben). A szakmai tantervek sokkal konkrétabb és részletesebb eligazítást tartalmaznak (a "Részletes útmutatás..." című fejezetben). Esetenként még pontozási és pontszám-érdemjegy átváltási útmutatót is adnak, amire tantervben már nem lenne szükség.

Annak ellenére, hogy ez a tanulmány a műfaji elemzés és összehasonlítás szintjén kíván maradni, szükséges kitérni egy megjegyzés erejéig a gyakorlati használhatóságot döntően meghatározó, legfontosabb tartalmi összetevőre, a tananyag méretezésére is. Az áttanulmányozott szakmunkásképző iskolai szakmai tantervek tananyagának a rendelkezésre álló időkerethez viszonyított méretezése a szerző megítélése szerint megfelel a gimnáziumi tantervekének (különösen a szakelméleti tantárgyak esetében). Természetesen a szakmai tantervi beválásvizsgálatok feladata, hogy ebből a szempontból felmérje a helyzetet.

Ha azonban megmaradunk a műfaji elemzés és összehasonlítás terén, akkor összegzésként azt kell megállapítanunk, hogy a szakmai tantervek vitathatatlanul többet nyújtanak a tanári, oktatói gyakorlat számára, mint a közismeretiek.

4.2. Tanári önállóság

Az oktatási módszerek megválasztásában a magyar tantervek hagyományosan nagy (a középiskolákban teljes) szabadságot biztosítanak a tanárnak (a pedagógiailag elfogadható módszerek körében). Tantervben kötelező erővel előírt oktatási módszereket, illetve metodikai megkötéseket legfeljebb csak néhány elemi készség kifejlesztésére vonatkozóan találunk, mint például az olvasási, írási, elemi számolási készségek kialakítása. E tradíció alapján az általá-

nos művelés, illetve a közismereti tantárgyak tantervei nem korlátozzák a tanárt az oktatási módszerek megválasztásában, sőt a "Módszerek" című fejezetekben kifejezetten igénylik ezen a téren a tanári önállóságot és kreativitást.

A szakmai tanterveknek elsősorban a "Részletes útmutatás..." című fejezetében találunk olyan szövegrészeket, amelyek az oktatási módszerekkel konkrétabban is foglalkoznak. Ezek helyenként kategorikus utasításként hangzanak, másutt kifejezetten ajánlások. Például a szerző által ebben a vonatkozásban is egyik legkidolgozottabbnak tartott tantervegyüttesben, a 303. gépi forgácsoló alapszakma és leágazó speciális szakmái tanterveiben egy helyütt ugyanazon a lapon olvasható a következő két szövegrészlet: "A laboratóriumi foglalkozás az elméleti ismeretek magyarázatával és az ezt követő gyakorlati bemutatással kezdődik." (303. II., 13. o.) Tehát minden más lehetőség, mint például valamely gyakorlati problémából való kiindulás kizárt. Ugyanakkor azonban ugyanazon az oldalon: "Célszerű a gyakorlatokon részt vevő csoportok tanulóinak eredményeiről feljegyzéseket készíteni." Ez pedig egyértelműen ajánlás, és nem előírás. Végeredményben az áttanulmányozott szakmai tantervekből azt lehet megállapítani, hogy az oktatásmódszertani jellegű szövegrészek túlnyomó többsége ajánlás, kisebb része utasítás jellegű, de ez utóbbi csoport nagyobb részét adják a (tantárgyon belüli) munkavédelmi oktatással és teendőkkel kapcsolatos metodikai utasítások. A munkavédelem (balesetelhárítás, elsősegélynyújtás, egészségmegóvás, környezetvédelem) esetében viszont indokoltnak vehetjük az utasító jelleget. Összehasonlítva azonban a közismereti tantervekkel, kétségtelen, hogy a szakmai tantervek kevésbé igénylik a tanár, oktató metodikai önállóságát.

(Meg kell itt azonban jegyeznünk, hogy a szakmai képzés időarány szerint nagyobb hányadát kitevő gyakorlati képzés oktatói ugyan kiváló szakemberei — mesterei — a szakmájuknak, de jelentős részük nem rendelkezik olyan szintű pedagógiai képzettséggel, amire ma már szükség van. Az ő esetükben nyilván indokolt, hogy részletesebb módszertani segítséget kapjanak.)

A tantervben a tananyag témaköreinek feldolgozására megadott óraszámok keretjellegűek mind az általános művelés, mind a szakmai képzés terén. Az általános művelés esetében belátása szerint eltérhet a szaktanár a tantervben megadott órakeretektől, sőt még a témaköröket is felcserélheti egy tanéven belül.

A szakmai tantervek "Általános szakmai tantervi előírások" című füzetének 4., "Általános útmutatás a tanterv végrehajtására" című fejezetében a minden szakmára közös szövegrészben a következőket lehet olvasni: "A szakmai munka-

közösségek gondoskodjanak arról, hogy a tanmenetekben a tanterv anyagát megfelelően dolgozzák fel: az óraszám felhasználása és az egyes témákban megjelölt tananyag elrendezése és feldolgozása a tanterv előírásai szerint történjék.

A szakmai tantervi tananyagtól csak indokolt esetben, a MÜM Szakoktatási és Továbbképzési Főosztály írásbeli engedélyével lehet eltérni. Az egyes tantervi témák óraszámának vagy időrendi sorrendjének olyan módosítását, amely a tantervfegyelmet nem sérti, az igazgató engedélyezheti." (303. I., 15—16. o.) Az idézett szöveg még a MÜM által az 1980/81. tanévtől bevezetett tantervekben található. Ezekhez a tantervekhez 1986-ban módosítást adott ki a Művelődési Minisztérium. E módosítások azonban csak az óratervet és ennek megfelelően a tananyagot s a követelményeket igazítják hozzá az időközben bevezetett tíznapos ciklusos rendszerhez, és nem foglalkoznak az 1980/81-től érvényes tantervek idézett részeivel; ugyanakkor a miniszteri rendelkezés szerint a módosítások az 1980/81-es tantervekkel együtt érvényesek (Módosítás, 1986, 3—6. o.). Tehát az idézett szövegrészek továbbra is érvényben vannak.

A tananyag megválasztásában az 1978-tól bevezetett általános művelési tantervek komoly lépést tettek a tanári önállóság növelése terén. A művelődési anyagot ugyanis kötelező (ún. törzsanyagra) és ajánlott (ún. kiegészítő) anyagra bontva adják meg. Az utóbbi feldolgozására kisebb-nagyobb időkeretet is biztosítanak a tantervek. Az ajánlott témák helyett más témákat is választhat a tanár, sőt szükség esetén akár a teljes időkeretet a kötelező anyag feldolgozására fordíthatja.

A szakmai képzés vonatkozásában mindenekelőtt egy terminológiai kérdés tisztázására van szükség, mert ennek hiányában félreértés adódik. A szakmai képzés gondolkodásmódja számára a "törzsanyag" az alapszakma, illetve a szakmai alapozó képzés tananyagát, a "kiegészítő anyag" pedig az alapszakmai, illetve szakmai alapozó képzést kiegészítő képzés (vagyis a specializáló képzés) tananyagát jelenti. Ebben az értelemben tehát a szakképzés tantervelméleti terminológiájában a kiegészítő anyag is kötelező tananyagot jelent.

A szakmai tantervek tételesen nem differenciálnak kötelező és ajánlott (illetve a tanár által választható) tananyag között. Egyes tantervekben azonban találunk utalást arra, hogy szükség esetén a tanár dönti el, mit dolgoz fel a tantervben feltüntetett tananyagból. Így például az ipari és építőipari szakmák Üzemgazdaságtan közös tantervében a következő olvasható: "A tantárgy keretén belül döntően a legfontosabb gazdasági alapfogalmak elsajátítására, az alapvető üzemi szintű folyamatok megismerésére nyílik mód." ...

"Nem lehet tehát célkitűzés a teljes körű ismeretanyag elsajátítása." (Üzemgazdaságtan, 8. o.) Összességében azonban a szakmai tantervek a közismereti-ekhez viszonyítva lényegesen kisebb mozgási teret biztosítanak arra, hogy a tanár maga állapítsa meg az oktatás tananyagát.

Összegezve: a szakmai tantervek kevésbé igénylik a tanári önállóságot, illetve kisebb teret hagynak számára. Egészében véve a korszerű termelés gondolatvilágának az a jellegzetessége üt át rajtuk, hogy a jól meghatározott és pontosan megtartott technológia vezet a megfelelő minőségű eredményre, s ebben a szellemben dolgozzék a szakmai képzés tanára, oktatója és tanulója is. Ez az elv azonban a szakmai képzésnek csak egy bizonyos, ma már egyre alacsonyabb szintjéig akceptálható mint didaktikai vezérelv.

4.3. Központi pedagógiai cél

A szakmunkásképző iskolai szakmai tantervekben tükröződő képzési koncepciónak meghatározó jegye, hogy a szakmai gyakorlati képzés áll a középpontban. Az általános művelés tanterveivel való összehasonlítás ebben a vonatkozásban önkéntelenül is azt a tréfás és közismert szólást idézi, hogy "a tudós megmagyarázza, a mérnök megcsinálja".

A gyakorlati képzés központi szerepét húzzák alá a szakelméleti és a szakmai gyakorlati képzés óraszámarányai (az arány általában 2,5 : 1 a szakmai gyakorlat javára). További fontos bizonyíték, hogy a tantárgyi integrációs törekvésekben az elméleti képzésnek a gyakorlati képzésbe való integrálása a vezérelv. "Jelen fogalmaink szerint az esztergályos alapszakmai tantervben végrehajtott integráción a szakmai elméletnek a szakmai gyakorlattal való szoros összekapcsolását értjük, vagyis először, a szakmai gyakorlat munkafeladataihoz szorosan odatartozó szakmai ismeretet a szakmai gyakorlat tananyagába ötvöztük. Ezen összevont szakmai anyagot a gyakorlati munkafeladat végrehajtása közben a gyakorlati munkahelyen oktatjuk. Másodszor, a szakmai tantárgyak tananyagát — szakmai ismeret, szakrajz, anyag- és gyártásismeret — a lehetőséghez képest összehangoltuk úgy, hogy azok megelőzzék (de legalább egybeessenek) a szakmai gyakorlatban sorra kerülő témák oktatását, de emellett maradjon meg az egységet alkotó tantárgyak önállósága." (303. I., 16—17. o.)

Kézenfekvőnek látszik, hogy a szakmunkásképzés (és általában a szakmai képzés) célja mindenekelőtt a cselekvőképes szakember. Az általános művelés tantervelméleti szakembereinek is érdemes azonban megvizsgálniuk, hogy vajon megfelelő helyet kap-e az iskolai általános művelésben a cselekvőképes em-

berré fejlesztés. Egyúttal érdemes arra is felfigyelnünk, hogy éppen a szakmai képzés cselekvőképességre való beállítottságának talaján cselekvéselméleti didaktikák is születnek (pl. Halfpap, 1983), amelyek a maguk témakörében tanulságosak lehetnek az általános művelés számára, és számottevően hozzájárulhatnak az általános művelés és a szakmai képzés kapcsolatainak erősítéséhez.

4.4. Közös tantervtípus lehetősége

Ebből a vázlatos, korántsem minden lényeges szempontra kitérő összehasonlító vizsgálatból már körvonalazódnak azok a pontok, amelyek elsősorban fontosak a két tantervtípus közelítésében, reményeink szerint egy közösnek a kialakításában.

Ezek között a központi pedagógiai célok fedésbe hozása a legfontosabb. A cselekvőképesség fejlesztésének központba állítása nem idegen az általános műveléstől sem. Neveléstörténetileg gazdag előzményeket nyújtanak a munkaiskola-mozgalom különböző irányzatai (tantárgyi vonatkozásban az ún. munkáltató tanítási koncepciók), és a szocialista munkaiskola ideájának is tulajdonképpen szerves része (legfeljebb a munkáltatás, a munka értelmezését szükséges esetleg jobban hozzáigazítani a mai követelményekhez).

Kisebb problémának látszik a szigorúbb és kötöttebb munkarend oldása, illetve a nagyobb tanári és tanulói önállóság, kreativitás igénylése és lehetővé tétele a másik oldalról. A felgyorsult technikai és technológiai fejlődés ugyanis már szakmunkás szinten is inkább a rugalmasan alkalmazkodni, váltani, fejlődni képes munkaerőt igényli a csupán jól begyakorolt, behatárolt készségekkel rendelkező helyett.

Nehezebben egyeztethető, de mindenképpen közelíthető a két nevelési terület követelménykoncepciója (amelyeknek az összehasonlítása meghaladja e tanulmány kereteit). Az általános művelés lényegéből eredően átlagorientált és a professzionális képzés ugyancsak lényegéből eredően kritériumorientált követelménykoncepcióit egyelőre nem lehet egységesíteni. A közelítés azonban mindenképpen lehetséges.

Összehasonlító elemzésünkből az is kitűnik, hogy a jelenlegi szakmai tanterveink teljesebben tükrözik a cél – feladat – követelmény – eszköz – módszer – eredménymegállapítás együttest, vagyis határozottabban curriculumfelfogású tantervek az általános művelés tanterveihez viszonyítva. A curriculumszerű tanterv mint koncepció viszont korszerű, és megfelel az általános

művelés számára is. Így a közös tantervtípus kialakítása számára a curriculumtípus járható útnak látszik.

Az elméleti megfontolások mellett természetesen a gyakorlati kipróbálás adja a döntő ítéletet. Ennek keretében nagyon tanulságosnak látszik egy olyan vizsgálat, amelyben kipróbáljuk a jelenlegi általános művelési, illetve közismereti tantervmodellünknek a szakmai képzésben való alkalmazhatóságát, és megfordítva. Az előbbi vizsgálatra az OPI által vezetett szakképzési adaptív modellkísérletekben (Adaptív..., 1986) nyílott lehetőség az 1987/88. tanévtől kezdve, a soproni Hungarhotels Lővér Szálló kísérleti szakmunkásképző iskolájában.

Végül az általános művelés pedagógiai szakemberei számára az is kitűnik a szakmai képzés tanterveinek elemzéséből, hogy igen színvonalas tantervelmélet és tantervfejlesztési gyakorlat fejlődött ki a hazai szakképzés talaján. Ennek oktatáselméleti integrálása és közkinccsé tétele már önmagában is fontos tudományos feladat.

IRODALOM

Adaptív szakképzési modell. Szakképzés és gazdaság. OKKFT Ts — 4/1.3. alprogram. OPI, 1986.

A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Bp., 1978. Tankönyvkiadó.

Benedek András—Varga Lajos: Általános művelés és szakmai specializáció a középfokú képzésben. = Pedagógiai Szemle, 1982. 2. sz. 99—108. o.

Halfpap, K.: Dynamischer Handlungsunterricht. Ein handlungstheoretisches Didaktik-Modell. Winklers, Darmstadt, 1983.

Módosítás. — A szakmunkásképző iskolák szakmai nevelés és oktatás terve (Módosítás). 303. gépi forgácsoló alapszakma. Bp., 1986. MM. r.sz.: 37 415/K.

Üzemgazdaságtan. — A szakmai nevelés és oktatás terve. Üzemgazdaságtan. Bp., 1979. MÜM. r.sz.: 37 527.

Varga Lajos: Az általános műveltség és a szakmai képzettség közös tartalmára épülő tananyagtervezés lehetősége. = Magyar Pedagógia, 1982. 4. sz. 353—359. o.

Vendégh Sándor: A tantervi célrendszer pontos megfogalmazásának igénye és útja a szakmai képzésben. = Tanulmányok az alap- és középfokú szakképzésről. Gödöllő, 1985. GATE, 57—62. o.

303. I. A szakmai nevelés és oktatás terve a szakmunkásképző iskolák számára. 303. Gépi forgácsoló alapszakma. I. Általános szakmai tantervi előírások. Bp., 1979. MÜM. rsz.: 37 415.

KÁRPÁTI ANDREA

A VIZUÁLIS MŰELEMZŐ KÉPESSÉG FEJLŐDÉSE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁN

A vizuális kultúra elsajátításának feltétele egy olyan képességrendszer, amely alkotásra és befogadásra egyaránt alkalmassá tesz, amelynek segítségével eligazodhatunk a látható világ köznapi és művészi, történeti és kortárs, rokonszenves, ismerős, illetve énünktől, kultúránktól idegen tárgyai között. A vizuális nevelés csak akkor lehet hatékony, ha az alkotás, tervezés, illetve a befogadás és megítélés műveleteit hierarchikus rendszerként modellezve, a spontán fejlődési irányok ismeretében fejleszti-formálja a gyerekek képességeit. Az esztétikai nevelés célja elsősorban az, hogy a (művészi) élményszerzésre alkalmassá tegyen.

A rajztanítással kapcsolatos vizsgálatok hazánkban, de a nemzetközi művészetpedagógiában is, jórészt az alkotói szférára korlátozódtak. A gyermekrajzok esztétikuma, ikonográfiája, a felnőtt ízléshez mért "minőségi visszaesései" és a naiv-szürrealisztikus képi világ konzerválására alkalmas pedagógiai programok gazdag irodalmához képest lényegesen kevesebb munka foglalkozik a vizuális alkotások, illetve ezek esztétikumot hordozó fajtái, a műalkotások befogadásának mechanizmusával, a műelemzés műveleteinek leírásával és fejlesztő programok kidolgozásával.

Az itt közölt kutatás gyakorlati pedagógiai előzményekre épül (Kárpáti, 1979, 1982, 1985). 1975-től folyamatosan számos esztétikai nevelési kísérletet végeztünk és végzünk azzal a céllal, hogy az iskolai oktatásból az időhiány és a tantárgyak tartalmi-szerkezeti összehangolatlansága következtében lassan kiszoruló képzőművészeti, építészeti és környezetkultúrának új oktatási formákat és tartalmakat alakítsunk ki. Munkánkat akadályozta, hogy kezdetben csak sejtettük: mit, milyen mértékben kell fejlesztenünk, hogy a tanulók — szintén csak egyéni tapasztalatokból ismert — művészeti műveltségét, elméleti és gyakorlati ismereteit, készségeit minél teljesebben kibontakoztathassuk. Tantervekben és kísérleti programokban egyaránt szereplő művészetpedagógiai célunk a korszerű, azaz toleráns és fejlődőképes, de a tradicionális értékeket ismerő attitűd kialakítása. Úgy véljük, a vizuális ne-

velés tartalma és módszerei megújításával érhető csak el a hazai művészetszociológiai vizsgálatokból évtizedek óta változatlanul kirajzolódó befogadói tipológia megváltozása, amely a közömböstől a konzervatívig terjedő skálára helyezi a képzőművészettel szembesülők túlnyomó többségét. A pedagógiai stratégiák korszerűsítése azonban alapos helyzetelemzés nélkül nem lehet sikeres.

Az itt röviden ismertetendő kutatási egység feladatai a következőkben foglalhatók össze:

— a műelemző képesség mint a vizuális képességrendszer része, (annak egy befogadói képességtípusa) leírása,

— a műelemzés fontosabb műveleteinek körvonalazása hazai és külföldi kutatási eredmények elemzése alapján,

— a műelemző műveletek iskolai oktatásának értékelése dokumentumok alapján,

— tesztrendszer kidolgozása a műelemző képesség fejlettségének vizsgálatára; a tesztek felhasználása 5. és 8. osztályos tanulók műelemző képességének értékelésére.

(A tesztek első változatairól vö. Kárpáti, 1983; a vizsgálatban használt, korrigált mérőeszközök részletesebb ismertetését l. Kárpáti, 1988.)

A vizsgálat során tehát a műelemző műveletek kialakulását és fejlődését kísértük nyomon azzal a pedagógiai céllal, hogy az általános iskola felső tagozatán folyó műelemzéstanítás eredményeit feltárva hatékonyabb képességfejlesztő módszerek kialakítását elősegítsük. Eredményeink az oktatás deklarált és valódi tartalmának megismerésére remélhetőleg alkalmasak lesznek, a műbefogadás mint magatartás jellemzéséhez azonban nem elégségesek. Nem foglalkoztunk ugyanis a katarzis és a művészeti ízlés kialakulásának pedagógiai problémaköreivel.

A katarzis empirikus kutatása, pedagógiai megvalósulásának mérése véleményünk szerint igen nehezen megoldható, amelyre itt nem vállalkozunk. A tanulók művészeti ízlése kialakulásának folyamata pedig kielégítő pontossággal csak longitudinális mérésekkel határozható meg, ilyenekre pedig az itt közölt vizsgálat végzésekor még nem volt lehetőségünk.

Kutatásunkban a műelemző képességet a vizuális képességrendszer részeként értelmeztük. Ezen olyan, egymással szoros kapcsolatban álló képességek együttesét értjük, amelyeknek megnyilvánulási területe a látás útján történő befogadás és az alkotás vizuális médiumokban. A pedagógiai és pszichológiai képességdefiníciók figyelembevételével úgy véljük, hogy a vizuális képességrendszerhez rendelhetők olyan műveletek, amelyekben a produktív és receptív

szféra lényeges elemei realizálódnak, és ezek fejlettsége az adott tevékenységekben nyújtott teljesítmény szintjével mérhető. Bár ebben a kutatásban kizárólag a műalkotások befogadásának tevékenységrendszerét elemeztük, véleményünk szerint az itt leírt struktúra kibővítve alkalmas az esztétikai ítéletet is magába foglaló, de annál szélesebb körben megnyilvánuló vizuális befogadóképesség tanulmányozására is.

A vizuális befogadóképességgel kapcsolatos kutatások a látás biológiai mechanizmusának megismerésétől különféle, jelentéssel bíró tárgy- és jelcsoportok tartalmi vagy esztétikai megítéléséig terjednek. Vizsgált területünk, a műelemző képesség, esztétikusan szervezett jelek és objektumok kognitív és affektív befogadására irányul. Sajátossága, hogy olyan tanult tevékenységek (is) működtetik, amelyek segítségével a műalkotások tartalma és formája felismerhető és megítélhető. Úgy véljük, ez a vizuális befogadóképességnek olyan típusa, amelyben a képesség működésének funkcionális elemeinél (amelyek az egyszerű észlelést, a jelek feldolgozását lehetővé teszik) lényegesebbek a feldolgozás és ítéletalkotás fázisait is magába foglaló tanult képességelemek, ezért pedagógiai vizsgálata különösen indokolt. A műelemző képesség fejlettségének három szintjét feltételeztük. Úgy véltük, hogy a spontán ítélet és felismerés a legegyszerűbb, alapszintű tevékenységek, melyek az általános iskola alsó tagozatán -- a tanulók többségénél már az 1.--2. osztályban -- megfigyelhetők. Az értelmezés és az elemző módszerek használata a középszinthez, míg az elemző módszerek tudatos alkalmazása a tevékenységek első szintjéhez tartozik (Kárpáti és Kaposi, 1983).

A műelemző képességet leíró tevékenységrendszert a szakirodalom elemzése alapján az 1. sémában foglaltuk össze.

Vizsgálatunkban a sémában összegzett műelemző műveleteket némileg más értelmezésben használtuk. Úgy véltük, a "leírás"-t általában megelőzi egy gyors érzelmi reakció, a befogadó első vélekedése a műről. Ezt spontán ítéletnek neveztük. A "leírás" kategóriáját felbontottuk a képmás, illetve részletei felismerésére és a vizuális elemek értelmezésére. Az értelmezés műveletét tehát a mű alkotóelemeinek helyzetére, minőségére, kapcsolataira vonatkozó megállapítások sorozatának tartjuk, míg a tartalom és forma összhangjának megítélését a korstílusra, egyéni kifejezésmódra, szimbolikus megformálásokra stb. vonatkozó felismeréseket már az elemzés műveletéhez soroljuk. A néző érzelmi viszonyulásait és értékelő állásfoglalását kifejező legmagasabb szintű műelemző "művelet"-et, melyet csak két szerző vett fel rendszerébe, mi indokolt ítéletnek neveztük és igen lényegesnek tartjuk. Ennek része az esztétikus és jelentéshordozó vizuális minőségek hatásegyüttesének

A műelemző képesség műveletei

Szerző	Kritikai tevékenységtípusok			
Eisner (1972) leírás (description)	értelmezés (interpretation)	—	értékelés (evaluation)	—
Sisk (1976) leírás (description)	kapcsolatok elemzése (analysis of relations)	—	érték-megállapítás (valuing)	érzelmi viszonyulás kifejezése
Madeja (1977) megfigyelés (observation) Mittler (1982)	vizuális kapcsolatok leírása (description of visual relationships)	választás (selection)	a forma generalizálása (generalisation of form)	—
Johansen (1976) (első) benyomás (kifejezése) (impression)	részek értelmezése (interpretation of parts)			állás-foglalása (statement)
A művelet tartalma (összegzés)	a műtárgy formai elemeinek regisztrálása, a téma, a képelemek jelentésének azonosítása	a formai elemek kapcsolatainak elemzése (szerkezetértelmezés)	a tartalom megállapítása, a megformálás módjának értékelése	a mű "társadalmi" értékének megállapítása (a művészi szándék és kivitel együttes elbírálása)	a művel kapcsolatos eszmék kifejezése (empátia, emóciók, tetszés), a mű értékelése a nézőre gyakorolt hatás szempontjából

1. séma

értékelése ugyanúgy, mint a döntés a mű szubjektív és objektív társadalmi értéke felől. ("Nekem azért tetszik, mert..." és "ez egy értékes mű lehet, mert..." típusú ítéletek.) Az "indokolt" jelzőt azért adtuk, hogy a tevékenységformát a műmegközelítés nyitó gesztusától, a spontán ítélettől elkülönítsük. A szerzők valamennyi műveletre a "skill" szót használják, amely azonban tágabb értelmű, mint köznyelvi fordítása, a "készség". Összefoglalásul együtt

közöljük a fentebb felvázolt műelemzés-leírások legnépszerűbbjét, E. Feldman értelmezett kategóriáit (I.) és alattuk a vizsgálatunkban használt tevékenység-elnevezéseket (II.) (2. séma):

Tevékenység-elnevezések

I.	1. leírás	2. formai elemzés	3. tartalom és forma értelmezése	4. szubjektív és objektív értékelés
II.	1. spontán ítélet	2. értelmezés	4. elemzés	5. elemzés
	2. felismerés			6. indokolt ítélet

2. séma

A műelemző képesség működéséhez szükséges tudásanyag-fogalmak, adatok, tények, definíciók elsajátítási szintjének mérésére tudásszintmérő tesztet alkalmaztunk, amely nyitott és feleletválasztásos kérdéseket egyaránt tartalmazott. (A teszthez csatolt kérdőívben a tanulók műbefogadói magatartását jellemző néhány kérdést is megfogalmaztunk.) A műalkotások néhány fontos vizuális minőségének értékelésére nem verbális mérőeszközt is kifejlesztettünk. Az így nevezett "vizuális próbák" képválasztásos, illetve párosító feladatokat tartalmaztak, a művek színkompozíciója, formai szerkezete és stiláris jegyeinek összessége (az alkotói stílus) felismerését kívánták meg. A tanulókkal szóbeli műelemzéseket is végeztettünk — egy "klasszikus" és egy "modern" festmény reprodukciójának spontán, irányítás nélküli elemzését kértük tőlük. Az írásbeli műelemzéseket tartalmazó teszt 5 diapozitíven bemutatott, egy-egy "klasszikus" és "modern" festmény és szobor, valamint egy modern épület irányítás nélküli elemzését kérte. Mindkét tesztet azonos szempontok alapján értékeltük és az eredményeket összevetettük, hogy a szóbeli, illetve írásos kifejezőkészség eredménymódosító hatását némileg kiszűrjük (3. séma). Valamennyi tanulóról Adatlapot vettünk fel, amely lényeges pedagógiai és szociális háttérváltozókat tartalmazott. Ezeknek a tanulói teljesítményekkel mutatott összefüggéseit is értékeltük.

A műelemző képesség vizsgálatával párhuzamosan azonos mintán zajlott Uhrin Máriának a vizuális alkotóképesség egyes tevékenységeinek iskolai elsajátítását értékelő felmérése. Ennek eredményeit összevetettük a befogadói

A műelemző képesség értékelt tevékenységrendszere és mérőeszközei

Művelet	Teszt-típus	A teszt által értékelt tudáselem
Spontán ítélet	szóbeli műelemzés	
Felismerés	szóbeli műelemzés írásbeli műelemzés	vizuális alakzatok azonosítása különféle képi nyelvet használó műveken
Értelmezés	vizuális próba	a műalkotás alkotóelemeinek nemverbális értelmezése
	szóbeli és írásbeli műelemzés	a műalkotás alkotóelemeinek verbális értelmezése
Elemzés	szóbeli és írásbeli műelemzés	a műelemzési módszerek és tudásanyag ismerete
	tudásmérő teszt	művészeti, történeti tudásanyag (fogalmak, tények, korszakok időhatárainak megjelölése stb.)
Indokolt ítélet	szóbeli műelemzés írásbeli műelemzés	észleletek, tapasztalatok felhasználása az érvelésben

3. séma

tesztek végeredményeivel, hogy kiinduló adatokhoz jussunk további, a vizuális képességrendszer egészét és a két szféra összefüggéseit feltáró kutatásainkhoz. Előfeltevésünk az volt, hogy a két tesztsorozatban nyújtott teljesítmények szintjében kapcsolatokat fedezhetünk fel. Így adatokhoz jutottunk a műelemző képesség szerkezetére és a vizuális képességrendszer egészén belül feltételezhető összefüggésekre vonatkozólag is, valamint kimutattuk, hogy a vizsgált külső tényezők milyen arányban befolyásolják a műelemző képesség fejlődését (4. séma).

A vizsgálati minta 3 megye 2-2 és a főváros 3 iskolájában, egy-egy véletlenszerűen kijelölt 5. és 8. osztálya volt. Összesen 211 fő 5. osztályos és 204 fő 8. osztályos tanuló oldotta meg a feladatokat. Az iskolákat a rajz szakfelügyelettel közösen a pedagógus szakképzettsége, az iskola felszereltsége, helye és a tanulók szociológiai jellemzői alapján, a megyékben, illetve a fővárosban folyó rajztanítás körülményeit jól reprezentáló módon választottuk ki.

Az azonos mintán végzett alkotóképesség-vizsgálat
tevékenységrendszere és mérőeszközei

Művelet	Teszt-típus	A teszt tartalma
Spontán ábrázolás Leképezés Egyszerű elemi konvenciókat használó tudatos ábrázolás	F. Goodenough "Rajzolj egy embert!" teszt (korrigált változat)	Az emberalak-rajz készítésénél ösztönösen kialakított "saját sémák" és kulturális konvenciók értékelése
Technikai jellegű ábrázolási konvenciók használata (transzponálás, térábrázolási módok stb.)	Csapó B. "Pszichomotoros és térszemlélet" tesztje (Csapó, 1985)	A forma és tér ábrázolásmódjainak kötött, technikai jellegű alkalmazása
Technikai és esztétikai jellegű ábrázolási konvenciók használata, expresszív ábrázolása	"Ilyen lesz lakóhelyem 50 év múlva!" tematikus rajz	A forma, tér és szín képalkotó módszereinek felhasználása kötött, ábrázoló jellegű téma kidolgozásakor. Elképzelések kifejező képi közvetítése

4. séma

A tesztek értékelését számítógépes adatfeldolgozással végeztük. Az alapstatisztikákon és részeredmények, illetve a teszttípusokban elért összpontszámok korreláltatásán kívül klaszter- és regresszióanalízist is végeztünk. A kapott eredmények segítségével értelmeztük a műelemző képességelemeknek egymással, illetve az alkotóképesség összetevőivel mutatott kapcsolatát, illetve a felvett pedagógiai és szociológiai háttérváltozóknak az eredményekre gyakorolt hatását.

A továbbiakban az empirikus vizsgálat eredményeit ismertetjük. (Az eredményeket az 1. és 2. táblázat összegzi.)

Először a tanulók tudásanyagának jellemzőit tekintjük át, elsősorban a tudásszintmérő teszt adataira támaszkodva. Mindkét vizsgált korosztályra jellemző, hogy a festészettel kapcsolatos ismereteik lényegesen magasabb szintűek, mint a szobrászattal és az építészettel kapcsolatosak. A stílus és stílusjegyek összepárosítását, valamint a korszakok és művek társítását kívánó feladatokat az 5. osztály tanulóinak mintegy fele jól, illetve közepesen oldotta meg, míg a 8. osztályban az eredmények szélsőségesebbek: a képzőművészet iránt érdeklődő tanulók valószínűleg önképzéssel érik el a kima-

Átlagok és szórások, 5. osztály

S.sz.	Változó	Átlag	Szórás	CV %	Megjegyzés
1.	IR 1 össz.	2,781	1,973	70,9	írásbeli elemzések "összetettség" itemjei
2.	IR 2 össz.	2,284	1,979	86.6	
3.	IR 3 össz.	2,512	1,924	76,6	
4.	IR 4 össz.	2,085	1,825	87,5	
5.	IR 5 össz.	2,289	1,920	83,9	
6.	SZ 1 össz.	2,968	1,551	52,3	szóbeli elemzések "összetettség" itemjei
7.	SZ 1 össz.	3,358	1,792	53,4	
8.	VP szerkezet	3,876	1,403	36,2	vizuális próbák
9.	VP szín	2,562	1,105	43,1	
10.	VP stílus/A	0,900	1,079	119,9	
11.	VP stílus/B	0,602	1,146	190,4	
12.	Technikai	12,524	2,079	16,6	rajzi feladatok végeredményei
13.	Esztétikai	13,868	3,217	23,2	
14.	Pszichomotoros	32,518	9,732	29,9	
15.	Térszemlélet	16,479	7,130	43,3	
16.	Goodenough	30,980	9,301	30,0	
17.	Stílus/s.jegy	5,676	1,650	29,1	a tudásszintmérő teszt részfeladatai
18.	Korszak/mű	3,346	1,173	35,1	
19.	Épületelemek	1,149	1,046	91,0	
20.	Stílus/összeh.	0,468	0,694	148,3	
21.	Őskori műv.	2,394	1,283	53,6	
22.	Fő színek	2,580	0,886	34,3	
23.	Hideg-meleg sz.	3,713	1,925	51,8	
24.	Épületelemzés	1,048	1,076	102,7	
25.	Festő/műcím	3,670	1,923	52,4	
26.	Szobrász/műcím	2,394	2,028	84,7	
27.	Múzeum	3,378	1,654	48,0	
28.	Életkor (hó)	81,475	4,553	5,6	háttérváltozók
29.	Nem	0,735	0,922	125,4	
30.	Magyar	3,485	1,007	28,9	
31.	Orosz	3,605	1,017	28,2	
32.	Történelem	3,619	0,992	27,4	
33.	Földrajz	3,585	0,825	23,0	
34.	Matematika	3,330	1,051	31,6	
35.	Élővilág	3,763	0,549	14,6	
36.	Gyakorlati	4,234	0,688	16,2	
37.	Rajz	4,335	0,748	17,3	
38.	Ének-zene	4,340	0,855	19,7	
39.	Testnevelés	4,141	1,137	27,5	
40.	Település	1,205	1,342	111,4	
41.	Apa isk.	4,505	1,494	33,2	
42.	Anya isk.	4,425	1,174	26,5	
43.	Apa fogl.	2,286	0,892	39,0	
44.	Anya fogl.	2,477	0,561	22,6	
45.	Osztálylétszám	27,355	13,581	49,6	

1. táblázat

Átlagok és szórások, 8. osztály

S.sz.	Változó	Átlag	Szórás	CV %	Megjegyzés
1.	IR 1 össz.	4,582	2,038	44,5	
2.	IR 2 össz.	3,571	1,857	52,0	írásbeli elemzések
3.	IR 3 össz.	2,832	1,752	61,9	"összetettség" itemjei
4.	IR 4 össz.	2,194	1,472	67,1	
5.	IR 5 össz.	2,352	1,472	62,6	
6.	SZ 1 össz.	4,661	1,894	40,6	szóbeli elemzések
7.	SZ 2 össz.	4,626	1,956	42,3	"összetettség" itemjei
8.	VP szerkezet	4,423	1,657	37,5	
9.	VP szín	2,995	1,704	56,9	vizuális próbák
10.	VP stílus/A	1,418	2,045	144,2	
11.	VP stílus/B	1,199	2,130	177,6	
12.	Technikai	12,079	1,982	16,4	
13.	Esztétikai	12,667	3,127	24,7	rajzi feladatok
14.	Pszichomotoros	41,568	7,811	18,8	végeredményei
15.	Térszemlélet	21,114	7,182	34,0	
16.	Goodenough	26,418	14,327	54,2	
17.	Stílus/s.jegy	3,842	2,479	64,5	
18.	Korszak/mű	4,204	2,390	56,9	
19.	Kompozíció	1,842	2,456	133,3	
20.	Komplementer	2,311	2,420	104,7	
21.	Romantika	2,250	2,692	119,6	
22.	Stílus/század	3,434	2,388	69,5	a tudásszintmérő teszt
23.	Stílus/összeh.	2,051	2,647	129,1	részfeladatai
24.	XX. sz.irányz.	2,740	2,707	98,8	
25.	Épületelemzés	3,245	2,665	82,1	
26.	Festő/műcím	5,087	2,345	46,1	
27.	Szobrász/műcím	4,077	2,661	65,3	
28.	Építész/műcím	3,164	2,440	77,1	
29.	Könyv	1,684	2,627	156,0	
30.	Életkor (hó)	117,928	9,075	7,7	
31.	Nem	0,597	0,780	130,7	
32.	Magyar	15,189	3,648	24,0	
33.	Orosz	14,918	4,031	27,0	
34.	Történelem	15,291	3,563	23,3	
35.	Földrajz	15,046	3,568	23,7	
36.	Matematika	13,934	4,115	29,5	
37.	Fizika	11,143	3,051	27,4	
38.	Kémia	7,582	6,724	88,7	
39.	Élővilág	15,505	3,541	22,8	háttérváltozók
40.	Gyakorlati	17,250	2,481	14,4	
41.	Rajz	16,796	2,826	16,8	
42.	Ének-zene	16,750	3,201	19,1	
43.	Testnevelés	17,398	3,008	17,3	
44.	Település	0,831	0,712	85,7	
45.	Apa isk.	4,087	1,994	48,8	
46.	Anya isk.	4,467	1,205	27,0	
47.	Apa fogl.	2,292	1,464	63,9	
48.	Anya fogl.	2,523	0,928	36,8	
49.	Osztálylétszám	27,518	7,701	28,0	2. táblázat

gaslóan jó eredményeiket, míg a túlnyomó többség az alapismereteket sem sajátítja el. A tanterv előírásai szerint a 8. osztály végére a tanulóknak ismerniük kell az (európai) képzőművészet kiemelkedő alkotóit és főbb stíluskorszakait. (A művészettörténeti ismeretek rendszerezésére a 7.-8. osztályban feladatlapok is készültek.) A tudásszintmérő teszt kérdései körülbelül az alapismereteket és a 7.-8. osztályos anyagot tartalmazták. A korábban és a nemrég tanultak visszaadásának minőségében lényeges különbség nem volt. A hibás válaszok elemzése a történelmi, kultúrtörténeti tudásanyag integrálódásának hiányát jelzi. A műelemzések értékelésekor is kiderült, hogy az ilyen megközelítést kívánó elemző módszereket a tanulók alig használják. Igen sok műnél a kultúrtörténeti és/vagy stílustörténeti elemzés nélkül az alkotás lényeges jelentésrétegei rejtve maradnak. A fogalmak és tények ismeretét kívánó feladatok közül a legnehezebb kérdések a műelemző szakszókincs -- a tanulói elemzésekben egyébként gyakran használt kifejezések -- értelmezésére vonatkoztak. A tények és adatok mellett a fogalmak hiányos ismerete is megnehezíti, hogy a tanulók a műelemző képesség alapszintjét -- a spontán ítéletet és a leírást -- a már némi szaktudást igénylő értelmezéssé fejlesszék.

A tanulók tájékozottságán kívül ízlésükre is utaltak a művészek és műcímek megnevezését kívánó feladatok. Az 5. osztályosok többségének nem okozott nehézséget 1-2 festőt megemlíteni, s aki a kért 3 festőt felsorolta, általában legalább kettő neve mellé műcímet is tudott illeszteni. Lényegesen nehezebb feladatnak bizonyult a szobrászok és műveik felidézése -- a tanulóknak több mint a fele csak neveket említett, negyede egyáltalán nem válaszolt. Nyolcadik osztályra az eredmények lényegében változatlanok, ám megítélésük más: elgondolkodtató, hogy a tanulóknak alig több mint a fele képes megnevezni 3 festőművészt és egy-egy művüket az általános iskola befejezésekor. Kevesebb mint egyharmada tud felidézni 3 szobrászt, és hasonló a helyzet az építészekkel és műveikkel is.

A festők ismertségi rangsorának élén Leonardo da Vinci áll, őt Raffaello és Szinyei Merse Pál követi. A műlisták igen egységesek, 19. századi külföldi, illetve 20. századi magyar vagy külföldi művész szinte egyáltalán nem fordul elő. Nyolcadik osztályra a névsor alig változik: itt Szinyei a legtöbbet említett alkotó, őt Leonardo, Munkácsy és -- a 20. század "képviseletében" egyedül -- Picasso követi. Még a megnevezett művek is lényegében azonosak, mint az 5. osztályban.

Az ismert szobrászok listáján a két korosztályban összesen 10 név szerepel. Ötödik osztályban Kovács Margit és Michelangelo áll az élen, nyolcadik osztályban egy, a lakóhely környékén élő szobrász és Rodin. Az eredmények

szóródása itt és a következő kérdésnél iskolánként jelentős eltéréseket mutat -- a pedagógusok munkáját erősen tükrözi.

Két építész és műveik felsorolását csak a 8. osztályosoktól kértük. A válaszok szerint a tanulók építészeti ismeretei lényegében Budapest múlt századi műemlékeire korlátozódnak. Mindezek alapján a műelemzések ismeretében feltételezzük, hogy a dolgozat bevezetőjében ismertetett felnőtt ízléstípusok az általános iskola felső tagozatán, tulajdonképpen már az 5. osztályban, kialakulnak, s új élmények, ismeretek hiányában később sem változnak sokat. (Az ismeretek hiánya és az ízlés kapcsolatát mutatja az is, milyen szenvedélyesen utasítják vissza később a műelemző feladatokban a "modern"-nek ítélt alkotásokat a nyolcadikosok.)

A tudásszintmérő teszt zárókérdései a tanulók képzőművészeti kultúrájának önálló továbbfejlesztéséről tájékozódtak. A gyermekeknek szóló művészeti ismeretterjesztő munkák közül a tanulók igen keveset ismernek és használnak. (A nyolcadikosok összességében kevesebb művet említenek, mint az ötödikesek.) Alig ismerik a kézikönyveket és összefoglaló munkákat, tehát az alapvetően fontos információhordozókat. A múzeumlátogatások körülményeiről szerzett információink viszont sokkal biztatóbbak. A legtöbben iskolai osztályukkal jutnak el a tárlatokra, s még a kis településekről is évente átlagosan kétszer. (Elgondolkodtató viszont a látogatások hatékonysága, hiszen a kortárs művészek és irányzatok ismeretével, értésével, de legalábbis toleráns elfogadásával az elemzéseknek csak kis részénél találkoztunk.)

Ezután tekintsük át, hogyan sikerült a művek formai jegyeinek felismerése nem-verbális módszerekkel.

Az úgynevezett "vizuális próbák" eredményeinek elemzése azt mutatta, hogy a rajztanítás ezen a területen a legeredményesebb. Mindkét korosztályban könnyű feladat volt a színvázlatok és művek, valamint a tartalmi félrevezető jegyektől mentes, stílusrokon művek összepárosítása. Az alkotások szerkezetének felfedezése vázlatrajzokon viszonylag nehezebb, míg a félrevezető képtémát tartalmazó feladat a legnehezebb volt. (Itt a hibázó tanulók a képszerkezetek erővonalait a központi figurák körvonalaival azonosították, illetve a téma azonossága elfedte előlük a festői stílus különbségeit.)

A teszt a műelemző képesség középszintjéhez szükséges értelmezés tevékenységét mérte, nem verbális eszközökkel. Míg a tudásszintmérő teszt eredményei szerint a tanulók többsége alapszintű -- a mű leírására korlátozódó -- "képolvasást" tudhat csak végezni, hiszen a tartalom értelmezéséhez, főként pedig a stílus- és kultúrtörténeti elemzéshez szükséges fogalmi apparátussal többségük nem rendelkezik, a "vizuális próbák" kimutatták, hogy az értelme-

zés egyes műveletei azért kialakulnak. Ezek főként a formális-képnyelvi elemzőmódszer verbális elsajátítását teszik lehetővé. Ez az a módszer, amelyet — legtöbbször csak a felismerés (formaelemek azonosítása) és értelmezés (egyszerű formai kapcsolatok feltárása) szintjén — a tanulók műelemzéseikben valóban alkalmaznak is.

Kevésbé volt sikeres a verbális elemzőmódszerek alkalmazása szóban és írásban.

A szóbeli műelemzések értékelésekor megállapítottuk, hogy az 5. osztályosoknak több mint a fele csupán alapszinten közelíti meg a műveket, azaz egyszerű illusztrációként, ábraként kezeli, és leírja témájukat. Az értelmezés szintjét — amely már a képzőművészeti megformálás elemeit is jelezte — a tanulóknak kevesebb mint 20%-a, egyszerű (egy szempont szerinti, pl. színkompozíciós) elemzést pedig kb. 10% produkált. (Mindez jelzi, hogy az ötödikesek nagy része a műelemzés mint tevékenység alapvető kritériumaival sincs tisztában.) A teszt itemei közötti korrelációk mutatják, hogy azok a tanulók, akik "egyszerű leírást" adtak, nem voltak képesek ezt meghaladva, erre építve magasabb szintű tevékenységeket is elvégezni, azaz elemezni és megítélni a műveket. Az ilyen tanulók számára a kép: ábra, a leképezés: "valósághű" újraalkotás, a mű témája egyben lényege is. A 20. századi képzőművészeti irányzatok többségénél ez a megközelítésmód eleve kudarcra van ítélve, használóját nem segíti tovább, hanem örökre eltávolítja a műtől. A 8. osztályokban a tanulók szóbeli mű megközelítései némileg jobbak. Az első mű esetében a nyolcadikosoknak több mint fele eljut az értelmezés és az egyszempontú elemzés szintjére, a második, "modern" műnél pedig egyharmaduk értelmezi a képet, a többiek változatlanul "olvassák" csak. Megítélés kérdése, mennyire lehetünk elégedettek ezzel az eredménnyel.

Elemeztük és összevetettük a két korosztály szókincsét és műelemző stratégiáit is. Megállapítottuk, hogy szókészletük eléggé szűkös és egyoldalú, viszonylag sok a semmitmondó negatív vagy pozitív jelző. A két korosztály szókészlete a vizsgált mintában lényegében megegyezik — a szakkifejezések használata gyakran pontatlan, vagy egészen hibás. A műelemző megközelítésmódok közül a formális képnyelvi elemzés variánsai dominálnak, a tartalomról és ennek a formai megoldásokkal való kapcsolatáról a mintánkban előforduló 13 "stratégia" közül mindössze 4 tesz említést.

Az írásbeli műelemzések eredményei igen hasonlóak. A legnehezebb feladat mindkét korosztályban a "modern" szobor és épület elemzése. (A 8. osztályosok a festményeket és "klasszikus" szobrot lényegesen magasabb szinten közelítik meg, mint az ötödikesek, ennél a két műnél azonban eredményeik

nagyjából azonosak.) Változatlanul a formális-képnyelvi elemzés dominál, és igen sok a szélsőségesen negatív értékítélet -- főleg 8. osztályban -- a "modern" művekkel kapcsolatban. Az írásbeli műelemzésekben a szóbeliekkel összehasonlítva, egy-egy művel kapcsolatban a tanulók többféle mű megközelítést használnak, ám legtöbbször egyetlen módot sem visznek következetesen végig. (Nem elemzik, csak megemlítik a mű egy-egy aspektusát.) Ami szinte mindig elmarad: a vizuális kifejezőeszköz esztétikai hatásának, jelentésének (tartalmának, üzenetének) megközelítése.

Valamennyi műelemző teszt belső korrelációs analízisét is elvégeztük, s ezeket megfelelően konzisztensnek találtuk. Az egyes tesztek közötti összefüggések feltárására a klaszteranalízis módszerét alkalmaztuk. Elemzésünkben a korrelációs mátrixból kiindulva az ún. complete linkage eljárást használtuk, amelynek eredményeként kapott fa-gráf alapján a következő változó-osztályokat különíthettük el (5. séma):

5. osztály	8. osztály
1. írásbeli elemzések és rajzi tesztek	1. írásbeli elemzések és a tematikus rajzi teszt 2 komponense, valamint a Goodenough-teszt
2. szóbeli műelemzések és a tudásszintmérő teszt stílusmeghatározási feladata	2. szóbeli elemzések és a pszichomotoros és térszemlélet teszt
3. vizuális próbák	3.a) vizuális próbák
4. a tudásszintmérő teszt tónus feladatai	b) tudásszintmérő teszt

5. séma

A klaszteranalízis által kimutatott, laza, de érzékelhető kapcsolatokat a befogadói és alkotói képességeket jellemző tevékenységek között a korrelációs mátrix alig mutatta ki. A faktoranalízis azonban, amelyet tesztjeink lényeges változóinak felhasználásával végeztünk, a finomabb összefüggések feltárásával a két képességszféra további kutatását készítette elő. Az eredmények közül talán a legérdekesebb, hogy a két szféra között jóval lazább a kapcsolat, mint azt a pedagógiai tervezésnél feltételezzük és követelményként elvárjuk. A vizuális képességrendszeren belül a befogadás és az alkotás jól elkülöníthető, önálló alrendszert alkotnak. A térábrázolás és térszemlélet mutatja talán a legszorosabb összefüggéseket, ami a technikai jellegű rajzi tevékenységek fejlettségét mérő tesztek és az írásbeli műelemzések

"összetettség" itemjeinek közös faktorba tartozásával érzékelhető. (A két vizsgált korosztály tesztjeinek faktoranalízise lényegében azonos eredményeket mutat, ezért valószínűleg nem korosztályhoz kötött jelenségről van szó.) A két szféra laza kapcsolatai átgondoltabb tananyagtervezésre kell hogy ösztönözzenek, a feltárt összefüggések azonban természetesen további vizsgálatokra szorulnak.

Az Adatlapon szereplő, az iskolai teljesítményre és szociális helyzetre vonatkozó háttérváltozók között alig akadt olyan, amelyet teljesítményekkel szoros kapcsolatba hozhatnánk. (Néhány szignifikáns összefüggés kimutatható volt, de a megmagyarázott variancia minden esetben alacsony.) Csak a tanulók életkora és neme bizonyultak az eredmények szempontjából lényegesnek, bár ezek sem valamennyi feladattípusnál. Mintánk nagysága és a tesztjeinkkel vizsgált, szükségszerűen nem teljes befogadói és alkotói műveletrendszer nem engedik meg, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le, de mindenképpen szükségessé teszik a tananyag, a pedagógiai stratégia, az iskolatípus vagy más szociális tényezők jelentőségének további kutatását, a vizuális képességrendszerre gyakorolt hatásának megállapítását.

E vizsgálat egyetlen, viszonylag kis területre próbált fényt vetni, amely azonban a fiatalok közel háromnegyede számára az utolsó intézményes lehetőséget kínálja a látás- és ízlésnevelésre. Végső soron tehát egész képzőművészeti, építészeti és tárgykultúránk tovább örökítésének kérdésével is foglalkoztunk.

A műelemző képességrendszer kialakítása a közösség- és mecénásnevelés alapfeltétele, jelentősége jóval túlmutat vizsgált tantárgyunk határain. A rajzpedagógiai problémák felvetésén túl a képzőművészetnek a nevelés és oktatás intézményrendszerében elfoglalt helyéről, végső soron vizuális kultúránk továbbélési esélyeiről is el kell gondolkodnunk.

IRODALOM

Csapó Benő (1985): A rajzkészség fejlettségének vizsgálata középiskolai tanulóknál. Acta Univ. Szegediensis, Sectio Pedagogica et Psychologica, Szeged.

Eisner, Elliot W. (1972): Educating Artistic Vision. The Macmillan Co., New York.

Johansen, Peter (1976): An Appreciation Model for Visual Aesthetic Education. Studies in Art Education, Vol. 20., No. 1., 4—14. o.

Kárpáti Andrea:

(1979) Műalkotáselemző órák az általános iskolában. Magyar Pedagógiai Társaság, "Változó iskola" c. tanulmánykötete, 157—172. o.

(1981) Kísérletek a műelemző készség kialakítására és fejlesztésére 6—10 éves gyermekeknél = Magyar Pedagógia, 1. sz. 49—62. o.

(1982) A képzőművészet nyelve. Műalkotó és műelemző foglalkozások az általános iskola alsó tagozata számára, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, kutatási zárójelentés, 102—200. o.

(1983) A képzőművészeti nevelés értékelhetőségéről. = Pedagógiai Szemle, 7—8. sz. 635—646. o.

(1985) Képolvasás. Tankönyvkiadó, "Vizuális nevelés" sorozat.

(1988) A műelemző képesség szerkezete és fejlődésének vizsgálata az általános iskola felső tagozatán. = Pedagógiai Szemle, megjelenés alatt.

Kárpáti Andrea és Kaposi Endre (1983): Az alsó tagozatos tanulók műelemző képesség-vizsgálatának tapasztalatai. = Magyar Pedagógia, 1. sz. 50—62. o.

Madeja, Stanley (1977): Structuring Research Agenda for the Arts and Aesthetics. In: Ed. by S. Madeja: Arts and Aesthetics? An Agenda for the Future. CEMREL Inc., St. Louis. 374—391. o.

Mittler, George (1982): Experiences in Critical Inquiry. Art Education, Vol. 26., 16—21. o.

Sisk, David (1976): Integrating the Arts with Language Arts. Gifted Child Quarterly, Vol. 20., 497—500. o.

FALUS IVÁN

A STRUKTURÁLT MEGFIGYELÉSRŐL

A hazai pedagógiai sajtóban az angolszász fejlődés tükröződéseként kezdenek megjelenni olyan tanulmányok, amelyek felhívják a figyelmet az analitikus, a technológiai szemléletű pedagógiai kutatások korlátaira, egyoldalúságaira (Szokolszky Á., 1986). A meghaladásra ítélt kutatási irány lényeges módszereiként tarthatjuk számon a strukturált megfigyelési eljárásokat. Megítélésem szerint a hazai pedagógiai kutatás még nem kamatoztatta a bennük rejlő lehetőségeket, még nem érte el fejlődésének azt a szintjét, amelyen e kutatási metodikát mellőzni lehetne. A meghaladást a megismerésnek kellene megelőznie. Ehhez kíván a jelen tanulmány a strukturált megfigyelés eszköztárának bemutatásával hozzájárulni.

Kezdeti törekvések

A megfigyelés — mint módszer — egyidős az empirikus pszichológia és a pedagógia megszületésével. Bizonyos kötetlen megfigyelések, amelyeknek segítségével a gyermek fejlődését követték nyomon, s az eredményeket naplófeljegyzésekben rögzítették, már a 18. század végéről is fennmaradtak (Wright, H. W., 1960). Ezek a kezdeti megfigyelések természetes környezetben, hosszú időn keresztül, sok részletre kiterjedően folytak. Ugyanakkor a tudományosság több ismérvét nélkülözték: szelektált volt a megfigyelés, nem megfelelő a rögzítés, rendszertelen az adatgyűjtés. A későbbiekben a kötetlen, parttalan megfigyeléseket igyekeztek terjedelmüket illetően körülhatárolni azzal, hogy lényeges események vagy meghatározott időtartam vizsgálatára korlátozták. Ezeket a 20. században meghonosodott eljárásokat időmintáknak vagy eseménymintáknak nevezték (specimen description, time sampling, event sampling). Az objektivitás, a tudományos hitelesség biztosítása érdekében a század elején elsősorban a gyermektanulmányozás szakterületén igyekeztek a megfigyelők számára bizonyos szabályokat is megfogalmazni.

A megfigyelések másik típusában — amelyet rendszeres, tervszerű, strukturált megfigyelésnek szoktunk nevezni — nem csupán az eszme, a vezérfonal adott, hanem a rögzítésre szolgáló kategóriák is. Az objektivitás elérésének egyik módja a minél egyszerűbb, a valóságos jelenségekhez minél közelebb álló, a megfigyelőtől minél kevesebb mérlegelést kívánó rögzítési egységek alkalmazása. Ennek az irányzatnak a kezdetei ugyancsak a század elejéig nyúlnak vissza. Horn 1914-ben — a tanulók részvételének megoszlását vizsgálva — olyan megfigyelési rendszert dolgozott ki, amely a tanulók ülésrendjében rögzítette a jelentkezések, illetve a felelések előfordulását. Puckett 1928-ban továbbfejlesztette Horn rendszerét, a tanulók megnyilvánulásaira 14 féle jelölést alkalmazva. Wrighstone 1935-ben az egyes tanulókhoz intézett tanári reagálásokat, serkentő megnyilatkozásokat rögzítette az ülésrend alapján.

Az osztály légkörének vizsgálata

Az osztálytermi megfigyelésnek ezeket a korai törekvéseit a harmincas évek végétől váltja fel az a máig is ható irányzat, amely az osztály légkörének vizsgálatára alkalmazza a strukturált megfigyelési rendszereket. Ebben az irányzatban központi szerepet kap a verbális interakció rögzítése, abból a feltételezésből kiindulva, hogy a verbális megnyilatkozások jól reprezentálják a kommunikáció egészét.

Anderson, H. H. (1939) az óvónők és óvodások kapcsolatában megnyilvánuló integratív (rugalmas, nem korlátozó) és dominatív (merev, korlátozó) viselkedés rögzítésére dolgozott ki egy 23 kategóriából álló, megbízhatónak vélt rögzítési eljárást. Két-két megfigyelő rögzítette három óvónő viselkedését 73 ötperces megfigyelési periódusban. A megfigyelt periódusok alatt minden kontaktust besoroltak a 23 kategória valamelyikébe. A két párhuzamos megfigyelő adatait összehasonlították, s közöttük az egyes periódusokban 0,87—0,97 közötti korrelációs értékeket mértek. Anderson vizsgálatában kimutatta az egymástól eltérő pedagógiai magatartásmódok mérésének, valamint a gyerekekre gyakorolt hatás rögzítéseinek a lehetőségeit. Gondot fordított a megfigyelések megbízhatóságának az ellenőrzésére is.

Withall, J. (1949) vizsgálataiban egyfelől Lipitt csoportklíma-vizsgálataira, másfelől Anderson ismertetett kutatásaira támaszkodott. A tanárközpontú, illetőleg a tanulóközpontú magatartást igyekezett elkülöníteni egymástól hét kategória segítségével, melyek közül az első három a tanulóközpontú, a második három a tanárközpontú megnyilvánulások rögzítésére szolgált, míg a negyedik pedig semlegesnek tekinthető. Withall nem közvetlen megfigyeléseket,

hanem gépelt szövegeket kategorizált. Különös gondot fordított a megbízhatóság vizsgálatára (öt megfigyelő közötti korrelációt elemzett) s összehasonlította ugyanazon tanárok különböző napokon rögzített megnyilvánulásait, valamint az érvényesség mérésére négy különböző eszköz adatait vetették egybe.

Bales, R. F. (1950) egy 12 kategóriából álló rendszert dolgozott ki a kiscsoportokban megvalósuló interakció elemzésére. Az első három, illetve az utolsó három kategória a szociális érzelmi szféra pozitív, illetve negatív reakcióinak, a középső hat kategória pedig a semleges, a feladatszférába tartozó válaszoknak, illetve kérdéseknek a rögzítésére szolgált. Mindegyik kategóriának megvan az ellenpárja. Bales alkalmazta elsőként az időegységet az osztálytermi viselkedés megfigyelésében.

Flanders, N. A. (1965) nevéhez fűződik az interakcióelemzés legismertebb rendszerének kidolgozása. Mind a kategóriák tartalmában, mind pedig az időegységek alkalmazásában Bales rendszerét használja fel. Újdonsága, hogy az indirekt és a direkt tanári kategóriák mellett helyet kapnak benne a tanulók tevékenységét tükröző, valamint a csend jelölésére szolgáló kategóriák is. Lényeges előrelépés a kategóriák elemzésére szolgáló technikák, a mátrix és különböző hányadosok kidolgozása és értelmezése (Flanders, N. A. 1965, 1967, 1970).

A "rendszeres megfigyelés" mint mozgalom

Flanders rendszerének megjelenésével az interakciókutatás technikája általánosabb érvényre tett szert, az osztályteremben folyó tanítás kutatásának eszközévé lett. Ettől fogva rendelkezésre állt az osztályban lezajló események rögzítésének olyan módja, amely az előzmény- és eredményváltozókhoz hasonlóan kvantifikálható folyamatváltozókat produkált. A megfigyeléseknek azt a fajtáját, amely az osztályban megnyilvánuló tanári vagy tanulói magatartás bármely formájának rögzítésére, osztályozására és kvantifikálására formalizált rendszereket használ, rendszeres megfigyelésnek kezdték nevezni (McAvoy, R., 1970). Egy másféle meghatározás a megfigyelések megbízhatóságára helyezi a hangsúlyt: "A rendszeres megfigyelés a megfigyelt tanítási aktusok rendszerezésének olyan elfogadott módszere, amely minden képzett ember számára — aki követi az interakció megfigyelésének, rögzítésének és elemzésének szabályait — biztosítja, hogy mások, akik ugyanazt a jelenséget megfigyelik, nagymértékben egyet fognak érteni vele a rögzített tevékenység megfigyelésében." (Ober, R. L., Bentley, E. L., Miller, E. 1971, 17. o.)

A rendszeres megfigyelésnek — mint mozgalomnak — kibontakozásával, a folyamatváltozók mérésének egyre határozottabb igénylésével egyidejűleg a megfigyelési metodika továbbfejlesztésének számos új kérdése vetődött fel, illetve a már korábban érintett problémák határozottabb formát öltöttek.

Flanders rendszerének fogyatékosságait kiküszöbölendő, új megfigyelési eszközök jelentek meg; a technika alapvető sajátosságait megőrizve, speciális célokra speciális eszközöket dolgoztak ki; szigorúbb követelményeket támasztottak a megbízhatóság és az érvényesség mérése iránt; a megfigyelésből származó adatok feldolgozásának, értelmezésének egyre bonyolultabb eljárásait alakították ki; a megfigyelők képzésére tanfolyamokat szerveztek, programokat, segédleteket készítettek. Így a megfigyelési technika kutatási és képzési célú alkalmazásának újabb és újabb lehetőségei tárultak fel. A technikai eszközök elterjedésével a közvetett és a közvetlen megfigyelések külön úton fejlődtek tovább; lehetővé vált a megfigyelési, rögzítési technikák különböző változatainak számbavétele, összehasonlítása; ismételten felvetődött a résztvevő és nem résztvevő, a strukturált és nem strukturált megfigyelések szembeállítása.

Flanders rendszerének módosításai között említhetjük Hough 16 kategóriából álló, az oktatás elemzésére szolgáló megfigyelési rendszerét (Observational System for Instructional Analysis) (Amidon, E. J.—Hough, J. B., 1976), jóllehet, ezt a megfigyelési eszközt Hough Flandersszel párhuzamosan fejlesztette ki. A hat új kategória a tanítás-tanulás sajátosságainak alaposabb feltárását teszi lehetővé.

Amidon, E. J. és Hunter, E. (1976) már tudatosan Flanders rendszerének módosítására törekedett. A verbális interakció kategóriarendszere (Verbal Interaction Category System) 17 kategóriát tartalmaz, a tanár kérdéseit, a tanulók válaszait, valamint a csendet bontja alkategóriákra. A kutatók főként a pedagógusok önértékeléséhez és a szakfelügyelők munkájához kívántak ezzel segítséget adni; rendszerük alkalmazása azonban kissé bonyolult, s ez gátolta elterjedését.

Koskenniemi, M. és Komulainen, E. (1969) ugyancsak a tanár kérdéseinek, a tanulók válaszainak és a csendnek a differenciálásával hozott létre egy 13 kategóriából álló rendszert, főként kutatási célra. A mátrixba gyűjtött adatok elemzéséhez a faktoranalízis módszerét alkalmazták (Komulainen, E., 1971).

Ober, R. L. (1970) már lényegesebb változtatást hajtott végre Flanders rendszerén. A Reciprocal Category System lényege az, hogy mindegyik kategória vonatkozhat a tanárra vagy a tanulóra egyaránt. A tanulók megnyilatkozá-

sait az különbözteti meg, hogy egy 1-est írnak a kategória száma elé; így a tanulók megnyilatkozásaira nem csupán két, hanem kilenc kategória alkalmazható.

Wragg, E. C. (1971) hasonló technikai megoldással teszi alkalmazhatóvá a Flanders-rendszert az idegen nyelvi órák elemzésére. Az idegen nyelven elhangzott megnyilvánulások kategóriaszáma elé 2-es, az anyanyelviek elé 1-es szám került. Wragg a Flanders-kategóriák egymásutánisága, paradigmái alapján 7 tanítási stílust különböztet meg.

Kizárólagosan képzési céllal állította össze Amidon, E. J. (1972) az interakcióelemzés bővített rendszerét. Flanders 10 kategóriájának mindegyikét további 2-4 kategóriára bontotta (például: a kérdezésen belül megkülönbözteteti a ténykérdéseket, a konvergens, a divergens és az értékelő kérdéseket). Csak az elsajátítandó készségeket elemzik alkategóriákkal, így az összesen 29 alkategóriát tartalmazó rendszer alkalmazása nem okoz nehézséget.

Külön figyelmet érdemel az a megfigyelési eszköz, amelyet Gage és mtsai állítottak össze az IEA-társaság irányításával a 80-as évek elején végzett nemzetközi vizsgálat céljaira. Az úgynevezett "ötperces interakciós eszköz"-zel a tanulási folyamatnak a tanulók teljesítményeit befolyásoló elemeit kívánták feltárni.

A megfigyelés céljára olyan űrlap szolgál, amelynek minden sorában szerepel az összes kódjel. A megfigyelőnek 5 másodpercenként új sort kell kezdenie, minden sorban áthúzva a megfigyelt jelenség leírására alkalmas kódjelet. Az interakciót egyrészt a közlés irányával (pl. tanulótól — tanárnak), másrészt a megnyilatkozás céljával (közlés, kérdés, válasz, visszacsatolás, szervezés) lehet jellemezni. A módszerek és a szervezési módok jelölésére külön oszlop áll rendelkezésre. Az egyes tanítási órákról készített 5x5 perces megfigyelés a tanórai interakció részletes képét rögzíti (Falus I., 1981, Joó A., 1984).

Az előzőekben említett megfigyelési eszközök a Flanders-féle interakcióelemzés kisebb-nagyobb módosításaként jöttek létre. Egy másik csoportba azokat az eszközöket sorolhatjuk, amelyek magukon viselik a rendszeres megfigyelés minden lényeges jelét, de tartalmukat tekintve kilépnek az osztálylégkör-kutatás, az interakcióelemzés keretei közül, s többnyire valamilyen tanuláselmélet, oktatáselmélet követelményeinek regisztrálására szolgálnak.

Bellack, A. A. Wittgenstein beszédelméletére alapozva, a pedagógiai történéseknek (pedagogical move) négy alapvető fajtáját különítette el (strukturálás, felszólítás, válaszolás, reagálás — structuring, soliciting, responding, reacting). Először ebbe a négy kategóriába sorolta be az órán el-

hangzó beszéd egységeit, majd minden egységet további nyolc kóddal jelölt, kitérve a szöveg tartalmi, tartalmi-logikai, oktatási, oktatás-logikai jellemzésére. A többszempontú elemzést az órák legépelt szövegének felhasználásával végezték. A megfigyelési eszközt kutatási céllal dolgozták ki, később azonban a tanárképzésben is alkalmazták; továbbfejlesztett változata az NSZK-ban is elterjedt (Bellack, A. A., 1966; Kliebard, H. M., 1971; Schmidt, I., 1981).

Solomon a tanítási órák tevékenységét a "tanár képzetet kiváltó megnyilvánulásainak szintjei szerint" elemezte. Jelrendszerét (Taxonomy of Image Provocation Profile) Piaget-nak és Bruner-nek gondolkodási szintekről vallott felfogására építve hozta létre; ebben konkrét, konkrét-képzeti, ábrázolási (representational), absztrakt-képzeti és absztrakt szinteket különít el. A 24 perces megfigyelési szakaszban 12 kétperces megfigyelési periódust külön-külön elemeztek. A megfigyelési eszköz célja, hogy a kutatás során feltárja a képzetet kiváltó tanári megnyilvánulásokat, a képzésben pedig növelje ezek részarányát (Solomon, Gerard A., 1970).

Brown és mtsai Dewey experimentalizmusának a tanítás gyakorlatában való megjelenését vizsgálva dolgozták ki 62 itemet tartalmazó jelrendszerüket (Teacher Practices Observation Record). Az órán megfigyelt eseményekre, megnyilvánulásokra vonatkozó megállapításokat hét — tartalmilag elkülönülő — kategória szerint rendezik csoportokba: a szituáció sajátosságai, a probléma természete, az elvek kialakítása, az anyag feldolgozása, értékelés, differenciálás, motiválás. A megállapítások fele (a páros számúak) az experimentalizmus szempontjából pozitívnak, másik fele pedig (a páratlanok) negatívnak tekinthetők. (Például: 1. a tanár áll a figyelem középpontjában; 2. a tanár a tanulót helyezi a figyelem középpontjába.) A megfigyelés háromszor 10-10 perces periódusban történik. Az összesített pontszámok alapján határozható meg a megfigyelt tanár "experimentalizmusának" szintje. A tanár nézeteinek feltárását két kérdőív szolgálja. A kérdőív és a megfigyelés adatainak összevetése lehetővé teszi a nézetek és a gyakorlat közötti kapcsolat mértékének a meghatározását (Brown, Bob B., 1968; Brown, Bob B., 1970).

A Florida Taxonomy of Cognitive Behavior elnevezésű megfigyelési eszköz Bloom taxonómiájára alapozva 7 gondolkodási szintbe sorolja az összesen ötvenöt jelölendő megállapítást. Egy tanítási órán hat — egyenként ötperces — megfigyelési periódusban történik a tanárok és a tanulók megnyilvánulásainak a rögzítése, majd a 30 perces megfigyelési szakasz végén összeadják a tanároknak, illetve a tanulóknak különböző kognitív szintű megnyilatkozásait. A kutatásban ezt az eszközt az oktatás kognitív szintjének leírására, valamint

a kognitív szint és más tényezők összehasonlítására alkalmazzák (Webb, J. N., 1970; Williams, T. L., 1970; Wood, S. E., 1970).

Ugyancsak Bloom taxonómiájának felhasználásával alkották meg a Technion Diagnostic System-et. Ez 3 perces időegységeket alkalmazó kategóriarendszer, amelyben az egyes kategóriák két szempont kombinálásával jöttek létre. A tanári-tanulói tevékenység 6 formája (a tanár előad, kérdez, összefüggésre utal; a tanuló válaszol, kérdez, kezdeményez), valamint a gondolkodás 6 szintje (ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés) kombinációjaként összesen 36 kategória áll rendelkezésre (Perlberg, A.--Bar-On, E., 1982).

A megfigyelési technikák

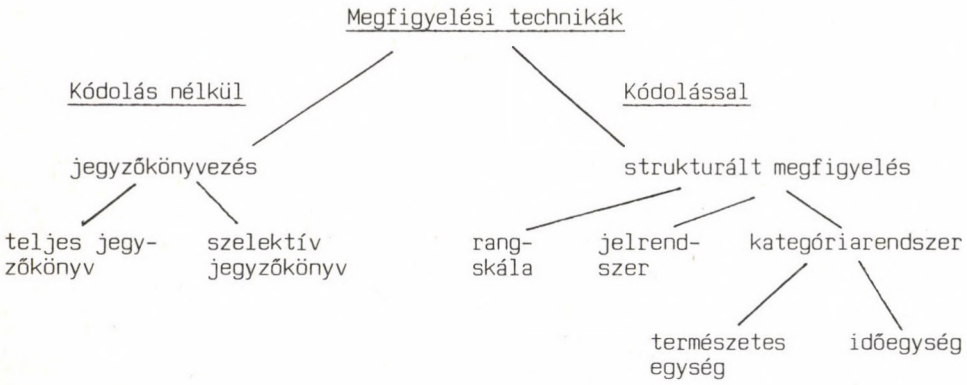
A megfigyelési eszközök ismertetésekor is utaltam arra, hogy kategóriarendszerekről vagy jelrendszerekről volt-e szó. A megfigyelési technika lehetőségeinek elemzésekor célszerű rendszerezni a rendelkezésre álló rögzítési eljárásokat. A rögzítés történhet kódolással vagy anélkül. A kódolás nélküli eljárások között a teljes és a szelektív jegyzőkönyvezés, a kódolással végzett eljárások között pedig a jelrendszerek, a kategóriarendszerek és a rangskálák fordulnak elő. A jelrendszerek esetében egy meghatározott megfigyelési periódus (általában 5-10 perc) alatt bekövetkező jelenségek előfordulását jelöljük egy előre elkészített űrlapon. Minden előforduló eseményt egyszer rögzítünk, függetlenül az előfordulás gyakoriságától. A jelrendszerek általában nagyszámú (30-60) megállapítást tartalmaznak, s a jelölésre a megfigyelési periódus után néhány perc áll rendelkezésre.

A kategóriarendszerek esetében a rögzítés folyamatosan, az események előfordulásával egyidejűleg történik. A megfigyelő az adott kategória számát vagy betűjelét írja le, minden előfordulást sorrendben jelölve. A kategóriarendszerek két fajtája ismeretes: a természetes egységeket és az időegységeket alkalmazó kategóriarendszerek. Az előző esetben mindegyik új kategória előfordulásakor új jelölést kell alkalmazni, az utóbbiban pedig egy meghatározott időegység (általában 3-5 mp) elteltével kell a leginkább jellemző kategória számát leírni (Murray, C. K., 1970; Medley, D. M.--Mitzel, H. E., 1963).

A jelrendszerekkel történő megfigyelés könnyebben elsajátítható, viszont nem kapunk képet az események sorrendjéről és időtartamáról. A természetes egységeket alkalmazó kategóriarendszer már jelöli az események egymásutánját, az időegységek alkalmazása pedig az időarányokat is reprodukálhatóvá teszi.

A rangskálák (rating scale) egy megfigyelési periódusban előforduló jelenségek becsült gyakoriságának, súlyának, minőségének a megítélésére alkalmasak. A megfigyelő-értékelő az egyes tevékenységeket számskálán, grafikus skálán vagy tulajdonságlistán jelöléssel jellemzi. Ez az eljárás kevesebb időt igényel, könnyebben megvalósítható, mint a többi megfigyelési technika, a megfigyelő feladata érdekesebb, sok tevékenységelemet lehet értékelni, az adatok könnyebben felhasználhatók; másrészt azonban megnő a megfigyelő személyiségéből fakadó hibázás lehetősége (háló-effektus, a közép felé törekvés stb.) (Heyns, R. W., 1953; Kerlinger, F. N., 1965). Rangskálát alkalmaz Bierschenk az önkonfrontáció hatásának vizsgálatára, s ezt az eljárást vettem át saját kutatásomban is a mikrotanítás eredményességének a megítéléséhez (Bierschenk, B., 1973; Falus I., 1986).

A megfigyelések általában használatos technikáit az 1. ábrán foglaljuk össze:



1. ábra

Az eddigiekből talán nyilvánvaló, hogy az említett technikák nem egymást kizáró, egymással rivalizáló eljárások, hanem a kutatás céljától, a rendelkezésre álló lehetőségektől függően viszonylagos előnyökkel rendelkező, egymást kiegészítő módjai az adatgyűjtésnek.

A megfigyelések megbízhatósága és érvényessége

A megfigyelés eljárásainak kialakulásával egy időben felvetődött a megbízhatóság kérdése is, azaz annak az eldöntése, hogy a megfigyelő által rögzített események mennyiben egyeznek meg a valóságos történésekkel. A megfi-

gyelések objektivitásának, megbízhatóságának növelése érdekében egyrészt olyan megfigyelési eszközöket hoztak létre, amelyek csökkentik a hibázás lehetőségét (egyszerű kategóriákat tartalmaznak pontos megfigyelési szabályokkal), a megfigyelőket előzetes — néhány órás vagy néhány napos — tájékoztatásban, képzésben részesítik, valamint kidolgozták a megbízhatóság ellenőrzésének különféle módszereit is (Bales, R. F., 1950; Gellért, E., 1955; Medley, D. M.—Mitzel, H. E., 1963; Flanders, N. A., 1965; Selltiz, C. és mtsai, 1965; Brown, B. B., 1968; Weick, K. E., 1968; Abrahamson, Th., 1969; Merkens, H., 1972; Komulainen, 1970).

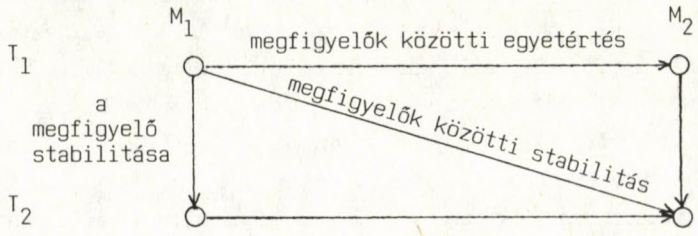
Egyes tanulmányok anyagának jelentős hányada a megbízhatóság bizonyításával foglalkozik; Delamont és Hamilton túlzó megfogalmazása szerint "Az eredeti probléma keresését az objektivitás, a megbízhatóság keresése váltja fel" (Delamont, S.—Hamilton, D., 1976, 9. o.).

A megbízhatóság mértékéül leggyakrabban a megfigyelők közötti egyetértést (between observer reliability) fogadják el; ez a megfigyeléstechnikai fogalom az azonos időpontban két függetlenül dolgozó megfigyelő által alkalmazott kódok közötti egyetértésnek a mértékét jelenti.

Mások az ugyanazon megfigyelő által különböző időpontokban végzett megfigyelések hasonlóságát, a megfigyelő ítéletének stabilitását, következetességét (within observer reliability, constancy) tekintik megfelelő mértéknek.

Ismeretes még a megfigyelők közötti stabilitás mérése is, amelynek során különböző megfigyelők különböző időpontokban végzett megfigyelésének hasonlóságát vetik össze.

Az említett szempontokat Komulainen egy ábrán (Komulainen, E., 1970) foglalta össze (2. ábra).



2. ábra

A megbízhatóság mértékének kiszámítására többféle statisztikai próbát szoktak alkalmazni. Bales a χ^2 próbát, Medley és Mitzel a varianciaanalízist, Flanders a Scott-féle π értéket alkalmazza.

A megfigyelési eszközök alapos kidolgozásával, a megfigyelők megfelelő kiválasztásával és képzésével elérhető, hogy — az eddigi értelmezésnek megfelelően — magas megbízhatósági mutatókat érjünk el. Megszívlelendő azonban a megbízhatóság értelmezésének Medley és Mitzel által javasolt kiszélesítése. Szerintük a megfigyelések megbízhatóságába beleértendő az is, hogy azonos tanároknak azonos módszerrel vezetett különböző óráiról gyűjtött adatok között is legyen megfelelés. Hiszen csak akkor reprezentálják a megfigyelési adatok a tanárt vagy a módszert, ha viszonylag stabilak, s nem változnak óráról órára. Borich a tanári viselkedés stabilitását feltáró vizsgálatok közül sok olyat idéz, melyekben a stabilitási együtthatók igen alacsonyak voltak (Borich, G. D., 1977, 151—153. o.). Ez a probléma azonban túlmutat az egyes eszközök megbízhatóságának kérdésén, s a változó, sokténye zős pedagógiai jelenségek empirikus vizsgálatának általános metodológiai problémájára utal.

A megbízhatósággal szorosan összefügg a megfigyelési egységek tartalma. A megfigyelési egységek tartalmuk szerint abban különböznek egymástól, hogy a megfigyelőtől milyen szintű következtetést igényelnek. A konkrét megfigyelési egységek (low-inference item) közel állnak a megfigyelhető jelenségekhez, könnyen szembesíthetők velük, a megfigyelőtől kevés interpretációt, absztrakciót követelnek (például: a tanár kérdez, utasít, példát közöl, mintát mutat be). Az elvont megfigyelési egységek (high-inference item) ezzel szemben azt igénylik a megfigyelőtől, hogy következtetéseket vonjon le, absztraháljon, s így sorolja be a megfigyelt jelenséget a megadott kategóriákba (például: világos magyarázat, lelkes magatartás, ellenséges viszonyulás). A konkrét megfigyelési egységeket nagyobb megbízhatósággal lehet rögzíteni, másrészt viszont jobban feldarabolják a valóságot, a feldolgozás során rendszerezni kell őket az elméletileg jól kezelhető következtetések levonásához. Az elvont kategóriák közvetlenebbül értelmezhetők, a megfigyelők közötti egységes értelmezés biztosítása viszont nehezebb (Heyns, R. W.—Zander, A. F., 1953, 383—390. o.; Borich, G. D., 1977, 16. o.; McConney, J. W.—Bowers, N. D., 1979).

A megfigyelési eszközök megítélésében a megbízhatósággal azonos súllyal szerepel az érvényesség (validitás) problémája. Éppen ezért a megfigyelendő egységek tartalmának meghatározásakor az érvényesség és a megbízhatóság kívánalmai esetenként csak egymás rovására valósíthatók meg. Mennél inkább közelítjük az egységeket a valóságos jelenségekhez, annál valószínűbb a megbízhatóbb megfigyelés; ugyanakkor távolabb kerülünk a vizsgálni kívánt elméleti kategóriától, s ez viszont az érvényességet csorbíthatja.

A megfigyelési eszközök validitását négy különböző szinten szokták megítélni. A funkcionális validitás azt vizsgálja, hogy a kategóriák valóban leírják és megkülönböztetik-e az osztályban lejátszódó eseményeket. Az elméleti validitás azt jelzi, hogy a kategóriák megtestesítik, tükrözik-e a létrehozásuk alapjául szolgáló elméletet. Empirikus validitásról akkor beszélhetünk, ha egyetértés mutatható ki a megfigyelési eszközzel mért minőségek és valamely más kutatás során tapasztalt értékek között. (Flanders például interakció-elemzésének kategóriáit összevetette a tanulóknak az osztály légkörére vonatkozó véleményével.) Előrejelző, prediktív validitás esetén az eszköz képes olyan mennyiségek és minőségek megkülönböztetésére, amelyek az oktatási folyamatban, annak eredményességében bekövetkező különbségeket jeleznek (Furst, N.—Hill, K. A., 1971).

A megfigyelés megbízhatóságát és érvényességét jelentősen befolyásolja a megfigyelő személye. E kérdéskörön belül meg kell különböztetnünk a megfigyelő személyének a megfigyelt jelenségeket módosító hatását (vö. Heisenberg-jelenség a természettudományokban) és a megfigyelőnek mint észlelő és feldolgozó "eszköznek" a lehetőségeit és korlátait. Mindkét kérdést eltérő módon kell megítélnünk a közvetlen, élő megfigyelések, valamint a technikai eszközök segítségével végzett megfigyelések esetében. A kutatók okkal feltételezik, hogy a megfigyelő jelenléte változásokat idéz elő a megfigyeltek viselkedésében. Nehezebb dolog azonban a zavaró hatás mértékének és irányának kimutatása; a megfigyelő távollétében megvalósuló folyamatról ugyanis nehéz adatokat gyűjteni. Azok a kutatások, amelyekben rejtetten mikrofonokat helyeztek el, majd később megjelent a megfigyelő is, arról tanúskodtak, hogy a megfigyelők jelenlétében mind a tanárok, mind a tanulók jobb teljesítményekre törekedtek, de zavarta is őket a megfigyelő jelenléte (Weick, K. E., 1969, 369—376. o.; Wragg, E. C., 1984, 9. o.).

A technikai eszközök zavaró hatásának kiküszöbölésére a hozzászoktatás látszik a legmegfelelőbb eljárásnak. Stukat és Engstrom vizsgálatai szerint a televíziós felvétel körülményei között a tanárok gyakrabban és lassabban, a tanulók pedig ritkábban beszélnek; ez a hatás körülbelül két nap után megszűnik (idézi: Nuthall, G.—Church, J., 1972).

Egy hazai vizsgálatban is hasonló eredményeket kaptunk (Golnhofer, E.—Falus I., 1976).

A megfigyelés a kutatásban és a képzésben

A megfigyelést s ezen belül elsősorban a strukturált megfigyelést az oktatás kutatásában több célból is alkalmazták. Az alkalmazás területeit négy csoportba sorolhatjuk. Az oktatás gyakorlatának bemutatása, a tanítás és a tanulás összefüggéseinek megvilágítása alkotja az első csoportot. (Mi is történik tulajdonképpen az osztályban tanítási órán?)

Az új oktatási programok, új módszerek bevezetésekor a megfigyelés segítségével tárjuk fel, hogyan módosította az új eljárás az órákon folyó tevékenységet, azaz mi a valóságos oka az eredményesség esetleges változásának.

Az alkalmazás harmadik iránya a tanítás és a tanulók fejlődése, teljesítménye között igyekszik összefüggéseket feltárni. Az úgynevezett "folyamat-eredmény" paradigma keretében a megfigyelés ezt a funkciót tölti be: arra keresve választ, hogy melyek a sikeres tanítási aktusok.

A negyedik tipikus alkalmazási terület a tanárképzés (továbbképzés) eredményességének a megítélése. Ebben az összefüggésben a megfigyelés a függő változó mérésére szolgál (Medley, D. M.—Mitzel, H. E., 1963; Rosenshine, B. —Furst, N., 1973; Soar, R., 1970; Furst, N.—Hill, K. A., 1971; Flanders, N. A., 1970).

A megfigyelés eszközeit azonban nem kizárólag vagy nem elsősorban a kutatás céljaira alkalmazzák, hanem a tanárképzésben és a tanárok továbbképzésében is. A megfigyelési eszközzel viszonylag egzakt visszajelzés biztosítható a tanárok számára munkájuk színvonaláról; más esetekben magának a megfigyelési metodikának az elsajátítása és alkalmazása eredményez fejlődést a tanár vagy tanárjelölt viselkedésében, mintegy hidat alkotva az elmélet és a gyakorlat között (Webb, J. N., 1970; Runovszkij, Sz. I., 1970).

A strukturált megfigyelés bírálata

A tanulmányban ismertetett megfigyelési eljárások a hatvanas és a hetvenes években szinte kizárólagossá váltak az amerikai, s ennek nyomán a nyugat-európai pedagógiai kutatásban. A hetvenes évek közepén viszont — amikor a pedagógustevékenység kutatásában a "folyamat-eredmény" paradigma bírálatának lehetünk tanúi, amikor a külsődleges tevékenységről a belső szándékok, intenciók, a döntéshozatal felé fordult a kutatók figyelme — megjelent és igen erőteljessé vált — a strukturált, az egzakt, az interakcióelemzésre épülő megfigyelés bírálata.

Delamont és Hamilton nyomán hat pontban foglalhatjuk össze a strukturált megfigyelési rendszereket illető bírálatok lényegét:

— figyelmen kívül hagyják az időbeli és a térbeli kontextust (a megfigyelést rövid ideig végzik, nem gyűjtenek adatokat a fizikai környezetről);

— csak a közvetlenül megfigyelhető jelenségekre vonatkoznak, nem veszik figyelembe a szándékokat;

— csak azt vizsgálják, amit kategorizálni vagy mérni lehet, így a minőségi jellemzőket nem regisztrálják;

— a tevékenység kis egységeinek megragadására törekednek globális fogalmak vizsgálata helyett;

— előre meghatározott kategóriákat alkalmaznak, amelyek egyfajta magyarázatot feltételeznek, következésképp: az eredmények alapján csak azt bizonyítják, amit bizonyítani akarnak;

— a folyamatos jelenségek feldarabolásával a kategóriarendszerek olyan akadályokat emelnek, amelyeket később nehéz áthidalni (Delamont, S.—Hamilton, D., 1976, 8—9. o.).

Alternatívaként az antropologikus megfigyelést ajánlják, amelynek során a megfigyelő hosszabb ideig jelen van az osztályban, s nem általánosított, normatív szabályok megfogalmazására törekszik, hanem a számára releváns magyarázó elvek feltárására. Zeichner, K. M. (1976) a szociál-antropologikus és a pszichometrikus kutatási paradigmát több szempontból is összeveti egymással (3. ábra).

Bellack néhány évvel később a két irányzat megkülönböztetésére a "természettudományos", illetve az "interpretatív" elnevezést használja. A természettudományos irányzatot módszertani szempontból a természettudományokból átvett (leíró—korrelációs—kísérleti) metodika jellemzi, az interpretatív irányzatot pedig az, hogy a szándékot és a cselekvő szubjektív interpretációját tekinti a társadalmi jelenségek megértésének alapjaként, s ennek feltárásához a résztvevő megfigyelést alkalmazza (ide tartoznak a szimbolikus interakcionisták, a fenometodologisták, az etnometodologisták).

A két irányzat közötti különbséget három szempontból is jellemezhetjük. A természettudományos irányzat a tárgyilagos megfigyelést és az objektív leírást, az interpretatív irányzat a szubjektív interpretálását tartja fontosnak. Az empiristák tagadnak minden olyan jelenséget, amely a mérésnek ellenszegül, a fenometodologisták pedig szembehelyezkednek mindenfajta mérési kísérlettel. A természettudományos irányzat szerint az osztályban lezajló eseményeket magyarázhatjuk az osztályban érvényesülő tényezőkkel mint okokkal, a másik álláspont szerint pedig csakis a tanári és a tanulói cselekvések in-

	Pszichometrikus	Szociál-antropologikus
A társadalmi valóság létezési módja	a társadalmi valóság objektíven létezik, az emberi magyarázatoktól függetlenül.	a társadalmi valóság csak az emberi interpretálással együtt értelmezhető.
A vizsgálat tárgyának terjedelme	az egyes összetevők	a szituáció egésze
A kutatás irányultsága	a kimenetre, az eredményre irányul	a folyamatra irányul
Metodikai hangsúly	a megbízhatóságon	az érvényességen
Az alkalmazott fogalmak és kategóriák	előre meghatározottak	a kutató a terepen módosítja
A hipotézis	ellenőrzése a cél	kialakítása, elméletképzés a cél
Az adatgyűjtés	mennyiségi	főként minőségi

3. ábra

dítékainak feltárásával. Könnyen belátható, hogy mind a három kérdésben lehetőség és szükség van a szélsőséges álláspontok közelítésére, s megközelítésmódok együttes alkalmazására (Bellack, A. A., 1981).

A megfigyelési metodika fejlődése a századunkból eltelt több mint 80 esztendő során két ellentétes irányzat küzdelmeként valósult meg. A kezdeti, főként kvalitatív, sokszor szubjektív, strukturálatlan, résztvevő, antropologikus megfigyeléseket a század közepétől kezdve, s különösen a hatvanas években visszaszorította az objektivitásra, távolságtartásra, kvantitatív megközelítésre törekvő strukturált, természettudományos irányzat, majd a hetvenes évek közepétől az egzakt megfigyelés bírálatának, az egyoldalú álláspontok közeledésének lehetünk a tanúi. A fejlődés során a megfigyelési technikák (jegyzőkönyvezés, rangskálázás, jelrendszerek, kategóriarendszerek) alkalmazásának egyre tökéletesebb változatai alakultak ki, a folyamatváltozók mérése egyre sokoldalúbbá és pontosabbá vált, a pedagógiai tevékenység mind több részterülete számára készültek speciális megfigyelési eszközök, a megbízhatóság és az érvényesség biztosításának (ellenőrzésének és mérésének) egyre szigorúbb kritériumai fogalmazódtak meg. Ma, amikor világosan látjuk a

strukturált, méréses megfigyelési metodika korlátait, semmiképpen sem szabad ezektől visszariadva letérni az egzakt pedagógiai kutatás irányába vezető útról.

IRODALOM

Abrahamson, T. (1969): Observation-Team Rehability Determined by Analysis of Variance = The Journal of Experimental Education. Fall, 1—4.

Amidon, E. (1972): Interaction Analysis and Supervision. Ohio State Univ. ERIC ED 064 799.

Amidon, E.—Hunter, E. (1967): Verbal Interaction in the Classroom: The Verbal Interaction Category System. In: Interaction Analysis: Theory, Research and Aplication. Ed. by Amidon, E. J.—Hough, J. B., Addison-Wesley, Reading, Mass.

Anderson, H. H. (1939): The Measurement of Domination and of Socially Intergrative Behavior in Teachers' Contacts with Children = Child Development 10. 73—89.

Bales, R. F. (1950): Interaction process analysis: A method of the study of small groups. Addison-Wesley, Mass.

Bellack, A. A. (1981): Contrasting Approaches to Research on Teaching. In: Studying Teaching and Learning. Ed. by. Tabachnik, B. R.—Popkewitz, T. S.—Szekely, B. B. Praeger, N. Y. 59—75.

Bellack, A. A. (1966): The Language of the Classroom. Teachers College Press, N. Y.

Bierschenk, B. (1973): Self-Confrontation via Closed-Circuit Television in Teacher Traing: Results, Implications and Recommendations. School of Education, Department of Educational and Psychological Research, Malmö, Sweden.

Borich, G. D. (ed.) (1977): The Appraisal of Teaching: Concepts and Process. Addison-Wesley, Mass. 396.

Brown, B. B. (1970): Experimentalism in Teaching Practice. = Journal of Research and Development in Education 1. 14—22.

Brown, B. B. (1968): The Reliability of Observations Teachers Classroom Behavior. = Journal of Experimental Education, Spring. 1—10.

Delamont, S.—Hamilton, D. (1976): Classroom Research: a Critique and a New Approach. In: Explorations in Classroom Observation. Ed. by Stubbs, M.—Delamont, S. 4—20.

Falus I. (1981): IEA Tanóra-kutatás — összefüggésfeltáró vizsgálat. Megfigyelői kézikönyv. OPI Dok. 26. o.

Falus I. (1986): A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó, Bp.

Flanders, N. A. (1970). Analysing Classroom Behavior. Reading Mass.

Flandern, N. A. (1965): Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement. US Printing Office, Washington. 126.

Flanders, N. A. (1967): The Problems of Observer Training and Reability in Interaction Analysis: Theory, Research and Application. Ed. by Amidon, E. J.—Hough, J. B., Addison-Wesley, Reading Mass.

Furst, N.—Hill, K. A. (1971): Classroom Observation, Systematic. In: Encyclopedia of Education. Ed. by Deighton, L. C., Macmillan, Vol. 2. 169—183.

Gellert, E. (1955): Systematic Observation. A Method in Child Study. = Harvard Educational Review, 3. 179—195.

Golnhofer E.—Falus I. (1976): A tanári-tanulói tevékenység alakulása a gyakorlóiskolai televíziós stúdióban. = Magyar Pedagógia 1. 27—39. o.

Heyns, N. W.—Zander, A. F. (1953): Observation of Group Behavior. In: Research Method in the Behavioral Sciences. Ed. by Festinger, L.—Katz, D., N. Y. 380—420.

Joó A. (1984): A tanóra ökológiája. OPI, Bp. 117. o.

Kerlinger, F. N. (1965): Foundations of Behavioral Research. N. Y.

Kliebard, H. M. (1971): The Observation of Classroom Behavior. In: Social Interaction in Educational Setting. Ed. by Yee, A. H., Prentice-Hall, New Yersey, 373—393.

Komulainen, E. (1970): Investigations into the Instructional Process II. University of Helsinki.

Koskenniemi, M.—Komulainen, E. (1969): Investigations into the Instructional Process I. University of Helsinki.

McAvoy, R. (1970): Measurable Outcome with Systematic Observation. = Journal of Research and Development in Education, 1. 10—13.

McConnel, J. W.—Bowers, N. D. (1979): A comparison of high inference and low inference measures of teacher behaviors as predictors of pupil attitudes and achievements. (ERIC ED 171 780.)

Medley, D. M.—Mitzel, H. E. (1963): Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation in Handbook of Research on Teaching. Ed. by Gage, N. L. Chicago, 247—329.

Merkens, H. (1972): Probleme und Schwierigkeiten bei der Beobachtung als einer empirischen Methode. Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung. OPKM D 30370.

Murray, C. K. (1970): The Sistematic Observation Movement. = Journal of Research and Development in Education 1. 3—9.

Nuthall, G.—Church, J. (1972): Observation Systems Used With Recording Media. = International Review of Education, 4. 491—508.

Ober, R. L. (1970): The Reciprocal Category System. = Journal of Research and Development, 1. 34—51.

Ober, R.—Bentley, E. L.—Miller, E. (1971): Systematic Observation of Teaching. Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, 236.

Perlberg, A.—Bar-On, E. (1982): An Evaluation of the Relative Effectiveness of Different Training Systems in Teacher Training. In: Research on Teaching... Ed. by Komulainen, E., University of Helsinki, 130—149.

Rosenshine, B.—Furst, N. (1973): The Use of Direct Observation to Study Teaching. In: Second Handbook of Research on Teaching. Ed. by Travers, R. M., Rand McNally, Chicago, 122—183.

Soar, R. S. (1970): Research Findings from Systematic Observation. = Journal of Research and Development in Education, 1. 116—122.

Solomon, G. A. (1970): The Analysis of Concrete to Abstract Classrooms Instructional Patterns. Utilizing the TIP Profile. = Journal of Research and Development in Education, 1. 52—61.

Szokolszky Á. (1986): Etnometodológiai szemlélet a pedagógiában. = Magyar Pedagógia, 2. 250—264. o.

Runovszkij, Sz. I. (1970): O nabljugyeniji i analize uroka. In: Nyekotorüe voproszü podgotovki ucsityelej nacsalnüh klasszov, MGPI im. Lenina, Moszkva, 80—89.

Selltiz, C. és mtsai (1965): Research Methods in Social Relations. Holt, Rinehart and Winston, N. Y. 200—234.

Schmidt I. (1981): A tanítási óra elemzése Bellack módszerével. = Magyar Pedagógia, 2. 190—195. o.

Webb, J. N. (1970): Taxonomy of Cognitive Behavior. A System for the Analysis of Intellectual Processes. = Journal of Research and Development in Education, 1. 23—33.

Weick, K. E. (1968): Systematic Observational Method. In: The Handbook of Social Psychology. Second Edition. Ed. by Lindzey, G.—Aronson, E., Addison-Wesley Mass 12. 357—452.

Williams, T. L. (1970): The Effect of Cognitive Instructions on Secondary Student Teachers and Their Pupils. = Journal of Research and Development in Education, 1. 73—83.

Withall, J. (1949): The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms. = The Journal of Experimental Education, 3. 347—361.

Wood, S. E. (1970): A Multidimensional Model for the Observation, Analyises and Assesment of Classroom Behavior. = Journal of Research and Development in Education, 1. 84—102.

Wragg, E. C. (1971): An Analysis of the Verbal Classroom Interaction between Student Teachers and Children. Final Report. Exeter University. 88.

Wragg, E. C. (Ed.) (1984): Classroom teaching skills. Croom Helm, London, 228.

Wright, H. F. (1960): Observational Child Study in Handbook of Research Methods in Child Development. Ed. by Mussen, P. M., New York—London, 71—140.

Zeichner, K. N. (1978): The Student Teaching Experience. A Methodical Critique of the Research. (ERIC ED 166 145.)

MÉSZÁROS ISTVÁN

EGY MEGNEVEZÉS VÁLTOZÁSAI: PARTIKULÁRIS ISKOLA

A neveléstörténetben — akárcsak a köztörténetben — nem ritka jelenség: egy megnevezés, egy fogalom tartalma az évszázadok folyamán megváltozik, átalakul. A helyes értelmezés ilyen esetekben alapvető fontosságú.

A régebbi és újabb szakirodalomban sűrűn találkozunk az elmúlt fél évezred református iskolaügyében oly fontos szerepet játszó "partikuláris iskolá"-val mint sajátos oktatási-nevelési intézménnyel, illetőleg az iskolák sajátos rendszerével. Az elmúlt száz esztendő iskolatörténeti szakirodalmának oly sok témájához hasonlóan, a partikuláris iskolák kérdéskörét is érdemes újragondolni.

Különféle értelmezések

Annál is inkább szükséges alaposan szemügyre venni e témát, mivel a szakirodalom eléggé eltérő válaszokat fogalmazott meg az alapvető kérdésre: mi is tulajdonképpen a partikuláris iskola?

1927-ben Finászy Ernő ezt írta: Sárospatak és Debrecen "olyan központok, amelyeknek megvoltak a partikuláik, azaz befolyásuk alá jutott kisebb latin iskolák". Ugyanő a század elején így látta: olyan a partikuláris iskola, "mintha csak a debreceni vagy sárospataki iskolának tanárostúl együtt kitelepített párhuzamos osztályai voltak volna".[1]

Finászy szerint tehát a partikuláris iskolának és az anyaiskolának megfelelő osztályai teljesen azonosak voltak, "egy az egyben".

Nagy Sándor debreceni kollégium-történetének partikula-fejezete tulajdonképpen ezt sugallja: az a partikula, ahová az anyaiskola diákja kikerül rektornak. Mások is vallják ezt a felfogást. Ezen az alapon készülnek statisztikák, hogy egy-egy helység iskolájába hány debreceni vagy pataki diák

[1] Finászy Ernő: Az újkori nevelés története. Bp., 1927. 287. o.; uő: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. Bp., 1899. I. 210. o.

került, ennek nyomán szerkesztenek összegező térképeket, hogy egy-egy anyaiskolának huzamos időn keresztül hol volt partikulája az ország területén.[2]

E felfogás tulajdonképpen munkaerő-kibocsátó és munkaerő-felvevő kapcsolat alapján használja a partikula szót.

Az 1934-ben megjelent Magyar Paedagógiai Lexikon szócikkét Budai Gergely református teológiai professzor írta. Ebben ez olvasható: "A magyar protestánsoknak a 18. században a kíméletlen nyomás ellenére is 10-12 főiskolájuk, 70-80 középrangú intézetük (partikula) és 800-900 legalsó fokú iskolájuk (népiskola) volt."

Eszerint tehát a középszintű iskolákat nevezték partikulának: "Ez iskolák tananyagát, oktatási rendjét és módszerét az tette egymáshoz hasonlóvá, hogy a kisebb iskolák rendszerint egy nagyobb, ún. anyaiskola hatása alá kerültek. Az ez alatt álló kisebb latin iskolákat nevezték partikulának. Ezek az anyaiskolától kapták rektoraikat, akik ugyanazon tankönyvekkel és tanítási módszerrel éltek, mint az anyaiskolában. A partikulában a tanítás anyaga: vallástan, egyházi ének, latin grammatika és retorika, sőt történelem és földrajz."[3]

Jól látható: e leírásban a két világháború közötti hazai középiskola képe vetítődik vissza a múltba.

A Protestáns Egyháztörténeti Lexikonban -- Zoványi Jenő megfogalmazásában -- ez a szócikk olvasható: "Partikulák azok az alsóbbrendű, de az elemi-nél magasabb református iskolák, körülbelül a triviális vagy később deák (latin) iskolák színvonalán állók, melyek rektoraikat egy-egy kollégium növendékei közül kapták, ezeknek inkább előtte, mint utána külföldre menetelüknek, amennyiben a külföldet már megjárták, a kollégiumoknál vagy más, a partikuláknál mégis valamivel magasabb fokú iskoláknál alkalmaztattak, csak kivételesen az ilyen intézeteknél."[4]

Olyan iskolák tehát eszerint a partikulák, amelyek arra szolgálnak, hogy rektoraik az itt tanítás ideje alatt előteremtsék külföldi akadémiai tanulmányaik költségeit. Ezek -- más szerzők szerint -- megadják az "academica promotio" lehetőségét.

[2]Nagy Sándor: A debreceni református kollégium. Hajdúhadház, 1933. 307--327. o.; uő: A debreceni kollégium mint egységes intézmény az egyetem kiválásáig. Debrecen, 1940. 65--66. o., 125--126. o.

[3]Magyar Paedagógiai Lexikon. Bp., 1933--1936. II. 479. o.

[4]Zoványi Jenő: Magyarországi protestáns egyháztörténeti lexikon. Szerk. Ladányi Sándor. 3. kiad. Bp., 1977.

A Ravasz János által szerkesztett s első kiadásban 1960-ban megjelent magyar neveléstörténeti összefoglalás szerint "a partikulák nem anyanyelvű népiskolák voltak, hanem a triviális foknak megfelelő latin iskolák, a magasabb tanulmányokra való előkészítés közvetlen céljával".[5] E megállapítás szerint tehát azok jártak a partikuláris iskolákba, akik felsőbb tanulmányokra készültek.

Bajkó Mátyás 1976-ban megjelent kollégiumtörténeti munkájában ezt olvassuk: A partikuláris iskola "a nagy kollégium partikulája, azaz 'részlege', melynek az anyaiskola szabja meg a tanulmányi rendjét, tőle kapja rektorát. A partikuláris (részleges) iskolatípus tehát bizonyos mértékig függő viszonyban van a nagy iskolakollégiummal. De ezt a függőséget a partikulák szívesen vállalták, mert ez biztosította számukra a tanulmányi színvonal fejlődésének a lehetőségét. Az iskolakollégiumok ugyanis időről időre, egy-két évi időtartamra a külországi egyetemekre készülő akadémista diákjait kibocsátották a partikulákba preceptoroknak, tanítóknak."[6]

Bajkó tehát — Zoványihoz hasonlóan — a partikulák kis hányadát kitevő, "academica promotió"-ra lehetőséget nyújtó iskolák jelentőségét hangsúlyozza.

Az új Pedagógiai Lexikon 1978-ban megjelent III. kötete szerint a partikula "a nagyobb református kollégiumok, az ún. anyaiskolák körzetébe, illetőleg vonzási körébe tartozó kisebb-nagyobb iskolák neve a 17—18. században. A partikuláris iskolákban az anyaiskola tantervei és tankönyvei szerint tanítottak, átvették annak módszereit, szokásait, onnan szerződtették tanítóikat, tanáraikat. Ennek következtében egy-egy jelentősebb kollégium (például Sárospatak, Debrecen) országrésznyi terület református iskolahálózatának vált központjává."[7]

Ez a meghatározás a partikuláris iskoláknak az anyaiskolák körüli iskolahálózatban betöltött szerepét hangsúlyozza.

Végül Kosáry Domokos 1980-ban megjelent művében mindenfajta iskolát partikulának tekint, amelynek vezetője valamelyik kollégiumból került ki. "E kisebb-nagyobb iskolák, partikulák mind valamelyik nagy, központi kollégiumot tekintették mintaképnek, útmutatónak. Tanáraik is mind e központokban tanultak, onnan kerültek — esetleg külföldi tanulmányút intermezzója után —

[5] A magyar nevelés története a feudalizmus és kapitalizmus korában. Szerk. Ravasz János. Bp., 1960. 29. o.

[6] Bajkó Mátyás: Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban. Bp., 1976. 182—184. o.

[7] Pedagógiai Lexikon. Bp., 1978. III. 422. o.

későbbi állomáshelyükre. Kitörülhetetlen ifjúkori emlékként ezek hagyományait és testületi szellemét hordozták magukban halálukig. Az egész egyházi iskolahálózat oktató-nevelő személyzetének utánpótlásáról éppúgy e kollégiumok gondoskodtak, mint a lelkészekéről is."[8]

Új elem e megfogalmazásban a kollégiumban szerzett ifjúkori emlékek feltételezett pedagógiai hatásának említése.

Partikulák a középkorban, majd később

Érdemes megvizsgálni, hogy a régi századokban milyen iskolát neveztek partikulának.

Maga a név középkori örökség. Már a 13. században használták a nem teljes egyetemi tananyagot oktató kolostori iskolák megnevezésére a "studium particulare" kifejezést (szembeállítva a "studium generale"-val) a nyugateurópai szerzetesi iskolahálózatban.[9] De így lehetett ez nálunk is. Hiteles dokumentumokra alapozva állította a Domonkos-rend hazai történetének monográfusa, Harsányi András: "Minden provinciában kellett lenni három, de legalább két studium particulare-nak, ahová a provinciális főképpen in artibus tanulásra küldte provinciája frátereit. Addig nem is mehetett egy fráter studium generale-ba teológiát tanulni, amíg előzőleg legalább két évet nem hallgatott artes et philosophiam." S részletesen ír a középkori pécsi és kassai "schola particularis"-ról.[10]

De a városi iskolákkal kapcsolatban is említették. Például a freiburgi Collegium Sapientiae 1497-ben írásba foglalt statútumaiban többször előkerül a "rector scole particularis oppidi Friburgiensis", vagyis a helyi gimnázium igazgatója. De szóba került a kollégiumi szabályzatban kérdésként ez a szókapcsolat is: "scolaris scole universalis vel particularis oppidi Friburgensis", együtt említve tehát az egyetemet és a gimnáziumot.[11]

[8] Kosáry Domokos: Művelődés a XVIII. századi Magyarországon. Bp., 1980. 117. o.

[9] Mezey László: Deákság és Európa. Irodalmi műveltségünk alapvetésének vázlata. Bp., 1979. 152. o.

[10] Harsányi András: A Domonkos-rend Magyarországon a reformáció előtt. Debrecen, 1938. 117. o., 236—238. o.

[11] Johannes Kerer: Statuta Collegii Sapientiae. Faksimile-Ausgabe. Mit einer Einführung herausgg. von Josef Hermann Beckmann. Lindau-Konstanz, 1957. 32. o., 36. o., 38. o., 44. o. — E kollégium alapítója, Johannes Kerer 1457-ben a freiburgi "partikuláris iskola" vezetője volt.

A 16. század második felében a jezsuita iratokban is előbukkan a "schola particularis" kifejezés, a korábbiakhoz hasonló jelentéssel.[12]

Többször találkozunk e kifejezéssel a 16. századi hazai iratokban is. Például 1548-ban a Habsburg Ferdinánd pártján levő pozsonyi országgyűlés irataiban tűnik fel a "scholae particulares" kifejezés. Ez megismétlődik az 1550-es pozsonyi országgyűlés aktáiban, majd Ferdinánd 1560-as dekrétumában újra megjelenik.[13] A veszprémi egyházmegyében 1550-ben készített plébániaösszeírásban olvasható Tapolca és Kapornak iskolájáról, hogy ezek "scholae particulares".[14]

1562-ben Michael Zimmermann bécsi nyomdász Nádasdy Ferenchez írt levelében is olvasható a kifejezés, a sárvári iskolát nevezi így.[15] 1571-ben egy hivatalos irat így hívja a bártfai iskolát.[16] Ezekben az említésekben a "schola particularis" ugyancsak a latin grammatikát-poétikát-retorikát oktató iskolát — vagyis gimnáziumot — jelentette.

Egy évszázad elteltével a nagy jelentőségű 1648-i sárospataki zsinaton tervezetet dolgoztak ki a tiszán-inneni református iskolák egymásra épülő rendszeréről.[17] Ennek 4. pontja "scholae particulares"-nek mondja a zsinat illetékessége alatt levő összes iskolát, a többi pontok ezeket részletezik, a "ludi rector" vezetése alatt álló falusi-mezővárosi iskolákat éppen úgy, mint a különböző szintű "latin" iskolákat.

A 8. pont viszont szűkebb értelemben használja ugyanezt a kifejezést: partikuláris iskolák azok, amelyek "a pataki gimnáziumnak közvetlenül alárendeltettek, amelyekből ugyanis a pataki iskola a maga utánpótlását biztosítani szokta". Ilyen a gönci, a tarcali, a tokaji, a keresztúri, a liszkai és az újhelyi iskola. Ezek a latinos tananyagon túl bizonyos filozófiai alapozású teológiát is oktattak.

[12] Az ausztriai tartományfőnök 1568-ban kelt rendelkezésében, valamint a bécsi jezsuita kollégium rektorának 1571-ben írt levelében. = Monumenta Paedagogica Societatis Jesu. Ed. Ladislaus Lukács. III. Róma, 1974. 165. o., 503. o.

[13] Magyar Törvénytár. Bp., 1899. I. 244. o., 226. o.

[14] Egyháztörténelmi emlékek a magyarországi hitújítás korából. Szerk. Karácsonyi J., Kollányi F. és Lukcsics J. Bp., 1912. V. 456. o., 458. o.

[15] Payr Sándor: Egyháztörténeti emlékek. Sopron, 1910. 26. o.

[16] „... nunc quoque habeatur illic schola particularis satis frequens." Történelmi Tár, 1897. 380—382. o.

[17] A zempléni református egyházmegye anyakönyvéből közli Hegedűs László, Sárospataki Füzetek 1862.

Jó száz esztendő múlva, 1754-ben a szatmári jezsuita rendház naplójában a kálvinista iskolák tógás növendékeiről is írtak. Belőlük lesznek — a feljegyző szerint — a prédikátorok, illetőleg az iskolarektorok.[18] Ez utóbbiak "felosztatnak partikulákba, gimnáziumokba és kollégiumokba kerülőkre". E szóhasználatban tehát a "particula" alsó szintű iskolát jelent.

Sárospatakon 1789-ben elaborátum készült az "állami" Ratio Educationisszal szemben követendő protestáns álláspontról. E munkálat első részének 7. pontja e mondattal kezdődik: "Gimnáziumaink, vagyis — ahogy általában mondják — partikuláris iskoláink (ilyenek vannak Kőrösön, Kecskeméten, Miskolcon, Losoncon, Szigeten és másutt) a magasabb tudományokra is igényt tartanak, erre hagyományos joguk lévén; az elnevezés /= gimnázium/ miatt azonban ne fokoztassanak le csupán azoknak a tudományoknak az oktatására, amelyeket a Ratio Educationis rendelkezése folytán a gimnáziumokban tanítani kell."[19] Itt tehát a szűkebb értelemben értendő a partikuláris iskola megnevezés.

A kifejezés hiánya

A debreceni kollégium irataiban eddig még nem került elő — tudomásunk szerint — a "schola particularis" elnevezés valamilyen formája ezekből a századokból (további kutatás azonban esetleg felszínre hozhat ilyen említéseket).

Rendelkezésünkre áll a debreceni kollégiumból vidéki iskolarektoroknak kimenő diákok pontos korabeli jegyzéke 1767-től.[20] Ebben az iskolák megnevezése szinte kivétel nélkül: "schola", esetleg "schola reformata", vagy így: "rectoratus scholae". Például mindjárt az anyakönyv legelején: "Seniore Stephano Odor sequentes sunt a Clarissimis Dominis Professoribus constituti scholarum rectores et praeceptores".

Az "academica promotio"-t jelentő legnagyobb iskolák (például Böszörmény, Szatmár, Szoboszló, Balmazújváros, Berettyóújfalu, Nagykőrös, Cegléd, Hódmezővásárhely stb.) neve ugyancsak ez.

1778. január 18-án például ezt jegyezte Sinai Miklós a Mezőtúrra készülő Tóth Ferenc neve mellé: "Hortatu nostro suscepit rectoratum scholae Turiensis

[18] Budapesti Egyetemi Könyvtár, jelzete: Ab 105. 120. o.

[19] Tiszán-inneni Református Egyházkerület Levéltára (TIREL), Sárospatak. A XXIII. 8480/69.

[20] Tiszántúli Református Egyházkerület Levéltára (TREL), Debrecen. II. 1. f. 1. Idézeteink a dátumok és helynevek alapján visszakereshetők.

praestantissimus Dominus Franciscus Tóth; ideoque promittimus, quodsi ad duos annos conveniens subsidium ad iter academium conficere in schola illa non posset, ad beneficium aliquod academicum litteris nostris eumdem simus commendaturi." Tehát a külföldi egyetemi tanulmányút költségeit biztosító iskolákat sem nevezték "schola particularis"-nak. Viszont számos esetben előfordul a "rectoria", legtöbbször így: "amplexus sum rectoriam".

Két iskolát azonban következetesen "gimnázium"-nak neveztek: a máramarosszigetit és a komáromit. Például 1783. dec. 15-én: "Ego Joannes Csépán constitutus sum praeceptor publicus classis syntacticae in Gymnasio Szigethiensi in Comitatu Máramaros." Vagy 1804. január 21-én: "Ego Josephus Horváth designatus sum praeceptor Gymnasii Ref. Komaromiensis".

A nagyobb, több tanerős iskoláknál pontosan megjelölték, hogy melyik osztály oktatója lesz a Debrecenből kimenő diák, de ezeket az iskolákat sem hívták partikuláknak. Például 1802. január 19-én: "Ego Emericus Nagy designatus sum praeceptor grammatistarum et conjugistarum in rectoria reformata Szoboszloviensi."

1808. augusztus 27-én magyar nyelvű összesítést is feljegyeztek: "rectoria" és "praeceptoria" az iskolák megnevezése.

A debreceni kollégium levéltárában van egy másik kötet[21] is, amelyben 1799—1841 közötti vidéki iskolarektori díjlevelek korabeli másolatai találhatók e címmel: "Copia Ludimagisteriorum et Praeceptoriarum"; a kötet végén regiszter: "Index rectoratuum". Az iskolamegnevezések tehát a következők: "ludimagisterium", "praeceptoria", "rectoratus".

Állíthatjuk (egyelőre persze csak hipotetikusan): a 19. század közepe előtt Debrecenben minden valószínűség szerint egyáltalán nem ismerték s nem használták a "schola particularis", "partikuláris iskola" megnevezést.

* * *

Nem találjuk e megnevezés egyik változatát sem a kollégiumi törvényekben, sem Sárospatakon, sem Debrecenben, jóllehet magát a fogalmat használják.

Az 1621-i sárospataki törvényekben például ez olvasható: kislakomát rendezhet az a növendék, aki -- mivel állást kapott -- elbúcsúzik.[22] Az "ál-

[21] TREL, Debrecen. II. 1. f. 2.

[22] Békefi Remig: A sárospataki ev.ref. főiskola 1621-i törvényei. Bp., 1899. 56. -- Adalék Comenius szóhasználatához: "... ut inde (a kollégiumból) plerumque caeterarum scholarum rectores evocentur, iam consueuit" (De cultura ingeniorum).

lás"-t, amely kétségtelenül csakis iskolarektorság lehetett, így mondja a latin szöveg: "oblata aliqua provincia et sparta".

A debreceni 1657-i, 1792-i és 1796-i törvényekben azonos szövegű rendelkezés található "azoknak a növendékeknek vizsgájáról és kiválasztásáról, akiket az egyes egyházak kisebb iskoláiba iskolamesternek küldenek". Mindhárom törvény tiltja az iskolarektornak kimenő diákok lakomával való elbúcsúztatását; aki ez ellen vét, attól el kell venni az állást (vagyis a "sparta"-t). Ugyancsak egyformán olvasható mindhárom dokumentumban a következő pont is: "Ha valamelyik növendék a szükségtől kényszerítve iskolamesteri vagy segédtanítói állásra ki akar menni a kollégiumból, távolléte egy esztendőnél tovább nem engedélyezhető." Az alábbi rendelkezés is megvan mindhárom helyen: "Se nyíltan, se titokban ne vadásszon senki sem iskolamesteri állásra, akár gyengébb, akár jobb is az."

Mindegyik paragrafusba nyugodtan be lehetett volna helyettesíteni a használt kifejezések helyébe a "partikuláris iskola" megnevezést, de a szövegek szerkesztői ezt nem tették meg.

Még az igazán klasszikusnak vélt partikula is egyszerűen "rektorátus", "rektória" az 1796-i debreceni törvényben: "Az a rektória, amelynek javadalma fedezi az akadémiai tanulmányutat..."[23]

Az 1789-i sárospataki — imént idézett — "schola particularis" említés után Sárospatakon is eltűnik a kifejezés. De már korábban is éltek itt más megnevezésekkel.

1786. május 4-én küldte szét a meghívót az egyházmegyék szeniorainak a tiszán-inneni egyházkerület püspöke arra a gyűlésre, amelyen majd felmérik az iskolák területi elhelyezkedését. Ebben olvassuk: Már jelentettük, "hogy ezen mi szuperintendentziánkban levő ekklésiáinkban, valaholott csak publicum religionis exercitiumunk vagyon, ott mindenütt nagyobb vagy kisebb oskoláink is vagynak. Nevezetesen feltettük, hogy a Pataki Collegiumon kívül nagyobb oskoláink vagynak Miskolcon, Szikszón, Tokajban, és projektáltuk is, hogy még ezeken kívül lehetne felállítani hasonló nagyobb oskolákat Rimaszombatban, Pelsőcön, Szepsiben és a Hegyallyai városokban, és talán Kassán is, ha az ott levő nagyobb oskolára nézve megengedődne..."[24] Tehát az iskola szintjét, "minőségét" jelző szakkifejezés itt: "kisebb vagy nagyobb oskola".

A "partikula" nevet mellőző gyakorlat másféle megnyilvánulása figyelhető meg az 1796. július 10-én készült "Zemplényi Minerva" című sárospataki kol-

[23]Nagy, i. m. (Hajdúhadház) 345. o., 360. o., 369. o., 370. o.

[24]TIREL, Sárospatak. A XXI. 7722/70.

légiumi reformtervezetben. A teljes címe: "Zemplényi Minerva, azaz a sárospataki kollégiom és környékebeli oskolák a Tudomány-Intéző Országos Deputatiónak feltételeihez alkalmaztatott oskolai szisztéma szerint 1795-dik esztendőtől fogva".[25] Az egykori tág értelemben vett partikuláris iskolák ebben földrajzi jellegű megnevezést kaptak: "a sárospataki kollégiom és környékebeli iskolák".

Sajátos szóhasználat figyelhető meg a pataki kollégium neves történetírójánál, Szombathi Jánosnál. A korábbi időszakokról, főként I. Rákóczi György idejéről szólva írja: a kollégium "saját növendékeinek coetusából nem csupán más iskolák rektorait bocsátotta ki, mégpedig a nagyobbakét is, ... hanem az egyházak lelkipásztorait is". Tehát egyszerűen "más iskolák"-at, s azokon belül "nagyobb iskolák"-at említ a tudós Szombathi. A nagyobb iskolák tananyagát fel is sorolja: bennük "a retorika-logika mellett a teológia és a görög nyelv alapjait is oktatják". Ilyen "nagyobb iskola", ahová Patakról kerül ki az iskolarektor, a következő helyeken volt: Rimaszombat, Gönc, Újhely, Kassa, Miskolc, Szikszó, Kecskemét, Nagykőrös, Máramarossziget, Szatmár, Komárom, Pápa, Losonc.[26]

Szombathi János kollégiumtörténetét 1788--1823 között írta, pontosan nem tudjuk megállapítani, hogy a fenti felsorolás ezen belül melyik időszakra vonatkozik. Nagy művében egyetlen egyszer sem használja a "partikuláris iskola" megnevezést semmiféle formában, ott sem, ahol a pataki kollégiummal szoros kapcsolatban levő iskolákról ír.

1818-ban nyomtatásban is megjelentették a sárospataki kollégium belső rendjét, tananyagát rögzítő szabályzatot. Ebben a lehető legpontosabban megfogalmazásra került az anyaiskola és a helyi iskola között létrejövő, kívánatos és szükséges viszony, de a "partikuláris" szó teljes mellőzésével. Ahogy a 4. paragrafusban olvasható: Azért készítették e szabályzatot, "hogy ez a pataki iskola, a másikkal, a debrecenivel együtt a magyarországi reformátusok többi falusi, mezővárosi és városi iskolái, valamint kisebb gimnáziumai számára -- amelyekhez vezető tanítókat az említett két kollégiumból szoktak hívni -- a tanításban-tanulásban követendő biztos normát nyújtson."[27]

[25] TIREL, Sárospatak: "A sárospataki ref. főiskola összes ügyeinek rendezése végett javaslatok tételére kiküldött litteraria deputatio munkálatai. 1796." című kötetben.

[26] Szombathi János: Historia scholae seu collegii Ref. Sárospatakiensis. Sárospatak, 1860. 131--132. o.

[27] Brevis systematis scholarum ref. S. Patakiensium novissimi conspectus. Sárospatak, 1818.

A reformkori református tanügyi terminológia hű képét adja a sárospataki levéltár egyik 1837-i irata. Címe: "Rövid feljegyzése a Tiszán-Inneni helv. vallástételű egyházi kerületbeli oskoláknak".[28] Az első rövid rész címe: "A) Felsőbb oskolák", s ide a következők tartoznak: Sárospatak, Miskolc, Rimaszombat, Szikszó. A második, terjedelmes rész címe: "B) Falusi oskolák". Ebben a hét egyházmegye egymásutánjában mintegy 400 iskola kerül felsorolásra, zömük egytanítós, de van közöttük számos 2-3 tanítós -- nyilván "latinos" -- iskola is.

A sárospataki 1843-i egyházkerületi összeírásban feltűnik az "ezen megyei (= egyházmegyei) oskolák" szókapcsolat is.[29]

Érdemes és szükséges lenne tovább nyomozni a "partikuláris iskola" kifejezés és változatai után a korabeli hazai kollégiumi iratokban. De az már hézagos és hevenyészett filológiai vizsgálódásunkból is kitűnik, hogy a "schola particularis" középkori kifejezést a református hazai tanügyben a 19. század közepe előtt csakis Sárospatakon használták. Itt a 17. század folyamán kettős jelentése volt. Egyrészt tágabb értelmű: az anyaiskola illetékessége alatti terület összes iskoláját így nevezték. Ebben az esetben tehát a "partikuláris" kifejezés az anyaiskola és a többi iskola közötti viszonyt, kapcsolatot jelentette. Másrészt szűkebb értelmű: a kollégiummal közvetlen-szoros kapcsolatot tartó néhány nagyobb iskola neve, ezekben a grammatikát-poétikát-retorikát meghaladva filozófiai alapozású teológiát is oktattak.

A 18. század második felében csak az utóbbi, tehát szűkebb értelemben vett "schola particularis"-t említették Sárospatakon.

Az egyházkerület szervező funkciója

Függetlenül az elnevezéstől, kétségtelen, hogy a nagyobb református anyaiskolák és egyes helyi iskolák között az iskolarektor személyén keresztül szoros kapcsolat alakult ki. Ennek nyomai már a 17. században kimutathatók, de tényleges megléte csupán többnyire a 18. század közepétől a 19. század közepéig igazolható teljes bizonyossággal.

Ezt a viszonyt -- mint láttuk -- nem a "partikuláris iskola" kifejezéssel érzékeltették (csekély kivételtől eltekintve). A kapcsolatra utaló speciális szakkifejezésre alighanem nem is volt szükség, különösen nem a 18. század végétől. Az ebben az időben feltűnő megnevezések, körülírások ugyanis már

[28] TIREL, Sárospatak. B LXI. 26.972.
[29] TIREL, Sárospatak. B LXVI. 29.698/298.

egészen más viszonyrendszert tükröznek: az egyházkerületi iskolaszervezet viszonyítási vonatkozásait.

1781 után, de főként a 18--19. század fordulójától kezdve ugyanis a kálvinista tanügyigazgatásban egyre erősödött az egyházkerületek jelentősége. Egyre erősebb lett az egyházkerületi központi irányításra törekvés, iskolai vonatkozásokban is: fokozódott az iskolaügy egységesítésének szándéka egy-egy egyházkerületen belül. Igaz, a helyi gyülekezetek joga maradt továbbra is annak megállapítása, honnan hívják a rektort, de már meghúzták az egyházkerületek határait, a maguk egyházjogi-egyházfegyelmi következményeivel együtt. De egyébként korábban is egy-egy anyaiskola közvetlen környéke volt a partikulák legfőbb területe.

Mindezek nyomán az egyházkerület tanügyigazgatási egységként kezdett működni, s éppen ennek következtében még ott is feleslegessé vált a "schola particularis" kifejezés, ahol korábban használták.

(Közbevetőleg meg kell említeni: a 18. század végétől jelentkező "alsóbb iskola", "felsőbb iskola", "falusi iskola", "gimnázium", az egyre gyakrabban felbukkanó "nemzeti iskola" megnevezések a korabeli állami tanügyi rendelkezések terminológiai hatását tükrözik: ezeket a protestáns tanügyi szakemberek is átvették. Ez egyben azt is jelzi, hogy a korábban Sárospatakon szűkebben és tágabban értelmezett "partikula" besorolódott a korabeli hazai iskolarendszer megfelelő részlegébe, tagozatába.)

A 19. század első felében három egyházkerületnek -- a tiszán-inneninek, a tiszántúlinak és a dunántúlinak -- volt saját anyaiskolája: tehát tulajdonképpen egy-egy egyházkerület összes iskolája az egyházkerületi anyaiskolával "partikuláris kapcsolatban" volt, a népiskolák éppen úgy, mint a különféle rendű-rangú "latinos" iskolák. A dunamelléki egyházkerületnek nem volt anyaiskolája: a terület iskolái onnan vették rektoraikat, ahonnan addig, illetőleg ahonnan tudták.

Külön vizsgálatot érdemelnek azok az iskolák, amelyek az egyházkerületek határainak megállapítása után másik egyházkerületbe kerültek. Jó példa erre a szikszói iskola. A 17. században, a sárospataki kollégium kényszerű peregrinációjáig, Sárospatak partikulája volt, majd Debrecené lett. A sárospataki kollégium visszatelepülése után kirobbant a félévszázados vita: Debrecené legyen-e vagy Pataké? 1779-ben megegyeztek: 2 évre innen, 2 évre onnan jöjjön Szikszóra a rektor. De hát így melyik anyaiskola pedagógiai hatása alatt volt?

A tiszán-inneni egyházkerületbe tartozás ellenére az erős tiszántúli kapcsolatnak egyik oka az a helyi alapítvány volt, amely két szikszói diák debreceni tanulmányait fedezte. Ugyanakkor a debreceni kollégiumnak itt Szik-

szón szőlője, mészárszéke, kocsmája, pincéje volt, ezekre a helyi egyházi elöljáróság ügyelt fel.

A 19. század első felében, az egyházkerületi keretek között tehát más módon alakult a "partikuláris" kapcsolat (vagy akárhogyan nevezzük), mint a 17—18. században.

Milyen iskolát érdemes partikuláris iskolának nevezni?

De túl a megnevezés filológiai vizsgálatán s a szervezeti megközelítésen: milyen tartalmi vonatkozások alapján állapítható meg anyaiskola és helyi iskola között partikuláris kapcsolat a 17—18. században, illetőleg a 19. század első felében? Egészen gyakorlatiasan fogalmazva meg a kérdést: egy mai tanulmányban melyik helyi iskolát nevezhetjük egy anyaiskola partikulájának?

Az alapvető kritérium: legyen része az egésznek; a partikuláris iskola legyen része az anyaiskola egészének.

Ennek alapvető külső kritériuma: ha a helyi iskola folyamatosan az anyaiskolából kapja tanítóját. Két-három debreceni tanító egy évszázadon belül egyik-másik helyi iskolában: ennek alapján nem lehet a debreceni kollégium partikulájának tekinteni egyetlen iskolát sem.

Barcsa János monográfiája szerint a 17. században 69, a 18. században pedig 99 partikulája volt a debreceni kollégiumnak.[30] Ezek vajon mind — igazolhatóan — Debrecenből kapták rektorukat két évszázad teljes folyamatában? Erre nem kapunk választ.

Nagy Sándor szerint 40 nagyobb, 86 közepes és 141 kis partikulája volt a debreceni kollégiumnak a kezdetektől a 19. század közepéig.[31] A csoportba sorolás azon az alapon történt, hogy milyen gyakran kaptak Debrecenből rektort egyes helyi iskolák. A "nagyobb" partikulákban — Nagy Sándor szerint — az idők folyamán sok Debrecenből jött iskolarektor tevékenykedett, a "kis" partikulákban pedig a vizsgált idő alatt csupán 2-3 egykori debreceni diák tanított 1-2 évig. Vajon ezen az alapon reálisan nevezhető-e iskola "partikulá"-nak?

De túl az anyaiskolából küldött tanítón, más fontos és lényeges belső tényezőknek is reprezentálniuk kell a rész—egész viszonyt. Például ilyenek: az iskolaszerkezet, a tananyag, a tankönyvek, a szokások stb. viszonylagos

[30] Barcsa János: A debreceni kollégium és pártikulái. Debrecen, 1905. 13. o., 49. o.

[31] Nagy, i. m. (Hajdúhadház) 310—327. o.

azonossága. Ugyancsak fontos kapcsolatrendszert jelent a növendékek kölcsönös egymás felé áramlása: a tanító az anyaiskolából jön, a partikuláris iskolákból viszont a magasabb tanulmányokra igyekvő növendékek a saját anyaiskolájukba mennek, nem máshová.

Hasonlóképpen fontos kapocs a két intézmény között az anyagi összekötetés: a partikuláris iskola — különféle módokon — rendszeresen, folyamatosan hozzájárul a kollégium anyagi alapjaihoz, természetben is, pénzzel is, amit a kollégium szellemi javakkal viszonoz.

Érdemes lenne az anyaiskola és a helyi iskola "partikuláris" kapcsolatának további összetevőit is konkrét vizsgálatokkal feltárni. Nyilván csakis pontosan körvonalazott kritériumok alapján lehet egy-egy iskolát valamely anyaiskola partikulájának tekinteni, ebben az irányban fejlesztendő tovább a partikuláris iskolák kutatása. Nem elegendő tehát egy-egy iskola rektoráról kimutatni, hogy melyik anyaiskolából jött, s ez után már azt feltételezni, hogy e helyi iskolában minden — tanterv, tankönyv, módszer stb. — automatikusan úgy történt, mint az anyaiskolában. Mindezt konkrét kutatásokkal kell bizonyítani.

Sok iskola nem egyszer s mindenkorra volt partikulája egy anyaiskolának. Számos volt olyan, amelyik egy ideig ezé, egy ideig azé volt; sőt az is előfordult, hogy sem szorosan, sem lazán nem kötődött egyetlen anyaiskolához sem. Ezért illuzórikusak — s emellett félrevezetőek — a nagy időszakokat, akár egy teljes évszázadot átfogó partikuláris iskolatérképek.

De érdemes lenne még néhány további részprobléma táján is vizsgálódni. Vajon a partikula minden körülmények között "latin" iskola? A népiskola nem lehet partikula? A népiskolákban csakis a középszintű iskolába készülő tanulók tanulták a latint az első osztályoktól kezdve, a többiek — a tanulók nagyobb része — nem. Latin iskola ez? Aligha.

Óvatosnak kell lenni a "triviális" iskola elnevezéssel: Apáczai még a középszintű "latin" iskolát nevezte így, a 18. század folyamán viszont a népiskolák neve.

A nagyobb partikuláris iskolákban, ahol a felső osztályokban filozófiai alapú teológiai oktatás is folyt, a tanulók legnagyobb része csak a kezdő-elemi ismeretekre oktató osztályokat látogatta, majd kimaradt az iskolából. Továbbtanulást biztosító "középszintű" iskola volt ez? Némelyik igen, de az is — az iskola összlétszámát tekintve — csak kevesek számára.

Mi a helyzet azokkal az iskolákkal, amelyek hol innen, hol onnan hívták rektoraikat? Egyáltalán "partikulák" voltak ezek? De hát melyik anyaiskola

részei? A nagybányai iskola például hol Debrecenből, hol Sárospatakról, hol Nagyenyedről fogadta fel rektorait.

Vajon partikuláknak nevezhetők-e fiú-leány népiskolák, illetőleg leány-népiskolák? A kollégiumokban nem voltak jelen lányok. Hogyan lehet egy ilyen iskola része az egésznek?

Az anyaiskola hatása

Kétségtelen, hogy a kollégiumból jött ifjú rektorok az anyaiskola szellemében kívántak tevékenykedni a helyi iskolában. Ezt fejezik ki a reformkori iskolarektori fogadalomszövegek. Barcsa János idézi azt az esküszöveget, amelyben a partikuláris iskola új rektora megfogadta: "a reám bízattatandó tanulókat mind az igaz keresztyén vallásra, mint a tisztességes tudományokra a nemes kollégiumban bevett tanításnak rendi szerint tanítom..."[32]

Részlet egy 1844-i esküszövegből: "Én alól írt a reformátusok debreceni főiskolája t. oktató karától a szikszói református egyház iskola-tanítói hivatalra kibocsátatván — azon anyaiskolának, melynek emlőin én tápláltattam és növekedtem, s melytől több nemes jótéteményekkel együtt a mostanit is vettem, jó hírét, nevét, kedvességét híven őrzöm, s mindenkor szívemen hordozom, s ezt szóval és tettel tanúsítani édes kötelességemnek tartom..."[33]

De kevésbé magasztos szövegek is bizonyítják e szoros kapcsolatot. Az 1799. január 11-én kelt nagyszalontai díjlevélben például ez olvasható: "Megkívánja a Szalontai Szent Eklesia, hogy az oskolai minden rendben, minden classisokat a debreceni tanítás módja szerént tanítson" az iskolarektor.[34]

Amire itt a nagyszalontaiak utalnak, az a Debrecenben 1795-ben nyomtatásban megjelent rendtartás és módszertan ("A tanítók kötelességei, a tanítni valók, ezeknek rendi és módja").

Egy másik példája az anyaiskolához való konkrét kapcsolódásnak: 1799. január 6-án kelt Bagamér iskolarektorának díjlevele, melynek záradéka: "Azt meg kívánjuk hozzánk jövendő Rector Uramtól, hogy a classisba nem egy ingben (mint némellyeknek szokások), hanem tisztességesen, hosszú deák ruhába, mint Debrecenbe, tanítson, és hogy lecke alatt soha a classisba ne pipázzon."[35]

[32] Barcsa, i. m. 8. o.

[33] TIREL, Sárospatak. Szikszói vegyes iratok. XVIII—XIX. század. Számozatlan.

[34] TREL, Debrecen.II. 1. f. 2.; 3. o.

[35] Uo. 34. o.

Ismételjük: hogy egy iskolát valamelyik anyaiskola partikulájának nevezhessünk, alapvető kritériumokat kell bizonyítanunk, csakis így válik világossá, hogy a helyi iskola valóban része az egésznek, az anyaiskolának.

Ha azonban valamelyik helyi iskola esetében ez a folyamatos kapcsolat — egyrészt a rektorokon keresztül, másrészt más fontos kapcsoló tényezők közvetítésével — nem bizonyítható, akkor nem érdemes, nem ajánlatos "partikuláris" iskolának nevezni. Kiemelkedő jelentőségű kálvinista anyaiskoláink voltak az elmúlt évszázadokban, ezek sok-sok bizonyítható partikulával rendelkeztek. Semmi szükségük sincs arra, hogy egymással vetélkedve fiktív partikulákkal növeljék saját művelődéstörténeti részesedésüket. Ez a részesedés az objektív tények alapján is nagy jelentőségű.

Jelentős új tényező jelent meg a 19. század első felében az anyaiskola és a helyi iskola "partikuláris" kapcsolatában: a helyi iskola számos esetben nem elégedett a küldött iskolarektorral, már kritizálta az anyaiskola intézkedését. A Szatmár megyei Tyukod gyülekezete például ezt a levelet küldte 1811. március 3-án Debrecenbe:

"Noha ugyan már régtűl fogva csekély oskolánknak igazgatására bizonyos esztendők alatt a S. Pataki anya-oskolának tagjai közzül telnek vala ki a tanító ifjak, de érezvén keservesen oskolánknak hanyatlását és számos gyermekeinknek a tisztességes tudományokban való kevés előmeneteleket: folyamodunk alázatos jelentésünk mellett ezúttal a nemes debreceni anya-oskolához, olly véggel, hogy ecclesiánkban levő oskolánknak s abban nevekedő kisded gyermekeinknek mind a tisztességes tudományokban, mind a jó erkölcsökre való nevekedésekre s épületekre méltóztassék Tiszteletes Professor Ur a beküldött proventusra valamelly jó igyekezetű becsületes ifjat kibocsátani, hogy elhanyagoltatott oskolánknak szorgalmatos igyekezete által munkás előmozdítója, és ha lehet, helyreállítója is lehessen."[36]

Vajon része volt-e a tyukodi népiskola a sárospataki anyaiskolának, ha benne — az anyaiskolából jött rektor hibájából — alacsony szinten folyt a tanítás? És az új debreceni rektor képes rögtön egy új anyaiskola részévé tenni? A gyülekezet elöljáróinak határozott szándéknyilvánítása a régebbi kapcsolat megszakításáról s új viszony létesítéséről — ez hogyan értékelendő?

[36] Uo. 143. o.

Új mozzanat: a partikuláris iskola igényei

Nem tudunk arról, hogy a korábbi időszakban a partikuláris iskola, illetőleg az azt fenntartó gyülekezet a legkisebb konkrét helyi igényt is megfogalmazta volna az anyaiskola számára. Kétségtelen, hogy a korábbi egyoldalú viszony a reformkorban már megbomlik, a helyi iskolák önállóságra törekvése nyilvánult meg már az idézett tyukodi levélben is.

Az egyik kritikus pont kétségtelenül a nem kellőképpen felkészült ifjú iskolarektor személye, a másik viszont ez: már látják, illetve kifejezik annak pedagógiai kárát, hogy az anyaiskolából jött tanítók sűrűn cserélődnek, két-három évenként váltják egymást. 1820. március 15-én a szikszói gyülekezet hosszú levelet írt az egyházmegye vezetőségéhez, s ebben többek között ez áll:

"Két új állandó tanítókat igyekeztünk oskolánkba beállítani, oly móddal és renddel, hogy az első oskolába /= osztályba/, ahol a betűesmerés és olvasás végződik, legyen az edgyik állandó és érettebb idejű tanító; a második oskolában pedig, mellybe az első és második grammatica classis tanítódik, tevődjön által a Collegiumból két esztendőre hozattatni szokott úgynevezett rector; a harmadik oskolába, melyben a syntaxis, retorika és poesis tanítttatnak, a másik állandó tanító professzori névvel újonnan állítódjék be."[37]

Gyökeres átalakítás történt tehát a szikszói iskolában: két állandó pedagógust alkalmaztak. Vajon mellettük érvényesülhet-e még a kétévenként cserélődő rektoron keresztül az anyaiskola folyamatos felfrissítő, megújító szelleme? A reformkorban már egyre több a 2-3 éven túl egyetlen partikuláris iskolában meghagyott iskolarektor (ami jó a helyi gyülekezetnek, de rossz az anyaiskolának). Partikula-e egyáltalán még az ilyen iskola? Az anyaiskolával való szoros kapcsolat ilyen esetekben nyilván egyre jobban meglazul.

De a korábbi szoros kapcsolat lazulásának másik okát is jelzi a szikszói levél. "... a mostani alsó praeceptoroknak kevés fizetések lévén, a collegiomból tsak nagyon fiatalok — egyebeket elhallgatván — /= nyilván hogy gyengébb tudásúak/, azok is többnyire tsak esztendőre hozattatnak ki, akiktől józan gondolkodás szerént nem is lehet várni, hogy..." megfelelőképpen tanítsanak.

Hagyományos értelemben "partikula" volt-e még az ilyen szerkezetűvé átalakult szikszói iskola? Az átalakítás után mindenesetre a neve megváltozik: az állami iskolaszervezet megfelelő intézményének nevét veszi fel: gimnázium

[37] TIREL, Sárospatak. B XLIII. 17.733/254.

lesz. Amint írják: azért akarják korszerűsíteni iskolájukat, "mivel a Venerabilis Superintendentia által is a gymnasiumok sorába tetetődött által oskolánk". Vajon része maradt-e még ez a gimnázium az anyaiskolának? Nem éppen az összekötő szálak elszakításának eléggé előrehaladott stádiumáról van itt már szó?

A szikszóiak levelében már hangot kapott az anyaiskola-partikula viszony kritikája, a kikerülő ifjú iskolarektorokkal kapcsolatos kifogások említése is. Számba kellene venni, elemezni kellene az anyaiskola-partikula kapcsolat korabeli kritikáját is. Ez ugyanis egyre sűrűsödött a 19. század első felében.

1822-ben Tiszakeszi község református gyülekezetének főkurátora, Áts Nagy Pál a superintendenciához a következő levelet intézte: "Minekutána hosszas tapasztalásunk után meggyőződtünk afelől, hogy a pataki collégiumból körünkbe hozattatni szokott oskola-rectorok közül tsak szerencsére válik jó kántor, az ilyen is akkor hágy el bennünket, amikor az éneklésbe jobban belészokna, azonban a három esztendős oskola-rectorok, kivált harmadik esztendejekben gyermekeink tanításával keveset gondolnának, egyébkor is pedig minden felvigyázásunk mellett reá szoknak az estvéli és éjszakai kóborlásra, melly miatt a nappali tanítás senyved s némelly botránkozások is történnek, s a felől is meggyőződtünk volna, hogy helységünkben a helynek mivolta amennyiben az elvetemedésekre, ivásra és más rendetlenségekre többször alkalmatosság adódhatik, szükségessé tészi a nőtlen oskola-rectoroknak elkerülését: elhatároztuk magunk között, hogy egy mind az éneklésre, mind a tanításra nézve alkalmatos s másként is jó erkölcsű, állandó oskola-rectort kérjünk..."[38]

Ebben a levélben benne van az anyaiskola-partikula kapcsolatán alapuló iskolarendszer teljes problematikája! A Tiszakeszi gyülekezet felett álló illetékes esperes egyébként először nem járult hozzá a kérés teljesítéséhez, 1823-ban azután Csernák Istvánt alkalmazták, aki 34 éven át volt tiszakeszi iskolarektor.

Évszázadokon át általánosan elfogadott elv volt: az anyaiskola tekintélye szavatolja, hogy növendéke alkalmas lesz az iskolarektori feladatok elvégzésére, megfelelő felkészítésébe a partikuláris iskola helyi gyülekezete nem szólhatott bele. Merőben új hang szólalt meg Érmihályfalva (Szilágy megye) elöljáróinak 1832. január 13-án megfogalmazott kívánataiban, amelyet az anyaiskola illetékesihez intéztek:

[38]Tiszakeszi református lelkészség oklevéltárában. Számozatlan.

"A lejendő Rector, aki Szent György napkor vitetik ki, ezekre készüljön: 1. Tanulja az éneklés és orgonálás mesterségét. 2. A paedagogicanak kivált practica részét, az olvasásra való szoktatásnak új módját. 3. Kövy Sándor úr munkáját — a Magyar törvények summáját — szerezze meg. 4. Extrahálja Budai Ézsaiás úrnak Közönséges Historiáját a Reformatio Historiájával. 5. Palaestinának régi leírását szerezze meg; az új geographiából Europát közönségesen, különössen pedig Magyarországot. 6. Az arithmeticából a négy simplex speciesen kívül a tört számot és a 3-as regulát. Készítsen jegyzéseket a hazai száraz és híg mértékekről és ezekkel való élésről. 7. A természeti tudományból a levegőről, az ebből eső meteorumokról tegyen jegyzéseket, a hazai esméretes állatokról is. 8. Ezek az oskolai könyvei legyenek: Útmutatás 1-2-3 darab, Catechismus, Kis Tükör, a Debreczeni kis magyar Grammatica."[39]

Kétségkívül az egész és rész egészen új viszonyát jelzik az ilyenfajta dokumentumok, amelyekben az anyaiskolával szemben a partikulák fogalmazzák meg saját igényeiket.

Vajon miért igyekeztek lazítani, majd elszakítani egyes partikuláris iskolák az anyaiskolához fűződő kapcsolataikat? Milyen okai lehettek annak, hogy egy iskola már nem akar része lenni az egésznek, már nyűgnek, tehernek érzi az anyaiskolához kötöttséget?

De az alapkérdés természetesen az, amely a partikuláris iskolarendszer kialakulásának kezdetétől alapvető probléma: vajon jó-e, ha egy falusi vagy mezővárosi iskolát — amely egészen más funkciót tölt be, mint az anyaiskola — "egy az egyben" saját részévé kívánja tenni az anyaiskola?

Kétségtelen, hogy az anyaiskola és a partikuláris iskola közötti kapcsolat látható jele az anyaiskolából folyamatosan érkező s a partikuláris iskolában 2-3 évet eltöltő ifjú rektor személye volt. Az eddigi kutatások főként arra irányultak, hogy ezeknek az iskolarektoroknak a nevét regisztrálják az egyes partikuláris iskolákban. Most már sort kellene keríteni a partikuláris iskolákban végzett konkrét tevékenységük vizsgálatára is, mégpedig objektív pedagógiai szempontok alapján elemezve és értékelve rövid ideig tartó, sűrűn változó, hamar másnak továbbadott partikuláris iskolabeli oktató-nevelő munkájuk pedagógiai tartalmát, mégpedig folyamatában tekintve.

[39] TREL Debrecen. II. 1. f. 2.; 247. o. — L. e témával kapcsolatban: Mészáros István: Rész és egész viszonya a partikuláris iskolarendszerben. A Ráday Gyűjtemény Évkönyve III. 1983. Bp., 1984. 41—53. o.

BOROS DEZSŐ—DURKÓ MÁTYÁS

KARÁCSONY SÁNDOR FELNŐTTNEVELÉSI KONCEPCIÓJA*

A magyar neveléselméleti irodalom — történetiségében szemlélve — mindig nyomon követte a hazai felnőttnevelési mozgalom fejlődését. Nemzetközi vonatkozásban is elismerésre méltó, ahogy a századforduló nagy népi ihletésű, feltörekvő mozgalmához kapcsolódva Schneller István[1] jelentős elemző tanulmányait "szülte" a szabadegyetemekről és az iskolán kívüli művelődés kívánatos, optimális intézményrendszeréről.

A felszabadulás utáni népi demokratikus forradalomhoz kapcsolódó, nyugodtan mondhatjuk: kulturális forradalom nemzetközileg ismét a legkorszerűbb szinten — Karácsony Sándor tollából[2] hívta életre a magyar felnőttnevelés első átfogó elméleti koncepcióját. Egy olyan konstrukciót, amely beilleszkedett egy egységes embernevelési koncepcióba, amely stratégiájában társada-

*A szerzőtárs hálásan emlékezik Boros Dezsőre, az igaz pedagógusra és pedagógiai elméleti munkásra, aki e tanulmány megírása és megjelenése között 1987. december 20-án halt meg. Ez a közösen írt tanulmány is szolgáljon személyisége emlékéül.

[1] L. Schneller István: Pedagógiai dolgozatok. Bp., 1900. I/325. kötetben az "University extension" (175—292. o.) c. tanulmányt és "A szabad tanításról" szóló tanulmányt. = Erdélyi Múzeum 1909. XXVI. K. (május) 1. füzet, 1—25. o.

[2] L. Karácsony Sándor: A magyar demokrácia (1945), A magyar béke (1947) c. köteteiben megjelent e témájú tanulmányait, továbbá az Új Szántásban 1948-ban "Felnőttek nevelése" címen közölt átfogó tanulmánysorozatát (193—202., 253—263., 321—326., 385—390., 449—455., 557—584. o.). A felnőttnevelésre és szabadművelődésre vonatkozó tanulmányait "Nagykorúak és felnőttek" címen 1950-ben rendezte egységes kötetbe, melyet "A nevelés társaslélektani alapjai" című, nevelési rendszere egészét kifejtő könyvsorozatának befejező, 10. kötetének szánt. Ezt a kötetét 1950-ben nem engedték megjelentetni, s ez máig adóssága a hazai tudományos könyvkiadásnak. A tanítványoknál a kötet elméleti bevezetője és a kötet összeállítási terve rendelkezésre áll. E bevezetőből tanulmányunk későbbi részében a nagykorú és felnőtt megkülönböztetésre vonatkozó fejlődéslélektani megállapításokat — a kézirat alapján — fogjuk közölni. Karácsony Sándor műveinek bibliográfiáját egyébként Karacs Zsigmond összeállításában — a Hajdú-Bihar megyei Könyvtár jelentette meg Debrecenben 1986-ban, 38 oldalon.

lomtörténetileg, fejlődés- és szociálpszichológiailag szisztematikusan átgondolt és a nevelés folyamatának a specifikumai szempontjából is kidolgozott.

Jellemző és tanulságos már az is, ahogy "A felnőttek nevelése" című tanulmánysorozatát indítja Karácsony Sándor. Azt írja, hogy ha rajta múlna, ő a pedagógiai tevékenység legfontosabb részének a felnőttnevelést tartaná, mert az nagyon elhanyagolt állapotban van. A társadalom nem volt berendezkedve a felnőttnevelés ellátására, az ifjúság nevelésére koncentrált. Sokan nem is érezték ennek a problémának a súlyát. A nevelés ügye a gyerekekre vonatkozó pedagógiává specializálódott. Ennek igazolására példákat hoz fel a forgalomban levő nyelvkönyvek szövegéből, amelyekben megmosolyogtató olvasmányok és példamondatok "építik" egy letűnt kor világképét.

A szakirodalommal lépést tartó olvasó látja, hogy ma ennek a méltatlanul elfelejtett nagy magyar gondolkodónak, nevelőnek és kultúrpolitikusnak az újraértékelési, s némileg "újrafelfedezési" időszakát éljük, gondolatait "sine ira et studio"-becsületességgel felidéző, elemző, kritikailag értékelő magatartások alapján. Egész társadalmi, tudományos, ideológiai és kulturális fejlődésünk utolsó két évtizede teremtette meg ehhez az alkotó légkört.

Bár Karácsony tudományosságát már a felszabadulás előtt többen megkérdőjelezték sajátos tudományos szemlélete alapján, amely a hangsúlyt nem az elődöktől való idézésre, lábjegyzetekre, hanem a gondolatok alkotó továbbfejlesztésére, az innovatív, új gondolatokra helyezte,[3] ugyanakkor a hetvenes évektől kezdődő újraértékelésekből néhány fontos tudományterületen az derült ki, hogy Karácsony Sándor nemcsak a nemzetközi és hazai szaktudomány saját korában érvényes szintjén gondolkodott, hanem továbbvitte ezeket a gondolatokat, sőt nem egy tudományterületen nemzetközileg is megelőzte korát. Ezen értékelő megállapításokhoz azonban Karácsony műveinek alapvetően újszerű, azokat a saját kora tudományos gondolkodásával összevető elemzése és elméleti kritikai értékelése kell, nem elég csak a Karácsonynál ritka szakirodalmi hivatkozásokra szorítkozni. Nem lehet feladatunk az újszerű kritikai értékelés folyamatát ismertetni, csak jelezzük, hogy ilyen elemző értékelésekkel jutottak el kutatók ahhoz, hogy Karácsonyban a neveléslélektani nyelvelmé-

[3] A legnyilvánvalóbban ezt a kifogást Szabó Dezső történészprofesszor fogalmazta meg a debreceni Tisza István Tudományegyetem Bölcsészkarának ülésén Karácsony professzori pályázata kapcsán. Idézi Lányi Gusztáv: Egy "társaslélektani nézet" karakterológiájáról c. tanulmányában. = Világosság, 1985. 12. sz. 76. o.

let, a szemiotika és kommunikációelmélet, sőt a szociálpszichológia hazai megalapozóját, e szemléletek első magyar képviselőjét lássák.[4]

A Karácsony-problémát újraértékelők sorához szeretnénk e szerény kísérletünkkel kapcsolódni, amelyben Karácsony felnőttnevelési és szabadművelődési koncepcióját igyekszünk korának felnőttnevelési gondolkodása és a mai tanulságok szempontjából újragondolni és értékelni. Terjedelmi problémák miatt csak a kimondottan felnőttnevelési aspektusból írt munkáira szorítkozunk, Karácsony egész nevelési rendszeréből adódó sok más, e vonatkozásban is hasznosítható tapasztalatra most nem térhetünk ki.

Mindenekelőtt ismerkedjünk meg Karácsony felnőttnevelési koncepciójának alapját képező pszichológiai gondolatokkal, s az ezekre épülő felnőttnevelési viszony alapproblémáival.

Karácsony a pszichológia nagyon sok területét áttekintette. Az általános lélektan mellett komolyan vette a differenciállélektant, különösen a fiú- és leány-, illetve a férfi- és a nőnevelés különbségeinek a taglalásakor. Nincs olyan munkája, amelyben valamilyen formában ne említené a fejlődéslélektant, a szociálpszichológiának pedig -- előbb már utaltunk rá -- első magyar művelői közé tartozik. Számára azonban a lélektan a pedagógia segédtudománya volt, legfőbb megállapításait is pedagógiai problémáinak a megválaszolásánál alkalmazta. Ez a fő nehézsége annak, hogy a pszichológia egyes részágaival kapcsolatos álláspontját külön-külön lebontsuk és megvilágítsuk, mert ezeket a pszichológiai diszciplínákat összeolvasztja és együtt alkalmazza a pedagógiai problémák megoldásában. Különösen így van ez a szociálpszichológia általa képviselt társaslélektani területével, amely minden pedagógiai gondolatát, megállapítását áthatja, hiszen egész pedagógiai, így felnőttnevelési koncepcióját is -- az általános lélektannal való harcban -- társaslélektani alapon fejti ki, összegzi.

Erre épül a nevelés legfőbb alapproblémájának, a nevelhetőségnek a karácsonyi koncepciója. Röviden kénytelenek vagyunk általános vonatkozásban is foglalkozni vele, hogy a felnőtt nevelhetőségéről később mondandónkat jobban érthessük. Karácsony tudomásul vette a filozófia tanítását arról, hogy az egyén autonóm, s vele a másik ember csak társaslelki funkcióinak a segítségé-

[4] Vekerdi László: Az absztrakt filozófia és a nyelv. In: Általános Nyelvészeti Tanulmányok XII. Bp., AK, 1981, 227 o. Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Bp., TK, 1986, 323 o. Fabriczius--Kovács: Kommunikáció és anyanyelvi nevelés. Bp., OPI 1980. Lányi Gusztáv: Karácsony társaslélektani rendszere. = Magyar Filozófiai Szemle, 1982. 6. sz. 837--876. o.

vel kerülhet kapcsolatba. Csak úgy tud rá olyan hatást gyakorolni, benne olyan reagálást kiváltani, amely már a nevelhetőség határát súrolja. Karácsony pedagógiájában tehát kulcsszerepe van a másik embernek, a társas kapcsolatnak, viszonynak. Szellemes tömörséggel foglalja össze Karácsony ez irányú gondolatait Kontra György, amikor kifejti:[5] a nevelés társasjáték, nem mindig játék ugyan, de a "társassága" nem vitatható. Eszköze lehet az élet, a kultúrának mindazon területe, amelynek létfeltétele az egyik ember valamilyen formájú viszonya a másikhoz. "A nyelv, a művészet, a társadalom, a jog és a vallás csupa olyan vonatkozás, amely kettőnkön áll, az egyik és a másik emberen."[6] Ezeken a viszonyokon keresztül történhet az egyén nevelése, az egyénre gyakorolt olyan hatás, mely fejlődést válthat ki belőle. Nem direkt módon, hanem indirekten a viszonyuláson keresztül. Nem lehet direkt értelmi, érzelmi, akarati nevelésről beszélni, hanem meg kell keresnünk azokat a formákat, amelyek indirekten hatnak. Ez azt jelenti, hogy például az értelem nevelésének az eszköze az, hogy beszélgetünk azzal, akit meg akarunk változtatni. Nem a tartalom, hanem a beszélgetés, s közben a viszonyulás ténye, formája biztosítja a hatás megszületését, és maga a közben megvalósuló közös tevékenység, munkaközösség, benne mindkét félnek, a nevelés részeseinek az aktivitása. Ez a modern nevelés alapvető gondolata, amely napjaink szocialista nevelésében is megérni látszik. Amit ebből a legkevésbé tudunk mindennapi munkánkba átvinni, az a nem tartalmi, a különböző viszonyulásokon alapuló, formális hatás kérdése. Erőltetjük a tartalmi, ismeretközlő hatásokat, pedig ezek a korszerű ismeretek is elsődlegesen a formális hatás, például az élet jelenségeinek saját vagy munkaközösségi, de önálló felfedezése révén rögzülhetnek. Karácsony Sándor gondolatai különösen e vonatkozásban adnak segítséget a ma pedagógusainak. A pedagógiai szociálpszichológiának egyik első, sajátos megközelítése ez a magyar neveléstudományban. Nem ad hoc megjegyzés, egy teljes nevelési rendszer épül rá. Jelentős érték máig is.[7]

[5] Kontra György: A neveléstudomány társaslélektani alapjai. = Valóság, 1986. 2. sz. 87–88. o.

[6] A másik ember c. almanach. Debrecen, 1942. Exodus, 22. o.

[7] Nincs helyünk Karácsony egész szociálpszichológiai koncepciójának a részletes ismertetésére, különösen annak bizonyítására, hol a helye ezzel a szociálpszichológia hazai és nemzetközi történetében. Legyen elég csak hivatkozni Boros Dezső: "Kísérlet Karácsony Sándor pedagógiájának rendszerezésére" c. halála előtt írt, utolsó nagyobb munkájára (kézirat, Debrecen, 1987. 158 o.), amelyben egy jól sikerült, nagy fejezetet szentelt ennek a kérdésnek. Részben Lányi nyomán (i. m.) részletes szöveg- és problémaösszevetést végez a szociálpszichológia nemzetközi nagyjainak elismert Allport és

Folytassuk tovább elemzésünket Karácsony fejlődéslélektani koncepciójához és az előző társaslélektani felfogáshoz kapcsolódó felnőttnevelési viszonyról szóló gondolatok értékelésével.

A képlet Karácsony szerint világos: "Nem régóta, de ma már tudja a pedagógia, hogy a nevelés nem általában véve gyerek, hanem kisgyerekek, növőgyerekek, serdülők és adolescensek ügye. De ha nem lehet egyformán viszonyulnunk kisgyerekekhez és adolescenshez, csak természetes, hogy felnőttekhez ötödikféleképpen kell, hogy viszonyuljunk. Mióta az ifjúságlélektannak fejlődéslélektan a neve, azóta a pedagógus a kisgyermeknek a játszótársa, a növőgyermeknek a vezetője, a serdülőknek ideálja, az adolescensnek ellenfele. Csak a felnőttnek nem mer még egyszerűen társa lenni."[8]

A gondolat magvát az adja: az egészségesen fejlődött felnőtt ember jellemzője, hogy társaslelki kategóriái: a jog, a művészet, a tudomány, a társadalom és a vallás teljesen kifejlődtek, tehát a felnőtt érett az ezen társaslelki viszonyulásokban való élésre. Egészséges, termékeny életének alapja, hogy megfelelő társas viszonyulásokat biztosítsunk ezek működéséhez. Ennek legfőbb biztosítéka — láttuk előbb — a másik ember autonómiájának a feltétlen megvalósulása, melynek feltételei a társadalom jogviszonyában a demokrácia, függetlenség és mellérendeltség.[9] A jogi viszony akkor kerül be két ember relációjába, ha két autonómia önkifejtésének küzdelmében egyensúlyi helyzet támad. Az én függetlenségem és a te függetlenséged dokumentálja azt. Te viszont nem lehetsz független, csak ha az én függetlenségemet dokumentáltad. Ha leigázol, vagy én leigázlak, nem lehetünk nyugodtak, mert az én szabadságtörekvéseim a te uralmadat mindvégig zavarják, veszélyeztetik, s mindez fordítva is igaz.

Mead, valamint Karácsony egymástól független, nagyjából egy időben keletkezett, lényeges összeeséseket is mutató nézetei között. Míg az elsőket mi magyarok is joggal annyira fontosnak tartjuk, hogy kiemeljük (l. Pataki Ferenc: Pedagógiai szociálpszichológia. Bp., 1976. Gondolat, 728 o.), addig Karácsony Sándor sem az idézett gyűjteményben, sem az értékelő szövegben egyetlen méltató szót sem kapott. Nem lényegtelen megemlíteni, hogy Buda Béla viszont "A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája" c. könyvében (Bp., TK, 1986, 323 o.) legalább néhány elismerő szóval főt hajt Karácsony Sándor előtt, ezt írván: "Pedig csaknem fél évszázada, hogy Karácsony Sándor megírta "Magyar nyelvtan — társaslélektani alapon" (1938) c. elfeledett, pedig zseniális és máig is világméretekben újszerű könyvét, amely az egész magyar nyelvtant a kommunikáció modelljére építi fel, és az elvont nyelvtani kategóriákat a vásár és vásári kommunikációk és tranzakciók példáin teszi érthetővé."

[8] Karácsony Sándor: A felnőttek nevelése. = Új Szántás, 1948. 199. o.

[9] Karácsony Sándor: A másik ember c. almanach. I. m. 4—22. o.

Erre épülhet a felnőtt többi kifejlődött társaslelki kategóriájának az egészséges működése és a felnőtt kiegyensúlyozott termékeny élete. Ez a biztosítéka az ember jó közérzetének. Így deríti fel, teljesíti ki az életét a művészet, melynek alapvető feltétele, hogy sikerül úgy kifejezni magamat, hogy te jelképileg magadra ismersz bennem, mert én őszintén kifejtettem magam. Az egyenrangú társasviszony alapján jut el a felnőtt odáig, hogy nem éri be gyűjteménnyel, a tudomány egészére tör. "Az általam megismert érvényes igazságot képes vagy megismerni, mert megérted az egyetlen jel jelentését, melyet az én törekvésem biztosít az érthetőség világosságával."[10] Karácsony szerint tehát a nevelési viszony fontos feltétele a megértés, mely nélkül nem lehetséges tudomány, de nevelés és jó közösségi élet sem. Ennek szerinte egyaránt fontos része az én világos beszédem és a te megértő képességed.

Az igazán felnőtt emberre az is jellemző, hogy társadalomban éli közösségi életét, nem bandában, a feltétlen mellérendeltség, függetlenség, egyenjogúság és illetékesség alapján. Ez utóbbi, hogy az ember — képességei, rátermettsége alapján — "kapax" az élet valamely területén, itt irányítani, vezetni is képes — az az alapvető rendező elv, amely a szabadosságnak korlátokat szab. Ez a természetes tekintélynek és fegyelemnek, a munka és az együttélés fegyelmének az alapja, amelynek alapján elismerem a másik ember vezetői, parancsolási szabadságát, és nekem e viszonyban szabad engedelmeskedni. (Azonnal kitűnik, hogy ez az egészséges felnőttnevelési viszonynak is az alapfeltétele.) Tehát a tettrendszerben (szokásrendszerben) is a felnőtt egészséges életének alapja a másik ember tisztelete, eszerint úgy cselekszenek a felnőttek, hogy mások elviselhessék és viszont. Végül "az áhítat fokán", a vallásban az egyik ember — sérelem nélkül — kinyilatkoztathatja saját meggyőződését, és általában "szellemiségét" a meggyőzés tisztasága hevíti áhítatossá, nem a mítoszok homályos sejtelmei.[11]

A felnőtt ezekben a társas viszonyulásokban alakul, fejlődik, ezek képezik nevelésének, továbbfejlődésének az alapját is. Így érthető, hogy Karácsony a felnőttnevelési alapviszony legfőbb követelményének azt tartotta, hogy a felnőttnevelő egyszerűen illetékes társ tudjon lenni ezekben a társaskapcsolatokban. "Társ, aki ugyanolyan, mint ő szeretne maradni vele való vonatkozásában mindvégig, tehát független, őszinte, világos, szabad és meg-

[10] Karácsony Sándor: 1948. I. m. 199—200. o.
[11] Karácsony Sándor, uo.

győződésének tiszta hevében áhítatos,... s áldozatra, szolgálatra kész ember. Hogy ő a nevelő, azt csak az az egy jel árulja el, hogy a felnőtt nevelőjének fogadja el magához képest, saját magát pedig önként tekinti másik embernek, a nevelési alapviszonyban növendéknek, vagy tanítványnak... A felnőttnevelés tehát csak akkor bontakozik ki a pedagógia szándéktalan gyerekességéből, ha a felnőttet nevelői magukkal egyenrangú félnek ismerik el és tisztelik felnőtt társaikat és mint maguk is társak viszonyulnak hozzájuk."[12] A felnőttnevelés egészét átható, máig érvényes alapvető törvényszerűség ez, amelyről a felnőttnevelés, közművelődés egyetlen szakágában, formájában sem szabad egy pillanatra sem megfeledkezni.

Karácsony a felnőttnevelési viszony elemzése kapcsán beszél a pedagógiai éroszról. A pedagógiai erosznak a tanuló, növendék oldaláról megnyilvánuló alapfeltétele: a művelődési vágy, a növekedésre való hajlandóság. A hazai és nemzetközi felnőttnevelési szakirodalom máig nem elemezte mélyebben és érvényesebben ezt a kérdést, mint Karácsony. "Valami titok lappang itt, meglehet, hogy a felnőttek nevelésének a sikere éppen ennek a titoknak a megfejtésén fordul."[13]

Karácsony a művelődési érdektelenségnek, közömbösségnek két fő típusát tapintja, elemzi ki. Mindkettőnek az alapja az ember kollektív életérzésének valamilyen okból való megrendülése. Nem egyszerűen egyéni életérzésről van szó, az egyén fent elemzett termelési, gazdasági, politikai, szociális stb. viszonyai, a többi emberhez való viszonyai alakultak úgy, hogy nem érzi szükségét a művelődésnek, nem érzi magát érintettnek, érdekeltnek a művelődésben. Ez sajnos nagyon tartós, nagyon makacs lehet. Csak a mindennapi lét alapvető, a különböző társas viszonyokban újból és újból megnyilvánuló szükséglete hozhatja magával a megrendült kollektív életérzés megvigasztalódását, a jelenségek, összefüggések igazi helyére rakását. Az élet irányításába, alakításába minden szinten való beleszólás lehetőségének (demokrácia) éreztetése, a jobbá tétel kilátásossága segíthet a kollektív életérzés megnyugtatásában. "Kulturális nevelés és szakképzés csak ezután lehetséges igazán, amikor már érdemes műveltnek és szakképzettnek lenni."[14]

Nagyon lényeges a kollektív életérzés megrendülésének a másik, Karácsony által felismert típusa is: az önelégültség. "A kollektív életérzés nemcsak kielégítetlen igényeibe rendül bele, hanem abba is, ha minden igénye kielé-

[12] Karácsony Sándor, 1948. I. m. 200. o.
[13] Karácsony Sándor, 1948. I. m. 257. o., 257—263. o.
[14] Karácsony Sándor, 1948. I. m. 261. o.

gül. Különösen, ha hamar kielégült, még mielőtt differenciálódhatott vagy magasabb fokon jelentkezhetett volna."[15]

A felnőttnevelésben részt vevők oldaláról tehát csak azok nevelhetők, akiknek kedvük van a nevelődésre. Nem lehet kedvük csak azoknak, akiknek technikai természetű gátlásaik már nincsenek. Legkedvölőbb technikai gátlásuk pedig azoknak van, akiknek a szociális közérzetük nem jó. Ezért — vonja le a következtetést Karácsony — "a szabadművelődés jelenlegi állapotában jogi nevelés, vagy mondjuk ismertebb nevén: politikai, világnézeti, ideológiai nevelés",[16] mert a társadalmi lét alapvető fejlődése mellett ez a legfőbb záloga a kollektív életérzés megnyugvásának, a művelődési vágy feléledésének.

A pedagógiai érosz másik alapvető feltételének a nevelésre illetékes nevelő személyiségét tekinti. "Minden vágyat csak potencia elégíthet ki, nevelni csak potens ember nevelhet. "Átadó"-képessége csak olyasvalakinek lehet, akinek van mit átadnia: kultúrája, jelleme, jövőbe vetett hite, egyszóval "akitől telik".[17] A potenciának a másik fél felé mutatkozó formája: a készség. A képesség kész odaadni azt, amit a hajlandóság befogadni vágyik. Egy pluszról, valami többről van itt szó, ezzel a többel neveli, azaz növeli az egyik fél (a nevelő) a másikat, s ezzel a többel nő a másik fél (a növendék) nevelés közben. ... A "hajlandó" növendéket csak "értékes" nevelő nevelheti. Az sem mindig több vagy más, amit a nevelőtől vár és kap, de mindig érték és csak akkor van értelme a nevelésnek, ha mindig "értékesebb" is, mint a növendék eddigi szellemi értékei voltak.

A felnőttnevelési viszony alapvető feltételei ezek. Nagyon fontosnak tartjuk azt a gondolatot, hogy a felnőtt növendék önként vállalja és kezdeményező félnek fogadja el az illetékes nevelőt, aki számára — saját és társas közösségi életét emelő — értéket képvisel. Tegyük hozzá — mert nagyon fontos aktuális tanulság ez a mai felnőttnevelés számára —, hogy ez az érték mindig a jövő felé mutató! "Az életnek fejlődnie kell, mégpedig dialektikusan. A nevelés, ha fejlődésképes társadalom nevelődéséről van szó, mindig antitézise a jelen kultúrájának, s a jövő szintézisét készíti elő."[18]

Karácsony Sándor tehát lehetségesnek és szükségesnek tartotta a felnőttnevelést önkéntes vállalás esetén, és lehetségesnek a kezdeményező nevelő tár-

[15] Uo.
[16] Uo.
[17] Karácsony Sándor, 1948. I. m. 449—450. o.
[18] Karácsony Sándor, 1948. I. m. 451. o.

sas viszonyulásának a személyiségalakító hatását is. Elsősorban nem a direkt tartalmi hatás, hanem a társasviszonyulás formai oldala révén, szemben a felnőttnevelés több mai polgári elméleti felfogásával, amely a felnőttnevelés egyetlen lehetséges formájának csak az önművelést tartja.[19] Ez nemzetközileg is jelentős helyet követel Karácsonynak a felnőttnevelés egyetemes elméletében.

Karácsony felnőttnevelési koncepciója kiváló értékének tartjuk azt a fejlődéslélektani szemléletét, amelyben felismerte -- a kedvezőtlen társadalmi-művelődési-nevelési körülmények miatt -- az egyén fejlődésének a megrekedési lehetőségét. Bátran le merte vonni ennek egyáltalán nem népszerű konzekvenciáit: a nagykorú és a felnőtt megkülönböztetését. Kéziratban maradt utolsó kötetének címe, "Nagykorúak és felnőttek" éppen ezt a megkülönböztetést jelezte volna. A kézírásos bevezetőből idézünk: "Elsőnek könyvem címéért kell engedelmet kérnem. Fejlődéslélektani kutatásaim azzal a tanulsággal szolgáltak, hogy nem minden nagykorú embertársam felnőtt is egyben. Sokaknak az élete mennyiségi változások egymásutánjából tevődik össze, ezek születnek, nőnek, később öregszenek, a végén meghalnak. Felnőttnek lenni minőségi változás, ugrásszerű fejlődés következménye. Ha nem úgy volna, nem volna értelme annak a nagy tudatosító munkának, mely ideológiai képzés, versenyek, politikai nevelés formájában országszerte folyik. A szovjet ember minőségi ember, mondja Makarenko. Hadd tegyem hozzá: a minőségi ember felnőtt ember. Ne haragudjanak meg érte a többiek, hogy áperte megmondom, csak bizonyos fajta emberek felnőttek; könnyű ezek után kitalálni, hogy kik. A többiek, ha emberkort értek is, bizony csak nagykorúak."[20]

Karácsony egész értékrendszerét kellene ismertetnünk s ennek fejlődéslélektani kialakulását az embernél, hogy tartalmilag is kifejthessük, milyen sajátosságok jellemzik a társaslelki kategóriák egyes területein a különböző szinteken fejlődésben megrekedt nagykorúakat. Hely hiányában csak hivatkozhatunk Karácsony "Magyarok kincse. Értékrendszer és axiológia" című, 1944-ben

[19] Franz Pöggeler: Methoden der Erwachsenenbildung. Herder Freiburg—Basel Wien, 1964. 312—328. o., vagy Werner: Didaktik und Methodik des Erwachsenenunterrichts. C. Heynememe Verlag. I. 218. o.), aki pl. a II. világháború utáni felnőttnevelés fő irányító elvének az önképzés spontánságát és a mások általi képzésről való lemondást tartja. A felnőttnevelés nemzetközi koncepcióinak tipizáló értékelését l. bővebben Durkó Mátyás (szerk.) "A felnőttnevelés pedagógiai kérdései" c. egyetemi jegyzet (Bp., TK, 1966) szerkesztő által írt: "A felnőttneveléssel kapcsolatos polgári nézetek történeti áttekintése" c. fejezetben (20—42. o.).

[20] Az előszó kéziratát Komlósi Sándor volt szíves rendelkezésünkre bocsátani.

az Exodus kiadónál megjelent munkájára, ahol az érdeklődő részleteiben is megismerkedhet ezekkel a fontos gondolatokkal. Karácsony zseniális értéke ezek felismerése és főleg felnőttnevelési alkalmazása: "Sokszor a nevelőnek nem is az a dolga, hogy modern emberekké emelje a múlt korszakban visszamaradtakat, hanem két-három korszak mélységéből kell embereit felhoznia, ha a ma színvonalán szeretné tudni és látni őket."[21] Karácsony e téren egész mai marxista személyiségfejlődési gondolkodásmódunk egyik elindítója lett — határozottan nemzetközileg is megelőzve korát.[22] Erre nézve két bizonyítékot hadd hozzunk: A marxista fejlődéslélektani vizsgálatok eredményeként előbb W. Szewczuk (1959), később B. G. Ananjev (1968)[23] — az egyes pszichikus funkciókról és magasabb személyi tulajdonságokról bizonyította, hogy az "érettségnek ez az időbeli heterogenitása megőrződik az összes formációkban", és kedvezőtlen körülmények között egyes nagykorúak nem érik el a felnőttekre jellemző minőségi szintet, hanem a fejlődés gyermek, serdülő vagy ifjúkori szintjén rekedhetnek meg.

Karácsony a személyiség egészére nézve megrajzolta a fiatalkori és felnőtté fejlődés kategóriarendszerét, sőt rendkívül izgalmas és tetszetős hipotézisként — melyet a szaktudomány még azóta sem tudott elvetni, miközben számtalan tapasztalati tény alátámasztotta — kifejtette: "Nemcsak a fejlődés irányvonalát mutatja ez a táblázat, a visszafejlődésnek, a megöregedésnek, a divatból kimenésnek, a lassú elmúlásnak is ugyanez az irányvonala, csak éppen ellenkező előjellel, hátulról visszafelé."[24] Egyes pszichikus funkciók területén a fenti szerzők kísérleti vizsgálatokkal részben igazolták már ezt a hipotézist, de a személyiség egészére vonatkozó bizonyítás vagy cáfolat még egyetemes feladatként áll a felnőttkor fejlődéslélektana előtt.

Az UNESCO Felnőttnevelési Világkonferenciáin csak a század hetvenes és nyolcvanas éveiben vetődött fel hangsúlyosan[25] a művelődés szempontjából hátrányos helyzetű "nagykorúakkal" való nevelői foglalkozás gondja, amelynek

[21] Karácsony Sándor, 1948. I. m. 201. o.

[22] Részletesebben l. Durkó Mátyás: "Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés". Bp., 1988. Kossuth (megjelenés alatt).

[23] Wlodzimierz Szewczuk: Psychologia czlovieka doroslego. Warszawa, 1959; B. G. Ananjev : Cselovek kak predmet poznanyija. Leningrád, 1968.

[24] Karácsony Sándor: A magyarok kincse. Bp., 1944. Exodus, 211—213. o.

[25] John Lowe: A felnőttek oktatása — világperspektíva. (Ford. az Ontario Institut for Studie in Education Toronto 1975-ös kötete alapján.) Bp., 1983. ELTE jegyz.

alapja ugyanaz a megrekedtségi probléma, amit Karácsony már 1944—48 között többszörösen felvetett.

Döntő kérdés az ő esetükben is a nevelői viszony kérdése, melynek alapja nem lehet más, mint a másik ember tiszteletére, autonómiájának biztosítására vonatkozó karácsonyi gondolat, talán még erősebben hangsúlyozva a nevelői segítés áldozatkészségét. Társadalmi helyzeténél, életkoránál fogva a nagykorú is joggal követel magának emberi egyenrangúságot, tiszteletet, megbecsülést. Mindenekelőtt tudomásul kell venni az adott személyiség szociális s pszichikus jellegzetességeit — akkor is, ha azok nem kedvezőek —, azt a motivációs és fejlettségi szintet, amelyen ténylegesen van. Mindenki csak arról a szintről indítható, fejleszthető, csak azon közelíthető meg, amelyen reálisan van. Minden elindítás, motiválás első szabálya a "csere törvénye", a beilleszkedni tudás az egyén helyzetébe, gondolkodásmódjába, körülményeibe. Ezért fontos mindaz a vizsgálati eredmény, amely az ilyen alacsonyabb fejlettségi szinten megrekedtek pszichikus sajátosságaira vonatkozik. Most csak példaként sorolunk néhányat, részint a jelzett karácsonyi gondolatok, részint a legújabb nemzetközi kutatási eredmények alapján:[26] egy "értelmi szegénység", amelyet a sajátoshoz, a konkréthoz, a megszokotthoz fűződő érdekkel jellemezhetünk, másrészt az általánossal, az elvonttal, az újjal, a merésszel való szembeállítással. Mindehhez kapcsolódik egy nyelvi korlátozottság, könyvkultúrával, a könyvből való tanulással szemben jelentkező gyanú, amelyet értéktelennek, haszontalannak, magától idegennek tart, szembeállítva az első kézből vett közvetlen tapasztalatokkal, közvetett verbális tapasztalatcserével. Életlátása az alapvető hasznosságelven, az azonnali felhasználhatóságon, élvezhetőségen mint alapvető érdekeken nyugszik. Közművelődésbe való bekapcsolása is mindennek a tudomásulvételén alapulhat. Döntő a hozzákapcsolódó felnőttnevelési viszony kialakítása, amely mindenekelőtt személyiségük adott állapotát, sajátosságait figyelembe vevő, azt megértő (mert előidéző körülményei, pszichikus helyzete miatt megmagyarázni is tudó), ezért a továbbiakban vele egyenrangú, mellérendelő magatartásba kerülő, őt emberségében és a nagykorúságában, családi, társadalmi helyzetében tisztelő és a szükségletek, hiányok megérzésében érzékenyen és figyelmesen segítő andragógiai viszony. Benne sarkponti kérdés "a másik ember tisztelete", az egyenrangú emberi viszony, a nagykorú egyenlőség biztosítása.

[26] Karácsony Sándor: Magyarok kincse, i. m. és R. Shaw—L. West: "Chase dismissed". Adult Education, 1972, 6. sz., 355. o.

Az egész felnőttnevelési folyamat módszertanára vonatkozóan irányelvként lehet elfogadni Karácsony Sándor azon alapvető gondolatait, amelyeket az alulról és belülről fokozatosan kinövesztett fejlődésről mondott. Kapcsolódik ez ahhoz, amit a művelődésre motiválás problémáiról előbb kifejtettünk, s amit a szerves fejlődés feltételeiről még a következőkben mondandók leszünk. De ugyanez a kérdés — csak magasabb szinten — az is, amit az értelmiség ideológiai átképzésének a szerves folyamatáról megfogalmazott. "Nagyobb baj ennél, hogy az ilyen átképzés nem felel meg a természeti valóság szerves egymásutánjának. A nemrég még polgári, osztályharcos életkörülményeket és érdekeket tükröző társadalmi tudat nem változhatik meg csak úgy magától, ha reális alapja eddigi társadalmának gazdasági struktúrája legalábbis szerinte és számára változatlan. Ha igaz az, márpedig az, amit Marx úgy állapított meg: az emberek társadalmi léte határozza meg a tudatukat, a legtöbb volt középosztálybeli úgy válik értelmiségi munkássá, ha rádöbben, hogy nem sérelem érte, hanem juttatás, s az az erő, mely kiröpítette börtönéből, nem epizódjellegű véletlen, hanem a fejlődés kirobbanó energiája. A termelési viszonyok összegzésének a teljes megváltozását és átalakulását kell a maga realitásában érzékelnie előbb, hogy új társadalmi tudata támadhasson, s a későbbi ideológiai átképzés olyan szerves felépítménnyé válhasson nála, mely aztán igazán tevőlegesen hat majd vissza úgy a maga, mint közössége (esetünkben: tanítványai) társadalmi fejlődésére."[27]

Karácsony tanítása igaz. A meglévő motivációkra építés, ebből új, belső motívumnak az ébresztésével valósul meg az alulról és belülről való fokozatos fejlesztés, a belső érdeklődéstámasztás. Eközben az elért fokok aktív gyakoroltatása az a módszertani út, amit a felnőttnevelési, közművelődési kiscsoportoknak a sikeres, szerves fejlesztés reményében ma is járni lehet és kell.

Hogy milyen előnyt jelentett Karácsony Sándor számára az előbb bemutatott érett fejlődéslélektani és szociálpszichológiai látásmód és az erre alapozódó felnőttnevelési szemlélet, kitűnően bizonyítja az a vita, amelyet egy ezen ismeretek hiányában íródott korabeli felnőttnevelési tanulmány szerzőjével folytatott, aki veszélyesen összekeverte a felnőttekre és a nagykorúakra jellemző sajátosságokat, s alapvetően téves felnőttnevelési megállapításokra jutott. Ezek a gondolatok egyúttal Karácsony felnőttnevelési koncepciójának az összefoglalására is alkalmasak — ezért bár a részlet nagyobb

[27] Karácsony Sándor, 1948. I. m. 580. o.

terjedelmű, egészében közöljük: "Nemrég olvastam egy tanulmányt a felnőttek neveléséről. Tehetséges, képzett fiatalember írta, de ezen a téren még ott tart, hogy a felnőtt ember jellegzetességeit, az ifjúságtól eltérő mivoltát ilyenekben látja, mint: szellemi életének megmerevülése; bizalmatlanság, elzárkózottság, előítélet a nevelők iránt, egyéniségének kialakultsága, érett gondolkozása, gyakorlati irányú érdeklődése, közösségben tekintve, és a gyermeki közösségekhez képest heterogenitása. Ellenszerül élénk előadást, szemléltető eszközöket, vitát, megoldandó feladatokat, közvetlenséget, együttes élményt, életszerűséget, nivellálást ajánl. A szellemi élet megmerevülése nem a felnőtteket jellemzi, hanem egyrészt az adolescenseket, tehát ifjakat, másrészt az öregedőket. A bizalmatlanság, elzárkózottság, előítélet sem az előadónak szól s nem par excellence felnőttek részéről, hanem osztályharc közben az egymással szemben álló társadalmi osztálybeliek egymáshoz viszonyulására jellemző tünetképpen. A kialakult egyéniséget és az érett gondolkodást leterrorizálnom talán nehezebb ugyan, de nevelnem és tanítanom inkább könnyebb, mint lenne akkor, ha az egyéniség kialakulatlan, a gondolkodás is éretlenebb lenne. Az meg már egyenesen tévedés, mintha a felnőttek és ifjak úgy viszonyulnának egymáshoz, mint gyakorlati érdeklődés az elméletihez. Ellenkezőleg. A felnőttek közt egymás mellett található a kettő, ami az ifjúságnál időben egymás után fejlődik ki. A heterogenitás megvan gyermeknél, felnőttnél egyaránt. Az ellenszerekkel sem vagyunk egyébként. Nem hiszem, hogy különbség volna e tekintetben felnőttek és gyerekek között; szemléltetésre, élénk előadásra (nem akarom az iménti felsorolást megismételni), együttes élményre egyformán mindenütt nagy szükség van, s nem tudom, a felnőtt szeret és óhajt-e intenzívebben vitatkozni vagy az adolescens. Aki eddig fejtegetésünket végigolvasta, annak nem mondunk semmi újat, mikor nyomatékosan ismételjük: a felnőtt -- felnőtt. Abban különbözik a nem-felnőttektől, hogy kifejlődött valamennyi társaspszichológiai kategóriája. Ezzel szemben a kisgyereknek csak társaslelki életérzése fejlődött ki, a többi mind rá van hangolva erre az egyre, s ez az egy sem "jog" még, hanem "játék". Ez a "játék" a növőgyereknél "verseny"-nyé fejlődik már, közben kialakul a növőgyermek második társaspszichológiai kategóriája is, a társasérzelmi: a munkakedv. A pedagógus számára azt jelenti ez, hogy kisgyermekek körében "együttes élménye" lehetőleg játékos legyen, növőgyermekkel pedig már olyan munkaközösséget alakítson ki, amelynek formája a verseny legyen, motorja pedig a munkakedv. Felnőttek is szeretnek, tudnak és szoktak játszani is, versenyezni is, mégis az övelük való életközösségnek nem ez a felső határa. Felnőttek nevelése közben a nevelő már a "jog" és "művészet" felnőttkategóriákban kell

hogy viszonyuljon és mozogjon, s nevelési célja sem lehet kevesebb: jogban autonómiára, művészetben a legszebb formák-adta gyönyörűségekre nevel."[28]

Összefoglalva elmondhatjuk: Karácsony Sándor a maga korában korszerű, fővonalában a nemzetközi szaktudomány szintjén lévő, sőt némely vonatkozásban azt meg is előző felnőttnevelési koncepciót képviselt. Értéknek tartjuk, hogy a koncepciót beillesztette egy egységes embernevelési felfogásba, hogy korszerű fejlődés- és szociálpszichológiai gondolatokra épített, és hogy felvetette a nevelési folyamat specifikumait a felnőttnevelésben.

Gondolatai a ma kibontakozó tudományos andragógia és az óriási feladatokat megvalósító, gyakorlati felnőttnevelés számára is átvehető, pozitív értéket képviselnek, akkor is, ha részleteiben vannak benne ideológiai torzulások, egészében még jelentkezik benne némi vázlatszerűség és hiányzik a részletekig hatoló kidolgozottság belőle.

[28] Karácsony Sándor, 1948. I. m. 454. o.

JAMES LYNCH

NEMZETKÖZI KAPCSOLATOK A NEVELÉSBEN: TÖRTÉNETI SZEMPONTOK*

Tisztelt Elnök Úr, Tisztelt Kollégák!

Meleg személyes köszönetemet szeretném először is kifejezni Önöknek, amiért engem kértek fel arra, hogy a Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencia 9. ülésszakának megnyitó előadását megtartsam. Megtiszteltetés és öröm számomra, hogy újólag megerősíthetem kapcsolatomat a jelenlévő oly sok kiváló nemzetközi szakemberrel — kollégáimmal és barátaimmal —, akikkel az elmúlt idők során oly sok alkalommal szoros együttműködésben dolgozhattam. Örömömre szolgál az is, hogy újból Magyarországra látogathattam, abba az országba, amely a történelem évszázadai során a nevelésügyi elképzelések és kulturális hatások keresztútján állt, és amely most méltó módon veszi ki részét ezen értékek aktív formálásából azáltal is, hogy egy olyan rangos nemzetközi konferenciának ad helyet, amely kifejezett módon a neveléstörténet nemzetközi kapcsolatainak kutatását tűzi ki céljául. Ugyanakkor, szervezett értelemben egy kicsit hazatérés is számomra ez az alkalom, hiszen újra aktí-

*Elhangzott az International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) 9. ülésszakának megnyitó előadásaként Pécsett, 1987. augusztus 31-én.

A szerző, James Lynch professzor, a Sunderland Polytechnic Tanításelméleti Tanszékének tanszékvezető tanára, valamint ugyanazon egyetem Neveléstudományi Karának dékánja. Az Egyesült Királyság, valamint más európai országok iskoláiban és felnőttoktatási intézményeiben tanított. Kiterjedt szakmai publikációval rendelkezik és számos európai kormánynak, illetve nemzetközi szervezetnek volt már tanácsadója. Legújabb publikációi közül a következők a legfontosabbak: Teaching in the Multicultural School (Tanítás a multikulturális iskolában), Ward Lock, 1980; The Multicultural Curriculum (A multikulturális tanterv), Batsford, 1983; Multicultural Education: Principles and Practice (Multikulturális nevelés: elvek és gyakorlat), Routledge and Kegan Paul, 1986; Multicultural Education: Approaches and Paradigms (Multikulturális nevelés: módszerek és paradigmák), Nottingham University, 1986; Prejudice Reduction and the Schools (Az előítélet csökkentése és az iskolák), Cassell, 1987; valamint James A. Banks társszerzővel Multicultural Education in Western Societies (Multikulturális nevelés a nyugati társadalmakban), Holt Saunders/Praeger, 1986.

van tagja lehetek a Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferenciának, annak a szervezetnek, amelynek megalakításában tíz évvel ezelőtt aktívan magam is részt vettem. (A tízéves fennállás után, most ez egy kínálkozó alkalom a szervezet számára, hogy a jelen konferencia témájával is segítse a kritikus önértékelés, illetve az önkritikus értékelés folyamatát.)

A konferencia választott témáját mindenekelőtt időszerűsége és felettébb fontos jellege miatt értékelem nagyra. A nevelésügyi szakemberek körében valójában hosszú hagyományokra tekint vissza az az elhivatottság és figyelem, amellyel a nevelésügy területén létrejövő megértés és kapcsolat ügyét szorgalmazták a nemzeti, politikai, faji és etnikai határok áthidalása révén. Egy bizonyos értelemben a jelen konferencia, az én személyes nevelésügyi elhivatottságom szellemével megegyezően, a pozitív törekvéseknek azt az összességét tükrözi, amely egyfelől a kulturális pluralizmusra törekvő nevelésügyi válaszokra, illetve a személyes és nemzeti előítéletek elleni küzdelemre, másfelől a nemzetközi megértés és emberi jogok nevelésének történeti fejlődésére, többek között a gazdagoknak a szegények iránti felelősségére fordítja a figyelmet.

Az indiai szubkontinensen töltött hosszabb munka-tartózkodás után nem habozok nyíltan felvetni a nevelésnek az emberi kifosztottság leküzdésében betöltött szerepét, hiszen a kifosztottság állapota jellemzi a világ lakosságának igen nagy hányadát. Nekünk, nevelésügyi szakembereknek súlyos felelősségünk van a népek közötti előítélet leküzdésében és abban, hogy olyan állampolgárokat neveljünk, akik kreatív módon tudnak tevékenykedni három lényeges szinten érvényesülő minőségükben: úgy, mint közvetlen etnikai és kulturális csoportjuk tagjai, úgy, mint az adott nemzeti állam tagjai és úgy, mint ennek a kicsiny és túlzsúfolt "Föld-bárka" világpolgárai. Mint neveléstörténészeknek, el kell ismernünk, hogy az utóbbi csoportba való közös tartozásunk puszta ténye még sohasem gátolt meg bennünket abban, hogy szinte kizárólag csak az első két szint érdekeit szolgáljuk. Nyilvánvaló például, hogy míg a nevelésügy nagyjai — Pestalozzi, Montessori, Herbart, Comenius, Fröbel, Makarenko, Lock, Rousseau, Krupszkaja és Dewey — mélységesen a harmadik szinthez tartoztak, és egyiknek sem "sikerült" megmaradnia egy adott nemzeti állam kisajátított tulajdonaként, addig nekünk, nevelőknek csak alkalmanként sikerült etnikai és nemzeti cselekvés-, felelősség- és vállalkozás-szintjeinket túlhaladni és az egész emberi faj előremozdítása, előrehaladása érdekében lépnünk. Igazából távol állunk még attól, hogy teljes odaadással harcoljunk az előítéletek kiirtásáért és megszüntetéséért — példa erre az, hogy iskolák, tanárok, nevelésügyi dolgozók használtatnak fel

arra, hogy faji, etnikai, osztály, nemzeti, vallási előítéleteket és bigott dogmákat terjesszenek és hirdessenek.

Fontos, hogy konferenciánkon a nevelésügy nemzetközi kapcsolatainak javításáról folytatott kollégiális vita keretében őszintén és nyíltan leszámoljunk a nevelés eme Janus-arcúságával, amelynek meglétét mind történeti, mind jelenkori értelemben tetten érhetjük még.

Szerencsések vagyunk, hogy konferenciánkon az előadások széles spektrumának lehetünk tanúi, amelyek a nevelésügy nemzetközi kontextusát, kölcsönhatásait és termékenyítő hatásait mindennél jobban mutatják, hiszen ezek a jelenségek a történelem során oly gyakran előfordultak. Az előadások a témák és megközelítési módok széles megoszlását tükrözik: így többek között tárgyalják a különböző országok nagy nevelőit, a nevelésügyi gondolatok különböző területeit, a személyi feltételeket, az alkalmazott módszerek, motivációk, tantervek, intézmények különbözőségeit, valamint olyan jellegű témákat is, mint a békére nevelés és a nemzetközi szervezetek munkájának kérdése.

Míg az előadások egyik legnagyobb csoportja a nevelés gondolkodóival foglalkozik (Dodde és Fehér Pestalozziról, Lang és Felkai Herbartról, Čapkova Comeniusról, Schmidt, Petrikás és Hellig Makarenkóról, Bellatalla és Marsiske Dewey-ről, Ferreira-Gomes Lockról, Sunnana Kerschensteinről, Vejleskov Camperól, Méhes Montessoriról, Baust Piaget-ről ír), a tanulmányoknak egy másik jelentős csoportja a különböző országok közötti hatásokat vizsgálja. (Geissler a német és szovjet, Groendijk az angol puritán és holland, Jones az angol és amerikai, Johanningmeier a német és amerikai, Koskinen a náci német és finn, Mokrzecki és Puchowski a lengyel és magyar, Brezsnyánszky és Horváth a német és magyar, Boekholt a német és holland, Viano a spanyol és angol, Löwe az európai és amerikai, Koch és DeFaveri az amerikai és kanadai kapcsolatokat tárgyalja). Ebben a csoportban egy különösen figyelemre méltó tanulmányról szeretnék szót ejteni, nevezetesen Apeléről, amelyben a szerző a második világháború végi brit katonai kormány erőfeszítéseiről ír, amikor is az Kölnben a demokráciára történő átnevelés feladatát vállalta fel. Ezzel is emlékeztet mindannyiunkat újból arra a tényre, hogy nem minden fajta nevelés szolgálta a történelem során a béke és demokrácia ügyét.

A tanulmányoknak egy másik csoportja a nemzetközi együttműködés kérdésére fordítja a figyelmet. Az együttműködés lehet sikeres, mint ahogyan Ruckick elemzéséből kitűnik, aki a szocialista országok történészei és módszertanosai közötti együttműködést elemzi a történelemtanítás területén, de lehet sikertelen is, mint ahogyan az a Thomas által ismertetett esetből kitűnik, vagy éppen egyik sem, amint azt Halász és Lukács az IEA magyarországi

hatásáról írott elemzéséből megtudhatjuk. E csoportból néhányan a nemzetközi szervezetekre fordítanak figyelmet (például Gundem, Zerkó és Grabowski, Hellwig és Heuchert). Mások a nemzetközi együttműködésből származó különbségek és azonosságok felderítésén fáradoznak (Uhlig), és elemzik azokat az eseteket, amelyekben az ilyen nemzetközi kooperáció nyújtott támaszt és segítséget gyermekeknek háborús időszakban (Sola tanulmánya például a spanyol polgárháború időszakáról). Hallhatunk tanulmányt a pedagógiai gondolkodás és szaktudás nemzetközi cseréjéről is (Dnyeprov), valamint egy gondolkodónak a másikra gyakorolt hatásáról (Hager). Érdekes vizsgálat az, amely azt vizsgálja, hogy a kívülről érkező hatások hogyan vezettek az állami oktatási rendszerek kialakulásához (Betts, Miller), a tantervek kifejlesztéséhez (Norris, Horváth) és új iskolai formák, iskoláztatási rendszerek bevezetéséhez (Luth, Kövér, Hakaste, Reshef).

Günther dolgozatában rámutat arra, hogy a népek között a nevelési-oktatási, valamint a szélesebb értelemben vett kulturális érintkezés nagyon régi jelenség. A nagy Hettita Birodalom archív anyagainak nemrégiben történt feltárása -- amelyet a mai Törökország területén lévő Boghaz Köy külügyminisztériuma titkos anyagának tekinthetünk -- megerősíti és alátámasztja Trójának, a híres nagy városnak i. e. 13. sz.-i bukását, amelyről a későbbi korok utazóinak történeteiből tudunk, illetve egy több száz évvel később élt, Homérosz néven ismert író tollából ismerünk. Homérosz munkái -- egészen a közelmúltig -- az európai középiskolai tantervek fundamentális részét jelentették. A kapcsolatokat és összefüggéseket a végtelenségig sorolhatnánk. Platón összehasonlította a spártai és athéni nevelést; a középkori kulturális eszmecsere, amely az orvostudomány, a művészetek, az irodalom, az építészet, a kerámia és a textilművészet területeit érintette, két nagy ideológiai tömb között ment végbe: a keresztyén és az iszlám világ között. Mégis, történelemkönyveink még mindig a háborúk, hódítások és hatalmi praktikák történelmi kapcsolatait tárgyalják. Ezt annak ellenére teszik, hogy a múltról szerzett töredékes képünkben -- még ha jelentőségétől megfosztva is -- állandóan jelen vannak a kulturális, a nevelési-oktatási és a technikai-technológiai változás tényei és hatásai. Ezek minden korban aktív történelmi tényezőkként szerepeltek, még akkor is, ha az utókor értékelésében túlságosan is alulreprezentáltan jelennek meg. A ma körültekintő vizsgálódása során talán megengedtetik a keserű észrevétel: "plus ca change!".

Ebben a kontextusban keresi Günther a választ arra, hogy milyen mozgatók állnak a nevelésügy nemzetközi kapcsolatai mögött, hiszen naiv dolog lenne feltételezni, hogy a kérdéses hatások mindig is jóindulatúak és jószándékúak

voltak, az emberiség boldogulása érdekében születtek meg, mint ahogyan azt Koskinen és Mangan tanulmánya sugallja. Nyilvánvalóan nagyon fontos látnunk a hatások mögött azokat az értékeket és háttér-feltételezéseket, amelyek az adott kezdeményezéseket motiválták, valamint azokat a mozgató erőket és befolyásrendszereket, amelyek a sikeres megvalósításhoz elengedhetetlenek voltak. Ez utóbbiak lehettek gazdasági, társadalmi, a társadalmi rendszer egészével, a nemzeti intellektus természetével, illetve a történelmi és kulturális elhelyezkedéssel összefüggő tényezők.

Mindig is kicsit paradoxnak tűnt nekem, hogy a nevelésügy nemzetközi kapcsolatteremtése iránti legjelentősebb kezdeményezések a nemzeti nevelési rendszerek kialakulásával egyidőben, vagy legalábbis ugyanabban a században mentek végbe. E rendszerek olyan szellemben fogantak, amelynek értelmében a nemzeti nevelésügynek kellett biztosítania az alapot a nemzeti szolidaritás és egység össze- és kikovácsolásához, és amelyben mindenféle etnikai, illetve nemzetközi identitást egyetlen nemzeti homogenitásba gyúrhatnak eggyé. Az összehasonlító neveléstudomány a korabeli nevelési nemzetköziség egyik legfőbb előfutárának tartotta mindig is Marc Antoine Jullien de Paris-t (1775—1848), aki a "Esquisses et Vues preliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparee" (1817) című munkájában már javasolja egy, a nemzetközi nevelés kérdéseiben felelős speciális bizottság létrehozását, egy többnyelvű folyóirat kiadását és egy tanárképző főiskola létrehozását Svájcban.

Más nemzetek fiai is sokat tettek annak érdekében, hogy a népeket és nemzeteket elválasztó tereken és kultúrákon átjárás alakulhasson ki; Victor Cousins (1792—1867) Franciaországból, Kruse és Thiersch Németországból, Harace Mann és Henry Barnard az Egyesült Államokból, Mattew Arnold, majd később Michael Sadler Nagy-Britanniából (Higginson tanulmánya éppen ezt, tehát Sadlernek a "világpolgár" nevelése iránti elkötelezettségét emeli ki újból), Lev Tolsztoj és K. Usinszkij Oroszországból és még sokan mások más országokból indították el elképzeléseiket.

Mindezek ugyanakkor, azt is kutatták és keresték, hogyan lehet mások pedagógiai tapasztalataiból és elképzeléseiből tudást kovácsolni és ennek fontosságát hogyan lehet elfogadottá tenni. Néhány esetben azonban a motiváció önző természetű is lehetett: mások elképzeléseinek az átvételével helyzeti előnyökhöz is lehet jutni, lehet a mások hibáiból tanulni, az ipari versenyképességet lehet erősíteni és a politikai ellenállás élét el lehet venni. A nevelési elgondolások motivációi tehát nem mindig közvetlenül pozitívak; az eredmény azonban minden esetben elkerülhetetlenül egy magasabb

szintű tudás és megnövekedett tudatosság — ezek viszont alapkövek a nevelésügy nemzetközi kapcsolatainak a továbbépítésénél.

Így tehát gondolkodó-pedagógusok egyéni erőfeszítéseinek, sokszor veszélyes próbálkozásainak eredményeként jöttek létre a szervezetesített formák: először nemzeti szinteken, azáltal, hogy nevelési múzeumokat, hivatalokat és dokumentációs központokat hoztak létre. Ezek sokszor a nagy kiállításokból származtak — így például az 1851-es londoni kiállítás eredménye volt a South Kensington Museum létrehozása 1857-ben. Ugyanekkor Kanadában és Horace Mann hatásának köszönhetően az Egyesült Államokban nevelési központokat hoztak létre, hogy összegyűjtsék a releváns információkat és dokumentumokat a pedagógiai tudás terjesztésének és cseréjének előmozdítása érdekében. 1868-ban, nagymértékben Mann és Barnard hatásának köszönhetően, megalakult az Oktatásügyi Hivatal Washingtonban, a Belügyi Minisztérium egyik osztályaként. Ezt követően, 1870 és 1880 között különböző gyűjteményeket és központokat alapítottak világszerte, amelyek meglehetősen különböző hatásfokkal és élettartammal rendelkeztek. Szentpétervárott (1871), Rómában, Budapesten, Bécsben, Berlinben, Lipcsében, Donauwörthben és Amsterdamban (1876), Párizsban (1879), Brüsszelben (1810) és 1878-ban Zürichben (a Pestalozzi Múzeum /Pestalozzianum/ megalakításával) jöttek létre az említett központok, amelyek részben a Párizsi (1867), a Bécsi (1873) és a Philadelphiai (1878) Világkiállítás eredményei-következményei voltak (l. Wacjman tanulmányát). A Berlinben 1915-ben megalakult Zentralinstitut für Erziehung und Bildung talán a nemzeti központok létesítésének speciális folyamatában az utolsó mozzanatként értékelhető, hiszen ezután, a háború utáni időszakban, a nemzetközi központok kifejlődésének lehetünk tanúi.

Ebben az időszakban az első nemzetköziség iránti erőfeszítéseket a tanárok nemzetközi társaságának létrehozására tették, amelynek eredményeként jött létre 1905-ben az International Bureau of Teacher's Federations. Simon és van Daele tanulmánya rávilágít e korai kezdeményezések és a békére nevelés szoros kapcsolatára. Adao tanulmánya ugyanakkor a huszadik század eleji, maguktól a tanároktól kiinduló nemzetközi kapcsolatok és hálózatok kiépítésére irányuló erőfeszítéseket elemzi.

Ebben az időben is voltak már kísérletek nemzetközi nevelési központok létrehozására, mint ahogyan azt a következő tény is szemlélteti: 1914. szeptember 7—12. között hívta össze a Holland Művelődési Minisztérium a művelődési miniszterek nemzetközi konferenciáját egy nemzetközi nevelési hivatal megalapításának konkrét céljából. Sajnos, a skizofrén emberi psyché hódító dimenziója ekkor újból uralomra jutott, és a fent említett kezdeményezések

háttérbe szorultak az első világháború befejezéséig. Hu Chang Tze tanulmányában Kínának a Népszövetség Nevelési Missziójával kapcsolatos szerepét tárgyalja és elemzi. 1921. szeptember 21-én határozott a Népszövetség a Szellemi Együttműködés Nemzetközi Intézetének megalakításáról. Ez az elképzelés tényleges megvalósulást Eduard Claparède kezdeményezésére, a Jean Jacques Rousseau Intézet segítségével nyert 1925-ben a Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal formájában. Ez a szervezet Jean Piaget és Pedro Rossello irányítása alatt indult meg.

Az ebben az időben megalakult szervezetek egyike volt a Nemzetközi Munkaügyi Hivatal. Az első világháború utáni időszakot a nemzetközi idealizmus jellemezte, amely a nemzetközi kapcsolatok fontosságát oly sok más területen is hirdette. 1919-ben például, majdnem harminc évvel a nagyon hasonló oktatásügyi fejlemények előtt, a világ legelső "Nemzetközi Kapcsolatok Tanszéke" alakult meg Walesben az Aberystwyth egyetemen. A tanszék első vezetője Alfred Zimmern volt, kiváló klasszisú tudós, aki később Oxfordban a nemzetközi kapcsolatok Montague Burton Tanszékét vezette. 1924-ben pedig a London School of Economics létesített egy nemzetközi kapcsolatok tanszéket. Egy évvel korábban a University of Columbia hozta létre az International Institute of Teachers College nevű intézetet, amelynek keretében 1922. augusztus 10-én Elizabeth Farrow vezetésével tanárok egy csoportja megalapította a Kiváló Gyermekek Tanácsát (l. erről részletesebben Heuchert tanulmányát). A rákövetkező évben megalakult az Oktatásügyi Szervezetek Világ Szövetsége, amelyet 1926-ban követett a Tanárok Szervezeteinek Világ Szövetsége (IFTA), valamint a Tanárok Nemzetközi Szakszervezeti Titkársága (ITST) (erről l. részletesebben Simon és van Daele tanulmányát).

Minden bizonnyal a második világháború traumája késztette a nevelésügyi szakembereket éppúgy, mint a politikusokat arra a felismerésre, hogy végső soron övék a felelősség az emberi faj egységének és egymásrautaltságának, valamint az emberi jogok és a nemzetközi béke fenntartásának ügyében. 1946-ban nevelés- és oktatásügyi szakemberek egy csoportjának késztetésére, akik között voltak brit honfitársaim is, megalakult az Egyesült Nemzetek Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO). 1947-ben a Londoni Egyetem Pedagógiai Intézetében megalakították az első Összehasonlító Pedagógiai Tanszéket. Ezek a lépések példamutatóak voltak, amelyeket számos nemzetközi és regionális szervezet követett: az OEEC 1948-ban, az Európa Tanács 1949-ben, az UNESCO Intézet 1953-ban, a Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete 1961-ben, valamint sok más szervezet, amelyek közül számosnak munkatársa lehettem az elmúlt évek során. Természetesen sok szervezet működésének

csak későbbi fázisában került kapcsolatba az oktatás- és nevelésüggyel: így például különös megelégedést jelentett számomra, amikor mintegy 10 esztendővel ezelőtt a Világbank elkezdett támogatást nyújtani ezen a területen is.

Más, jóllehet sokkal szerényebb, de hasonlóképpen fontos szinteken jelenik meg a nemzetközi kapcsolatok iránti növekvő elkötelezettség államok, intézetek és szervezetek részéről. Ilyenek az APSRO iskolák, a Nemzetközileg Orientált Iskolák Konferenciája, a kétoldali államközi kulturális egyezmények, amelyek gyakran nagyon különböző politikai berendezkedésű államok között működnek. Éppen ilyen államközi kulturális egyezmények keretében nyílt alkalmam a közelmúltban a Szovjetunióba, az NDK-ba és jelen utammal Magyarországra látogatni.

Tisztelt Kollégák! 1948. december 10-én az emberiség egy nagy lépést tett az emberi jogok és a nemzetközi kapcsolatok fejlesztésében, amikor kikiáltotta az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát. Ebben az ünnepélyes dokumentumban olvashatjuk a következőket:

"Mindenkinek joga van az oktatáshoz... Az oktatásnak az emberi személyiség teljes fejlesztését kell célba vennie, az emberi jogok és az alapvető szabadságjogok tiszteletének erősítése mellett. Minden nép, faj, és vallási csoport közötti megértést, türelmet és barátságot kell előmozdítania és az ENSZ békefenntartó tevékenységét kell elmélyítenie."

Hogy a gyakorlatban milyen távol vagyunk még ettől az ideáltól, az nyilvánvalóvá válik bármely alkalmi látogató számára is, aki az indiai szubkontinensre, vagy a legtöbb afrikai területre, vagy bármerre másfelé látogat. Igazából, "ritka ünnepélyes" beszámolót ad a Nemzetközi Fejlesztés Független Komissziójának, vagy akár a Brant Bizottságnak a jelentése "közös krízisünkről", arról, hogy mennyire sikertelen végül is az emberek közötti együttes munka, tanulás, de leginkább annak megtanulása, hogy javainkat hogyan osszuk meg embertársainkkal. Ezekért a hibákért pedig közösen kell viselnünk a felelősséget. Ennek felismerése munkánk egyik fontos szempontja kell hogy legyen itt Pécsett is, amelyet nem szabad szem elől tévesztenünk.

Sokkal optimistább kicsengésű tény az, hogy 1975. augusztus 1-én harminc-öt ország kötelezte el magát az úgynevezett "Helsinki Szerződésben", amelyet a közelmúltban továbbfejlesztettek és újból elfogadtak. A továbbfejlesztés éppen a nemzetközi jellegű kapcsolatok erősítésének az irányába történt, amelybe az oktatási és tudományos együttműködés, az oktatás és tudományos kutatás kiszélesítése, a kapcsolatok javítása, a diákok, tanárok és kutatók szélesebb körű együttműködésének lehetősége tartozik bele. Egy ilyen időszakban, amikor a kormányok között ilyen haladó jellegű egyezmények születnek és

a nevelésügyi hivatásnak olyan elkötelezett céljai valósulhatnak meg, amelyek szerint az emberiség közös fejlődését racionális eszközökkel, nem pedig propagandával és hatalmi szóval kell előmozdítani, komoly esélyünk van egy sikeresebb jövőre; kiváltképp, ha a pedagógusok és a szélesebb értelemben vett nevelésügyi szakemberek meglátásainak és jelentéseinek súlya van. Ezért tehát, a mi feladatunk itt Pécsett nem lehet csupán az, hogy illedelmesen meghallgassuk egymást, vitatkozzunk és baráti, kollégiális beszélgetésekben vegyünk részt, bármennyire is fontosak ezek magukban véve is. És semmiképpen sem lehet a feladatunk csupán az, hogy előadásainkat felolvassuk és szépen távozzunk. Az igazi feladatunk az, hogy aktívan előmozdítsuk a közös megértés ügyét — sokszor az egyet-nem-értés árán is, hogy türelmet és barátságot kovácsoljunk a nevelésügy és az emberi próbatétel tartós kapcsolatainak a létrehozása árán. Tegyük lehetővé a közös kutatást és írást, a cseréket, amelyek eredményeként a jövő generációi békében fognak gyarapodni.

Kollégáink joggal kérdezik majd meg, hogy milyen új feladatokat tűztünk ki célul, miféle diák- és tanárcserék vannak kilátásban, miféle új együttműködési szerződések vannak kialakulóban és milyen új kezdeményezések fogantak meg ezen a konferencián. Bizonyára az iránt is érdeklődnek majd, hogy tettünk-e erőfeszítéseket fejlődő országokbeli kollégáknak a közös munkába történő bevonására, és hogy a jövőben mely nemzetközi szervezetekkel fogunk együttműködési viszonyban állni. A szakmabeli értelmiségiek nemes elkötelezettsége adja meg a választ ezekre a kérdésekre: munkánk során olyan közös célok megvalósításáért küzdünk, amelyek túllépnek és túlmutatnak különbségeinken és ezáltal megerősítik felelősségünket. Miként azt Günther is megfogalmazza: "korunk pedagógiai hivatása mindannyiunktól azt követeli meg, hogy az alapvető emberi jogokért és szabadságjogokért, az igazságért és a békéért dolgozzunk és harcoljunk".

Fordította: Komlósi László

KÁRPÁTI ANDREA

ÉPÍTÉSZET ÉS NEVELÉS

Nemzetközi szimpózium, Pécs
1987. november 12—14.

A címben szereplő két terület összekapcsolódását, építészek, designerek, pedagógusok és népművelők együttműködésének elősegítését tűzte ki célul az Építési és Városfejlesztési Minisztérium (ÉVM) fővédnökségével szervezett konferencia, amelyet a pécsi Nevelési Központban rendeztek az elmúlt év őszén. Az eszmecsere ezúttal nem merült ki a vizuális nevelés mostoha sorsának érzékeltetésében: utópisztikus javaslatok és elvi deklarációk helyett megvalósult és folyamatban lévő pedagógiai programok, közművelődési akciók és eredményességüket vizsgáló kutatások eredményeit láthattuk a rendezvényt kísérő módszertani kiállításon. Az ÉVM hat évvel ezelőtt indult pedagógiai célprogramjáról, az építészeknek a környezetkultúra fejlesztésében betöltött szerepéről beszélt Jantner Antal miniszterhelyettes, amikor a szimpóziumot megnyitó előadásában áttekintette az építészet helyét a vizuális nevelésben — az óvodától a felsőoktatásig. A rajz, a technika és a környezetkultúra tantárgyak, s az iskola egyéb nevelési színterei: szakkörök, klubok, napközi otthoni foglalkozások részére készülnek a gyakorlatban is kipróbált ajánlások, amelyeket a tervezés és építés, tárgyformálás és környezetesztétika szakemberei gyakorló pedagógusokkal együtt munkáltak ki az ÉVM megbízásából.* Környezetkultúránk fejlesztéséért ez a célprogram — amelyben építészettörténeti és néprajzi ismeretterjesztő leírások, diasorok és filmek is készülnek — sokat tehet, de igazán hatékony csak akkor lesz, ha eredményei részévé válnak az esztétikai nevelés gyakorlatának. Erre nagyobb az esély, ha a meglévő időkeretekbe, tanár-struktúrába illeszkedve születnek az új elképzelések, mint például a technika tantárgy alsó tagozatos alternatívája, vagy a számos órán felhasználható, jó minőségű képanyagot nyújtó, a környezetkultúra egy-egy problémáját körüljáró faliújság-sorozat, a SULI-TÉKA. Az ÉVM pedagógiai célprogramját a Művelődési Minisztériummal való egyre szorosabb együttműködésben kívánja megvalósítani — ezért érdeklődik a most induló "vizuális nevelési referencia-iskolaprogram" iránt, amely komplex környezet-

*A pedagógiai programokról, melyeket az ÉVM Építészeti és Műemléki Főosztályának főmérnöke, Sebestyén Ágnes koordinál, részletes kutatási jelentések készültek, ezek kiadványsorozattá szerkesztése folyamatban van.

átalakító akciók végrehajtására és újszerű vizuális nevelési modellek kidolgozására vállalkozik. Ebben a kutatásban a környezetformálás szakembereinek segítsége nélkülözhetetlen — s a színvonalas építészeti és tárgykultúra közvetlenül befolyásolhatja az iskola arculatát és nevelő munkáját.

A szimpóziumon, amely már a második volt e témakörben, tíz külföldi ország szakemberei is részt vettek. Ez a rövid összefoglaló az ő előadásukból kirajzolódó nemzetközi esztétikai nevelési irányzatokat tekinti át. A svéd művészetpedagógia teljes spektrumát megismerhettük az óvodától a pedagógusképzésig. Valamennyi szinten, a képzőművészettel közel azonos arányban szerepelnek a design, az építészet és a környezettervezés alapismeretei, technikái. Fontos téma a nemzeti örökség megismerése és megőrzése. Mats Ahlund és Gull-Marie Rosén, az Umeai Egyetem Vizuális Nevelési Tanszékének tanárai egy érdekes akcióról számoltak be. A tanárképzés és -továbbképzés részeként minden évben megvalósítanak egy környezetkultúrával kapcsolatos programot. Két évvel ezelőtt egy elhagyatott, romos múlt századi ipari városkát mentettek meg a feledéstől, több száz kilométerre lakóhelyüktől. Országjárás közben, véletlenül bukkantak rá, és elhatározták, hogy az első skanzen hazájának hagyományaihoz méltó szabadtéri múzeummá alakítva átadják a környék lakóinak. Az egész tanév során folyt az adatgyűjtés és felkészülés a leletmentő munkára, s a nyári gyakorlaton a romvároska legépebb házában megszületett a múzeum, s megnézhetővé tették a legérdekesebb ipari műemlékeket: a kétszáz éves öntödét, műhelyeket és a munkáslakásokat is.

Ewa Romare, a Nemzetközi Vizuális Nevelési Társaság (INSEA) svéd szervezetének főtitkára, a rajz szakos tanítóképzés problémáit ismertette. Bemutatta, hogyan ábrázol egy leendő tanító, akire a talán legérzékenyebb, legszívesebben rajzoló 6-9 éves korosztály vizuális nevelését bízzák. Az első, a főiskolán született ház-rajzokat a hallgatóság ügyetlen kisiskolások művének tartotta. A művésztelepen végzett intenzív kísérletező munka, a korszerű műformák és médiumok megismerése mellett valamennyi tanító egy évig intezíven foglalkozik a vizuális és környezetkultúra problémáival is. Már a rövid tréning hatása is jól lemérhető: az alaposan megfigyelt, lefotózott, vázlatokon megörökített stockholmi óvárosról gazdag, esztétikus alkotásokat készítettek a nemrég még képi analfabétának számító pedagógusjelöltek.

Az eskilstunai gyermekművészeti központ több tízezres gyűjteményéből választott alkotások a környezetvédelem mint téma sokoldalú megközelítését mutatják. Nemcsak a svéd táj, de az egész világ természeti környezetének megóvására figyelmeztet improvizatív színjátékaival, megrázó dokumentumfilmjeivel a Világfa (Globeträdet) Alapítvány, amelynek vezetője, Kaisa Dahlström

1984-ben járt először Magyarországon. Most filmművész munkatársuk mutatta be a trópusi őserdők megmentésére indított nemzetközi mozgalmukat, ahol a művészetpedagógia eszközeivel vált igazán hatásossá a politikai program. A dán környezetet megőrző és bemutató művészi ábrázolásokkal a magyar származású szobrászművész-tanár, Sándor Perjesi kiállítási anyagában ismerkedhettünk meg. A művész együttműködés reményében jött a szimpóziumra, s Pécsett pedagógiai és iparművészeti terveihez egyaránt partnert talált.

Az esztétikai nevelés akkor válik a tanulók életének fontos részévé, ha olyan problémákat vet fel, amelyek valóban foglalkoztatják a fiatalokat, s rögtön kifejezési módokat, együttgondolkodási lehetőségeket is kínál. A nyugatnémet művészetpedagógiát hagyományosan az elkötelezettség, a társadalmi problémák iránti érzékenység jellemzi. Szülők magánkezdeményezése hozta létre a mostanra több tízezer müncheni gyerek szabadidős művészeti programját szervező "Pedagógiai Akció"-t, amely egyszerre tudományos intézet és közművelődési műhely, tanár- és továbbképző fórum, mindig megújuló játszóház, a progresszív művészetpedagógia nemzetközi találkozóhelye és jellegzetesen német társadalomnevelő vállalkozás. Vezetője, Wolfgang Zacharias feleségével és munkatársával, a játékpedagógus Karla Zachariassal együtt egy interdiszciplináris pedagógiai akciót mutatott be: a "Mini-München" programot. Egy elhagyatott raktárépületben összesen két és fél ezer gyerek és húsz művész-tanár létrehozott és működtetett egy várost — műhelyekkel és szórakozóhelyekkel, polgármesterrel és adóhivatallal, múzeummal és szabadegyetemnek beillő iskolával, ahol az igazi Münchenből meghívott tudósok, politikusok és üzletemberek felváltva tartották előadásaikat. A "játékváros" és környéke megtervezése, felépítése és működtetése hat hétig nyújtott változatos és életszerű "környezetátalakító programot" naponta 5-600 gyereknek — akik, elsajátítva a demokrácia lehetőségeit és technikáit, 1988-ra újra kikövetelték maguknak egy ilyen, kulturális-politikai játékot. Ezúttal a jövő városát építik fel és működtetik majd, ahová magyar "követeket" is várnak — köztük a kecskeméti Szórakaténusz Játékműhely munkatársát, aki a nemezelés ősi technikáját viszi el a müncheni játék-jövőbe.

A finn csoport a Helsinki Egyetem Vizuális Nevelési Intézetét képviselte egy gyönyörű kiállítási anyaggal, amely az építészet és tárgykultúra továbböröklését mutatta be az oktatási intézmények valamennyi típusában. A vizuális alkotás és befogadás együtteséről itt egyértelműen az előbbié a vezető szerep. Marjo Räsäen, a csoport vezetője és az intézettel együttműködő gyakorló tanárok bemutatták az egész országot behálózó művészeti iskola-hálózatot, ahol a tehetséggondozáson túl hétköznapi képességfejlesztő munka folyik.

A heti három délutánt igénybe vevő, s legalább két médiumba bevezető kurzusokra ugyanis egyáltalán nem csak a tehetséges, jövendő pályájukra készülő diákok járnak. A kézművesség és a népművészetek itt is, akárcsak Japánban, beépültek a mindennapi kultúrába, részei az életnek, akárcsak a sport. A műelemzés is legtöbbször alkotás útján történik. Izgalmas fotósorozatokat láthattunk például, amelyekben egy-egy épület szerkezetéről és hangulatáról, stílusáról és sorsáról "szólnak" a tizenéves alkotók.

Az építészképzésről a lengyel, angol és finn egyetemek munkatársait hallhattuk. Nagy sikert aratott Osmoo Lappo-nak, a helsinki építészkar dékánjának képes beszámolója a felvételi tételekről. Ebben az országban -- akárcsak számos más helyén a környezetkultúrájára igényes világnak -- számos egyetemen és főiskolán fontos felvételi tantárgy a rajz. A feladatok azonban a leendő szakterülethez igazodnak, s nem feltétlenül igénylik az olyan "akadémikus készségeket", mint egy portré vagy csendélet precízen árnyékolt, klaszszikus megoldása.

A magyar beszámolókból megtudhattuk, milyen problémákkal küzd iskolaépítészetünk -- a hely, ahol építészet és nevelés a legközvetlenebbül találkozhat. Szociológus, pszichológus, ergonómus és közgazdász cserélhetett itt eszmét a felhasználóval, s egy-egy épület bemutatását gyakran heves vita követte. A vizuális nevelés néhány fontos hazai műhelye a környezetkultúra tanításához kapcsolódó programokat vonultatott fel. Különösen jó áttekintést kaptunk a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karán folyó vizuális nevelésről, az ott folyó kutatásokról a tanárképzésen át a posztgraduális képzésig. A sajátos arculatú művészeti-pedagógiai műhelyt s a vendéglátó város művészetét egyaránt reprezentáló beszámolók sora s a szimpóziumot záró kirándulás nevelési és közművelődési modellek sorát vonultatta fel, s egyben a műemlékvédelem és városrendezés, aktuális és megőrzendő építészeti stílusok példáit kínálta.

A dialógus, amely az építészet és pedagógusok között Pécsen elindult, úgy tűnik, nem ért véget a szimpóziummal. 1988 februárjában Nieder Iván, a XIII. kerületi Tanács főépítésze kezdeményezésére a szimpózium titkárai, Gáborján Péter és Kárpáti Andrea újrarendezték a nemzetközi kiállítást, amely egy, a vizuális és technikai nevelés jövőjéről és a környezetkultúra iskolai esélyeiről szóló, indulatos vitát s remélhetőleg számos újabb munkakapcsolatot kezdeményező ankéttal nyílt meg a budapesti Berzsenyi Gimnáziumban. Áprilisban Debrecenben, az ősszel Zalaegerszegen állítják ki a külföldi anyagot, míg a hazai műhelyek alternatív környezet-pedagógiai programjai Stockholmban, az INSEA Európai Regionális Kongresszuson lesznek láthatók.

HORVÁTH ATTILA

A GLOBÁLIS NEVELÉST SEGÍTŐ NEMZETKÖZI INFORMÁCIÓS HÁLÓZAT (INGE) MEGALAKULÁSÁRÓL

"Globális nevelés" — ez a címszó (egyelőre?) hiányzik a négykötetes Pedagógiai Lexikonunkból, s ez talán nem is a legjobb magyarítása az angol "global education" vagy "international education" kifejezéseknek. A "global education" címszó ugyanakkor a nyugati országok nevelésügyében kulcsszóvá vált a nyocvanas évek derekára. Egyre erősödött ugyanis a felismerés, főleg a legnagyobb kutatási potenciállal rendelkező USA-ban, hogy a sikeresebb nemzetközi politikai, gazdasági és kulturális kapcsolatok érdekében bizonyos értelemben "világpolgárokat" kell nevelni. Olyanokat, akik nem döbbennek meg azon, hogy valaki nem az ő nyelvüket beszéli, akiknek, ha egy németet meglátnak, nem a militarizmus jut eszükbe, vagy akik tiszteletben tartják a kultúrák közötti normák eltérő voltát. A merev, normatív kultúraszemlélet ellensúlyozása egy relativisztikusabb világszemlélettel, több főnév és korrekt információ, kevesebb minősítés és melléknév a tananyagokban — ez jelenthet előrelépést a nemzetek közötti jobb emberi, gazdasági és politikai kapcsolatok terén. Magától értetődő így, hogy ma Magyarországon miért is van égetően nagy szükség a globális szemléletre. Nyilvánvalóan nem lehet már ma sem az eddigi merev történelem- és társadalomszemlélettel Európában élni egy olyan nemzetnek, amely olyannyira függ külkapcsolatai sikerességétől, mint Magyarország. Nem köthet könnyen üzletet az olyan külkereskedő, akinek a kizsákmányoló kapitalistákról szóló általános iskolai olvasmányok határozzák meg világképét, s még nehezebb megmagyarázni a gyereknek azt, ha a televízióban miniszterelnökünket látja bankárokkal tárgyalni, és épp a világnézet olvasókönyv Rockefellert pocskondiázó részletéből pillant fel. A globális nevelés abból a politikai felismerésből ered — nyugaton és keleten egyaránt —, hogy a világ politikai megosztottsága tény és nem ideiglenes állapot. Ennek a nyugati oldalon való belátása javítja a mi esélyeinket is arra, hogy kevesebb dezinformáció verhet gyökeret az ottani gyerekek fejében a mi országainkról.

A tolerancia, a másik tiszteletben tartása és megérteni próbálása, a nemzetközi empátia a globális nevelés sarokköve. E cél eléréséhez persze kultúránként mások az eszközök, miként a globális problémák is más és más módon jelentkeznek minden országban. Míg az Egyesült Államokban, elsősorban az emberi jogok, a nyelvi és etnikai sokszínűség, a fejlődő világ problémái ke-

rülnek előtérbe, addig, érthető okokból, Európában elsődlegesen a kelet-nyugati kapcsolatok, a béke kérdése, a környezetvédelem, a soknemzetiségű világ adják a globális nevelés témáit. Itt természetesen nem egyik vagy másik terület kizárólagosságáról, inkább a problémák némelyikének a tananyagokban való gyakoriságáról van szó.

Természetesen felmerülő probléma, hogy szükséges-e új tantárgy a globális neveléshez. A szakemberek véleménye egyöntetű abban, hogy nem szükséges, sőt, talán káros is lenne új tantárgyként bárhol is bevezetni a "globális problémák" tárgyalását. Sorsa valószínűleg a sok helyen és egyformán hatástalanul folyó állampolgári ismeretek (civics education) tárgyéhoz lenne hasonlatos. A globális problémák szétágazó, interdiszciplináris jellege, a közvetlen napi eseményekkel való igen szoros kapcsolata inkább tanterven kívüli, extracurriculáris tevékenységeket, vagy pedig az érvényes tanterven belüli tárgyak (társadalomtudományok, fizika, kémia, földrajz) keretében egyes blokkok elkülönítését feltételezi.

A nemzeti érdekszférák tárgyalásán túl az emberiség egészét érintő problémákat a nevelés folyamatába beépítő elv népszerűsítésére és terjesztésére alakult meg 1985-ben a TNGE (Transatlantic Network for Global Education), amely azóta INGE-re változtatta nevét (International Network for Global Education). Az INGE kb. 15 ország kutatóit, intézeteit tömöríti egy olyan laza szervezetbe, amely nem rendelkezik önálló bürokráciával, feladata az érdeklődő kutatók, tanárok, oktatáspolitikusok nemzetközi tájékozódásának és kapcsolatteremtésének segítése. A hálózat évente tart konferenciát, ahol a résztvevők beszámolnak eredményeikről, problémáikról, arról, hogy mit tudnak felajánlani és mihez kérnek szakmai segítséget. Az eddigi konferenciák közül az első Nyugat-Berlinben volt, ahol megalakult a szervezet, a második New Yorkban, ahol a globális problémák teoretikus kérdéseiről egyeztettük véleményeinket, majd az 1987-es Magyarországon, a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kara szervezésében már konkrét nemzetközi együttműködések kiépítését célozta. A konferenciák között négy területi illetőségű titkárság felelős az adatszolgáltatásért, illetve kapcsolatok fejlesztéséért. Észak-Amerikában a Global Perspectives in Education, Inc., New York-i, Európában a Centre for International Studies angliai, az Europaische Akademie Berlin nyugat-berlini székhellyel működő titkárságok. Magyar résztvevői az alakulástól kezdve voltak a konferenciáknak, s ennek eredményeként alakult meg a kelet-európai titkárság Magyarországon, az OPI Iskolakutatási Tudományos Osztályán.

A konkrét tevékenységet illetően az 1986-os New York-i konferencia a következő témaköröket ajánlotta a globális nevelés fő területeinek: békére nevelés; kelet-nyugati kapcsolatok; észak—dél (fejlett—fejlődő országok) kapcsolata; emberi jogok; környezetvédelem; a kultúrák közötti megértés, az érték- és normarendszerek különbségei.

Mivel Magyarországon a globális nevelésnek nincs semmilyen bázisa, bár nem előzmények nélküli, szükségesnek látszik az ilyen témával foglalkozó kutatók, tanárok egyéb szakemberek és intézmények felkutatása és számbavétele. Ez nagyban segítené az információ és szakembercsere hatékonyságát. Nemzetközi kutatásokra, iskolák közötti együttműködésre, csereprogramokra, nemzetközi továbbképző szemináriumokra igen nagy az igény a nyugati országokban. Az intézmények megkeresései azonban a bürokrácia útvesztőiben csak véletlenszerűen jutnak el a címzettekhez.

Az INGE tehát nem újabb szervezet kíván lenni, hanem amolyan pedagógiai "házasságközvetítő", amely a "párt keresők" segítségére kíván lenni. A hálózat csak a lehetséges partner, vagy az adott országban érdekelt kolléga címét adja meg, a programok technikai részleteivel nem foglalkozik (tanácsot természetesen szívesen ad).

Az eddigiekben sikeresen működtünk közre magyar diákok és tanárok környezetvédelmi táborban való részvételében Hollandiában, kialakult egy kanadai—magyar diákcsere kapcsolat, de terveink között szerepel egy háromoldalú (angol—holland—magyar) kutatás és iskolai kísérlet beindítása a jövő évben. Elindult egy kanadai globális program hazai adaptációjának előkészítése is, de ettől függetlenül az OPI-ban egy másik kutatás is elkezdődik a globális kérdések oktathatóságával kapcsolatosan. Szeretnénk a közeljövőben minél több olyan kollégával felvenni a kapcsolatot, aki érdeklődik a téma iránt és esetleg segítséget várna munkájához az INGE-en keresztül.

(Az érdeklődőknek további felvilágosítással szolgál az INGE kelet-európai titkára: Horváth Attila, OPI Iskolakutatási Tudományos Osztály, Budapest, Könyves K. krt. 48—52. 1087.)

SUSANNE NEMESTÓLKY

EGYÜTTMŰKÖDÉS A HARMADIK ÉS NEGYEDIK OSZTÁLYOS GYEREKEK KÖZÖTT AUSZTRIÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON*

Az együttműködés a proszociális viselkedésnek csak egy aspektusa. A proszociális viselkedés olyan cselekedetekre vonatkozik, amelyek során az egyén egy másiknak vagy több embernek segítséget nyújt, anélkül, hogy a cselekvő a tettért jutalmat várna el. Az ilyen cselekvéssel gyakran lemondás és kockázat jár együtt. Olyan aktivitások tartoznak ide, amelyek a társadalmi igazságtalanságok, az egyenlőtlenség és a brutalitás csökkentésével a közös jólétet szolgálják. A proszociális viselkedések vizsgálata néhány év óta került a kutatás homlokterébe, ezért hiányos az a teória, amelyik a különböző eredményeket integrálná, összefoglalná. A szocializációt átfogó teória kialakításához hasznosnak ígérkezik az adatgyűjtés több kultúra nevelési és szocializációs technikáiról. E vizsgálatnak is ez a fő célja.

A címben jelzett két országra tekintő összehasonlítás azért is érdekes, mert a mostani Ausztria (köztársaság) és a mostani Magyarország (népköztársaság) közös kulturális múlttal rendelkeznek, jelenleg pedig két egymástól eltérő társadalmi rendszert képviselnek.

Szembetűnő különbség az is, hogy Ausztriában az általános iskola négy évig, Magyarországon pedig nyolc évig tart.

Az osztrák alapiskola tanterve keretjellegű, amelyben általános módszertani elveket és tantárgyakat rögzítenek. A keret-tanterv módszertani szabadságot biztosít, ami azt jelenti, hogy a tanárnak döntési szabadsága van. A tanárok figyelembe vehetik az egyes gyerekek fejlődési és teljesítményszintjét, valamint az osztályt a tananyag kiválasztásánál. Emellett a módszerek kiválasztását a tananyag egyes tanítási egységei, céljai, az adott iskola szervezési és anyagi adottságai határozzák meg.

Az elvek között megjelenik, hogy a gyerekeket "közösségre neveljék", érezzék, hogy egy együtt dolgozó és együtt élő iskolai osztály tagjai, nőjenek bele e rendszerbe, és saját maguk is tapasztalják, hogy miképp keletkezik a kötelességek rendszere. A nevelői munka annál hatásosabb, minél inkább figyelembe veszi a pedagógus mindegyik tanuló sajátosságait, például a lelki, szellemi, testi és nemi különbségeket, a réteghelyzetből adódó jellegzetességeket, az életkort és a motivációt.

*Részlet az osztrák szerző Bécsben megvédett doktori disszertációjából.

Az öntevékenység elve érvényesül mint pedagógiai princípium a tantervben. Ez különböző szociális munkaformákat enged meg: egyéni munka, csoportmunka, osztályszintű tevékenység. Az erkölcsi nevelés még mindig leginkább hittanórán történik, bár az érvényes tanterv szerint nem kötelező a részvétel.

Magyarországon a nevelési programot és a tantárgyak tantervét egységként kezelik. Egy törzs- és egy kiegészítő anyag választható el. Ez a szétválasztás előrehaladást jelent egy nyitott tanterv felé. A pedagógiai munkának fontos elve az iskola nyitottsága, ami azt a törekvést szolgálja, hogy az iskolás gyerekek beilleszkedjenek a társadalomba. A személyiség kialakítása az úttörőmozgalom, a család, termelőüzem, közművelés és más iskolán kívüli nevelési szervezetek együttműködésével megy végbe.

A magyar tanterv 32 osztályfőnöki órát tartalmaz egy évben. Az osztályfőnöki órák a harmadik osztálytól kezdve vannak. Az osztályfőnöki óra mindegyik évfolyamon sajátos nevelési célokat tartalmaz, ezek főként a közösségre és együttműködésre nevelést szolgálják. Itt is hangsúlyos az öntevékenység — elsősorban az, amely a közösségre nevelés által jön létre. Az osztályfőnöki órákon konkrét tapasztalatok felidézte témákról beszélgetnek, amelyek újabb tapasztalatoknak adnak hátteret. A cselekvés nevelési hatása e szerint csak akkor biztosítható, ha abból következtetéseket lehet levonni, és a gyerekek megfelelő értékelést kapnak.

A magyar tanterv különösen a tanulási tevékenységet emeli ki, amely nem csupán a kognitív tanuláshoz szükséges, hanem a szociális tanuláshoz is. Az osztrák tantervben ez a tanulási tevékenység nincs külön hangsúlyozva, bár az iskola egyik módszertani elve az, hogy némely beállítottság és viselkedésmód nem kizárólag tudásátadáson keresztül érhető el. Magyarországon a tanterv mellett nevelési terv is létezik. A nevelési terv egyik leglényegesebb elve a gyermekek felelősségérzetének felkeltése, amelynek során olyan tudatos fegyelem alakul ki, amely nem a megtiltott cselekvésre irányítja a figyelmet, hanem aktív tevékenységre a társadalomban. Mind az individualitás, mind a közösség hangsúlyozása a két országban különböző kiindulópontokat képez a szocializációt segítő nevelésben, és ez a nevelési célok ellenkező súlyozását sejteti.

A két társadalmi rendszer egymástól eltérő nevelési céljai jobban érthetőek, ha a történelmi hátteret ismerjük. Két nevezetes személyiség munkája példaszerűen világítja meg a különbségeket: A. Sz. Makarenkóé és A. S. Neilléé. A Szovjetunióban a polgárháborúk után Makarenko azt a feladatot kapta, hogy hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozzon és reszocializálja őket. A

Makarenko által alkalmazott módszerek és elvek a marxizmus—leninizmus alapján a szocialista országok iskoláiban ma is érvényesek. Makarenko szerint az önfegyelem kialakítása a szabadság egyik legfontosabb feltétele. A. S. Neill szabadiskolája Summerhillben nagyrészt S. Freud felismeréseire támaszkodik. Neill leginkább gátlásos gyerekekkel dolgozott. Az ő antiautoritás-koncepciója kényszer nélküli tanulást és együttműködést kíván biztosítani a gyerekeknek. Itt a szabadság másképpen értelmezhető. Neill nem teremt nevelési mintájában társadalmi viszonyt.

Annak ellenére, hogy mindkét társadalmi rendszer nevelési elméletében és gyakorlatában súlypont-eltolódások mentek végbe (például a tanításról a tanulásra helyeződött a hangsúly), még mindig elhangzanak egyoldalú kritikák. Egyik oldalról a szigorú fegyelemre és a kollektivitáson keresztül a konformitásra nevelést bírálják, másik oldalról pedig a fiatalok növekvő elhanyagolását, deviánssá válni hagyását érinti a kritika.

*

Az alábbi gondolatsor csak mint projekt-vázlat értelmezhető: kísérlet, hogy megragadjuk a lehetséges összefüggéseket, és ezzel új kérdéseket vessünk fel. Ezt a vizsgálati szintet elsősorban az indokolja, hogy eddig még alig voltak kultúra-összehasonlítások e témában.

"Szúrópróba"

Összesen 428 gyereket (200 gyerek Budapesten és 228 gyerek Bécsben), illetve 107 csoportot figyeltem meg. Mindegyik csoportot szociometriai felmérés alapján állítottam össze. A szociometriai felmérés egyik kérdése a kooperációs készségre vonatkozott. A vizsgálat Bécsben három iskolában, Budapesten pedig két iskolában zajlott. A gyerekek szociális háttere Budapesten és Bécsben hasonló. Egy-egy vizsgálati csoportban négy lány, négy fiú vagy két fiú és két lány játszott.

Szociometriai teszt alapján minden osztályról szociometriai vázlat készült. Ezek után a kooperációra hajlamosabb és kooperációra kevésbé hajlamos csoportok játszottak a M. Madsen-féle együttműködő játékkal. A játék után minden egyes gyerekkel interjú készült.

A szociometriai kérdőívben a következő kérdésekre válaszoltak a gyerekek:
1. Osztálytársaid közül kivel töltenél el szívesen egy szabadnapot? Írd fel azoknak a nevét!

2. Ha valami nagy titkod volna, kinek mondanád el osztálytársaid közül? Nevezd meg!

3. Egy iskolai "Ki mit tud?" versenyen kik képviselhetnék legeredményesebben az osztályodat? Sorold fel!

4. Szerinted kit szeretnek legtöbben az osztályban az osztálytársaid? Nevezd meg!

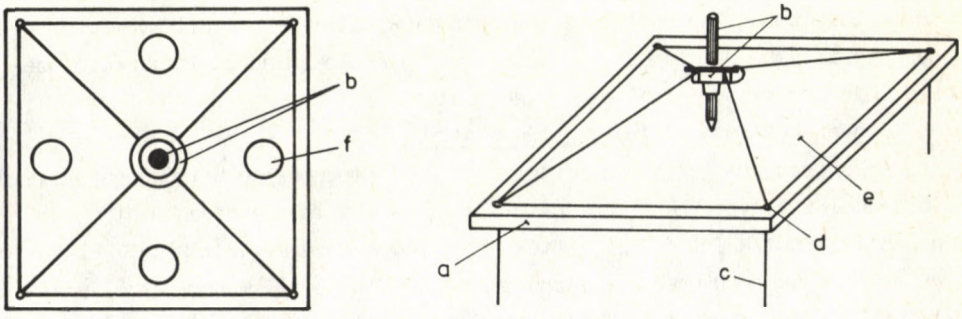
5. Képzeld el, hogy az egyik technika órán kis csoportokra osztva dolgozhattok. Mindegyik gyereknél jelöld meg, hogy nagyon szívesen; szívesen, nem bánnám; nem szívesen; vagy egyáltalán nem szívesen dolgoznál vele együtt egy ilyen kis csoportban.

M. Madsen és munkatársai Los Angeles-ben a kaliforniai egyetemen egy szituációs tesztet dolgoztak ki, amely a kooperáció és konkurencia-magatartásának megfigyelését teszi lehetővé.

A kísérleti szituáció megteremtésére a "kooperációs játszódeszkát" alakították ki:

A játszódeszka négyszer 45 cm hosszú. Mindegyik sarkon van egy karika. A karikákon keresztül fonalak vezetnek, amelyek a deszka közepén egy tollra vannak rögzítve. Mindegyik játék előtt új papírlap kerül a deszkára. A papírlapnak ugyanaz a nagysága, mint a játszódeszkának, és mindegyik oldalán van egy célkör.

Mindig csak négy gyerek játszik, mindegyik fogja egy fonal végét. A játéknak az a célja, hogy a ceruzával vonalat húzzanak a célkörökbe. Mivel a fonalak átlósan vannak befűzve, az ember képtelen a célkörét keresztülhúzni, ha másik a zsinórját csak maga felé húzza. A versengés itt lehetetlen, mivel senki sem tud nyerni, ha például mindegyik csak a saját irányába húzza a zsinórt.



a) b)

1. ábra. "Madsen-Cooperation-Board". a) függőleges vetület, b) rézsútos vetület.

a. egy 45 x 45 cm-es játszódeszka, b. ceruza és tartó, c. műanyag fonal (átlós irányban mozgathatók), d. szem (karika), e. ugyanolyan méretű papír, azon négy mezőben célkörök, f. félkör

Kétféle instrukció létezik a vizsgálatban. Az egyik az együttműködést segíti csoportjutalommal, a másik pedig a konkurenciaviselkedést növeli individuális jutalom révén.

1. instrukció: Ez egy olyan játék, ahol a ceruza akkor ír vonalakat, ha a zsinórokat húzogatjuk. Próbáljátok ki! (Két perc próba.) Látjátok, nem mindegy, hogyan húzzátok a zsinórokat.

Mindegyikőtök kap egy kört. Ez a kör Dávidé (a gyerek jobb oldalán lévő körhöz írjuk a nevét), ez itt Ronald köre (és így tovább). Az a gyerek kap jutalmat, akinek a körét sikerült áthúzni. Ha például Dávidé lesz keresztülhúzva, akkor ő kap jutalmat. Ha Ronald köre, akkor Ronald kap jutalmat és így tovább. Egy percig játszhattok, akkor leállítom a játékot. Egymással beszélgethettek, egymás zsinórjához nem szabad nyúlni.

2. instrukció: Most az a feladat, hogy egy percen belül mind a négy kört áthúzzátok. Ha sikerül, akkor mindegyikőtök kap jutalmat. Ha a négy kört kétszer keresztülhúzzátok, akkor mindegyikőtök két jutalmat kap, és így tovább. De ha négynél kevesebb kört sikerül áthúzni, akkor egyikőtök sem kap jutalmat.

Az eredeti kísérlethez képest az instrukciókat fordított sorrendben használtam, hogy ne keletkezzen "kiképző" vagy "nevelési sorozat", amely a konkurenciamagatartást befolyásolhatná, erre az előkísérlet figyelmeztet.

A legtöbb gyereknek a csoportjutalommal való instrukció jobban tetszik. A továbbközlés vagy megbeszélés elkerülése érdekében a tesztnek ez a része külön teremben játszódott le, és a csoportok titokként kezelték, míg az egész osztály be nem fejezte a játékot. (A gyerekek mindkét instrukció szerint háromszor ismételhették a gyakorlatot.)

A gyerekek magatartása a játék alatt:

A kooperációs játék nagyon tetszett, különösen az együttműködésre szóló instrukció. A gyerekek a konkurencia instrukciót több esetben mint valami parancsot fogták fel és azt hitték, hogy nem szabad együttműködni. Ez igazolja az ilyen korú gyerekek szigorú szabálytudatosságát. Mások, ezzel ellentétben, minden további nélkül átlépték a szabályt, anélkül, hogy kérdeztek volna. Ezek gyakran azok a csoportok voltak, amelyek ennél az instrukciónál is együttműködtek. Még egy érdekes megfigyelés volt az, hogy az egyik osztályban, amelyet nemrég vontak össze két osztályból, alacsony pontszámot értek el, vagyis a játéknál nagyon ügyetlenül viselkedtek...

Az interjúk

Az interjú négy történetet tartalmaz, amelyek a proszociális morális véleményt ragadják meg. A történetek olyan konfliktust tartalmaznak, amely a saját vágyak, szükségletek és egy másik igényei közt feszül.

Már többen is arra a véleményre jutottak, hogy a kooperáció és konkurencia közt valószínűleg különös dualitás létezik, ámbár mindkettő különböző konfliktus-megoldó stratégiát képvisel. Az együttműködés a szociális tanulásnak csak egy része, a konkurencia is hozzá tartozik. Mindkét jelenség világosan elválasztható, mint a szociális tanulás az individuális tanulástól.

A konkurencia és az ambíció fel- vagy leértékelését minden kultúrában másképp kezelik, mégis úgy látszik, hogy nincs egyetlen kultúra sem, amely ne tartalmazná mind a két aspektust. S. Kagan és M. Madsen azt állapították meg, hogy sem a konfliktusban maradás, sem a konfliktus elhárítása nem célravezető a feladat megoldásában. Ezek után az együttműködést nem lehet konfliktusmentesnek nevezni. Az együttműködés nem kímélő, hanem nehéz szociális viselkedésmódot kíván, amely komplikált képességeket követel, például mások ötletének tekintetbevételét, saját érdekek érvényesítését és másokéinak mérlegelését, kölcsönös elismerést, a bírálat elfogadható megfogalmazását.

A vizsgálati eredmények szerint nincsen jelentős eltérés kooperáció szempontjából a két város között. Ez azonban csak az első pillantásra igaz, mert a korosztályok közötti különbségeket* nézve, vannak eltérések a két ország gyermekei közt. Például a proszociális morális interjúra adott válaszok színvonala alig tér el egymástól az osztrák harmadik és negyedik osztályos gyerekeknél. Ezzel ellentétben az együttműködő játék eredményeiben alig különböznek egymástól a magyar harmadikosok és negyedikesek. Ahol a két korosztály jobban elválasztható, ott fordított eredmény mutatkozik. Bécsben nagy különbség van a kooperációs játéknál, Budapesten pedig a proszociális interjú esetében.

Nemekre visszavezethető különbségek mind Magyarországon, mind Ausztriában főként a negyedik osztályos gyerekeknél adódnak. Ezek a proszociális morális ítélőképességre vonatkoznak Magyarországon, Ausztriában pedig a kooperációképességre. Mindkét esetben a fiúk érik el a magasabb fejlődési szin-

*A negyedik osztályos gyerekek mindkét országban magasabb szintet értek el a proszociális interjú kérdéseiben és a kooperációs játéknál, mint a harmadik osztályosok. Ez azt jelenti, hogy a negyedikesek jobban bele tudják élni magukat mások szerepébe, több rokonszenvi érdekeltséget (együttérzést) és törődést fejeznek ki, saját pozitív érzelmük erősebben orientálja őket.

tet.** Ez azt jelentheti, hogy mindkét országban bizonyos módon sztereotip nevelés és emancipáció megy végbe, egyrészt a konkrét szituációkon, másrészt az elvont hipotetikus helyzeteken keresztül fejlődő morális tudatosságban.

IRODALOM

Bíró K., Horváth L.: Az osztályfőnöki óra megszervezésének és vezetésének metodikája. In: Majzik L. (Hrsg.): Osztályfőnöki kézikönyv, Budapest, Tankönyvkiadó, 1982, 119—135.

Brosch, A., Gruber, H., Gschier, J., Handstanger, V., Heuberger, H., Leitner, L., Satzke, K., Macho, E., Sretenovic, K., Wolf, F. (Hrsg.): APS Lehrpläne. Lehrplan der Volksschule. Wien, Österreichischer Bundesverlag, 1979 (6. Aufl.), 1983 (10. Auf.).

Eisenberg, N. H.: The development of prosocial Moral Judgement and its correlations. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Kalifornien, Berkeley, 1976.

Gáspár L.: A fegyelem értelmezése a makarenkói életműben. = Pedagógiai Szemle, 1984, XXXIV/3. 203—211.

Gilligan, C.: Verantwortung für die anderen und für sich selbst — das moralische Bewusstsein von Frauen. In: Schreiner, G. (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig: Agentur Pedersen, 1983, 133—174.

Hallisch, F., Platzköster, A.: Anderung des Hilfehandelns Achtjähriger: Effekte eines Interventionsprogramms zur Erhöhung der Rollenübernahmefähigkeit. = Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1980, 4. 323—328.

Hämmerle, E.: Differenzielle Untersuchung der Kooperationsfähigkeit bei Kindern. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Innsbruck, 1974.

Henningsen, F.: Kooperation und Wettbewerb. München: dtv., 1973.

Hoffman, M. L.: Vom empatischen Mitleider zur Solidarität. In: Schreiner, G. (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig: Agentur Pedersen, 1983, 235—265.

Illés, L.: Nemzetközi kongresszus Párizsban az összehasonlító pedagógiáról. Pedagógiai Szemle, 1985, 1. 57—65.

Kagan, S., Millard, C. M.: Cooperation and Competition of Mexican, Mexican-American, and Anglo-American Children of Two Ages under four Instructional sets. Developmental Psychology, 1971, 5/1, 32—39. Experimental Analysis of Cooperation and Competition of Anglo-American and Mexican Children. = Developmental Psychology, 1972, 6/1, 49—59.

**A kooperáció- és a proszociális ítélőképesség közötti összefüggés különösen a fiú + lány csoportoknál (itt legjobban) és a fiú csoportoknál mutatkozott, de csak a harmadik osztályos magyar gyerekeknél.

Koeppen, D.: Leistung, Lernen und Verhalten in der Gruppe. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Hochschule Darmstadt, 1975.

Kohlberg, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1974.

Liegle, L.: Kommunikation und Kooperation im Sozialisierungprozess. = Zeitschrift für Pädagogik, 1972, 871—893.

Madsen, M. C., Shapira, A.: Cooperative and Competitive Behavior of Urban Afro-American, Anglo-American, Mexican-American, and Mexican Village Children. = Developmental Psychology, 1970, 3/1, 16—20.

Makarenko, A. S.: Eine Auswahl. Zusammengestellt und eingeleitet von Boltz. Berlin: Volk und Wissen, 1979 (5. Aufl.).

Mérei, F.: Közösségek rejtett hálózata. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1970.

Mussen, P. H., Eisenberg-Berg, N.: Helfen, Schenken, Anteilnehmen. Stuttgart, Klett—Cotta, 1979.

Neill, A. S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung; das Beispiel Summerhill. Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch, 1969.

Rollett, B., Bartram, M. (Hrsg.): Einführung in die hierarchische Clusteranalyse. Stuttgart, Klett, 1976.

Schenk, H.: Geschlechtsrollenwandel und Sexismus. Zur Sozialpsychologie geschlechtsspezifischen Verhaltens. Weinheim und Basel, Beltz, 1979.

Stendler, C. Damrin, D., Haines, A. C.: Studies in Cooperation and Competition: I. The effects of working for Group and Individual rewards on the social climate of children's groups. = The Journal of Genetic Psychology, 1951, 79, 173—197.

Stocker, K.: Entwicklung des kreativen Potentials bei Kindern unter dem Einfluss unters chiedlicher schulischer Socialisationsbedingungen. Eine Vergleichsuntersuchung zwischen Alternativ- und Regelschülern. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien, 1982.

Szebenyi P. (főszerkesztő): Az oktatási miniszter 114/1977. (M.K.11) OM számú utasítása. Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének bevezetéséről. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1977.

Weiss, C.: Abriss der pädagogischen Soziologie. Band IV. Sozilogie und Sozialpsychologie der Schulklasse. Bad Heilbrunn/OBB., Julius Klinkhardt, 1967 (5. Aufl.).

KISS ISTVÁNNÉ

A TREFORT UTCAI "MINTA". AZ ELTE SÁGVÁRI ENDRE GYAKORLÓ ISKOLA TÖRTÉNETE

Budapest, 1987. ELTE

A magyar középiskola és középiskolai tanárképzés történetében meghatározó szerepet játszó gyakorló gimnázium 1972-ben ünnepelte alapításának századik évfordulóját. A könyv szerzőjét ez indította arra, hogy áttekintse és értékelje a nagy hírű iskola történetét. Az iskola történetének a társadalmi-politikai változások által meghatározott és jól elkülöníthető három szakaszában érzékletes képet kapunk az iskola szervezetéről, működéséről, tanárairól, tanulóiról, s az iskolában kialakított, az újabb és újabb társadalmi igényekhez folyamatosan alkalmazkodó korszerűsödő nevelésről és képzésről. Ezt a három fejezetet szervesen egészítik ki a mellékletek, ezeken belül különösen értékes az iskola igazgatóinak és tanárainak névsora, valamint az értesítőkben szereplő írások válogatott bibliográfiája. A tanárok által publikált dolgozatok címei bizonyítják, hogy ebben az iskolában is olyan pedagógusok dolgoztak, akik a maguk szakterületén értékes tudományos munkásságot folytattak.

A könyv szerzője igen gazdag és értékes forrásanyagra támaszkodik. Az iskola irattárában található történeti értékű dokumentumokon kívül felhasználja az értesítőket, s a kor iskolázására és pedagógiai gondolkodására jellemző cikkeket, tanulmányokat. Ezekből biztos kézzel válogat, elemzései, értékelései tárgyszerűek; mindig a kor szellemi és pedagógiai áramlataiba helyezkedve vizsgálja a problémákat. Az irodalomjegyzék és a jegyzetek is tanúsítják a könyv szerzőjének szerteágazó és magas színvonalú történeti és neveléstörténeti tájékozottságát. A közölt képek és dokumentumok nemcsak színesítik a munkát, hanem támogatják a tartalmi mondanivalót.

A könyvben, a ritkán megjelenő iskolatörténeti munkáktól eltérően megtaláljuk az iskola épületével, felszerelésével foglalkozó problémákat, s ezt azért tartjuk követésre érdemesnek, mert maga az épület belső tereivel, felszereltségével mindig befolyásolja az iskolában folyó munkát.

A könyv első fejezetéből, amely az alakulástól az 1914-ig terjedő időszakot tárgyalja, kiemelésre kívánkozik a Kármán Mór és Waldapfel János munkásságával foglalkozó rész, amely rövidsége ellenére tudományos igényességgel mutatja be a hazai tanárképzés e két meghatározó alakjának elméleti és gyakorlati munkásságát. Érdemesnek tartjuk kiemelni, hogy a szerző megalapozottan állítja, hogy Kármán gyermekszemlélete következetesen humánus volt, s olyan pedagógiai légkört tudott teremteni, amely az egyén optimális fejlődését lehetővé tette. A Kármán örökébe lépő és szellemét követő Waldapfel János a változó igények figyelembevételével fejlesztette az iskola munkáját, s a róla emlékezők kivételes tudományos felkészültségével együtt emlegetik a tanárjelöltekkel kialakított kollégiális magatartást. A könyvben rövidségükben is találó jellemzést olvashatunk a vezető tanárokról, akik közül többen később tudományterületük kiemelkedő művelői lettek (Mika Sándor, Marczali Henrik, Csengeri János, Staub Móric, Négyessy László stb.).

A könyvből érzékletes képet kapunk a tanárképzés rendszeréről, a tanárjelöltek munkájáról, a gyakorlati képzésről és a gyakorló év körüli vitáról. Ezeket a sorokat olvasva az olvasónak az a határozott benyomása, hogy ez a rendszer — noha a maga idején is voltak ellenzői — egészségesen funkcionált és jól oldotta meg feladatait. A tanárjelölteknek megadta azt az elméleti pedagógiai tudást és mesterségbeli felkészültséget, amellyel a siker reményével indulhattak el pályájukon és meg tudtak birkózni a pedagógusssá válás nehézségével.

A könyv második kötete bemutatja, hogy az első világháború, a forradalmak, majd az ellenforradalmi közoktatáspolitika hatására gyakoriakká váltak az iskolában a személycserék, amelyek lazították az iskola korábban kialakított és kiegyensúlyozott életét. A húszas évek közepétől Staud János vezetésével az iskola élete stabilizálódott és sikeresen tudott védekezni a tanárképzés teljes felforgatása ellen, természetesen eleget téve a hivatalos közoktatáspolitika célkitűzéseinek. Az iskola ebben az időben is nagy felkészültségű és igényes tanárokat bocsátott ki. Az iskola Zibolen Endre igazgatása idején, a politikailag egyre nehezebbé váló időben is megtartotta korábbi humanista szellemét, s bővelkedett kiváló tudós és nagy pedagógiai felkészültségű vezető tanárokban (Kerecsényi Dezső, Bárczi Géza, Kováts Gyula, Makay Gusztáv stb.).

A harmadik fejezetből megismerjük a felszabadulástól a hetvenes évek elejéig terjedő időszak szervezeti, tartalmi és személyi változásait, a tanárképzés új rendjének kialakítását, bevezetését és a gyakorló iskola szerepének változásait.

A kötet tájékoztatást ad az iskola növendékeiről, a szokásoknak megfelelően kiemelve azok neveit, akik később művészeti és tudományos életünk kiemelkedő munkásai lettek. Ezen túlmenően képet kapunk a tanulólétszám alakulásáról, a diákok szociális összetételéről, az iskolán belüli tanulószervezetek munkásságáról, a diákélet sajátosságairól, a tanulmányi eredmények alakulásáról.

A kötet egy nagy hírű iskola történetének bemutatásával követendő példát állít középiskoláink elé, s azt sugalmazza, hogy az iskolák történetének feltárása segíthet megszabadulni attól az uniformizáltságtól, amely az ötvenes évektől nálunk általánossá vált, s hozzásegít középiskoláink már Waldapfel János által is hiányolt "egyéniségének" kialakításához.

Köte Sándor

GÖTE KLINGBERG*

CHILDREN'S FICTION IN THE HANDS OF THE TRANSLATORS

Lund, 1986.

A Nemzetközi Gyermekirodalmi Kutató Társaság (International Research Society for Children's Literature, IRSCL) a svédországi Södertäljében szimpóziumot rendezett (1976) 15 ország szakembereinek részvételével, akik megvitatták a mai gyermekkönyvek fordításának a helyzetét és időszerű feladatait. A bevezető előadást Göte Klingberg svéd professzor, a Tudományos Társaság akkori elnöke tartotta, aki felvázolta azokat a főbb témaköröket, amelyek kutatására a jövőben nagyobb figyelmet kellene fordítani. Ezek közt szerepelt: Hogyan történik valójában a gyermekkönyvek fordítása? Milyen kérdésekkel találja magát szemben a fordító, amikor e vizsgálatokat végzi? A kérdésfelvetést követően Klingberg több mint tíz éven át folytatta idevágó vizsgálatait, amelynek eredményeit 1986-ban angol nyelven megjelent könyvében foglalta össze.

Klingberg a gyermekkönyvek műfordítóinak célkitűzéseiről és lehetőségeiről így vélekedik: Az ő dolguk, hogy irodalmilag értékes könyvek lefordításával hozzájáruljanak az ifjúsági olvasmányok választékának gazdagításához.

*Göte Klingberg (1918) a lundi egyetem (Svédország) Pedagógiai Intézetének nyugalmazott vezetője, az irodalmi nevelés nemzetközi hírű teoretikusa.

Terjedelmes tényanyagon szemlélteti a problémákat, amelyek a jó fordítások készítését akadályozhatják. Angolról svédre és svédről angolra fordított olvasmányokat használt fel elemző munkájához.

A szerző tudatában van, hogy az angol és a svéd kulturális területek közt nagyon szoros a kapcsolat. Így nem származik különösebb nehézség abból, ha egymás irodalmi műveit lefordítják. Azonban egymástól nagyobb mértékben eltérő kultúrák irodalma közt is létesülhet kapcsolat, ha a két kultúra forrása és nyelve közös vonásokat árul el. Minél lazább azonban a történelmi, gazdasági és kulturális kapcsolat a két nép között, annál nehezebb dolga van a műfordítónak.

Klingberg mindenekelőtt a tinédzsereknek szánt irodalom követelményeit elemzi igen alaposan. Vizsgálatainak eredményeit azonban a felnőtteknek szánt szépirodalmi művek fordítói is felhasználhatják.

A gyermekkönyvek és a felnőttek olvasmányai fordításának követelményei közé nehéz világos válaszvonalat húzni. Gyakran mindkét korcsoport olvasmányainak fordításakor ugyanazok a problémák bukkannak fel. Ebből könnyen arra a következtetésre juthatnánk, hogy a gyermekolvasmány nem valamiféle speciális ágazata az irodalomnak, amelynek megítélésére különleges szabályok érvényesek. A műfordítást tekintve kétségtelenül vannak általános érvényű szabályok és követelmények, amelyek nem hagyhatók figyelmen kívül. Így például a fordításhoz használt nyelvek kiváló ismerete, azok mesteri kezelése és kreatív alkalmazása. Gyermekkönyvek esetén azonban felmerülhetnek olyan kérdések, amelyek megválaszolása, megoldása sajátos műfordítói beavatkozást kívánnak meg. Klingberg professzort éppen e sajátságos problémák foglalkoztatják, s ezekre igyekszik választ adni.

Az eredeti (forrás-) szöveg figyelembevétele és a leendő olvasók igényeinek kielégítése oly régi törekvés, mint maga a műfordítás. A kettő egyensúlyban tartása a gyermekkönyvek esetében különösen fontos szempont, mivel a fordítás könnyen konfliktusba kerülhet a pszichológiai és pedagógiai célokkal. A fordításokkal szeretnénk más népek, országok értékes irodalmi alkotásait hozzáférhetővé tenni az érdekelt népek és országok fiataljai számára is. Ez a törekvés igazolja a szoros ragaszkodást az eredeti (forrás-) szöveghez. Egy másik törekvés, hogy az átvett művek mozdítsák elő más népek, országok életébe, történetébe, kultúrájába való mélyebb betekintést. Az idegen kultúra sajátosságainak eltávolítása a könyvből, vagy azok elemeinek kicserélése a másik (cél-) nyelv kultúrájához tartozó elemekkel, akadályozná a fiatal olvasó helyes tájékozódását az eredeti (forrás-) nyelvet beszélő nép életéről és kultúrájáról.

Jól körülhatárolható pszichológiai és pedagógiai szempontok esetenként azonban indokolttá tehetik az eredeti (forrás-) szöveg bizonyos mérvű revízióját. Nagyon jelentős szempont ugyanis, hogy olyan szöveg jusson a gyermek kezéhez, amelynek megértése nem jár nehézségekkel. A fiatal olvasónak még hiányoznak vagy hiányosak az ismeretei az idegen kultúráról, amely pedig nélkülözhetetlen a helyes és teljesebb szövegfelfogáshoz. A fordító így rákényszerül, hogy változtasson valamit a gyermekkönyv szövegén, esetleg elhagyjon részleteket, ha ez célravezetőbb. Nem elhanyagolható szempont továbbá, hogy a lefordított mű járuljon hozzá a fiatal olvasó szellemi és erkölcsi fejlődéséhez. Alakítsa és gazdagítsa értékrendjét, tegye teljesebbé a világról alkotott elképzelését. A fordító tehát, ha olyan értékrendet talál az eredeti műben, amelyről úgy gondolja, nem lenne helyénvaló továbbítani saját országa, népe ifjú olvasóinak, akkor a szükséges változtatásokat véghezviheti. A mértéktartás és a jószándék a műfordító részéről azonban elengedhetetlen etikai követelmény.

Speciális műveletek és szakkifejezések. — A gyermekkönyvek lefordítása néhány sajátságos művelet elvégzését teheti szükségessé. Ezek jelölésére Klingberg különféle szakkifejezéseket használ.

A gyermekkönyvek írói rendszerint figyelemmel vannak az elképzelt jövőbeni olvasóik érdeklődésére, igényeire, várható reakcióira, ismeretkörére és olvasási képességére. Erre irányuló igyekezetük az alkalmazkodás (adaptáció) kifejezéssel jelölhető. Annak jelzésére szolgál, hogy figyelembe vették-e az imént felsorolt és a fiatal olvasók fejlődésével együtt járó sajátságokat, s milyen mértékben alkalmazkodnak ehhez. Az alkalmazkodás mértékének ismerete megkönnyíti a kritikusnak is a fordítás megítélését. Arról tájékozódhat, hogy az eredeti (forrás-) szöveget kellő mértékben sikerült-e átültetnie a fordítónak a másik idegen (cél-) nyelvre.

A gyermekregények fordításának másik kulcsproblémája, hogy a szövegösszefüggések kulturális elemei nem ismertek ugyanazon mértékben a lefordított (cél-) szöveg olvasói előtt, mint az eredeti (forrás-) szöveg olvasói számára. Emiatt a fordítást nehezebben értik meg, vagy ami még rosszabb, könnyen félreérthetik. Az ilyen szöveg érdekessége és vonzóereje is csökken. Az alkalmazkodás mértékét javítandó, a fordítónak komoly erőfeszítést kell tennie, hogy a gyermekeket segítse a kulturális különbségekből eredő nehézségek áthidalásában. Az alkalmazkodás e fentebb leírt módját és az erőfeszítések eredményét Klingberg a szövegösszefüggések kulturális adaptációjának nevezi. A cél itt világos: hozzáférhetőbbé és érdekesebbé tenni a szöveget még a gyakorlatlanabb olvasó számára is.

A kulturális adaptáció akkor mondható sikeresnek, ha a változtatással az eredeti és a fordított szöveg értékrendje közt harmonikus kapcsolat alakul ki. A műfordítás tudománya erre az esetre alkotta meg a purifikáció szakkifejezést. E fogalom tartalma feltételezi, hogy a szövegből valamit eltávolítottak, elhagytak, s a purifikáció — az értékrend módosítása — valaminek a hozzátételével is megvalósítható.

A stilisztikailag elavult nyelv pótlását Klingberg modernizációnak nevezi. Jelentése: a mai nyelv állapotának megfelelő szavak, szóösszetételek, fordulatok és mondatszerkezetek használata. Jelenti azonban a történések színtereinek elrendezését az újabb környezetben, a cselekmények idejének közelítését a jelenhez. A modernizáció tulajdonképpen az adaptáció egyik formája azzal a szándékkal, hogy az olvasmány érdekesebb legyen, s javítsa a gyermek szellemi aktivitását.

Általános nyelvi problémák nem tartoznak a tanulmánykötet témakörébe. Néhány nyelvészeti szempont felvétele azonban érdekelheti a fordítót és a kritikust egyaránt. Így például, hogy sikerült-e kellő mértékben alkalmazkodni az eredeti (forrás-) nyelv szókincséhez, az író stílusának sajátosságaihoz. Gyermekkönyvekben a nyelv némely típusa sokkal gyakrabban fordul elő, mint a felnőttek olvasmányaiban (pl. a gyermeknyelv, a szójáték, a rímes versikék). A szerző szemléltető példákkal mutatja be a tájnyelv fordítását és más nem szabályos nyelvi források kezelését.

A gyermekirodalom régi problémája a szövegek rövidítése, csonkítása, amellyel a műfordítói gyakorlatban sűrűn találkozhatunk. Klingberg jogosan bírálja ezt a gyakorlatot, különösen amikor a kiadók nem tüntetik fel a könyvön, hogy megcsonkított szöveget adtak olvasóik kezébe. Ilyen esetekben eltitkolt (rejtett) rövidítésről van szó. Az eredeti (forrás-) szöveg eltitkolt rövidítése zavart kelthet nemcsak a műfordítóban, de még a könyvet elemző, bíráló kutatók, kritikusok körében is. Ez a kiadói eljárás megnehezíti a mű helyes megítélését, hiszen a teljes szöveg ismeretlen marad előttük. Arra is találni azonban példát, hogy a fordításra kiszemelt könyv már egy másik eredeti (forrás-) nyelven írt mű rövidített fordítása. Azt kérdezheti ilyen esetben a kritikus, hogy miért a rövidített változatot választották lefordításra és miért nem az eredeti nyelven írt — és esetleg megrövidített könyv — kerül a gyermekolvasókhoz.

A tanulmánykötet útmutatásokat is tartalmaz arról, miként leplezhető le az eltitkolt rövidítés és hogyan hajthatók végre kellő megfontolással a szükségesnek ítélt szövegcsonkítások.

A súlyos fordítási hibák megtárgyalásával fejeződik be ez a rendkívül figyelemre méltó és hézagpótló tanulmány. A hibákat komolyan kell venni, mert azok tönkretehetik az olvasmány pozitív hatását. Különösen kifogásolható a gyermekek részére készült fordításokban. A fiatal olvasó, ha észre is veszi a hibákat, a fordítás pongyolaságait, az irodalmi nyelv hiányosságait, nem képes kijavítani azokat, mint azt a felnőtt és műveltebb olvasó tenné. A rossz fordítás nyelvrontó hatása a fiatal és nyelvi fejlődésében még kialakulatlan olvasóra külön tanulmányt érdemelne.

Göte Klingberg példákkal és konkrét útmutatásokkal megtűzdelt tanulmánya világosan tárja fel a gyermekirodalom területén eddig kevés figyelemre méltatott műfordítói problémákat és azoknak a gyermekolvasókra gyakorolt pozitív, illetve negatív hatásait. Bemutatásuk, a megoldási módozatok gyakorlatias tárgyalása a gyermekirodalom fejlődése, nemzetközi hatásának kiteljesedése szempontjából is jelentős tudományos vállalkozás. Különösen, ha figyelembe vesszük az olykor gyatra, irodalmilag is alacsony színvonalú, az olvasási kedvet hervasztó fordításokat, amelyek a gyermekek nyelvi fejlődését is gátolhatják s helytelen irányba terelhetik.

A könyv angol nyelven íródott, így annak tartalma a szélesebb körű olvasóközönség számára csak akkor válhatna hozzáférhetővé, ha magyar nyelvre is lefordítanák. Magyar nyelvű megjelentetése a hazai gyermekirodalom művelői számára és műfordítói gyakorlatára termékenyítő hatást fejthetne ki. A mű olvasáspedagógia szempontból is figyelmet érdemlő alkotás.

Tóth Béla

HELMUT ENGELBRECHT

GESCHICHTE DES ÖSTERREICHISCHEN BILDUNGSWESENS. — ERZIEHUNG UND UNTERRICHT AUF DEM BODEN ÖSTERREICHS

Wien, 1984. (ÖBV) I—II—III. kötet

Óriási vállalkozás egyetlen szerző számára, hogy színvonalas kézikönyvet írjon egy ország teljes — a kezdetektől napjainkig terjedő — neveléstörténetéről. Hiszen már csak a "tények" lelkiismeretes és pontos összegyűjtése sem egyszerű feladat. S tovább bonyolítja a munkát az, hogy az ország, a mai Ausztria, gyakorlatilag csak 1918 óta létezik, korábban nagyobb egységek ré-

sze, amelyektől mechanikusan elválasztani akár földrajzi körülhatárolhatóság, akár nyelvi kritériumok alapján (l. a zömmel mindig Magyarországhoz tartozó, többségében német "Burgenlandot"!) szinte nem is lehetne. Egy ilyen összefoglaló munkához tulajdonképpen könyvtárnyi "másodlagos" szakirodalom és alaposan ismert és feltárt levéltári anyag kell. Igazából csak az utóbbiak szaktudományos megteremtettsége és a szerző óriási anyagismerete teszi lehetővé az eddig megjelent 3 kötet színvonalas megírását.

Helmut Engelbrecht talán legnagyobb érdeme, hogy -- a már említett hatalmas anyagismereten túl -- távolságtartó és a legszélesebben megvalósuló interdiszciplináris tudományos szakszerűség követelményeit tartja szem előtt. Nem vész el a szűken vett "pedagógiai mező", az iskola sohasem önmagában létező világának egy bizonyos ponton túl úgysem rekonstruálható elemzésében. A sokténye zős és sokdimenziós tárgykört a legkorszerűbb társadalomtörténeti összefüggésrendszerben igyekszik leírni és értelmezni. Sokak számára talán így eltolódott arányok keletkeznek. Véleményem szerint nincs igazuk, hiszen a szerző "rövidfejezetes" tárgyalásmódja a "kronológiai metszetek" totalitását igyekszik felrajzolni. Természetesen e periódusok súlyának, jelentőségének aránymegítélésében már lehetnek viták. Bár úgy hiszem, hogy ebben a kérdésben a szerző rendelkezésére álló "nyersanyag" mennyisége és egyben szemlélete lehetett elsősorban döntő.

Ilyen elgondolkodtató aránykérdések elsősorban az osztrák reformáció és protestantizmus neveléstörténeti súlyának, teljesítményeinek megítélésében lehetnek. Hiszen a hatalmi pozícióban rendítetlenül benn ülő Habsburgok s még inkább az őket szolgáló katolikus jellegű bürokrácia az, amelyen keresztül e később teljesen eltemetett, kiirtott korszakot láthatja az utókor. Az osztrák történetírás e tekintetben a 17. század közepe óta nem vitázó, "feleselgető" történetírás, hanem kezdetben vehemensen "reconquistás" katolikus, majd katolikus állami "írásbeliség". A szerző teljesen jóhiszemű, elfogulatlan tudományossága sem képes alkalmanként e tényt kiiktatni.

Ahogyan a magyar történelemmel kapcsolatos alkalmi tévedéseket sem (pl. a 18. században még nincs Szlovákia, vagy a magyar ellenreformáció "keménységének" pusztán 10 évre /1671--81-es "gyászévtized"/ szűkítése stb.). Itt különösen kitűnik Burgenland igen rövid, szinte "távirati" tárgyalása, miközben -- mondjuk -- a sajátos helyzetű, érseki Salzburgot kimerítően adatolja a szerző. Az olvasónak sokszor van olyan érzése, hogy az "osztrák" és cseh, illetve csehországi német összefüggések elvágása sem mindig szerencsés, és gyakran csak helytörténeti beállítással lehetséges. Természetesen e módszerben nagy előny a mai osztrák olvasó "honismereti" informálása, de alkalmanként kérdéses az egykori történeti összefüggések teljessége.

A magyar olvasónak feltűnően részletes és kimerítő a közigazgatás- és hivataltörténet pontos tárgyalása, hiszen nálunk, sajnos, a két világháború közötti jó kezdeményezések után e kutatási terület nagyon háttérbe szorult. A birodalmi kapcsolatok miatt e kérdéskör tanulmányozása és összehasonlító vizsgálata rendkívül fontos. Különösen elgondolkodtató a császári (királyi) hatalom egyre terjeszkedően ellenőrző, egységesíteni akaró és modernizációs szerepe, amelyről nálunk leginkább csak a felvilágosult abszolutizmus kapcsán van szó. A mi esetünkben e fontos nemzeti jellegű központ hiányának következményeit jó lenne pontosan felmérni.

A korábban mennyiségileg megfelelően művelt, napjainkra azonban alig létezően ébredező katolikus neveléstörténeti kutatásoknak is jó példát adhat e munka. Nemcsak módszereivel, hanem a valószínű hatások, összefüggések kutatásában is. A gyakorlatilag katolikus Ausztria oktatásügyi mechanizmusainak, a magyarokkal közös szerzetesrendjeinek, intézményes és személyes kapcsolatainak gondos elemzése e régió későbbi konvergáló művelődési és szellemi történetéhez fontos eredményeket hozhat.

A nálunk máig kísértő homogén ítélkezéseket szülő történetírás esedékes leváltásához is hasznos segítséget jelent Helmut Engelbrecht munkája (nyilván ilyen tekintetben sok más példa is hozható volna!), hiszen ő mindig a konkrét társadalom közegében, rétegeit és érdekeit illetően vizsgálódik -- nem "kérve számon" azt, amely későbbi korok vagy emberek ideáiból következik csupán. A jezsuiták "tündöklését és bukását" vagy a rendek exkluzív oktatási törekvéseit ugyanolyan tárgyilagos szemmel nézi, mint az alsó társadalmi rétegek művelődési mobilitásának alakulását.

Természetes, hogy az első kötet a "legnemzetközibb" a három közül, hiszen mind a római "Noricum", mind a középkori katolikus Ausztria egy egységesítő szellemiség részese. Ebben a kötetben a "tipikusan osztrák" csupán az egyetemesség földrajzi körülhatároltsága, súlypontjainak és hiányainak leírása, valamint az ebben a kötetben található neveléstörténeti historiográfiai összefoglaló és az egyébként minden kötethez csatolt dokumentumgyűjtemény. (Ez utóbbi az első kötetben 102 oldalt, a másodikban 143, a harmadikban 128 oldalt tesz ki. Mindhárom szöveggyűjtemény rendkívüli mértékben emeli a kézikönyvek értékét és az olvasó "szabadságérzését", még akkor is, ha tudjuk -- válogatásról van szó!)

A második kötetben az ellenreformáció bemutatása szinte tökéletes. Itt mutatkozik meg az elődök és kortársak szakirodalmi működésének gyümölcsöző hatása. Ezeken a területeken van nálunk hátraléka a katolikus iskolaügyi és neveléstörténeti kutatásoknak manapság. (Az okok eléggé közismertek.) A har-

madik kötet területén, a felvilágosodott abszolutizmus világában a magyar történetírás is "versenyképes" immár. Helmut Engelbrecht könyve nagyon jó összehasonlításokra nyújt lehetőséget; főleg az államiság szerepének módosulásait illetően. De ugyancsak fontos egybevetésekre ad módot az intézményesülési folyamatok ütemének, valóságos hatásainak vizsgálata -- az egész államszervezet keretében. Lényeges mozzanat, hogy itt sem marad el az iskolán kívüli "nevelődés" tényezőinek rövid számbavétele — hiszen a neveléstörténet koncentrált művelődéstörténet.

Nem kész művel állunk szemben, hiszen csak 1848-ig jutott a szerző, s így az egyes korszakok végleges arányairól nem beszélhetünk. Az azonban mindenképpen nyilvánvaló, hogy a "régmúlt" és a "közelmúlt", vagy éppen a "ma" arányai egészségesebbek, mint a nálunk mára kialakultak. Nem lebecsülni akarom ezzel a közelmúlt közvetlen hasznú feltárását, mégis azt kell mondani, hogy a művelődés, a kultúra a "hosszú időtartamok" törvényszerűsége miatt a "régmúltban" sem érdektelen. Alkalmanként a benne rejlő tendenciák túlélnek voluntarista, kérészéletű jelen célokat is.

Helmut Engelbrecht könyve akaratlanul is nagyon fontos segédeszköz a magyar neveléstörténeti kutatásokhoz. Alkalmanként példamutatóan tanulságos, hiszen az ő tartalmait sokféle kiindulópont szerint is használni lehet.

Tőkéczki László

FRANCIA KÖNYVSOROZAT AZ ISKOLAI ESÉLYEGYENLŐSÉGRŐL

A francia pedagógia, közoktatás kedveli a frappáns, jól betűszavazható elnevezéseket. Ilyen a ZEP is (az oktatás elsőbbséget élvező zónáinak elnevezése), mely a nemzeti pedagógiai kutatóintézetnek, az INRP-nek, az iskolai bukások ellen küzdő önálló kutatócsoportjának, a CRESAS-nak öntudatosan vállalt kutatási-fejlesztési témája. A ZEP-eket 1981-ben a baloldali kormányzat hívta életre, a hátrányos helyzetű körzetek esélyeinek javítására. (A ZEP "lovagrendjébe" kerülésnek két feltétele volt: egyfelől adatokkal igazolni a közeg valóságos szegénységi bizonyítványát, másfelől pedagógiai projektek bemutatásával igazolni a támogatás felhasználásának szakmai fedezetét.) A kormányváltás ugyan megállította a ZEP-ek dinamikus fejlődését, de a létezők elszántságát, öntudatát is megerősítette. A fejlesztési program egyik része valójában elkötelezett és hatékony helyi társadalmi koordináció ösztönzése a

"zóna" iskolai infrastruktúrájának, pedagógiai komfortjának javítása érdekében (jobbára a baloldali vezetés alatt maradt közigazgatási egységekben), harcos politikai kiállás a szegregáció ellen, a társadalmi mobilitás mellett.

A ZEP pedagógiája korántsem tekinthető zárt rendszernek. Nem felzárkóztatási technológia! De a hagyományos pedagógiai progresszió elemei mind kimutathatók: interaktivitás, egyáltalán tanulói aktivitás, együttnevelés (ebből a szempontból a CRESAS koncepciójába a 2-3 évesek "beóvodázása" is belefér), nyitottság, s természetesen "interkulturális" nevelés.

A CRESAS kutatócsoportjának a ZEP-pel kapcsolatos akciókutatása csupán egyike, bár legfontosabbika a többi közül. A csoport voltaképpen az iskolai kudarcok, bukások felszámolása érdekében alapíttatott. (A bukás a francia iskolarendszerben óriási gond, 40% körüli az oktatási rendszer működésének "selejtje".) A CRESAS kutatói abból indulnak ki, hogy a kérdés elsősorban a társadalmi hátrányok leküzdésének kérdése. Ez a felfogás állítja a ZEP-et is működésük középpontjába. De tanulságosak egyéb akciókutatásaik is, a szakképzésben alkalmazott "pedagógiai szerződés" módszere, a neveléslélektani alapozottságú beavatkozások megannyi más formája, eljárása.[1]

A közvélemény tájékoztatására a csoport könyvsorozatot ad ki. Alábbiakban az eddig megjelent 5 kötetet ismertetem.[2]

Iskolák átalakulóban (elsőbbségi zónák és más negyedek) (Ecoles en transformation — zones prioritaires et autres quartiers)

A CRESAS alkotókollektívája jegyzi szerzőként a sorozat első kötetét. Eszerint az "elsőbbségi zónák" olyan lakónegyedek, ahol "semmi sem megy", városi, város környéki rossz állapotú lakások, munkanélküliség, rokkantak, bevándorlók, nyomor, konfliktusok a szociális csoportok között — a legszegényebbeket szolgálják ki utoljára.

1981-től az oktatási miniszter olyan kezdeményezések tapasztalatainak összegyűjtéséről döntött, amelyek szereplői, végigküzdői felvették a harcot az iskolai egyenlőtlenségekkel. Mind több eszközt kívánt adni azok kezébe,

[1] A CRESAS-ról és a ZEP-ről l. még: Szabó László Tamás: Változatok az iskolai szocializáció kutatására. — Egy kéthetes franciaországi tanulmányút tapasztalatai. = OKI Kéziratok — Beszámolók — Dokumentumok. Bp., 1986.

[2] Valamennyi kötet az INRP (Paris) és a szintén párizsi Editions L'Harmattan közös kiadása.

akik arra törekednek, hogy minden gyerek hozzáférhessen az iskola jótétemé-nyeihez. Bizonyos feltételek elkerülhetetlennek bizonyultak: az iskola nyi-tása a lakónegyed életére, csapatmunka, koordináció a különböző iskolai szin-tek között, és mindenekelőtt olyan pedagógiai elképzelések, tervek megvaló-sítása, melyhez az iskola megannyi partnere csatlakozhat: nevelőkollektívák, helyi társadalmi, közösségi mozgalmak.

Hogy valósul meg ez a politika különböző területeken? Elegendő-e az "ok-tatásnak adott elsőbbség zónáinak" (franciául: ZEP, zone d'education priori-taire) előírása? — teszik fel a kérdést a szerzők. Mik az eredményeik, mi a dinamikája ezen törekvéseknek? Mennyire változtatják meg az iskolát? Mely újfajta társaskapcsolatok, s mely újfajta tudás képes a feladat megoldására? A területen dolgozó munkatársakkal együttműködő CRESAS ebben a kötetben az új utak, új megoldások elterjesztését kívánja szolgálni.

Integráció vagy marginalizáció? (a speciális nevelés szempont-jai)
(Integration où marginalisation — aspect de l'education spécia-lisée)

A sorozat 2. kötetét is alkotói kollektíva jegyzi. Az alkalmazkodási képtelenségek, a könnyű debilitás, az irányítási és magatartási zavarok, ta-nulási nehézségek összemosódnak a hátrányos kategóriával, mindezeket a hiva-talos dokumentumok egyformán adaptációs osztályokba, továbbképző osztályokba, iskolákba rendelik.

Vajon a pedagógiai szakemberek képesek-e bizonyossággal megállapítani, ki sorolható a hátrányos gyerekek körébe? Ki az a kutatók közül, aki vállal-ná, hogy a fenti kategóriák jól definiáltak? És a speciális osztályok mégis léteznek, az ide sorolt gyerekek marginalizálódnak. Vajon lehetséges-e min-den gyermek integrációja a "normál" struktúrákba? — vetődik fel a kérdés. A CRESAS kutatói együttműködve a területen dolgozó kollégáikkal, azt indítvá-nyozzák, hogy vegyék kritikai elemzés alá a közoktatás speciális struktúráit mind történelmi, mind szociális, mind pszichológiai dimenziókban. Ez az e-lemzés nyilván kétségessé tenné a szegregációs struktúrákat és oszlatná a félelmet az integrációtól. Vajon milyen feltételek szükségesek a közös isko-lai élethez és tanuláshoz — teszik fel a kérdést, és kísérlik meg a válasz-adást.

Nyitás (iskola, bölcsőde, családok)
(Ouverture: l'école, la creche, la famille)

Létezhetnek-e kevésbé titokzatos, "átlátszóbb" iskolák, óvodák? Működhetnek-e kevésbé elzártan?

Azon tendenciák, melyek arra irányulnak, hogy kinyissák a nevelési intézmények kapuit, hivatalos körök jóvoltából ma kisebbségben vannak. Az idevonatkozó akciók különfélék és ellentmondásos eredményre vezetnek, olykor megerősítik az ellenkezést. A nyitás nem mindent megoldó recept -- írják a CRESAS munkatársai. Ha a célokat, feltételeket világosabban határozzuk meg, akkor közelebb jutunk minden gyerek sikeréhez -- vallják a szerzők. A hipotézis az, hogy a személyközi és társas kapcsolatok meghatározóak az iskolai kudarcban, illetve sikerben. A CRESAS kutatói e munkában az iskola és környezetének kapcsolatát elemzik, különösen a családokra vonatkozóan, azért, hogy a nyitás, a nyitottság olyan felfogásához jussanak, mely köré konszenzus szerveződhet.

1981 óta: iskola mindenkinek? (Az iskolázás elsőbbségi zónái)
(Depuis 1981., l'école pour tous? Zones d'education prioritaires)

Az iskolai egyenlőtlenségek elleni harc keretei között a kormányszervek 1981-ben azt ajánlották az oktatás problémáival foglalkozó szakembereknek (tanároknak, nevelőknek, szociális munkásoknak, szülőknek, helyi vezetőknek), hogy maguk keressék meg -- koncentrálva erőiket -- azon eszközeiket, melyekkel csökkenthetik az iskolai kudarcok, bukások számát, valamint a szociális marginalizációt. A mozgalom kezdetei óta a CRESAS több csoportja vezet kutatást az "elsőbbségi zónákban", hogy elemezze ezeket a változásokat. Ez a kötet már négy év tapasztalatait összegzi, számot ad az akciókutatás első eredményeiről.

Bábjátékos gyerekek az óvodában (Egy akciókutatás)
(Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes-- une recherche-action)

A hároméves gyerekek kiváló bábjátékosok, előadások létrehozói, kis nézőtársaik figyelmét is lekötik. Mindez lehetséges olyan nevelési intézményben, ahol nevelők és kutatók elhatározták, hogy együtt dolgoznak az alábbi

célért: valamennyi gyerek fejlesztése és tanítása számára előnyös nevelési helyzetet és életmódot biztosítani.

A kötet bemutatja, miképp csatlakoznak a gyerekek a nekik kínált aktivitásokba. Bizonyítja, hogy tanulni, ismeretet szerezni örömmel is lehet.

Trencsényi László

REGINE ET PHILIPPE GAILLOT

A CDI (ISKOLAI DOKUMENTÁCIÓS ÉS INFORMÁCIÓS KÖZPONT)

Tours, 1987.

A nyolcvanas évek elején Franciaországban létrejött komplex intézmények, CEC-ek, a voltaképpeni nevelési központok -- háromról tudtunk eddig -- nem kerültek a fejlesztési figyelem középpontjába. Az integrációra utaló építészeti ihletést a Groupe Scolaire-k jelzik, azaz a hatvanas évek végétől gyakori építészeti megoldás, mely közös telekre telepít egymástól független (elsősorban alapfokú) oktatási intézményeket, École Maternelle-ket (a mai óvodáknál "közoktatásibb öntudatú" létesítményeket) és École Primaire-ket.

Létezik az irodalomban s a gyakorlatban is Maison de l'enfance (Gyerekek háza), mely irányítás és együttműködés szempontjából is programszerűen egyesítve működik, olykor a bölcsődék is részei az integrációnak. A szakemberek dicsérik mint elvet, s elmondják, hogy a gyakorlatban döcög, az "újradifferenciálás" folyamatai keményen beindulnak, valódi falak épülnek, s nemcsak a más irányítás alá tartozó bölcsődék esetében.

Ám végül is az iskola kívánatos metodikai gazdagodása (funkcióbővülése) más megoldást állított középpontba -- elsősorban az iskolázás második fokozatán, s itt is elsősorban a collège-kben: a CDI-t (a dokumentációs és információs centrumot). A CDI-ről ma már kutatások folynak, könyvek jelennek meg. Alábbiakban Regine et Philippe Gaillot-nak A CDI című könyvét mutatom be. A francia nemzeti pedagógiai kutatóintézetben, az INRP-ben zajló akciókutatás jelentése egy 1952-es körlevelet tekint a mozgalom kiindulópontjának, de a hatvanas évek fordulója után lendült fel a dolog. Hívei egyenesen a kívánatos "bizonytalanság zónájaként", "iskolai plen air"-ként aposztrofálják a CDI-t, s a dokumentarista könyvtárost egyenesen az iskolai megújulás lelké-

nek. A metaforák közt az "iskola szupermarketje" is felmerül, majd az "innováció trambulinja" epitheton kerül a CDI név mellé.

Az intézményegység ebben a felfogásban messze túllépi eredeti körét, az "iskolai könyvtár" szűken vett kiszolgáló funkcióját és a pedagógiai animáció középpontja lesz! (Belép ott, ahol a professzor forradalmasítaná az oktatást -- szaktantermi funkció --, helyet ad a gyerekek szabadidős, közösségi öntevékenységének, pártfogásra talál benne az egyén, de valójában itt tud aktív, interaktív lenni -- felnőtt is, gyerek is.)

A képlet nagy valószínűséggel az alábbi: az oktatás hagyományos rendje igen nehezen lazítható (egy olyan országban, ahol pl. az egyébként a progresszióra nyitott nemzeti pedagógiai kutatóintézet külön kutatást szentel a főtanfelügyelők életrajzának, s ezt vastag kötetben közreadja, ahol a bukások aránya óriási), a progresszív pedagógia több "behatolási" kísérlet kudarca, félsikere után megkerüli, "bekeríti" a hagyományos "iskolafunkciót".

Jóformán megteremti az iskolában az "elleniskolát", a kívánatos és lehetséges mértékig "iskolátlanított" iskolát. Kísértetiesen hasonlóan a mi iskolai könyvtárainkhoz, nemkülönben a magyar általános művelődési központok tevékenységébe ágyazódó könyvtár-tagintézmények törekvéseihez. (Az iskolát, a tradicionális oktatófunkciókat "bekerítő" innovatív kezdeményezések közt a könyv szerzői még kettőt tartanak egyébként számon: a "szocio-educatív foyer-kat" és a diáksportköröket.) A kutatás során igen korrekt alapossággal -- kérdőívek segítségével -- gyűjtöttek adatokat a CDI-ről, maguktól a könyvtáros dokumentaristáktól, a professzoroktól, az iskolaigazgatóktól, szülőktől, a tanulóktól. Az eredmények igazolják a várakozást. Az akciókutatásba vont több tucat collège-ben a CDI használói, alkalmazói, ha nem is annyira féktelenül lelkesek, mint a koncepció megalkotói és animátorai, ismerik, elismerik a (technika fejlődésével) egyre inkább gazdagodó-bővülő intézményegység sokoldalú jelentőségét.

Trencsényi László

SMILJKA VASIC--VLADISLAVA KNAFLIC--STEVAN PETER--RAJKA MARINOVIC--
ZORAN MASTILOVIC

BILINGUALISM OF MIGRANT CHILDREN

Belgrád, 1986. Kísérleti Fonetikai és Beszédjavító Intézet

Európa oktatásügyének hatalmas gondja a bevándoroltak gyerekeinek tanítása. Mértékadó elemzések szerint 20%-ra tehető csak a Közös Piac országaiban azon gyerekek száma, akik nem hazájuk iskoláiban kezdik az iskolázást. A kötet alcíme arról tájékoztatja az olvasót, hogy a főcímben jelzett kérdésen belül a szerzők az anyanyelv szerepének és megtartásának problémáit vizsgálták a Franciaországban dolgozó jugoszláv vendégmunkások körében. A kérdésfeltevés a jugoszláv körülmények között érthető: a szocialista országok közül egyedül Jugoszlávia az, ahonnan milliós nagyságrendben járnak vendégmunkások -- családostul -- Nyugat-Európába dolgozni. A vendégmunkások tömeges jelenléte miatt természetesen jelent meg az igény Franciaországban is az anyanyelvi oktatásra, illetve az anyanyelvi tudás konzerválására a gyerekek körében.

A külföldön élő jugoszláviai gyerekek számára anyanyelvük tanulása semmiképpen sem hasonlítható egy otthon tanult idegen nyelv tanulásához. A vendégmunkások gyerekei nehéz helyzetben vannak akár speciális szerb, horvát, szlovén nyelvű, de különösen, ha normál francia iskolába járnak. Ez igaz még akkor is, ha a francia törvények a jogegyenlőség szellemében biztosítják számukra az anyanyelv tanulásának feltételeit. Mindez azonban kevés ahhoz, hogy ezeknek a gyerekeknek a fejlődése harmonikus legyen, mert esetükben -- mint a szerzők írják -- nem csupán egy nyelv tanulásáról, hanem a nemzeti identitás megőrzéséről, a nemzeti kultúrával való kapcsolat megtartásáról is szó van.

Ahhoz a célhoz, hogy minél többen valóban kétnyelvűvé váljanak úgy, hogy mind a nyelv, mind a nemzeti identitás, mind a két kultúrkörben való mozgás képessége ki tudjon alakulni bennük, a nyelvtanításon belül és kívül számos feltétel megteremtésére van szükség.

A mai helyzetet és a fenti célhoz vezető utat igyekszik feltárni a kötet.

A vizsgálatok egy speciális párizsi jugoszláv iskolában, egy párizsi külvárosi iskolában és kontrollként egy belgrádi iskolában folytak 1--8. osztályos gyerekek körében. A vizsgálatok a beszédértésre, az artikulációra és bonyolultabb nyelvi jelenségekre terjedtek ki, mint például az olvasásmegértés és fogalmazási készség.

A vizsgálatok eredménye az, hogy a külföldön tanuló gyerekek nyelvi készségei minden tekintetben jelentősen rosszabbak az otthoniaknál. Csak példaképpen: amíg a belgrádi gyerekek 10%-a, addig a párizsi gyerekek 32%-a küzd kiejtési problémákkal. Súlyos helyesírási problémák az otthoni gyerekek 22%-ánál, a párizsiak 87%-ánál fordulnak elő.

Összefoglalóan nem túlzás azt mondani a kötet szerzőivel: a Franciaországban tanuló jugoszláviai gyerekek egy idegen nyelvet tanuló francia gyerek színvonalán vannak birtokában saját anyanyelvüknek.

A vizsgálati eredmények minimális feltételként megerősítik azt, hogy az ilyen gyerekek számára speciális nyelvi anyagot és speciálisan képzett tanárokat kell biztosítani.

Fóti Péter

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

ENGLISH SUMMARIES

Sándor KLEIN--Katalin FARKAS: WHAT I EXPECT OF AND HAVE BEEN GIVEN BY PSYCHOLOGY

Psychology can play an important role in teachers' training, but only if instead of simply giving informations, it concentrates on the development of teachers' personalities. Although Hungarian schools have recently started to employ school-psychologists, it is essential that future teachers have a proper outlook on psychology.

In the recent five years at the Juhász Gyula Teachers' Training College, we have been carrying on an experiment to make maximal use of the time set aside for teacher education in psychology toward to a pupil-centered educational philosophy. For this reason students themselves can decide how, and what to do at the seminars and lectures. These seminars and lectures greatly resemble the small and large groups of the Person Centered Approach.

We demonstrate in details the results of a test in which we asked the students what they expect of psychology. The answers can be ranked in 6 groups: the growing of personality, knowledge -- learning, teaching, recreation, looking for explanations, influence. The students' answers serve as a starting-point for developing subject-matter.

Lajos VARGA: COMPARATIVE ANALYSIS OF GENERAL AND PROFESSIONAL CURRICULA

The author attributes major importance to coordinating general education and technical training in secondary schools offering professional training.

To achieve this, relationships on the curricular level must be strengthened. The author stresses that this would only be possible if the relation between technical and general educational curricula were clarified. The author undertakes this comparative analysis in his study. Attention is given to the structure and contents of the curriculum, to the role of the teacher's freedom, and to rigid requirements in general and technical curricula. Based on the analyses the author claims that the conditions for developing a common curriculum are given but he stresses the need for a unified system of educational objectives.

Andrea KÁRPÁTI: DEVELOPMENT OF ART CRITICISM SKILLS IN HIGHER GRADES OF ELEMENTARY EDUCATION

The studies outlines a model of visual skills and abilities which includes perceptive and creative sub-systems and describes art criticism-related skills as a special variant of the group of perceptive skills in vision. In order to design assessment tools for testing the knowledge, methods of analysis employed, vocabulary, attitudes to art and tastes of pupils, a task structure involving three different levels of critical performance was elaborated.

Four perceptive and two creative tests were administered to 211 fifth graders (ages 10/11) and 204 eighth graders, leavers of compulsory elementary education (ages 14/14) in 6 schools in the country and 2 in Budapest. (Schools were selected to represent sociological and professional features of 3 counties and the capitol.) The paper gives a detailed analysis of the results in written and oral art criticism, knowledge test and visual games and also indicates correlations between test results and sociological and educational background variables. Interrelationships of training and performance as well as possible links between visual creation and perception are also suggested.

Iván FALUS: ON STRUCTURED OBSERVATION

The author maintains that Hungarian studies of education have not yet exploited to the full the possibilities offered by structured observation. This leads him to introduce the historical background leading to structured observation and to evaluate the role of this research method in educational studies. In this respect, he enlarges on the questions of validity and reliability, and on the techniques of observation. He reviews professional criticism of structured observation and goes on to claim that we should not leave the road leading towards exact educational research despite the limits of the method in question.

István MÉSZÁROS: THE CHANGES OF A TERM: THE SCHOOL OF THE PARTICULARS

Earlier and more recent studies of education often use the term "school of the particulars" (partikuláris iskola), a unique form of educational institutions and a specific system of schools, which have played an important role in the educational policy of the Presbyterian Church in Hungary in the last five hundred years. The author criticizes the various interpretations formed so far of the institution analyzing its history in the Middle Ages and its presence in Hungarian education in the 16th and 17th centuries drawing on archival data.

The term cropped up once more in the 19th century when it was used to describe schools that received masters appointed by a larger college; they were the particulars of the "parent scholl" i.e. college.

Evidently, the only visible aspects of the relationship between the school of the particulars and the parent institution were the young rectors who kept arriving from the latter to spend two to three years at the former. Research carried out so far has aimed at registering the names of these school-rectors with the different schools of the particulars. It is time we analyzed their activities at the schools of the particulars, with special attention given to the evaluation subject matter of their brief, frequently changing educational activity that they passed on to other particulars arriving at the school.

Dezső BOROS--Mátyás DURKÓ: SÁNDOR KARÁCSONY'S CONCEPTION OF ADULT EDUCATION

The authors have undertaken to evaluate Sándor Karácsony's views on adult education. Karácsony is thought of as the most important theoretician of "free education" (szabadművelés) that received impetus within the framework of the 1947—48 social revolution. Emphasis is given to his leading role in Hungary's management of the practice of adult education. Karácsony seems to have based his conception of adult education on contemporary principles of social and developmental psychology. He attributed great importance to the character of the adult and the autonomy of the individual. He showed consistence in representing ideals of free education stressing the central role of the adult (learner).

SZERZŐINK

Boros Dezső, egy. docens (Debrecen, KLTE); Durkó Mátyás, ny. egy. tanár (Debrecen, KLTE); Falus Iván, egy. adj. (Budapest, ELTE BTK); Farkas Katalin, főisk. adj. (Szeged, JGYTF); Fóti Péter, tud. kut. (Budapest, OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Központ); Horváth Attila, tud. munkatárs (Budapest, OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Központ); Kárpáti Andrea, tud. munkatárs (Budapest, ELTE BTK); Köte Sándor, egy. tanár (Budapest, ELTE TTK); Klein Sándor, főisk. tanár (Szeged, JGYTF); James Lynch, egy. tanár (Sunderland, Nagy-Britannia); Mészáros István, egy. docens (Budapest, ELTE BTK); Susanne Nemestólky, tud. kut. (Bécs); Tóth Béla, ny. főisk. tanár (Budapest); Tőkéczki László, tud. kut. (Budapest, ELTE BTK); Trencsényi László, tud. főmunkatárs (Budapest, OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Központ); Varga Lajos, tudományos főmunkatárs (Budapest, BME).

INHALT

STUDIEN

Katalin Farkas—Sándor Klein: Was erwarte und erhielt ich von der Psychologie? (Die Rolle des Studiums der Psychologie in der Lehrerbildung) 139

Lajos Varga: Vergleichende Analyse der Lehrpläne betreffs der allgemeinen und Fachkenntnisse 158

Andrea Kárpáti: Die Entwicklung der Fähigkeit zur visuellen Schriftwerkanalyse in der oberen Sektion der Grundschule 172

Iván Falus: Über die strukturierte Beobachtung 187

István Mészáros: Die Änderungen einer Benennung: partikuläre Schule . 204

Dezső Boros—Mátyás Durkó: Die Konzeption der Erwachsenenerziehung von Sándor Karácsony 222

UMSCHAU

James Lynch: Internationale Beziehungen in der Erziehung: Historische Gesichtspunkte (Übersetzt von László Komlósi) 236

Andrea Kárpáti: Architektur und Erziehung. Internationales Symposium, Pécs, 1987 245

Attila Horváth: Über die Entstehung des internationalen Informationsnetzes zur Förderung der globalen Erziehung (INGE) 249

Susanne Nemestólky: Zusammenarbeit zwischen Kindern der dritten und vierten Klasse in Österreich und Ungarn 252

BUCHBESPRECHUNGEN

Frau Veronika Kiss: Das "Modell" der Trefort-Gasse. Geschichte des Ságvári Endre-Übungsgymnasiums der Eötvös Loránd-Universität (Sándor Köte) 260

Göte Klingberg: Chidren's Fiction in the Hands of the Translators (Béla Tóth) 262

Helmut Engerbracht: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. — Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs (László Tőkéczki) 266

Französische Bücherreihe über die Chancengleichheit in der Schule (László Trencsényi) 269
Regine et Philippe Gailott: Das CDI (Schuldokumentations- und Schulinformationszentrum) (László Trencsényi) 273
Smiljka Vasic--Vladislava Knaflic--Stevan Peter--Rajka Marinovic--Zoran Mastilovic: Bilingualism of Migrant Children (Péter Fóti) ... 275

English Summaries 277
Unsere Verfasser 281

Redaktionsschluss: 25. April 1988.

HungInfo

Hungarian Social Sciences and Humanities

Contents of Periodicals

Az évente négyszer megjelenő periodika elsősorban a külföldi érdeklődők számára kíván tájékoztatást nyújtani a magyar társadalomtudományok területén megjelent cikkekről a folyóiratok tartalomjegyzékeinek közreadásával. A folyóiratok részben idegen, részben magyar nyelvűek, de a tartalomjegyzékek minden esetben idegen nyelven (angol, francia, német) kerülnek közlésre. A folyóiratválogatás felöleli a társadalomtudományok teljes körét, így a kiadvány nem csak a külföldi érdeklődők számára biztosít átfogó tájékozódást, de hasznos segédeszköz lehet a magyar kutatók számára is az érdekelt tudományágak és határterületeik 1—1 negyedévi publikációs termésének regisztrálásában.

A folyóirat jelenleg díjmentesen kerül terjesztésre; kérjük jelezni, ha igényt tartanak rá. Egyben kérjük a terjesztésben való közreműködésüket is: szívesen veszünk olyan külföldi címajánlatokat, ahol a folyóirat érdeklődésre tarthat számot.

HungInfo szerkesztősége
Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára
Budapest, Pf. 7.
V. Akadémia u. 2.
1361

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója
Műszaki szerkesztő: Sándor István
Terjedelem: 12,95 (A/5) ív
88.17783 Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat, Budapest
Felelős vezető: Hazai György

Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1988/3

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztőbizottság tagjai:

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

A szerkesztőbizottság vezetője:

KÖTE SÁNDOR

főszerkesztő

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

Terjeszti a Magyar Posta

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

Előfizetési díj egy évre: 96,—Ft

Egy szám ára: 24,—Ft

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Vámos Tibor: Felkészülés az információs társadalomra 288
Benedek András—Szűcs Barna—Szűcs Ervin: A számítástechnikai alapműveltség tartalmi kérdései az általános és középfokú iskolában 293
Biszterszky Elemér: Informatika és pedagógusképzés 309
Pék András: Az informatikai forradalom néhány nevelési vonatkozása ... 317
Varga Lajos: Informatika és neveléstudományi kutatás 325

KÖRKÉP

Fóti Péter: Számítástechnika és oktatás (Néhány franciaországi és szlovéniai tapasztalat) 344

*

Zibolen Endre: Eduard Spranger magyarországi kapcsolatai 348
M. Nádasi Mária: Változatosság vagy ötletszerűség? Az oktatási módszerekről az NSZK szakirodalmában 353

INFORMÁCIÓK

Változás az MTA Pedagógiai Bizottságának összetételében 361
Az MTA Pedagógiai Bizottságának 1988. május 19-i ülése (Hunyady Györgyné) 361

English Summaries 365
Szerzőink 369
Inhalt 370

E szám szerkesztése 1988. július 8-án fejeződött be.

BEVEZETŐ

Az informatika robbanásszerű behatolása az élet minden területére olyan, már a közeljövőben kibontakozó társadalom képét vetíti elénk, amelyben kulcsfontosságú szerepe lesz az informatikának a társadalmi kapcsolatok rendszerében, a hivatás gyakorlásában és az egyén öntevékeny személyiségfejlesztésében. A jelen iskolájának erre az "informatikai társadalomban" való helymegtalálásra kell felkészítenie az ifjúságot. E cél érdekében már nagyon sok történt az iskolákban, elsősorban a korszerű informatikát hordozó számítástechnikai általános művelés alapvető tárgyi feltételeinek megteremtése, a különböző, főleg tantárgyi iskolai számítógépes programok spontán és szervezett fejlesztése, kidolgozása terén.

Fokozatosan letisztulnak a hardver, a programnyelvek és a tantárgymetodikai kérdések körüli viták. Így elérkezettnek látszik az idő arra, hogy átfogóbb pedagógiai összefüggések felé fordítsuk figyelmünket, és számba vegyük, hogy milyen lehetőségeket és feladatokat jelent az informatikai forradalom a neveléstudomány egésze számára. A kérdés megválaszolására természetesen messze nem elegendő egyetlen folyóirat egyetlen tematikus száma. Hisszük azonban, hogy válogatásunk, részlegessége és a tudatosan nyitva hagyott kérdések ellenére is, segíteni fogja, hogy az informatika neveléstudományi kihatásainak problémaköre beépüljön a neveléstudományt művelők szemléletébe és munkájába.

VÁMOS TIBOR

FELKÉSZÜLÉS AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMRA

A szerkesztőség kért fel arra, hogy írjam le ez ügyben véleményemet. Lelkük legyen tehát rajta, hogy eggyel több ember csatlakozik azok hosszú sorához, akik a pedagógia kérdéseihez igazi pedagógiai felkészültség és gyakorlat híján szólnak hozzá. Kibúvó ürügy kettő lehet. Az egyik az, hogy a számítástudomány néhány ágában otthonos ember mondja el a maga oldaláról gondolatait, a másik pedig az, hogy az új technika befogadásának társadalmi feltételeivel foglalkozó és az elektronika társadalmi hatásait vizsgáló társadalomtudományi intézeti témakörök eddigi tanulságai kapjanak szélesebb nyilvánosságot.

A viták indokoltan élesek, és az álláspontok eléggé ellentmondóak. Ebben csak egyik tényező az a körülmény, hogy olyan dolgokra kell fölkészítenünk az ifjúságot és a felnőtt lakosság még aktív részét is, amely csak kibontakozóban van, amely néhány évenként változtatja arculatát, terjeszkedésének súlypontjait, és mind pozitív, mind negatív irányban rácáfol a korábbi jóslatokra, azaz bizonyos vonatkozásokban sokkal gyorsabban bontakozik ki, mint ahogy azt a legoptimistábbak is remélhették volna. Más vonatkozásban viszont lassabban halad előre, vagy egyáltalán nem halad, szemben a futurológusok bátor predikcióival. A nézetkülönbségek másik indítéka a célok különbözősége. A szélsőségesen utilitárius szemlélet gyors felkészülést igényel a különböző szakmák, gyakorlati tevékenységek készségeihez. Az ezzel ellentétes nézetek az emberi közösségek tartós értékeit féltik, és ezek őrzésére kívánják összpontosítani a figyelmet. Természetes, hogy megoszlanak a vélemények a csoportok, a módszerek és a szervezeti formák tekintetében is. Vannak, akik a felvilágosodott abszolutizmus hevével központi és magas színvonalúan irányított állami feladatként gondolják az új tudás és új készség megalapozásának egységes eljárását elérni, míg az ellenoldal a sokszínű társadalom sokoldalú követelményeiből, hajlandóságaiból, adottságaiból indul ki. Van, aki a hangsúlyt a fiatalokra, a diákokra teszi, van, aki a pedagógusokra. Végül összecsapnak a szakmai csoportok is. Egyes matematikus körök úgy gondolják, hogy a számítástechnika és mindaz, ami ebből származik, nem más, mint a matemati-

ka tartozéka, így a matematikába kell integrálni mindazt, amit tenni szándékoznak. Mások majdnem kizárólag technikának tekintik a számítógépek és az azzel kapcsolatos kommunikáció, felhasználás problematikáját, míg vannak olyan körök, amelyek elsőrendűen kulturális feladatként kívánják kezelni. Sokan úgy gondolják, hogy a számítástechnika mint eszköz forradalmasíthatja az oktatást, más álláspont éppen az ilyen gépes segédletektől szeretné megóvni az ifjúságot.

Nehézzé teszi a helyzetet az, hogy minden véleménynek és minden csoportnak van lényeges, megszívlelendő részigazsága, és ezek a részigazságok sajnos nem szintetizálhatók egyszerűen. Különösen azért nem, mert egyre szorosabban fojtogató anyagi helyzetünk egy-egy felkapottabb pénzszerzési lehetőséget szétszaggatandó, senkit és semmit ki nem elégítő prédává tesz. Alakuló, vajúdó átmeneti társadalmunk pedig érthető módon minden részneheźségben az egész ellentmondásainak a lenyomatát látja, azaz a hatalom görcsös kézben tartásának vagy gyors, pluralisztikus megosztásának ügyeként tekinti mindezt.

Így tisztességgel arra vállalkozhatom, hogy egy, a számítástechnikában bizonyos mértékig járatos és egy régi klasszikus gimnáziumi oktatással indult, azóta sokfajta pedagógiai és világnézeti fordulatot látott ember szemszögéből írom le azt, amit gondolok.

A kérdések: mit kellene oktatni és hogyan.

A mit három célrendszerre osztanám: az egyik a hivatásos életre való felkészítés, a másik az állampolgári közösségi kapcsolatokra nevelés és a harmadik az autonóm és autentikus személyiség fejlesztése.

Az első tekintetében már az eddigi két-három évtizedes nemzetközi fejlődés is sok változó választ adott. Ezek általában elég jelentős késéssel, sokszor még a technikai lehetőségeken túl is, de sorra megjelentek Magyarországon. A kezdet, amelyből még nem lábaltunk ki teljesen, valahol abban az analógiában keresendő, hogy a régebbi idők autóvezetési vizsgájához megkövetelték a robbanómotorok részletes ismeretét, az autó működési elveinek megtanulását, felkészülést az autó szerelésére. Tehát nem úgy tekintették az autót, mint egy kész, professzionális eszközökkel gyártott és karbantartandó eszközt a közlekedésre, amihez a vezetőnek csak a szükséges kezelési eljárásokat kell ismernie, de ennél is fontosabb számára a közlekedésben történő kooperáció elveinek és gyakorlatának elsajátítása. Így azután az oktatási elképzelések a kettes számrendszer ismeretére, a félvezetők és digitális áramkörök működésének elsajátítására, a programozás módszereinek tanítására összpontosultak. Ez a világ a múlté. Számítógépeket ma már senki sem barkácsol,

és a karbantartás, amennyiben az szükséges (és a fejlett technológia itt ugyanúgy a minimális karbantartás felé tart, mint az autóknál), erre specializált szakemberek feladata.

Ettől időben eltolva hasonló volt a fejlődés a programozás, a szoftverkészítés tekintetében is. Az első programokat majdnem mindenki maga készítette; olyanok is voltak. Ma a programozás rendkívüli technológiai fegyelmet igénylő munka, mindenféle feladatot kész, gyárilag karbantartott programok szolgálnak, amelyek egyben igen rugalmas, könnyen kezelhető eszközöket adnak a felhasználónak arra, hogy saját feladatához illessze. Ez az illesztés azonban egész más jellegű munka, mint a szoros értelemben vett programozás. Ahogy amatőr módon nem célszerű egy autóba benyúlni vagy számítógépet javítani, úgy legkevésbé sem ajánlatos amatőr programokat készíteni komoly felhasználás céljaira. Mindez azt jelenti, hogy egy meghatározott és természetesen szélesedő, de a társadalmat nem átfogó szakmai réteg kivételével a számítógépekkel kapcsolatos műszaki programozási ismeretek ugyanúgy az általános civilizációs tudnivalók közé kerülnek, mint mesterséges környezetünk összes többi tárgya, minden valószínűség szerint a felé a szaktárgyi integráció felé tartva, amely ideálként már régóta szerepel, és összefüggően utoljára az Akadémia által megfogalmazott oktatási alapelvekben olvasható. Így a bináris számrendszer, a félvezető, a kapcsolástechnika, a program ugyanolyan helyet foglal el, mint az autó hasonlatánál maradva a hőtan, a hőfejlesztő kémiai folyamatok, a mechanika vagy a korrózió. A leendő számítástechnikai szakemberek képzése pedig azokban a csatornákban valósul meg, amelyek a különböző szakmák speciális képzését hivatottak ellátni. Véleményem szerint e tekintetben is messzemenő liberalizálásra van szükség. Magyarországon egyébként elég természetes módon a számítástechnika úttörő volt, hiszen — bizonyos mértékig egymással versengve — különböző egyetemeken indult meg a képzés és igen jó eredmények voltak a szaktanfolyamokon. Ebben a különösen gyorsan alakuló, változó szakmában ha ellentmondásosan is, bürokratikus keretek közé bújva vagy bújtatva, de megjelentek azok a szabad versenyző oktatási formák, amelyeknek a jövőben valószínűleg sokkal nagyobb szerepet kell adni általában. Azt vallom, hogy az oktatásnak is sokkal inkább versenyző szférának kell lennie, a kvalifikációk, jogosítványok legyenek jogi eljárási keretekkel kodifikálva.

Így tehát a hivatásra való felkészítés a széles társadalom számára a számítástechnikának és információs technológiáknak a felhasználására kell hogy irányuljon. Ez a felhasználói kultúra valószínűleg sokkal inkább beilleszthető az általános nevelési-oktatási célok és eljárások összefüggő körébe,

mint azt korábban gondolták. A kultúrához elsősorban a kulturált fölhasználás igénye és belső kényszere tartozik, akár — hogy profán hasonlatot mondjak — a WC-é. A számítógép ezt önmaga is sugallja, a felhasználási formák nem kevésbé. A fiatalok megtanulják a billentyűzet kezelését, a műszaki specifikációk ismeretét és tiszteletét, a rendeltetésszerű használatot, a változatosság igényét, a kész programok közötti választás és értékelés kultúráját, azok gondolkodási és használati rendet parancsoló mivoltát, mint például a ma különösen közkedvelt és hasznos szövegszerkesztőkét, táblázatkezelőket, számítógépes grafikai módszerekét. Megtanulják az elektronikus közlekedés, üzenetközvetítés fegyelmét és speciális közlési lehetőségeit, ami egyben módot ad a pedagógusnak és a diáknak arra is, hogy a különböző közlési típusok szegényességét és gazdagságát, lehetőségeit és korlátait érzékelje. Mindehhez valószínűleg a közeljövőben már nem kellenek külön tanfolyamok, hanem szövegszerkesztéssel készülhet a magyar és idegen nyelvű dolgozatok egy része, táblázatszerkesztés segíthet számos tárgy tudásanyagának rendezésében, fölhasználásában. A grafika ugyanígy helyet kaphat akár a matematika-, geometriaoktatásban, de a kreatív vizuális kultúrára történő nevelés keretei között is.

Nagy figyelmet szentelnék az állampolgár, a közösségi ember felkészítésére a számítógépes társadalomban. A jövőben az állampolgár hivatali ügyeinek intézésekor a közigazgatással való kapcsolatában, engedélyeket, bizonyítványokat kérve, pénzügyeit, adóügyeit rendezve, egymás közti, egyre bonyolódó jogi kapcsolataiban, a különböző számítógépes kereskedelmi és egyéb szolgáltatások igénybevételénél napról napra, óráról órára állandóan számítógépeken keresztül érintkezik az így tárgyiasuló dolgokkal; jogait, kötelmeit, érdekeit ezeken keresztül érvényesíti. Nagy jelentősége lesz tehát annak, hogy mindez felkészülten és kulturáltan történjék, hiszen — újra az autóközlekedésre visszatérve — láthatjuk, hogy egy civilizálatlan, nem kooperatív lakosság milyen szomorú képet tud mutatni, mennyi önmaga által okozott bajnak lehet a forrása a számítógépes közlekedésnél sokkal kevésbé bonyolult közúti közlekedésben. A filozófiai és gazdasági ismeretek mellett ezeknek a sajnos elfelejtetten hagyományos, de gyökeresen új és hatékonyabb formában megjelenő állampolgári kultúráknak az elsajátítása az ország általános kulturális emelkedésének fontos tényezőjévé válik.

Majdnem a legnehezebb kérdéscsoportnak tartom a harmadikat, a számítógépes társadalom és az egyén önmegvalósításának viszonyait. Tulajdonképpen ezekről már az első két témakör kapcsán is volt szó, sőt úgy érzem, hogy általános véleményem mindezeken erősen átsütött. Minden új kommunikációs eszköz kétélű. Óriási terjesztő hatású, hiszen eljut előbb-utóbb minden állam-

polgárhoz, minden munkahelyre, minden otthonba, azon keresztül pedig a közvetlen kapcsolatok, közvetlen információszerzési lehetőségek rendkívüli útjai nyílnak meg. A világ valamennyi könyvtára, tudásanyaga, újfajta keresési, megmagyarázási, közvetítési módokkal hozzáférhetővé teszi az átlagpolgárnak azt, amely a nagy műveltségű és sok kapcsolattal rendelkező szakember számára is csak nehezen volt megszerezhető, de ugyanakkor a manipulálás, az uniformizálás roppant lehetőségei is szélesülnek. Mindenféle manipulálási és uniformizálási formáé, tehát az autokratikus hatalomé éppúgy, mint a legroszszabb emberi ösztönökre építő, a primitívséget kihasználó és ezért tudatosan terjesztő profitszerzésé. Olyan veszéllyel is számolhatunk — ha ezt veszélynek tartjuk, és én így érzem —, mint az egyéni kézírásnak az elvesztése. Nem valószínű, hogy egyszerű receptekkel boldogulhatunk: sem a legjobb indulatú, paternalisztikus állami fölvilágosodással, sem a teljesen szabadjára engedett, kulturális magánvállalkozási liberalizmussal — mindez így sematikusan csak a rossz hatások felé torzíthat. Valószínűleg a versenyzésnek ebben is fontos szerepe lesz. Az ismeretlent csak a szabad, sok irányú mozgás alakíthatja: pedagógusok kezdeményezése, különböző hitekkel, meggyőződésekkel töltött, de jóindulatú csoportok munkássága, konszolidáltan demokratikus és a többi szférával versenyző állam, olyan, nem bilincsbe verő, de azért hatékony korlátokat is alkalmazva, amelyek az adott világ és az európai kultúra folytonosságának tartós értékeit, az emberi együttélés és megértés elveit, évezredes kulturális kincsek őrzését szolgálhatják. Ez ma egyébként az európai civilizáció számára és vajúdó hazánk számára is központi kérdés.

A hogyan-ra végképp nem tudok válaszokat adni, nem is lenne illő ehhez hozzászólnom. Szerintem a számítógép lehet hasznos eszköz az oktatásban, de nem helyettesítheti a nevelő egyéniségét, az emberi kapcsolatot, az emberi kapcsolatokat teremtő pedagógiai erőt. Ezenkívül sok minden kiderülhet természetesen abból is, amit az eddigiekben leírtam, véleményeimből, elfogultságaimból, amit egy két és fél ezer éves európai, haladó gondolkodás konzervativizmusának, egy arisztokratikus demokratizmusnak és egy társadalmi célokat kitűző liberalizmusnak az ötvözete körvonalaz. Abban a meggyőződésben, hogy ez ötvözet és nem eklektikus keverék.

BENEDEK ANDRÁS--SZŰCS BARNA--SZŰCS ERVIN

A SZÁMÍTÁSTECHNIKAI ALAPMŰVELTSÉG TARTALMI KÉRDÉSEI AZ ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPFOKÚ ISKOLÁBAN

Az elmúlt két-három évben előtérbe került az informatikai műveltség fejlesztése. Jelen tanulmány célja a mai helyzet bemutatása, szembesítése a fejlődési tendenciákkal és a korszerűsítés középtávon megoldható feladatainak meghatározása.

Az oktatásügy egyik jelentős akciója volt az iskola-számítógépesítési program, amely számottevő eredményeket hozott. Gyakorlatilag minden iskola rendelkezik ma már számítógéppel, mégsem könyvelhetjük el lezártként e programot. A kezdeti időszakban számos iskolában megelégedtek a BASIC programozás tanításával. Széleskörűen elterjedt az a felfogás, hogy a számítógépekkel kapcsolatos ismeretek a matematika körébe tartoznak, s elsősorban programozást jelentenek.

A kezdeti szakaszon túljutva ma sürgős feladatunk az iskola-számítógépesítési program új szakaszának elindítása, melynek most már fő célja a számítástechnikai alkalmazási ismeretek széles körű elterjesztése.

Kiindulási alapunk az a társadalmi kihívás, amelyet az informatika fejlődése jelent az iskolák számára. A középtávon kitűzhető és megoldható feladatokat a közoktatásnak e kihívásra adandó válaszaként kell megfogalmazni. A lehetséges fejlesztési program körvonalait a legutóbbi időszak kutatásainak, iskolai kísérleteinek az eredményei segítenek felvázolni. A számítástechnikai alapműveltség "beszivárgott" az iskolai tananyagba és tevékenységrendszerbe, azonban azt is látnunk kell, hogy az eddigi fejlesztések jelentős része átfogó beavatkozási stratégia híján született. S bár hasonlóan kezdődött mindez a világ többi országában, mégis -- éppen az első évek tapasztalatai alapján -- a fejlett országok mindegyikében összehangolt intézkedésekre került sor. Hasonló helyzet alakult ki hazánkban is, s ezért időszerű (sőt elengedhetetlen) a korszerűsítési munkálatokban részt vevők tevékenységének az eddiginél hatékonyabb koordinálása.

1. Az informatika mint társadalmi kihívás

1.1. Technológiai fejlődés

A technológiai fejlődés napjainkban a társadalmat alapjaiban átformálja. Tanúi lehetünk egyfelől az évszázados elmaradottságból kiugró gazdasági fejlődésnek a világ egyes országaiban, másfelől a világgazdaság centrumából a perifériára kerülés társadalmat próbára tévő folyamatának. Hazánkban egy évszázaddal ezelőtt a műszaki fejlődés élvonalában számon tartott eredmények születtek. E század második felétől lemaradásunk a világ élvonalától egyértelműen növekvő, éppen a hatalmas ugrásszerű fejlődés miatt, mely becslések szerint 1950 óta a műszaki információk megnégyszereződését eredményezte.

A technológiai transzfer világméretű folyamatában kialakuló munkamegosztásban sajátos szerepe lehet a magyar gazdaságnak. Ha képes gyorsan reagálni, rugalmasan alkalmazkodni, úgy kiegészítő tevékenységével jelentősen hozzájárulhat a primer és a szekunder technológiák közötti átmenetek gyorsításához. A magyar gazdaság szerkezetváltásának egyik lényeges meghatározója ezen funkció felismerése. Ahogy azonban számos társadalmi-gazdasági tényezőnek szerepe volt a világ műszaki élvonalától való leszakadásnak, úgy az oktatás esetében a technológiai fejlődés sajátosságainak figyelmen kívül hagyása jelentős következménnyel járt a múltban. Bár rendkívül bonyolult kölcsönhatásban van az oktatás és a műszaki innováció, azonban az összefüggés ténye vitathatatlan, s jellege meghatározza jövőbeli lehetőségeinket.

A világgazdasági korszakváltás gyökeres tartalmi és módszertani váltást követel az oktatásban. Az információk szerzésének, tárolásának, továbbításának és feldolgozásának társadalmi igénye és technikai lehetősége átalakítja a munkafolyamatokat, és át kell alakítania az oktatási folyamatokat is. Ebből a szempontból az oktatásra a legnagyobb hatású két eszközrendszer:

-- a televízió (beleértve a műholdas és a kábel-TV, a videomagnetofon, a képlemez informatikai szerepét),

-- a számítógép (beleértve az adatbázis-kezelés, a szövegszerkesztés, a -- környezetet a géppel összekötő interfészek segítségével megvalósítható -- folyamatirányítás, a számítógéppel segített tervezés: a CAD, a számítógéppel segített gyártás: a CAM, a számítógéppel segített oktatás: a CAI és CAE rendszereket*).

*CAD: Computer Aided (Assisted) Design = számítógéppel segített tervezés rendszere; CAM: Computer Aided (Assisted) Manufacture = számítógéppel segített (vezérelt) gyártás rendszere; CAI: Computer Aided (Assisted) Instruc-

A számítástechnika szerepe az informatika nélkül nem érthető meg. Minden élő rendszernek, különösen a társadalomnak fennmaradási feltétele, hogy rendelkezzék a működéséhez szükséges információkkal. Korunkban az informatika egyrészt az igények, másrészt a lehetőségek rohamos növekedése miatt vált központi kérdéssé. Megnőtt a társadalom információigénye és megnőttek azok a lehetőségek, amelyekkel az információt megszerezni, tárolni, továbbítani és feldolgozni lehet. Az igények elsősorban új társadalmi szükségletként, a lehetőségek pedig döntően a technika körébe tartozó ismeretekként és rendszerekként jelentek meg. Ilyen értelemben kell az oktatásügynek is foglalkoznia az informatikával, és ezért nem korlátozható a kérdéskör kizárólag a számítástechnikai ismeretekre.

1.2. Kulturális dinamika

A kultúrát társadalmi, természeti és technikai tartalmának egységeként szemlélve, ma különösen fontos a technikai környezet hatása a társadalmi gyakorlat változására. A technikai környezet (berendezések, rendszerek, eljárások összessége) mindenkor sajátos kulturális meghatározottsággal rendelkezik: az eszközökben jelenik meg az adott kor felhalmozott tudása. Ez sokáig élesen megkülönböztethetővé tette a stabil, tradicionális műveltségelemeket a változó, elsősorban természettudományos és műszaki szakmaiságtól. A "két kultúra" felfogás e század közepétől fokozatosan visszavonulóban van, s az emberi kultúra integratív szemlélete egyre inkább megjelenik az oktatás tartalmi fejlesztésében. Ahogy a társadalmi gyakorlat szintjén praxiselemekké váltak a különféle technikai megoldások, úgy jelentek meg az iskolai képzés tartalmában is az ehhez illeszkedő tudományos ismeretek. Az ilyen típusú additív — a meglévőt új és új ismeretekkel tudatosan gazdagító — műveltségfejlődés a középkor óta megfigyelhető. A legutóbbi két évtizedben világszerte — s különösen az iparilag fejlett országokban — új kulturális dinamika bontakozik ki az információtechnika fejlődésével. Az oktatás egész rendszere átalakulóban van, műveltségünk ugrásszerű fejlődésre kényszerül.

A kulturális fejlődés az embert egy megváltozott, általánosan használt fogalommal információs társadalomba juttatja, ha tud élni az új technikák adta minden eddiginél gazdagabb lehetőséggel. Az információ birtoklása min-

---

tion = számítógéppel segített oktatás rendszere; CAE: Computer Aided (Assisted) Education = számítógéppel segített nevelés rendszere.

dig is lényeges elem volt, most tanúi lehetünk annak, hogy egyre szélesebb körben, a társadalmi praxis egészében válik tömegszerűvé.

A számítógépek kulturális hatását előszeretettel hasonlítják a könyvnyomtatáshoz, sokan "második Gutenberg-forradalomról" beszélnek. Valójában a modern információs technika ennél jelentősebben befolyásolja a kultúra mozgását. A képi és auditív információk közel fénysebességű továbbítása lehetővé teszi a világ földrajzi (térbeli) információs egységét; az új rögzítési módok lehetővé teszik a világ időbeli információs egységét. Az információk a (valóban) négydimenziós térben (gyakorlatilag) egyidejűleg válnak elérhetővé. Ennek ma még szinte felmérhetetlen következményei vannak a kultúra fejlődésére.

1.3. Oktatásfejlesztési törekvések

Az oktatásfejlesztési törekvések világszerte szorosan összefüggnek az új technológiák iskolai elterjedésével. A nyolcvanas évek közepének egyik jelentős felismerése, hogy az új információs technikák, mindenekelőtt a számítógépek bevitele az oktatásba nem csupán egy új technikai környezetet hozott létre. A régi tartalom és módszerek, valamint az új és gyorsan bővülő informatikai lehetőségek között olyan, kezdetben mélyülő szakadék jött létre, amely alapvető tartalmi és módszertani megújulást igényel.

Az iparilag fejlett országok többségében olyan programok meghirdetésére került sor, amelyek az informatikát integratív módon kezelték, s kísérletet tettek arra, hogy annak alapelemeit az oktatás teljes vertikumába beépítsék. A kezdetben egyoldalúan eszközorientált, a számítógépes ellátás megteremtését célul kitűző programokat -- részben azok korlátait felismerve -- felváltották az iskolai műveltséganyag új szempontú fejlesztését célul kijelölő átfogó, nemegyszer (jelentőségét és politikai támogatását tekintve) nemzeti programok. A számítógépek iskolai felhasználása során -- a világon mindenütt -- kezdetben a gépek programozásával foglalkoztak. Hamarosan rájöttek azonban arra, hogy -- a programozóképzés kivételével -- nem a programozás, hanem az alkalmazás a közoktatás feladata. Az elmúlt években kifejlesztett információtechnikai eszközök már az integrált információs rendszerek iskolai alkalmazását helyezték előtérbe. A fejlett tőkés országokban is iskolai tananyagként tanítják a "School Technology"-t vagy más olyan tárgyat, amely a technikai környezettel és annak alkotó, humánus felhasználásával ismerteti meg a felnövekvő generációt. (Ilyen célból vezettük be a közoktatásba a "Technika" tantárgyat, amely -- elsőként a tantárgyak közül -- a korszerű in-

formatikai eszközökkel, köztük a számítógéppel is foglalkozott. Minden értetlenség és — gyakran jogos — kritika ellenére, e tantárgy úttörő szerepe ma már vitathatatlan.) A nemzetközi katalógusok egyre több olyan taneszközt sorolnak fel, amellyel a számítógépet kísérletekben, fizikai és technikai folyamatok szimulációjában és szemléltetésében, nyelv- vagy zenetanulásban, a földrajz, a történelem oktatásában lehet hasznosítani (gyakran videolemezzel összekötve).

Oktatási rendszerünkben a relatív "megkésettség" az informatikai műveltségelemek beépülésének folyamatában is kimutatható. Míg viszonylag néhány év alatt (1983—1986 között) jelentős, s nemzetközi viszonylatban is elismert program eredményeként ugrásszerű átalakulás ment végbe iskoláink számítógépes ellátottsága terén, addig az iskolai tananyag, a tevékenységrendszer és a módszerek korszerűsítésében nem sikerült áttörést elérni. Bár helyi kísérletek, központi kezdeményezések történtek, azonban ezek hatása a pedagógiai gyakorlatra esetleges módon nyilvánult meg.

Az informatikai műveltség iskolai megalapozásához a pedagógia tett kezdeti lépéseket, építve a rendkívül gazdag nemzetközi tapasztalatokra. Átfogó programok hiányában azonban ez nem hatott a döntéselőkészítő munkálatokra, s különösen szórványos hatást fejtett ki a pedagógiai-módszertani kultúra megújulására. Mivel előtérbe kerültek az iskolafokozatok átfogó tartalmi korszerűsítését előkészítő koncepcionális munkálatok, ezért most adva van a lehetőség, hogy az informatikai alapműveltség fejlesztését az oktatás tartalmi korszerűsítésének folyamatában komplex módon kezeljük, s szinkronba hozzuk a pedagógusképzés, valamint az oktatástechnológia fejlesztési folyamataival.

2. Fejlesztési programok, folyamatok

Az iskola-számítógépesítési programmal a Tudományszervezési és Informatikai Intézet (TII) foglalkozik. Itt csak néhány megállapítást emelünk ki a TII egyik beszámolójából:*

— "a számítástechnikai alkalmazási ismeretek oktatása arra készít fel, hogy a számítástechnikát... magas szinten tudják alkalmazni";

— "az informatika oktatását... indokolt az egész oktatási, képzési rendszerre kiterjeszteni";

— az informatika oktatását "a céloktól függően, igen differenciált... módon kell megvalósítani";

*Beszámoló az iskola-számítógépes program eredményeiről. Kézirat, Bp., TII 1988.

-- "módot kell adni az iskoláknak, hogy adott lehetőségeiket, az iskola oktatási céljait figyelembe véve maguk döntsék el, milyen módszereket alkalmaznak";

-- a program "kulcsfigurája a tanár", a tanárok képzésében "jelentős szerepet játszik a technika szakos, valamint az ún. C szakos tanárképzés..., ennek mértékét azonban anyagi források hiánya korlátozza";

-- az egyik "legsürgetőbb feladat a továbbképzés új módszereinek a megtalálása", olyan továbbképzés, "amelyeken a különféle alkalmazásokat ismerik meg a tanárok".

Jelentős eredményként könyveli el a TII, hogy "ma már többszáz különféle géphez és tantárgyhoz használható program áll rendelkezésre".

2.1. Tartalmi, szoftverfejlesztés

A szoftverfejlesztés kérdésköre nem választható el a hardverállománytól és annak fejlesztésétől. A kereskedelempolitikában fejlett országokban a szoftverek készítése a hardverfejlesztéssel egy időben kezdődik el. A számítógépek eladhatósága érdekében a számítógép és a szoftver együtt jelenik meg a piacon. Sőt: a szoftver értékhányada ma már jelentősen meghaladja a hardverét. Nálunk a számítógépgyártók, -fejlesztők és a külföldi számítógépeket importálók döntően a gép eladására koncentráltak, a szoftverfejlesztés a gazdasági érdekeltség és a szakmai háttér hiánya miatt nagyon megkésett.

A home computerek műszaki korlátai -- elsősorban a kis memóriakapacitás és az egyedileg megoldható illesztések -- szinte kényszerítik a felhasználót, hogy a számítástechnikával való ismerkedést a BASIC nyelv tanulásával kezdje el. Tovább nehezítette a helyzetet az is, hogy ezekhez a gépekhez nem készültek el az önálló munkát segítő rendszerprogramok (mint amilyen pl. az IBM kompatibilis gépekhez kialakított GENT rendszer).

A szoftverfejlesztés ma felvázolható lehetséges útjai a következők:

a) A home computer típusú gépek központi támogatás keretében történő további beszerzésének beszüntetése. A meglévő gépek jobb kihasználása érdekében lokális hálózatok kialakítása mellett érdekeltté kell tenni a hivatásos szoftverfejlesztőket az oktatóprogramok készítésében.

b) A központi támogatás növelése IBM kompatibilis gépek beszerzésével, mivel e gépek

-- oktatási és adminisztrációs feladatok ellátására egyaránt alkalmasak;

-- betölthetik a központi gép szerepét a régebbi gépekből kialakított lokális hálózatokban;

— fejlett operációs rendszerükkel kiválóan szemléltetik, hogy alkalmazási és nem programozási ismeretekre van szükség;

— magas szintű tanulói és demonstrációs kísérletek mérési adatainak feldolgozására, irányítására, szabályozására használhatók;

— iskolai mérésekben nagy tömegű adatok kezelésére és feldolgozására alkalmasak;

— szövegszerkesztő programjaik táblázatok, tanrendek, sőt iskolai újságok (beleértve: iskolai képújság) készítésére is felhasználhatók.

2.2. Pedagógusok felkészítése

A tanárok felkészítésének eddigi tapasztalatai eredményeket és kudarcokat is mutatnak. Meggyőződésünk, hogy ennek egész rendszerét új alapokra kell helyezni. Jelenleg a felkészítés elsősorban központi és helyi tanfolyamokon folyik. Ezek pénzügyi forrása mindinkább apadóban van, szakszerűsége pedig eddig is vitatható volt. A jövőben nem várható, hogy az ún. ingyenes vagy önköltséges tanfolyamok költségeit intézmények, iskolák vállalni tudják. Az egyetemek és a főiskolák szabad szellemi kapacitása várhatóan más területekre terjed át, összefüggésben azzal, hogy a felsőoktatási intézmények állami dotációja csökken.

A tanárok felkészítéséhez a jövőben új forrásokat kell igénybe venni. Az akciószerű felkészítés helyett olyan tanfolyami felkészítést kell előnyben részesíteni, amely vizsgakötelezettséggel és oklevélszerzéssel jár együtt. Ennek költségeit azoknak a kereskedelmi vállalatoknak kellene fedezniük, amelyek jelentős bevételt képeznek egy-egy géptípus forgalmazásából. Egy ilyen típusú érdekeltség a kereskedelmi vállalatok számára üzletpolitikai tartalommal is rendelkezne. Hasonló megoldás képzelhető el a nagyobb mennyiségű szoftvert forgalmazó cégek esetében is.

Minthogy az iskola-számítógépesítési programnak a közoktatást érintő része elszakíthatatlan az informatikai és a számítástechnikai eszközök társadalmi szinten való terjedésétől, a tanárfelkészítés sem oldható meg izoláltan, az oktatásügy sajátos, zárt rendszerében.

2.3. Kapcsolódó rendszerek

A számítógép-centrikus hardverterjesztési stratégia már eddig is hátráltatta a fejlesztéseket, a jövőben pedig e stratégia folytatása behozhatatlan hátrányt jelent az oktatásban. Kétségtelen, hogy minden korszerű informatikai

rendszerben jelentős (vagy fő-) szerepe van a számítógépnek. Valójában a számítógépről hamis képet adunk, ha hatását, alkalmazási körét nem a felhasználói rendszeren belül mutatjuk be. A számítógépek iskolai alkalmazását sem (elsősorban) az eddigi iskolai gyakorlat alapján, hanem a várható (társadalmi) felhasználói rendszer követelményeinek figyelembevételével kell továbbfejleszteni. Az informatikai rendszerek létrehozását és elterjesztését akár annak árán is meg kell valósítani, hogy csökkentjük a számítógépek mennyiségének növekedését. A jövőben a mennyiségi mutatók értékelése helyett előtérbe kell állítanunk a minőségi fejlesztést s az ezzel kapcsolatos szakmai-pedagógiai kérdéseket.

Az egy évtizeddel ezelőtti oktatástechnológiai előrejelzések is óvatos becsléseknek bizonyultak a mából visszatekintve. A video elterjedése a vártnál gyorsabban megy végbe hazánkban is. A termelés hatékonyságára döntő hatást jelentő robottechnika, a rugalmas automatizálás azonban ma még (nálunk) kevésbé érezteti hatását. Az általános összefüggés szintjén felismert: az új technológiák nem a régi szervezeti keretekbe épülnek be. A sikeres alkalmazás feltétele: a felhasználó rendszer (a szervezet és az abban működő emberek gondolkodásmódjának) átalakítása. Az átalakítás egyaránt jelent új igényeket és új lehetőségeket. Az új komplex rendszerek megismertetése jelenleg legfeljebb egyes középiskolákban néhány CNC-gép,* felső fokon a CAD bemutatására terjed ki. Hiányoznak azonban a komplex alkalmazást bemutató iskolai rendszerek (pl. CAM rendszerben működő kiszolgáló-megmunkáló robotok, rugalmas gyártórendszerek), sőt ezek részelemei is csak véletlenszerűen vannak jelen a középfokú szakképzésben.

Különösen problematikus a közoktatási intézmények elzártsága az információs hálózatoktól, mivel korszerű informatikai képzést csupán helyi megoldásokkal megvalósítani lehetetlen. A ma már örvendetesen fejlődő helyi hálózatok, számítógépes kabinetek tágabb lokális hálózatokba, illetve nagyobb információs rendszerbe integrálása az egyik kitüntetett stratégiai fejlesztési iránynak tekinthető.

Az információs, számítógépes hálózatok hatékony használatához sajátos "rendszerfilozófiák" ismerete szükséges, s ilyen hálózatokkal a közeljövőben (az iskolától függetlenül is) társadalmunk tagjai egyre nagyobb valószínűséggel találkoznak, kommunikálnak. Erre az oktatásnak a jövőben fel kell készítenie a tanulókat. Ez nem oldható meg csupán elméleti alapvetés szintjén.

*CNC: Computerized Numerical Control = számítógépes számjegyvezérlés rendszere.

Keresnünk kell a gyakorlati formákat, a hálózatok iskolai elérésének lehetőségét, s ezáltal az új típusú tevékenységek formálásának pedagógiai kereteit. Kapcsolatot kell találni a fejlett információs hálózatok hazai "gazdáival" (pl. az OMIKK, az OMFB, a SITA vezetőivel), tapasztalataik felhasználása és eszközeik iskolai bemutatása céljából.

3. Az új fejlesztési program

3.1. A helyi és a központi fejlesztések

Az informatikai alapműveltség elsajátítása akkor lehet eredményes, ha harmonikus összhang van a helyi fejlesztések és a központi programok között. Az információs technológiák fejlődése, elterjedése diffúziós jellegű. Ez a természetes innovációs folyamat és az iskola tradicionális tehetetlensége is indokolja, hogy a korszerű technikai-informatikai műveltségelemeket az iskolai oktatásba nem "bevezetni", hanem elterjeszteni kell, anyagilag és erkölcsileg ösztönözve a helyi szinteken, s a központi programok eszközeivel is.

A központi programok keretjellege azt jelenti, hogy a fejlesztési javaslatok (tantárgyi-módszertani megoldások, szoftverrendszerek, hardveropciók, alkalmazástechnikai eszközök) orientáló — és nem kötelező — jelleggel kerülnek nyilvánosságra. A kutatások, nemzetközi elemzések, helyi kísérletek értékelését "informatív" módon célszerű közzétenni, módszertani kiadványokban, demonstrációs anyagokkal, kiállításokkal, börzékkel. A helyi fejlesztési eredmények ösztönzését segítheti egy pedagógiai "piac", mely a helyi és az országos közvélemény bevonásával szakmailag értékelhetné és egyben terjeszthetővé tenné az eredményeket. Létrejöhetne — megfelelő gazdálkodási feltételek s egy legalább regionális szinten is működő innovációs alap esetén — a pedagógiai értékelést végző szakmai piac mögött, az iskolák szükségletére reagáló "fejlesztési-ellátási piac" is. Mindezt természetesen elsősorban nem adminisztratív (központi) eszközökkel célszerű formálni.

A központi — keretjellegű — és a helyi — iskolai — innováció szintjén folyó fejlesztések közötti információcsere lényeges koordinációs bázisai lehetnének a megyei (fővárosi) pedagógiai intézetek mint sajátos szakmai-innovációs szervezetek. Ezek a szervezetek (összhangban alapításuk céljaival) egyben — a regionális hálózatok központjaiként — a szoftver-minősítési és -elosztási rendszer közvetlen termináljai lehetnének. Így nem kellene az országos, központi fejlesztési programoknak a rendkívül szerteágazó (mintegy négyezer közoktatási intézményt magában foglaló), bonyolult intézményi rend-

szer minden egyes elemével azonos módon (mint tényleges felhasználó és mint potenciális fejlesztő) foglalkozni. A kétszintű információs rendszer a fejlesztési erőforrások, pénzeszközök kétszintű elosztását is jelenthetné. Így átfogó kutatásokkal, az iskolai és oktatási információs rendszerek fejlesztésével, a nemzetközi tapasztalatok feldolgozásával, a hazai eredmények értékelésével, szintézisével a központi programok által, regionális, megyei innovációs alapokkal a differenciált helyi fejlesztések mozgásterét lehetne megteremteni, s az iskolákat a tartalmi korszerűsítésre ösztönözni.

3.2. Laikus és professzionális fejlesztések

Az iskolai alkalmazások sikerének feltétele az oktatásban jól használható, a tananyagba szervesen beépíthető szoftver- és hardverrendszerek széles körű elterjesztése. Nem is számítógépekről van szó, hanem oktatóprogramokról, a számítógépekhez csatlakoztatható érzékelő és beavatkozó szervekről, valamint a csatlakoztatáshoz, illetve a gépek hálózatba szervezéséhez szükséges interfészekről. Ezek színvonalas, esztétikus, hatékony és rugalmas (bővíthető) kialakításához a helyi kezdeményezések és a professzionális fejlesztő munka összhangjára és egyeztetésére van szükség.

A helyi (iskolai) kezdeményezéseknek kell feltárniuk (és amatőr vagy "félprofesszionális" szinten elkészíteniük) az adottságoknak legjobban megfelelő algoritmusokat, illetve eszköztípusokat. Az "ötletgazda" pedagógusok (esetleg diákok) bevonásával a központi fejlesztésnek kell gondoskodnia arról, hogy ezek (valóban) professzionális szinten elkészüljenek, illetve sorozatgyártásba kerüljenek. Ez a módszer elejét venné annak a rossz gyakorlatnak, hogy a "professzionális programok" az iskolában nehezen használhatóak, az iskolai programok pedig — gyakran — primitívek, nem eléggé hatékonyak és nem fejleszthetőek. Alapvető elvnek kell tekinteni a modularitást, vagyis azt, hogy az egyes szoftver- és hardverelemeket különféle struktúrákban különféle rendszerekké lehessen szervezni. Ehhez egyfajta "oktatásügyi szabványt" célszerű kialakítani (amely nem kötelező, csak ajánlott, de alkalmazásának előnye legyen nyilvánvaló).

A szellemi és anyagi erőforrások szétforgácsolódnak egy olyan rendszerben, amelyben alig van informális és szinte teljesen hiányzik a formális kapcsolat az egyes iskolák és a kutató-fejlesztő intézmények között. Gyakori, hogy ugyanazon feladatra egy sor megoldás is születik. E megoldások nagy része azonban hosszú és fáradságos, tévutakkal is járó munkával készül, mindenhol elölről kezdve a tapasztalatok gyűjtését. Egy informatikai adatbank

kialakítása lehetővé tenné, hogy a munka megkezdése előtt tájékozódni lehessen a hasonló témákban elért hazai eredményekről, és azok figyelembevételével vagy folytatni a fejlesztést, vagy átvenni a már meglévő megoldást. Az adatbank motiválhatná a központi fejlesztések irányát, módjait és stílusát is.

3.3. Koordináció

Az új fejlesztési program kidolgozása szorosan összefügg azzal, hogy a program megvalósításában (akár hivatali kötelezettségből, akár üzleti érdekből) részt vevők milyen munkamegosztásban végzik feladatukat. Jelenleg mindazok, akik a tudományos-szakmai kontrollt adhatják, lényegében ugyanazokkal a problémákkal küzdenek, mint amelyeknek az ellenőrzésére vállalkoznának. A hiteles tudományos-szakmai kontrollt különállónak kell tekinteni a sokféle csoportérdektől, illetve valamilyen egzakt ismérvek kialakítása helyett a kompromisszumokat is vállaló konszenzust kell előtérbe helyezni.

4. A fejlesztés középtávú feladatai

4.1. Műveltségelemek korszerűsítése

A számítástechnikai alapműveltséget ma már egyre kevesebben korlátozzák a számítás technikájának ismeretére. Nyilvánvaló, hogy az ún. számítógépek lényegében algoritmikus gépek, amelyeknek azért van az egész társadalomra és annak műveltségére hatásuk, mert segítségükkel a fárasztóan monoton, különösen veszélyes és nyomasztó munkák végzése alól felszabadulhat az ember. Az általános műveltség szintjén a "computer literacy" a számítógépek lehetőségeinek és korlátjainak ismeretét, a számítógépek ésszerű és célszerű felhasználásának (természetes) gyakorlatát jelenti. Nem szabad az általános műveltségi követelményeket a szakismerettel összekeverni. Már ma sem, a jövőben pedig még kevésbé szükséges az emberek széles körének a számítógép programozását megismerni. A korszerű operációs rendszerek lehetővé teszik, hogy az ember–gép kommunikáció párbeszédes formában (kérdés-felelet sorozatok, menük, rajzok és -- a közeljövőben -- hangutasítások segítségével) valósuljon meg.

Mindezek figyelembevételével a számítástechnikai alapműveltség olyan ismeretek és készségek rendszerét jelenti, amelyek birtokában az ember használni tudja (szűkebb szakmájában és magánéletében is) a számítógépet (illetve a vele összekapcsolt informatikai eszközöket). A legfontosabb -- az emberek nagy többsége számára a jövőben is szükséges -- területek:

— adatbázisok kezelése, az információszerzés módja,

— nyilvántartások készítése,

— szövegszerkesztés,

— a számítógép és a környezet összekapcsolása irányítástechnikai funkciók ellátása céljából,

— döntéselőkészítés (pl. szakértői rendszerek segítségével),

— grafikus és zenei alkalmazások.

Az ezeken a területeken való jártasság elősegíti a szűkebb szakterület hatékony művelését, egyre inkább elképzelhetetlen lesz ezek ismerete nélkül bármely szakmában sikert elérni.

4.2. Tevékenységrendszerek

A tanulók képességfejlesztésének folyamatában a számítástechnikai — tágabb értelemben informatikai — alapműveltséget megalapozó tevékenységek a következők lehetnek:

— A számítógép és tágabb környezetének (perifériák, kváziintelligens érzékelők, robotok, hálózati illesztők) elemi funkcionális használata. A minimális kompetencia szintjén — a tanuló fejlettségétől függően — az oktatás fejlesztő hatása az általános iskolai tanulókat is el kell hogy juttassa egy-egy lokális rendszer, valamint az alapfunkciók ismeretéhez.

— A számítógépek és a korszerű információs technikák a műveltség integráns felépítését segíthetik, ha a tevékenységrendszer egészében, az algoritmizálható feladatok megoldására használjuk fel ezeket az eszközöket. A minimális kompetencia itt az eszköztudás fejlesztésében mutatkozik és szorosan összefügg a problémamegoldó képesség fejlesztésével.

— Ma már érzékelhető, a jövőben pedig még inkább meghatározóvá válik az informatika új "írásbelisége", a szövegszerkesztő programok használata. A számítógépek tömeges elterjedése ezt a tevékenységformát egyre általánosabbá teszi. Ahogy a múltban az írástudatlanság alapvető kulturális hátrányt jelentett, úgy távlatosan a szövegszerkesztők, táblázó programok használata szűkítheti az alkotó (írásbeli) emberi tevékenységet.

— Információs hálózatokkal való kommunikáció. A lokális és regionális hálózatok a mindennapos gyakorlat részeként lesznek elérhetők (a tanulók számára is), már a közeljövőben. A helyi (iskolai, településszintű) hálózatok kialakításával a felhasználó magatartás fejlesztése azért is fontos, mivel az iskolából kilépve az egészségügyi, közigazgatási, közművelődési információs hálózatok elérése lényeges eleme lesz a társadalmi kompetencia gyakorlá-

sának. Éppen ezért a hálózatok "logikáját", felépítésüket a közvetlen kommunikációs tevékenységek fejlesztésével (adatbankjaik felhasználásával, kialakításával) kell elsajátíthatóvá tenni.

4.3. Iskolai sajátosságok

A számítástechnikai alapműveltség iskolai elsajátítását az előzőekben felsorolt műveltségelemek, az azokat fejlesztő tevékenységek leírására szolgáló keretben lehetséges pedagógiailag úgy tervezni, hogy az egyúttal az oktatás tartalmi korszerűsítési folyamatával is szinkronban legyen. Más és más sajátosságok érvényesülnek az iskolafokozatok fejlesztése során. Éppen ezért e ponton célszerű -- az informatika hangsúlyozandó globális hatásrendszere ellenére -- iskolafokozatonként kijelölni a stratégiai irányokat.

Az általános iskola esetében napirenden lévő tantárgyi rendszer korszerűsítésével egy időben, a kialakuló szakaszok (alapozó, átvezető, orientáló) jellegének megfelelően globálisan célszerű kezelni a számítástechnikai alapműveltség megalapozásának első feladatait. Az 1--3. osztályban (az egytanítós rendszer sajátosságait figyelembe véve) a legégetőbb tennivaló egy, a pedagógusképzésbe gyorsan bevihető -- szemléletformáló, ráhangoló -- képzési, illetve átképzési (kb. 40--60 órás) programmodul kidolgozása és bevezetése. Ebben az időben kezdődik a tanulók intézményes megismertetése a számítástechnikával. Erre az integrált tananyagszervezés keretei között, ebben az időszakban egyaránt alkalmasak a nyelvi-matematikai kommunikáció és a művészeti-technikai-természeti ismeretek, tevékenységek kialakítására hivatott keretek. Itt még uralkodnia kell a játékos formáknak, az ún. ikonikus gépkezelésnek. A számítógép és a többi informatikai eszköz semmi esetre sem tárgya, hanem kisegítő eszköze az oktatásnak. A tanító szerepe e szakaszban különösen fontos, mivel szinte kizárólagos szervezője a tanítási folyamatnak, s a számítógéppel való ismerkedés gyakorlati lehetőségét -- a helyi feltételek függvényében -- döntően éppen az ő felkészültsége határozza meg.

Az átvezető szakaszban (4--5. osztály) megkezdődik a tanító--tanár szakosodás, s differenciálódik a tantárgyi rendszer. Ebben a szakaszban a kommunikációs képességek spektruma tágul, mivel viszonylag intenzíven elkezdődik az idegen nyelv tanítása. A számítógép funkcionális ismerete már adott, ezért -- bár nem kizárólagos -- célul tűzhető ki az ember--gép interaktivitás fejlesztése. A géppel való kommunikáció egyszerű formáival lehet megismertetni a tanulókat. Jelenleg ilyen lehet pl. a LOGO-hoz hasonló programnyelv, de már terjedőben vannak a menü-választásos, illetve ikonikus operációs rend-

szerek. Mindenképpen ajánlott az ilyen lehetőségekkel való elemi ismerkedés. Ebben a szakaszban már a géppel való kommunikáció az oktatás tárgya is lehet. Ehhez a helyi programok kidolgozásának támogatásával országos kínálatot kellene kidolgozni, s az iskolák, pedagógusok számára több 20—40 órás modult oktatócsomagként kifejleszteni.

Az általános iskolában az informatika a tantárgyi rendszer egészében jelenthet dinamikus fejlesztő elemet. A számítástechnikai alapműveltség kialakítását szolgáló tevékenységek általában felhasználói orientáltságúak legyenek. Ez a jelleg különösen az orientációs szakaszban (6—8. osztály) a számítógép-alkalmazás differenciált rendszerének kialakítását jelenti. E szakaszban érvényesülhetnek a tantárgyi sajátosságokhoz illeszkedő — a tanulók érdeklődése, a ráépülő iskolafokozatokra történő orientációs igények szerinti — számítógépes alkalmazások. A tanulók megismerkedhetnek a magasabb szintű alkalmazói (adatkezelő, szövegszerkesztő, folyamatirányító, statisztikai) programcsomagok használatával. E szakaszhoz (az érdeklődés és az orientációs lehetőségek függvényében, figyelembe véve az általános iskolai tantárgyi rendszerben kialakítandó néhány órás szabadsáv lehetőségét is) 30—60 órás alternatív programok kialakítása célszerű. A programok egy része — elsősorban fakultatív jelleggel — a felhasználói magatartás fejlesztésén túl ösztönözhetné a számítógépes kreativitás fejlesztését is.

A középfokú képzés esetében az alkalmazói kultúra továbbfejlesztésének a feladatán túl, előtérbe kerülhet a technikai kreativitás képességének fejlesztése a számítástechnika eszközeivel. Ehhez már az általános iskolainál határozottabb keretek kialakítása szükséges. Míg az állandóan fejlődő alkalmazástechnika folyamatos megismerése a mindenkori tantárgyi rendszer keretei között megoldható, a magatartás kialakítása autonóm tantárgyi fejlesztést igényel a középiskolákban. Feltételezhető, hogy az informatikát tantárgyi keretekbe záró pedagógiai dokumentumrendszer már bevezetésének évében elavulttá válna, ha a mai eszközöket és módszereket akarjuk "tantárgyiasítani". De az információtechnika stabil elveire építő ismeret- és tevékenységrendszerre mind a szakképzés alapozó szakaszában, a szakmai előkészítő tantárgyak között, mind a gimnázium záró szakaszában (III. és IV. osztály) szükség van. Valós szükségleteket elégítene ki egy meghatározott időkeretekkel gazdálkodó, az I. és II. osztályos technika tantárgyra építő és azt folytató, tantárgyi program. Ez az autonóm "tantárgy" a hagyományos tantárgyaknál rugalmasabb, modulszerű tananyagokból épülne fel. A gimnázium esetében problémaorientált alkalmazástechnikai jellegű lenne (ideértve a számítógépes programozás tanításának fakultációs lehetőségét). A szakközépiskolák esetében az

előkészítő tantárgyak körében a számítógépek és műszaki berendezések rendszerszerű használatához szükséges interface-megoldásokat célszerű a tananyagszervezés középpontjába állítani.

5. Kutatások

A fejlesztést támogató kutatások lényeges orientációs hatást jelentenek. A koordináció (az előzőekben már javasolt) keretei között minél hamarabb számba kellene venni a potenciális kutatóhelyeket, s az eddig egymástól relatíve független kutatásokat egy (országosan elismert szakemberekből álló) tudományos tanács segítségével szükséges értékelni. Az iskolai informatikaoktatás korszerűsítésében fokozott szerepet kell kapniuk a tanárképzés intézményeiben e témakört kutató szakembereknek. Az egyetemek, főiskolák tanszékein és gyakorló iskoláiban kutató-fejlesztő informatikai szakembereket fokozottabb mértékben szükséges bevonni a pedagógus-továbbképzésbe.

Meglehetősen sok kutatóhely foglalkozik számítástechnikával és informatikával összefüggő fejlesztéssel. Annak ellenére, hogy a közoktatás számára nyújtott állami támogatás mértéke más kiemelt országos programokhoz viszonyítva alacsony, mégis jelentős szellemi kapacitás munkálkodik azon, hogy a közoktatás intézményei segítséget kapjanak munkájukhoz. Kétségtelen, hogy a fejlesztési eredmények értékelése esetleges, és gyakran nincs kitéve a gyakorlat kontrolljának. Másként megfogalmazva: a kutatási eredmények rendszeres hasznosítása (és az ehhez kapcsolódó értékelési rendszer) kialakulatlan, egyéni törekvéseknek és ízlésnek van kiszolgáltatva. A fejlesztést támogató kutatásokat eszmei egység is koordinálhatja, de ez csakis értékelési és hasznosítási rendszer létrehozásával realizálható. Természetesnek kell tekintenünk, hogy bizonyos témák több kutatóhelyen is "élnek". A koordináltságnak nem a többszínűség, a többféle megközelítési mód kiszűrésében kell megnyilvánulnia, hanem az eredmények nyilvánosságra hozatalában, értékelésében és hasznosításában.

Saját tapasztalataink is ezt támasztják alá. Az OPI Informatikai Programirodája is folytat (állami megbízási szerződés keretén belül) kutató-fejlesztő tevékenységet. E munkában kitüntetett szerep jut az általános iskolák és a középiskolák számára fejlesztett programcsomagoknak, az ehhez tartozó szakkönyveknek és pedagógiai segédleteknek. A szoftverek és nyomtatott anyagok elkészítését a kutató-fejlesztő munkában iskolai kipróbálás követi. Az eddigi fejlesztés a közoktatásban már elterjedt géptípusokat vette figyelembe, valamint — kitüntetetten — a hálózat nyújtotta lehetőségeket, a méréstech-

nikát és a szabályozást. Az ez évben induló fejlesztés IBM kompatibilis gépekhez készít tantárgyi programcsomagokat. E munkákat elméleti tevékenység előzi meg (az informatika lehetséges témakörei a közoktatásban; tantervműfaji kérdések; az életkori sajátosságok elemzése; a programok műfaji, esztétikai, szerkezeti problémái stb.).

A központi fejlesztés keretei között a következő célprogramok megindítása segíthetné a számítástechnikai alapműveltség tartalmi kérdéseinek megoldását a közoktatásban:

-- Iskolai lokális hálózatok kialakítása. (Középfokon PC bázisú hálózatok kiépítését pályázatokkal is indokolt támogatni.)

-- Iskolai számítógépes szaktantermek nagygépes hálózatokba való csatlakozásának módszertani kérdése. (Milyen módon lehet a tanítási-tanulási folyamatban az információs rendszereket hatékonyan felhasználni?)

-- Tantárgyi alkamazásra orientált, helyi (iskolai) szinten alkalmazható szoftverfejlesztő rendszerek kialakítása. Professzionális fejlesztés eredményeként olyan -- a tanárok és a tanulók által közvetlenül (esetenként még szerzői nyelv közbeiktatása nélkül is) felhasználható -- oktatási szoftverfejlesztő számítógépes programok alakítandók ki, amelyek iskolai szinten további rugalmas felhasználásra alkalmasak.

-- Számítógépes interface- és robotrendszerek iskolai alkalmazásának módszertani kérdései.

-- A számítógépek iskolai alkalmazásának ergonómiai és pszichológiai kérdései. (Feltárni azokat a veszélyeket, amelyek a rosszul kialakított számítógépes munkahely, illetve a rosszul megszervezett foglalkozások a gyermekek fejlődésére gyakorolhatnak. Kidolgozni azokat a módszereket, amelyekkel ezek a veszélyek elkerülhetők.)

Nem szabad ezeket a kutatásokat sem "belterjes" módon (csak az általános és középfokú oktatás keretein belül gondolkodva) megszervezni. Be kell kapcsolni a munkába

-- társadalmi szervezeteket (pl. a MTESZ, s azon belül elsősorban a KOB és az NJSZT, a TIT, s azon belül elsősorban az Informatikai Tanács szakembereit),

-- egyetemi és főiskolai tanszékeket (pl. a tanítóképzőket, az egyetemi számítástechnikai tanszékeket, az egyetemi és tanárképző főiskolai technika tanszékeket, a természettudományi tanszékeket, de a műszaki egyetemek és főiskolák illetékes tanszékeit is),

-- intézeteket (pl. az MTA-SZTAKI, a KFKI, az OMIKK munkatársait),

-- számítógépek és programok gyártásával és forgalmazásával foglalkozó vállalatokat.

BISZTERSZKY ELEMÉR

INFORMATIKA ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS

A technológiai fejlődés napjaink egyik, társadalmat-gazdaságot alapjaiban formáló és átalakító folyamata. E dinamikus folyamat gyökeres tartalmi és módszertani megújhodást, változást követel az oktatásban. "Az információk szerzésének, tárolásának, továbbításának és feldolgozásának társadalmi igénye és technikai lehetőségei átalakítják a munkafolyamatokat, és át kell alakítaniuk az oktatási folyamatoknak is."[1] Az oktatásra legnagyobb intenzitással korunk műszaki fejlődésének kulcseleme, a számítástechnika és eszközeinek alkalmazása hat. A számítástechnika szerepe azonban az informatika nélkül nem érthető meg. Az informatika egyrészt igény, másrészt lehetőség. Ahhoz, hogy a társadalmi igényeknek megfeleljünk, a pedagógusképzésnek is válaszolnia kell e kihívásra, hogy kész élni a lehetőséggel a tartalmi korszerűsítés folyamatában.

Számítástechnika és/vagy informatika

A pedagógusképzés tervezésével, fejlesztésével foglalkozó szakembert, bármennyire is igyekszik tartózkodni az alcímben jelzett problémakörrel kapcsolatos véleménynyilvánítástól, rákényszerítik a körülmények. Válaszolnia kell ugyanis arra a nagyon leegyszerűsítően megfogalmazott kérdésre, miszerint számítástechnika és/vagy informatika, esetleg és/vagy nélkül számítástechnika-informatika oktatását tervezzük-e a pedagógusképzésben.

A nyilvánvaló egyszerűsítés indoka a szakemberek, a nemzetközi és a hazai gazdag szakirodalom bizonytalansága is e kérdéskomplexummal összefüggésben. Eltérőek a megközelítések és a következtetések is, amelyek nem nélkülözik a háttérben meghúzódó különféle vélt vagy jogos érdekeket sem.

[1] A számítástechnikai alapműveltség tartalmi kérdései az általános és középfokú iskolákban. Bp., 1988. OPI.

Hangsúlyozzuk, hogy nem kívánunk állást foglalni ezekben a vitákban. Nem térünk ki részleteiben az informatikával és/vagy a számítástechnika fogalmával, tartalmával kapcsolatban jelentkező árnyalt, eltéréseket tartalmazó megközelítések értékelésére. Célszerűnek tartjuk viszont azt, hogy a témánk szempontjából meghatározó jelentőségű kérdést következményeiben értékeljük a pedagógusképzést illetően.

Az egyik megközelítést karakteresen képviselő vélemény szerint az emberi tevékenység két legfontosabb területe a fizikai és a szellemi munka. A gondolkodó ember mindenkori célja az, hogy e tevékenységet különféle eszközökkel megkönnyítse, azaz gépesítse. A fizikai munka gépesítésének folyamatában az energia játssza a központi szerepet, a szakember munkájában viszont az információ. Az informatika ennek az információnak különféle ábrázolási formáival, előállításával, továbbításával és felhasználásával foglalkozik. Az informatika interdiszciplináris fogalom, amelynek egy tantárgyként való oktatása, egy tanár irányításával megoldhatatlan feladatot jelentene. Így az informatika oktatása a diszciplináris oktatás keretei között úgy valósítandó meg, hogy minden tantárgy feldolgozásának a szerves részét képezze az informatikai rendszerek és eszközök felhasználása.

Az informatikának azonban van egy különleges sajátossága, ti. az, hogy az információfeldolgozás folyamatában meghatározó szerepet játszik a számítógép. Amennyiben az informatika oktatása önálló tantárgyként jelenik meg az oktatásban, úgy a tantárgy tartalma többnyire a számítógéppel történő problémamegoldásra korlátozódik. Kétségtelen tény, hogy ezekben az esetekben az informatika tartalma rendszerint nélkülözi az információtechnológia társadalmi hatékonyságával kapcsolatos ismeretanyagot.

A másik, mindenekelőtt következtetéseiben és következményeiben eltérő vélekedés, hogy az informatikát hibás lenne a számítástechnika szinonimájaként értelmezni. A számítástechnika és az informatika egymástól különböző, bár sok területen erősen összefüggő, egymást feltételező fogalom, illetve ezzel összefüggő tevékenység. Az informatika tudományos diszciplína jellegéből következik, hogy önálló tantárgyként kell funkcionálnia a közoktatásban. A következményt úgy fogalmazhatjuk meg, hogy az ilyen szakos tanárok képzése is indokolt, tehát a matematika, fizika szakos tanárok átképzése helyett az informatika szak önálló szakként, szakpárként kezelendő a pedagógusképzésben!

A fentiek figyelembevételével úgy tűnik, hogy az informatika oktatása célravezető, olyan számítástechnikai bázisra épülő korszerű tartalommal, amely tekintettel van a környezeti, társadalmi összefüggésekre és hatásokra is.

Az informatika szak a hazai felsőoktatásban

Mágyarországon a tudományegyetemeken évek óta folyik az ún. programtervezőmatematikus-képzés. E képzésnek elsődleges feladata a közvetlen ipari termeléstől jól elkülöníthető területek (pl. az államigazgatás, a gazdaság stb.) informatikai szakember-utánpótlásának a biztosítása. Jelenleg a tervezés stádiumában van a matematika—informatika szakpárosítású tanárképzés. Az informatika tárgy középiskolai oktatására a tudományegyetemek számítástechnika C szakos formában és matematika—számítástechnika szakpárosításban képeznek szaktanárokat. Tervezik a számítástechnikai szaknak — természetesen a képzési tematikák szélesítésének és korszerűsítésének igényével — informatikára való változtatását.

A tudományegyetemi képzés mellett a műszaki felsőoktatásban, a BME villamosmérnöki karán több mint egy évtizedes hagyománya van a számítástechnikai irányú szakmérnökképzésnek. A számítástechnikai hardver tervezésszintű oktatása mellett, a számítástechnikai eszközöknek adott feladat megoldására történő alkalmazásakor döntő szerepe van a szoftvernek. A szoftverhez kapcsolódó oktatás hatékonyságát nagymértékben fokozza, hogyha a szoftver technológiai, információfeldolgozási és rendszertechnikai ismeretei mellett a környezeti hatásokat is figyelembe veszi a képzés. Az informatika szakon mindenekelőtt olyan villamosmérnököket képeznek, akiknek feladata elsősorban a szoftver tervezése és az információfeldolgozási módszerek elsajátítása.

Példaértékű a műszaki felsőoktatásnak az a törekvése, hogy az informatika szak létrehozásával támogatni és ösztönözni kívánja a főiskolákat is e szakterület oktatásának módszeres fejlesztésére. Ez a nyitottság fennáll a céljaiban nagyon eltérő, más típusú informatikai szakembert képző tudományegyetemi képzés vonatkozásában is.

Talán nem utópisztikus az az elképzelés, hogy a műszaki és a tudományegyetemi informatika szakos képzés kooperáció formájában valósuljon meg. E cél eléréséhez adottságai és lehetőségei tekintetében legközelebb álló képzés a műszaki pedagógusképzés. A döntően levelező tagozatos képzés keretében megvalósuló műszaki pedagógusképzésben, a műszaki, s ezzel együtt a számítástechnikai alapműveltség adott, amely a pedagógus hivatásra való felkészítés során már jelenleg is kiegészül a számítógépek oktatásban történő felhasználási lehetőségeinek megismerésével. A folyamatban lévő tantervi korszerűsítő munkálatok során, erre a bázisra építkezve, jelentős elmozdulást tervezünk az információtechnológiai tartalmak oktatásában, tananyaggá szervezésében. Ezek a munkálatok kiterjednek az információfeldolgozó rendszerekre, kiépítésükre,

értékelésükre, beleértve a hardver, a szoftver, a szervezeti és az emberi aspektusokat, valamint a gazdasági, társadalmi hatásokat is.

Az informatika oktatásával kapcsolatos közoktatási igények

A pedagógusképzés korszerűsítésének jelenleg egyik legfontosabb feltétele az informatikai szakismeretek bevitele a képzési tartalmakba. Aktuális a feladat, hiszen napjainkban formálódnak azok a tantervi irányelvek, amelyek legalább az ezredfordulóig meghatározzák a képzés tartalmának fő jellegzetességeit.

Az informatikai képzés tartalmát a pedagógusképzésben más tényezők mellett elsősorban a közoktatás igénye határozza meg. Az MTA Matematikai és Fizikai Tudományok Osztálya is állást foglalt és ajánlást fogadott el a középfokú oktatásban elengedhetetlenül szükséges, oktatandó informatikai és számítástechnikai ismeretekkel kapcsolatban.[2] A javasolt célkitűzések és azok elvégzéséhez rendelt tematikák alapul szolgálnak a pedagógusképzésben az informatikával kapcsolatos követelmények megfogalmazásához.

Az állásfoglalás szerint az informatika oktatásának javasolt célkitűzései:

— Szerezzenek a tanulók gyakorlatot az ember--gép kapcsolatban, hogy természetessé váljék majd később számukra a terminálok mellett végzendő feladat.

— Ismerkedjenek meg olyan helyzetekkel, amelyekben az egyén vagy a társadalom különböző problémáinak megoldásában fontos szerepet játszik az informatika.

— Szerezzenek gyakorlatot nagy mennyiségű adat kezelésében, a problémák kész informatikai eszközökkel történő megoldásában.

— Szerezzenek bizonyos gyakorlatot az algoritmikus gondolkodásban és kisebb feladatok számítógéppel történő megoldásában.

A cél elrendezéséhez javasolt tematika:

a) Informatika és társadalom, alkalmazói rendszerek felhasználása. A szóba jöhető rendszerek választéka a következő: szövegfeldolgozás (pl. újságszerkesztés); információs rendszerek (pl. könyvtári rendszer, iskolai információs rendszer, helyfoglalás); szimuláció; folyamatvezérlés (pl. robotvezérlés); oktató programok használata. A lényeg itt az, hogy a tanulókat a

[2]Állásfoglalás az informatika középfokú oktatásának ügyében. Bp., 1987. MTA III. Osztály Számítástudományi Bizottság (Kézirat).

rendszerek felhasználása során ismertessük meg az informatika alkalmazásának az egyének életét, a munkakörülményeket és a társadalom szervezését átalakító jellemvonásaival.

b) A probléma elemzése és a programozás. A cél itt a komplex problémák struktúrájának a felismerése, a megoldási stratégiák megismerése, a megoldás algoritmusának módszeres előállítása és a gépi környezetben való megvalósítása.

c) Hardver- és szoftverrendszerek felépítésének alapjai. A géppel történő kommunikáció különböző szintjeinek alapfogalmai (processzor, memória, program, adat stb.) és azok rendszere.

A technika kiépítése a jelenleg több helyen meglévő számítástechnikai oktatásra alapozva strukturáltan, fokozatosan is megvalósítható és korszerűsíthető (pl. új eszközök és rendszerek oktatásba való bevonása útján).

Informatika a pedagógusképzésben

A közoktatás részéről megfogalmazott igény is egyértelműen és nyomatékosan jelzi, hogy a társadalom egészét kell felkészíteni az információ-technológia mindennapi használatára. A program megvalósításának "kulcsfigurája a tanár". Így a pedagógusképzésre felelősségteljes feladat hárul. A graduális és a posztgraduális képzésben is jelentősek a feladatok.

A graduális képzésben fel kell készíteni a különböző szaktanárokat arra, hogy szaktárgyaik oktatása során használni tudják az informatikai eszközöket és az informatika szakterületi vonatkozásai órájuk anyagának szerves részét képezzék. Ugyanakkor ki kell képezni azokat a szaktanárokat, akik a középiskolákban az informatikai alapismereteket oktatni tudják és — szakosodás esetén — az informatikai szakismeretek oktatására is képesek. Az e feladatok vállalására való felkészítés során a képzés tematikájában a következő fő fejezeteket célszerű felvenni: számítógép-architektúrák, programozási módszertan, informatikai rendszerek felhasználása, ilyen rendszerek iskolai környezetben való létrehozása, az informatika oktatása.

A graduális képzés mellett jelentőségében egyenrangúnak tekintendő a továbbképzés. Az informatikával összefüggő továbbképzésben a diplomát adó szakosító képzést (második diploma), valamint a tanfolyami képzési formát célszerű előnyben részesítenünk.

A különböző szakosító képzések tartalmát úgy kell összeállítani, hogy a szakos tanárok olyan szinten sajátítsák el az informatikai ismereteket, hogy azokat ne csak szűk szakmájukban tudják alkotó módon felhasználni, de szük-

ség esetén az informatika tartalmának fejlődéséhez is hozzá tudjanak járulni.

A szakosító képzésnek másik támogatandó formája az informatika szakos szakemberek továbbképzése. Ebben a munkában természetesen a tudomány- és műszaki egyetemek közötti egészséges munkamegosztásra van szükség.

A továbbképzés említett formái mellett a tanfolyami képzés lehetőségeit is célszerű érvényesíteni. Ezekkel a rövid időtartamú tanfolyamokkal rövid távú igényeket elégíthetünk ki. Egy-egy új szoftvereszközhöz, -technológiához kapcsolódó ismereteket szervezhetünk tananyaggá és ezt adhatjuk át a tanfolyam résztvevőinek.

Informatika a tanár- és tanítóképzésben

Annak ellenére, hogy a tanító- és tanárképzést pedagógusképzési rendszerünk szerves elemeinek tartjuk, mégis rákényszerítenek a körülmények, hogy külön címszó alatt, külön fejezetben fejtsük ki véleményünket az informatika ürügyén. Meglepő ugyanis az a tény, hogy az idézett és hivatkozott szakirodalom, a különféle tervezetek mintha elfeledkeztek volna oktatási rendszerünk pilléréről, az általános iskoláról, azok tanárairól. Az informatika hatása mintha érintetlenül hagyná e korosztályt és tanárait!

Az 1985-ben[3] írt, szűk szakmai körben terjesztett nagyhatású tanulmány megjelenése óta, a szaktudományok képviselői, az informatikai képzés tartalmát, szerkezetét meghatározó szakemberek e képzési szintet mintha fehér foltként kezelnék, ezzel demonstrálva a tudomány és a képzés arisztokratizmusát. "A tudományegyetemi, a műszaki egyetemi képzésben, gyakorlatban..." jelzőkkel tűzdelt tervezetek direkt módon hozzák tudomására az olvasónak, hogy az általános iskolai tanárok informatikai képzése és továbbképzése "kompetenciájukon" kívüli terület. Ugyanakkor az elmúlt évek keserű tapasztalata, hogy a számítástechnika rohamos terjedése által szült legnagyobb probléma a tanárok és tanítók felkészületlensége. Őszintén szembe kell nézni azzal a ténynyel, hogy általános iskolai tanáraink többségétől olyan ismeretek tanítását várjuk el, amelyekkel tanulmányaik során nem ismerkedhettek meg.

Az általános iskolában a pedagógus az, aki az új szemléletmódot képviselheti, a tartalmat közvetítheti a felnövekvő nemzedéknek. Mindezekhez elengedhetetlenül szükséges azonban, az egyéb feltételek mellett, a pedagógusok sikeres felkészítése.

[3] Szalay László: Elektronikai-informatikai alkalmazóképzés az általános iskolában és az általános iskolai tanárok képzésében. Szombathely, 1985.

Az informatikaoktatás helyzetével foglalkozó tanulmány[4] tézisei között megállapítja, hogy az általános iskolában nem kell külön informatika tantárgy. Szükség van viszont arra, hogy -- elsősorban a matematika és a technika tantárgy tanterveiben, valamint fakultáció és számítástechnikai szakkör formájában -- egyértelműen megjelenjenek az informatikai kultúrához szükséges alapismeretek. Ezeknek az ismereteknek a tanítására mind a tanító-, mind pedig a tanárképzésben részt vevőknek fel kell készülniük.

A tanítóképzés tantervében mindenekelőtt a technika tantárgy keretében nyílik mód számítógép-ismeretek nyújtására. Informatikai ismeretekkel azonban csak a továbbképzés résztvevői találkozhatnak. A program egységes törzsanyagra épít, a szakmához tartozó "sajátos" ismeretek leágazásokban (modulok segítségével) sajátíthatók el.

Az általános iskolai alsó tagozatos tanárképzésben újdonságként értékelhetjük a számítástechnikai szakkollégium tervét, amelyet a Bajai Tanárképző Főiskola kezdeményezésében kísérletként indítottak. A program ugyan még kiforratlan, de jelzi a tanítóképzésnek a társadalom által igényelt elmozdulásra való készségét.

A tanárképző főiskolákon az informatika oktatásával összefüggő feladatok jelenleg számítástechnikai ismeretek formájában fogalmazódnak meg a matematika tantárgy részeként. Korábbi fejtegetéseinkből következik, hogy ennél lényegesen többre és másra van szüksége a főiskolai hallgatóknak.

Tekintettel arra, hogy a középiskolák jelenleg és az elkövetkező 8-10 éven belül még nem biztosítják a számítástechnikai alapműveltséget, ezért szükség lenne arra, hogy a főiskolai hallgatók az I. évfolyam első vagy második félévében az általános képzés óraterhére, heti 2 órás számítástechnikai alapképzésben részesüljenek.

A számítástechnika szaktárgyakban való alkalmazásával kapcsolatos konkrét igények kielégítése a számítástechnikai gyakorlatok keretében, a szakképzésre fordítandó órák (matematika, kémia, technika, fizika stb.) terhére valósítható meg.

Mivel az általános iskolában a számítástechnika szakkör és fakultáció formájában oktatásra kerül, ezért feltétlenül szükségesnek tartjuk, hogy a matematika szakos hallgatók a képzési idő második felében egy félévben számítástechnika tanítása címen tantárgypedagógiai képzésben is részesüljenek.

[4] Az informatikaoktatás helyzetének áttekintése, további feladatok az általános és középiskolákban. Bp., 1985. KOB.

A számítástechnikával való összefüggésben az informatikai kérdésekkel kapcsolatos ismerkedés lehetőségét biztosíthatjuk azáltal, hogy a kötelezően választható kollégiumok keretében, a IV. évfolyamon meghirdetett számítástechnikai témájú tantárgyakat bármely szakos hallgató választhatja, a szaktárgyi óra terhére.

Mindezek mellett azonban legfontosabbnak a számítástechnika szakos általános iskolai tanárok képzésének a megindítását tartjuk. Úgy véljük, hogy az új tantervi irányelvek figyelembevételével a képzés megvalósítására a harmadik szak (ún. "C" szak) vagy az átszakosodás keretében kell lehetőséget biztosítani.

A vázolt tervek a kor diktálta minimum-feltételeket jelentik ahhoz, hogy a pedagógusképzés megfeleljen a jövőben a társadalmi elektronizációból fakadó, az oktatásra gyakorolt hatások követelményeinek.

PÉK ANDRÁS

AZ INFORMATIKAI FORRADALOM NÉHÁNY NEVELÉSI VONATKOZÁSA

Az informatikai forradalom új és nem kis kihívásokat hoz magával a nevelés számára. E kihívások néhány konkrét megnyilvánulásának közelebbi megvizsgálása elengedhetetlen feladatunk a nevelés elméletének és gyakorlatának továbbfejlesztésében.

1. Ember—gép interakció

A korszerű informatika alapvető és legszembetűnőbb hordozói a számítógépek. Sokan szemlélik reménykedve és aggódva, hogyan befolyásolják a gépek a nevelési folyamatot. A komplex nevelési folyamat mibenlétére vonatkozó kutatásokhoz tartozik ma már az is, hogy milyenné válik a jövőben az ember--gép interakció, s hogyan alakítja, formálja a tanuló személyiségét, továbbá hogy milyen pedagógiai eszközöket és módszereket változtat meg. Ha elfogadjuk a kor jelenvalóságát, az iskola társadalmi meghatározottságát és szerepét, feltétlenül el kell fogadnunk az információtechnikai műveltségnek az iskola által nyújtott műveltségbe történő szerves beépülését is mind a képzési célok, mind a tartalom meghatározásakor. Az eddigi, elsősorban külföldi tapasztalatok arra utalnak, hogy az informatikai eszközök, kiemelten a számítógépek, segíthetnek is, árthatnak is az iskolai nevelésben. Vannak, akik egyenesen az önpusztítás veszélyét látják (pl. Moonen, 1987).

Ha azonban csak a veszélyeket látnánk, s nem vennénk számításba a tényleges fejlesztés lehetőségeit — s itt nem csupán az értelmi képességek gyorsabb fejlesztési lehetőségeiről vagy az egyéni haladási ütem biztosításáról van szó, hanem ennél többről, az ember nembeli mibenlétének magasabb fokra emeléséről —, akkor elveszítenénk szem elől a valóságot, s behódolnán olyan pesszimista nézeteknek, miszerint az ember jövőjének egésze kétségessé válik; az emberi kapcsolatok szépsége elszürkül, az ember--gép interakció elszegényíti a nyelvet, végső soron a humanizáció fejlődése megtorpan, sőt hanyatlásnak indul. E kétségkívül fennálló veszéllyel szemben csak egy vála-

szunk lehet, s ennek részletekbe menő kidolgozását kell vállalnunk: olyan nevelési stratégiát kell kidolgoznunk, amely megelőz minden lehetséges negatív következményt.

Ma Magyarországon még abban a helyzetben vagyunk, amikor az információtechnikai alapműveltség általánossá válásához a feltételeket igyekszünk megteremteni. E feltételek között a technikai eszközök biztosításánál is fontosabb a pedagógiai feltételek létrehozása.

2. Pedagógiai céltételezés

Az információközvetítés és -feldolgozás az iskola lényegi jegyeihez tartozik. Az informatikai forradalom hatására ennek rendszere és módszerei alapvetően megváltoznak, átalakulnak. Az iskolák -- a nevelés mellett -- tudást közvetítenek és képességeket fejlesztenek. A technikai haladás szükségszerűen hat mind a tudás tartalmára és közvetítésének módjára, mind a kialakítandó képességekre, különösen pedig arra, hogy mely képességek, illetve képességcsoportok válnak fontossá a tanulók számára. Ebből a szempontból a pedagógiai értékek, vagy más megközelítésben a pedagógiai célrendszer változásairól is beszélhetünk. Jelentős átrendeződési folyamat kezdődött meg, amelyben a hagyományosan elfogadott, társadalmilag meghatározott céltételezés újraértelmezését kell elvégeznünk, s belső arányait, a célok egymáshoz való viszonyát kell korszerűsítenünk.

3. Számítógéppel segített nevelés

Jelenleg ugyan mind a közoktatásban, mind a kutatásban elsősorban az információtechnikai alapműveltségnek a műveltségi tartományokba való beépítéséről van szó. Erről több elképzelés vált ismertté, s ezek az iskolai tapasztalatok birtokában érlelődnek. Annyi azonban már most is érzékelhető, hogy az információtechnikai alapműveltség általánossá tételéhez vezető úton az iskolákban folyó irányított kísérletek és öntevékeny kezdeményezések eredményei gyorsan terjednek és ellentmondásos szituációt hoznak létre. Néhány éven belül olyan feltételek alakulnak ki, amelyekben minden tanuló számára elérhetővé válik -- irányát és specializált részterületeit illetően főként választható formában -- az információtechnikai alapműveltség megszerzése, s erre épülve a különböző tantárgyakban az alapismeretek alkalmazásának lehetősége. E területen az oktatás módszertani megújulásának szükségessége már ma komoly erőfeszítéseket követel.

De éppen ilyen intenzitással kell foglalkoznunk az információtechnikai alapműveltség oktatásán túl azzal a transzferhatással és azzal a metakapcsolattal is, amely a többi tantárgyhoz fűzi. A számítógéppel segített nevelés viszont arra vonatkozik, ahogyan az iskola mikroklímáját, a tanár--diák kapcsolatokat, az ember--gép interakció humanizált formáját, az életmódban és a tanítás--tanulás megváltozásában a személyiség és a közösség értékeit új módon, talán a hagyományosnál magasabb szinten hozza létre.

4. Egyén és közösség

A számítógéppel támogatott tanítás--tanulás folyamatában gyakoriak a komplex feladatok. Amikor a tanulók ilyen feladatokat kapnak, olyan pedagógiai szituációt célszerű megszervezni, amelyben egymással megtárgyalják a megoldást, megtanulnak közösen dolgozni. A kölcsönös egymásrautaltság átélése és segítése után a tanulók a feladatot egyénileg és önállóan megoldva kedvezőbben fejlődnek. Kísérletileg igazolt, hogy ha a tanulók a feladat lehetséges megoldását közösen keresik és vitatják meg, akkor később jobban tudják megoldani a hasonló feladatokat, mint ha mindenki egyedül magának dolgozott volna. S ha később egyedül kell megoldaniuk a feladatot, jobb teljesítményre képesek. Ha a tanulók egyedül ülnek a számítógép előtt, hogy például idegen szavakat tanuljanak vagy hiányos szövegeket töltsenek ki, ilyen hatás nem keletkezik (Lawler, 1980).

A szociális képességek fejlesztése, s különösen pedig a közösen végzett munka teljesítményfokozó hatása, azaz a közösség motiváló és transzferhatása jól érvényesíthető tehát a számítógép használata esetén. Nagy hangsúllyal kell hozzátennünk, hogy ennek az ellenkezője is létrejöhet, azaz az ember--gép interakció elmagányosíthat, elszürkítheti a személyiséget. Ezért szentelnek a fejlettebb országokban igen nagy figyelmet a számítógépes rendszerekkel való interaktív tanulás nevelési és metodikai kérdéseinek (Fischer--Mandl, 1987; Harrison, 1987). A számítógép használatával együtt járó nevelés, helyes értelmezés és gyakorlat esetén: kiscsoportban végzett tanítási-tanulási szituáció az önálló munkára nevelés érdekében, amelyben az egyedül végzett önálló feladatnak nem kell szükségszerűen apró lépésekből állnia. A tanítás--tanulás környezet tehát mind a szociális képességek alakulása, mind a teljesítmény szempontjából fontos. A tanár--diák viszony jellege is megváltozik. A tanár kevésbé szaktanári, hanem egyre inkább pedagógusi mivoltában válik jelentős tényezővé, amikor is a tervszerű és szervezett vagy spontán ke-

letkező pedagógiai szituációkban magatartásával, viszonyulásával, értelmező és értékelő eljárásával hat tanítványaira.

5. A valósághoz való viszony

A tanulás életmegnyilvánulás, amely az egész személyiséget érinti. Minden egyes tanulási folyamatban, különösen pedig a későbbi életszakaszokra is döntő hatást gyakorló kezdeti időben, valamennyi érzékszerv részt vesz benne. A legnagyobb pedagógiai tévedés valószínűleg abban az elképzelésben testesül meg, hogy egy adott személy mindig csak azt a meghatározott dolgot tanulja, amellyel éppen foglalkozik. Amit mellesleg vele együtt tanul -- a tartós beállítódás, a rokonszenv és ellenszenv kiformálódása közben --, még fontosabb, mint a silabizálásra feladott "lecke" vagy az a bizonyos konkrét földrajzi tananyag, amelyről éppen szó van. Hiszen ezek azok a beállítódások, amelyek a jövőben alapvető jelentőségűvé válnak (Dewey, 1963).

A tapasztalatok tehát sohasem egysíkúak, mindig sokoldalúak. Ebből a sokoldalúságból következik, hogy az emlékezés nemcsak az észlelés folyamán a figyelem középpontjában álló célra irányult szempontot, hanem egyidejűleg az egész létező környezetet magában foglalja. Azaz minden tapasztalat ismét felbukkan, illetve előhívható a maga kapcsolataiból a legváltozatosabb kísérőjelenségeivel együtt. S ezzel válik a sokféleség a kreativitás eredetévé.

Azok a tapasztalatok, amelyeket a számítógéphez kapcsolt vagy attól független képernyőről nyerünk, a valóság tapasztalataival szemben szürkék, vértelenek, íztelenek. A kép kétdimenziós. A képernyő (és a számítógép is) a való világ rajta kívül eső területéről csak "árnyékot" szállít, miközben maga a valós világ része. Sohasem állítja elő például magát az embert, hiszen ő maga az árnyék, ember nélkül. Igaz viszont, hogy a szimuláció szabályai szerint közel ugyanazt az árnyékot állítja elő, sőt olyanokat is, amihez hasonló ember nincs is. Az emberiség történetében most fordul elő először, hogy az árnyéka kezd konkurálni az emberrel. A számítógéphez hozzákapcsolhatunk mikrofont, nyelvi szintetizátorral láthatjuk el, átitathatjuk valóságos illattal, nyomásinformáció felvételére és leadására is alkalmassá tehetjük, azaz megtévesztésig hasonló lehet az emberhez, mégsem lesz azzá.

Természetesen nem szabad lebecsülünk azt a szórakozást sem, amire a tanulók az ilyen számítógéppel szert tehetnek. Képzeletük fejlesztésének is jó eszközévé válhat így. Megakadályozni sem tudnánk őket e lehetőségek kihasználásában, s nem is kellene törekednünk erre. Végeredményben ezekben a játékokban is kifejezésre jut az a természetes emberi ösztön, amelyet Arisztote-

lész oly fontosnak tart, hogy minden ember természeténél fogva törekedik a tudásra. Megbízható jele ennek Arisztotelész szerint az érzéki észlelés kedvelése. Ezeket ugyanis minden hasznosság nélkül is kedveljük, mindenekelőtt azokat, amelyeket a szemünkkel szerzünk. Ebben lelhetjük meg a képernyő varázsát is. Fel kell azonban ismernünk a veszélyeket is, amelyek e területen kirajzolódnak. A valóság fokozatos elmosódása konkrét formában is jelentkezik, s ennek komoly következményei vannak.

A számítógépes korszak nevelésében tehát abból kell kiindulnunk, hogy mielőtt a tanulók rabjaivá válnak a kétdimenziós komputervalóságnak, az objektív világról a maga teljes pompájában, színeiben és illatában, alakjában és súlyában, kísérő zajában és tapintható felületében konkrét tapasztalatokat szerezzenek, megbízható ismereteik legyenek, ezeket megszokják és természetesnek tartsák. Az ember--technika szimbiózis nem zárhatja ki az ember--objektív környezet szimbiózist, sőt a társadalmi környezet objektív tapasztalati bázisát is ide kell számítanunk. A környezetismeret és -védelem egymást átható stratégiájának új módon való értelmezéséről van szó. Arról is, hogy éppen úgy beszédtéma legyen a tanulók körében számos természeti és társadalmi jelenség és tapasztalat, mint a mozifilmek és videofilmek vagy a számítógép által előállított képek, videoklipek. És arról is, hogy az érzéki észlelés meggyőző voltát világosan felismerjék. Ha a valósághoz való viszonyt helyesen akarjuk kialakítani tanulóinkban, mindig a konkrét tapasztalatból kell építkeznünk. Mielőtt a tanulók a készülékkel kezdenének foglalkozni, az adott tárgyat,jelenséget a valóságban észleljék, s csak ezt követően célszerű a számítógéppel segített oktatási folyamatot megkezdeni. Azt is mondhatjuk tehát, hogy a különböző oktatási programok, szoftverek kidolgozásának és alkalmazásának abból kell kiindulnia, hogy az általuk közvetített ismeretek valóságos tapasztalatokra épüljenek, vagy didaktikai elvként megfogalmazva: a szemléletesség elvének még következetesebben kell érvényesülnie, a tanítás--tanulás folyamatának a konkrét valóságból kell kiindulnia és oda visszatérnie. Más szavakkal úgy is megfogalmazható ez a kívánalom, hogy a számítástechnikának elő kell segítenie a különböző részfeladatok, eszközök és módszerek pedagógiai integrációját (Nagy S., 1986).

Ezt a követelményt természetesen nem lehet könnyen, csupán elhatározásra építeni és teljesíteni. Ha nem akarjuk a tantervi követelményeket jelentős mértékben megváltoztatni — talán a közeljövőben erre nem kerülhet sor --, végső soron a tanulóknak a valósághoz való viszonyát alakítjuk ki nehezen. Pedig minden tantárgycsoportban szükség volna erre. Talán rákényszerít majd bennünket a számítógép a maga hatásával. Ha arra gondolunk, hogy egyik-másik,

tantervi követelmények alapján készült tankönyvet vagy munkafüzetet úgy olvasnak a tanulók, mint valamely idegen nyelv szójegyzékét, azaz a valóságban soha nem látott és hallott dolgok, fogalmak olyan mennyiségével találkoznak, amelyeket már nem tudnak feldolgozni, akkor a számítógép-szakértők által ígért adekvát információ lehetőségét, a karakterisztikus, példafeltáró példák mintáit éppen ebben az irányban tett fejlődésként üdvözölhetnénk. Jól szelektált, a tanulás--tanítás folyamatában elmélyült elemzésre alkalmat nyújtó, a valóság különböző oldalait és összefüggéseit bemutató, s mégis kényelmesen rendelkezésre álló bőséges információ forrásává léphet elő a számítógép, ha nem szakítjuk el a valóságtól és nem tekintjük öncélúnak. A tanítás--tanulás módszerei szükségszerűen változni fognak, s a számítógép által nyújtott információ interpretációja különös jelentőségűvé válik. Érdemes megszívlelnünk Demokritosz gondolatait, miszerint nem a sok tudás a lényeges, hanem a gondolkodást kell gyakorolni. Tehát az információtechnikai alapműveltséggel bővített általános műveltséget a különböző tantárgyak közötti együttműködésnek, kölcsönös egymásbahatolásának lehetőségét már a tantervek kidolgozásakor érvényesíteni kell. Az iskolai tantárgyakban leképezett ismeretek gyakori izoláltsága, mozaikszerűsége egyik akadálya az egységes, valóságismeretre és -élményre épülő világkép kialakulásának (Nydahl, 1987; Biszterszky--Fürjes, 1984).

6. Az ember lényegi vonásainak elsőbbsége

Az iskolának foglalkoznia kell azokkal a morális kérdésekkel, amelyek a számítógépek terjedésével keletkeztek. A nevelés célrendszerét alapvonásokban elfogadva, a személyiségstruktúrában, az emberi tulajdonságokban, a kialakítandó képességcsoportokban, a magatartásban bizonyos újrarendeződést feltételezve, szükségszerűnek látszik néhány szempont hangsúlyozása. A leginkább újnak tartható ezen elemek között az információ megszerzésével és felhasználásával kapcsolatos erkölcsi felelősségtudat. Mind a személyi szabadság jogi garanciái, mind az információk antiszociális felhasználása ellen irányuló törvényes szabályozások realitása azt kívánják, hogy az erkölcsi nevelésben számot vessünk a komputerkorszak e vonásaiból fakadó nevelési feladatokkal. Mélyen elgondolkodtató a gyermekekben az ember--gép kommunikáció hatására kialakult bizonytalanság. Az USA-ban elemzett jelenségek e formáit és filozófiai összefüggéseit fejti ki Turkle "A csodamasina" című könyvében (Turkle, 1982). A kérdés úgy merül fel, hogy vajon a magasabban szervezett, interakcióképesebb, legújabb generációhoz tartozó számítógép árnyaltabb ér-

telmezéssel nem az éntudat bizonyos fajtájáról, megjelenési formájáról tanúskodik-e. Egyesek számára a következő generációt képviselő számítógépek egyetlen lényeges pontban sem különböztethetők meg az emberi éntudattól. Bár kétségtelen, hogy ebben még sok a feltételezés, a gyermek, a tanuló számára azonban nem olyan egyértelmű az ember és a számítógép közötti lényegi különbség. Gyermekrajzok ábrázolásai jelzik a problémát. A komplex nevelési folyamatba elkerülhetetlenül be kell tehát építenünk az ember lényegével, nembeli sajátosságaival és társadalmiságával összefüggő, a tanulók fejlettségével számoló, tudatosságot erősítő elemeket.

7. A nyelvi kommunikáció problémái

Felesleges közhelynek számíthat az a megjegyzés, hogy a nyelvi kommunikációs nevelés maga is valamennyi tantárgy feladata. Arról viszont kell és érdemes elmélkednünk, hogy a nyelvi nevelés, a nyelvi képzés milyen új problémákkal szembesül, s milyen megoldási módok kínálkoznak.

Az iskola komputerizálódásának kezdetén találkoztunk azzal a gonddal, hogy a természetes, mindennap használt nyelv lehetőségei erősen korlátozottak a számítógép-használatban. Az emberi lényeghez tartozik a gondolkodás. A gondolkodás össze van kötve a nyelvvel. Minden olyan tevékenység, amely a nyelvi kifejezőkészséget, annak fejlődését gátolja vagy egyszerűen csak nem igényli, elszegényíti a gondolkodási folamatokat, illetve lassítja fejlődésüket, az észlelési képesség, az érzelmi élet, az ítéletalkotó képesség megnyirbálásával jár. A nyelv, bár szabályokhoz kötött, mégis végtelen lehetőséggel élő, szemünk előtt, fülünk hallatára állandóan változó és fejlődő képződmény. A nyelv nem statikus, egyszer s mindenkorra kész, különösen a tanulók nyelvi készségei fejlődnek. Maguk a szavak is változnak az idő előrehaladtával, s nemcsak a kifejezések, hanem a jelentéstartalmuk is átalakulhat. Az információkkal való bánni tudás, az önálló és egyéni felelősséget tükröző magatartás egy olyan társadalmi környezetben, amelyben az egyén aktív személyiségként akar tevékenykedni, feltételezi a nyelv biztos használatát, elsősorban természetesen az anyanyelvét.

Talán nem véletlen, hogy az informatikai és rendszerelméleti szakemberképzés egyik legfontosabb súlypontja az anyanyelv tökéletes birtoklása szóban és írásban. Információforrásnak tekintve a számítógépet, egyértelműen kell tudni kérdezni, és természetes az is, hogy a választ is érteni kell. A "mesterséges intelligencia" közlései, információi a tanulónak csak addig nyújtanak segítséget, amíg gondolataikat is ki tudják fejezni.

Valószínűleg örömmel fogadják az iskolák, a pedagógusok a komputerkorszak nyelvi művelésére vonatkozó jelen és jövőbeni fejtegetéseket, az anyanyelvi és általában a nyelvi kifejezés alapvető fontosságáról mondottakat. Ha ez az öröm azon a csalóka reményen nyugodnék, hogy az eddigi úton, az ismerős vágányon kell továbbhaladnunk, ezt a megnyugvást el kell oszlatnunk. Ahogyan az egész műveltségi anyag régi struktúrája és közvetítésének, tanításának-tanulásának régi módszerei a fejlődés korlátai, a régi az anyanyelvi fejlődés kerékkötője. A fejlődéshez észre kell venni az új lehetőségeket és veszélyeket is, amelyeket a számítógép terjedése jelent. Egy sokféleképpen megváltozott szituációban kell keresnünk az új utat, abban a meggyőződésben, hogy nemcsak a technológiai fejlődés gyorsult fel, hanem a személyiség humanizálásának, nevelésének és nevelődésének lehetőségei is gazdagodtak.

IRODALOM

Biszterszky E.—Fürjes J.: Programozott oktatás, oktatógépek. Bp., 1984. OMIKK.

Dewey, J.: Experience and Education. New York, 1963. Collier.

Fischer, M.—Mandl, H.: Interactive Learning and new Technologies in the Federal Republic of Germany. Strasbourg, 1987.

Harison, C.: Interactive Learning and the new Technologies: Research into the use of Computers for Language and Reading. Development in the United Kingdom. Strasbourg, 1987.

Lawler, R. W.: The progressive Construction of Mind. = Cognitive Science, 1980. No. 5. 1—30.

Moonen, J.: Computer aided Learning: a self-destroying Prophecy? Strasbourg, 1987.

Nagy S.: Az oktatástechnológia funkciója a pedagógiai integrációban. Bp., 1986. OOK—OTT.

Nydahl, G.: The Swedish Way of implementing Computer Applications into the Education of the nine-year Compulsory School. Strasbourg, 1987.

Turkle, Sh.: A csodamasina. 1982.

VARGA LAJOS

INFORMATIKA ÉS NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁS

Az informatika behatolása a pedagógia területére azzal a következménnyel jár a neveléstudományi kutatás számára, hogy új lehetőségek tárulnak fel és új feladatok fogalmazódnak meg számára. E lehetőségek és feladatok közül a legalapvetőbbek áttekintésére tesz kísérletet a jelen tanulmány.

1. Az informatika segítsége a neveléstudományi kutatásban

1.1. Információtárolás és -visszahívás

Bármely irányú kutatás szükségszerű velejárója, hogy valamilyen mértékű és jellegű információszerzéssel és -feldolgozással jár együtt. A neveléstudomány területén az írásos munkák (dokumentumok, kéziratok, publikációk) és a nevelési-oktatási-képzési gyakorlatban szerzett tapasztalatok a legfőbb információforrások.

Az írásos és grafikus információhordozók hagyományos megjelenési formái a könyvek, folyóiratok, kéziratok; tárolási helyük és módjuk pedig a könyvtár, kézirattár, dokumentumtár. Ezek használatában a kutató idejének jelentős részét veszi el a tágabb értelemben vett utánajárás: a hely felkeresése, a forrásmunkák kikeresése, megkapása, a szelektálás. Mindenekelőtt ennek az "utánajárásnak" a gyors és hatékony elvégzéséhez nyújt jelentős segítséget az információtechnika, közelebbről az információtechnikának ma már szinte a "lelkét" alkotó számítógépes rendszer.

A számítógépes rendszer lényegében egy alapegységből (a tulajdonképpeni számítógépből) és a hozzá csatlakozó kiegészítő egységekből (az ún. perifériákból) áll. A számítógép a teljesítményétől függően meghatározott fajtájú logikai műveletek nagyon gyors elvégzésére alkalmas. A logikai műveletek köre nemcsak az aritmetikai műveleteken alapuló matematikai számításokra terjed ki, hanem gyakorlatilag minden olyan általános értelemben vett műveletre, amelyet le lehet bontani az "igen—nem" egyszerű alternatíváira. Ily módon

lehetséges tetszés szerinti jelek, pl. írásjelek egymáshoz rendelése, csoportosítása, megadott szempontok szerinti összeválogatása.

A számítógépnek a neveléstudományi kutatásban leggyakrabban használt perifériái a képernyő (monitor), a sornyomtató (printer), a külső adattároló (vagyis a számítógép saját adattárolóján kívüli adattároló gép és adathordozó, az utóbbi többnyire mágneslemez vagy -szalag) és a szövegszerkesztő.

A számítógép műveleteket végez adatokkal. Az elvégzendő műveleteket a gép használója határozza meg (a gép teljesítménye által korlátozott keretek között), és algoritmusok formájában táplálja be a számítógépbe, illetve "utasításokat ad" a gépnek (programkészítés és programbetáplálás). A gyakrabban igényelt és viszonylag egyszerűbb műveleteket már gyárilag "beépítik" a számítógépekbe. Ezekhez még kívülről is be lehet táplálni utasításokat a gép billentyűzetén keresztül vagy olyan mágneslemezről, -szalagról, amelyre előzőleg rávitték a kívánt műveleteket (célprogramok). Ugyanakkor a számítógép is alkalmas arra, hogy lemezre, szalagra rögzítsen műveleteket, adatokat.

A lemezen, szalagon való adattárolás kapacitása ma már olyan hatalmas, hogy nem jelent gondot könyvtárak teljes katalógusrendszerének ily módon való tárolása. Az egyes tételeket el lehet látni különböző tematikai kódokkal. Ily módon nemcsak a szerzők és a címek szerinti kikeresés (visszahívás) válik lehetővé a számítógép segítségével, hanem a tematikus címszavak révén minden olyan tematikus katalógust is összeállít a gép, amely csak létrehozható a tételekkel rögzített tematikai címszavak, illetve kódok alapján. Mindezt pedig összehasonlíthatatlanul gyorsabban kapjuk meg a géppel, mint bármely más módszerrel.

A számítógép által kikeresett vagy valamely tematika szerint összeállított forrásmunkák bibliográfiai adatait olvashatóvá teszi a gép a hozzá csatolható képernyős kiegészítőn (a monitoron). Technikai részletkérdés, de nem lényegtelen, hogy a korszerű monitorokon kinagyítás és színek visszaadása is lehetséges. Ugyanakkor a számítógéphez kapcsolt sornyomtató (printer) kívánságra kinyomtatja a számítógép által kikeresett, illetve összeállított forrásmunkák jegyzékét a bibliográfiai adataikkal együtt.

A kutatóidő megtakarítása tovább fokozható azáltal, hogy a kutatónak be sem kell mennie a könyvtárba, információs központba, mert a telefonhálózaton keresztül bárhonnan és bármikor lehívhatja a kívánt adatokat saját személyi számítógépének a segítségével, kiírathatja azokat saját monitorán vagy printerén.

Technikailag ma már az sem okoz problémát, hogy a legfontosabb vagy csak kevés példányban meglévő forrásmunkának ne csak a bibliográfiai adatait, ha-

nem a teljes szövegét is memóriatárba tegyék (lemezre, szalagra, mikrofilmre rögzítsék). Ily módon ezeket a forrásmunkákat a munkahelyen, otthon is lehet tanulmányozni anélkül, hogy ki kellene kölcsönözni azokat, és bármikor hozzájuk lehet jutni, még akkor is, ha az egész országos könyvtárhálózat csak egy vagy néhány példánnyal rendelkezik a szóban forgó forrásmunkából.

A nemzetközi távközlési hálózatokon keresztül pedig (legalábbis a számítógép által nyújtott technikai lehetőségek oldaláról) a kutató a telefonálásnál is kisebb ráfordítással érheti el a világ bármely könyvtárát, információs központját.

A személyi kutatási idő és energia még jobban kihasználható azáltal, hogy a felsorolt műveleteket a számítógép önállóan végzi megfelelő célprogramok vagy egyedi programok alapján. Tehát amíg a számítógépes rendszer kutat, tematika szerint összeállít, kivonatol, kinyomtat, addig a kutató más munkával foglalkozhat.

Így mindez együttvéve már csak az információkhoz való hozzájutásban olyan hatékonyságot nyújt a számítógép, amely már önmagában minőségi ugrást jelent az eredményes kutatómunkában, esetenként (pl. külföldi, esetleg más kontinensen lévő információforrásokhoz való hozzájutás biztosításában) egyáltalán lehetővé teszi a kutatást.

A számítógép által elérhető alapadatrendszer (file = "fájl") felhasználása mellett a kutató számára is lehetséges az igénye szerinti információtárolás (pl. kutatási eredmények rögzítése), ily módon egyéni file-ok összeállítása és későbbi felhasználása. Például az alapgép--tároló--monitor--szövegszerkesztő--printer rendszer segítségével a gépírás gyorsaságával tárolhatja a kutató saját szövegeit, ezeket megjelenítheti ellenőrzés és javítás céljából a monitoron, a szövegszerkesztővel nyomdatechnikailag is "szép" alakra hozhatja (bekezdések, kiemelések, egyenes baloldali margó) és a printerrel a szükséges példányban bármikor kinyomtathatja kéziratát. A gépírni tudó kutatónak mindehhez még segédszemélyzet sem szükséges. (Más kérdés, hogy a saját kezű gépírásnak a magyar kutató számára sem lenne szabad rentábilisnak lennie.)

1.2. Adatok feldolgozása

Főleg az empirikus vizsgálatokon alapuló kutatásokban gyakori, hogy a kutatónak szám szerint is sok adattal kell dolgoznia, és összetett eljárásokkal kell feldolgoznia a sok adatot. Ez a munka hagyományos eljárásokkal (számítógép nélkül) szinte reménytelenül időigényes lehet. Klasszikus példák a

hagyományos számítástechnika időigényére, hogy Ludolf szinte egy életen át végzett munkával is csak annyi jegyig tudta kiszámítani a π-t (3,1417...), amennyit ma már egy kis teljesítményű számítógép is másodpercek alatt "kidob", vagy hogy Rudolf, a Zeiss Művek neves optikusa számára még több mint egy évtizedet vett igénybe annak az aránylag egyszerű lencserendszernek a számítása, amit Tessar-lencsének nevezett el. Ma már sokkal összetettebb lencserendszerek, zoomok számítása is órák vagy legfeljebb napok munkája számítógéppel.

A neveléstudományi empirikus kutatásokban is nagyon sok esetben összetett matematikai számításokat célszerű elvégezni pedagógiai összefüggések feltárásához, értelmezések, kijelentések tudományos igényű megalapozásához. Erre vonatkozóan ma már szintén klasszikus példáknak lehet tekinteni nevelési, oktatási, képzési eredményvizsgálatok kvantitatív (vagy kvantifikált) adatainak leíró statisztikai feldolgozását (a különböző szempontok szerinti átlagok, a szórás, a variációs együttható, a modusz, medián, kvantilisek stb. kiszámítását), az eredményátlagokra, szórásokra, eloszlásokra vonatkozó matematikai statisztikai próbákat, a korrelációszámítást, a regresszióanalízist, feladatlapok, tantrágytesztek differenciálóképességének, validitásának, megbízhatóságának kvantitatív vizsgálatait. A felsorolt számítások egyszerűbb esetekben még úgy-ahogy elvégezhetők hagyományos számítási technikával is. A számítógép azonban szinte korlátlan lehetőségeket nyitott meg a neveléstudomány (elsősorban az oktatásmetodikai és didaktikai kutatások) számára is a kvantitatív feldolgozási eljárások alkalmazására. Az újonnan adaptált matematikai módszerekre egy példa a klaszteranalízis (cluster analysis) alkalmazása (pl. Csirikné, 1986). Az eljárásnak az a lényege, hogy változók halmazából kiemeli a változóknak azokat a részhalmazait, amelyeken belül az analízist végző személy által meghatározott szintnél szorosabb korreláció van. Az a nagy előnye ennek az eljárásnak, hogy olyan összefüggésekre is felhívhatja a kutató figyelmét, amelyekre eredetileg nem gondolt, vagy nem is gondolhatott. A példákat még bőségesen lehetne folytatni a témának ma már kiterjedt szakirodalmából (Clauss--Ebner, 1970; Lohse--Ludwig--Röhr, 1982).

Az adatfeldolgozás egyik válfajának is tekinthetjük a szimulálást és a modellezést. Ennek az a lényege, hogy a szükséges (meghatározó) változók és a köztük lévő (legalábbis meghatározó) összefüggések ismeretében laboratóriumi körülmények között működtetni és tanulmányozni tudjuk azt a rendszert, amelyet meghatároznak a figyelembe vett változók és összefüggések. Ha még a kiindulási vagy a pillanatnyi adatokat is ismerjük, akkor szimulálással meg-

kaphatunk kvantitatív állapothatározókat is az időpont vagy az egyes változók függvényében (pl. demográfiai változások hatásának előrejelzése, kulcsfontosságú változók megkeresése stb.). A modellezés pedig, akárcsak a természettudományokban, alkalmas arra, hogy a változások, jelenségek ismeretében közelebb juthassunk azoknak az összefüggéseknek a megismeréséhez, amelyek a változásokban, jelenségekben rejlenek (Benedek—Csákány, 1982).

Végeredményben a számítógépes szimulálás és modellezés nemcsak a műszaki és természettudományok számára nyit meg egészen új lehetőségeket, hanem a neveléstudomány számára is. Ezt ma már szoftver vonatkozásában célprogramok sokasága segíti.

2. Az informatika által felvetett pedagógiai kutatási problémák

2.1. Nevelési jellegű problémák

Az elektronikus áramköri elemek és áramkörök nagy és igen nagy integrálását lehetővé tevő gyártástechnológiák (az ún. LSI = Large Scale Integration és VLSI = Very Large Scale Integration technológiák) nemcsak azt eredményezték, hogy ma már kisméretű számítógépek is nagy teljesítményre képesek, hanem egyúttal olcsóvá is tették a számítógépeket. Az aránylag olcsó és ennek következtében tömegesen vásárolt (személyi) számítógépek révén viszont a számítástechnika, illetve az erre épülő információtechnika ma már gyakorlatilag mindenkihez, mindenhová és az élet minden területére eljutott. Az információkhoz való hozzájutásnak, az információtárolásnak és -feldolgozásnak olyan tág lehetőségeit teremtette meg ez a folyamat az emberek olyan széles köre számára, ami jelentőségében talán még meg is haladja a nyomtatott könyv megjelenését. Természetesnek kell tehát vennünk, hogy a neveléstudomány számára nemcsak új lehetőségeket tár fel, hanem új feladatokat is támaszt, elsősorban annak következtében, hogy éppen a gyermekek és fiatalok különösen fogékonyak az új technika iránt, és ma már nehézség nélkül hozzájuthatnak otthon is, az iskolában is.

A nyomtatott könyv megjelenésétől kezdve szolgált és szolgál erkölcsi, politikai, világnézeti célokat is. A személyi számítógépekhez tömegesen gyártott szoftverekben ugyanígy megtalálható mindez. Ezeknek a számítógépes programoknak is megvan az értékes, a kétes értékű ponyva- és az egyértelműen káros szennyirodalma. Elsősorban azokra a játékprogramokra gondolunk, amelyek ma már szinte minden gyermek számára elérhetők, és amelyekkel ma már még írni és olvasni is alig tudó gyermekek is játszanak. Éppen ennek a kor-

osztálynak a legkevésbé mindegy, hogy milyen csomagolásban tálalják számára a játékprogramban megoldandó feladatot. Így például a hadijáték-programok kiválóan alkalmasak szándékolt beállítódások kifejlesztésére. (Néhány példa a "behozott" játékprogramok közül: a Kreml támadása, a "nyugatiak és a vörösök" harca, természetesen "nyugati" szemszögből és hasonlók.) További részletezés nélkül is világos, hogy a játék- (szórakoztató) programok nevelési hatásainak és lehetőségeinek vizsgálata alapvető fontosságú feladat a neveléstudomány számára. A felismerés már közismert; annál kevesebb viszont még a konkrét kutatás és kutatási eredmény.

b) A szórakoztató programok ma már a szabadidő felhasználásának is számottevő tényezői, különösen 6--14 éves korban. A számítógéppel való rekreáló, regeneráló és önnevelési, tanulási és önképzési vonatkozásban is pozitív hatású szabadidőtöltés kialakítása szintén magától értetődő nevelési feladat. Ebben a vonatkozásban is nagyon sokirányúak a szükséges kutatások, a különböző életkorokban megnyilvánuló sajátos érdeklődési irányok feltárásától a szabadidő-felhasználás többi kívánatos formájához viszonyított időarányok kutatásán keresztül a célzott programkínálat kialakításáig.

2.2. Tanuláslélektani jellegű problémák

a) A korszerű információtechnika, elsősorban a számítástechnika behatolása az iskolába szükségszerűen kihat a tanulók gondolkodásának fejlesztésére. A számítógépek iskolai használatában ugyanis kezdettől fogva nyilvánvaló, hogy valamilyen mértékben és mélységig be kell vezetni a tanulókat három fő területbe: a szoftverkészítésbe (a programozásba), a szoftverfelhasználásba és hardver- (gép-) ismeretbe, -szervezésbe és kezelésbe. Ez a három fő terület alkotja a középfokú iskolában már lehetséges számítástechnikai szakmai (professzionális) képzés és a minden iskolafokozatra és -típusra kiterjedő számítástechnikai általános képzés tartalmát. (E tanulmány az utóbbit tartja szem előtt.)

A programozás elemeibe való bevezetés témaköreire vonatkozóan sok vita folyt arról, hogy melyik programnyelvet célszerű tanítani a számítástechnikai általános művelés szintjén. E vita összegzésének is jól megfelel az az útmutatás, amely Nyugat-Berlinben, a gimnázium felső tagozatának (Gymnasiale Oberstufe) informatika-tantervében olvasható. Mivel a programnyelvről nálunk is sok vita folyt és folyik még ma is, érdemes idézni a szóban forgó útmutatást: "Mindenekelőtt figyelembe kell venni, hogy egy programnyelv sem teszi minden esetben közvetlenül lehetővé a tanult algoritmizálási metodikák és

algoritmikus elemek kifejezését. Ezért az informatikaoktatásnak az algoritmizálási elvekre, módszerekre és nem valamely programnyelv elemeinek ismertetésére kell irányulnia.

Jóllehet semmilyen speciális programnyelv sincsen előtérben az oktatásban, az alkalmazott programnyelv azonban jelentős mértékben befolyásolja a programozás alapjainak az elsajátításához szükséges tanulási és munkaráfordítást. Ha olyan programnyelvet használ a tanár, amelynek elemei egy-egy konkrét esetben nem nyújtanak kielégítő segítséget a tanulók által felállított algoritmuskoncepció átültetéséhez, akkor ügyelni kell arra, hogy ne szoruljanak háttérbe az informatikaoktatás tulajdonképpeni célkitűzései.

A fentiek figyelembevételével jelenleg a PASCAL és az ELAN tekinthető alkalmas programnyelvnek az oktatás számára. Az Assembler, a BASIC, a FORTRAN, a COBOL, az ALGOL 60 és hasonlók különböző okokból kevésbé alkalmasak. Ezeket csak akkor használja a tanár az oktatásban, ha nem áll rendelkezésére alkalmasabb nyelv." (Vorläufiger Rahmenplan... b), 10.)

A gondolkodás fejlesztése szempontjából azonban tulajdonképpen mellékes, hogy melyik programnyelv oktatását részesíti előnyben valamely tanterv. A lényeg mindegyik esetben az, hogy a programozás tanításával és gyakoroltatásával az algoritmusokban való gondolkodásban fejlesztjük és gyakoroltatjuk a tanulókat. Ennek túlzott mértékű térnyerése viszont hátráltathatja a kreatív gondolkodás fejlődését, különösen az invención és intuíción alapuló alkotóképesség fejlődését.

A programozásnak mint értelmi tevékenységnek az iskoláskorú gyermekek gondolkodásának a fejlődésére való hatása szintén olyan új és alapvető kutatási feladat, ami nemcsak pszichológiai, hanem -- főleg konzekvenciáiban -- elsőrangú pedagógiai kérdés is.

b) Szintén a játékprogramok kapcsán (és megítélésük javára) hangzik el sokszor az az állítás, hogy a játékprogramok jelentős mértékben fejlesztik a gyermekek koncentráló és reagáló képességét. Valóban meg lehet figyelni, hogy a társas játékprogramokban, ha gyermekek és felnőttek együtt versenyeznek, akkor a 6—8 éves gyermekek is már aránylag nagyon rövid tanulási idő után jobb eredményeket érnek el, mint a legtöbb felnőtt.

A játékprogramoknak a koncentráló és reagáló képességet fejlesztő hatásához nyilván hozzá kell fűzni, hogy valójában minden játék fejleszti ezeket a képességeket, a játék jellegétől függő mértékben. Ugyanakkor viszont kétségtelen, hogy a játékprogramok esetében a legtöbb gyermekjátékhoz viszonyítva sokkal kisebb geometriai méretű területre (mármint a monitor képernyőjére) és azon belül is többnyire csak egy vagy néhány pontra kell tartósan fi-

gyelnie a gyermeknek, és sokkal intenzívebben, mint a legtöbb más játék esetében. Ennek következtében meggyőző az az érvelés, hogy a játékprogramoknak kiemelkedő jelentőségük van a koncentráló és reagáló képesség fejlesztésében.

A tényleges hatás konkrét megvizsgálása és oktatási hasznosítása szintén nemcsak pszichológiai érdekességű, hanem pedagógiai fontosságú is abban a vonatkozásban, hogy hasznosul-e a tanulásban a játékprogramok hatása, a koncentráló és a reagáló képesség fejlődése, illetve hogy milyen játékprogramokat célszerű népszerűsíteni ebből a szempontból.

2.3. Didaktikai, metodikai jellegű kérdések

a) A számítástechnikai, illetve a tágabb informatikai általános műveltség iskolai oktatásának szükségessége vitathatatlan. Kevésbé tisztázott azonban, hogy milyen alapvető célokat szolgáljon az általános művelés keretébe iktatott informatikaoktatás.

Külföldi informatika, számítástechnika tantervek szinte egyöntetűen két fő célkitűzést emelnek ki: alapvető szakismeretek és jártasságok (általános informatikai, algoritmizálási, programozási, gépszervezési és kezelési ismeretek és jártasságok) nyújtása, valamint a társadalmi kihatások tudatosítása. Ez a két alapvető célkitűzés természetesen országonként sajátos hangsúlyolyal fogalmazódik meg.

Az NDK tíz osztályos iskolájának Információfeldolgozás és folyamatautomatizálás című kísérleti tantervében: "Az információfeldolgozás—folyamatautomatizálás fakultatív tárgynak az a funkciója, hogy továbbfejlessze, kiegészítse és elmélyítse az általános politechnikai és matematikai-természettudományi oktatás keretében szerzett ismereteket, értelmi, gyakorlati jártasságokat és készségeket, az elektronika és az automatizálás a szocialista termelési folyamatban tárgy témáinak, a mikroelektronika alkalmazásának figyelembevételével." Továbbá a követelmények közt: "A tanuló legyen képes példával bizonyítani a számítógépek alkalmazásának szerepét a termelés hatékonyságának növelésében és meggyőző, pártos értékelést adni használatukról a szocialista célok megvalósításában, valamint az antihumánus, imperialista felhasználásukról."

A Szovjetunió általánosan képző középiskoláinak az informatika és a számítástechnika alapjai tantárgy (9. osztály) tantervében az informatikai, számítástechnikai felkészítés mellett alapvető cél még, hogy képet kapjanak a tanulók a társadalom elektronizációjáról, a számítógép szerepéről a munka jellegének megváltozásában és az emberi tevékenység hatékonyságának növelé-

sében, a "computeres írásbeliség" és az információs kultúra jelentőségéről a fejlett szocialista társadalomban.

Az NSZK kultuszminiszteri konferenciájának állásfoglalásában az "információtechnikai képzés" alapvető céljai:

"— Bevezetés azokba a gondolkodási módokba és módszerekbe, amelyek a számítógéppel való problémamegoldás alapjául szolgálnak,

— képessé tenni a tanulókat a számítógépnek mint az információszerzés és -feldolgozás eszközének szakszerű használatára,

— betekintést nyújtani a számítógép alkalmazásaiba társadalmi, szakmai és magánterületen, áttekinteni ezen alkalmazások jelentőségét és kihatásait, különösen a gazdaság versenyképessége, a munkaerőpiac és a munkahelyek változásai, az adatvédelem és a személyiségvédelem vonatkozásában." (Informatikunterricht..., 2.)

Az osztrák politechnikai tanfolyam elnevezésű egyéves iskola (15. életévben) informatika tantervében a tantárgy Nevelési és oktatási feladatok című fejezetében a politechnikai tanfolyam általános nevelési céljaival összhangban megfogalmazott feladatok:

— a problémamegoldás képességének felkeltése és fejlesztése,

— a kooperatív munkaformákra való készség megszilárdítása,

— az új technológiák alkalmazási lehetőségeinek, határainak felvázolása,

— a mikroelektronika alkalmazásából eredő gazdasági és társadalmi kihatások megvitatása,

— rámutatás arra a veszélyre, ami a visszaélésből és az ellenőrizetlen használatból eredhet,

— a mikroelektronika mindenféle alkalmazási formájával kapcsolatban a kritikai ítélőképesség fejlesztése." (Lehrplan des..., 1.)

Az angol középfokú iskolák 1988 őszétől életbe lépő egységes, ún. GCSE követelményrendszerében (General Certificate of Secondary Education, The National Criteria) a számítástechnikai oktatás (Computer Studies) céljait leíró fejezetben az alapvető számítástechnikai ismeretekkel és jártasságokkal foglalkozó követelmények kiegészülnek a következőkkel: "a számítógép használatának az egyénekre, szervezetekre és a társadalomra való etikai, szociális, gazdasági és politikai konzekvenciáinak tudatosítása a jelentősebb alkalmazások tanulmányozása által;...". (The National Criteria..., 2.)

E néhány példa is bizonyára meggyőzően érzékelteti, hogy az informatikai általános művelés céljainak megállapítása, tananyagának a kitűzése a nevelési tervekben, tantervekben, nagyobb feladat, mint a tradicionális tantárgyaké. Megkérdőjelezhető itt már maga a tantárgyban való gondolkodás is, mivel

az informatika vagy akár csak a számítástechnika esetében olyan stúdiumról, valamint oktatástechnológiai eszköz- és módszerrendszerről van szó, amelyet meg lehet ugyan jeleníteni tantárgyi keretben, de lényegéből eredően az egész tantárgyi rendszert átfogó műveltség-összetevőről, eszköz- és módszeregyüttesről van szó. Ily módon a didaktika számára egyik legfontosabb feladat ennek a területnek a kutatása.

b) A számítástechnika iskolai alkalmazásában a hardvert adottnak tekintjük abban az értelemben, hogy a hardverfejlesztést a pedagógián kívüli érdekek és szempontok határozzák meg. A pedagógiai célú szoftver fejlesztése tehát az a terület, ahol elsődlegesen érvényesíthetők, illetve érvényesítendők pedagógiai szempontok.

ba) Mindenekelőtt célszerű a pedagógiai célú számítógépes programoknak valamely pedagógiai rendszerében gondolkodni. Célszerű továbbá olyan rendszerezést kialakítani, ami egyúttal közös alap lehet a pedagógiai célú szoftverfejlesztés terén elengedhetetlen nemzetközi együttműködésben is.

Az iskolai számítógépes programok kialakításában Magyarországon (és másutt is) jelenleg még meglehetősen sok az ötletszerűség, a spontaneitás. Sok esetben úgy kezdődik el a programfejlesztés, hogy a fejlesztő, illetve fejlesztő munkacsoport megragad egy olyan konkrét, többnyire valamely szaktudományi, szakmai tartalmat, amelyet fontosnak tart, vagy ami saját érdeklődési körébe esik, majd elkészíti ehhez az oktatási programot, és ezután illeszti be vagy kísérli meg beilleszteni az iskolai nevelő-képző-oktató munka folyamatába, és rendeli alá a már elkészült programot valamely alapvető pedagógiai célnak.

Ez a kis jóindulattal induktívnak is nevezhető megközelítés bizonyos mértékig érthető a programkészítési metodológia fejlettségének azon fázisában, amelyre még erősen rányomja bélyegét a számítógépes programozás és a számítógépes hardver által adott lehetőségekkel való megismerkedés. Erről a kezdeti szintről nyilván tovább kell haladni a pedagógiai tudatosság erősítése felé.

Az alapvető pedagógiai cél szerinti rendszerezés fő kategóriái lehetnek például a következők: nevelési célú programok (a nevelés területei szerint); oktatási célú programok (az általános műveltség főbb tartalmai vagy a nemzetközi viszonylatban kezelhetőbb tantárgyak szerinti csoportosításban); szakképzési célú programok (szakmai alapozó, szakelméleti, szakmai gyakorlati képzést szolgáló programok); pályaorientációs programok.

A programfejlesztés jelenlegi szintjén a programok fő didaktikai feladatainak kitűzésével kapcsolatban is gyakori, hogy előbb elkészül a tartalom

által determinált program, és csak ezután, az iskolai munkába való beillesztés során vizsgálják meg a program készítői, hogy mely didaktikai feladatok ellátására alkalmas a program. A fő didaktikai feladatuk alapján célszerű lenne például motivációs; demonstrációs, modellező, szimuláló; gyakorló; rendszerező; alkalmazó, problémamegoldó; a mérési technikát fejlesztő; ellenőrző, önellenőrző; teljesítményértékelő; a tanítási-tanulási folyamatot diagnosztizáló; az oktatási hatékonyságot vizsgáló (mérő) programok rendszerében gondolkodni és fejleszteni.

Az iskolai számítógépes programoknak a felhasználó szerinti osztályozása többet jelent, mint csupán egy kézenfekvő osztályozási szempont figyelembevételét. A különböző felhasználók ugyanis különböző pedagógiai, szakmai, számítástechnikai, oktatás-, illetve tanulásmódszertani felkészültséggel rendelkeznek. A különböző felhasználói körök sajátosságainak figyelembevétele feltétlenül fontos szempont a programfejlesztésben.

A felhasználó szerint célszerű lehet például az iskola nevelési és tanulmányi vezetése számára; az iskolai adminisztráció és vezetés számára; a nevelők, tanárok, oktatók számára; tanulói nagycsoportok, kiscsoportok és az egyes tanulók számára szolgáló programok rendszerében tervezni és fejleszteni.

A programot felhasználó személy "személyi paraméterei" fejlődnek a program használata közben, illetve eredményeként. Különösen fontos ennek a fejlődésnek a figyelembevétele és kiaknázása a tanulók számára írt programok esetében. Az ő számukra ugyanis az egy-egy tantárgyban egymás után feldolgozott programok nem csupán kronológiai értelemben alkotnak sorozatot, hanem a személyiségük fejlődése szempontjából is. Súlyos hibának tartjuk, ha a tanár nem serkenti módszereinek adaptálásával is a tanulók fejlődését, hanem az oktatás egy előrehaladott szakaszán is ugyanazon a módszertani szinten oktat, mint kezdetben.

bb) Az oktatástechnológiai eszközök fejlődése során több generáció jött létre, amelyek közül a számítástechnikai eszközök a legfejlettebbek (Nagy S., 1986, 145--158.). Ugyanakkor a jelenlegi iskolai számítógépes programokat olyan első generációnak lehet tekinteni, amelyek didaktikai szempontból nem mindig a legkorszerűbb felfogást tükrözik, és többnyire elmaradnak a hardver által nyújtott lehetőségektől.

A programok első generációjára jellemző, hogy túlnyomó többségükben tananyagközpontúak. A tananyag-központúság abban is megnyilvánul, hogy a legtöbb program kvázilineáris; mereven igazodik az oktatni kívánt tartalomhoz, s ennek következtében merev a logikai struktúrája is. Általában kevés elágazást

tartalmaznak, s így beszűkítik az alternatív, egyéni továbbhaladási lehetőséget. Kevés bennük a visszacsatolás (a hurok); vagyis kevés a tanuló lehetősége arra, hogy sikertelenség esetén visszatérhessen egy alacsonyabb kiindulási szintre, és új utakon próbálja meg elérni a program oktatási-képzési célját, teljesíteni a kitűzött oktatási-képzési követelményeket.

Jellemzője még a mai első generációs programoknak, hogy nem kommunikatívak elegendő mértékben. Érzéketlenek a tanuló irányában, alig kívánnak kommunikálni vele. Kvázilinearitásuk miatt sem képesek eléggé arra, hogy figyelembe vegyék a tanuló reakcióit, tanulási problémáit, sikereit, egyéni továbbhaladási szándékát, érdeklődését.

További jellemzője még az első programgenerációnak, hogy nem képesek a tanulást jellemző regisztrálásra, mérésre, értékelésre. Legtöbb esetben csak két kimenetele lehet a számítógépes programmal végzett tanulási folyamatnak: a program lefutott (és ebben az esetben feltételezzük, hogy elérte a tanuló a kitűzött oktatási-képzési célt, hogy tudja teljesíteni a követelményeket), vagy elakad a tanuló a programban (és ennek okát rendszerint a tanuló előismereteinek, képességeinek hiányosságaiban keressük, vagyis reá hárítjuk a sikertelenséget).

Ezeknek a hiányosságoknak a kiküszöbölésével jöhet létre a számítógépes programok második generációja, amely továbblépést is jelentene az oktatási programok szintjéről a tanulási programok felé (Biszterszky—Fürjes, 1984, 4—128.). Végeredményben a második generációs programokról a következő főbb kívánalmak teljesítését várjuk: tegyék lehetővé, sőt igényeljék a program és a tanuló közötti interakciót; adjanak lehetőséget a tanulónak arra, hogy különböző logikai menetű és kezdő szintű utak közül választhasson a programmal való munkálkodás során; legyen képes regisztrálni a program a tanulási folyamat legfontosabb paramétereit, mint például a tanuló által választott út absztrakciós, logikai szintje, a tanulási sebesség, a tanulási cél elérését tükröző követelmények teljesítésének szintje (vagyis legyen diagnosztizálóképes), és ezek alapján tudjon jelzéseket adni a pedagógus és a tanuló számára a tanulás további segítésére vonatkozóan (terápiajavasló képesség).

A második generációs programokkal szemben támasztott fentebbi követelményeket csakis fejlettebb pszichológiai és didaktikai megalapozással lehet teljesíteni.

bc) Az iskolai számítógépes programok felhasználásával szerzett tapasztalatok felhívják a figyelmet e sajátos tanulási szituáció ergonómiai vonatkozásaira is. Különösen is fontos lehet itt a látási (kisebb mértékben a hallási) érzékeléshez kapcsolódó fáradási problémák, súlyosabb esetben a lá-

tásromlás megelőzése. Ezek ugyan elsősorban a hardver és a munkakörnyezet fejlesztésének, illetve kialakításának problémái, amelyeket azonban felerősíthetnek vagy gyengíthetnek különböző szoftvermegoldások, mint például a szövegek, ábrák elrendezése, méretezése, a program által sugallt vagy diktált haladási ütem.

bd) A gazdaságosság és a didaktikai hatékonyság alapvető követelmények a programokra vonatkozóan.

Oktatási-képzési szempontból gazdaságosabbnak tekintjük azt az oktatási-képzési eljárást, amely kevesebb költséget igényel ugyanannak az eredménynek az eléréséhez, illetve amely ugyanannyi költségráfordítással jobb eredményhez vezet. Az így értelmezett gazdaságosság megállapítása nagyon bonyolult feladat már csak azért is, mert ha a számítógépes programot a többi, jól bevált eszközzel és eszközrendszerrel való egységben alkalmazzuk, amint ez kívánatos, akkor meglehetősen nehéz megbízhatóan azonosítani azt a tanulási eredményt, illetve eredménynövekedést, amely kizárólag a számítógépes program alkalmazásának köszönhető. Emellett figyelemben kell még venni azt is, hogy a programfejlesztés és -felhasználás tapasztalatainak növekedésével csökkenni fog a költségráfordítás is egy minimális értékig, amelyet még nem értünk el. Továbbá a számítógépes programmal egy-egy konkrét tantárgyban elért eredmény mellett e programokkal való tanulás esetén már önmagának a számítástechnikai kultúrának a növekedése is igen értékes és számottevő eredmény.

Mindezek alapján lehetséges, hogy most még korai azt a célt tűznünk magunk elé, hogy messzemenő összehasonlításban is megvizsgáljuk a számítógépes iskolai programok gazdaságosságát. Távolabbi feladatként azonban mindenképp szükséges vállalnunk ezt a feladatot.

be) A didaktikai hatékonyság nagyobb annak az eljárásnak az esetében, amely ugyanannak a (tantárgyi, tantervi) témának a feldolgozásában ugyananynyi idő alatt jobb tanulási eredményhez vezet, illetve amellyel ugyanazt a témát rövidebb idő alatt lehet feldolgozni ugyanolyan eredménnyel. Az így értelmezett didaktikai hatékonyság mutatói tehát az elsajátított tudás és képesség szintje, terjedelme, tartóssága és az elsajátításra fordított idő.

Valamely számítógépes programnak, illetve bármilyen oktatási eljárásnak valamely más eljáráshoz viszonyított hatékonysága csak akkor állapítható meg, ha konkrétan meghatározzuk azokat az oktatási-képzési célokat, amelyeket el akarunk érni. Ugyancsak meg kell adnunk, hogy a tanulónak mely produktuma esetén tekintjük elértnek a célt (operacionalizálás).

A célmeghatározás valamely céltaxonómiai alapon történhet. Ezért a különböző országokban készült oktatási célú számítógépes programok didaktikai

célrendszere az adott országra jellemző, sajátos céltaxonomómiai felfogást is tükrözi. (Vorläufiger Rahmenplan... a), 14., The National Criteria..., 2--4., a hazai közismereti és szakmai tantervek.) Így ezek a célrendszerek jelentősen bővítik azt az empirikus bázist, amelyen esetleg kidolgozható lesz a szocialista iskola általánosabban is alkalmazható céltaxonómiája. Ez a hozzájárulás jelentős "melléktermeke" lehet a számítógépes iskolai programfejlesztés didaktikai megalapozásának.

3. Fő kutatási, fejlesztési irányok nemzetközi kitekintésben

E vázlatos kitekintés két alapanyagra támaszkodik: a szocialista országok együttműködésére vonatkozó ajánlásra és az UNESCO megbízásából a témában készült tájékoztatóra.

3.1. A szocialista országok együttműködése

A szocialista országok "Számítógépek és mikroprocesszorok alkalmazása az iskolai oktatásban" tématanácsának "Iskolai számítógépes programok kidolgozásának metodológiája" témával foglalkozó munkacsoportja 1986 őszén Magyarországon (Ráckevén) tartott tanácskozásán azzal a feladattal bízta meg a magyar felet, hogy dolgozzon ki ajánlás-tervezetet az iskolai számítógépes programok metodológiájára a tanácskozáson elhangzott felszólalások és a magyar félnek utólag, írásban megküldött javaslatok alapján. A tématanács az 1987. évi ülésén kisebb módosításokkal programként fogadta el az ajánlástervezetet, és ennek alapján tézisekben foglalta össze a főbb teendőket (Ajánlás-tervezet..., 1987). E tézisek túlnyomó többsége tulajdonképpen fő pedagógiai kutatási feladatot jelent. A következők az együttműködés tézisei:

"1. Az iskolai számítógépes szoftverek fejlesztésében alapvető metodológiai elvként kell elfogadnunk, hogy a számítástechnikai kultúrát az iskola egésze által közvetített kultúrjavak szerves részeként fogjuk fel. Ennek alapján minden iskolai célú számítógépes szoftvernek szerves egységet kell alkotnia az iskola cél-, feladat-, feltétel-, eszköz-, módszer- és követelményrendszerével."

"2. Az együttműködés erősítése végett mindenekelőtt az szükséges, hogy közös rendszert alakítson ki és fogadjon el a munkacsoport az iskolai számítógépes programok osztályozására."

"3. A szocialista iskola alapvető jellemzőjével, a nevelés-oktatás-képzés egységének elvével adekvát iskolai célú számítógépes programok osztályo-

zási rendszerének kialakításában mindenképpen szükségesnek látszik, hogy figyelembe vegyük a következő osztályozási alapokat:

— a program alapvető pedagógiai célját,

— a program tartalmát,

— fő didaktikai feladatát (feladatait) és

— a megcélzott felhasználót."

"4. A szocialista iskolában folyó nevelő-oktató-képző munka pedagógiai tudatossága mint alapvető követelmény és jellemző elengedhetetlenné teszi, hogy a pedagógiai célú számítógépes programok fejlesztésében is a pedagógiai tudatosság elve jusson érvényre alapvető meghatározóként."

"5. A pedagógiai tudatosság követelménye szükségszerűvé teszi, hogy az iskolai számítógépes program fő didaktikai feladatát (feladatait) a program pedagógiai célja alapján állapítsuk meg a program tartalmának figyelembevételével. A fő didaktikai feladat ugyanúgy kiindulási paraméter a programkészítésben, mint az alapvető pedagógiai cél vagy tartalom, és nem válhat a programhoz utólag hozzáillesztett 'pedagógiai adalékká'."

"6. A célratörő programfejlesztés elengedhetetlen feltétele, hogy a lehető legpontosabban figyelembe vegye a megcélzott felhasználó személyi paramétereit, mint például a számítástechnikai felkészültség, az elvárható absztrakciós és gondolkodási szint, szakmai, pedagógiai, tanítás-. tanulásmódszertani felkészültség."

"7. A tanulóknak címzett iskolai számítógépes programoknak pedagógiai rendszert kell alkotniuk abból a szempontból is, hogy az oktatás-képzés folyamán időben egymás után következő programok fokozatosan fejlesztik az általános programfelhasználói felkészültség és a tanulási képesség szintjét, illetve igénylik és figyelembe veszik ezeknek a képességeknek a fejlődését."

"8. Az iskolai számítógépes programok dokumentálásában is közös elveket és rendszert célszerű követni. Ezek kialakításában a hazai, a szocialista országok közötti és azon túli elhelyezés kívánalmait egyaránt célszerű figyelembe venni."

"9. A programoknak olyan második generációját célszerű kifejlesztenünk, amelyre a tanulási folyamat középpontba állítása, a tanulóval való szoros kapcsolat és interakció, valamint a didaktikai és pszichológiai (elsősorban tanuláslélektani) diagnosztizáló és terápiajavasló képesség jellemző."

"10. A programfejlesztés metodológiájában egyik alapvető elvünk a sokoldalú pszichológiai megalapozás (elsősorban a tanulási motiváció és a sajátos tanulási szituáció pszichológiai összetevői, továbbá a tanuláslélektan korszerű felismerései vonatkozásában)."

"11. A programfejlesztés magasabb szintre emeléséhez elengedhetetlenül szükséges a korszerű didaktikai felismerések fokozottabb alkalmazása (különösen a program--tanuló interakció, valamint a tanulási folyamat elemzése és befolyásolása vonatkozásában)."

"12. A számítógépes programokkal való tanulás ergonómiai problémáit felerősíthetik és gyengíthetik is a programfejlesztésben és -felhasználásban alkalmazott metodológiai megoldások. Ezért a programfejlesztésben és -felhasználásban figyelemmel kell lenni a várható ergonómiai hatásokra is."

"13. A programfejlesztésben és -felhasználásban a gazdaságosság művelésére kell törekednünk mindenekelőtt az ilyen irányú tapasztalatcserével, majd konkrét gazdaságossági vizsgálatok eredményeinek felhasználásával is."

"14. A program didaktikai megtervezésében szükségszerű és első lépésnek tekintjük a program oktatási-képzési céljának (céljainak) lehető legkonkrétabb megfogalmazását. Ez egyúttal a programfejlesztés egyik kiindulópontja és meghatározója. Ehhez választjuk meg az optimális technikai (programozási) megoldásokat."

"15. A számítógépes programok didaktikai hatékonyságát a kritérium-orientált ellenőrzés és értékelés elvi alapján célszerű vizsgálni."

"16. A számítógépes programmal végzett tanulás eredményességének megállapításához (ami egyúttal a program didaktikai hatékonyságának megállapításához is szükséges) operacionalizáltan és a teljesítés feltételeit, körülményeit pontosan definiálva kell megadnunk a program didaktikai célját kifejező követelményeket."

"17. A hatékony együttműködés, valamint a nemzetközi versenyképesség megszerzése és megtartása csakis úgy lehetséges, ha megfelelő szintre emeljük számítógépes programjaink pedagógiai és műszaki minőségét."

3.2. Főbb fejlesztési feladatok UNESCO-összegzésben

Az UNESCO nemzetközi kongresszust rendezett Berlinben (NDK) 1987 nyarán, a technikai és szakmai nevelés fejlesztése tárgyában. A kongresszuson kiemelt téma volt a számítógépek alkalmazása a technikai és szakmai nevelésben. Mivel UNESCO-értelmezésben a technikai nevelés (technical education) az általános művelés része (Revised Recommandation...), azért a témában folytatott tanácskozás minden iskolatípust érintett. Az írásos előterjesztésből (The Application...) és a felszólalásokból a következő pedagógiai vonatkozású kutatási feladatokat lehet kiemelni.

a) A számítástechnika oktatási alkalmazásának két fő területe a számítástechnika oktatása és a számítástechnika az oktatásban.

A számítástechnika oktatása speciális kurzusok, tantárgyak keretében valósítható meg, s így pedagógiai vonatkozású problémái lényegében metodikai (szakmódszertani, tantárgyi módszertani) problémák.

A számítástechnika oktatási alkalmazása (CAL = Computer Assisted Learning) kiterjed minden kurzusra, tantárgyra, s így ennek a területnek sokkal szélesebbek a pedagógiai vonatkozásai is. E tárgykör pedagógiai jellegű kutatásai a szoftver (a számítógépes programok) tervezése, készítése és felhasználása kérdéskörökre irányulnak. A kutatásoknak három szintje különböztethető meg: a fejlesztés (developmental research), amely az oktatási szoftver előállítására irányul; tanuláslélektani alapkutatás (fundamental research), amely a fejlesztést segíti annak igényei szerint; a harmadik szint pedig a bevezetés, alkalmazás (introducing of CAL into education), amely a didaktikai-metodikai kérdéseken túl kiterjed az oktatás szervezésére és irányítására is. Ez a csoportosítás a holland Nevelési és Információtechnikai Központ (Center for Education and Information Technology) munkatársaitól származik. Külön figyelemre méltó benne az alapkutatásnak a fejlesztés alá rendelése.

b) A mesterséges intelligencia (Artifical Intelligence) kutatásában elért eredmények már a közeljövőben lehetővé teszik olyan számítógépek gyártását, amelyek képesek "tanulni" a saját hibáikból, illetve képesek saját maguktól kijavítani a programozásban elkövetett hibát. Ez a tulajdonságuk még könnyebben kezelhetővé (user friendly) teszi ezeket a gépeket, s így ez a hardverfejlődési eredmény további lehetőségeket tár fel a laikusok számára is a programfejlesztésben és -alkalmazásban. Pedagógiai szempontból különös fontosságú, hogy a mesterséges intelligenciával rendelkező gépek (AI capability computers) az eddigieknél sokkal nagyobb mértékben teszik lehetővé a tanuló—gép interaktivitást. Az USA-ban és Japánban már folynak ilyen irányú kísérletek a felsőoktatásban (indiai felszólaló).

c) A számítógép az oktatás minden területén használható mint oktatási eszköz. A CAL szoftver segít a latin, a történelem, a természettudományok tanulásában, segít a laboratóriumi munkában, a hibakeresésben és -elhárításban, jelentősen hozzájárul a tanítás-tanulásban az interaktivitás növeléséhez, végtelenül türelmes, elérhető a nap minden órájában, individualizálható. Ez az univerzalitás kikényszeríti a klasszikus "speciális didaktikák" (tantárgyi módszertanok) újragondolását (NSZK).

d) A differenciált foglalkozásnak, fejlesztésnek egyik legjobb segédeszköze a számítógép a szoftver individualizálhatósága és interaktivitása következtében. Egyik nagy feladat minden ország számára a saját igények szerint differenciált szoftver fejlesztése megfelelő pszichológiai és pedagógiai alapokon (Kanada).

e) Az a régi oktatási elv, hogy az alapvetőre és az önálló tanulás képességének kifejlesztésére kell koncentrálni, ma sokkal inkább érvényes, mint valaha. A számítógép ideális eszköz az önálló tanuláshoz és az egész életen át való permanens önképzéshez. Az ilyen irányú kihasználás döntő mértékben függ a szoftverfejlesztés tanuláslélektani és didaktikai, metodikai megalapozottságától (NDK).

f) A számítógép iskolai alkalmazása új feladatokat ró a pedagógusképzésre és -továbbképzésre. Ennek fő területei a számítástechnika (programozás, gépszervezés, gépkezelés), a tanuláslélektan és a didaktika újabb és újabb felismerése (Franciaország).

g) A számítástechnika iskolai alkalmazása komoly ergonómiai problémákat vet fel. Vizsgálatok kimutatták például, hogy a képernyő naponta több órányi figyelése már egy hónap alatt dioptriákkal ronthatja a tanuló látását. A programtervezésben, a gépszervezésben és a tanulók számára megengedett monitor-munkaidő megállapításában döntő súlyt kell kapniuk az ergonómiai szempontoknak (Szovjetunió).

* * *

Összegzésként megállapítható tehát, hogy az informatika, ezen belül a számítástechnika és a neveléstudományi kutatás kapcsolatában ma már többről van szó annál a (közismert) ténynél, hogy a korszerű információtechnika, különösen a korszerű számítástechnika jelentős segédeszköz. Az informatikai alfabetizmus megvalósítása már önmagában is sok nevelési, oktatási és képzési problémakört érint. A számítástechnika mint oktatástechnológiai eszközrendszer alkalmazása pedig sok vonatkozásban új helyzetet teremt a pedagógia (főleg a didaktika és a metodikák) számára. Ennek megvilágításával kívánja segíteni e tanulmány a neveléstudomány oldaláról való nyitottság és fogadási készség növelését. A számítástechnikával segített oktatás ma még elsősorban a számítástechnikai szakemberek területe. Nyilván kialakulna az ő kezük alatt is a számítógéppel segített oktatásnak egyfajta pedagógiája. Ugyanígy nyilvánvaló azonban az is, hogy sokkal gyorsabb és eredményesebb, kölcsönösen nagyobb haszonnal járó lesz a fejlődés, ha a neveléstudomány minél hamarabb

bekapcsolódva aktívan részt vesz a számítástechnika nevelési, oktatási, képzési térnyerésének objektív folyamatában.

IRODALOM

Ajánlás-tervezet az iskolai számítógépekre alkalmazott programok kidolgozásának metodológiájához. Összeállította: Varga Lajos (kézirat). Bp., 1987. Számítástechnikai Programiroda, OPI.

Benedek, A.—Csákány, A.: Discrete Modelling of Structural Changes in Education Systems. = Discrete Simulation and Related Fields. Ed.: A. Jávor. North-Holland Publ. Comp., Amsterdam—New York—Oxford, 1982.

Biszterszky E.—Fürjes J.: Programozott oktatás, oktatógépek. Bp., 1984. OMIKK.

Clauss, G.—Ebner, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Volk u. Wissen, Berlin, 1970.

Csirikné Czachesz Erzsébet: A nyelvi-logikai műveletrendszer struktúrája és fejlettsége 10—17 éves korban. Kandidátusi értekezés, 1986.

Informatikunterricht in der Berliner Schule. Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport, Berlin, 1986.

Lehrplan des Polytechnischen Lehrganges. Informatik. BMUKS, Wien, 1987.

Lohse, H.—Ludwig, R.—Röhr, M.: Statistische Verfahren für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Volk u. Wissen, Berlin, 1982.

Nagy S.: Az oktatástechnológia funkciója a pedagógiai integrációban. Bp., 1986. OOK—OTT.

Revised Recommendation Concerning Technical and Vocational Education. UNESCO, Paris, 1974.

The Application of Computers in Technical and Vocational Education. Reference Document. UNESCO International Congress on the Development and Improvement of Technical and Vocational Education. Berlin, GDR, 22 June—1 July 1987.

Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule.
a) Klassen 9 und 10. Gesamtschule, Realschule. Wahlpflichtunterricht. Fach Informatik. Hrsg.: Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport, Berlin, 1986.
b) Gymnasiale Oberstufe. Fach Informatik. Hrsg.: Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport, Berlin, Stand: 1985.

The National Criteria. Computer Studies. HMSO Department of Education and Science, Welsh Office. 1985.

FÓTI PÉTER

SZÁMÍTÁSTECHNIKA ÉS OKTATÁS. NÉHÁNY FRANCIAORSZÁGI ÉS SZLOVÉNIAI TAPASZTALAT

A Francia Nemzeti Pedagógiai Intézet (Institut National de Recherche Pedagogique — a továbbiakban: INRP) hét kutatási osztálya (direction-ja: ezt kutatási iránynak, de igazgatóságnak is fordíthatjuk) közül az egyik az új technológiák és az oktatás kapcsolata témakörével foglalkozik. (Ez nem jelenti azt, hogy a többi osztály tematikájában ne bukkanna fel a számítógép vagy más új technikai eszköz közvetlen vagy közvetett használata.) Mint az intézet 1986-ban megjelent beszámolójában olvasható: a nagy létszámú, jól felszerelt, dinamikusan fejlődő "direction" célja, hogy tanulmányozza az új technológiák pedagógiai és társadalmi felhasználásának lehetőségeit, előkészítse a XXI. század megjósolt tanulási-tanítási "forradalmát". A kutatások összefonódnak a "területen" megvalósuló fejlesztésekkel.

Franciaország az elmúlt időszakban igencsak rákapcsolt az elektronizációra. Kétségtelen, hogy az elektronizáció a mikroszámítógépek megjelenésével óriási lökést kapott, valamikor a hetvenes évek legvégén. Ez a hullám csapódott le a francia iskolákban az 1981-es "100 000 mikrót és 100 000 kiképzett tanárt az iskolákba" és az 1983-as az "Informatikát mindenkinek" programban.

A számítógépekkel az informatikai és robottechnikai rendszerek lelkei kerültek az iskolákba. Idő kérdése volt, míg eldőlt, hogy ezek a számítógépek milyen perifériákkal egészülnek ki, illetve milyen hálózatokba kapcsolódnak.

Az elektronizáció francia jellegzetessége, hogy a vállalati szférában a robotizáció elterjedésével párhuzamosan nagymértékben elektronizálódik a hivatali élet, és a tömegkommunikációt is áthatják az informatikai rendszerek. Ezek közül a MINITEL rendszer hamarosan minden francia családhoz eljut. A MINITEL a megújított francia telefonhálózathoz kapcsolódó, ún. videotext lekérdező rendszer. A francia Posta által ingyen felszerelt MINITEL terminál segítségével minden telefontulajdonos összekapcsolódhat a hálózatba bekötött számítógépekkel, amelyeken keresztül számos szolgáltatást érhet el a bank-

számla-nyilvántartástól a repülőgépes helyfoglalásig, az üzenetküldéstől a távoktatásig. Francia kollégáink ennek oktatási jelentőségét felbecsülhetetlennek tartják. Máris hozzákezdtek ahhoz, hogy a rendszer gyakorlati megvalósulását kész pedagógiai-didaktikai szolgálat fogadja.

Ennek a rendszernek a hatása erősen érződik az INRP fent említett osztályának munkatervén. Ahogyan az írástudatlanság megszüntetésében az írástanítás, úgy kerül ma középpontba annak kérdése, hogy a tanulókat megtanítsák képet olvasni, képi információkat értelmezni és feldolgozni. Magasabb szinten a videotext jelentős szerepet játszhat a humán tárgyak szövegelemző tananyagrészleteinél, ahol a korábbi szótárhasználati gyakorlatok helyét foglalja el az adott szakterülethez tartozó adatbázisban való többlépcsős keresés módszereinek tanítása.

Persze nem csupán a MINITEL hálózata, hanem a videózás fejlődő eszközei is összekapcsolhatók a számítógéppel, illetve a számítógép vezérlése alá helyezhetők. A legalkalmasabb eszköz erre a videolemez, mivel ez a videoszalaggal szemben az azonnali hozzáférést biztosítja a tananyag bármely részéhez, amellett, hogy a videotext hálózatokon nagyobbrészt csak grafikus képek vagy maximálisan egyszerű animációk adhatók át, szemben a "mozgó" videoképekkel.

A legmesszebbre ezen a téren az a kutatási program megy el, amelynek keretében a videoképeket optikai szálon közvetítik a videotext mellett. Ez a rendszer azonban még Franciaországban is csak a kísérleti stádiumhoz tartozik. (Az eszköz francia neve: visiophone.)

Mindezen eszközök használatának közös előnye a távoktatás lehetőségeinek óriási kiterjedése. Ehhez azonban elengedhetetlen új szabványok, új programozási nyelvek kialakítása. Ez egyben az a másik nagy terület, ahol a számítógépek játsszák az irányító szerepet, kiegészítve az egyszerűbb és bonyolultabb végrehajtó és érzékelő perifériákkal, amelyek működtetési elveiket tekintve nem különböznek a termelésben egyre szélesebb körben alkalmazott robotoktól, intelligens szerelőszalagoktól stb.

Nem álltak meg, közelebb maradva az iskola világához, azok a kutatások sem, amelyek speciális programok segítségével kívánják növelni a számítógép mesterséges intelligenciáját a tanulás különböző aspektusaiban. Ide tartoznak a kísérleti eredmények kiértékelését segítő programcsomagok ugyanúgy, mint az idegen nyelvet vagy a matematika egy-egy ágát oktató programok egyre fejlettebb változatai. Az egyik legjobb helyzetben a klasszikus fizika tanítása áll, hiszen a mérőeszközök teljesítőképessége ugrásszerűen növelhető, ha a mérőrendszert számítógép irányítja.

Úgy tűnik tehát, hogy a számítógép valóban lelkévé vált számos oktatási eszköznek, illetve oktatási módszernek. E pillanatban e módszerek és eszközök tökéletesítése folyik. Nem kristályosodtak ki még sem a legalkalmasabb eszközök, sem a legjobb módszerek, annyi azonban bizonyos, hogy egyre több francia fogja tanulmányait a képernyő előtt folytatni.

* * *

1988 májusában 4 napot töltöttem Ljubljanában, a Szlovéniai Pedagógiai Intézet vendégeként, és a számítástechnika oktatását tanulmányoztam.

A számítástechnika általános használatában Jugoszlávia legfejlettebb tartományának helyzete nemigen különbözik a magyar színvonaltól. Akárcsak nálunk, a jobban felszerelt iskolákban, itt is van egy teremre való, 8--10 "otthoni" számítógép (váltakozó típusú, de leggyakrabban C-64 vagy SINCLAIR), és van több-kevesebb program, több-kevesebb többé vagy kevésbé megszállott tanár. Talán ez a különbség a mi helyzetünkhöz képest: valamelyik sarokban van egy PC is, ami mellett vagy az iskolaújságot szerkesztik, vagy iskolapszichológus igyekszik előrejelezni a tanulók várható teljesítményét, vagy éppen -- további PC-ket várva -- egy kísérleti tantervet próbálnak ki (ezt persze a legjobban ellátott LITOSTROJ gyár mellett működő szakközépiskolában láttam).

Olyan helyszíneket mutattak vendéglátóim, ahol nem elemi számítógépes ismereteket oktattak, hanem inkább használták a számítógépet. Ez arra utal, hogy erre helyezik a hangsúlyt a szlovének, ezt tartják fontosnak. Szeretnék, ha a számítógép oktatási eszközzé is válna, bizonyítaná praktikumát.

A következőkben látogatásaim rövid leírásával szeretnék bepillantást nyújtani a szlovén iskolai számítástechnikai oktatás hétköznapjaiba.

Szlovénia legnagyobb tengeri kikötőjében, Koperben a Pedagógiai Intézet koperi részlegével szemközti gimnáziumban speciális órára vendégek jönnek: 3. osztályosok egy helyi általános iskolából. A program a római számokat tanítja. A gyerekek leülnek a gépek elé, és megkezdődik az óra. A gimnáziumi tanár és a tanítónő csak sétál és tanácsot ad. Egy gyerek kivételével mindenkit leköt a gép, amelyik jól magyaráz, ha nem is beszél. A magyarázat után példák következnek. A jó válaszra a gép gratulál, a gyerekek örülnek. Igazi sikeres óra, élmény a gyerekeknek.

Ljubljana külvárosában, szemben a LITOSTROJ gyárral, áll a litostroji iskola felújított, kibővített épülete. 1000 tanulójuk van, középiskolások és felnőttek (elektronikai, mechanikai és anyagtechnológiai szakon). Az iskola hivatalos neve: középiskola. Az 1000 gyerekből 250 egy másik gyár tanulója, a számítástechnikával foglalkozó ISKRA-DELTA gyáré. Három terembe kalauzolnak el: kis CNC esztergák állnak egy teremben az ablakok alatt, középen pedig számítógépek. Rajtuk tanulják a gyerekek a CNC vezérlőprogram készítést. A kis CNC gépek pedig alumíniumból kiforgácsolják a mintadarabot.

Egy másik teremben a programkészítés gyakorlatát látom. A gyerekek kezében használható sillabusz, a táblán áttekinthető rajz, a padokban szorgalmasan dolgozó tanulók. A harmadik teremben 3 IBM PC mellett 6 tanuló műszaki rajzot készít az AUTOCAD-del. A program egyelőre kísérleti, csak akkor vezetik be, ha jövőre kapnak még 4-5 PC-t.

A gyárban — mondja az egyik tanár — Hewlett—Packard gépek dolgoznak, amelyeknek jobb a grafikai programjuk. De tanulni ez is jó. Az itt végző gyerekek 10%-a a gyárba megy dolgozni (4 év képzés után), 90% egyetemre. Ennek a 90%-nak kb. a fele végzi el az egyetemet, és közülük sokan jönnek vissza a gyárba.

Ljubljanától kb. 50 km-re egy kisvárosban, Postojnában, a városközponttól nem messze álló új épületben működő középiskolába kísértek. Ez egy iskolacentrum, háromféle irányultsággal: lehet választani matematikát, fizikát és famegmunkálást. Először egy laboratóriumba kalauzoltak, ahol a robottechnikát tanulmányozzák a fiatalok. ZX Spectrumokhoz megfelelő interface-eken, az építőjáték-szerűen kialakított "végrehajtószervekkel" valóságos robotokat lehet építeni — rajzgéptől rakodógépig. A robot nem csupán végrehajtó lehet, hiszen érzékelőin keresztül a külvilágra is reagál, követi a fényt, megkeresi az elveszett munkadarabot.

A Ljubljanai Pedagógiai Intézet munkatársai arról számoltak be, hogy miben látják a számítástechnikai oktatás legfontosabb problémáit: 1. jó tanárok, 2. jó szoftverek és 3. jó gépek hiányoznak. Tapasztalatuk szerint a gépeket a legkönnyebb megszerezni, azzal nincs gond. Valóban mindenütt elég sok van, 8-10 gépet láttam iskolánként, és mindenhová kerülnek mostanában PC-k is, bár ezeket elsősorban még ott is speciális feladatokra alkalmazzák.

A hangsúlyt nem annyira a programozásra helyezik a közoktatásban, inkább arra, hogy a tanulók felhasználóként kapjanak élményeket a számítógépről.

Bár a mindennapi életben az elektronizáció még nem érzékelhető a nyugateurópai mércéhez mérve, de hogy a szlovének nálunk valamivel mégis előbbre

tartanak, azt abból éreztem, hogy az összesen 200 fős Pedagógiai Intézet ljubljanai központjában napközben 10 PC működik teljes kihasználtsággal.

*

ZIBOLEN ENDRE

EDUARD SPRANGER MAGYARORSZÁGI KAPCSOLATAI

Hein Retter, a braunschweigi Technische Hochschule pedagógiatanára 1984 őszén a Deutscher Akademischer Austauschdienst támogatásával a célból érkezett hazánkba, hogy Eduard Spranger itteni hatásának nyomai felől tájékozódjék, mindenekelőtt pedig, hogy nyomozzon Sprangernak Kemény Ferenchez, Kornis Gyulához és Prohászka Lajoshoz intézett levelei után. Tanulmányútjának eredményéről a Pädagogische Rundschau 1987. évfolyamának 4. számában (313—325.) közöl viszonylag rövid, de számunkra is feltétlenül érdekes beszámolót.[1]

Érdeklődése Spranger magyarországi hatásának esetleges közvetlen-közvetett utóélete iránt érthető, hiszen a Magyar Paedagogiában már 1910—1911-ben jelent meg ismertetés, valamint két további írás, amelyik doktori disszertációjával és magántanári habilitációs iratával foglalkozik. A két világháború között, amikor tekintélye Németországban és külföldön is széles körben megnőtt, nálunk is folyamatosan gyarapodtak a munkáival foglalkozó közlemények. A Magyar Paedagogiai Társaság 1930-ban tiszteletbeli tagjává választotta. 1935-ben, amikor Spranger a budapesti Tudományegyetem alapításának 300. évfordulója alkalmával rendezett ünnepségen a német egyetemek rektorai és tanárai delegációjának tagjaként részt vett, a filozófiai kar dísztoktorrá avatta. 1936-ban ismét itt járt, és előadást tartott. Utoljára 1940-ben látogatott Budapestre. A szerkesztő, Gyulai Ágost felkérésére írt, "Erkölcsi akaraterőre nevelés" című tanulmányát a Magyar Paedagogia 1943. évi, csonkán maradt évfolyama közölte. A szerző fontosnak tartja idézni Pedagógiai Lexikonunk Sprangerről szóló szócikkének megállapítását: "Szemben állott a nemzeti szocializmussal."

[1] Eduard Sprangers Beziehungen zu Ungarn. Der Briefwechsel mit Kemény, Kornis und Prohászka.

Ilyen történeti előzmények után érthető meglepetéssel számol be róla, hogy a Spranger-levelek címzettjeinek tudományos hagyatéka felől meglehetősen nehéz volt tájékozódnia. Nevüket és munkáikat a Pedagógiai Lexikon regisztrálja ugyan, de pedagógiai munkásságuk -- jóllehet a két világháború között mindhármuknak jelentős szerepe volt -- manapság nagymértékben háttérbe szorult és feledésbe merült.

Spranger mindegyikükkel szoros személyes kapcsolatban állott. Ez annak idején köztudott volt, mindamellett még a túlélő számára is meglepő a szerző közlése, hogy a koblenzi Bundesarchiv Keménynek Sprangerhez intézett 24 levelét és 4 levelezőlapját őrzi az 1935—1943 közötti évekből, Kornistól 6 levelet és 2 lapot (1930—1958), Prohászkától pedig 33 levelet és 13 lapot (1941—1963). Közvetve ezek a számadatok is tanúsítják, hogy címzettjük azok közé a huszadik században már ritka tudósok közé tartozott, akik még magukévá tették és művelték a levélírás művészetét. Sok ezer leveléből csupán reprezentatív válogatást tartalmaz "Összegyűjtött írásai"-nak 1974-ben megjelent hetedik kötete. Az ebben olvasható, Kornishoz intézett két és a Prohászkának írt egy levelének szövegét nem az eredetiek nyomán, hanem fogalmazványok, illetve gépirati másolatok alapján közli a szerkesztő, H. W. Bähr. Ekként még inkább érthető a német neveléstudomány érdeklődése a Magyarországon fellelhető Spranger-levelek iránt.

H. Retter vállalkozása az indulás nehézségeit leküzdve, végül is figyelemre méltó eredménnyel járt. A deportálás elől halálba menekülő Kemény Ferenchez írott leveleknek ugyan nem sikerült nyomára jutnia, de az akadémiai levéltárban és az ELTE Könyvtár levéltári anyagában Kornis Gyula, illetve Prohászka Lajos hagyatékában együttvéve 77 Sprangertől származó levelet, levelezőlapot és kártyát talált. (A kutatásban, a levelek másolásában nyújtott segítésükért az említett intézményeken kívül Szokolszky Ágnesnek mond cikkében köszönetet.) Az így feltárt dokumentumok önmagukban is jelentősek, számunkra elsődlegesen mégis azok az adalékaik fontosak, amelyek a magyar levelezőtársak személyiségének, felfogásuk, életsorsuk alakulásának jobb megismerésében segítenek.

A szerzőt természetesen alapvetően — kutatási céljával összhangban -- Eduard Spranger magyarországi hatásának bemutatására való törekvés vezeti, de éppen ebből következően arra is törekszik, hogy e hatás kiemelkedő képviselőit, a levelek címzettjeit olvasóinak bemutassa. A nemzedékrendhez igazodva, pregnánsan megválasztott alcímek alá foglalva ismerteti főbb életrajzi adataikat, és -- egyaránt támaszkodva a Koblenzben és a Budapesten fellel-

hető leváltári anyagra -- levélrészletek tükrében mutatja be Sprangerral való kapcsolatukat -- a háborús évektől a halálig.

Kemény Ferencet a nemzetek közötti megértés és a béke munkálójaként mutatja be. Szakirodalmi tevékenységének vázlatos jellemzésén túl elmondja, hogy a Nemzetközi Olimpiai Bizottság alapító tagja, a genfi Nemzetközi Nevelésügyi Iroda (BIE) egyik szellemi atyja volt. Az alább idézett levelét 79 éves korában, 1939. június 26-án, nem sokkal az ún. "második zsidótörvény" megjelenése után írta:

"Kényre-kedvre hozzá vagyunk láncolva a »tengelyhatalmakhoz«, és a németek nálunk azt tehetik, amit akarnak, mert tudják, hogy nekik hallgatólagosan minden meg van engedve... Nem kár ezért a pompás országért és igen tehetséges népéért, amely csak szabadságban és függetlenségben virágozhat?" A levél zárómondata pedig: "Mi idehaza várakozunk a sötét jövőre."

Hogy mit jelenthetett számára ilyen körülmények között a Sprangerral való levelező kapcsolat fenntartása, kiolvasható 1940. július 18-án kelt leveléből:

"Délután 4 órakor érkezett azután az Ön levele! Kérem, ne lepődjék meg, ha bevallom, hogy olvastakor könnyek szöktek a szemembe, amelyeket nem szégyellek. Felvillanó fény volt és napsugár. Istenem, honnan veszi ezeket a szavakat, gondolatokat -- nem, eszméket, tehát lelket! Némán nyújtottam át az egyetlen-drága lapot türelmetlenül várakozó feleségemnek. »Aki ilyen baráttal dicsekedhet, nem élt hiába« — mondotta."

Napra pontosan egy év múlva pedig:

"Minden »Spranger-levél« kézről kézre jár minálunk: relatív szellemiségünk számára felüdülés és megvilágosodás. Gondolat- és érzésvilágának kimeríthetetlen bőségszarujából osztogat páratlan ajándékokat: »lelki békét«, de az idegek békéjét is."

Feltehetően utolsó Sprangerhez írott levelében, 1943. augusztus 8-án arról számol be, hogy Genfből megküldték neki a "Les précurseurs du Bureau International d'Éducation" című kiadványt, amelyik -- nevének sokszori említésén túl -- arcképét is közlő külön szakaszban szól róla.

Kornis Gyulát a róla szóló alcím a szellemtudományok művelőjeként és művelődéspolitikusként exponálja. Pályafutásának ismertetése kiemeli, hogy műveiben Spranger hatása már jóval személyes kapcsolatuk létrejöttét megelőzően jelentkezik.

Ebbe a keretbe ágyazva H. Retter levelezésük utolsó két évtizedéből közöl néhány szemelvényt.

Spranger 1938. június 18-án kelt levelében igen elismerően nyilatkozik Kornisnak "Az államférfi" című, francia kiadásban megküldött művéről. Saját helyzetéről viszont kedveszegetten szól: "Köreim egyre szűkebbre szorulnak. Bár azok, akik valóban tanulnak, hűek maradtak hozzám. Publikálni azonban azokról a dolgokról, amelyek valóban fontosak, mind nehezebbé válik." Majd másfél évvel a háború vége után, 1946. szeptember 17-én, miután személyes körülményei rendeződtek, és a tübingeni egyetem filozófia tanszékét elfoglalta, újból keresi a kapcsolatot Kornissal: "Állandóan tisztelő hűséggel gondolok Önre, és máris részletesebben írnék, ha nem kellene döntését megvárnom, vajon Önnek alkalmas-e, hogy a kapcsolatot velem ismét felvegye. Szép háza remélhetőleg megmaradt. Ott mondotta utolsó találkozásunk alkalmával: »Nagyon nehéz öregségünk lesz.« Nálam beteljesült ez a szó: 1944-ben fogságban voltam."

Kornis október 10-én terjedelmes levélben válaszol. Az itt közölt részletében maga is előbb utolsó találkozásukra emlékezik, amikor is Kempis Tamás "Krisztus követése" című könyvét ajándékozta Sprangernak, megjegyezve, hogy az elkövetkező, előreláthatóan rettenetes időszakban lelki épülést meríthetnek belőle. Elmeséli, hogy 1944. május 9-én a Gestapo hét embere támadt rá villájában, és abban a hiszemben, hogy menekülni akar, hajszál híján lelőtték. Mindent felforgató házkutatás után magukkal vitték, és öt órás kihallgatásnak vetették alá. Október közepén ismét letartóztatták, és csak három hét múlva engedték szabadon. Ekkor jónak látta egy rokonánál Pesten elrejtőzni. A fasiszták kiűzése után a "megszálló hatóságok" is kétszer tartóztatták le, de — miként írja — "mindig csak rövid időre".

"Évek óta bontakozik ki előttem — olvasható a továbbiakban — a terror rettenetes bénító hatása: a terror lerombolja a jellem totalitását, megrontja az embernek természettől hű és bátor magatartását, amely a jogbiztonság által megteremtett szabadságban osztályrészéül jut. Képmutatókká és rabszolgalelkekké alacsonyítja őket, megtöri vagy pedig a gonoszság igájába kényszeríti friss, spontán teremtő erejüket. A terror leszoktatja az embereket a szabad kritikáról, és felszabadítja állati rablóösztöneiket, minthogy mindenkinek, aki magát a zsarnokságnak aláveti, mindent megengednek..."

Pár hónappal halála előtt, 1958 januárjában és februárjában kelt levelezőlapokon még köszönetet mond a megküldött orvosságokért. Őt is, Prohászkát is éveken át segítette Spranger orvosságok küldésével, amelyek Magyarországon nem voltak kaphatók.

Találóan minősíti a szerző a legfiatalabb és legszorgalmasabb levelezőtársat, Prohászka Lajost is, amikor "kultúrfilozófiai pedagógusként" aposzt-

rofálja. Cikkének a két ember életre szóló szoros szellemi és személyes kapcsolatát bemutató szakasza mély megértésről, beleérző képességről tanúskodik, jóllehet érthetően a száznál több fennmaradt levélnek csupán elenyésző hányadára terjeszkedhetik ki.

1941. február 2-án Prohászka köszönetet mond Spranger "Weltfrömmigkeit" című írásáért. Tartalma az édesanyja halálát követően rajta eluralkodó depressziós állapotban mélyen megragadja:

"Megrendülve követtem az Ön oly mélyen emberi gondolatmenetét, és minthogy ez alkalommal mindent közvetlenül magamra vonatkoztatva kellett olvasnom, az áhítat egészen sajátos érzése járult hozzá."

Személyes sorsa és a viszonyok okozta bénultságban találhatunk rá magyarázatot, hogy ez idő tájt még Sprangerrel is alig érintkezik. Erről tanúskodik az 1942. október 11-én kelt, hozzá intézett levél:

"Megértem az okokat, amelyekből következően oly keveset hallat magáról. Nálam, úgy vélem, ugyanazok játszanak szerepet. Mégis szívből kérem, hogy szoros kapcsolatunkat időről időre látható jellel erősítse meg. Ez belső tartásunk szempontjából igen fontos. Gondolkodásunk irányának, úgy vélem, a maga erejéről még tanúságot kell tennie."

Ugyanebből a levélből fény derül a Porosz Tudományos Akadémia Nevelés- és Iskolatörténeti Bizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság 1944-ben megjelent közös kiadványának előzményeire is.[2]

Sprangernak a háború után az első hozzá eljutott életjelre 1947. január 26-án írt válaszlevele szövegét H. Retter terjedelmesen idézi. Így az alábbi figyelmet érdemlő bekezdést is:

"Öreg barátunk, Kemény vége kimondhatatlanul elszomorít. Az ember természetesen osztozik a szégyenben, bár semmit sem tehetett. Az ilyesmit kitörölni sosem lehet. Olyan az érzésem, mintha hűtlenné váltam volna hozzá, még ha súlyosan aggódtam is miatta, és sajnos nem alaptalanul. Kegyelettel fogok emlékezni reá és feleségére. Egyszer talán szerény irodalmi emléket is állíthatunk neki."

A következő, kivételesen teljes szövegében közölt levelet Prohászka 1957. április 14-én írta. Hosszas hallgatását mentegetve beszámol betegeske-

[2] Friedrich Fröbel an Gräfin Therese Brunszvik. Aus der Werdezeit des Kindergartens. Szerk. Erika Hoffmann. Berlin [1944], Alfred Metzner Verlag. 178. -- A munkához a két elnök, Spranger, illetve Prohászka írt előszót. Figyelmet érdemel, hogy az utóbbi rövid írását 1944. március 15-éről keltezi. A kiadvány egyébként megjelenésével egyidejűen könyvritkasággá lett: még kiszállítása előtt, Drezda emlékezetes bombázásakor megsemmisült. Magyarországra pusztán öt bemutató példány jutott el.

déséről. Ha érezhetően él is benne kétség, hitelt ad az orvosok magyarázatának. Az előző év októberében, egy utcai lövöldözés elől menekülve elesett, agyrázkódást szenvedett — és ez váltotta ki a bajok sorozatát. "Időközben — írja mintegy mellékesen — a kar »rehabilitált«, de mindeddig nem »reaktiváltak«, és ezt feltehetően nem fogom megélni." Megsejtése nem volt alaptalan: egy évvel később már lassú elmagányosodásáról panaszkodik. Okkal.

Utolsó, 1963. március 15-én kelt levelében részvétét fejezi ki Spranger feleségének elhunyta alkalmából. A címzett május 5-én még válaszol, de még abban az évben mindkettőjüket eléri a halál.

M. NÁDASI MÁRIA

VÁLTOZATOSSÁG VAGY ÖTLETSZERŰSÉG? AZ OKTATÁSI MÓDSZEREKRŐL AZ NSZK SZAKIRODALMÁBAN

Az NSZK pedagógiai, pszichológiai képzésében nem a tankönyv, nem a kötelező jegyzet köré rendeződnek a tanulni-, a tudnivalók, hanem a tengernyi szakirodalom alapján próbálnak meg az érintettek tájékozódni tanáraik instrukciói, saját érdeklődésük alapján. Bizonyára ezért is olyan nagy azoknak a könyveknek, tanulmánygyűjteményeknek a száma, amelyeknek kimondott célja a pedagógusképzés vagy -továbbképzés szolgálata.

Feltűnő, hogy e munkák többsége a jelenlegi iskolai gyakorlattal kapcsolatban igencsak kritikus hangvételű. Milyen észrevételeket lehet a leggyakrabban olvasni? A mai iskolák betonból és üvegből készült nagyüzemek. — Az iskolákban a pedagógus beszéde uralkodik. — A "könyv-iskola" helyett mára "fólia-" és "osztályzat-iskola" alakult ki. — Az iskolai munkára, életre jellemző az unalom, az ebből adódó demotiváció, iskola-utálat. — A pedagógusok nincsenek megfelelően előkészítve az iskolai munkára.[1]

Az utóbbi megjegyzést az irodalom alapján bőven lehetne részletezni, de témámhoz ragaszkodva csupán arra utalnék, hogy alighanem sokak szerint a módszertani kérdések látszatproblémák, csak fölösleges Firlefranz-ok;[2] hogy

[1] Gudjons, Herbert u. a. (Hrsg.): Unterrichtsmethoden. Grundlegung und Beispiele. Bergmann und Helbig Verlag, Hamburg, 1987. 4.

[2] Aschersleben, Karl: Einführung in die Unterrichtsmethodik. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart—Berlin—Köln—Mainz, 1979. 11.

kitartóan győzködik azokat, akik szerint a pedagógia művészet, tehát ezért nem érdemes a módszerekkel foglalkozni;[3] hogy egyes szerzők szerint oktatás-módszertani tekintetben a pedagógusok mindössze 4%-a tudatos;[4] hogy a pedagógusok és a gyerekek jelentős hányada számára az oktatás módszertani változatossága nem jelent többet, mint a krétát a jobb kézből áttenni a balba, mint az írásvetítőt ki- és bekapcsolni.[5]

Érthető tehát, hogy e pedagógiai szakmunkák kiemelten foglalkoznak a módszertani problémákkal. Az oktatási módszerek kérdésköre a didaktikai munkáknak is, a tantárgypedagógiáknak is, az iskolapedagógiáknak is egyaránt fontos fejezete, bár a megközelítés természetesen más jellegű. Azonban akár elméleti, akár gyakorlatiasabb a feldolgozás, a szerzők a következő kérdésekre kísérlik meg a válaszadást: Mit nevezünk oktatási módszernek? Milyen oktatási módszerek vannak? Hogyan osztályozhatók a módszerek? Melyek (legyenek) a módszerek kiválasztását meghatározó tényezők?

A továbbiakban az e kérdésekre adott válaszok egy töredékét kísérlem meg áttekinteni, hét, kifejezetten a pedagógusképzés és -továbbképzés érdekében írt könyv alapján.[6] E munkák az utóbbi években jelentek meg, a legrégebbi 1978-ban, a legújabb 1987-ben. A szerzők valamennyien a pedagógusképzésben dolgoznak, részben mint egyetemek, főiskolák pedagógiaprofesszorai, részben mint az egyetemi éveket követő tanárképzés vezetői, kisebb részben mint tudományos kutatók. A tájékozódás alapjául szolgáló művek kiválasztásakor arra is tekintettel voltam, hogy a szerzők munkahelyi illetőségük szerint minél több tartományt képviseljenek. Az NSZK oktatásügyének decentralizáltsága miatt ez utóbbi szempont sem mellékes.

Előre kell bocsátanom: nem célom megvizsgálni az oktatási módszerekkel kapcsolatos álláspontok, a kialakult sokféleség történeti előzményeit, s nem célom megoldani (jelenleg nem is tudnám) az NSZK szakirodalmában található nézetek összehasonlító pedagógiai elemzését. Nem vállalkozom a hazai koncep-

[3] Weber, Alexander: Lehrerhandeln und die Kunst des Unterrichtens. In: Weber, A. (Hrsg.): Lehrerhandeln und Unterrichtsmethode. W. Fink, München--F. Schöning, Padeborn, 1981. 186.

[4] Gudjons, H.: i. m. 4.

[5] Schmidt, Wolfgang (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung. Urban und Schwarzenberg, München, 1978. 75.

[6] Aschersleben, K.: i. m.; Einsiedler, Wolfgang: Lehrmethoden. Urban und Schwarzenberg, München--Wien--Baltimore, 1981.; Gudjons, H.: i. m.; Hermes, Eberhard: Basiswissen Schulpädagogik. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1980.; Schmidt, W.: i. m.; Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981.; Weber, A.: i. m.

ciókkal való összevetésre sem, bár munkám -- hol látens, hol tudatos -- vonatkoztatási rendszere, természetesen, a jelenlegi hazai didaktikai irodalom volt. A Körkép rovat funkcióját figyelembe véve csupán a jellegzetes megközelítésmódok kiemelésére, a további tájékozódást segítő irodalmi háttér megadására vállalkozom.

Mit nevezünk oktatási módszernek?

Az oktatási módszer fogalmát a szerzők tágabban is, szűkebben is értelmezik.

A tág értelmezés szerint a módszerek problémakörébe a "hogyan tanítsunk?" szinte valamennyi kérdése beletartozik: az oktatás menetével, a szervezeti és szervezési megoldásokkal, az oktatás szociális formáival, az irányítás stílusával, a pedagógus és a tanulók eljárásaival, az oktatás eszközeivel kapcsolatos elméleti megfontolásokat, kutatási eredményeket egyaránt ide sorolják.

A szűk értelmezés szinte szerzőnként eltérő. Igaza lehet E. Hermesnek, aki az enyémnél bizonyára sokkal nagyobb indukciós bázison arra a következtetésre jut, hogy az értelmezésekben leggyakrabban megjelenő jegyek alapján a módszer "olyan oktatási tevékenység, amely az oktatási célok elérését szolgálja".[7] Az egyes szerzők nézeteiben érvényesülő sajátosságokat tehát az ettől eltérő, ezt kiegészítő jegyekben érhetjük tetten.

Idézik például igazodási pontként W. Klafkit, aki szerint az oktatási módszerek "célra és tartalomra vonatkoztatott tanítási és tanulási formák".[8] A tartalom mellérendelt fogalomként való megjelenése az értelmezésben egyenes következménye a szerző általános pedagógiai koncepciójának, amelyben az oktatás tartalmának van kiemelt szerepe.

K. Aschersleben a módszer értelmezését funkciója felől próbálja megragadni, a cél mellett a folyamatra is kitekintve. "Minden módszernek lehetővé kell tennie, hogy a tanulási célt gyorsan, kevés kerülővel, teljesen el lehessen érni" -- írja.[9]

W. Einsiedler -- Berliner és Gage nyomán -- a következőképpen fogalmazza meg álláspontját: a módszerek a tanári aktivitás meghatározott, visszatérő modelljei, amelyek közvetlenül szolgálják a tanítási célokat és a tartalmat, hatnak a tanulásra, és sok tanár által alkalmazhatók.[10] Ebben a megközelítés-

[7] Hermes, E.: i. m. 170.

[8] Ezt az értelmezést veszi át például Neidenbach, N. is. In: Schmidt, W.: i. m. 88.

[9] Aschersleben, K.: i. m. 20.

[10] Einsiedler, W.: i. m. 17.

ben feltűnő a tevékenység-centrikus szemléletmód, amely az NSZK-beli szerzők körében inkább szórványosnak tekinthető.

A fentiekben jelzett értelmezésbeli színesség jelenik meg az oktatási módszerek szinonimájaként használt elnevezésekben is: oktatási formákról, didaktikai munkaformákról, tanítási módszerekről, pedagógus-akciókról, a tanulók tanulási aktusairól beszélnek. S hogy ezek az elnevezések az oktatási módszerek "fedőnevei" — azt csak a tartalom alapján lehet megállapítani.

Milyen oktatási módszerek vannak?

A tanulmányozott munkák eltérése ebben a kérdéskörben elképesztő. A pedagógus szóbeli közlése, bemutatása, a tanuló szóbeli közlése, a frontális, a csoport-, a páros és az egyéni munka felsorolása és kifejtése minden általam tanulmányozott könyvben megtalálható. A különbségek abban vannak, hogy milyen egyéb módszereket említenek, illetve az egyes módszereken belül milyen variánsokat sorolnak fel.

A "törzsmódszereken" kívül K. Aschersleben a tanári és a tanulói impulzust, a házi feladatot, a tanulói demonstrációt és az egyéni munka sajátos formájaként a projekt munkát; W. Einsiedler a problémaorientált előadást, a tanulói demonstrációt, a tanár—tanuló közötti beszélgetést, az irányított felfedező tanulást, az önálló kutatást, a játék közbeni tanulást; E. Hermes a beszélgetést és a feladatadást említi. A H. Gudjons és munkatársai által szerkesztett kötetben nem kevesebb mint 17 módszert sorolnak fel a szerzők. A valamennyi szerző által leírt módszerek mellett a programozott oktatást, az írásbeli osztálymunkát, a nagycsoportoktatást, a szimulációs eljárásokat, a tanulói bemutatást, a kísérletet, a megbeszélés különböző változatait és a team teachinget említik.

Az egyes módszerek variánsainak felsorolása is eltérő. A legrészletesebb e tekintetben K. Aschersleben 1979-es könyve. A pedagógus szóbeli közlésének változataiként a következőeket írja le: elbeszélés, leírás, tudósítás, a meggyőzést szolgáló beszéd és a prédikáció. A tanuló szóbeli közlésének következő változatait ismerteti: elbeszélés, beszámoló a csoport munkájáról, kép és mű leírása, előadás megtartása. A különbségeket nemcsak érvekkel, hanem példákkal is megkísérli bizonyítani a szerző.

Érdekes, hogy a beszélgetés (megbeszélés) milyen eltérő helyet kap ezekben a felsorolásokban. K. Aschersleben nél például nem is szerepel önálló módszerként, a H. Gudjons és munkatársai által szerkesztett kötetben viszont a megbeszélés különböző változatait írják le. K. Aschersleben nél ez az ősi módszer részben a "tanári impulzus" és a "tanulói impulzus" címszó alatt kerül feldolgozásra, részben pedig a frontális munka egyik sajátos változata-

ként "oktatási beszélgetésként".[11] A tanári impulzusokat olyan tanári ösztönzőkként értelmezi, amelyeknek informáló, irányító és motiváló funkciójuk van. Ide sorolja a szerző a mimikát, a gesztusokat, a nem verbális akusztikus jelzéseket (pl. torokköszörülés), a kérdést, a felszólítást és a gondolkodás "meglökését" verbálisan (Dekanstoss). (Az utóbbihoz tartoznak például a tanár olyan megjegyzései, amelyek a gondolatmenet továbbfűzésére ösztönöznek. Például: Azt hiszem, ezt a gondolatot jobban is meg lehet fogalmazni.) A tanulói impulzusok körébe a szerző csak a tanulói kérdéseket sorolja. Ezek funkciója: információforrás a tanár számára a gyerek érdeklődéséről, tudásáról; motiválja a tanulókat; megtöri a tanári verbalizmust. Az oktatási beszélgetést (Unterrichtsgespräch) a frontális munka egy változataként írja le K. Aschersleben. Ezt a módszert olyan szóbeli gondolatcserének tekinti, amely tanulási célra orientált, időben zárt és direkt vagy indirekt módon a pedagógus vezeti.

Önálló módszernek tekinti a megbeszélést F. Kammann.[12] Négy változatát írja le, jól érzékeltetve a közös és eltérő jegyeket is. A kifejtő beszélgetés (entwickelnde Lehrgespräch) a tananyag feldolgozásához kapcsolódik, lényege az eközben megvalósuló, előremozgó, tisztázó gondolatcsere. A véleményt "előcsalogató" (das lockere Unterrichtsgespräch) nem tananyaghoz kapcsolódik, hanem inkább élményekhez, s elsősorban nevelési célokat szolgálhat. A "kör-beszélgetés" (das Rundgespräch) elnevezés a gyerekek elhelyezkedésére utal, a körben ülésre, amely helyzet alkalmas arra, hogy mindenki mindenkit lásson. A résztvevők egymás után, az ülésrendnek megfelelően kapnak (és csak így kapnak) szót. Problémák, konfliktusok feltárására, vélemények kialakítására, döntések előkészítésére alkalmas módszer. Mindezek mellett a szerző még a vitáról beszél.

A "módszerkészlet" változatossága az egyes szerzők műveinek ismeretében elgondolkoztató tény. Egyértelműen elismeréssel kell szólni emellett arról, hogy a szerzők nem elégszenek meg az egyes módszerek leírásával, hanem nagy gondot fordítanak konkrét megjelenési formájuk bemutatására is, főként órajegyzőkönyv részletekkel.

Hogyan osztályozhatók a módszerek?

A módszerek osztályozását minden szerző megadja. Többségük alapjában elfogadja a hagyományos egydimenziós megközelítést. A felosztás alapja eszerint

[11] Aschersleben, K.: i. m. 48—57., 65—69.; 108—122.

[12] Kammann, F.: Methoden der vierpoligen Interaktion. In: Gudjons, H.: i. m. 87—104.

az aktivitás: a pedagógus az aktív, a tanuló a felvevő; a pedagógus is, a tanuló is aktív; a pedagógus a háttérben marad, a tanuló az aktív.

Az egydimenziós megközelítést kívánja meghaladni W. Einsiedler, bemutatott kétdimenziós osztályozásával.[13] Koncepciója szerint az első dimenzió az oktatás strukturáltsága, a másik a tanulók aktivitásra ösztönzésének mértéke a módszer által. Az aktivitás ösztönzése és a tényleges aktivitás közötti helyzetet jellemezve a szerző hangsúlyozza a kapcsolat bonyolultságát, esetlegességét. Ennek a körülménynek az egyes módszerekre vonatkozóan is fontos következményei vannak besorolás tekintetében. Mert például a pedagógus előadása erősen strukturálja az oktatást, de aktivitást kiváltó hatása erős is, gyenge is lehet. Ezt az összefüggést egy koordináta-rendszerben történő elhelyezéssel és ezt kommentáló magyarázattal fejti ki minden — általa felsorolt — módszerre vonatkozóan a szerző. Érdekes módon, a szöveges, részletes kifejtésben már csak a strukturáltsági fokra figyel, s felosztása kísértetiesen hasonlít a korábban megkritizált, de legalábbis meghaladni kívánt hagyományos megoldáshoz. Előadó, feldolgozó és felfedező módszereket különböztet meg, azaz erősen, közepesen és gyengén strukturált tanítási eljárásokat. Úgy tűnik tehát, hogy akár az aktivitást, akár az oktatás strukturáltságát tekintjük felosztási alapnak, az eredmény lényegében ugyanaz.

A módszerek osztályozásának valóban újszerű koncepcióját olvashatjuk a H. Gudjons és munkatársai által szerkesztett kötetben. Az osztályozás alapját az iskolában élő interakcióformák adják. Az interakció lehetséges pólusai: a tanár (Lehrer), a tanuló (Schüler), a társak (Mitglied), a team-oktató (Teamlehrer), a körülmények (Gegenstände). Ebből kiindulva a szerzők aszerint csoportosítják a tizenhét módszert, hogy azok a két-, három-, négy- vagy ötpólusú interakció megvalósulására adnak-e lehetőséget.

A kétpólusú interakciót (S-G) szolgáló módszerekhez K. Kunert[14] a tanulók egyéni munkáját, a programozott oktatást, az írásos osztálymunkát és a házi feladatot sorolja.

A hárompólusú interakciót (S-M-G) lehetővé tevő módszerekként E. Meyer[15] a páros oktatást, a kiscsoport- és nagycsoport-oktatást említi. Az első két eljárást a nálunk is általánosnak tekinthető értelmezés szerint ismerteti,

[13] Einsiedler, W.: i. m. 111—120.

[14] Kunert, K.: Methoden der zweipoligen Interaktion. In: Gudjons, H.: i. m. 25—38.

[15] Meyer, E.: Methoden der dreipoligen Interaktion. In: Gudjons, H.: i. m. 39—58.

nagycsoport-oktatásnak tekinti az osztálymunkát, ha mindenki mindekit lát és mindenki mindenkivel kommunikálhat, de ide sorolja a zenekari próbákat, az egyesületi üléseket stb. is. — Ugyancsak a hárompólusú interakciót lehetővé tevő módszerek közé sorolja W. Buddensiek[16] a szimulációs eljárásokat is, konkrétan a szimulációs játékokat és a "konferencia-játékokat".

A négypólusú interakció (L-S-M-G) módszerei közé a pedagógus és a tanuló részéről történő bemutatást és a kísérletet sorolja D. Beumer.[17] És ebbe a csoportba tartozik a megbeszélés korábban már említett négy változata is.

Ötpólusú interakciót (L-T-S-M-G) lehetővé tevő módszerként R. Winkel[18] a "team teaching"-et írja le.

Ezt a felosztási koncepciót végigolvasva bizonyára egy sereg kételkedő kérdés ágaskodik valamennyiünkben. De a szerzők ezekre a ki nem mondott, általuk meg sem ismerhető fenntartásokra már előzetesen is reagálnak a szövegben: szerintük az oktatás sokdimenzós történés; az alkalmazható módszerek felosztása is többféleképpen lehetséges; egy módját ennek bemutatták, s nem is akarnak minden szempontnak megfelelni.[19]

Melyek (legyenek) a módszerek kiválasztását meghatározó tényezők?

Az eddig elmondottak alapján talán az is természetesnek látszik, hogy a módszerek tekintetében való döntést sem egybevágóan képzelik el a kutatók. Az oktatási célok és a tartalom sajátosságainak mérlegelése mellett a hangsúlyt sajátosan helyezik egyik vagy másik körülményre. N. Neidenbach a pedagógus és a tanulók biográfiájának jelentőségére és a szituatív komponensek sajátosságaira figyelmeztet.[20] W. Einsiedler mindezek mellett még a vonatkoztatási csoportok (iskolavezetés, szülők stb.) elvárásaira utal.[21] R. Winkel a tanulók sajátosságainak és a mindenkori objektív körülményeknek a jelentőségére hívja fel kiegészítőleg a figyelmet,[22] E. Hermes[23] pedig a tanulási

[16]Buddensiek, W.: Methoden der dreipoligen Interaktion. In. Gudjons, H.: i. m. 59—72.

[17]Beumer, D.: Methoden der vierpoligen Interaktion. In: Gudjons, H.: i. m. 73—86.

[18]Winkel, R.: Methoden der fünfpoligen Interaktion. In: Gudjons, H.: i. m. 105—118.

[19]Gudjons, H.: i. m. 7.

[20]Neidenbach, N.: i. m. 76—77.

[21]Einsiedler, W.: i. m. 57—60.

[22]Winkel, R.: Die siebzehn Unterrichtsmethoden. In: Gudjons, H.: i. m. 20—22.

[23]Hermes, E.: i. m. 173—176.

folyamat jellegzetességeinek fontosságát emeli ki. Természetesen abban minden szerző egyetért, hogy a módszerek kiválasztása egyedi, alkotó folyamat, receptet adni nem lehet, hiszen az oktatás komplex, sok faktor által determinált történés.

Áttekintve az oktatási módszerekkel kapcsolatos nézeteket, kérdések sora fogalmazódik meg, ha szembe- vagy egymás mellé állítjuk az olvasottakat az itthon tanultakkal, tanítottakkal. Azonban e kérdések feltevése, s az ennek nyomán lehetséges elemző meditáció túlmutatna egy csupán ismertetésre összpontosító írás lehetőségein.

Azt azonban mindentől függetlenül kijelenthetjük, hogy tartalmilag uniformizált pedagógiaoktatás az NSZK-ban a módszerek tekintetében nincs. Lehetne válogatni a koncepciók között, ki-ki megtalálhatná az egyéniségének, körülményeinek leginkább megfelelőt. De megnyugvást ez sem jelent. Már megjelentek azok a szerzők,[24] akik gúnyt űznek abból a kijelentésből, hogy az oktatás komplex, sok faktor által determinált történés, és igenis recepteket kérnek...

[24] Grell, Jochen: Zwischen Theorien und Traditionen: Warum es so schwierig ist, das Unterrichten zu lernen. In: Weber: i. m. 137—178.

VÁLTOZÁS AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK ÖSSZETÉTELÉBEN

Az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztálya 1988. évi február 11-i ülésén a Pedagógiai Bizottság javaslatára lemondás, valamint elhalálozás miatt megüresedett helyekre új bizottsági, illetve szerkesztőbizottsági tagokat választott. Az ekként kiegészített Pedagógiai Bizottság összetétele:

Elnök: Zibolen Endre

Titkár: Hunyady Györgyné

Tagok: Ágoston György, Ballér Endre, Bartal Andrea, Báthory Zoltán, Csoma Gyula, Gáspár László, Horváth Márton, Köte Sándor, Mészáros István, Mihály Ottó, Nagy Sándor, Petrikás Árpád, Porkolábné Balogh Katalin, Salamon Zoltán, Szarka József, Vastagh Zoltán.

A Magyar Pedagógia szerkesztőbizottságának új tagja: Golnhofer Erzsébet.

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK 1988. MÁJUS 19-I ÜLÉSE

Az ülés megnyitásakor Zibolen Endre, a bizottság elnöke üdvözölte a bizottság munkájába újonnan bekapcsolódó szakembereket (P. Balogh Katalin, a pszich. tud. kandidátusa, Ballér Endre, a nev. tud. kandidátusa, Báthory Zoltán, a nev. tud. kandidátusa). Megemlékezett Háber Juditról, a bizottság 1988 áprilisában elhunyt tagjáról.

Ezek után az elnök tájékoztatta a bizottságot az 1987. évi OTKA-pályázat — neveléstudományt érintő — eredményeiről, majd a bizottság megvitatta az 1986. évi OTKA-pályázatot elnyert pedagógiai kutatások témavezetőinek beszámolóit.

Az írásos előterjesztések (a témavezetők szóbeli kiegészítéseivel együtt) tájékoztattak a kutatás előrehaladásáról, az elvégzett vizsgálatokról, az esetleges részeredményekről, a támogatók időközben bekövetkezett csökkenéséről, illetve ennek hatásáról, a téma folytatásának szükségességéről és lehetőségeiről. A bizottság tagjainak ezen kívül rendelkezésére állt az eredeti témapályázatok szövege s esetenként a kutatás eddigi folyamán elkészült tanulmányok, publikációk. Az élénk érdeklődést tükröző diszkussziót minden esetben a bizottság előre felkért tagja indította, s az elnök zárta le.

A vita eredményeképpen a kutatásokra vonatkozó konklúziók az alábbiakban foglalhatók össze:

Ágoston György (témavezető): A tanárképzés, a pedagógiai, pszichológiai és módszertani oktatás története a JATE-n és jogelődjein (1872—1985). (Jóváhagyott költségvetése: 400e Ft, csökkentés: kb. 25%.)

A kutatás fontos, eddig feltáratlan téma jól megkomponált terve. A kutatók az eltelt időben — lényegében 1 évben — nagy munkát végeztek: forrásfeltárásuk körültekintő, szakszerű és széles körű. Sikeresen alapozta meg a későbbi kutatómunkát. A források feltárásán túl máris születtek olyan monográfiák és tanulmányok, amelyek a magyar neveléstörténetben eddig feldolgozatlan periódusok, illetve szakemberek működésének megismeréséhez járulnak hozzá (Felméri Lajos, Tettamanti Béla, a Tettamanti—Prohászka-vita).

A pályázat felszínre hozott tehetséges, fiatal szakembereket.

A kutatás folytatására vonatkozó eszmecserében felhívták a kutatók figyelmét lehetséges további forrásokra; a kutatás kettős jellegének, elméleti és intézménytörténeti vonulatának megőrzésére (különösen az egyes korszakok párhuzamos feldolgozására tekintettel); megerősítették a kutatás feltételezését a "kolozsvári—szegedi pedagógiai iskola" létezéséről (Felméri Lajos—Schneller István—Imre Sándor—Várkonyi Hildebrand—Bognár Cecil—Tettamanti Béla), szemben a "budapesti iskolával" (Kármán Mór—Waldapfel János—Fináczy Ernő—Prohászka Lajos); felhívták a figyelmet a téma olyan leágazásaira (pl. a hallgatókat tömörítő egyletek, körök története), amelyek szétfeszítik az eredeti kutatás kereteit.

Báthory Zoltán (témavezető): Az iskolai tanítással és tanulással foglalkozó empirikus és elméleti eredmények szintézise, a legutóbbi húsz év kutatásai alapján. (Jóváhagyott költségvetése: 1200e Ft, csökkentés: Ø.)

A kutatás szintetikus munkálat, alapkutatás jellegű. A bizottság egyetért a kutatóval abban, hogy a "tanulás" alkalmas fogalom lehet egy új értelmezési keretben a nevelés-oktatás hamis szétválasztásának meghaladására. Úgy véli, egy empirikus-induktív pedagógia kialakítása nemcsak lehetséges, hanem

szükséges is. A kutatás remélt, várható eredménye éppen ebben ragadható meg. Az intenzív, erősen személyhez kötött kutatást a bizottság nagy érdeklődéssel kíséri továbbra is.

A továbbgondolásra ajánlott kérdések közül megemlítendő a "tanulás" fogalma, a kettős céltételezési mechanizmus alapján módosított tanításelméleti modell további árnyalása, a neveléstudomány és ideológia, illetve oktatáspolitika viszonya. A bizottság tagjai elismeréssel említették a kutató által irányított (a kutatási pályázat anyagi forrásaiból kiépített számítógépes bázison végzett) empirikus méréseket, s felhívták figyelmét a hatékonyság mérésébe bevont paraméterek köre bővítésének szükségességére.

Kardos József (témavezető): A történelmi, társadalomtudományi képzés értékközvetítő és személyiségfejlesztő szerepe. (Jóváhagyott költségvetése: 700e Ft, csökkentés: 20%.)

A kutatás az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi megújítására irányul. Az előzmények feltárása után a kutatók olyan koncepciót alakítottak ki, amely a történelmi-társadalomtudományi képzés személyiségformáló szerepére helyezi a hangsúlyt. Ennek megfelelően a történelem tanításában túllépnek a hagyományosan politika- és eseménytörténetre koncentráló építkezésen, komplex tantárgyukban helyet kapnak politológiai, szociológiai és pszichológiai ismeretek, illetve szemléletmód. A bizottság kiemelte a színvonalas értékelési részt, hangsúlyozta a követéses vizsgálat jelentőségét. Egyetértett a kutatók szándékával: a -- remélhetően sikeres -- kutatás majdani folytatása a tanárképzésben nélkülözhetetlen.

A bizottság kérdései elsősorban az iskolai kísérletre (a tananyag tartalmára, a képzési kísérlet személyi és szervezési feltételeire) irányultak.

Gáspár László (témavezető): Az emberi erőforrások fejlesztésének kritikus szakaszai. (Jóváhagyott költségvetése: 2000e Ft, csökkentés: Ø.)

Vitathatatlanul alapkutatás jellegű, multidiszciplináris megközelítésű munkálat. A kutatás 8, meglehetősen nagy önállósággal dolgozó teamre épül; ezekben különböző tudományágakat művelő szakemberek dolgozzák fel a téma egy-egy vonatkozását. Szemléleti keretül a témavezetőnek az emberi szubjektum társadalmi termeléséről (akadémiai doktori értekezésben) kifejtett koncepciója szolgál, illetve a kutatók elméleti konferenciáin, munkaértekezletein kialakított közös álláspontok, megfontolások. 1989 januárjára tanulmánykötet készül a kutatás eredményeiből.

A bizottság úgy véli, hogy az eszmecsere nyomán jobban meg tudja ítélni -- a téma összetettségéből, a témavezető helyzetéből fakadó -- nehézségeket s a várható jelentős eredményeket. A bizottság elhatározta, hogy -- kiegészül-

ve más tudományágak képviselőivel — megvitatja majd a kutatás eredményeit összegező tanulmánykötetet.

Jeney Lajos (témavezető): Nevelési, közösségi intézményeink funkcionális elemzése (követelmények, teljesítőképesség, használhatóság). (Jóváhagyott költségvetése: 800e Ft, csökkentés: Ø.)

A kutatás a terveknek megfelelő ütemben folyik, részeredményei figyelemre méltóak. Az adatgyűjtés, az empirikus mérés pontosan körülhatárolt keretek között zajlott. A kutatás végül is arra a kérdésre ad választ, hogy a korszerű pedagógiai (és építészeti) szemlélet alapján létrehozott tervek hogyan hatnak vissza a pedagógiai folyamat tartalmára. A kutatásban szerencsés kooperáció alakult ki építész, pedagógus és szociológus szakemberek között.

A kutatás eredményei nyomán fogalmazódott meg, hogy célszerű lenne az iskolai épületeket (tehát nemcsak több funkciójú művelődési intézményeket) hasonló szempontból elemezni; illetve — pszichológiai vizsgálatokat is végezve — az újszerű térszerveződésnek a gyerekekre gyakorolt hatását felmérni.

A bizottság a neveléstudomány szempontjából fontosnak ítélte az OTKA nyújtotta viszonylag szerény támogatást. Várhatóan valamennyi kutatás eredményei egyidejűleg jelentenek majd lényeges hozzájárulást szaktudományos elméleti és gyakorlati, oktatáspolitikai kérdések megoldásához. Ugyanakkor egyes kutatásokat hátrányosan érintett az eleve is csökkentett költségvetésből történő további elvonás. Felmerült a kutatástámogatás számos megoldatlan problémája, a szakterületünkön (is) szinte teljesen nullára redukálódott intézményi finanszírozás s ezzel összefüggésben a pályázati kutatási támogatásokra nehezedő igények, szükségletek.

A bizottság a továbbiakban tájékoztatást kapott az akadémiai doktori kérelmek elbírálásának új rendjéről, az 1989. évi könyvkiadói előtervről, illetve az 1992. évi Comenius emlékünnepély előkészületeiről.

Hunyady Györgyné

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

ENGLISH SUMMARIES

Tibor VÁMOS: PREPARING FOR THE AGE OF INFORMATION

In training our youth for the society of information it is essential to decide what to teach and what objectives to set for schools as regards modern information theory.

Three main objectives must be aimed at; training for a professional career, for establishing community relationships as a citizen and the development of an autonomous and authentic individual.

In professional training, schools should prepare for making use of computer science and information technology. Computer literacy is applicable to the system of educational objectives and methods. The user's awareness involves the need and internal desire for educated usage.

Future citizens are destined to communication through computers hour after hour and day after day in their arrangement of matters including social administration, application for permits and cerificates, settlement of finacial and taxation problems, legal cases, and in making use of a variety of computer services such as computer trading. Aptitude to and readiness for settling these matters is an important factor in the computer literacy of a country.

Computer science and information technology has opened up a vast horizon for individual development and self-realization by making information available for everyone and by reaching everyone with information, which also implies enormous possibilities for uniformity and manipulation. Hence training children for finding their way in the masses of available information, developing a sense of judgement and selection is of primary importance in schools.

András BENEDEK, Barna SZŰCS and Ervin SZŰCS: THE CONTENTS OF BASIC COMPUTER LITERACY IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Communicating visual and auditive information at almost the speed of light makes it possible for the world to show a unity of information in space, while new storage systems facilitate temporal unity of information. Information is available in four dimensional space at practically the same time. This perspective has unpredictable influence on the development of culture and it definitely modifies the contents of school education.

After an early period of the supremacy of hardware and programming, usage and training for literacy have become the focal points of schoold education. Future generations must receive school training in technology, more exactly their computer technological environment and its utilization. This explains the introduction of "Technika" as a subject in primary and secondary education. As a result of a program centered on the computer, material conditions of teaching computer technology were established in Hungary between 1983 and 1986. The main direction of future development is the propagation of IBM compatible systems.

General training in informatics aims at conscious and refined usage. The main territories involved are management of data bases, methods of acquiring information, composition of files, and texts, connecting, the computer to the environment to facilitate management functions, preparation of decision making, graphic and musical applications. General computer training must start as early as first grade in primary school (at age 6), and it should continue on in the highest grades of secondary school in a number of subjects, primarily in "Technika".

Elemér BISZTERSZKY: COMPUTER SCIENCE AND TEACHER TRAINING

The key figure of general computer training in primary and secondary education is the teacher, which sets compulsory tasks for undergraduate and post-graduate teacher training.

Regardless of the subject, undergraduate training must prepare teachers for making use of information technology in the classroom and for making the professional applications of informatics an integral part of lessons. At the same time, it is necessary to train teachers who are capable of imparting

basic concepts of information technology and, in case of specification, are qualified to take part in specialist education. Hence the main areas of training should include: computer-architectures, methodology of programming, application of information systems, creation of such systems in the school environment, teaching informatics.

The main forms of post-graduate training involve graduate courses offering a degree and post-graduate training courses. Graduate courses offering a degree should, besides training for teaching, provide the basics of a professional career in informatics. Other courses should primarily prepare for school application of computer technology and the teaching of the basics of informatics. Special courses offer training in the use of a new software means or the application of new technology.

The above forms of training are organized in accordance with school type and qualification, in case of post-graduate courses, at universities, colleges of education and local educational institutions.

András PÉK: A FEW EDUCATIONAL ASPECTS OF THE REVOLUTION IN INFORMATICS

The revolution in informatics means new challenges for education. The study reviews some of these.

Of the interactions of man and machine possible in the school, the one between the pupil and the computer becomes most important. Besides the advantages it involves certain dangers such as overuniformity of communication, linguistic poverty.

Educational objectives must be renewed through incorporating computer-related new values and reassessing traditional ones.

The revolution in informatics does not only effect teaching, it influences education as a whole. Thus, besides or instead of generally advocated "computer assisted teaching" the system and methodology of "computer assisted education" should be elaborated.

Education through the community is a traditional value in schools. Working with a computer provides good opportunity for cooperation while improving the effectivity of learning.

The computer — just as much as devices of other nature — assume an intermediate position between pupil and reality. Thus school application of computers must be supplemented with natural, empirical experience.

Only an awareness of dangers and advantages can assist us in our efforts to integrate the possibilities offered by informatics into the standard process of teaching-learning.

Lajos VARGA: INFORMATICS AND EDUCATIONAL RESEARCH

Informatics influences educational research in two primary ways: it offers invaluable assistance as a means and sets new research tasks as it is our duty to train and teach children for the future age of the information society.

In educational research, modern information technology, particularly data-storage and data-processing assists us by making traditional operations such as location of literature, access to, storage and qualitative-quantitative analysis of empirical data faster and more effective, and also through the availability of complex analytical, evaluative and quantitative procedures that, whithout the computer, would be applicable in a number of very simple cases (e.g. multiple variable fuction analysis, cluster-analysis, etc.).

The areas of educational research originating in training school-children or the age of information involve questions of curriculum-development, methodology and production of school-orientated software. Another important research area offers topics in the acquisition, supply and processing of information and the realted educational activities.

SZERZŐINK

Benedek András, a neveléstudományok kandidátusa, főigazgató-helyettes (OPI, Budapest); Biszterszky Elemér, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (BME Tanárképző és Pszichológiai Intézet, Budapest); Fóti Péter, tudományos kutató (OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Osztály, Budapest); Hunyady Györgyné, a neveléstudományok kandidátusa, főigazgató (Tanítóképző Főiskola, Budapest); M. Nádasi Mária, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest); Pék András, a neveléstudományok kandidátusa, főiskolai tanár (ELTE Tanárképző Kar, Budapest); Szűcs Barna, irodavezető (OPI, Számítástechnikai Programiroda, Budapest); Szűcs Ervin, a műszaki tudományok doktora, tszv. egy. tanár (ELTE TTK Ált. Technika Tanszék, Budapest); Vámos Tibor, akadémikus (MTA Számítástechnikai és Automatizálási Kutatóintézet, Budapest); Varga Lajos, a neveléstudományok kandidátusa, tud. főmunkatárs (BME Tanárképző és Pszichológiai Intézet, Budapest).

INHALT

STUDIEN

Tibor Vámos: Vorbereitung zur Informationsgesellschaft 288
András Benedek--Barna Szűcs--Ervin Szűcs: Die Inhaltsfragen der rechentechnischen Bildungsgrundlage in den Grund- und höheren Schulen .. 293
Elemér Biszterszky: Informatik und Pädagogenbildung 309
András Pék: Einige pädagogische Beziehungen auf dem Gebiet der revolutionären Umwälzung der Informatik 317
Lajos Varga: Informatik und pädagogische Forschung 325

UMSCHAU

Péter Fóti: Rechentechnik und Unterricht (Einige französische und slowenische Erfahrungen 344

*

Endre Zibolen: Die ungarischen Beziehungen von Eduard Spranger 348
Mária M. Nádasi: Mannigfaltigkeit oder Systemlosigkeit? Über die Unterrichtsmethoden in der Fachliteratur der BRD 353

INFORMATIONEN

Anderung ind der Zusammensetzung der Kommission für Pädagogik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften 361
Sitzung der Kommission für Pädagogik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften am 19. Mai 1988 (Frau Zsuzsa Hunyady) 361

English Summaries 365
Unsere Verfasser 369

Abgeschlossen am 8. Juli 1988.

Az *Akadémiai Kiadó* gondozásában jelent meg

Lénárd Ferenc

PEDAGÓGIAI ELLENTMONDÁSOK

(Korunk tudománya)

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

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

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

Megvásárolható, illetve postai szállításra megrendelhető:

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

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

AKADÉMIAI KIADÓ Kereskedelmi osztálya
1363 Budapest, Pf.24.

Az *Akadémiai Kiadó* gondozásában jelent meg

Háber Judit

PEDAGÓGUSOK ÉS ISKOLA

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

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

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

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

Megvásárolható, illetve postai szállításra megrendelhető:

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

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

AKADÉMIAI KIADÓ Kereskedelmi osztálya
1363 Budapest, Pf. 24.

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója.
Műszaki szerkesztő: Sándor István.
Terjedelem: 7,7 (A/5) ív.
88.17887 Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat, Budapest.
Felelős vezető: Hazai György

Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1988/4

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI Könyvtár

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztőbizottság tagjai:

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

A szerkesztőbizottság vezetője:

KÖTE SÁNDOR

főszerkesztő

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

Terjeszti a Magyar Posta

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

Előfizetési díj egy évre: 96,—Ft

Egy szám ára: 24,—Ft

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Sáska Géza: Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlata 373
Hoóz István: A 7–14 éves gyerekek családon belüli helyzete és az iskola 391
Oláh János: Az 1935. V. tc. végrehajtása a szegedi tankerületben 404
Pukánszky Béla: Tettamanti Béla neveléstörténet-írói munkássága 418

KÖRKÉP

Setényi János: A finn oktatáspolitika a nyolcvanas években 434
Deák Zsuzsa–Vámos Dóra: Informatika, társadalom, oktatás 440
Réthy Endréné: A tudomány szolgálatában. P. Ja. Galperin (1902–1988) 444

KÖNYVEKRŐL

Nagy Sándor: Az oktatástechnológia funkciója a pedagógiai integrációban (Faludi Szilárd) 449
Philippe Aries: Gyermek, család, halál (Szabolcs Éva) 453
Alain Rault: Éches et difficultés scolaires (Iskolai nehézségek és kudarcok) (Bán Ervin) 455
Revoljucija – iszkusztvo – deti (Forradalom – művészet – gyerekek). Szoszt.: N. P. Sztaroszelceva (Trencsényi László) 457
Joni Seager–Ann Olson: Der Frauenatlas (A "női világ" térképe) és Girls and Women in Education (Lányok és asszonyok a nevelésben). Ed.: David Istance (Forray R. Katalin) 460

KRÓNIKA

Habermann M. Gusztáv: Nevelésfilozófia és a gyakorlat dilemmái Keleten és Nyugaton 464
Szűcs Ágnes: A Nemzetközi neveléstörténeti Konferencia X. ülése 467
Müllerné Seres Ágota: Vitéz János Emlékév 469
Trencsényi László: Fórum '88 Debrecen 473

English Summaries 475
Szerzőink 477
Inhalt 478

E szám szerkesztése 1988. X. 20-án fejeződött be.

SÁSKA GÉZA

AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS MAGYARORSZÁGI TÖRTÉNETÉNEK VÁZLATA*

A dolgozók iskoláiba a hetvenes évek közepétől egyre kevesebben iratkoznak be; amíg 1974-ben 220 ezren tanultak, addig ma majd harmadannyian. Ebben a válságos helyzetben keresi új szerepeit az iskolarendszerű felnőttoktatás. Erre kényszerítve van, hiszen a korábban oly sikeres módszerek és eszközök erőtlennek látszanak. A dilemma nem lebecsülendő: Vajon a felnőttoktatás talpraállítása mindössze módszertani léptékű probléma-e, vagy strukturális gondok vannak? Az iskolarendszerű felnőttoktatást működtető közeg ma is ugyanaz-e, mint korábban, vagy pedig alapvetően más? Célszerűnek tűnik áttekinteni e nagy hagyományokkal rendelkező, egyszer kétségek között vergődő, másszor kimeríthetetlen lehetőségek képzetében élő felnőttoktatás történeti vázlatát, hogy láthassuk: ma is ugyanazok-e a körülmények, mint amelyek ezt az oktatási formát életre hívták és majd négy évtizeden keresztül hullámszerűen mozgatták, vagy pedig megváltoztak? (Benő, 1980; Sáska, 1985/a, 1986.)

A második világháború előtt

Már a századfordulón két jól megkülönböztethető szervezeti-pedagógiai formát vehetünk észre az iskolarendszeren belül. Az egyik az alapvető kultúrtechnikák átadására, a másik pedig az előbbinél jóval differenciáltabb -- egyfajta szakmai-foglalkozási logikát követő -- ismeretrendszer közvetítésére szerveződik.

Az írás, olvasás és számolás (alapismeretek) tudásának birtoklását ekkor már nem jegyezték a munkaerőpiacon, e kultúrtechnikák birtoklása a piacra való belépés előfeltétele volt. Azok a felnőttek, akik az ilyen tanfolyamokat sikerrel elvégezték, a társadalom pereméről beljebb léphettek, s a teljes kiszorítottság állapotából a részleges kiszorítottság helyzetébe kerül-

*Az MTA Pedagógiai Bizottsága Felnőttnevelési Albizottságának a felkérésére készített tanulmány.

hettek. Ezeknek a tanfolyamoknak, ennek az oktatásnak, a társadalom központjából nézve, különösebb súlya nem lehetett. Az elsajátítandó tananyagnak szelekciós szerepe alig-alig volt, hiszen a felnövekvő generációk mind nagyobb hányada jutott túl már ezen a szinten. S akik nem, azok óhatatlanul a társadalom peremére sodródtak, s aki csak ennyit sajátított el, az is elkerülhetetlenül a legkülső körökön helyezkedett el. Nem csoda, hogy ez a fajta felnőttoktatási forma módszereiben, tananyagában bátran elszakadhatott a nappali képzéstől, speciális pedagógiai kultúrát lehetett ott kidolgozni.

Meghaladni az analfabétizmust lényegesen kevesebbet jelentett, mint a polgári iskolai végzettséget megszerezni. A polgári iskolai végzettség -- mint köztudomású -- egy sor olyan foglalkozásra adott jogosítványt, amelyeket a középosztály legalsó rétege töltött be. Ebbe a rétegbe bekerülni a nappali képzési rendszeren kívül összehasonlíthatatlanul nehezebb feladatnak bizonyult, mint sikerrel elvégezni az alapismereteket adó tanfolyamot. A középfokú oktatás valamennyi iskolatípusában -- így a polgári iskolában is -- egyfajta speciális tudás megszerzése volt a cél. Ez olyan ismeretszerzést jelentett, amelyről igen nehéz leválasztani azt a réteget, amely a társadalmi rétegződés újratermelődését hordozza, attól, amely közvetlenül alkalmazható, s mint ilyen, a munkaerőpiacon közvetlen értékkel rendelkezik. Az itt megszerezhető tudásnak határozottan árujellege volt, e tudás "megvásárlása" igen sokba került, de értéke is számottevő volt, függetlenül attól, hogy e tudás szelekciós vagy áru jellege közül melyik vált meghatározóbbá.

A második világháború előtti utolsó békeévekben a polgári iskolai végzettségnek határozott becse volt, így nem meglepő, hogy a polgári iskolai végzettség megszerzésére szervezett tanfolyamok népszerűeknek bizonyultak. Ezek, a felnőtteknek szóló oktatási formák a magántanulás intézményeire épültek. Abban az időben bárki magánúton elvégezhette a középfokú iskolát, olyképpen, hogy a nappali tagozat tantervi anyagából vizsgát tett. A felnőttoktatási tanfolyamok e magánvizsgákra készítettek fel, a "felnőtt" is ugyanazt a tananyagot tanulta meg, mint a "gyermek". Nem volt tehát különbség, nem is lehetett, a polgári iskola bizonyítványai között. Nem jött létre, nem alakulhatott ki speciális felnőtt oktatási kultúra, pedagógiai technika, hiszen az itt tanító tanárok előtt a polgári iskola ethosza lebegett, és a polgári iskolákban hatékonynak bizonyult módszerekkel dolgoztak itt is.

A gimnáziumok, az egyetemi tanulmányokra előkészítő iskolák elvileg ugyanúgy nyitottak voltak a magánúton tanuló felnőttek előtt, mint a polgári iskolák, azonban az itt elsajátítható, elsajátítandó tudás "ára" olyan ma-

gas volt, hogy azt a nappali tagozaton tanulók közül is igen kevesen tudták "megfizetni", nemhogy a "felnőttek".

A felnőttoktatás iskolai formái a szakképzésben is kialakultak. A magántanulás rendszere tette lehetővé, hogy középvezetőinek kiképzésére iskolát szervezzen egy-egy nagyobb gyár, bánya stb. Minthogy a munka mellett, esetenként a munka helyett tanuló dolgozók a nappali, illetve a "rendes" középiskola anyagából vizsgáztak középiskolai tanárok előtt, így a szakképzésben sem volt különbség tudás és tudás között, legalábbis nem nagyobb mértékben, mint egy-egy nappali iskola között (azóta is) (Sáska 1986/b).

Még csak becsülni sem tudjuk, hogy a háborút megelőző esztendőben hányan tanulhattak felnőtt fejjel a bizonyítvány megszerzésének reményében. Elszórt adatokból és közlésekből (pl. Mervo, 1974) úgy véljük, hogy nem érte el az ezres nagyságrendet a tanuló felnőttek száma évente. Az iskolarendszer egésze felől közeledve epizodikusnak lehet ekkor ezt a jelenséget tekinteni.

Ez a ma már archaikusnak tekinthető modell olyan társadalomban működött, amely meglehetősen lassú ütemben fejlődött, s a társadalom berendezkedése ugyancsak nehezen változónak mutatkozott. Ebben a helyzetben az iskolarendszer és a felnőttoktatás intézményi rendszere szabályozottan és többnyire előre láthatóan működött. (Szempontunkból lényegtelen, hogy ez a társadalom mily mértékben tekinthető akár fejlődőképesnek, akár demokratikusnak.) A háborús helyzet azonban, a háborús körülmények a társadalom életének egészen rendkívüli dimenzióit hordozza, olyanokat, amelyekben a békeévek formái hatástalannak, illetve túl körülményesnek minősülnek és bizonyulnak. Ez történt a felnőttoktatással is.

A háborús évek

Az érthető, hogy a háború évei alatt a magántanulás jelentősége -- és tegyük hozzá: lehetősége -- egyre inkább semmivé foszlott. A hagyományos analfabétizmust csökkentő tanfolyamok szervezését egyre határozottabban a hadsereg vette át: az első világháború után a katonaság kötelékeiben kötelezővé tett analfabetizációs tanfolyamok egyre inkább meghatározó jelentőségűekké váltak a II. világháború évei alatt.

Részben közvetlenül a háború kitörése előtt, de főként a háború évei alatt formálódott ki az az oktatási forma, amely a későbbi években precedensként szolgált, s amelyet a mai iskolarendszerű felnőttoktatás ősének tekinthetünk. Milyen is volt ez?

A háborúban mindenben hiány mutatkozik, mindenből kevés van. Többek között kevés az iskolákban a testnevelő tanár, kevés a felgyorsított termelés szervezését végző középvezető, kevés a közéletből kiszorított zsidók helyét betöltő szakember, kevés a bécsi döntés után visszacsatolt területek közigazgatását végző tisztviselő, a sort folytatni lehetne. A képzett emberekben jelentkező hiány enyhítésére rendkívüli eszközt vetett be a kormányzat: olyan, igazgatási eszközökkel jól követhető oktatási formát vezetett be, amelyben a nappali képzésnél kevesebbet -- pontosabban: a leginkább nélkülözhető tananyagot elhagyva -- kellett elsajátítaniuk a kiválasztott felnőtteknek, de amelyben a nappali képzéssel jogilag közel azonos érvényű bizonyítványt lehetett szerezni. A felsőfokú továbbtanulástól eltekintve, nem volt különbség az érettségi bizonyítványok között. Ezt az oktatási formát csak addig kívánták működtetni, amíg a hiányhelyzet kellően nem enyhül, azaz: amíg a háború tart. (A gyakorlati irányú középiskolák felállításáról rendelkező törvény -- 1938. XIII. tc. -- említi először a dolgozók középiskoláit. /Nagy Péter T., 1988./)

Megszületett tehát egy olyan rendkívüli képzés, amelynek formáját a szükség alakította ki. Bár az iskolarendszerű felnőttoktatás ezen fajtája a szakképzésben jelent meg, mégis az először itt megjelenő elvek alapján kezdték a háború befejezése után megszervezni az általánosan képző iskolák körében is a felnőttoktatást. Innen számítja ma a neveléstörténet a hazai felnőttoktatás megszületését.

A háború után

Közvetlenül a II. világháború után gyökeresen új oktatás-, társadalom- és gazdaságpolitika körvonalai rajzolódtak ki. A változások irányát döntően két tényező befolyásolta: egyfelől a háborús pusztítások után kialakuló hiányhelyzet, másfelől pedig a kormányzóképes többség radikalizmusa, amely kisebb-nagyobb mértékben ugyan, de szakítani kívánt a háború előtti társadalom berendezkedésével, gazdaságával, oktatási rendszerével. Az átalakítási kísérletek mögött többnyire olyan általánosan elfogadott elképzelés húzódott meg, amely azon a meggyőződésen alapult, hogy a társadalomban zajló folyamatok tudatosan szabályozhatóak, és ha ez így van, akkor igazgatási eszközökkel lebontható a régi és felépíthető egy jobb, gazdagabb, igazságosabb, műveltebb társadalom.

Az effajta modernizációs elképzelések követői meg voltak győződve arról, hogy az állam, az igazgatás szakszerűsége és a fejlesztés tervszerűsége a

fejlődés garanciája. E gondolat népszerűségét egyrészt a "nagy gazdasági válság" állami intervenciók által történő megoldásának tapasztalata, másrészt pedig az a racionális felismerés erősítette, hogy a háborús állapot, akár a háború utáni helyzet sikerrel kecsegtető kezelésének egyetlen módja a központosított igazgatás működtetése.

Az igazgatás, az állam súlyának megerősödését illusztráltathatjuk az iskolarendszer egészét átstrukturáló új iskolatípus, az általános iskola létrejöttével. Közismert, hogy nem az országgyűlés hívta életre ezt az iskolatípust, mint korábban valamennyi esetben, hanem rendeleti úton született meg. (Horváth, 1975, 1978.) Rendeleti úton alakultak ki a rendhagyó képzés legkülönfélébb formái, köztük az iskolarendszerű felnőttoktatás is, azért, hogy a háborús helyzetből fakadó hiányhelyzetet enyhítsék és a fejlődést -- a haladást -- szolgálják, valamint a központi fejlesztésben óhatatlanul előforduló hibákat korrigálják (Benő, 1970).

Az iskolarendszerű felnőttoktatás szerepei az iskolatípusok mentén váltak el: másfajta jött létre az általános iskolában és megint más a középfokú oktatásban.

A nappali tagozatú általános iskolák mellett megszervezett felnőttoktatási formák megteremtésének egyik motívuma kétségtelenül az volt, hogy amíg nem épül ki a nyolc osztályos általános iskola, amíg a felnövekvő generációk előtt ténylegesen meg nem nyílik az új iskolatípus -- a hatalmon lévő uralkodó elképzelések szerint --, addig ki kell építeni a dolgozók általános iskoláját. Ezt mindaddig kell működtetni, amíg a társadalom zöme el nem tudja érni a központi fejlesztés által teremtett általános iskolában közvetített magasabb és korszerűbb műveltséget. Alapvetően két társadalmi csoportra gondoltak ekkor az oktatáspolitikusok. Egyrészt azokra, akiknek végzettségét és tudását kellett immár magasabbra, az általános iskolai szintre emelni, másrészt azokra, akik még a népiskolát sem fejezték be. E gondolat mögött kétségtelenül az a művelődéspolitikai megfontolás húzódott meg, hogy az általános iskolával a társadalom műveltségszínvonalát a korábbinál magasabbra emeljék. A terv társadalompolitikai következményét is végiggondolták: A háború előtti években a "nép", azaz a munkások és a parasztok iskolázottsági szintje volt a legszerényebb, és az új, magasabb műveltséggel együtt nemcsak az ország kulturális színvonala emelkedik, hanem a "nép fiai" előtt a magasabb presztízsű társadalmi pályák is megnyílhatnak. Ezzel az érveléssel azok éltek, akik a dolgozók általános iskoláinak nemcsak technikai, nemcsak időleges szerepet szántak, hanem ezen túl a társadalomátalakítás eszközének is tekintették.

Olyan oktatási formát szerveztek a felnőttek számára, amelynek tananyaga és időbeosztása ugyancsak távol állt még az új általános iskoláétól is. Az indoklás érdekes: azért lehet rövidebb idő alatt megszerezni a bizonyítványt, azért indokolt az általános iskola tananyagánál kevesebbet, pontosabban: lényegét tekintve ugyanazt, de másképpen elsajátítani, mert a (nappali) általános iskola olyan -- minden állampolgár számára egyaránt hozzáférhető -- korszerű műveltséget ad, amely birtoklása önmagában a társadalmi egyenlőséget hordozza, s így lényegtelen, hogy ezt a műveltséget mely életkorban és milyen módon sajátítják el. Az általános iskola közvetítette műveltség tehát alapvetően nem szelektív jellegű és végképpen eltűnik ez a vonása, ha a felnövekvő generáció egésze elvégzi ezt az iskolatípust.

Természetesen eltérés van minden elméleti konstrukció és a valóság között. Ami valójában megfogható az extenzív fejlesztésből, az az, hogy mennyien tanulnak, de az már kevésbé, hogy milyen mélységben, így óhatatlanul mellékessé válik a minőség.

A mennyiségi kiterjedést jelzik az adatok: A dolgozók általános iskoláiba -- Benő Kálmán szóbeli közlése szerint polgári iskoláiba -- az 1945/46-os tanévben 1697-en, a következő évben 7043-an jártak (Kurucz, 1971). 1945 és 1947 között a középiskolákban némileg többen, mint húszezren tanultak (Luczai, 1971).

Amikor az a cél, hogy minél többen fejezzék be az iskolát, a tananyag elsajátításának mértéke alig-alig játszik szabályozó szerepet. Ebben a helyzetben nem nehéz olyan oktatási formákat elrendelni, megszervezni -- akár a felnőttek számára is --, amelyek alig-alig emlékeztetnek a hagyományos (nappali) képzésre (mint például a téli hónapokban a parasztoknak szervezett tanfolyamok), ha ténylegesen az extenzivitás mértékévé csak a bizonyítvány válik.

Ha a háború előtt jogosnak tűnt (a rendkívüli helyzetre való tekintettel) gazdasági megfontolásokból olyan felnőttképzést szervezni, amely tartalmában igen, de a bizonyítvány érvényességében nem tér el a nappali tagozattól, a béke első napjaiban még több érvet lehetett felsorakoztatni a rendhagyó képzés mellett. A háború és a háború előtti évek diszkriminációs politikáját jóvá kellett tenni, s alkalmat kellett adni azoknak is a tanulásra, akik a hadiállapot miatt nem tudták tanulmányaikat befejezni. Megoldásként az Európa-szerte bevezetett gyorsított képzés jelent meg. Pótolni lehetett ugyan a kiesett időt, utol lehetett többnyire érni a kortársakat, de a képzés minősége óhatatlanul elmaradt a háború előtti, megszokott színvonaltól.

Az akadályoztatás és a diszkrimináció fogalmát Európa keleti felén kiterjesztették a társadalom alsó szeleteiben élők egészére: aki kétkezi munkás vagy annak gyermeke, egyfajta társadalmi jóvátételként, jogosulttá vált olyan végzettséghez jutni (például esti tagozaton), amit eddig többnyire a középosztálybeli szülők gyermekei érhettek el. Ez a társadalompolitikai meggondolás igen erősen gyengítette az oktatási rendszer egészében a (teljesítményképes) tudás alapján történő társadalmi eredetű -- mint ilyen spontán jellegű -- szelekció működését, hiszen mind erőteljesebben kezdtek kiépülni és működni a kormányzati-politikai szempontú tudatos kiválasztás-kiválogatás mechanizmusai (Sáska, 1985b).

A bizonyítványnak ekkor még hagyományosan nagy szerepe volt, bizonyos állások betöltésének feltételeként kezelték, elsősorban az újonnan szervezett igazgatáson belül megnyílt állásoknál. Igen nagy jelentősége volt, hogy mely politikai párt szerzi meg az igazgatási posztokat. A baloldali pártok tagjai közül -- összevetve más pártokkal -- többen nem tudtak korábban iskolába járni, így érthető, hogy e körben volt a legintenzívebb érdeklődés ezen oktatási formák iránt, és érthető az is, hogy e kör gyakorolt nyomást a dolgozók iskoláinak kiterjesztésének ellenzőire.

A gazdasági szférában az iskolarendszerű felnőttoktatás iránt a béke első napjaiban is éppolyan szükség mutatkozott, mint a háború éveiben. Az ország újjáépítéséhez, a gazdasági élet megindításához az iskolarendszerű felnőttoktatást is bevezették, nemcsak azért, hogy a frissen képzett felnőttek meg tudják gyorsítani a helyreállítás munkálatait, hanem azért is, hogy betöltsék azok helyét, akik a háborúban elpusztultak, vagy éppen -- mint az igazgaztásban dolgozók nagy hányada -- elhagyták az országot. Mérvadó körök úgy látták, hogy valamennyi fentebb felsorolt felnőttoktatási szerep a rendkívüli helyzet szülöttje, s ha a társadalom élete, az iskolarendszer működése konszolidálódik, akkor az iskolarendszerű felnőttoktatás visszatér a háború előtti szintre, működése redukálódik a háború előtti körre: a tömegoktatás iskoláinak tananyagát pótolja és a középfokú nappali iskolarendszer merevségét oldja. Ám ez nem így történt, mert az ország -- mint igen jól ismert -- a politika által vezérelt erőltetett extenzív iparosítás útjára lépett és ezzel a központi igazgatás súlya tovább erősödött, a rendkívüli helyzet hosszú időre állandósult.

1948--1953: új szerepekben a felnőttoktatás

A fordulat évétől kezdődő társadalmi-gazdasági átalakulás, amely lényegében Sztálin haláláig tartott, az oktatási ágazaton, az oktatási rendszeren

belül szerény súllyal rendelkező felnőttoktatás létét is alapvetően befolyásolta (Benő, 1980).

Az iskolarendszerű felnőttoktatás három jól elkülöníthető szférában fejlődött: a középfokú oktatásban, az új általános iskolában és a hagyományosnak tekinthető analfabetizációs tanfolyamok területén. (Néhány jellemző adat: 1948 és 1953 között az általános iskola alsó tagozatával megegyező tanfolyamon 61 000-en vettek részt, felső tagozatra kb. 13 800-an iratkoztak be, középfokú oktatásba 13 200-an. /Luczai, 1971./)

Az analfabetizációs tanfolyamok tömegeket mozgató kampánya erre az időszakra tehető -- ez volt az utolsó központi erőfeszítés, hogy az analfabetizmust felszámolják Magyarországon. Ma már látjuk, hogy az analfabetizmus akkori szintje átlagosnak volt tekinthető Európa keleti régióiban, és azt is, hogy a kormányzat a valóságosnál magasabban jelölte meg az analfabetizmus mértékét. A kampány szervezési módja, propagandája stb. igen erősen emlékeztet arra, amelyet a Szovjetunió elmaradottabb területein szerveztek korábban, és emlékeztet arra is, amelyeket később a harmadik világ országaiban vetettek be. Gyanítható, hogy e felnőttoktatási akció szervezése mögött nem elhanyagolható mértékben propagandisztikus, társadalmat mozgató szándék húzódott meg.

Az analfabetizmust "felszámoló" oktatás központi támogatás nélkül aligalig szokott működni, mert a XX. század második felében az az igen szűk réteg, amely az analfabetizációs tanfolyamokon elsajátítható kultúrtechnikákkal sem rendelkezik, az talán még a társadalmi integráció nehéz folyamata előtt áll.

Ami az általános iskolát illeti, ott némileg más a kép. 1948 után az oktatásügyi kormányzat az általános iskola gyors fejlesztésének politikáját folytatta, amelynek szerves része volt egyfajta társadalompolitika is. Bár teoretikus szinten arról volt szó, hogy az új típusú -- megítélésük szerint magasabb rendű -- és mélyebb ismereteket szükséges minél nagyobb körben elterjeszteni, mégis a terv megvalósítása közben egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy éppen azok a társadalmi csoportok maradnak távol az új, politikai jelentőségűvé tett iskolatípustól, amelyeknek szánták. A társadalomnak ebben a szférájában is létrejött egy olyan helyzet, amelyben az elvek és a gyakorlat között egyre nagyobb rés keletkezett: Azért, hogy az iskola valóban működni tudjon, a követelményeken kellett enyhíteni, le kellett mondani a buktatásról, csökkenteni kellett a tananyagot, s igazgatási eszközökkel kényszerítették a szülőket arra, hogy gyermekeiket az általános iskolába járassák. Az első években csak ekképpen volt mód a tömegoktatás kiterjesztésére (Sáska, 1986).

Ebbe a képbe illeszkedik a dolgozók általános iskolája is. Már a fordulat évében egységesítették a dolgozók általános iskoláinak különböző formáit, és olyat alakítottak ki, amely szervezeti formájában, tananyagában, követelményeiben messze állt a nappali képzéstől. A felnőtt lét kötöttségei és az általános iskolai követelmények között olyan kompromisszum született, amelyet az a szándék határozott meg, hogy feltétlenül minél többen fejezzék be az általános iskolát, s ha lehet, minél mélyebben sajátítsák el az alsó fokú oktatás tananyagát.

A dolgozók általános iskoláiba jószántukból azok jártak, akik meg voltak arról győződve, hogy a magasabb tudás és a magasabb iskolai végzettség előnyös lesz számukra. Jelentős hányadukat a kampányt szervező hatalom küldte az iskolába. Bár tanultak olyanok is, akik alsó fokú végzettség nélkül töltöttek be -- a korábbi években el nem képzelhető -- tiszteket, de a dolgozók többségét a népművelők, a szakszervezetek és a gyári adminisztráció küldte tanulni az általános iskolába.

A középiskolának ebben az időben más volt a szerepe, mint az általános iskolának, már csak azért is, mert a középiskola ekkor még távolról sem volt a tömegoktatás olyan intézménye, mint ma. A különbséget mutatja az is, hogy míg a középiskolába járó dolgozók tanulmányi szabadságot és különféle kedvezményeket kaptak, addig a munka mellett általános iskolában tanuló felnőttek nem, vagy az is, hogy míg az általános iskolába bármelyik felnőtt jelentkezhetett, addig a középiskolába csak azok iratkozhattak be, akikre "társadalmi és gazdasági érdekből" szükség mutatkozott. A középiskolában két helyen nyílott tér: az általános képzés és a szakképzés terén. (Meg kell itt jegyeznem, hogy a középfokú iskolarendszerű felnőttoktatás olyképpen terjedt ki az ötvenes évek legelején, ahogyan szűkült a szakérettségizettek köre.)

A gimnáziumi típusú felnőttoktatásban azok a felnőttek részesültek, akik igen fontos pozíciót töltöttek be, alkalmazásukban közvetlen politikai szempontok meghatározóbb súllyal szerepeltek, mint iskolázottságuk, szakképzettségük. A funkcionáriusoknak, a katona- és rendőrtiszteknek szervezett, tananyagában és a képzés idejében rövidített oktatás könnyítettebb volt, mint azoké, akik az előbbinél kevésbé frekventált helyeken dolgoztak.

A szakképzés iskoláiban többnyire azok a felnőttek tanultak, akik az extenzív iparosítás során keletkezett helyeket már betöltötték, illetve a központi tervek alapján fogják majd elfoglalni a középvezetői pozíciókat.

Az általános képzés és a szakképzés iskoláiban a felmutatható tudás messze elmaradt a korábbi évek standardjaitól már csak azért is, mert az itt tanuló felnőttek többnyire oly elfoglaltak voltak munkahelyükön, oly fele-

lősségteljes állást töltöttek be, hogy az esti tagozat követelményeit, kötöttségeit is nehezen tudták teljesíteni. Ezért is hozták létre számukra -- korábban a mezőgazdasági ágazatban szervezett forma mintájára -- a levelező oktatást is.

Belátható, hogy ha megváltozik az a rendkívüli helyzet, amely az iskolarendszerű felnőttoktatást is extenzívvé tette, akkor a felnőttoktatásra a hanyatlás évei várnak.

A hanyatlás évei: 1954-1956

Közvetlenül Sztálin halála után, az európai szocialista országok többségében felülvizsgálták a korábbi évek politikáját. Magyarországon "új szakasz" kezdődött, amely el kívánt távolodni a korábbi évek katasztrofális gazdasági és társadalompolitikájától (Szabó, 1984).

A gazdaságpolitika takarékosságot írt elő, ennek következtében egy csapásra megszűntek a presztízs jellegű kampányok is, s minthogy a beruházások mértékét is csökkentették, feleslegessé váltak a dolgozók szakképzését folytató iskolák. Ebben a politikai légkörben a kormányzat csökkentette az adható tanulmányi szabadságok nagyságát és a munkaidőkedvezmény mértékét. A kormányzat lemondott a korábbi évek radikális társadalompolitikájáról, megkövetelte a vezető állásban lévőktől, hogy megadott időn belül szerezzék meg beosztásukhoz a hagyományosan megkívánt végzettséget. Ennek következtében egy csapásra a dolgozók gimnáziumait szellemi foglalkozású, de munkásszármazású felnőttek népesítették be.

A dolgozók általános iskoláiba 1954-ben szűk húszezerrel kevesebben iratkoztak be, mint az előző esztendőben. A dolgozók középiskoláiban azonban 5000 fővel növekedett a létszám (Statisztikai tájékoztató..., 1955). 1954-ben "a dolgozó paraszt" foglalkozásúak a hallgatók 3,2%-át tették ki. A munkások az ipari technikumokat látogatták és az "egyéb foglalkozásúak" a gimnáziumot. (Nem véve figyelembe az óvónőképző és a közgazdasági technikumot.) A kiadvány meghatározása szerint "az egyéb foglalkozású tanulók kiemelt személyek, akik viselt hivataluk, betöltött állásuk miatt végzik el a középiskolát" (5. o.). A hallgatók szűk felét (47,5%) sorolták az egyéb kategóriába. Továbbra is működtek a párt- és állami funkcionáriusok, valamint a honvédtisztek gimnáziumai.

A felnőttképzés visszaszorulása, módosulása addig tartott, amíg ezt a rövid időszakot revizionistának nem bélyegezték, amíg ismét a hatalomba került az a politikai csoport, amelyik az 1948--1953 közötti időszak jellegét meg tudta határozni. Kampányokat kezdtek ismét, a bürokratikus eszközökkel adható kedvezmények és elvonások rendszere újra megjelent. Az 1956 őszén ki-

robbant politikai válság elsodorta ezeket a terveket és a tervek képviselői közül is számosat /Sáska, 1988/a/.

A felnőttoktatás aranykora

Az ötvenes évek utolsó és a hatvanas évek első harmada az iskolarendszerű felnőttoktatás legszebb időszaka, soha még ennyien nem tanultak, soha nem volt még ilyen sikeres kampány, a tömegoktatás ily mértékben még soha nem fejlődött. Egyik évről a másikra egy-egy kisebb városnyi felnőtt iratkozott be a dolgozók iskoláiba.

A politikai megrázkódtatás után két évvel eldőlt a fejlődés iránya, a "nagy ugrás" kínai programját Magyarország léptékéhez igazította az ország vezetése. Továbbra is megmaradt a sztálini évek alatt megfogalmazott célkitűzés, de a végrehajtás eszközei jóval lágyabbak, kevésbé erőszakosak és tegyük hozzá: jóval sikeresebbek voltak. A gazdasági fejlődést továbbra is extenzív irányban, tervutasításos igazgatással kívánták elérni. A társadalompolitikában a munkás--paraszt származásúak bürokratikus támogatása mellett döntöttek, a közoktatásban továbbra is a tömegoktatás kiterjesztése volt a cél, de a korábbinál már magasabb szinten (Pető--Szakács, 1985).

Az ötvenes évek végén megfogalmazott hruscsovi utolérési program része volt a középfokú oktatás kiterjesztésének terve: legyen általános az érettségi, azaz a tankötelezettséget terjesszék ki 14 évről 18 évre, legyen 12 osztályos a tömegoktatás.

Ez az extenzív program szerkezetében semmiben sem különbözött attól, amit bő tíz évvel korábban fogadtak el: akkor az általános iskola, most az érettségi teljesítése volt a cél (Kornidesz, é. n.). Nem meglepő, hogy a kialakult helyzetben a felnőttoktatás ugyancsak hasonló szerepet kapott, mint tíz évvel azelőtt.

A politikusoknak meg kellett oldani azt a nem lebecsülendő problémát, hogy még ki kell építeniük az általános iskolát, és ezzel együtt a középfokú oktatást is általánossá kell tenniük. Az 1958 körül körvonalazandó program idején az általános iskolát egy-egy generáció szűk hatvan százaléka tudta csak befejezni, s ez a tény eleve megnehezítette a középfokú oktatás általánossá tételének tervét (Kurucz, 1964). Az oktatásügyi kormányzatnak azonban sikerült az általános iskola működését úgy szabályoznia, hogy a tanulók bő nyolcvan százaléka be tudta már fejezni alsó fokú tanulmányait. Az általános iskola a hatvanas évek elején valóban a tömegoktatás intézménye lett, elvégzése a társadalom tömegének nem okozott nehézséget. A felnövekvő generációk-

ból mind többen tanultak középfokon, mind többen szerezték meg az érettségi bizonyítványt, s már-már úgy tűnt, hogy nem lesz többé szakmunkásképző, s mindenki magas fokú, 12 év alatt megszerezhető, általános műveltség birtokosa lesz.

Az extenzív fejlesztés légkörében virult a felnőttoktatás általános iskolája és középfokú oktatása egyaránt. Soha nem látott méretekben tanultak tovább a felnőttek ezekben az években az általános iskolákban (1958-ban 24 000-en, 1963-ban 116 000-en). A kormányzat minden eszközzel segítette a tanulást: tanulmányi szabadságok, munkaidőkedvezmények, a munkaidőhöz alkalmazkodó oktatási formák, gyorsított tanfolyamok, amelyek elvégzése rövidebb időt kívánt, mint a megszokott. Mind azt szolgálta, hogy egyre többen szerezzék meg az olcsóvá vált, olcsóvá tett általános iskolai bizonyítványt. A középiskolában is a tömegesedés jelei mutatkoztak, egyre többen járnak, járhatnak iskolába, hiszen lépésről lépésre feloldották a beiratkozás bürokratikus korlátait, így az érettségi bizonyítvány elérhető közelségbe került azoknál is, akik korábban el voltak zárva az iskolában megszerezhető tudás elől. A korábbi évekhez képest egyre több fiatal és nő tanulhatott középfokon (1958-ban 18 000-en, 1963-ban 74 000-en tanultak a dolgozók középiskoláiban).

Megszűntek a speciális iskolák, a honvédtisztek, az állami és pártfunkcionáriusok iskolái, már csak a "szabályos" esti-levelező tagozaton lehetett tanulni.

A kapitalista országok utolérését célul tűző program az iparfejlesztés extenzivitását kívánta, és az extenzív ipar munkaerőszükségletének kielégítésében a munka melletti felnőttoktatásnak kipróbált szerepe van. Az új gyárak a jövő automatizált üzemeinek munkaerőszükségleteit a felnőttoktatás is kielégítette, és természetesen a hatalmassá dagadó bürokratikus apparátus ügyintézők iránti igényét is (Nagy József, 1986).

A gazdasági fejlesztési elképzelések mögött igen erősen élt az a meggyőződés, hogy a kultúra valóban mindenki birtokába kerülhet, s e téren a társadalmi egyenlőség ideálja egyre reálisabban jelent meg a döntéshozók előtt. Nem tekinthetjük véletlennek, hogy éppen ezekben az években formálódik a pedagógiának az az ága, amelyet andragógiának neveznek. Éppen ekkor szerveződött meg az a többé-kevésbé laza csoport, amely az iskolarendszerű felnőttoktatás fejlesztése mellett kötelezte el magát (Sáska, 1985/a).

Ám ennek az időszaknak is, mint mindennek, vége szakadt. A hatvanas évek elején nyilvánvalóvá vált, hogy az utolérési program illuzórikus. A középfokú oktatás kiterjesztésének programja olyan feszültségeket kelt, hogy az

már-már destabilizálja a rendszert. A tervutasításos rendszer ismét egy beruházási válságot produkált, a mezőgazdaság szocialista átszervezéséből fakadó feszültségből csak úgy lehet kilábalni, ha új alapokra helyezik a mezőgazdasági politikát (Bauer, 1981).

E jelzésszerűen felsorolt problémák és még egyéb bel- és külpolitikai változások a "nagy ugrás" programjának elvetéséhez vezettek, a kimerült gazdaság és társadalom más fejlődési útra lépett. Az ország vezetése végleg szakított az ötvenes évek politikusaival, új mezőgazdasági politikát hirdetett meg, megkezdődtek az új gazdasági mechanizmus előmunkálatai. Feladták azt a társadalompolitikát, amelyet még az ötvenes évek elején dolgoztak ki, amelynek eleme a származás alapján történő szelekció. Ezek a változások a felnőttoktatás pozícióit erősen megingatták.

A hanyatlás évei a hatvanas évek második felében

A hatvanas évek második felében a dolgozók általános iskolái a válság szinte valamennyi tünetét mutatták. Az iskolák elnéptelenedtek, a korosabb felnőttek nem jártak iskolába. A dolgozók általános iskoláinak látogatottsága 1970-ben az 1956-os szintre esett vissza: 21 000-en tanultak. Az az általános nézet kezdett uralkodóvá válni, hogy túlontúl alacsonyak itt a követelmények, így emelték a színvonalat, ez pedig még inkább elriasztotta a dolgozókat a tanulástól, növelte a lemorzsolódást.

A középfokú oktatásban a helyzet azonban már más volt. Az események két ágból tevődtek össze. Az egyik abból fakadt, hogy tömegessé kezdett válni és már itt is jelentkezett mindaz a feszültség, amely korábban csak az alsó fokú oktatásé volt. Mégpedig egy olyan helyzetben, amikor nem volt mód a tömegoktatást tovább fejleszteni. A másik problémakör abból származott, hogy a nagylétszámú korosztályok ezekben az években léptek abba az életkorba, amely a középfokú továbbtanulás dilemmáját veti fel. Tehát, amikor megtorpant a tömegoktatás expanziója, éppen akkor igen sokan léptek ki az alsó fokú oktatásból, miközben a szakképzést sem lehetett fejleszteni a gazdasági struktúra — akkori — átalakításának programja miatt. Mint közismert, ez a dilemma úgy oldódott meg, hogy a demográfiai hullám nem az érettségit adó iskolákon keresztül, hanem a szakmunkásképzésben vonult le (Monigl, 1979). Emellett a dolgozók gimnáziuma nyitotta meg kapuit azon fiatalok előtt, akik nem akartak szakmunkások, de nem tudtak középiskolai tanulók lenni. (A dolgozók középiskoláiban 1968-ban volt a legmélyebb a létszámesés, de ettől kezdve emelkedett a létszám.) E kényszerhelyettesítés mellett megszületett egy másik

is: a kormányzat presztízs okokból nem mondhatott le a középfokú végzettség általánossá tételének programjáról, ám a kényszerhelyzet arra késztette, hogy ne érettségivel záródó szakmunkásképzőkön vezesse át a demográfiai hullámot. A feszültség, az ellentmondásos helyzet feloldásának az eszközeként újra a felnőttoktatás jelent meg: Megszervezték a szakmunkások kétéves szakközépiskoláját, hogy ekképpen is érettségihez juttassanak állampolgárokat, az iskolarendszer ne legyen zárt, s mindenki -- de jure -- akár felső fokon is tovább tudjon tanulni. Ezekben az években a dolgozók iskoláit szinte kizárólag csak fiatalok látogatták (Sáska, 1981).

Nem meglepő, hogy a dolgozók középiskoláiban megszerezhető tudás szintje tovább csökkent, egyre inkább arra a szintre süllyedt, amely a tömegoktatás sajátja: nincsen szelekciós szerepe, s jelentősége a munkaerőpiacon egyre halványul. Ám nem szabad elfelejteni, hogy a nappali képzésben is létrejöttek olyan középiskolák, amelyek sokkal inkább tűnnek az általános iskola meghoszabbításának, semmint a felsőfokú tanintézetek előkészítő iskoláinak. A dolgozók középiskolái nyilván csak az előbbiekkel vethetők össze. Ezekben az években az érettségi bizonyítvány mögött már többféle jól felismerhető tudástípus húzódott meg. Egyfelől az a fajta, amely felsőfokú továbbtanulásra ténylegesen jogosít, másfelől az, amely egyfajta -- magas szintű -- általános műveltséget jelentett, az, amelynek súlya egyre inkább csökken. Belátható, hogy a dolgozók középiskoláin megszerezhető bizonyítvány jellege szoros rokonságot mutat a nappali általános műveltséget dokumentáló bizonyítvánnyal.

Várni lehetett, hogy amint a demográfiai hullám levonul, akkor a középfokú felnőttoktatásnak is olyan sors jut osztályrészül, mint az általános iskolának. De ez nem következett be, mert az utolsó kampány ismét tömegeket mozgósított, ismét sokan ültek az iskola padjaiba. Igaz: a követelmények és a körülmények kedvezőbbek voltak az előző kampánynál.

Az utolsó kampány

Az 1970-től meginduló és a hetvenes évek közepéig tartó hullám a dolgozók általános és középiskoláját egyaránt érintette. A hullám generálásában, mint korábban, gazdaság-, oktatás- és társadalompolitikai szempontok egyaránt hatottak.

Ma már tudjuk, hogy a hagyományos sztálini gazdasági és társadalmi modell lebontásában igen nagy jelentőségűnek bizonyult az 1968-ban "bevezetett" új gazdasági mechanizmus, amely a politikai kontroll enyhítésében, a terv-

szabályozás elvetésében, egy rugalmasabb gazdaság kiépítésében gondolkodott. Ez az új helyzet alapvetően sértette azoknak az érdekeit, akik "a klasszikus" módszerek alapvető hatékonyságában és jóságában hittek. Ma már tudjuk azt is, hogy a hetvenes évek elején meginduló visszarendeződés mögött ezeket az erőket kell keresni. A piaci hatások közül kiemelt nagyvállalatok súlya megerősödött, s ismételten előtérbe kerültek mindazok az ideológiák, amelyek a korábbi évekre oly jellemzőek voltak (Szalai, 1981). Ha felidézzük azt az evidenciát, hogy ez a gondolkodásmód ott honos, ahol a centralizált irányítás kedvező fogadtatásra talál, akkor azt látjuk, hogy az új gazdasági mechanizmus visszarendeződésében azok érdekeltek, akik az extenzív iparosítás politikája alatt szereztek hatalmi súlyt, akik eleve a fejlesztő szándékú politikai-igazgatási apparátushoz kötődtek, akiktől távol áll a piacszerű, a nem-monopol helyzet. Ezek a körök indítanak el hagyományos kampányokat, és nem meglepő, hogy a hetvenes évek elején a nehéz- és alapanyaggyártó iparban olyan felülről vezérelt országos munkástovábbképzési program elindítását vívták ki, amelynek része az általános műveltség emelése, a szakmai képzés és az ideológiai továbbképzés is. Megindul a felnőttoktatás kampánya alsó fokon, egyre több felnőttet küldenek az üzemek és a gyárak az iskolákba.

A műveltség emelésének hagyományos baloldali programja és technikája nyilván nem csak a gazdasági szféra sajátja. Az oktatási tárca ugyanezekben az években eleveníti fel az oktatás expanziójának fél évtizeddel azelőtt félretett programját. Az oktatási kormányzat egy új, a korábbinál lényegesen enyhébb követelményeket állító oktatási formát vezetett be, azt, amely később a legnépszerűbbnek bizonyult. Egy tanév alatt két -- esetenként három -- tanév anyagából lehetett vizsgát tenni, és így megszerezni az általános iskolai bizonyítványt. Szükség volt erre a könnyítésre, mert csak így lehetett az általános iskolai műveltség elterjesztésének ideálképét a legszorosabban megközelíteni. Mindenki tudta -- ha emelni fogják a színvonalat, az általános iskolai követelményeket, akkor igen nehéz, szinte reménytelen a dolgozókat tanulásra bírni oly tömegben, amely megfelelne a kampány mértékének. A kampány 1974-ben tetőzött, ekkor 30 000-rel többen jártak a dolgozók általános iskoláiba, mint 4 évvel ezelőtt, a mélypont idején (Veress, 1988).

A dolgozók középiskoláinak extenzivitása természetesen része annak a politikai klímának, amely az alsó fokú oktatás drámai kiterjedését eredményezte. Az a társadalompolitika, amely a munkás- és parasztszármazásúak, sőt maguk a fizikai dolgozók iskolázottsági szintjének emelését, emellett a nagyüzemek munkaerőszükségleteinek bürokratikusan kezelhető formába hozását és a hatvanas évek végén jelentkező "ifjúsági probléma" megoldását kínálta --

egyben a korábbi évtizedekben létrejött irányítási apparátus megerősödését is szolgálta. Mindezek mellett a dolgozók középiskoláinak kiterjedését egy, az oktatáspolitika kompetenciájába tartozó döntéskör is elősegítette.

A középfokú oktatás erőszakos extenzív kiterjesztésének ötvenes évek végi, hatvanas évek eleji programja olyan új középfokú struktúrát hozott létre, amely nem a természetes fejlődés, hanem a tudatos fejlesztés jegyeit hordozta. Nem meglepő, hogy az ilyen szerkezetű középfokú oktatás állandó megújításra szorul, s nem is lehet minden résztvevő számára egyaránt kielégítő megoldást találni. A középfokú szakoktatás 1965-ben meghirdetett programja a demográfiai hullám levonulása után felülvizsgálat tárgya lesz: A hároméves nappali szakmunkásképzés + kétéves esti tanulás-modell nem működőképes, pontosabban csak az ifjúság kézbentartásának egyfajta eszközeként működik. Az 1972-ben napvilágot látott oktatáspolitikai párthatározat tett kísérletet arra, hogy a középfokú szakképzésben felgyülemlett problémákat megoldja. Ennek során született meg az új iskolatípus, a dolgozók szakközépiskolája, amely a kampány alatt a legnépszerűbb lett: három esztendő alatt lényegében a jelentkezettek túlnyomó többsége megszerezhette az érettségi bizonyítványt. (A kampány legsikeresebb évében, 1974-ben a dolgozók középiskolájában 64 000-en tanultak. A dolgozók három éves szakközépiskoláját a középiskolai hallgatók szűk fele látogatta /Molnár, 1988/.)

Ennek a kampánynak is, mint valamennyi korábbinak, egy gazdasági válság vetett véget. Az olajárrobbanás, egy új beruházási ciklus megszüntette a központból vezérelt extenzív oktatáspolitikát mind a dolgozók iskoláiban, mind a felnövekvő generációk nappali tagozatán. Azóta csökken a létszám, azóta egyre kevesebben járnak iskolába.

És a jövő?

Úgy látszik, hogy a nyolcvanas évek végén két lehetőség áll a felnőttoktatók, az andragógusok előtt. Vagy arra számítanak, hogy vissza fog térni az a politikai klíma, amely a felülről vezérelt extenzív tömegoktatásnak kedvez, vagy megbékélnek azzal a gondolattal, hogy a tömegoktatás évei soha vissza nem térnek, és be kell rendezkedni egy olyan életre, amelynek elemei alapvetően mások lesznek, mint a korábban kidolgozottak. Nagy jövő vár a felnőttoktatásra, ha tevékenységének előterébe nem az általános képzést helyezi, hanem olyan fajta szakképzést, amely az általánosan képzett, de munka nélkül lévő fiatalok elhelyezkedését segíti. Nem várható, hogy a gazdaságpo-

litika extenzív fejlesztésbe kezd, ehhez nincs ma sem pénz, sem munkaerő, sem ésszerű magyarázat.

Ami pedig a középiskolák képzési színvonalát illeti: meg kell találni annak a módját -- talán egy vizsgarendszerrel --, hogy a bizonyítvány és a tudás az iskolarendszer minden szintjén közel azonos legyen (Sáska, 1988/a). Ez nemcsak az esti-levelező tagozat gondja, hasonló feladatokkal kell megküzdeni a nappali képzésen belül is.

IRODALOM

Bauer Tamás (1981): Tervgazdaság, beruházások, ciklusok. KJK, Budapest.

Benő Kálmán (1970): Az iskolarendszerű felnőttoktatás néhány problémája 1945--1948. = Magyar Pedagógia, 2. sz.

Benő Kálmán (1980): Az iskolarendszerű felnőttoktatás fejlődésének tendenciái hazánkban 1948--1953 között. In: Mészáros István szerk.: Tanulmányok a magyar nevelésügyről a XVII--XX. században. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Horváth Márton (1975): A népi demokrácia közoktatási rendszere 1945--1948. Tankönyvkiadó, Budapest.

Horváth Márton (1978): Közoktatáspolitika és általános iskola. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kornidesz Mihály (é. n.): Középiskolai reformok 1945--1965. Kandidátusi disszertáció.

Kurucz Dezső szerk. (1964): Statisztikai tájékoztató 1964/65 (alsó fokú oktatás). Művelődésügyi Minisztérium Tervfőosztály Statisztikai Osztálya, Budapest.

Kurucz Dezső szerk. (1971): Statisztikai tájékoztató 1970/71 (alsó fokú oktatás). Művelődésügyi Minisztérium Statisztikai Osztálya, Budapest.

Luczai Zoltánné szerk. (1971): Statisztikai tájékoztató 1970/71 (középfokú oktatás). Művelődésügyi Minisztérium Statisztikai Osztálya, Budapest.

Mervó Zoltánné (1974): A felnőttoktatás egyes kérdései a debreceni munkásgimnáziumban (1909--1914). In: Bajkó Mátyás szerk.: Hajdú-bihari iskolatörténeti dolgozatok, Debrecen.

Molnár Attila szerk. (1988): Statisztikai tájékoztató (középfokú oktatás). Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Budapest.

Monigl István (1979): A népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer kapcsolata. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy József (1986): Közoktatás-politika és az iskolarendszerű szakképzés (1956--1986). Kézirat, Oktatáskutató Intézet Dokumentációja.

Nagy Péter Tibor (1988): Magyar szakoktatáspolitika fordulata az 1930-as években. Kézirat, Oktatáskutató Intézet Dokumentációja.

Pető Iván--Szakács Sándor (1985): A hazai gazdaság négy évtizedének története 1945--1985. I. Kötet. KJK, Budapest.

Sáska Géza (1981): Egy döntéssorozat kényszerpályája. -- A középfokú oktatás általánossá tételének nehézségeiről. = Mozgó Világ, 12. sz.

Sáska Géza (1985a): Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről, I--II. = Pedagógiai Szemle, 6. és 7--8. sz.

Sáska Géza (1985b): Oktatáspolitika, társadalompolitika, gazdaságpolitika. -- A rendhagyó képzés a negyvenes és az ötvenes években. Az Értékelési Központ Közleményei. 6. sz. OPI, Budapest.

Sáska Géza (1986): A szakaszos fejlődés tünetei a magyar közoktatáspolitikában. A tananyagreformok, az általános iskolai szelekció és az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusai. Az Értékelési Központ Közleményei. 10. sz. OPI, Budapest.

Sáska Géza (1988/a): Tudás, bizonyítvány, piac. A felnőttoktatás dilemmái. = Ifjúsági Szemle, 5. sz.

Sáska Géza (1988/b): Felnőttoktatás a negyvenes és az ötvenes években. = Medvetánc, 1. sz.

Statisztikai tájékoztató a dolgozók középiskolái és a középiskolai levelező oktatás helyzetéről, 1954/55. = Oktatásügyi Tájékoztató 1954/55. Oktatási Minisztérium Tervgazdálkodási Főosztály Statisztikai Osztálya. Bp., 1955.

Szabó Bálint (1984): Új szakasz az MDP politikájában 1953--54. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Szalai Erzsébet (1981): Kiemelt vállalat -- beruházás -- érdek. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Veres Sándor szerk. (1988): Statisztikai tájékoztató, alsó fokú oktatás 1987/88. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Budapest.

HOÓZ ISTVÁN

A 7—14 ÉVES GYERMEKEK CSALÁDON BELÜLI HELYZETE ÉS AZ ISKOLA

Az iskolai végzettség és a népmozgalmi jelenségek alakulása között a demográfusok már régen is sokféle összefüggést fedeztek fel. Okainak és következményeinek kutatásával ma is több tudományág művelői foglalkoznak. Kevesebbet olvashatunk azonban arról, hogy a demográfiai változások milyen hatást gyakorolnak az iskolai oktatásra, milyen mértékben és irányban befolyásolhatják a tanulók előmenetelét és a pedagógiai munka hatékonyságát.

A potenciálisan minden gyermekben meglévő individuális adottságok sokoldalú kibontakoztatásához nemcsak az egyénnek és a családnak, hanem a társadalomnak is alapvető érdekei fűződnek. Azonban ahhoz, hogy ezek a lehetőségek valósággá válhassanak, mindazoknak az intézményeknek együtt kell működniök, amelyek a gyermekek gondozásáért és neveléséért ilyen vagy olyan okból felelősek, elsősorban az iskolának és a családnak. E feladataiknak az egyes iskolák és az egyes családok különböző színvonalon felelhetnek meg.

E tanulmány keretében csak azzal tudunk foglalkozni, hogy a családot mint az iskolai nevelés és oktatás legfontosabb háttérintézményét, milyen demográfiai tényezők befolyásolják feladatai teljesítésében. Az otthoni környezet ugyanis a gyermekek egyik részénél serkentő hatást gyakorol arra, hogy adottságaikat az átlagosnál jobban kifejlesszék, másik részénél ez elmarad, sőt képességeik kibontakozását családi környezetük -- akarva-akaratlanul — is hátráltathatja.

Sajnos, a családok e két csoportjára vonatkozó adataink nincsenek, bár az ilyen ismeretek nagy segítséget jelentenének mind az iskoláknak, mind a pedagógiai tudomány művelőinek. Ezek hiányában csak feltételezésekből indulhatunk ki. Úgy véljük ugyanis, hogy e célokat elsősorban azok a családok valósíthatják meg maradéktalanul, amelyekben harmonikusan élnek együtt szülők és gyermekek. Az ettől az ideálisnak tekintett családszerkezettől való eltérés zavart okozhat az iskola és a szülők, illetve az iskola és a tanulók együttműködésében. Feltételezésünk talán nem indokolatlan, hisz a szocioló-

giai, a pedagógiai és a pszichológiai szakirodalomban sokat olvashatunk arról, hogy pl. a szülők válása, újraházasodása vagy özvegyülése milyen sokféle problémát okozhat a gyermekek iskolai előmenetelében vagy közösségi magatartásában. Szükségesnek tartjuk azonban kiemelni, hogy ez az összefüggés csak mint statisztikai törvényszerűség jelentkezik. Az együtt élő szülők gyermekei is lehetnek hátrányos helyzetűek és a gyermekeit egyedül nevelő dolgozó anya is biztosíthat számukra ideális környezetet a tanuláshoz.

Mivel a családszerkezetben bekövetkező változások népmozgalmi jelenségek (válás, halálozás stb.) következményei, valószínűsítjük, hogy a pedagógusok érdeklődésére tarthat számot a demográfiának minden olyan eredménye, amely a gyermekek családon belüli helyzetéről, illetve az abban bekövetkezett változásokról tájékoztat.

Az anyák gazdasági aktivitása és a gyermekellátás

Hazánkban 1960-ban a gyermekek 37%-a nevelkedett olyan családban, amelyben az anya kereső tevékenységet folytatott. Azóta ez az arányszám tovább emelkedett, és 1985-ben elérte már a 85%-ot. Ezekben a családokban a gyermekekkel való foglalkozás lehetősége és intenzitása egészen más, mint amelyekben az anya (feleség) a háztartásban tevékenykedik. E tekintetben sem a munkavállalás ténye a döntő, hisz az anyák többsége mindig dolgozott, hanem az, hogy most a munkahely és az otthon elkülönül egymástól. A ház körüli tevékenység vagy a mezőgazdasági munka összeegyeztethető volt a gyermekneveléssel, felügyelettel. Még mindig probléma "a nők egyenjogúsítása, foglalkoztatása anélkül, hogy munkavállalásuk érzelemfogyatékosságot ne eredményezne a családban", nyilatkozta a közelmúltban egy neves jövőkutató.[1] De az iskolai munka szempontjából sem közömbös, hogy mi történik ezekkel a gyermekekkel, ki figyel rájuk, amikor nem járnak iskolába, ha édesanyjuk dolgozik.

Az 1984. évi mikrocenzus nagyon értékes adatokat szolgáltat a gyermekek iskolán kívüli ellátásáról is.[2] Akkor 1,2 millió 7--14 éves gyermeket számoltak össze. Ezeknek a tanulóknak 16,4%-át (199 050) az anya gondozhatta, aki valamilyen címen (szülési szabadság, gyes, eltartott stb.) családja körében maradhatott. Az unoka gondozásában egyre kevesebb esetben jelenthettek segítséget a nagyszülők, egyrészt azért, mert többségük még produktív életkorú, másrészt pedig mert az elmúlt évtizedekben lezajlott tömeges migráció

[1] Kovács Géza = Ötlet, 1987. dec. 24. 43. o.

[2] Az 1984. évi mikrocenzus adatai. KSH Budapest, 1985.

a gyermekek millióit választotta el földrajzilag idősebb rokonaitól. Így 1984-ben mintegy 86 ezer általános iskolás gyermek (7,1%) felügyeletét látta el a nagymama vagy a nagyapa. Mindezeket figyelembe véve a gyermekeknek 76%-a szülői felügyelet nélkül marad az iskolai foglalkozásokon kívüli időben. E régi formák továbbélése tekintetében nincs lényeges különbség az alsó és a felső tagozatba járók között, mint ezt az 1. táblázat adataiból is látjuk.

A gyermekellátás alakulása korcsoportonként*
1984

A gyermekellátás módja	7—10 éves		11—14 éves		Összesen	
	Szám	%	Szám	%	Szám	%
Az anya látja el						
Szülési szabadságon, gyesen van	21 150	3,1	7 400	1,4	28 550	2,3
Eltartott	45 300	6,1	37 850	7,1	83 150	6,9
Egyéb	46 950	6,9	40 400	7,5	87 350	7,3
Együtt	113 400	16,7	85 650	16,0	199 050	16,5
Nem az anya látja el						
Napközi	445 350	65,7	203 750	38,1	649 100	53,5
Nagyszülő	46 350	6,9	39 350	7,3	85 700	7,1
Felügyelet nélkül	41 100	6,5	161 500	30,2	205 600	16,9
Egyéb	28 450	4,2	45 000	8,4	73 450	6,0
Együtt	564 250	83,3	449 600	84,0	1 013 850	83,5
Összesen:	677 650	100,0	535 250	100,0	1 212 900	100,0

*Az 1984. évi mikrocenzus adatai, KSH Budapest, 1985. 189. o. alapján.

1.táblázat

De kitűnik ezekből a számokból az is, hogy a gyermekek ellátásában -- az édesanya mellett -- az iskolai napközi otthonok vesznek részt a legnagyobb arányban. Az életkor növekedésével párhuzamosan azonban csökken a napközi

otthonok szerepe. Az általános iskolai tanulóknak több mint a fele veszi igénybe az egész napos iskolai foglalkozást, de ez az arány a 7--10 éveseknél 66%, az idősebbeknél pedig már csak 38%.

Ez egyik oldalról nézve jelentős eredménynek számít, hisz az alsó tagozatosok csaknem 90%-ának helyzete megnyugtatónak tekinthető, de a felső tagozatosok 61%-a is szülői gondozásban vagy napközi ellátásban részesül. A másik oldalról nézve viszont arra kell utalni, hogy a gyermekek jelentős része felügyelet nélkül tölti szabadideje jelentős részét. Arányszámuk életkorukkal párhuzamosan nő és a kamaszkor kritikus szakaszaiban eléri már a 20--40%-ot is. Sajnos, az adatgyűjtéskor nem határozták meg, hogy mit jelent a "felügyelet nélkül" meghatározás. Utcán, téren való ácsorgást vagy csak azt, hogy a gyermek nem felnőtt családtagok, hanem pl. idősebb testvérei felügyelete alatt marad az iskolán kívüli időben.

A gyermeknevelést segítő intézményhálózat nemcsak a szülőknek jelent mással nehezen pótolható támogatást, hanem az iskola oktató-nevelő munkáját is megkönnyíti, illetve eredményesebbé teheti.

Ezek az adatok jelentős különbségeket mutatnak város-községi viszonylatban. Az intézményellátottság területi különbségei miatt a napközibe felvett gyermekek aránya a községekben lényegesen kisebb, mint a városokban. Ezt a pedagógusok közvetlenül is észlelhetik, de azt már kevéssé, hogy az anya iskolai végzettségének milyen nagy szerepe van a gyermekellátás módjában. Az iskolázottabb nők egyre kevésbé tudják összeegyeztetni hivatásuk gyakorlását gyermeknevelési funkcióikkal. Az adatgyűjtésből az tűnik ki, hogy az 1--5. osztályt végzett nők gyermekeik 41%-át maguk látják el, a 8 általános iskolai osztályt végzőknél ez 20%-nak sikerült, az érettségizetteknek 8%-a, a felsőfokú végzettséggel rendelkezőknek pedig csak 1%-a vállalkozhatott erre. Ennek következtében az első csoportba tartozó anyák gyermekeinek 37%-a, az érettségizett anyák gyermekeinek pedig 60%-a járt napközibe. Ugyanilyen szoros a kapcsolat a felügyelet nélkül maradt gyermekek aránya és az anya iskolai végzettsége között is. Talán meglepő, hogy az érettségizett és a felfokú végzettségű nők gyermekei közül maradnak a legtöbbek (28%, illetve 18%) felügyelet nélkül.

Családok és csonka családok

Mint ismeretes, hazánkban a válások száma már évtizedek óta növekvő tendenciát mutat, amelynek méretére jellemző, hogy amíg 1965-ben 20 ezer házasságot bontottak fel, 1985-ben már csaknem 30 ezret (29 309). Témánk szem-

pontjából növeli ennek jelentőségét, hogy az elmúlt években gyorsan nőtt az ún. "válási árvák" száma is, hisz amíg 1960-ban 12 000, 1985-ben már 30 000 17 éven aluli gyermek maradt (talán csak átmenetileg) apa vagy anya nélkül. Növeli némileg ezeknek az egyszülős családoknak a számát a halandóság is. Bár a szülők jelentős része gyermeke nagykorúvá válása után hal meg, évente mégis 3-4 ezer fiatalkorú válik félárvává. A házasságon kívüli születések évi száma 10-11 ezer körül van, de a csonka családok számát ezek a szülések nem növelik ilyen mértékben, mert az anyák jelentős hányada előbb-utóbb férjhez megy gyermeke vér szerinti apjához vagy más férfihoz.

A családban nevelt 15 éven aluli gyermekek számának alakulása*

Megnevezés	1949*	1960**	1970**	1980**	1984***
Gyermekek száma összesen	2 098 933	2 473 355	2 071 926	2 225 983	2 110 500
Ebből					
házaspár neveli					
számban	1 889 662	2 173 614	1 868 908	1 970 661	1 876 750
%-ban	90,0	87,9	90,2	88,5	88,9
egy szülő neveli					
számban	209 271	299 741	203 018	255 322	233 750
%-ban	10,0	12,1	9,8	11,5	11,1

*14 éven aluliak. 1949. évi népszámlálás 12. köt. Összefoglaló eredmények. Budapest, 1952. 168. o.

**1980. évi népszámlálás. 36. Összefoglaló adatok. KSH Budapest, 1984. 422--423. o.

***Az 1984. évi mikrocenzus adatai, KSH Budapest, 1985. 174. o.

2. táblázat

E három forrás együttes eredményét mutatja a 2. táblázat, amelyből kitűnik, hogy a 15 éven aluli gyermekek 10--11%-a egész gyermekkorában vagy annak egy részében nem élhet együtt apjával vagy anyjával. Mivel nem minden népszámlálás eredményéből lehet elkülöníteni az iskoláskorúak ilyen adatait, csak feltételezhetjük, hogy a 7--14 éves gyermekeknél is ezek az arányszámok a jellemzőek. (1984-ben 11,4% volt.) Ha ezeket az arányszámokat kivetítjük

az 1. táblázat abszolút számaira, akkor az általános iskolák pedagógusainak mintegy 130--150 ezer csonka családban élő gyermekkel kell foglalkozniok.

Ha a gyermekek gondozása, nevelése, szocializációja szempontjából a két szülős család a kívánatos, akkor ezeknek a gyermekeknek a helyzete az átlagostól minden tekintetben eltérő. A kétszülős családból az egyik szülő kiválását mindig egy hosszabb-rövidebb ideig tartó alkalmazkodási szakasz követi a család minden tagja számára, hisz anyagi helyzetük rendszerint jelentősen romlik, érzelmi életükben pedig törés következhet be.

Az egyedülmaradás az anya (apa) életében beállott olyan radikális változás, olyan érzelmi állapot kialakítója és fenntartója, hogy saját gondjaira kell koncentrálnia. Az ilyen esetekben előfordulhat, hogy a szülő--gyermek viszony feszültségekhez vezet, hisz a szülő gyakran úgy érezheti, hogy feláldozza magát gyermekéért. Így nem találja meg rögtön azokat a módszereket, amelyekkel -- a másik szülő hiányában is -- ellenőrizni tudná gyermeke viselkedését. Minden ilyen szülőnek gondja lehet saját és gyermeke érzelmi életének egyensúlyban tartása. De hogyan tudja gyermeke szeretetét megőrizni a válás után az a szülő, aki "vesztes" maradt?

A válásnak a gyermekre gyakorolt hatása a házasság felbomlási problematikájának legvitatottabb kérdése. Nemcsak a jogászok, hanem a pedagógusok és a pszichológusok is nagy figyelmet szentelnek ennek a problémának.[3] Sokan úgy vélik, hogy a válás igazi vesztese a gyermek. Mások azt hangsúlyozzák, hogy a szülők egymás közötti konfliktusa döntőbb a gyermek szellemi fejlődésében, mint maga a válás, hisz áldozat lehet a szülők közötti harcban akkor is, ha azok együtt maradnak. (E kérdésekben nehéz állást foglalni, mert a megromlott házasságok számát nem ismerjük és mert az azokban élő gyermekek helyzetéről megbízható információink nincsenek.) Számos adatgyűjtés eredménye arra utal azonban, hogy a szülők közötti viták, veszekedések nem szűnnek meg a válás után sem, hisz pl. a gyermektartást az arra kötelezett szülőknek csak kb. fele fizeti rendszeresen.

A gyermek számára megszűnik (részben) az a családi környezet, amely viselkedésének ellenőrzését, közvetett vagy közvetlen szabályozását biztosította. Ez a változás a gyermekek egy részére kedvező hatást gyakorol. Számos pedagógus úgy véli, hogy az egyszülős családokban a szülő--gyermek kapcsolat bensőségesebbé válhat, mert az anya (vagy az apa) egyedül maradása következtében fokozódhat a családtagok egymás iránti szolidaritása, magánéletük intimitása. A gyermek úgy érezheti, hogy most már rá is nagyobb felelősség há-

[3] Bognár Gábor--Telkes József: A válás lélektana. KJK. Budapest, 1986. 339. o.

rul nemcsak anyjával (apjával) szemben, hanem saját sorsa alakításában is. Valószínű azonban, hogy az ilyen változások inkább esetlegesek, mint jellemzőek. A bűnügyi statisztikából, de általában a deviáns viselkedésű fiatalokra vonatkozó információkból az tűnik ki, hogy az egyik szülőt nélkülöző gyermekek között a jogellenes vagy az általános társadalmi normáktól eltérő magatartás lényegesen gyakoribb, mint a harmonikus családban élő kamaszoknál. Mindezek arra mutatnak, hogy az anyagi nehézségek és a nemzedéki feszültségek ezekben a családokban gyakoribbak lehetnek.

A pedagógust munkájában befolyásolja a szülői ház légköre, a gyermekek otthoni helyzete. Amikor a családi harmónia felbomlik, a nevelők feladatai is megváltoznak. A rossz családi környezetben élő, az elvált szülők gyermekeit vagy az árvává vált kiskorúakat át kell segíteniök ezeken a rájuk tört nehézségeken és tekintettel kell lenniök az apa vagy az anya elvesztésének következményeire. Az iskola a gyermeket körülvevő társadalmi környezet egyik eleme, egy stabil pont életében akkor is, amikor régi környezetében minden összezavarodott, bizonytalanná vált számára.

A családi helyzet megváltozása tehát a gyermekek túlnyomó többségénél olyan problémákat okoz, amelyek hátrányosan befolyásolják iskolai előmenetelüket is. Ez szükségessé teszi a nevelők számára, hogy ezeket a hátrányokat tanítványaiknál igyekezzenek ellensúlyozni, a neveléstudomány művelői számára pedig azt, hogy figyelemmel kísérjék a családok szerkezetében bekövetkező változásokat.[4] Ha a gyermekek 10--12%-a csonka családban él, viselkedésük jelentősen befolyásolja az egész közösség munkáját.

Az újraházasodás és a gyermek

Azokat az elvált vagy özvegyen maradt volt házastársakat, akik gyermek(ek)et nevelnek -- gazdasági és a teljes családhoz fűződő érdekeik -- új házasság kötésére ösztönzik. Új házasságukba magukkal viszik gyermekeiket. Ha mindkét félnek volt, illetve van gyermeke, számolniok kell azzal, hogy ezeknek a gyermekeknek jelenléte, illetve együttélése bonyolultabbá teszi mind a házastársak, mind a gyermekek életét. Ha közös gyermeket is vállalnak, háromféle kombinációból származó gyermek nevelődik együtt.

[4]Az 1980-as évek elején több reprezentatív felvétel készült a gyermekét egyedül nevelő szülőkről: A válás következtében felbomlott kiskorú gyermekes családok életkörülményei. KSH Budapest, 1984. -- Lakatos Mária: A fiatal gyermekes özvegy nők helyzete. KSH Budapest, 1979. -- Kepecs József: A serdülőkorú iskolás gyermekek egészséges magatartása, 1986. KSH Budapest, 1987.

Így az egyedül maradó szülő újraházasodása nemcsak a felnőttek, hanem a gyermekek életében is egy új szakaszt jelent majd. Nemcsak új szülőt, hanem esetleg új testvéreket is kap, akikkel együtt kell majd élnie, akik meghatározzák majd jelenét és jövőjének körvonalait.[5]

Az újraházasodások következtében nő azoknak a gyermekeknek száma és aránya, akiket -- hosszabb-rövidebb ideig -- nem vér szerinti szülők nevelnek. Mivel válás alkalmával -- az esetek túlnyomó többségében -- az anya kapja a gyermeket, és mivel a feleségek sokkal gyakrabban maradnak özvegyek, mint a férjek, az újraházasodás következtében az apáknak kell majd sokkal gyakrabban "mostoha" gyermekeket is nevelniök. A mostohák állandó jelenléte a Grimm-testvérek vagy a H. Ch. Andersen meséiben gonosz hatalomként beárnyékolják a gyermekkor képzeletét. (Igaz, hogy azokban a mostoha mindig nő.) De a magyar népmesékben és hagyományokban is gyakran szomorítják a gyermekek életét.

Amíg a csonka családokban élő kiskorúak számát elég pontosan ismerjük, az újraházasodás következtében új szülőt kapott gyermekekét csak becsülni lehet. Az egyes években újraházasodók 28--30 ezer különböző gyermeket visznek házasságukba. Mivel ez kb. a felét jelenti azokénak, akik évente növelik a csonka családokban élőket, feltételezzük, hogy a "mostoha" gyermekek száma is kb. a fele az összes csonka családban élő gyermekekének, vagyis mintegy 65--75 ezer kiskorú. Más viszonyításban ez azt jelenti, hogy a gyermekeknek megközelítően 5%-át neveli hosszabb-rövidebb ideig nem vér szerinti apja vagy anyja. Ez nem elhanyagolható arányszám, hisz arra utal, hogy egy-egy osztályra átlagosan több ilyen gyermek juthat.

Az újraházasodás új családot hoz létre. Témánk szempontjából fontos kérdés, hogy a gyermekek számára melyik teremt kedvezőbb lehetőségeket? Itt az a válasz nem lehet kielégítő, hogy egyiknek ez, a másiknak az, mert a gyermekek nagy és megújuló tömegének ez a változás jelentheti élete nagy lehetőségét, sorsának jobbra vagy rosszabbra fordulását. Mit tehet a pedagógiai tudomány annak érdekében, hogy ezek a szülők eredményesen nevelhessék nem vér szerinti gyermekeiket is, harmóniát alakíthassanak ki a különböző párok-tól származó gyermekek között? Hogyan tudja az iskola megkönnyíteni ezeknek a gyermekeknek a "vegyes" családba való beilleszkedését?

[5] White, L. K.--Booth, A.: The Quality and Stability of Remarriages: the Role of Stepchildren. = American Sociological Review, 1985. oct. 689--698. p.

Az "egyke", a család és az iskola

A 3. táblázat utolsó sorai azt mutatják, hogy a 15 éven aluli gyermekek közül az utóbbi évtizedekben 500—600 ezer testvér nélkül nevelkedett az adatgyűjtés időpontjában. Ezek egyik részének még nem született testvére, másik részének pedig már elmúlt 15 éves és befejezte általános iskolai tanulmányait. Az abszolút számok mellett nagy figyelmet kell fordítani az arányszámokra is. Amíg 1949-ben a 20%-ot sem érte el ez az arányszám, addig egy-egy időszakban megközelítette a 30%-ot is, ami arra utal, hogy csökken a második vagy a többedik gyermeket vállaló szülők száma és aránya.

A családban nevelt 15 évesnél fiatalabb "egykék" számának és arányának alakulása

Megnevezés	1949*	1960**	1970**	1980**	1984***
A 15 évesnél fiatalabb gyermekek száma	2 098 933	2 473 355	2 071 926	2 225 983	2 180 500
Ebből azok száma, akiket testvér nélkül nevel házaspár					
számban	368 415	494 795	524 733	453 617	...
%-ban	19,5	22,8	28,1	23,0	...
egy szülő					
számban	38 720	88 133	74 599	103 497	...
%-ban	18,5	29,4	36,7	40,5	...
Az "egykék" összes					
száma	407 135	582 928	599 332	557 114	...
aránya	19,4	23,6	28,9	25,0	...

*14 éven aluliak. 1949. évi népszámlálás 12. köt. Összefoglaló eredmények. Budapest, 1952. 168. o.

**1980. évi népszámlálás. 36. Összefoglaló adatok. KSH Budapest, 1984. 422—423. o.

***Az 1984. évi mikrocenzus adatai. KSH Budapest, 1985. 174. o.

3. táblázat

Mint a táblázatból kitűnik, az "egykék" nagyobb részét házaspárok nevelik, de növekszik az egy szülő által nevelt gyermekek száma és aránya. Más

viszonyításban ez azt jelenti, hogy kb. minden negyedik gyermek testvér nélkül nevelkedik gyermekkorában vagy annak egy részében.

Az egyedül felnövő gyermekek problémáival sokat foglalkozik a pedagógiai szakirodalom. Az elméleti kutatások és az empirikus vizsgálatok eredményeiből az az általánosítható tapasztalat vonható le, hogy gyermekkorukban más élményeket szereznek, más hatásoknak vannak kitéve, szocializációjuk is más, mint azoké, akik 1-2-3 testvér mellett, azokkal együtt nőnek fel. Ez a különbség megmutatkozik iskolai viselkedésükben és tanulmányi előmenetelükben is. Egyesek úgy vélik, hogy -- minden más tényezőt azonosnak feltételezve -- a testvérekkel együtt élő gyermekek jobb eredményeket mutatnak fel, mint az "egykék". Ezek a különbségek nemcsak az egyes tantárgyakban elért tanulmányi előmenetelre jellemzőek, hanem a technikai és a háztartási ismeretekre, a kreativitásra stb. is. Náluk gyakoribb az elkívánkozás a családból, mivel otthon nem találnak egykorú társakat; a kapcsolatteremtés, a barátkozás, a szabadidő eltöltése is az otthonon kívül történik. Mások szerint az "egykék" önállóbbak, tehetségesebbek, egészségesebbek, jobban ragaszkodnak szüleikhez, mint akik több testvérrel együtt nőttek fel. Bár e vitában nem kell most állást foglalnunk, utalni kívánunk arra, hogy a gyermekvállalási készséget sokféle tényező, elsősorban a szülők iskolai végzettsége befolyásolja. Ez azt jelenti, hogy pl. az anyák iskolázottságának növekedésével párhuzamosan nő a testvér nélkül maradt gyermekek száma. A 15--49 éves házas nők közül 1984-ben azoknak, akik 8 osztályt végeztek, 1 374 000 gyermekük volt és abból 12,3% testvér nélkül nevelkedett, a felsőfokú tanintézetet végzett anyák esetében pedig ez az arányszám 23%-ot tett ki. A más összehasonlításban észlelt különbségek (pl. a szövetkezeti parasztságnál 8,7%, a szellemi foglalkozásúaknál 22,0%; Budapesten 24%, községekben 13,3%) is jórészt ennek közvetett hatását tükrözik.

Ezek a pedagógusok által észlelt különbségek arra hívják fel a figyelmet, hogy talán a családban is másként kellene foglalkozni ezekkel a gyermekekkel, mint azokkal, akik testvérek között nőnek fel, akikre testvéreik hatnak testileg, szellemileg, erkölcsileg. A pedagógiai kutatómunkának olyan eredményeiről azonban csak ritkán kap tájékoztatást a közvélemény, hogy az "egykével" való foglalkozásnak vannak-e speciális módszerei, eszközei és melyek azok.

Az általános iskolás gyermekek és szüleik iskolázottsága

E gondolatkörben még egy sokat vitatott témához kapcsolódva mutatunk be néhány adatot. A pedagógiai és a szociológiai irodalomban gyakran olvasha-

tók olyan elemzések, amelyek a szülők iskolázottsága és gyermekeik tanulmányi előmenetele között keresnek kapcsolatokat. Erről a közelmúltban megjelent monográfiában a következőket olvashatjuk: "...az iskolázottabb szülők segítsége az iskolai feladatok elvégzésében nemcsak konkrét formában (pl. a házi feladatok elkészítésében) nyilvánul meg, hanem sokkal inkább arról van szó, hogy a tanulmányi eredményeket az eltérő szociális-kulturális környezetben élő és felnövő gyerekek otthonról hozott értékvilága, az erre épülő tanulmányi teljesítményeket fokozó azonosulás hiánya is nagyon jelentősen befolyásolja".[6] Ez az összefüggés egyrészt azért tűnhet ilyen szorosnak, mert már az általános iskolai tananyag és oktatási módszerek is olyan ismereteket vesznek adottnak, amelyekkel nem minden gyermek rendelkezik. A tanuláshoz tehát igénybe kellene venni szülői segítséget is.

A 15--49 éves nők gyermekeinek megoszlása az anya iskolai végzettsége szerint*

Iskolai végzettség	1970	1980	1984
Általános iskola 6. osztálynál kevesebb	14,7	8,4	5,4
6--7. osztály	38,5	13,0	6,1
8. osztály	36,8	54,0	44,5
Befejezett középiskola	8,1	19,4	36,6
Befejezett felsőfokú tanintézet	1,9	5,2	7,4

*Az 1984. évi mikrocenzus adatai. KSH, Budapest, 1985. 99. o.

4. táblázat

Amíg az eltartók családi helyzetére vonatkozó adatokból általában a negatív folyamatok felerősödése tűnik ki, addig a szülők, illetve az anyák is-

[6]Háber Judit: Pedagógusok és iskola. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986. 118. o.

kolai végzettsége az utóbbi évtizedekben jelentős javulást mutat (4. táblázat). Közöttük a 8 osztálynál kevesebb végzettséggel rendelkezők aránya 43%-ról 3%-ra csökkent, a magasabb végzettségűeké viszont gyors ütemben emelkedett. Az érettségizettek aránya ilyen rövid idő alatt csaknem ötszörösére (1984: 36,6%), a felső fokú oktatásban részesülteké pedig kb. négyszeresére (1984: 7,4%) nőtt. Azért mutatjuk be itt a 15--49 éves nők iskolai végzettségére vonatkozó adatokat, mert az általános iskolás gyermekek túlnyomó többségét ők gondozzák-nevelik.

Ha ez az előbb feltételezett összefüggés valóban fennáll, akkor minden olyan változás, ami az anyák vagy az apák iskolázottságában bekövetkezik, jelentős lehet az oktatási intézmények tevékenysége szempontjából. A táblázat adatai arról tájékoztatnak, hogy az anyák iskolai végzettsége jelentősen nőtt és ezzel kedvezőbb lett a gyermekek otthoni tanulását konkrétan segítő környezet. Feltételezhető, hogy ez nemcsak a tanulás motivációját növeli a gyermekeknél, hanem a "szakmai" segítségnyújtás lehetőségeit is. Azonban e változások ellenére is szem előtt kell tartani, hogy még 1984-ben is az anyáknak csak kb. a fele tudhatott általános iskolás gyermekének a tanuláshoz érdemi segítséget is nyújtani a felső osztályokban. Azok az anyák, akik 15--20 éve fejezték be általános iskolai tanulmányaikat és tovább már nem jártak iskolába, a szaktárgyak jelentős részéből már kevesebb ismerettel rendelkeznek, mint amit pl. a 7--8. osztályos gyermekeiktől elvár az iskola.

Az egyik legalaposabbnak ismert empirikus vizsgálat anyagában -- amelyben általános iskolai tanulók "élettörténetének" hároméves egyéni szakaszát dolgozták fel és elemezték -- arról olvashatunk pl., hogy az alacsony jövedelmű családokból jött tanulók sokkal többet profitálnak egy jó tanárból, mint a magas jövedelmű családok gyermekei.[7] Ez arra utal, hogy a gyermekek ismeretanyagának kialakításában és nevelésében részt vevő iskola és család részben helyettesíthetik egymást a gyermek igényszintje által meghatározott mértékben. De a gyermek növekedésével párhuzamosan növekszik egyéb társadalmi intézmények tevékenységének hatása is.

Ilyen és hasonló vizsgálatok alapján számos szociológus és pedagógus úgy véli, hogy az általános iskolának arra kell törekednie, hogy felzárkóztasson, vagyis semlegesítse vagy legalább mérsékelje a társadalom egyes rétegeinek iskolázottságában meglevő különbségeket, csökkentse az otthonról hozott művelődési hátrányokat, amelyek a gyermekek felkészülését hátrányosan befo-

[7] Summers, A. A.--Wolfe, B. L.: Do Schools Make a Difference? The American Economic Review, 1977. sept. 639--652. o.

lyásolják. Úgy vélem azonban, hogy túlértékelik az iskola lehetőségeit ezen a téren, hisz az iskola nem lehet független a társadalomtól, mert feladatait csak a családdal együtt tudja megvalósítani, és ebben az együttesben az iskola nem válhat domináns tényezővé.

Ezek a vizsgálatok azonban felhívják a figyelmet olyan szubjektív tényező szerepére, mint amilyen a gyermek igényszintje. Mint ismeretes, ezt a tanulás motivációja alakítja, amit pedig a szülők, a család elvárásai határoznak meg a gyermek számára. Azok a gyermekek, akik a szülők figyelmének központjában állnak, sokkal több támogatást kapnak otthon, mint akik jelenének vagy jövőjének alakítása a család életében kisebb fontosságú. A "jövőre orientált" családban a gyermektől nagyobb teljesítményt követelnek a szülők, de ennek érdekében nagyobb áldozatokra is vállalkoznak. Bár ez igen szoros összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével, de nem azonosítható azzal.

Pedagógia és demográfia

Mint ismeretes, a gyermekekkel való foglalkozás családonként nagyon eltérő intenzitású lehet, mert számos külső és belső tényezőtől függ. Úgy tűnik azonban, hogy vannak olyan objektív jelenségek is, amelyek -- mint tömegjelenségek -- behatárolják a szülők, illetve a családi környezet lehetőségeit. A gyermeknevelés mikéntje a szülők számára nem csupán akarat kérdése, hanem vannak bizonyos környezeti feltételei is. Ilyenek lehetnek pl. a családtagok időbeosztásában, a gyermekek iskolán kívüli ellátásában, a család anyagi lehetőségében, az eltartók családi állapotában stb. lévő különbségek. Ezek közül több annyira konkrét, hogy számszerűen is meghatározható, kvalifikálható, statisztikailag elemezhető. Úgy véljük, hogy a demográfiai kutatások is támogathatják az iskolák munkáját azzal, ha felderítik a "hátrányos helyzetben" lévő tanulók rétegeit, illetve azokat a családi körülményeket, amelyek a nevelők munkáját segítik vagy hátráltatják. E téren a demográfusok és a pedagógusok együttműködésének még nagyon sok feltáratlan lehetősége van.

OLÁH JÁNOS

AZ 1935. VI. TC. VÉGREHAJTÁSA A SZEGEDI TANKERÜLETBEN

-- A törvény és a végrehajtási utasítás főbb jellemzői--

1935-ig a különböző iskolatípusok felügyeletét 11 különféle felügyeleti szerv látta el, melyek közül csak a vármegyei királyi tanfelügyelő volt a szoros értelemben vett hatóság. A többiek csupán hivatalok voltak, s emellett valamennyiük működése egészen szűk körre, egy-egy iskolatípusra korlátozódott.

Tartalmát, konkrét intézkedéseit tekintve a törvény szervezeti jellegű volt. Az 1935. VI. tc. valamennyi közép- és középfokú iskola felügyeletét a tankerületi főigazgatóságok hatáskörébe utalta, megszüntette a népiskolai tanfelügyelőségek önállóságát, alárendelte őket a tankerületi főigazgatóságoknak. Az ország valamennyi iskolája (az egyetemek és a főiskolák kivételével) 8 tankerületi főigazgató irányítása alá került.[1]

1935 őszén értekezletre hívta Hóman Bálint az újonnan kinevezett 8 tankerületi főigazgatót. A miniszter részletesen kifejtette a törvény alapvető politikai és művelődéspolitikai célját: "A törvény egyszerű racionalizálási törvénynek látszik, de az egységes igazgatás útján a nevelés gondolatát kívánja megvalósítani, mert az oktatásban a nevelés gondolatát jobban ki kell domborítani, mint az a legutóbbi évtizedekben ... történt ... A nemzetnevelés egységének biztosítása, a légüres térben bolygó öncélú iskolák összefogása, a területileg összetartozó tanintézetek irányítása és kapcsolatuk megteremtése: ezek a most megteremtett másodfokú hatóságok feladatai, és éppen ezért a hatóságok igen nagy cél szolgálatára vannak hivatva jövő kulturális életünkben."[2]

A törvény végrehajtási utasítása egy év késéssel jelent meg. Nem keltett egyértelmű lelkesedést. Krywald Ottó a következőket írta az utasítás

[1] Jóború Magda: A köznevelés a Horthy-korszakban. (Alsó- és középfokú oktatás.) Kossuth Könyvkiadó--Tankönyvkiadó. Budapest, 1972. 203--206. o.

[2] Hóman Bálint: Művelődéspolitika. 181--185., 192--195., 220--221. o.

megszövegezéséről: "Egyik-másik helyen a szövegezés félreértésekre és elmagyarázásokra adhat okot. Bár a mai tanügyi kormányzat legjobb szándékához kétség nem férhet, mindazonáltal a vitatható pontok tisztázása és szabatosabb megfogalmazása a jövő érdekében feltétlenül szükséges."[3]

Az utasítás kötelezte a tanárokat óravázlatkészítésre és azok bemutatására. Ez a színvonal emelését célozta, azonban feltételezhető, hogy a tanári gondolkodás sablonossá válását eredményezte.

Gyulai Ágost egy korabeli folyóiratban elmeditált az óravázlatkészítés kötelezettségén: "Nehéz megállapítani ... hol a határ a minimum és a maximum között. Nem lesz-e lassankint a lélektelen sablon uralkodóvá, ha hetenként 18--20, az osztatlan népiskolákban 40--50 óravázlatot kell készíteni és főleg leírni? ... Általában szükséges-e ... tapasztaltabb jeles tanítónál és tanárnál? Nem ad-e ez a kötelezettség kicsinyes ellenőrzésre lehetőséget? ... hányszor vezetik az egyes embert szinte öntudatlanul szimpátiák és antipátiák. Főszempont ..., hogy az óránkénti vázlatkészítés kötelezettsége nagy írásbeli terhet jelent, főleg az első évben, még ha az elkészült óravázlat ... éveken át felhasználható is minden újabb lemásolási kötelezettség nélkül."[4]

Az utasítás előírta, hogy a tanári és a szülői értekezleteken jegyzőkönyvet kell vezetni, és azt az elöljáróknak ellenőrizniük kellett. Ezzel nemcsak a szabad cselekvést, hanem a szólás és a vita szabadságát is korlátozták.

A mindenre kiterjedően szabályozott iskolalátogatás már-már rendőri munkává vált. A látogatónak előzőleg tanulmányoznia kellett az igazgató, tanárok (vagy tanítók) társadalmi és tudományos tevékenységét, az utolsó felügyeleti látogatás alkalmával felvett jegyzőkönyvet. A látogatónak jogában állt előzetes bejelentés nélkül megérkezni, a gyermekeket kikérdezni, a tanulók szokásait megfigyelni, ellenőrizni, hogy a tanulók a kötelező istentiszteleteken rendszeresen részt vesznek-e, hogy a tanítási órákon a nevelők az egységes célkitűzések érdekében tevékenykednek-e. A fő szempont az ellenőrzésben (és nem a segítésben!) a rendszeretet, a tiszteletadás, a fegyelmezettség (és nem az önállóság, a kezdeményezőkészség) előmozdítása. Az iskolalátogatást lezáró értekezletek szigorúan bizalmasak voltak (a közvéleményt teljesen kizárták).

[3]Krywald Ottó: Új iskolai törvényeink. = Katolikus Nevelés, 1936. 227--232. o.

[4]Gyulai Ágost: Elmélet és gyakorlat a tanügyi igazgatásban. = Magyar Paedagogia, 1936. 192--199. o.

Gondot okozott a szegedi tankerületben is az utasítás 24. § 4. pontja, mely előírta, hogy az iskolalátogató évenként legalább egyszer látogassa meg a felügyeletére bízott iskolákat. Bizonyos iskolatípusoknál (pl. a polgári iskoláknál) ez sohasem volt kivihető.

Az iskolalátogatóknak szóló 22 igen terjedelmes paragrafus több mint 40 nyomtatott lapon az "elbürokratizálás" veszélyével fenyegetett, emiatt el lehetett mondani, hogy a végrehajtási utasítás sokat markolt és keveset fogott. Gyulai Ágost szerint majdnem elegendő lett volna, amit a 27. § mond, mely a látogatás alatti magatartást szabályozta. Az utasításnak az a pontja szinte sértő volt, hogy a látogatónak "meg kell figyelnie", hogy a természetben élvezett igazgatói lakást rendben tartja-e haszonélvezője. Az ok nélküli bizalmatlanság (még a bizalmi állást betöltő igazgatóval szemben is) hűen jellemzi a vizsgált kort. Elkésett intézkedés volt a fűtési és világítási berendezés vagy az iskolapadok alkalmassága megvizsgálásának kötelezettsége. Értelmetlen volt a tanári és ifjúsági könyvtárra vonatkozó rész, csak még jobban felhívta a figyelmet az ország, az iskolaügy pénztelenségére. Bizalmatlanságra vallottak azok az előírások is, melyek a tan- és segédkönyvek, a magánvizsgálati iratok ellenőrzését írták elő (az utóbbiakat a tankerületi főigazgató hivatala már egyszer átnézte).[5]

Új főigazgató, új hivatal

Az 1935. VI. tc. értelmében a tankerülethez Békés, Csongrád vármegyék, Csanád, Arad és Torontál közigazgatásilag egyelőre egyesített vármegye, Szeged és Hódmezővásárhely törvényhatósági jogú városok tartoztak.[6]

A törvény elfogadása után a tankerületi főigazgatóság élén változás történt. Kaufman György főigazgatót nyugdíjazták (saját kérelmére). Kaufman és elődje, Lippay György szegedi és világi pedagógusok voltak. A rendszer feltétlen híveiként tartották őket számon, azonban olykor erélyesen harcoltak a helyi érdekekért.

Az 1935. VI. tc. már minden szempontból megbízható főigazgatót kívánt, aki elsődlegesnek nem a helyi, hanem az országos érdeket tekinti, egyben szélesebb látókörű is, a tankerületen kívül is ismert pedagógus.

[5]Utasítás a közoktatási igazgatásról szóló 1935. VI. tc. végrehajtására. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda (h. n. é. n.).

[6]Magyar Törvénytár (Corpus Juris Hungarici). 1935. évi törvénycikkek. Franklin Társulat. Budapest, 1936. 142--148. o.

A tankerületi főigazgatói hivatal élére Kisparti János, a budapesti piarista gimnázium volt igazgatója került. A paraszti származású Kisparti legjobb barátja elemista korától kezdve Kornis Gyula volt. A pesti egyetemen is együtt tanultak. Kisparti a váci piarista gimnáziumban döntötte el, hogy szerzetestanár lesz. Jó tanuló volt, akit a váci gimnázium szívesen várt vissza tanárnak. Vácon pedagógusi munkája mellett elvállalta a városi közélelmezési hivatal vezetését is, később a helyi kórház üdülőházának ügyeit is intézte. A piarista rend vezetősége 1917-ben Budapestre helyezte. 1919 után a Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetségének egyik hangadója lett. Ő alapította a Magyar Művelődés c. folyóiratot. Kapcsolatba került az Országos Közoktatásügyi Tanáccsal, majd a minisztériummal. Vezető szerepet játszott az 1924. évi tanterv elkészítésében. Több tudományos munkát írt, szerkesztett. Kortársai impulzív, extrovertált személyiségként jellemezték.[7]

A helyi sajtó 1935. szeptember 17-én arról tudósított, hogy az új hivatal megkezdte működését (egyelőre régi helyén, a reálgimnáziumban, pár hét múlva a felsőkereskedelmi iskolába került át, a Kazinczy utca 3. sz. épületbe, miután elvégezték az 5000 pengős átalakítási munkát).

A Délmagyarország szerint a főigazgató hatáskörébe került:

147	óvoda	172 tanerővel,
694	elemi iskola	1879 tanerővel,
2	felső mezőgazdasági iskola	16 tanerővel,
14	önálló gazdasági népiskola	45 tanerővel,
91	gazdasági továbbképző	197 tanerővel,
40	iparostanonc iskola	129 tanerővel,
5	gyógypedagógiai iskola	32 tanerővel,
36	polgári iskola	266 tanerővel,
3	tanítóképző	42 tanerővel,
4	kereskedelmi iskola	36 tanerővel,
2	kereskedelmi szaktanfolyam	16 tanerővel,
16	gimnázium	265 tanerővel.[8]

1936. április 1-jén a tankerületi főigazgatóság személyzete a következő volt:

1. Kisparti János dr., királyi főigazgató,
2. Benkő István dr., tanügyi tanácsos, a középiskolai ügyek szakelőadója,
3. Micsák Márton tanügyi tanácsos, Csongrád, Csanád vármegyék, valamint Szeged és Hódmezővásárhely törv. hat. városok népoktatásügyi szakelőadója,

[7] Balogh Ányos: Őrségváltás. = Nevelésügyi Szemle, 1941. 49. o. és Balanyi György: Kisparti János. = Nevelésügyi Szemle, 1942. 1--7. o.

[8] Megkezdte működését az új főigazgatóság. (A Délmagyarország tudósítójától.) = Délmagyarország, 1935. szeptember 17. 2. o.

4. Bendák Gyula tanügyi s. titkár,
5. Réffy Ernő dr., tanügyi fogalmazó,
6. Lamparter Frigyes dr., tanügyi fogalmazó gyakornok, személyi titkár,
7. Bérczi Lajos beosztott tanár, a főigazgatói iroda vezetője,
8. Marksteiner Károly beosztott állami tanító.[9]

Ügyintézés

Az igazgatás egyszerűsítését célozta az egyfokú fellebbvitel közigazgatási elve. A másodfokú és végleges döntés joga az oktatásügyi igazgatás számos ügyében a királyi tanfelügyelő, más, nagyobb jelentőségű igazgatási ügyben, valamint a tanulmányi ügyek túlnyomó részében a királyi főigazgató hatáskörébe került. A miniszternek elméletileg csupán az országos érdekű, elvi jelentőségű, főfelügyeleti ügyekben kellett a döntését meghoznia. Gyulai Ágost a korabeli Magyar Paedagogiában aggodalmát fejezte ki. "Félő, hogy nem a felek fognak minden körülmények között a legfelsőbb, harmadfokú hatósághoz fordulni, lehetőleg a miniszterhez, hanem az első- s főleg a másodfokú hatóságok, melyek döntésre volnának hivatva. Ez a hivatali élet, a bürokrácia lélektanából következik."[10] Gyulai Ágost fenntartásait az élet igazolta, melyek azonban nem teljesen a "bürokrácia lélektanából" következtek, hanem az antidemokratikus társadalomból.

A Közigazgatási Racionalizálási Bizottság a szegedi főigazgató véleményét is kikérte a tankerületi királyi főigazgató ügyvitelét szabályozó tervezettel kapcsolatban.

Kisparti János a következőket javasolta: "A 2. § végére pótlandó lenne: A kir. főig. címére érkező hivatalos levélküldemények borítékjait ... legalább 1 hónapig meg kell őrizni..." "A jelen tervezet 4 féle iktatószámot különböztet meg (törzsszám, sorszám, nyilvántartási és alapszám). Egyszerűbb lenne csak egy folytatólagos iktatószám s minden szám mellett római I--VI. jelezné, hogy melyik iskolatípushoz vonatkozik az ügydarab" stb.[11]

A megnövekedett irodai munkához megfelelő tanügyi fogalmazó személyzetre volt szükség. A törvény 11. § (12) szerint: "A tanügyi fogalmazói személyzet összesített létszámába az nevezhető ki, akinek középiskolai tanári vagy a középiskolával egy tekintet alá eső iskolában tanításra jogosító tanári ok-

[9] Csongrád Megyei Levéltár, a Szegedi Tankerületi Főigazgatóság iratai (a továbbiakban CSML) 222/1936.

[10] Gyulai Ágost már idézett tanulmánya.

[11] CSML 48/1936.

levele, avagy a közigazgatás körében a fogalmazói tennivalók ellátására hivatott állásokra előírt elméleti képesítése van." A minisztérium (a létszám 15%-áig) az államfőnek kinevezésre olyanokat is felterjeszthet, akik az előírt képesítéssel ugyan nem rendelkeznek, de iskolafelügyelői minőségben érdemes munkásságot fejtettek ki.[12]

A főigazgató funkciójában egybeolvadtak tehát az igazgatási és a pedagógiai feladatok, a szolgálatára álló szervezetben azonban ez a két feladatkör különvált. A főigazgatói hivatal s ugyanígy a tanfelügyelői hivatalok fogalmazó személyzete elsősorban igazgatási funkciókat végzett. A legkülönbözőbb ügyek kerültek a főigazgató elé felülről is és alulról is (VKM-től, illetve a felügyelete alá tartozó intézményektől).

Nézzünk néhány problémát!

A Gyulai Római Katolikus Reálgimnázium igazgatója felterjesztette egy tanár jelentését az ellene elkövetett tanulói fegyelmi vétségről, mellékelte az igazolást is, hogy a tanár tetanusz oltást kapott. A tankerületi főigazgató kérte a minisztert, hogy hagyja jóvá a nevelőtestület javaslatát, hogy a tanuló kapjon VII. fokú büntetést, mely az ország összes középiskolájából való kizárását jelentette.[13]

Egy másik téma "A Kormányzó Úr Őfőméltósága azon legfelsőbb óhajának méltóztatott kifejezést adni, hogy kormányzatának 15. évfordulóján, folyó év márc. 1-én mindennemű ünneplés mellőztessék, minthogy a múlt évi nov. hó 16-án a Nemzeti Hadsereg élén történt Budapestre bevonulásának jubileuma alkalmából a Vérmezőn tartott ünnepség, már előre kimerítette mindazt, amit egy újabb ünneplés nyújthatna."[14]

A Müller testvérek Vegyészeti Gyár Rt. pályázatot írt ki diákok részére magyar gyártmányú iskolaszerek reklámozására, ehhez kérték a főigazgató támogatását.[15] A magyaros öltözködési mozgalom országos bizottsága kérésére a VKM felhívta a figyelmet a magyaros formaruhákra.[16] Április 8-án az iskolák Rákóczi Ferencről emlékeztek meg.[17]

A főigazgatónak kellett foglalkoznia családi pótlék iránti kérelemmel, az óraadó tanárok nyilvántartásának, minősítésének ellenőrzésével. Volt olyan igazgató, aki azt kérte, hogy a tanulóktól beszedett tandíjat felhasználhassák iskolafejlesztési célokra. Egy másik igazgató jelentette, hogy egy beosztottja házasságot kötött, bemutatta a házassági anyakönyvi kivonatot, de a főigazgatóhoz terjesztették fel az iskolák kimutatásaikat az altisztekről is, s neki kellett állást foglalni a megszűnt iskolák vagyonának szétosztása tárgyában stb.

Kisparti János jelentést kapott arról, hogy csíkszentgyörgyi Jósa János okl. középisk., polg. isk. r. tanár kérésére a m. kir. miniszterelnökség 4420/ME III. sz. iratában az 1920. évi 4578. ME sz. rendelet 6. §-a alapján

[12] Magyar Törvénytár 153--154.

[13] CSML 56/1935.

[14] CSML 78/1935.

[15] CSML 104/1936.

[16] CSMl 114/1935.

[17] CSML 173/1935.

megengedte a Hargitaváralja Jelképes Székely Község Szegedi Tagozatának, hogy sajtóterméket jelentessen meg. A felelős szerkesztő Jósa lett, munkatársai között azonban csak egy erdélyi volt.[18]

1936 februárjában a VKM a következőket közölte: "A legutóbbi képviselőválasztás alkalmával több tanintézetnél előfordult, hogy egyes tanárok a tanulóifjúságot politikai propagandára igyekeztek felhasználni... a tilalmam ellen vétőket fegyelmi úton fogom felelősségre vonni."[19]

Az új törvény tehát nem nagyon könnyített a minisztériumon, de különösen nem a tankerület elöljáróján. A minisztériumnak és a főigazgatónak továbbra is apró-cseprő ügyekkel kellett foglalkoznia. Még a pedagógusok szabadságolása sem volt egyszerű. Hosszabb idejű betegség esetében a miniszter engedélye volt szükséges, pár hét szabadsághoz a főigazgató jóváhagyása kellett, egy-két napot az illetékes iskola gondnoksága adhatott. A szegedi tankerületben is láthattunk példát arra, hogy a főigazgató kénytelen volt egészen jelentéktelen ügyekkel foglalkozni. Meglepő viszont, hogy elvinek vagy országosnak tekinthető kérdésekben is -- renkívüli tárgy, lapindítás -- a tankerület elöljárója határozott.

A törvény végrehajtási utasítása szerint a tanfelügyelőknek -- bár a főigazgató beosztottjai voltak -- mégis sok ügyben kellett egyenesen a miniszterhez fordulniuk: népiskolai taneszköz engedélyezése, nyugdíjasok ügyei, bármiféle pénzzel, elszámolással kapcsolatos ügy. (Az utóbbi kiküszöbölhette volna a helyi, korrupt összefonódásokat, csakhogy megfosztotta a főigazgatót a személyes ellenőrzés lehetőségétől.) A tanulmányi felügyelő semmilyen jelentést nem terjeszthetett a miniszter elé, a tankerületi főigazgatótól függött, tehát az országosan egységes követelményeket ellenőrző tanulmányi felügyelőt elszigetelték a központtól, míg a tanfelügyelőnek továbbra is jelentéseket, kérelmeket kellett küldenie a minisztériumba (terhelve az ottani irodai munkát). Elmondható tehát, hogy az oktatásigazgatóságnak a dupla ellenőrzés fontosabb volt, mint az oktatási egység megvalósítása.

Nagy Sándor szegedi tanfelügyelő azt nyilatkozta a helyi sajtónak, hogy hivatala 1941-ben 13 089 ügydarabot dolgozott fel. Kijelentette, hogy gyorsan és alaposan nem lehet az iratokat feldolgozni. 1935. június 30-ig hivatalá-

[18] CSML 510/1936.

[19] CSML 120/1936.

[20] Nagy Péter Tibor: A közoktatásirányítási reform keretei a harmincas években. = Magyar Pedagógia, 1986. 3--4. sz., 413--414. o.; és Nagy Péter Tibor: A tanügyigazgatás totalitárius átszervezése Magyarországon. = Pedagógiai Szemle, 1985. 2. sz. 132. o. alapján.

ban 12 tisztviselő dolgozott. 1941. január 31-ig 9 fő, majd a létszámot 2 fővel csökkentették.[21]

Lakner Károly középiskolai igazgató az iskolai adminisztráció gondjait taglalta. Az igazgató segítőtársa az irodai segéderő, aki a tanárok közül kerül ki. Lakner javasolta, hogy az irodai segéderő munkáját titkár vegye át, mint a korabeli hazai ipari iskolákban és Olaszországban. A titkár megszabadítaná munkájától a tandíjkezelő tanárt is, aki évente háromszor számol el a befolyt tandíjakkal. Lakner azt javasolta, hogy a titkár kereskedelmi középiskolai végzettséggel rendelkezzen.[22]

A nevelő és oktató munka ellenőrzése

Az 1935. VI. tc. a felügyeletben is újat hozott. A törvény megfogalmazásakor az volt a cél, hogy a felügyelet veszítsen formalisztikusan ellenőrző, számonkérő jellegéből, munkájában inkább a tanácsadó, felvilágosító és útbaigazító elemek domináljanak. Fontosnak tartották, hogy a felügyelők otthonosan mozogjanak a pedagógiában, aktív pedagógusok legyenek 10 év gyakorlattal, azaz rájöttek arra, hogy a tanítás is szakma (vagy éppen művészet), tehát a tanulmányi felügyelők továbbra is tanítottak, felügyeleti tevékenységüket munkaidejüknek csak egy részében végezték.

A középiskolákban az általános felügyeletet jól ellátták a tankerületi főigazgatók. A többségükben igen magas szakmai szinten álló tanárokat általában nem nagyon kellett és lehetett szakfelügyelni.[23]

Néhány tantárgy esetében előfordult, hogy egyes felsőoktatási intézmények szakmai felügyelettel bíztak meg tanárokat. A Csongrádi M. Kir. Állami Polgári Fiúiskola rajz tantárgy tanmenetét például az Országos M. Kir. Képzőművészeti Főiskola Rektori Tanácsa által szakfelügyelettel megbízott tanára bírálta felül 2,5 gépelt oldalon 1936-ban. Idézet a véleményezéséből: "A síkformák feladatsora jó, csak kissé színtelen, kiegészíthetnők részben csongrádi szerszámok, eszközök képeivel vagy sárközi díszítő elemeket... rajzoltatnék..., a magyar kéziszerszámok rajzoltatása révén a munkaeszközök megbecsülésére, a hagyományok tiszteletére nevelhetünk." A főiskolai tanár

[21]Kevés a tanerő... = Szegedi Friss Újság, 1942. január 17. 3. o.

[22]Lakner Károly: Az iskolai adminisztrációról. = Nevelésügyi Szemle, 1943. 167--172. o.

[23]Szebenyi Péter: Szakfelügyelet-szaktanácsadás az általánosan képző iskolákban. = Pedagógiai Szemle, 1986. 5. sz. 454. o.-tól.

(a bírálatból láthatóan) adott bizonyos szabadságot a rajzot tanító pedagógusnak, azt írta: "én így csinálnám" (tehát javasolt, tanácsot adott). A tanmeneteket szakmailag igényesen értékelte: "jól megfelelt", "megfelelt" és "nem felelt meg" minősítéseket használt (az utóbbi is több esetben előfordult).[24]

Kisparti János, az új tankerületi főigazgató célkitűzéseit egy szegedi középiskolában így fogalmazta meg: "A középiskoláról szóló 1934. évi XI. törvénycikk célkitűzése valláserkölcsi alapon nemzeti szellemben való nevelés, magasabb fokú általános műveltség nyújtása és főiskolai tanulmányokra való előkészítés... a gimnázium elsősorban nevelő iskola... A középiskola lefokozását jelentené, ha csupán leckefelmondó és leckekikérdező intézménynyé válnánk... nem magyarázatról, hanem az anyag feldolgozásáról beszélhetünk. Az iskola nevel egész atmoszférájával, egész múltjával, valamint a legfőbb nevelő tényező erejével, a jó példaadással is."[25]

Az új főigazgató először vidéki iskolát látogatott meg a fennmaradt iratok alapján. Békéscsabán nézte meg a leánylíceum nevelő és oktató munkáját. Módszertani útmutatásai ma is megszívlelendők. Őrá is jellemző volt a tanácsadás, azonban egyéniségéből következően gyakrabban utasított. ("A tanár több mint egyszerű leckefeladó és feleltető. A kérdés osztályfoglalkoztató legyen... Adjunk alkalmat az összefüggő előadásra is. Ne hadarjanak a tanulók... Magyar irodalom: minél kevesebbet az írókról, minél többet az íróktól. A nyelvi órákat sem lehet szemléltetés nélkül elképzelni" stb.)[26]

A kort a vallásos nevelés jellemezte. A főigazgató a hódmezővásárhelyi gimnáziumban (református) 1936-ban kijelentette: "A valláserkölcsi nevelés minden tanár feladata. A természettudomány tárgyait oktató kartársak egy-egy megjegyzése néha jobban hat, mint egy prédikáció."[27]

Az 1935. VI. tc. kétségtelen sikere volt a körzeti iskolafelügyelői intézmény megalkotása. Kósa Kálmán szerint ennek oka az volt, hogy az intézménynek népiskolai szervezetbe való beállítását nem előzték meg a szokásos hosszadalmas tárgyalások. Ezt írta: "A befejezett tényeknek gyakran megvan az előnyük, mert sok meddő ... vitának veszik az elejét, viszont megvan az

[24] CSML 5050/1936.
[25] CSML 45/1936.
[26] CSML 898/1935.
[27] CSML 201/1936.

a hátrányuk, hogy a közvéleményt előkészületlenül érik, s a tényekkel szemben erősebben nyilvánul meg a bizalmatlanság."[28]

A tanfelügyelőknek kezdetben gyakran kellett tapintatosan nevelniük körzeti felügyelőiket. Pl.: a Csongrád megyei és Szeged sz. kir. városi tanfelügyelő jelentette a főigazgatónak, előfordult, hogy a kezdő felügyelő a második félévben homlokegyenest ellenkező megállapításokat tett ugyanarról az iskoláról. A tanfelügyelő nem dezavuálta a körzeti felügyelőt, hanem négyszemközt figyelmeztette beosztottját nyugodt és tárgyilagos munkavégzésre.

Nagy szükség volt a körzeti iskolafelügyelők gondos munkájára. A magyarbánhegyesi felügyelő jelentette, hogy a tanterv több esetben teljesen ismeretlen volt néhány tanító számára. Szorgalmazták a mai szemmel is értékes Néptanítók Lapjának rendszeres olvasását. Megállapítható, hogy az iskolafelügyelők többsége eréllyel párosult kíméletességgel, tapintattal és udvariassággal látta el tisztét a tankerületben. Tiszteletre méltó, ahogy Jung Miklós tanfelügyelő nevelt: "Hívják fel a tanítók figyelmét, hogy mily értéket jelent a gazdag iskolai szertár! A tanító is készíthet szemléltető eszközöket. Írják meg a tanítók a falu történetét, ahol azt még nem dolgozták fel! Ne tűrjék el, hogy úgy tanítsanak a kollégák, hogy felülnek a padra vagy zsebre tett kézzel bámulnak ki az ablakon! Túl vagyunk már azon az időn, amikor a gyermekeket az iskolában pálcával "segítették" a tudáshoz vagy "nevelték" a jóra... hangsúlyozottan figyelmeztessék a kartársakat, hogy óvakodjanak a testi fenyíték alkalmazásától. Az ütlegelés eldurvítja, elriasztja a gyermeket. Nem tűröm a brutalitást az iskolában... inkább egy tanító szenvedjen, mint 70 gyermek."[29]

Sok gondot okozott a tankerületben az óravázlatok készítése. A Nevelésügyi Szemlében (a szegedi tankerületben megjelenő színvonalas pedagógiai folyóiratban) G. A. aláírással a következő gondolatok jelentek meg erről a kötelezettségről. "Mindenki érzi és tudja, hogy az óravázlat csak adminisztratív ballaszt, melynek csak igen kevés gyakorlati értéke van. A legtöbb tanár az óravázlatot csak az ellenőrzés céljából készíti. Sokan az óravázlat figyelembe nem vételével tanítanak. Sokan csak az óra után készítik el az óravázlatot. Sokan pedig csak Potemkin óravázlatot készítenek. Az óravázlatot eddig csak az ellenőrző szervek dicsérték, tehát azok, akik nem csinálják."[30]

[28]Kósa Kálmán: Az új iskolafelügyeleti rendszer két esztendeje. = Néptanítók Lapja, 1937. 663--666. o.

[29]CSML 10 009/1936.

[30]G. A.: Magánvélemény az óravázlatról. = Nevelésügyi Szemle, 1938. 64. o.

A mezőkovácsházi I. körzet felügyelője a következőket jelentette a tanfelügyelőnek a problémával kapcsolatban: "A megbeszélésen közösen űztük el az óravázlatkészítés rémét. Napról napra készítésben állapodtunk meg. Egy órára egy füzet fél oldala is elég. Ceruzával is lehet dolgozni. A nevelési cél kitűzési nehézségeit Gockler "Jellemnevelés" c. művének táblázatos összefoglalásának sokszorosításával és rövid ismertetésével sikerült áthidalni."[31]

A tankerületi főigazgató, hogy elősegítse tanfelügyelőinek munkáját, 1935-ben rendeletileg határozta meg, hogy milyen legyen egy látogatási jegyzőkönyv, elrendelte továbbá, hogy látogatási tervet is kell készíteni.

A főigazgató kérte a felügyelőket, hogy ősszel megfigyelő látogatást végezzenek, mely különbözik a tanévi eredménylátogatástól. Kérte továbbá a felügyelőket, hogy a megfigyelés alkalmával passzívan viselkedjenek, ne zavarják a tanítást, valamint hogy vegyenek részt iskolafelügyelői tanfolyamon. (Ma kissé furcsán hangzik a következő kitétel: "A jegyzőkönyvet minden esetben az érdekelt tanárok írják alá, ne pedig azok hozzátartozói. A cél az, hogy aláírással kötelezettséget vállaljanak az alkalmazkodásra.")[32]

Tudományos munka, ismeretterjesztő tevékenység

1936-tól jelent meg: "A szegedi tankerület közleményei" című sorozat, melynek kötetei ma is fontos források több kutatási témában. Kisparti Jánosnak sikerült sajátos arculatot adnia a kiadványoknak, melyeket ismertettek a korabeli pedagógiai folyóiratok. A négy szám (sajnos több nem jelent meg) felépítése hasonló. Az egyes iskolatípusok pedagógusai a tankerületi főigazgatótól kapott kérdéseket dolgoztak fel, melyeket aztán egy-egy igazgató összesített. Az összesítéseket tankerületi értekezleteken vitatták meg az egyes iskolák küldöttei (elsősorban igazgatók). Minden alkalommal jelen voltak a VKM képviselői is. Az első kötet középiskolai kérdésekkel foglalkozott. A Magyar Paedagogiában Hajdú János a korabeli tanárképzés minőségére, sajátosságaira adott válaszok összesítését emelte ki. A második polgári iskolai problémákat taglalt. A harmadik elemi iskolai kérdéseket dolgozott fel. (Az első kérdés a tanítóképzés milyenségére vonatkozott. A kor iskolája nagyon fontosnak tartotta az érzelmi nevelést. Ma is tanulságos, hogy miként látta a kor tanítója az igazgató feladatait a kezdő tanító segítésében.) A negye-

[31] CSML 10 009/1936.
[32] CSML 10 009/1936.

dik kiadvány szakiskolai problémákkal foglalkozott. Az értekezletek a vállalkozó szellemet akarták felélesztení.[33]

Kisparti János nagy érdeme volt a Nevelésügyi Szemle létrehozása. A szerkesztőbizottság elnökségében Várkonyi Hildebrand és Somogyi József lettek társai. A folyóirat szerkesztője Tettamanti Béla lett.[34]

Az 1935. VI. tc. szellemében megalakult Szegeden a Magyar Nevelők Egyesülete 1938 januárjában, melynek elnöke Várkonyi Hildebrand lett. Az országos keretek között működni kívánó egyesület az egységes magyar nevelői gondolkodást kívánta kialakítani előadások, vándorgyűlések, tanfolyamok, mintatanítások, kiállítások szervezésével. Tervbe vették a nevelők társadalmi helyzetének a vizsgálatát is.[35]

A tankerületben színvonalas továbbképző tanfolyamokat szerveztek. 1936. október 13-tól december 1-ig a következő előadásokat tartották:

Kisparti János: A nevelő pedagógiai műveltségének fontossága,
Deér József: A nemzeti öntudat kifejlődése a társadalomban,
Kogutowicz Károly: A magyar tájak és lakosságuk,
Kramár Jenő: Az ideges gyermek,
Mester János: A tanulás lélektana,
Mészöly Gedeon: Irodalmi szöveg nyelvi magyarázata,
Sík Sándor: Az irodalom és a nevelő,
Surányi Unger Tibor: Közgazdaság és nemzeti élet,
Várkonyi Hildebrand: A gyermeklélektan mai állása.[36]

Komoly munka folyt az ismeretterjesztés területén is, melyben a pedagógusok tevékeny szerepet vállaltak. (Békés vármegyében pl. 6768 ismeretterjesztő előadást tartotta, 142 tanfolyamot szerveztek.)[37]

[33] A szegedi tankerület közleményei (a továbbiakban: ASZTK) I. Közzéteszi: Kisparti János. Szeged, 1936; ASZTK II. (Polgári iskolai kérdések) Közzéteszi: Kisparti János. Szeged, 1936; ASZTK III. (Népnevelési kérdések) Közzéteszi: Kisparti János. Szeged, 1937; ASZTK IV. (Szakiskolai kérdések) Közzéteszi: Kisparti János. Szeged, 1938; és Hajdú János: Az új középiskola felé (könyvismertetés). = Magyar Paedagogia, 1939. 129--139. o.

[34] Zibolen Endre: A szolgálat jegyében. -- Tettamanti Béla életművéről születésének századik évfordulóján. = Pedagógiai Szemle, 1984. 9. sz. 842--853. o.

[35] Téglás Jenő Béla: A Magyar Nevelők Egyesületének megalakulása. = Nevelésügyi Szemle, 1938. 165--166. o.

[36] Téglás Jenő Béla: A szegedi tankerület második továbbképző tanfolyama. = Nevelésügyi Szemle, 1937. 149--150. o.

[37] Népművelési bizottságok összefoglaló adatai. = Nevelésügyi Szemle, 1938. 524. o.

1939. január 14-én alakult meg az 1935. VI. tc. alapján a Szegedi Tankerület Közoktatási Tanácsa. Elnöke: Várkonyi Hildebrand egyetemi tanár lett. A tanács tagjai voltak többek között Becker Vendel (tanítóképző intézeti igazgató), Meskó Zoltán (ny. tábornok, orvos, felsőházi tag), Zombory Jenő (szegedi királyi főügyész), Tonelli Sándor (Szegedi Kereskedelmi és Iparkamara főtitkára), S. Bálint György (Makói Gazdasági Egylet elnöke) és a különféle iskolák képviselői.[38]

Újabb személyi változás

1941-ben Balogh Ányos, az új tankerületi főigazgató így emlékezett meg a Nevelésügyi Szemlében korán elhunyt elődjéről, Kisparti Jánosról: "Oszlopember volt és arra született, hogy nagy terveket, de nagy terheket is hordozzon ... A félmunkát vagy éppen a tehetetlenséget nem tűrte ... biztos irányt mutatott a jó és a helyes felé."[39]

Kisparti kétségtelen veszteséget jelentett a tankerületnek. Jó kapcsolatokkal rendelkező, széles látókörű ember volt. Szívós munkával sikerült elérnie, hogy a szegedi tankerület az ország egyik mintakerülete lett.

Utódjának kiválasztása jól tükrözte az 1935 utáni tanügyigazgatást. Balogh Ányos szombathelyi tankerületi főigazgató, premontrei tanár, tanügyi tanácsos került e fontos állásba. Kisparti nem nevelt utódot, aki folytathatta volna munkáját, a minisztériumnak sem volt jelöltje a szegedi tankerületből.

Balogh Ányosban megbíztak elöljárói. A felszabadulásig állt a tankerület élén. Az ő feladata lett a Jugoszláviától visszakerült területek (Bácska) tanügyigazgatásának irányítása is. (Kezdetben a mai Vajdaság külön tankerületi főigazgatósággá szervezését nem tervezték.)

Az új tankerületi főigazgató vezetése alatt egyre jobban kiütköztek az 1935. VI. tc. negatív vonásai. A törvénnyel a miniszter, Hóman is elégedetlen volt. Kijelentette: "Túlságosan centralizálva van a közigazgatás, de a legnagyobb baj az, hogy nincsen tulajdonképpeni másodfokú hatóság. Nincsenek meg azok az összefogó decentralizált szervek, amelyek a minisztériumok helytelenül vállalt munkakörét átvehetnék."[40] Elmondta, hogy szándékában áll a

[38] Téglás Jenő Béla: A Szegedi Tankerület Közoktatási Tanácsának megalakulása. = Nevelésügyi Szemle, 1939. 47--48. o.

[39] Balogh Ányos, i. m.

[40] A kultuszminiszter beszéde. = Szegedi Friss Újság, 1941. június 27. 3. o.

törvény módosítása. Bizonyos ügyek intézését a tanfelügyelőségekre kívánta ruházni. Így jelent meg az 1941. XII. tc. a közoktatási igazgatás korszerűsítéséről.

1945 után a tankerületi beosztást az 1935. VI. tc. alapján állították vissza. Az új főigazgatók hatásköre az 1945 előtti állapotoknak megfelelő lett. Több évbe telt, míg véglegesen hatályon kívül helyezték az 1935. VI. tc.-et, mely paradox módon segített a régi konzerválásában, de az új kialakításában is.

* * *

Az 1935. VI. tc.-et tehát az a felismerés hozta létre, hogy a kor szellemének megfelelően szükség volt a tanítók és a tanárok egységes s a korábbinál szervezettebb és határozottabb felügyeletére, ellenőrzésére és irányítására. A törvény lényege nem az egyszerűsítés, hanem az uniformizálás, a liberális kinövések megnyirbálása volt. A törvény és a végrehajtási utasítás szigorú állami felügyeletet, teljes ellenőrzést írt elő a tankerületekben, az iskolákban, az oktatásban, a fejekben, miközben változatlanul megmaradtak a Horthy-rendszer általános vonásai (pl. megyei keretek tiszteletben tartása, "patriarchális" hangvétel, konzervativizmus, egyházi autonómia stb.).

PUKÁNSZKY BÉLA

TETTAMANTI BÉLA NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÓI MUNKÁSSÁGA*

Neveléstörténeti kutatásunk viszonylag kevés figyelmet fordított eddig az ötvenes évek kiemelkedő magyar pedagógus teoretikusaira. Ezen belül is különösen elhanyagolt terület a neveléstörténet-írás története ebben az időszakban. Úgy gondoljuk, érdemes megvizsgálni, hogyan bontakozott ki és fejlődött a felszabadulás után a pedagógia tudományának ez az ága hazánkban. A következőkben Tettamanti Béla (1884--1959) ez irányú munkásságának bemutatásával követjük nyomon ezt a folyamatot.

Az egykori makói középiskolai tanár már a felszabadulás előtt tartott magántanárként neveléstörténeti tárgyú előadásokat a szegedi egyetemen. Az 1933/34. tanévtől kezdve évről évre találkozunk nevével a Bölcsészettudományi Kar tanrendjében. Előadásait elsősorban a XIX. és a XX. század pedagógiájának tárgyköréből hirdette meg. (Pl.: "A nevelésen való elmélkedés Herbart után", "A neveléstudomány a XX. század első negyedében".)

A felszabadulás után először egyetemi tanárként a kolozsvári magyar tannyelvű egyetemre került, majd 1949 őszén a szegedi egyetem neveléstudományi tanszékére nevezték ki nyilvános rendes tanárnak. Ebből kezdve -- a szocialista pedagógia elméletének kidolgozása mellett -- munkásságának egyik legfontosabb vonulatát a neveléstörténet-írás jelentette.[1]

Tettamanti Béla neveléstörténeti életműve három fő pilléren nyugszik: a két neveléstörténet jegyzeten (1949--50- és 1950--51-es tanév), valamint annak a nagyszabású műnek az elkészült részén, melynek befejezését halála akadályozta meg. Szervesen kiegészíti ezeket a vitacikk, amelyet Comenius világnézetével és ismeretelméleti felfogásával kapcsolatosan jelentetett meg

*Ez a tanulmány "A tanárképzés története a József Attila Tudományegyetemen és jogelődjein (1872--1985)" c. OTKA kutatás keretében készült.

[1]Tettamanti Béla életéről és pedagógiai munkásságáról adnak áttekintést a következő tanulmányok: Zibolen Endre: A szolgálat jegyében -- Tettamanti Béla életművéről születésének századik évfordulóján. = Pedagógiai Szemle, 1984. 9. sz.; Köte Sándor: Tettamanti Béla -- 1884--1959. In: Köznevelésünk évkönyve 1985. Tankönyvkiadó, Bp. 1985; A kultúrpedagógiával kapcsolatos vitát elemzi a következő cikk: Pukánszky Béla: A Prohászka--Tettamanti-vita. = Magyar Pedagógia, 1986. 3--4. sz.

a szegedi egyetem időszakos kiadványában.[2] Ugyanebben a sorozatban tette közzé készülő nagy neveléstörténet könyvének egy részét, "Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában" címmel.[3] A teljes műből elkészült részekben Szókratész bemutatásáig jutott el. Adataink vannak arról, hogy munkásságának utolsó évében tervbe vette a könyv folytatását. (Az 1956. október 1--6-ig tartó balatonfüredi pedagógus konferencián elfogadott tematikus kutatási terv tartalmazza Tettamanti vállalkozását.)[4]

* * *

Ha a két neveléstörténet jegyzetet összehasonlítjuk egymással, már a megformálást-szerkesztést illetően is érdekes sajátosságokra figyelhetünk fel. Az első, amelyet az 1949/50-es tanév második félévében kaptak kézhez az egyetemi hallgatók, rövidebb terjedelmű, összesen 62 oldal. Ókorra vonatkozó részt nem tartalmaz, a neveléstörténet tárgyalását a középkori keresztény szellemű nevelés bemutatásával kezdi. Ennek viszonylag tág teret szentel (többet, mint az utána következő jegyzet), az ezt követő korszakokat, kiemelkedő személyiségeket ellenben már igencsak tömörítve tárgyalja. Ez a sűrítés ugyanakkor előnyére is válik: áttekinthetősége révén elősegíti az elsődleges tájékozódást, könnyíti a lényeges mozzanatok megjegyzését. Tehát: jól tanulható jegyzet ez. Előadásai során Tettamanti professzor valószínűleg kiegészítette a jegyzetben foglaltakat. A második jegyzet (1950/51-es tanév) terjedelme több mint négyszerese az előzőnek (270 oldal), így természetesen bővebben, illusztratív idézetekkel gazdagabban, árnyaltabban mutathatja be a nevelési intézmények és gondolkodás fejlődését. Elgondolkodtató viszont az a megjegyzés, amelyet a neveléstörténet jegyzetre alapozott programmal kapcsolatban a budapesti egyetem adjunktusa, Nagy Istvánné Dénes Magda vetett papírra 1952 augusztusában: "Általánosságban az anyagot az előirányzott óraszámhoz mérten aránytalanul soknak tartom, illetve az órák számát az elvégzendő anyaghoz képest kevésnek. Véleményem szerint ezt az anyagot 2 féléven át 2 órában, vagy pedig egy féléven át heti 4 órában kellene előadni. Ha a feltüntetett anyagot az itt előirányzott óraszámban adjuk elő, az előadás

[2]Tettamanti Béla--Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról. Acta Universitatis Szegediensis, Sectio Paedagogica et Psychologica. 3. Szeged, 1957.

[3]Univers. Szegediensis, Sectio Paed. et Psych. Szeged, 1956.

[4]A balatonfüredi pedagógus konferencia. 1956. október 1--6. Rövidített jegyzőkönyv. PTI. 1957. 423. o.

csak olyan vázlatos és felszínes lehet, hogy ebben a formában az egyetemi oktatás színvonalkövetelményeinek aligha felelhetne meg."[5] Valóban: a program gazdagodott, a jegyzet terjedelme is növekedett, az anyag feldolgozására szánt idő viszont változatlanul csekély.

A második jegyzethez szervesen kapcsolódik annak az előadásnak az anyaga, amely "A neveléstörténet elvi kérdései" címen hangzott el, valószínűleg az 1950/51-es tanévtől kezdődően.[6] Ebből is -- akárcsak a jegyzetekből -- kitűnik, hogy mi volt az a gyökeresen új vonás, amely Tettamanti neveléstörténeti szemléletmódját jellemezte: "... az előadásoknak feladata a nevelés jelenségeinek történeti szemlélete a történeti materializmus álláspontján."[7]

A marxizmus történeti materializmusának alapjain állva újszerű kérdéseket tesz föl Tettamanti Béla a neveléstörténet tárgyának megjelölésekor is: "... a) mikor és milyen gazdasági és társadalmi szükségletek hozták létre a nevelést? Milyen formákban jelentkezett az a történelmi életben kialakuló különböző társadalmi-gazdasági rendszerekben? Mikor és milyen formában különül el a társadalmi élet egyéb jelenségeitől? Hogyan lett az önálló saját törvényszerűségeivel és szervezetével rendelkező mind tudatosabb tevékenységgé és kapott intézményes formákat? Hogyan változott a nevelés rendje, szervezete a kollektív élet szükségletei szerint? Hogyan szolgálta, illetőleg szolgálta ki a fennálló gazdasági és társadalmi rendet? -- b) Milyen gazdasági és társadalmi tényezők hatása alatt és mikor alakult ki a nevelésen való gondolkodás? Milyen viszonyban van ez mindig kora társadalmi, gazdasági törekvéseivel, a korabeli nevelés rendjével stb.?"[8] Ezekre a kérdésekre új válaszokat kapunk a két neveléstörténet jegyzetben.

Az egyes korok neveléssel kapcsolatos filozófiai-ideológiai gondolatrendszereinek bemutatásakor -- a "Zsdánov-féle" útmutatások alapján -- a következő szempontokat kívánta szem előtt tartani:

1. Törekedett a materializmus és idealizmus harcának ábrázolására, a görög materialistáktól kezdődően egészen a marxizmus--leninizmus pedagógiai gondolkodásának kialakulásáig.

2. Mindenütt nyomatékosan a haladó elméletekre irányította figyelmét, mellőzve a már korukban is retrográdnak bizonyuló nevelésügyi gondolatokat.

[5] Nagy Istvánné: Megjegyzések az egyetemes neveléstörténet programjához. Tettamanti-hagyaték. József Attila Múzeum, Makó.

[6] Gépírásos szövege megtalálható a makói Tettamanti-hagyatékban.

[7] Tettamanti: A neveléstörténet elvi kérdései. Kézirat, 1. o.

[8] I. m. 4--5. o.

3. A pedagógiai elméletek haladó vagy retrográd voltának elbírálásakor -- "Sztálin utasítása szerint" -- a következőképpen járt el: Az egyes nevelésre vonatkozó gondolatokat aszerint ítélte meg, hogy azok az illető kornak fejlődő vagy fejlődést gátló tendenciáit szolgálják-e. (Meg kell jegyeznünk, hogy ennek a követelménynek a néhányszor kissé mechanikus alkalmazása helyenként túlzó, kategorikus kijelentésekre vezetett. Később példákat is hozunk erre.)

4. Mindvégig igyekezett a pártosság szempontjának érvényre juttatására.

5. Az újkori nevelés történetében különös gondossággal elemezte azokat az elméleti irányzatokat, "amelyek még ma is alkalmasak arra, hogy a szocialista pedagógiai gondolkodást egyesekben megzavarják".[9]

* * *

1952. október 25-én egész napos pedagógiai ankét zajlott le a Tudományos Akadémián. Szervezője az Akadémia Pedagógiai Bizottsága és a Minisztérium egyetemi főosztálya volt. Az ülésen Tettamanti új (második) egységes neveléstörténeti jegyzetét vitatták meg. Két korabeli beszámoló is tudósít a vita menetéről.[10] Az ankéton -- több, a kor jegyeit magán viselő vulgarizáló kritikai megjegyzés mellett -- jogos észrevételek is elhangzottak. Így például hiányolták az idealista pedagógiai irányzatok bemutatását (elsősorban a német idealista filozófiát és az erre épülő herbarti pedagógiát) és a reformpedagógiai törekvések értékelését. Igaz: így valóban kissé "féloldalas" a jegyzet, a szerző az újkorral foglalkozó részben inkább csak a progresszív pedagógiai elméletek és gyakorlat vizsgálatára vállalkozott. A vita vezetője -- Ágoston György -- elsősorban mégis úttörő jelentőségére hívta fel a figyelmet: Ez a jegyzet még az 1950/51-es tanévben készült, a szerzője így akkor még nem ismerhette a neveléstörténet egészére vonatkozó szovjet kutatások eredményeit. (A korabeli szovjet közoktatásügyet bemutató munkákat viszont -- mivel azok akkor már magyarul is hozzáférhetőek voltak -- felhasználta Tettamanti.) Így nyugodtan állíthatjuk, hogy Tettamanti Béla vállalkozott hazánkban először önállóan a neveléstörténet teljességének marxista igényű feldolgozására.

* * *

[9] I. m. 8--9. o.

[10] Nagy Sándor: Pedagógiai ankét a Tudományos Akadémián. = Felsőoktatási Szemle, 1952. november, 423--427. o. és Nagy Sándor: Pedagógiánk néhány kérdése az akadémiai vita tükrében. = Pedagógiai Szemle, 1953. 1--2. sz., 137--149. o.

A felhasznált források közül a legfontosabbakat a szerző a jegyzet elején felsorolja: Itt említi meg Finánczy Ernő ötkötetes művét, amely az ókori, a középkori, a reneszánsz és az újkori nevelés történetének monografikus feldolgozásán túl a XIX. századi neveléselméleteket is bemutatja. Az idegen nyelvűek közül Jules-Gabriel Compayré és Paul Barth munkáira hivatkozik.[11] A magyar neveléstörténet ábrázolásához Finánczy Ernő, Kornis Gyula és Somogyi József könyveit használta fel. A Szovjetunió akkori nevelésügyi helyzetképének megrajzolásához már szovjet forrásmunkák is rendelkezésére álltak.[12]

Ez a felhasznált irodalmi anyag egy jegyzet elkészítéséhez bőségesen elegendő. Tettamanti azonban a mechanikus kivonatolásnál és összegzésnél többet tett: új alapokra helyezkedve, a történelmi materializmus "szemüvegén keresztül" láttatta a már ismert tényeket. Így azután eltért a neveléstörténet -- egyébként rendkívül termékeny és indíttatásában is tiszteletre méltó -- Finánczy Ernő-féle polgári olvasatától, melynek végkicsengése nem más, mint hogy a történelem végső soron az emberiség "erkölcsösödésének", erkölcsi tökéletesedésének története.[13] Elszakadva ettől a -- mint említettük, rendkívül tiszteletre méltó, de voltaképpen idealista -- nézőponttól, Tettamanti Béla arra törekedett, hogy bemutassa a nevelés elmélete és gyakorlata, valamint a mindenkori gazdasági-társadalmi alap közötti szorosabb-lazább összefüggéseket.

Így azután Finánczy Ernővel szemben, aki csupán néhány oldalt szentel az ősközösségben folyó nevelőtevékenység bemutatásának, s azt a mechanikus szoktatással azonosítja, Tettamanti jóval differenciáltabban közelít a kérdéshez. Már a második jegyzetben ezt olvashatjuk: "A nevelés az ősközösségben tehát a gazdasági és társadalmi formákba való beleélést szolgálta, az ősközösségi élet szükséglete irányította. Tartalmában változatossá ezt a nevelést a gazdasági fejlődés foka, a földrajzi és éghajlati tényezők tették. Más volt a gyűjtögető, más a halászó, vadászó, majd földművelő népeknél; s ami szintén a gazdasági formákkal adott, kezdeti fokon hiányzik ebből a fe-

[11] Compayré: Historie critique des doctrines de l'education en France depuis le seizieme siecle. Paris, 1879; és Paul Barth: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, Leipzig, 1925.

[12] A jegyzet elején a következő magyarra fordított monográfiákat sorolja fel: Medinszkij: A közművelődés a Szovjetunióban, Szikra, 1947; Medinszkij: A népoktatás a Szovjetunióban, Szikra, 1950; Konsztantinov: A szovjet pedagógia harminc éve; és Kaftanov: A szovjet felsőoktatás harminc éve.

[13] Mészáros István: Finánczy Ernő, a neveléstörténet-író. = Pedagógiai Szemle, 1985. 9. sz.

gyelmezés, a személyes és szociális akarat nevelése."[14] Még aprólékosabban foglalkozik az őskori nevelés jellemzőivel a neveléstörténet tankönyv néhány évvel később elkészült fejezetében. (A források szerint ennek a könyvnek fennmaradt fejezetei már 1954 elejére elkészültek. Ágoston György egy akadémiai vitaindító előadásában a következők hangzottak el 1954. június 12-én: "Tettamanti Béla elvtárs, akinek már néhány évvel ezelőtt számottevő egyetemes neveléstörténeti és neveléselméleti jegyzete jelent meg, egyetemes neveléstörténeti tankönyv írásához kezdett hozzá; az ókor neveléstörténetének jelentős részével el is készült."[15] Arra a kérdésre, hogy vajon miért nem folytatta könyve írását Tettamanti Béla, már nem kaphatunk választ.) A fejlett matriarchátus nevelői gyakorlatáról itt ezt olvashatjuk: "Ezen a fokon, majd pedig mind fokozottabban az apajogú -- patriarchális -- közösség ekés földművelő és állattenyésztő társadalmában, már a megmutatásból mind tudatosabbá váló tanítás és ezzel összefüggően gyakoroltatás lesz."[16]

Szépen példázza a megváltozott termelési mód és a nevelési gyakorlat közötti felismert összefüggést a következő részlet is: "Az ősközösség bomlásával a nevelés is megváltozik. Jelentkezik itt-ott a nevelő személye, majd a kezdődő osztályképzéssel és munkamegosztással elkülönül a közvetlen munkára nevelés az értelmi neveléstől. A törzs közrendű tagjainak nevelése a hagyományos formák között főleg a munkára való nevelés marad. A törzs szellemi kincsének átadása, kultikus, vallási hagyományainak és szokásainak áthagyományozása, tehát a sajátképi értelmi nevelés mind erősebben az uralkodó osztályok gyermekeire szorítkozik, ezek előjoga lesz. A varázslók, papok, törzsfők gyermekeinek nevelése tárgyában és tartalmában elveszti közvetlenebb kapcsolatát a munkával."[17]

A befejezetlenül maradt neveléstörténet könyv pedig olyan mélységben, olyan újszerű feldolgozásban foglalkozik az ókori nevelés gyakorlatával és a nevelésről elmélkedő filozófusok munkásságával, hogy az mind a mai napig példa nélküli: ilyen alapos neveléstörténeti munka nálunk erről a témáról máig sem született.

* * *

[14] Neveléstörténet. Bölcsészet-kari jegyzet. Szeged, 1950/51. tanév. (A továbbiakban: Jegyzet II.) 8. o.

[15] A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Főbizottságának vitaankétja a pedagógia tudományának helyzetéről és feladatairól. Ágoston György vitaindító beszámolója. = Pedagógiai Szemle, 1954. 4--5. sz.

[16] Egyetemes neveléstörténet I. Ókor. Gépelt kézirat, Tettamanti Edit tulajdona. (A továbbiakban: Neveléstörténet könyv.)

[17] Jegyzet II. 9. o.

Hasonlóan értékes anyagot tartalmaz Tettamanti két jegyzetének a középkorral foglalkozó része. Különösen érdekes az az olvasót igen jól orientáló gondolatmenet, amely a filozófia önállósodásának menetét vázolja föl, rámutatva a természettudományos gondolkodás középkori gyökereire is: A skolasztika -- olvashatjuk itt -- "annak a filozófiai törekvésnek a megtestesítője, amely az egyház tanítását teljes tudományos rendszerré akarja kiépíteni. Ez az egységbe rendeltség most már azt jelenti, hogy a tudás, a világi tudományok teljes tartalmukkal a hit keresztény dogmatikájának szolgálatában vannak: scientia est ancilla theologiae. Ennek az immár hivatalos egyházi filozófiának alapvetése a formális logika megalkotójának, Aristotelesnek gondolatrendszere, és legmagasabb képviselője Aquinói Tamás (1225--1274). Azonban éppen ennek az egyházias célzatú, a hittételeket igazolni hivatott bölcselkedésnek belső ellentmondásai készítik elő a filozófia önállósulását, a keresztény dogmarendszertől felszabaduló önálló világi gondolkodás kialakulását. Előkészíti ezt magában a skolasztikus filozófiában jelentkező két iránynak, az ún. realizmusnak és nominalizmusnak szembenállása. Míg ugyanis a realizmus hirdetői az egyház hivatalos álláspontján, a platóni filozófia értelmében az egyetemes fogalmaknak tulajdonítanak reális létet, s ezzel szemben az egyes dolgok világát látszat-világnak mondják, addig a nominalizmus híveinek az a meggyőződése, hogy egyetemes a valóságban nincsen, az csak puszta szó (nomen) -- igazi valóságuk az egyes dolgoknak van. És itt ezen a ponton tör be a hagyományos értelemben vett középkor végén a kezdődő kapitalizmus polgári gondolkodásának az egyház tanításától mind jobban függetlenülő iránya. Ezt a részt feszíti mind jobban széjjel, a reneszánsz és a reformáció századainak természettudományossá váló gondolkodása. S ezen épül majd a XVII. és XVIII. század materializmusa, jelezve immár az európai gondolkodás nagykorúvá, éretté válását, a középkori kötöttségtől való felszabadulását."[18] Ezek az évszázadokon átívelő fejlődést nyomon követő, a távolabbi összefüggésekre rávilágító, s így a szétaprózott megközelítés hátrányait leküzdő gondolatsorok jelenthetik -- a mai olvasó számára is -- a jegyzet egyik legnagyobb erényét. Bőven találunk még ehhez hasonlóakat a további lapokon is.

Az ilyen imponáló logikai biztonságról árulkodó részek mellett természetesen találhat a figyelmes olvasó olyan megállapításokat is, amelyeknek érvényessége -- mai tudásunk birtokában -- már megkérdőjelezhető. Így például túlzottan kategorikusnak tartjuk azt a kijelentést, mely szerint "népoktatást a középkor nem ismer".[19] Intézményes népoktatást valóban nem, de léte-

[18] Jegyzet II. 42. o.

[19] I. m. 45. o.

zett ebben a korszakban a gyermekek nevelésének egy másféle útja-módja is. Nevezetesen: azok az alkalmak, amikor vasár- és ünnepnapokon a falusi plébánosok összegyűjtötték a falu aprajját-nagyját, hogy a hittételek magyarázásával, közös imák és éneklések útján, élményszerű keretek között neveljék őket "állapotbeli kötelességeik" átérzésére, személyes életsorsuk zokszó nélkül való elfogadására. Az alapkészségek tanítása nagyon sokáig azokra a fiatal fiúkra korlátozódott, akik a papi pályára készülve ki tudtak emelkedni a jobbágysorból.[20] Továbbá: túlzottnak tartjuk azt a tételt is, hogy a középkori nevelés "tisztán oktatásra korlátozódik, a művelő anyag puszta átadásának értelmében". Ez így nyilvánvalóan túlságosan általánosító megfogalmazás. Csak egy ellenvetés a lehetségesek közül: Finánczy Ernő a középkorról szóló könyvében alfejezetet szentel ennek a témának, amelyben a fegyelmezés drasztikus módszerein túl a középkori diákélet derűs vonásait is bemutatja.[21]

* * *

Az újkor pedagógiai elmélkedőinek és nevelési gyakorlatának bemutatása előtt tömören ismerteti a jegyzet írója a XVII. század filozófiai törekvéseit. Valóban szükség van a fő tendenciák ismertetésére, hiszen ezek a filozófusok egyrészt közvetlenül kortársaik nevelésre vonatkozó reformjavaslataira gyakoroltak jelentős hatást, másrészt viszont előkészítették a XVIII. század kifejezetten materialista jellegű, felvilágosodott nevelői gondolkodását.[22] A század két fő filozófiai áramlatát így mutatja be Tettamanti Béla: "Azokban a 17. század elején megjelenő filozófiai törekvésekben, amelyek a század ideológiai arculatát meghatározzák, két egymással kapcsolatos irány válik uralkodóvá: a természeti valóság felé forduló empirizmus, a tapasztalat útján megismert valóság tényeiből kiinduló ismeretelméleti irány, és a racionalizmus, az az ismeretelméleti elv, amely az igazi megismerésnek, az igazságnak kritériumát az ész, az értelem által igazolt ismeretben látja. Ez a két irány egymással szemben álló két elvet hangsúlyoz: míg az empirizmus megindítója, az angol Bacon szerint az igazság próbaköve a gondolkodásnak a tapasz-

[20] Lásd erről bővebben: Mészáros István: Az iskolaügy története Magyarországon 996--1777 között. Akadémiai Kiadó, Bp. 1981. 20. o. és más helyek; Mészáros István: Népoktatásunk 1553 és 1777 között. = Pedagógiai Közlemények, 14. Tankönyvkiadó, Bp. 1972. 13--20. o.; illetve Mészáros István: Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777--1830 között. = Pedagógiai Közlemények, 26. Tankönyvkiadó, Bp. 1984.

[21] Finánczy Ernő: A középkori nevelés története. Bp. 1926. 167--176. o.

[22] Lásd: Jegyzet II. 80. o.

talással való megegyezése, addig a francia Descartes csak azt ismeri el igaznak, amit az értelmi belátás igazol. A két gondolkodási irányt az alapelvek szembenállása mellett az kapcsolja össze, hogy mind a kettő függetleníteni akarja a megismerést a tekintély gyámkodása alól, mind a kettő a skolasztikával szemben a minden előítélettől és előzetes megkötéstől mentes megismerő törekvések kifejezése. Megegyeznek abban is, hogy mind a két ismeretelméleti álláspont egy mechanisztikus, matematikai törvényszerűségek uralma alatt álló világképen nyugszik."[23] Úgy gondoljuk, az idézett rész szép példája a következetesen alkalmazott dialektikus megközelítésmódnak.

* * *

Comenius munkásságának ismertetésekor Tettamanti felhívja figyelmünket arra, hogy a Didactica Magna tudománytörténeti jelentőségű mű. Nemcsak a szűkebb értelemben vett didaktika kérdéseivel foglalkozik, hanem olyan rendszeres neveléstan ez, amely felöleli az iskolai nevelés minden lényeges kérdését. Rendszerével kapcsolatosan megjegyzi, hogy ő azt "... nem az eddigi hagyományok és gyakorlati elvek alapján akarja felépíteni, hanem magából a dolgok természetéből kiindulva. A természetességnek ez az elve olyan természetszemléleten alapul, amely mind az emberi, mind pedig a természeti valóságot az isteni gondviselő jóság által áthatottnak és meghatározottnak látja. Az így értelmezett külső természet követendő analógiájára hivatkozik didaktikai utasításaiban, ilyen természetes elvekkel alapozza meg ajánlott tanítási módszerét, abból az érthető felfogásból kiindulva, hogy az ember a természetnek egy része, és mint ilyen, a természetnek van alávetve. Ennek az egyoldalúan hangsúlyozott naturalizmusnak természetesen megvan az a következménye, hogy Comenius nem látja a nevelésnek lényegében a társadalmi törvényszerűségek által való meghatározottságát. Ehhez járul még az is, hogy vallásos színezetű természetszemléletének következményeképpen egyes kérdéseket nem tudományos, hanem biblikusan vallásos magyarázattal világít meg."[24] Erre jó oka volt -- tehetjük hozzá a magunk részéről --, hiszen a cseh testvérek szektájának püspökeként tevékenykedvén maga is mélyen vallásos ember volt.

Éppen ez az a pont, ahol Tettamanti Béla sikerrel vette fel a harcot az ötvenes évekre olyannyira jellemző leegyszerűsítő törekvésekkel szemben. Egy

[23] Jegyzet II. 80. o.
[24] I. m. 87. o.

korabeli — Comenius pedagógiájával foglalkozó — tanulmány kapcsán kifejti a cseh pedagógus világnézetével és ismeretelméleti állásfoglalásával kapcsolatos saját véleményét is. Vitatkozik azzal a korábban elfogadott felfogással, hogy Comenius világnézetében a transzcendens elemek mellett a kialakuló polgári ideológia is megmutatkozna. Kételyeit a következő kérdésekbe sűrítve tárja a vitacikk olvasói elé:

"1. Lehet-e Comenius törekvéseiben tudatosan a polgári haladást szolgáló, a kapitalista gazdasági rendet előkészítő szándékot látni? Vajon csakugyan szállászcsinálója kívánt-e lenni Comenius az új gazdasági rendnek?

2. Elmondhatjuk-e tehát, hogy Comenius gondolkodása alapjában véve a kialakuló polgári ideológia, hogy 'felsorakozott ... a forradalmárok, természettudósok mellé'?

3. Elfogadható-e az a Comenius-kutatásban immár hagyományos megállapítás, amely magában Comenius világnézetében is bizonyos egymással néha harcosan szemben álló, egyiknek teljes érvényesülését gátló kettősséget vél észrevenni: a bensőséges vallásos hit és a haladó polgári gondolat felismeréseinek kettősségét?"[25]

Tettamanti ezekre a kérdésekre Comenius műveinek alapos tanulmányozása után egyértelmű nemmel felel. Meggyőződése szerint ez a világnézet a protestáns vallásosságnak egy sajátos, mélyen átélt formája: "Az a világnézeti meggyőződés, ... amelyből eredetten Comenius korának jelenségeit értékeli, és amely mind a társadalmat megújítani szándékozó törekvéseinek, mind pedig didaktikai célkitűzéseinek értelmet ad, semmi egyéb, mint ennek a huszita püspöknek szektáns, misztikus, a csodavárás reménységeiben elragadott transzcendens keresztény vallásossága; a 17. század emberének eretnek kereszténysége: az isteni eleve elrendeltségbe, az isteni ígéretbe vetett hit sokszor babonás színezetű, de mélyen átérzett eleven ereje."[26] Ez a világnézet tehát egy egységes, benső ellentmondásoktól mentes világszemlélet. Túlzás lenne belevetíteni olyan elemeket, amelyeket csak a kései utókor szeretne meglátni benne, hogy prekoncepcióját igazolja. Található az ő munkásságában enélkül is elég sok forradalmian új gondolat. A vitacikk írója így fogalmaz: "Meggyőződésem szerint történeti szemléletünk sem azt nem engedi meg, hogy Comeniust törekvései tükrében úgy állítsuk be, mint aki a polgári eszméknek és a kapitalista rendnek akart — mégpedig tudatosan — szállászcsinálója lenni,

[25] Tettamanti Béla: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról. Acta Universitatis Szegediensis. 3. 1957. 4. o. A belső idézetek Geréb György kandidátusi disszertációjából valók.

[26] I. m. 4. o.

sem pedig azt, hogy a forradalmárok és természettudósok mellé sorakozott fel. (Hiszen pl. sokáig nem fogadta el a kopernikuszi kozmikus szemléletet.) Nem tartjuk helyesen fogalmazott megállapításnak azt sem, hogy Comenius világnézetének materialista kiindulópontjáról beszél, s arról, hogy annak keresztülvitelét vallásos szemlélete gátolta, vagy amellyel szemben merész és kényelmes álláspontot foglalt volna el. Comenius vallásos világnézetének egyáltalában nincsen materialista kiindulópontja... Egyszerűen: nem volt materialista, s így nem lehet elmondani azt sem, hogy Comenius didaktikai alapvetése a kialakuló kapitalista rend felépítményének tartozéka."[27]

A cseh pedagógus-gondolkodó ismeretelméleti álláspontját illetően Tettamanti azzal a felfogással vitatkozik, hogy az megrekedt volna az egyoldalú szenzualizmus szintjén. Ez a nézet azt hangoztatta, hogy "Comenius szerint minden tudásunk alapja a közvetlen tapasztalat s legtöbbször 'meg is tapad a baconi szenzualizmus alapjában materialista gyökerénél s a tényeket általánosítás nélkül is ismertnek tekintette...; nem tudott a tények általánosításáig, törvényszerűségek levonásáig, általában a fogalmi síkra eljutni'."[28]

Tettamanti Bélának erről a kérdésről más a véleménye: "Minden óvatos fogalmazás ellenére is, annyi bizonyos, hogy Comenius a merev szenzualisztikus álláspontón már akkor is rést üt, amikor külső érzékenység -- közönséges értelem -- és elmélkedő erő hármas fokozatát állítja egymás mellé (fölé?), másrészt pedig az ész, az akarat és a cselekvőképesség sorozata mellett az érzékek, értelem és kinyilatkoztatás fegyvereit így egymásutánba állítva megjegyzi azt is, hogy az elmélkedő erő 'ítéletet tészen'. ... Ezek után nem lehet kétségünk afelől, hogy Comenius az általa többször és többféleképpen felsorolt ún. lelki erők közül mind az ismeretszerzésben, mind pedig az ismeretszerzésben való vezetés oktatói munkájában az értelemnek az egyoldalú szenzualizmus álláspontján túlmenő jelentőséget tulajdonít."[29]

Tettamanti Béla jegyzetében érzékletesen világítja meg, hogy milyen módon kísérli meg Comenius összeegyeztetni a -- fentebb bemutatott -- vallásos világnézetéből eredő, végső kicsengésében transzcendens nevelési célt az evilági életút végigjárásához szükséges gyakorlatilag hasznosítható ismeretek nyújtásával: "... itt jelentkezik nála -- olvashatjuk második neveléstörténet jegyzetében -- gyakorlati utasítás formájában az az elvi követelmény, amely az e világra való nevelést össze akarja egyeztetni a túlvilágra való

[27] I. m. 8. o. Saját kiemelésem.
[28] I. m. 10. o.
[29] I. m. 11--12. o. Saját kiemelésem.

előkészítéssel. 'Az iskolában csak olyant tárgyaljunk -- mondja --, ami legbensőbb hasznára van ennek az életnek és a jövő életnek, de mégis inkább a jövőnek... Mert ha az ifjúságba ennek az életnek érdekében kell is egyetmást becsepegtetni (pedig kell), ez olyan legyen, ami amaz örökké való célokat nem gátolja, a jelen életben pedig igazi hasznot hajtson.' Kísérlet ez a transzcendens idealizmusnak és a Bacon-féle utilisztikus empirizmusnak a didaktika terén való összeegyeztetésére."[30]

Hasonlóan gazdag a jegyzet Pestalozzival foglalkozó fejezete is. Különösen érdekes lehet számunkra a svájci pedagógus pedagógiai rendszerének felvázolása. Ez annál is inkább fontos kezdeményezés, mivel ő összefoglaló elméleti művet nem írt, csak didaktikáját dolgozta ki részletesen. Tettamanti vállalkozott arra, hogy Pestalozzi életművéből kiszűrje és csoportosítsa azokat az alapvető elveket, melyeken egész rendszere nyugszik.

Pestalozzi -- Rousseau nyomán -- a "természetes nevelés" elvéből indul ki. Nála ez a következőket jelenti:

"1. Mivel a természetes fejlődési menetben az emberfajta minden erői örök törvények szerint bontakoznak ki, minden nevelésnek a gyermek önerejéből kell kiindulnia. Ez az ún. spontaneitás elve.

2. Mivel az a fejlődés egy, a teljes kifejlődésig tartó, hézagtalan folyamatosság; ebben a fejlődésben bizonyos szabályosság, bizonyos módszeres menet, mint Pestalozzi mondja, módszer van. Ez a módszeresség elve.

3. Ennek az önkifejlődésnek lényegét Pestalozzi az ember belső erőinek tevékenységében, aktivitásában, a szemlélés aktivitásában látja. Ez a szemlélés elve.

Ezt a három elvet egészíti ki

4. Az erők egyensúlyának elve, amely a természettől adott alapvető erők harmonikus kifejlesztésének kötelességére figyelmeztet; és végre

5. A közösség elve, amely szerint minden nevelés a közösségben, a közösség által megy végbe."[31]

A jegyzet írójának ezekhez az alapelvekhez fűzött megjegyzéseiből megtudjuk, hogy a spontaneitás elve Pestalozzinál nem a "negatív nevelés" "háttérbe húzódó" nevelői attitűdjét jelenti, hanem a gyermek természeti adottságaihoz való (pontosabban az egyetemesnek látott fejlődési törvényszerűségekhez való) alkalmazkodás útján a pedagógus állandó, aktív segítségadását. Tettamanti idealisztikus humanizmusnak nevezi azt a filozófiai alapállást,

[30] Jegyzet II. 91. o. Saját kiemelésem.

[31] Jegyzet II. 185. o.

amely e mögött a nevelői magatartás mögött húzódik. Felhívja olvasói figyelmét arra, hogy ez a -- Rousseau individualizmusával végső soron szembehelyezkedő -- gondolkodásmód lesz a későbbi ún. szociális pedagógiának az elméleti alapja. A szociális gondolatnak ezek a csírái Pestalozzi pedagógiájában kétségtelenül idealisztikus színezetűek. Tettamanti ezt így kommentálja:

"Ez az egészen idealisztikus gondolatmenet jelenti egyrészt Pestalozzi gondolkodásában a korabeli német idealisztikus filozófia felé mutató haladást Rousseau naturalizmusával szemben, de mutatja ennek a gondolkodásmódnak korlátait is. Pestalozzi ismeri a korabeli feudális társadalomból fakadó nyomorúságokat, el is képzel egy jobb társadalmi rendet, de mint látni fogjuk, annak szerkezetét lényegében nem akarja megváltoztatni, annak visszásságain, mint hallottuk is, már az egyesnek a nevelés, a felvilágosítás által biztosított jobb belátása segít. ... A francia materialistáknak és a forradalom egynéhány elmélkedőjének az a hite, hogy az egyén felvilágosítása a társadalmat megváltó erő, Pestalozzi gondolkodásában abban az általános tételben jut kifejezésre, hogy az emberiség fejlődésének feltétele az egyes ember erkölcsi emelkedettsége."[32]

2. Mit jelent a módszer elve Pestalozzi pedagógiájában? Tettamanti Béla értelmezése szerint "annak az útnak felkutatását és a nevelés munkájában való követelését, ... amely a fejlődés útját a természet törvényei által adottan egyetemesen szabályozza".[33] Ez pedig nem más, mint a megismerés útjának az a "hézagtalan folytonossága", amely az egyszerűtől indul ki és a világos fogalmak kialakulása felé halad.

3. Az előbbi kettőt egészíti ki a szemlélet elve. Tettamanti is hangsúlyozza, hogy Pestalozzi a szemlélésben nem a puszta befogadás aktusát látta, hanem a megismerő tudatnak a tárgy felé forduló teljes aktivitását. "Ezzel Pestalozzi túlhaladja a szenzualisztikus didaktikát, amely szerint az érzékek 'adják' az ismeretet, s azután jön az értelem, hogy ezeket regisztrálja. Pestalozzi szerint maga a szemlélés aktusa ilyen alkotó tevékenység, s ez didaktikájának alapja."[34]

4. Az erők egyensúlyának elve Pestalozzinál -- Tettamanti Béla értelmezése szerint -- a három alapvető emberi erőnek, a szelleminek, az erkölcsinek és a testinek az "összhangzatos" kifejlesztését jelenti. "Csak az műveli igazán az embert -- olvassuk itt --, aki az egész embert, a szívet, a szelle-

[32] Jegyzet II. 186--187. o. Saját kiemelésem.
[33] I. m. 187. o.
[34] Uo.

met és a kezet is megragadja. Ez az elv gyökere a nála először szociális szempontból értékelt munka által való nevelés elvének."[35]

5. Végezetül a közösségi nevelés elvének hangsúlyozása -- tudjuk meg Tettamanti okfejtéséből -- teszi Pestalozzit a szociális pedagógia megalapozójává. A közösség kategóriája nála a család fogalmát jelenti. "Pestalozzi felfogásában ugyanis az ember az emberiség nagy családjának fia, s így az emberi nemhez való ragaszkodás tudata családi nevelés által, a társadalom eme természettől adott ősközösségi sejtjében sarjad ki. Innen a család és az anya nevelői szerepének hangsúlyozása."[36]

* * *

Tettamanti Béla volt a magyar neveléstörténet-írók közül az első, aki az orosz és a szovjet nevelés történetével behatóbban foglalkozott. Ugyancsak ő mutatja be jegyzetében nálunk első ízben a neveléstörténet legújabb korának keretei közt a szocialista nevelői gondolkodás kialakulását és fejlődését. Itt kerít sort a marxizmus klasszikusainak nevelésüggyel kapcsolatos gondolatainak ismertetésére.

Az orosz nevelés, az oroszországi művelődés történetéről egészen a kezdetektől kiindulva nyújt jól nyomon követhető áttekintést. Rámutat itt egy sajátos osztrák--orosz kapcsolatra, amely a Comenius-követő Jankovics de Mirjevo, szláv származású osztrák pedagógus és munkatársai tevékenységében mutatható ki. Ők ugyanis hatalmas lendülettel fogtak hozzá -- II. Katalin felkérésére -- az orosz alsó fokú oktatás és tanítóképzés újjászervezéséhez. (Érdekes, hogy pontosan erre az addig még eléggé fel nem tárt kapcsolatra hívta fel a figyelmet az 1954-ben tartott neveléstudománnyal foglalkozó akadémiai vita során Zibolen Endre: "Milyen tanácsot adhatunk az uralkodó felfogás alapján a pedagógiatörténet előadójának, aki a gyéren feltárt magyar--orosz pedagógiai kapcsolatok között nem akarja mellőzni Jankovics Ferenc tárgyalását? Hogyan magyarázza meg hallgatóinak, miért rajzol Medinszkij olyan pozitív képet a felvilágosult abszolutizmus pedagógiájának erről a nem különösebben jelentős képviselőjéről, amikor nekünk az ő közvetlen hazai munkatársairól egyetlen jó szavunk sincsen?")[37]

[35] I. m. 188. o.

[36] Uo.

[37] Pedagógiai Szemle, 1954. 4--5. sz.

A marxizmus klasszikusainak pedagógiai gondolataival -- mint fentebb már említettük -- a magyar neveléstörténészek közül először Tettamanti Béla foglalkozott ilyen behatóan. Jelentőségüket a következő szavakkal méltatja: Marx és Engels tanításai "új, tudományos alapvetést adtak a nevelés kérdései vizsgálatának. Feltárta ez a tanítás a nevelés fejlődésének igazi lényegét és a nevelés mindenkori osztályjellegét, segítségével újjáfogalmazták a nevelés célját a szocialista társadalomban, tisztázták az értelmi nevelés tartalmát és módszereit, az erkölcsi nevelés feladatait, megalkották a politechnikai nevelés elméletét és helyes megvilágításba helyezték a nevelés és a politika egymáshoz való viszonyát... A nevelés mint társadalmi funkció nem a társadalmi rend átalakításának eszköze, hanem arra van hivatva, hogy az ifjú nemzedéket a forradalmi aktivitás szellemében alakítsa: olyan irányban fejlessze ki ezt a nemzedéket, hogy az a maga tudását és képességeit a társadalom forradalmi átalakításának tudja és akarja szentelni."[38] (A marxizmus klasszikusainak megállapításai hozzásegítették Tettamanti Bélát, hogy kidolgozza a negyvenes évek végén a kommunista nevelés fogalmának tartalmi jegyeit. A kommunista nevelés feladatai között nem véletlenül hangsúlyozza a testi és szellemi munkaképességekre, valamint a tudatos és aktív munkakészségre nevelés fontosságát. A "készség" fogalma itt a motiváló oldal, az akarat nevelését jelenti. Láthatjuk tehát, hogyan gyökerezik az ő új nevelés-koncepciója a klasszikus marxista hagyományokban.)

* * *

Annak okát illetően viszont már csak találgatni lehet, hogy Marx, Engels, Lenin és Sztálin neveléssel kapcsolatos nézeteinek tüzetes elemzése után a másodikként megjelent jegyzetből miért maradt ki teljes egészében a Makarenkóra vonatkozó rész. (Krupszkája munkásságával is csupán egy bekezdés foglalkozik, szemben az előző jegyzet egy oldalas anyagával.) Az első jegyzet elismerő szavai után ez érthetetlen. Ott még ezt olvassuk: "A szocialista nevelésen való elmélkedés és nevelési gyakorlat legnagyobb alakja Anton Szemjonovics Makarenko (1888--1939), az egyetemes neveléstörténetnek is egyik leghatalmasabb egyénisége, a nevelői elhivatottság szinte példakép nélkül álló legtermékenyebb és legtiszteletreméltóbb megszemélyesítője... Makarenko nevelésügyi regényeinek és elméleti munkájának tanulmányozása minden iskolai nevelő számára elengedhetetlen kötelesség, a nevelői hivatásra való előké-

[38] Jegyzet II. 239. és 241. o.

szület egyik legfontosabb része. Csak az ő nevelési gyakorlatával és elmélkedésével való megismerkedés képesít bennünket arra, hogy megértsük és méltányoljuk azt, hogy mit jelent a szocialista építés számára elkötelezett nevelő munkájában, mindennapi gyakorlatában az, amit itt bővebben kifejteni nem volt lehetséges, ti. a nevelés munkájára való teljes felkészültség, a dialektikus materializmus ideológiájának eleven ereje egy öntudatosan aktív szocialista nemzedék felnevelésében."[39] Hogy egy ennyire pozitív értékelés után a következő tanév jegyzetéből már miért hiányzik Makarenko bemutatása, annak okát talán abban kereshetjük, hogy akkor -- a hivatalos elvárásoknak megfelelően -- Sztálin nevelésüggyel kapcsolatos gondolatainak méltatása került a helyére. Egészen bizonyos, hogy a későbbi előadások során Tettamanti már neveléstörténeti súlyának megfelelő mélységben tárgyalta a nagy szovjet pedagógus munkásságát.

* * *

Talán ez a néhány kiragadott példa is elegendő volt annak bizonyítására, hogy Tettamanti Béla, a neveléstörténet-író valóban kiemelkedő értékekben gazdag életművet hagyott az utókorra. A mi dolgunk az, hogy ennek a hagyatéknak minél több részletével ismertessük meg a pedagógiatörténeti kérdések iránt érdeklődő olvasóközönséget. Meggyőződésünk, hogy eredeti szemléletmódja, a nagy összefüggéseket láttatni képes logikája termékenyítőleg hatna mai pedagógiai közgondolkodásunkra is.

[39] Neveléstörténet. Dr. Tettamanti Béla ny. r. tanár előadásai a szegedi egyetemen az 1949--50. tanév II. félévében. Egységes szegedi egyetemi jegyzet. Kiadja a Tanulmányi Osztály. 62. o.

SETÉNYI JÁNOS

A FINN OKTATÁSPOLITIKA A NYOLCVANAS ÉVEKBEN

A finn iskolarendszer[1]

A második világháború előtti iskolarendszereket jelentősen átalakító "oktatási világforradalom" jó két évtizednyi vita után, a hetvenes években teljesedett be Finnországban.

A hetvenes évek oktatási reformjaiig a különféle iskolafajták önállóan, egymástól függetlenül léteztek. Az iskoláztatást senki sem tekintette egységes rendszernek, amit jól mutat az a tény, hogy országos irányítása is több minisztérium között oszlott meg. A tanulók száma a háború után nőtt meg erőteljesen, az ún. nagy korosztályok belépésével. Ugyanakkor a Szovjetuniónak fizetendő háborús jóvátétel ipari szerkezetváltást kényszerített ki, ami a szakképzés mennyiségére és minőségére is visszahatott. Az erőteljes iparosítás és a robbanásszerű urbanizáció a szakiskolák expanziójának kedvezett. Az igények kielégítésére kiterjedt községi szakoktatási hálózat jött létre és az állam is létrehozta a maga szakközépiskoláit.

Finnország -- hosszas előkészítés után -- 1972 és 1977 között tért át az általános iskola rendszerére. A reform során a népiskolát egyesítették a régi középiskola egy részével, és létrehozták a kilencosztályos, kötelező és ingyenes általános iskolát.

A hetvenes évek közepétől indult el és máig is tart a középfokú oktatás reformja. Ennek során hároméves gimnáziumot és sajátos szakképzési rendszert hoztak létre. Az új szakoktatási rendszer ún. "alapirányokra" épülő lépcsőzetes szakosodást tesz lehetővé: pl. az általános alapműveltséget és a tág értelemben vett szakmai alapismereteket adó építési alapirányt egyéves munkásszint (ács, betonozó, kőműves), kétéves építőmesteri és földmunkatechni-

[1] E cikk megírásakor a tudományos ösztöndíjam ideje alatt feldolgozott oktatáspolitikai anyagokra, valamint J. Numminen államtitkárral 1987 decemberében, Helsinkiben folytatott beszélgetésemre támaszkodtam.

kusi alsóbb szint, valamint hároméves építészmérnöki felsőbb szint követi. A reform tervezésekor összesen 24 "alapirányt" állapítottak meg.

A hatvanas és hetvenes évek reformjai a finn oktatásügy megújulását eredményezték. A finn iskolák a világ legfejlettebb országai közt is élvonalba tartozó feltételrendszer mellett működnek. Az oktatási kiadások az 1972-es olajválság óta mélyülő világgazdasági recesszió és szerkezetváltás hatásai ellenére sem csökkentek, sőt a nyolcvanas évek végére az oktatási ráfordítások további radikális növelésének kérdésében is konszenzus jött létre. A finn oktatás szervezeti reformjait azonban nem követte automatikusan a tartalmi megújulás. A világgazdaság átalakulásával új kihívások érték a finn oktatást is, melyekre az új szervezeti keretekben továbbélő régi gyakorlat aligha adhat megfelelő választ. Az elmúlt évben új "iskolavita" robbant ki, amelynek főbb kérdései minden európai oktatási vitában feltűnnek.

Elbürokratizálódás[2]

A felülről végrehajtott oktatási reformok szükségszerűen igényelték a végrehajtó és ellenőrző apparátus fejlesztését. Az oktatásirányítás modernizálása a bürokrácia robbanásszerű növekedéséhez vezetett. A folyamatot csak erősítette a koalíciós kormányzás logikájából fakadó kettős rendszer: ha az egyik vezető párt igazgatói pozícióhoz jutott, az igazgatóhelyettesnek a másik vezető párt funkcionáriusai közül kellett kikerülnie. Mindezek következtében az 1961-ben 22 fővel dolgozó oktatási minisztérium apparátusa 1984-re 250 főre duzzadt.

Külön problémát jelent, hogy az elmúlt évtizedekre jellemző "oktatáspolitikai hitek" (erős átpolitizáltság, mindenhatóságra törekvés, a hosszú távú tervezés fetisizálása stb.) következtében tovább növekedett az irányító apparátus életidegensége, teoretizáló hajlama. "Korábban a helyi irányításon keresztül vezetett az út a központi irányításhoz és a minisztériumokba, mostanában azonban, különösen a hatvanas és hetvenes években, szinte kizárólag az egyetemekről és főiskolákról érkeztek a központi hivatalokba és a minisztériumokba" -- jellemzi a növekedés időszakát J. Numminen.

A központi és helyi oktatásirányítás, valamint a tagjait minden túlmunkától "orwelli módon védelmező" tanári szakszervezet (OAJ) bürokratikus háromszöge az oktatásügy túlszabályozásához vezetett. Az oktatáspolitika -- az

[2]Ez a rész a Suomen Kuvalehti (1986. 17. sz.) és a Kanava c. folyóiratok oktatáspolitikai vitáit dolgozza fel.

elmúlt évtizedek reformhullámából némileg kiábrándulva -- most az oktatási rendszer belső fejlesztésére helyezi a hangsúlyt.

Az oktatási rendszer és a gazdaság új típusú igényei[3]

A második világháborútól napjainkig terjedő időszakban Japán mellett Finnország gazdasága növekedett legdinamikusabban a világon. Finnország nem egyszerűen csak követte a nagy világgazdasági átrendeződést, hanem egyes szűk, a nagyok által "üresen hagyott" fejlesztési részeknél csúcstechnológiákkal jelentkezett. A csúcstechnológiával dolgozó hazai vállalatok megjelenése a hetvenes évek végére, nyolcvanas évek elejére tehető. Ez azt jelenti, hogy a radikálisan más, újszerű képzést igénylő vállalatok éppen megvalósított, ráadásul erősen politikai indíttatású oktatási reformokkal találták szembe magukat. Az érdekellentétek az elmúlt év "job interview"-i kapcsán váltak nyilvánossá, amikor a bankok a kitűnően érettségizettekkel szemben a szükséges képességeket (agresszív rugalmasság, gyors döntésképesség, egyéni gondolkodás, határozott megjelenés) felmutatókat részesítették előnyben. "Az általános iskolát engedelmes kislányoknak teremtették, nem pedig a lányoknál lassabban érő kölyköknek. Az olyan fiú, aki jól boldogul az általános iskolában, annyira eltorzul, hogy egyáltalán nem szabad vezető állásba helyezni" -- kérdőjelezi meg az egész oktatási rendszer kompetenciáját a Rauma-Repola nagyvállalat igazgatója.

A gazdasági szféra képviselői sürgetik a nyelvoktatás intenzifikálását, minden iskola számítógéppel való ellátását, a permanens képzés -- ezen belül különösen az átképzés -- rendszerének kiépítését, a tanulási támogatások további növelését, a különböző iskolaformák közti falak "felpuhítását", átmenetek megteremtését. (Megjegyzendő, hogy a javaslatok nem tartalmaznak újabb szervezeti reformokat, inkább a már meglevő, fejlett oktatási kapacitások jobb kihasználására építenek.) Az említett igények az oktatásirányítás egyetértésével találkoznak. Nem mondható el ugyanez a felsőfokú oktatás jövőjével és az ún. tehetséges gyerekek külön oktatásával kapcsolatok vitákról.

Az OECD-tagállamokban kibontakozóban levő tendencia keretében a gazdasági szféra -- saját vállalati kutatóintézeteinek létrehozása és dinamikus fejlesztése mellett -- az állami felsőoktatást is megpróbálja közelebb hozni a saját fejlesztési tevékenységéhez. Finnország számára különösen a svéd

[3] L. a Helsingin Sanomat c. napilap 1987-es iskolavitáját, az egyetemekről pedig: J. Numminen: Yliopistokysymys (Az egyetemi kérdés). Helsinki, Otava, 1987.

gazdaságot és felsőoktatást "koordináló" szervezet létrehozása tűnt kihívásnak. A közös projektekkel, bérmunkákkal és "terepismeretként" legitimált vállalati orientációval szembeni erős ellenállás azonban aligha tesz lehetővé technokrata áttörést az elkövetkező években:

-- Az egyetemek oktatói és diákjai a tudomány szabadságának nevében utasítják el a kezdeményezést.

-- Az elmúlt évtizedek oktatási reformjait létrehozó társadalmi esélyegyenlőség--területi esélyegyenlőség koalíciónak aigha lehet érdeke a korábbi évtizedek iskolaalapítási lázában létrehozott vidéki egyetemek és főiskolák jelentőségének csökkentése.

A tudománypolitikai állásfoglalások tükrében a finn oktatáspolitikai irányítás mind a szocialista országok (akadémiai és más kutatóintézeteinek hálózata), mind pedig a nyugat-európai államok gyakorlatát (vállalati, profitorientált kutatóintézetek hálózata) elutasítja. J. Numminen a nemzetközi trendeket is figyelembe véve arra figyelmeztet, hogy az "Európa egyetemei 2000-ben" c. 1983-ban Strasbourgban megrendezett konferencián a technokraták és az egyetemek szociálpolitikai funkcióit hangsúlyozó liberálisok közötti vita az egyetemek jelentőségének kiemelésével végződött. A finn oktatáspolitika irányítói szerint az egyetem, mint történelmi képződmény, olyan hatalmas előnyökkel bír (interdiszciplinaritás, értékpluralizmus, tudományos iskolák közvetlen találkozása, információkkal telítettség, naponta változó nagyvárosok ösztönző közelsége), ami a jövőben csak fokozhatja jelentőségét. A hivatalos állásfoglalások kiemelik a főiskolák eddig kevéssé kiaknázott tudományos potenciáljának fontosságát.

A felsőoktatási vitához hasonlóan az ún. tehetséges gyerekekkel való külön foglalkozás kérdése is oktatáspolitikai világtrend. Itt azonban a vita -- a téma természeténél fogva -- korán politikai jelleget nyert. A vita az új, koalíciós kormány élén álló, mérsékelten konzervatív H. Holkeri miniszterelnök beszédével robbant ki. Holkeri kijelentette: "A mindenki elsajátít mindent elvében bízva túlságosan nagyratörő célokat tűztek ki az általános képzésnél. Miközben megpróbálják az egész népességet egy elérhetetlenül magas szinten képezni, reménytelen vállalkozásba ölik egy kis nemzet gazdasági és szellemi erőforrásait... Ugyanezeket az erőforrásokat a különböző területeken tehetségesnek bizonyult csoportok nemzetközi csúcsszintre hozása is igényelné. Csakis ezáltal tudnánk megőrizni Finnország pozícióját a tudomány és gazdaság kemény nemzetközi versenyében." A 12 éves, kötelező általános képzés szociáldemokrata ideáját a következő módon utasítja el: "Veszélyes tényezőnek bizonyulhat az oktatás színvonalának várható esése, amit mi, az

élenjárókhoz képest kis nemzet, egyszerűen nem engedhetünk meg magunknak." A miniszterelnök beszéde rendkívül éles vitát váltott ki. A tanárok szakszervezetének elnöke, V. Ranne szerint Holkeri beszéde "a történelem lövészárkaiból mászott elő", "Holkeri beszédét nem hozzáértő személy írta. Már évek óta senki nem állította, hogy mindenki mindent képes elsajátítani." A szociáldemokraták részéről P. Ala-Kapee, volt oktatási miniszter válaszolt: "Nyilvánvaló, hogy az iskolázottságra komolyan hat a szülők társadalmi-gazdasági helyzete. A jómódúak minden esetben iskoláztatják gyermekeiket. Kiesnek viszont többek között a sérültek és az olyan gyerekek, akik nem örököltek otthonról egészséges önbecsülést és tanulási motivációt. Holkeri javaslata azt jelentené, hogy egy kis nemzet veszni hagyná tehetségtartalékainak egy részét." A szociáldemokraták óvnak a Nyugat-Európából vagy az Egyesült Államokból importált tehetség-definícióktól és a permanens képzés kiépítését szorgalmazzák. A jelenlegi oktatási miniszter, Ch. Taxell nyilatkozatában támogatta a tehetséggondozás fejlesztését, de elvetette speciális elitiskolák létrehozásának gondolatát.

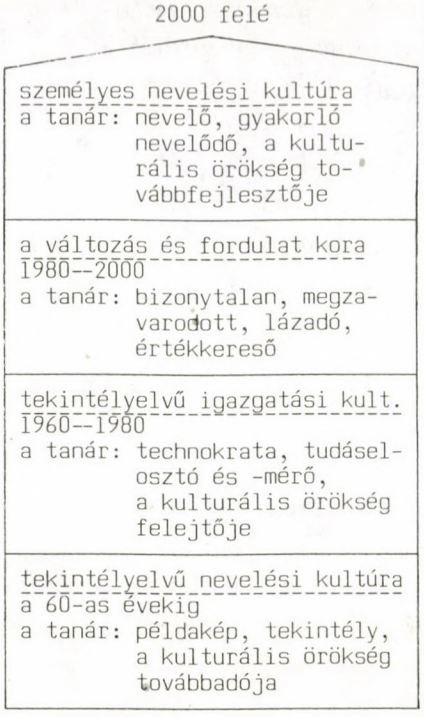
Vita a tanárképzés reformjáról

A szervezeti reformok üdvözítő hatásának elmaradása, az iskolarendszer belső fejlesztésének előtérbe kerülése felértékelte, kulcselemmé tette a tanárképzést.

A tanári pálya ma Finnországban jól fizetett és vonzó hivatás. A pályára jelentkezők számának növekedése azonban nem járt együtt a színvonal növekedésével. Az egyetemet megelőző 12 iskolaév, majd az egyetemi tanulmányok 5-6 éve teoretikus, életidegen tanárjelölteket eredményezett. Nem segíthetett ezen az eredetileg "mélyvíz"-nek szánt gyakorlóiskolák elavult hagyományokat közvetítő rendszere sem. Fokozatosan növekedett a kiégett (burnt out) vagy a pályát elhagyó tanárok száma. A tanárképzés problémája a tanárcentrikus finn iskolarendszer továbbfejlődésének egyik fontos akadályává vált. A sajtó, a pedagógia és az oktatásirányítás egyaránt "nevelésügyi felvilágosodást" hirdetett meg. A tanárképzés a következő pedagógiai értékrendbe ágyazva újulna meg (lásd 1. ábra).

J. Numminen államtitkár és E. Viljanen, a Finn Neveléstudományi Társaság elnökének állásfoglalásaiból új tanárképzési koncepció rajzolódik ki.[4] Az

[4] Suomen Kuvalehti, 1987. 6. sz. és J. Numminen: Suomen koulun tila tänään (A finn iskola helyzete ma). In: Kanava, 1986. 9. sz.



1. ábra

egyelőre még vitatott elképzelés lényege a változó iskolában (a tantárgyi és osztálykeretek felpuhulása) is helytálló, sokoldalú tanártípus preferálása. Eszerint a tanárnak tanulók három vagy három és fél évig -- a gimnáziumi anyag magasabb szintű elsajátítása helyett -- a később oktatandó tantárgyak tudományos alapjaira, neveléstudományi tanulmányaikra és gyakorló tanításaikra koncentrálnának. Ezután a jelölt tanulmányait megszakítva egy, két vagy három évre gyakorló tanárként helyezkedne el, és csak a próbaévek után kerülne vissza főiskolájára. Itt egy év alatt letenné neveléstudományi záróvizsgáit és elkészítené diplomamunkáját. A főiskolán eltöltött záróévre a korábbinál jóval hatékonyabb szakmai továbbképzés épülhetne. A gyakorlóévek alatt reális kép nyerhető az oktatás hétköznapjairól, ami csökkenthetné a kiégett, csalódott vagy pályaelhagyó tanárok számát. A javaslat szerint a tanításból főiskolai záróévük befejezésére visszaérkező tanárokat a gyakorlótanításra kiküldött tanárjelöltek helyettesítenék. Bár a munka és a család kötöttségeiből való egyéves visszatérés problematikusnak tűnik, a koncepció kidolgozói szerint a permanens képzés kényszere folytán, az ilyen típusú

mozgások hamarosan kivételből szabállyá válhatnak és a társadalomnak biztosítania kell az ehhez szükséges feltételeket.

A finn oktatást érintő viták lényegében össz-európai problémákat tárgyalnak. Finnország adottságai sohasem tennének lehetővé egy svédországihoz hasonló, önálló oktatási modell létrehozását. A viszonylag kis lakosság, a világtrendektől való erős függés állandó alkalmazkodást követel. De talán éppen ez teheti számunkra izgalmassá a finn oktatáspolitika útkeresését.

DEÁK ZSUZSA--VÁMOS DÓRA

INFORMATIKA, TÁRSADALOM, OKTATÁS

A Közgazdaságtudományi Egyetem Tervezési Intézete Társadalmi és Művelődéstervezési Osztályának egyik kutatása azzal foglalkozik, hogy az információs technikák és technológiák hazai elterjedését mennyiben követeli meg, segíti elő a társadalom fölkészültsége vagy másként fogadókészsége.

Az eddigiek során az informatika és a társadalom összefüggéseit vizsgáló hazai és nemzetközi kutatások eredményeire, helyzetelemzéseire támaszkodva megpróbáltunk értelmezési keretet, vizsgálódási szempontokat kidolgozni az informatika iránti társadalmi fogadókészségről, a számítástechnika társadalmi hatásrendszeréről Magyarországon.

A kutatás első fázisában az információs társadalom kialakulását tárgyaló nyugati elméleteket, országonkénti jelentéseket és a hazai helyzetet szembesítettük. Viszonyaink leírásait az utolsó tíz évben megjelent tanulmányok, közlemények összefoglalásával, szakértőkkel, vezetőkkel készített interjúkkal és néhány számítástechnikai profilú felhasználó intézményben végzett esettanulmánnyal alapoztuk meg. A szembesítés eredményeként jól érzékelhető az a felemás helyzet, ami a hazai állapotokat jellemzi: alacsony szintű, átgondolatlan a technikák jelenléte, ami igen nagy lemaradást konzervál, viszont az egyéni törekvésekben egyre türelmetlenebb a fölzárkózás igyekezete. Természetesen ezt az ambíciót erőteljesen mérsékli a különböző információhordozó és -földolgozó eszközök hiánya, a robottechnikával és általában a mikroprocesszorokkal való ellátottságunk fehér foltjai. Telefonhálózatunk még a fővárosban is alacsony értékeket mutat, vidéken viszont csak a legfejletlenebb országok telefonellátottságával versenyeztethető. A termelésben

alkalmazott robotok számát tekintve sem tudjuk hasonlítani a fejlett gazdasági régiókhoz paramétereinket.

Az információs társadalom hazai képének fölrajzolását nehezíti, hogy számítógépesítésünkre is inkább a közép- és a kisgépek elterjedése jellemző. Az ún. nagygépek kis száma, illetve összekapcsolhatóságuk problémái miatt sem alakulhattak ki s még most sem alakulnak azok az átfogó, nagy rendszerek, amelyek az információ áramlását megkönnyítik, illetve elő is segítik.

Az itt élő emberek viszont nem akarnak és nem is nyugodnak bele, hogy mindennapi életvitelük jelentősen elmaradjon az európai életformától, ezért minden alkalmat megragadnak, hogy hozzájussanak a legszükségesebb technikai eszközökhöz. Így terjed a lakosság és a vállalatok körében a PC is, kihívást teremtve az iskolai számítástechnikai képzésnek, oktatásnak.

A lakossági fogadókészséget sokoldalúan szeretnénk leírni. Ezért vizsgáljuk például a munkaerőre irányuló keresletet és a szakjellegű képzés kínálatát apróhirdetések elemzésével. A következő generációk számítástechnika iránti fogékonyságát feltételezhetően nagymértékben befolyásolja az intézményes nevelés-oktatás, ezért fordítunk figyelmet az oktatási rendszerben folyó számítástechnikai képzés elemzésére.

A gépek elterjedésén, az iskolai képzésen kívül foglalkozunk még az iskolán kívüli művelődési formák informatikai irányultságú programjaival, a szakemberek más típusú fölkészültségének kritériumaival, a foglalkozási szerkezet átalakulásával, a piaci helyzet értékelésével, a társadalmi struktúra és mechanizmus serkentő és gátló hatásaival. Az egyes részvizsgálatok eredményeit úgy akarjuk összefoglalni, hogy abból a következő időszak szükséges teendői kiolvashatók legyenek.

Mivel a kutatás még nem zárult le, csak néhány, az oktatásüggyel kapcsolatos megállapításunkat mutatjuk be.

A téma oktatásügyi vonatkozásait kutatva megvizsgáltuk, hogy az elmúlt időszakban hogyan foglalkozott a hazai pedagógiai sajtó e kérdéskörrel, milyen célokat fogalmazott meg, milyen eredményeket mutatott be és milyen problémákat tárt fel. Áttekintve a pedagógiai folyóiratok e témakörben 1980—1987 között közölt írásait, szembetűnő, hogy a téma iránti érdeklődés periodikusan változó. 1980-ban még magas az e tárgykörben közölt írások száma, ezt a figyelem lanyhulása követi, majd 1985-ben ismét megnövekszik a publikációk száma, s ha ezt nem is éri el, de viszonylag magas a következő két esztendőben is. A publikációk kétharmada a számítástechnika oktatásügyi alkalmazásának lehetőségeivel, eredményeivel és akadályaival foglalkozó elemző tanulmány. A többi könyvismertetés, beszámoló a külföldön, esetleg konfe-

renciákon szerzett tapasztalatokról, illetve tudósítás a hazai tanácskozások eseményeiről. (Megjegyzendő, hogy a szóban forgó 54 publikációból csak 4 látott napvilágot a Magyar Pedagógia hasábjain.)

A számítástechnika oktatásának, alkalmazásának kérdése folyamatosan jelen van a felsőoktatásban, a közoktatás felé csak az évtized közepén fordul erőteljesebben a figyelem, a pályaválasztási szakemberek szinte egyáltalán nem foglalkoznak a számítástechnikai képzés, számítástechnikai foglalkozások megjelenésének vizsgálatával, a tanácsadásban hasznosítható következtetésekkel.

E tudományos publikációkban leírt eseményekből, tényekből, adatokból sajátos módon (ha nem is a folyamat teljességében, de) kirajzolódik a számítástechnikai oktatás hazai fejlődése. A fejlett technika, technológia eredményei s az alkalmazásukra történő felkészítés sürgető követelménye a felsőfokú szakemberképzésben jelentkezik legkorábban. Az oktatási rendszerben felülről lefelé -- felsőoktatás, középiskola, általános iskola -- terjed el a számítógépek alkalmazása. Itt érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a szakmunkásképzéssel kapcsolatos eseménytörténet nem olvasható ki e publikációkból, s csak 1986-ban fogalmazza meg az egyik szerző azt, hogy a mikroelektronika, robottechnika ipari elterjedése, a minőségi munkaerőszükséglet megjelenése következtében a vállalatoknak is fel kell ismerniük a magasabb színvonalú iskolai szakképzéshez fűződő érdekeiket.

A számítástechnika mai súlya, helye és szerepe a magyar felsőoktatásban mintegy húszéves tevékenység eredménye. Ez mindenképpen figyelmeztet arra, hogy indokolatlanok a közoktatással szemben megfogalmazódó türelmetlen vagy illúziókkal teli, gyors és látványos eredményeket sürgető elvárások. A felsőoktatásban a számítógépek megjelenése teremtette meg az igényt és a lehetőséget a felhasználási módok keresésére, bővítésére. Ahogy az egyik tanulmányszerző fogalmaz: a gépek beszerzése, telepítése volt a számítástechnikai kultúra terjedésének első szakasza. Ezt követte a kész programok beszerzése, a hallgatók, oktatók géphez szoktatása játékprogramok segítségével. A harmadik szakaszban már megjelenik a házi programkészítés, a nem kifejezetten számítástechnikai szakemberek is bekapcsolódnak a tevékenységbe, a hallgatókat megtanítják a gépek kezelésére, és intézményen kívülről érkező feladatok számítógépes megoldását is vállalják. A negyedik szakasz jellemzői: kommunikáció a géppel, az időtakarékosság, az ember tehermentesítése -- most vannak terjedőben.

E fejlődés egyes állomásai nyomon követhetők a képzési célok, a képzés tartalmának változásában is. Például a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen, ahol

1967-ben vezették be a szakmai tárgyaktól elkülönülten a számítástechnika oktatását, 1986-ban alapozó, módszertani kiegészítő és felhasználó, alkalmazó jelleg szerint, a szaktárgyi struktúrába szervesen illeszkedve, hat tantárgy keretén belül oktatják a számítástechnikát, de már a továbbfejlesztésen gondolkodva tervezik "Az informatika alapjai" és a "Gazdasági informatika" tantárgyak bevezetését.

A publikációk szerzői nemcsak az eredményekről tudósítanak, hanem rávilágítanak azokra a gondokra is, amelyek szerintük akadályozzák a számítástechnikai képzést. Az egyes tanulmányokból kigyűjtött konkrét példákat most mellőzve, a csoportosítás után a következő főbb területek emelhetők ki: pénzügyi-finanszírozási problémák, tárgyi feltételrendszer hiányosságai, személyi feltételek, szemléleti korlátok, szervezeti korlátok. Már ebből a felsorolásból is nyilvánvaló és az elkészült interjúk tapasztalai is megerősítették, hogy a számítástechnikai képzés gondjai azonosak az oktatásügy működési zavaraiból következő, más vonatkozásokban már vizsgált ellentmondásokkal. Az oktatásügy működési mechanizmusai jelentős mértékben meghatározzák, befolyásolják bármiféle újító kezdeményezés, adott esetben a számítástechnikai képzés iskolai megvalósulását.

Az iskolai számítógépes program hazai megvalósulását, a számítástechnika iskolai terjedését befolyásoló megyei és iskolai szintű szervezet-szociológiai tényezőket vizsgálta 1986/87-ben egy kutatócsoport Csákó Mihály vezetésével, az OMFB "Elektronizáció és társadalom" c. kutatási programja keretében. E kutatás tapasztalatai szintén a fenti következtetésig jutnak el. Hangsúlyozzák ugyanakkor azt is, hogy a számítástechnikával kapcsolatos tanulói, pedagógus attitűdök és a számítástechnika terjedésének iskolai-pedagógiai hatásai még nagymértékben feltáratlanok. Idő és pénz hiányában mi sem foglalkozunk az információs társadalomnak személyiségjegyekkel szemben megfogalmazható követelményeivel (nyitottság, kommunikációs készségek, alkalmazási képességek stb.) és ezek iskolai jelenlétével.

Ide kívánkozik még egy megjegyzés: miért van az, hogy miközben az informatikák iránti fogadókészséget kívánjuk vizsgálni, mindig a számítástechnikáról beszélünk.

E probléma megjelölése rögtön rávilágít a magyarországi helyzet egyik legnagyobb ellentmondására. Az iskola nem a társadalom informatizáltságának kihívásával találkozott, hanem az új technikai eszköz, a számítógép megjelenésével, részben mint felülről, központilag kezdeményezett oktatásfejlesztési törekvéssel. A válaszok is ennek megfelelően alakulnak: a családokban a játékprogramok iránti érdeklődés, az iskolában a programozási nyelv tanítá-

sa. Meglehetősen szűk körben terjed és nemigen látszik véleményformáló, tevékenységmódosító hatása annak a nézetnek, hogy a számítógépet és a számítástechnikát az információszerzés, -kezelés, -feldolgozás eszközeként kell tekinteni. Az ilyen irányú szemléletformálásért az MTA Elnökségi Köznevelési Bizottsága és Szűcs Ervin publikációi tették a legtöbbet.

RÉTHY ENDRÉNÉ

A TUDOMÁNY SZOLGÁLATÁBAN

P. Ja. Galperin

(1902—1988)

A nemzetközi hírnevű, széles látókörű tudós, akadémikus, Pjotr Jakovlevics Galperin, a moszkvai Lomonoszov Egyetem Pszichológiai Fakultásának volt tanszékvezető professzora, 1988. március 25-én, életének 86. évében elhunyt.

Személyiségének varázsa, a fiatal kutatók iránt tanúsított jóindulatú segítőkészsége összekapcsolódott azzal a kompromisszumot nem ismerő harccal, melyet a vulgarizmus, a dogmatizmus, az igénytelenség, a "tudományos" szürkeség és a divatos terminológiák tartalmi üressége ellen vívott. A szovjet társadalom fejlődésének nehéz periódusaiban, a szó és az írás erejét ismerő és birtokló ember következetességével hangsúlyozta, hogy a tudományos eredmények függetlenek az elismertségtől, címektől, hivatalos tisztségektől. Az utókorra hagyott jelentős, sokrétű, iskolateremtő munkáiból azt a korszerű, koherens oktatási koncepciót szeretnénk -- a teljesség igénye nélkül -- a tudósnak tisztelegve felidézni, mely átfogja az oktatási folyamat egészét, annak elméleti és gyakorlati aspektusait.

Elméletének kifejtésében támaszkodva Vigotszkij (eszköz- és jelhasználat koncepciója) és Leontyev (tevékenységelv) munkásságára, felhasználva Piaget interiorizációs elméletét (azzal az eltéréssel, hogy a spontán alakulás helyett az aktív alakulást állította középpontba) originális szintézist hozott létre. Koncepciója kiváló munkatársak egész sorára hatott megtermékenyítően, újabb és újabb kísérletek elindítására ösztönözve őket (Talizina, Elkonyin, Davidov, Obuhova, Morgun és még sokan mások).

Galperin a tradicionális oktatás kereteit túllépve, mindenekelőtt a tanítás és tanulás hatékonyabb útjait és módjait kívánta elméleti és gyakorlati

úton feltárni. Kiindulópontként a tanulás valódi feltételének, az aktív cselekvéses tapasztalatszerzésnek a módjait elemezte.

Galperin jelentősége éppen abban van, hogy nem azt tanulmányozta, hogyan formálódik a tanulási tevékenység, hanem azt, hogy az előre meghatározott sajátosságokkal rendelkező, kialakítandó tevékenység (kritérium) létrejöttét miképpen is lehet a pedagógiai folyamatban biztosítani. Feltételezése szerint a külső, materiális cselekvésből fokozatosan interiorizálódva alakulnak ki az értelmi tevékenység belső műveletei. A gyermek ugyanis egy új tevékenységet csak a tárgyakkal való külső manipuláció segítségével tud végrehajtani, s csak fokozatosan lesz képes arra, hogy a tevékenységet mentális síkon is elvégezze. Az oktatás feladata, hogy adekvát tevékenységi formák szervezésével a tanulók egyszerre szerezzenek ismereteket és sajátítsák el a megismerés és a tevékenység műveleteit, a gondolkodás módszereit.

Az emberi tudás és megismerés alapja tehát a tárgyi cselekvés, melynek döntő mozzanata az orientáció, az a tájékozodó tevékenység, melyet a cselekvésben játszott objektív szerepe folytán a "megértés" szakaszának tekint Galperin. A gyermek számára a valóság kezdetben kaotikus, kusza, meg kell tanulnia azt elrendezni a logika elegáns eszközeivel. Az orientáció magában foglalja a tapasztalt körülmények feldolgozását, a cselekvés tervének körvonalait, végrehajtásának ellenőrzését és korrekcióját. A tájékozódási szakaszban lezajló megfigyelés alapvetően meghatározza a végrehajtás minőségét. Azoknak a feltételeknek az összességét, amelyek az egyént a cselekvés végrehajtása során ténylegesen (aktuálisan) irányítják, a cselekvés orientációs bázisának nevezzük.

Galperin az orientációs mód minősége szerint különíti el a tanítás különböző típusait. Az orientáció típusa, a tudás megszerzésének módja, a formálás milyensége belső kapcsolatban van ugyanis a tanulás meghatározott típusával.

A tanulás első típusánál a tanuló nincs birtokában néhány olyan feltételnek, ami az új tevékenység helyes végrehajtásához szükséges, s ezeket képtelen segítség nélkül megszervezni. A kellő feltételek hiányában a tanuló vakon próbálkozik, s próbálkozásai során a hibázás elkerülhetetlen, de véletlen siker is előfordulhat. A tanulás maga irányítatlan, nem vezet a tevékenység megértéséhez, s transzferhatása nem kielégítő. A tanulóknak az új feladatokhoz való viszonyulását az utilitárius attitűd jellemzi.

A tanulás második típusánál a tanuló a feltételek teljes rendszerét birtokolja ahhoz, hogy helyesen oldja meg az új feladatot. (A pontos orientálódáshoz a jelzéseket, feltételeket a tanár biztosítja.) Ebben az esetben a

tanulás folyamata lényegesen lerövidül, így minden olyan helyzetben jól alkalmazható ez a tanítási típus, ahol gyorsan kell a tanulási eredményt elérni. Ez a tanulási mód azonban nem tanítja meg a tanulókat gondolkodni, bár transzferhatása egy kicsit nagyobb, mint az első típusnak, de a különböző minőségű feladatoknál elég nagy fluktuációt mutat. A tanulók érdekeltsége a tanulási folyamatban a feladat sikeres és egyre tökéletesebb megoldásán keresztül, megnövekszik, de a tanulás iránti attitűd utilitárius marad.

Mindkét tanulási mód hiányosságai új feladat elé állították Galperint: meg kellett tanítani a tanulókat arra, hogy maguk alakítsák ki a teljes orientációs bázist a megoldandó új feladatok meghatározott körében. Mindez abban az esetben lehetséges, ha a tanulót olyan elemzési módszerek birtokába tudjuk juttatni, amelyek révén képes lesz egy tárgykör bármilyen jelenségére vonatkozóan segítség nélkül felépíteni a teljes orientációs bázist. Ez pedig csak a tanulás Galperin által konceptuálisan kidolgozott harmadik típusánál épülhet ki biztonságosan. Ez a tanítási-tanulási mód a tanulmányozott terület jelenségeinek analíziséhez nyújt általános metodikát (sémák, patternek formájában). Ennek segítségével a tanulók maguk építik ki bármilyen új feladatnál a teljes orientációs tevékenységi alapot és öntevékenyek annak elsajátításában is. Az adott területen teljes transzferhatás épül ki, hisz ez a forma nem a konkrét jelenségeket tanítja meg, hanem magát a struktúrát, ezáltal kiküszöböli a tanulási nehézségek egész sorát: a tanulók egyszerre szereznek ismereteket, sajátítják el a megismerés, az értelmi tevékenység műveleteit, a gondolkodás módszereit és építik ki a tartós, szilárd érdeklődést a tanulás vágya iránt. A teljes orientáció tanulók általi önálló összeállítása és bekapcsolása a saját tevékenységbe az a legfontosabb mozzanat, amely nélkül az ismeretek elsajátítása csak absztrakt, a megértés illúzióját adja csupán, s általa a valódi alkotóképes tudás elérhetetlen.

Amíg az ismeretek alkalmazása a hagyományos oktatás egyik megoldatlan problémája, addig Galperinnél az ismeretek magában az alkalmazás fázisában alakulnak ki, formálódnak, s ezáltal eltűnik a megértés és az ismeretek formális elsajátítása közötti szakadék, kiiktatódik a tanulók életéből a magolás.

Szoros és egyértelmű kapcsolat van ebben a koncepcióban a tanulás típusa és motivációja között is. Míg a külső motiváció mindig csak kis ideig és szűk tevékenységkörre késztet, addig a harmadik típusú tanulásnál a tanulás belső motivációja alakul ki a tanulókban: az érdeklődési-megismerési motívum, amely a tanulási mód és szituáció eredménye. Létrehozza a tanulás szükségletét, tudást és megismerést vágyó attitűd alakul ki a tanulócsoportban.

Galperin az oktatás módjával kívánta azokat a feltételeket biztosítani, amelyek fokozzák az oktatás hatékonyságát: minden eszközzel felfegyverezni a tanulókat a szükséges tevékenység sikeres teljesítésére. A kutatás, a vizsgálódás és a felfedezés módszereivel magát az elsajátítás módszereit veszik birtokba a tanulók ebben az oktatásban. Eközben a tanulók között aktív viszony alakul ki a kölcsönös segítség, ellenőrzés csoportos, páros és egyéni munka formáiban.

A harmadik típusú tanulás tehát feltárja a teljes értékű irányított tanulás lehetőségeit. A tanulóknak biztosított önállóság itt kitágul, megismerteti a tanulókat a kutató vizsgálat módszereivel, mely lehetővé teszi a valódi tudományos feladatokban való orientálódást is.

Rövid áttekintésünkben ki kell térnünk a galperini koncepció kritikájára is, melyet elsősorban Mencsinszkaja fogalmazott meg. Szerinte a harmadik típusú tanulás kizárja a tanulói tevékenységből a hibázás lehetőségét. Ezen állítás naivitás, az azonban kétségtelen, hogy a harmadik típusú tanulás koncepciója tovább elemezte a hibák pedagógiai szerepét az oktatásban. Maga az elmélet hangsúlyozza a pedagógiai vezetés bonyolultságát és finomságát egy adott pedagógiai szituációban. A pedagógus segítségnyújtását kell szigorúan adagolni e folyamatban. Külön elemzi Galperin az előforduló hibákat, azok milyensége szerint megkülönbözteti a megértés, az elsajátítás, a kontroll hibáit, valamint a véletlen hibákat. A másik kritikai szempont szerint a tanulók tanulási tevékenysége a tanár által erősen támogatott, irányított a harmadik típusú tanulásnál. A tanult fogalmak lényeges jegyeit készen, "materializált" formában (pl. kártya, séma) nyújtja a pedagógus, megtanítva a tanulókat arra, hogy velük műveleteket végezzenek, ezentúl meghatározza a tanulók számára a műveleteket és azok sorrendjét is. Ez ellen a kritikai észrevétel ellen -- egyetértve Galperinnel -- azt mondhatjuk, hogy csak akkor beszélhetünk igazi önállóságról, ha a tanuló rendelkezik megfelelő ismeretekkel, a jártasságok, készségek rendszerével, amelyet aztán fel tud használni a problémák megoldásánál. Az ismeretek, jártasságok, készségek pedig aktív tanulói tevékenység során alakulnak ki, olyan pedagógiai vezetés mellett, mely megmutatja a tanulóknak az elsajátítás fogásait, megkímélve őket a vaktában keresés, felesleges hibázás és magolás terhétől.

Hosszan tartó, formáló pedagógiai kísérletek keretében több iskolában, több tantárgyban (matematika, anyanyelv és gyakorlati tantárgyakban) kipróbálták Galperin koncepcióját nagy kutatóapparátus és jelentős anyagi ráfordítások mellett. Koncepciójának szélesebb körű elterjedését tudományon belüli és kívüli tényezők akadályozták.

Galperin tudományos munkásságának jelentőségét összefoglalva, kiemelhetjük, hogy a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának fokozását tisztán konceptuális változtatások útján valósította meg.

NAGY SÁNDOR

AZ OKTATÁSTECHNOLÓGIA FUNKCIÓJA A PEDAGÓGIAI INTEGRÁCIÓBAN

(Hol tart az oktatástechnológia?)

Budapest, 1986. OOK-OTT 181 oldal

Nagy Sándor professzor könyvét -- és számos e témakörbe vágó publikációját -- az oktatástechnológia fogalmával, értelmezésével kapcsolatos gondolati küzdelem hatja át. Előttünk fekvő könyvében részben definitíve, részben "topográfiailag" az oktatástechnológia négy-ötféle meghatározását, illetve "rendszertani" elhelyezkedését adja (vagy engedi) meg. Ez -- szerintünk -- sem ellentmondónak, sem határozatlanságnak nem tekinthető, hanem gondolatilag nyomon követi a probléma "önmozgását"; nem egy skolasztikus igényből fakadó definíció kedvéért, hanem a dolog lényegének a megragadása végett.

Olyan neveléstudományi szintézisre törekszik, amely a hagyományostól a kísérleti jelleg irányában mozdul el, amely tehát ab ovo gyakorlatközeli. Olyan szintézisre, amelyben az egyes neveléstudományi diszciplínák nem elszigetelten, egymástól szigorúan elhatárolva, hanem integráltan vannak jelen.

Miközben az oktatástechnológia problematikáját feszegeti -- ha jól érzékeljük -- kettős célja van:

1. Az oktatástechnológia "helyére tevése";

2. Egyben annak prognosztizálása, hogy a helyesen értelmezett -- és kivitelezett -- oktatástechnológia milyen funkciót tölthet be egy ilyen alakuló neveléstudományi integrációban.

Hivatásos oktatástechnológusok és gyakorló pedagógusok körében egyaránt előforduló értelmezés szerint az oktatástechnológia egyenlő az oktatástechnika címszóval összefoglalható eszközök, eszközrendszerek oktatásfolyamatbeli alkalmazásával (41. o.), jóllehet már Kiss Árpád figyelmeztetett arra, hogy "... a pedagógiai technika vagy technológia nem egyszerűen technikai eszközök beiktatását jelenti a tanítási folyamatba, hanem a tudományosan megalapozott tanítás átfogó jelölése". (Pedagógiai Technológia, 1980/1.) Ezzel teljesen kongruál Nagy Sándor álláspontja: az oktatástechnológia "nem éppen szerencsés fogalmában... nem az összetett szó második felére esik a hangsúly..., hanem... az átfogóan értelmezett tanulás "műveletesítésére", s

a műveletek személyiségfejlesztő hatását optimális módon lehetővé tevő módszerekre és adekvát eszközökre..." Az oktatás- vagy pedagógiai technológia "a tanulási folyamatirányítás pontosabb tervezését... jelenti." (15--16. o. Kiemelések: F. Sz.)

Az oktatástechnológia leszűkített, vulgáris értelmezésével kettős probléma van:

1. Az egyik az, hogy az audiovizuális eszköz csak nagyon esetlegesen iktatódik be az oktatási folyamatba (nem változtatja meg annak minőségét).

2. A probléma másik oldala: az így értelmezett -- és kivitelezett -- audiovizualitás "kifényezett", "csillogó" formák közt konzerválja (Nagy Sándor szóhasználatával élve: "prolongálja") a tanári közlés, a narráció uralmát, a tanulók passzivitását. ("Audiovizuális prelegálás" -- mondja erre a jelenségre Genzwein Ferenc "Az oktatástechnológia és az iskolai munka korszerűsítése" c. tanulmányában. Tanulmányok a neveléstudományok köréből 1979--1984. Budapest, 1985.)

Nagy Sándor egyetértően idézi a Brian Champness és Jan Young szerzőpárosnak az European Journal of Education egyik, 1980-ban megjelent reprezentatív tanulmányát, "Az oktatástechnológia társadalmi korlátait", melyben a szerzők főként azt kifogásolják, ami az oktatástechnikai szakirodalom olvasásakor azonnal szembetűnik. Ebben ugyanis "nincs hely annak a gondolatnak a számára, hogy a társas kapcsolatok és a személyes kontaktus egyáltalán fontos volna a nevelés folyamatában." (58. o.)

Az amerikai oktatástechnológia bázisa a Bloom-féle céltaxonómia (azért beszélünk "amerikairól", mert onnan indult el hódító útjára, Nyugat-Európába, majd hozzánk is).

"A céltaxonómia pillanatnyi főproblémája -- írja Nagy Sándor --, hogy a közismert kognitív, affektív és pszichomotoros szféra Bloomtól eredő, világnézetileg indifferens értelmezését jelentősen át kell alakítani, s a világnézeti-politikai-morális vonulatnak megfelelő helyet kell benne biztosítani. Ilyen értelemben a céltaxonómia nem lenne féloldalas..." stb. (36--37. o.).

Ehhez hozzá kell fűznünk, hogy Nagy Sándor "tájékozódásának" amúgy is egyik -- könyvének különböző helyein vissza-visszatérő -- fő motívuma a "didaktizált" és a "szociális" tanulás kettősségének meghaladása (lásd "A szociális tanulás forgatókönyvei" c. alfejezetet (96--100. o.) és a "tanulhatók-e az értékrendszerek"-kel kapcsolatban mondottakat (36. o. stb.). Ami tulajdonképpen annak a keresése, hogy valójában hogyan emelkedhetne az oktatástechnológia a neveléstechnológia szintjére?

A céltaxonómia kérdése kiindulópont; szükséges, de nem elégséges feltétel. Olyan realisztikus célrendszerre lenne szükség, amelytől kiindulva -- "lépcsőről lépcsőre" -- el tudunk jutni a tanítás ("és" nevelés) legkisebb részecskéiig. Nagy Sándor a pedagógia általánosan deklarált céljaitól egyre inkább a tanítás és nevelés konkretizált céljaihoz, a célok-feladatok-követelmények (bár ezt a nómenklatúrát egy helyütt inkább egy egyértelmű, egységes "cél-hierarchiára" cserélné fel) pontosításához és operacionalizálásához (műveletesítéséhez), innen pedig az oktatás tartalmának elemzéséhez ("szekvenciákra" bontásához), majd az elemzett és strukturált tartalmat "lefedő" adekvát szervezeti formák, módszerek, eszközök és eszközrendszerek ki- ("le") bontásához kíván eljutni.

Ehhez az egész koherens gondolatrendszerhez szerzőnk nem puszta magányos elmélkedés útján jutott el, hanem -- eltekintve előzetes készültségétől, erudíciójától --

a) a programozott tanítás-tanulás elméletének és gyakorlatának -- felfutásának, kritikájának, majd "utóéletének",

b) az audiovizuális eszközök alkalmazásának, tapasztalatainak, a velük kapcsolatos kutatásoknak,

c) a rendszerelméletnek a figyelembevételével; s ami egész gyakorlatközeli metodológiájára jellemző:

d) gyakorló pedagógusok, szakfelügyelők beszámolóinak, közleményeinek, a módszertani folyóiratok tanulságos anyagainak szorgos feldolgozásával -- és nem utolsósorban: más oktatástechnológiai és "klasszikus" pedagógiai kutatók kutatási eredményeinek példamutató akceptálásával, hasznosításával, a kérdés feldolgozásába való szerves beépítésével.

(Lehetetlen itt név szerint is meg nem említeni Nagy Józsefet, Orosz Sándort, Kiss Árpádot, Zsolnai Józsefet és Zsolnai Lászlót, Rohonyi Andrást, Genzwein Ferencet, Nádasi Andrást, Falus Iványt, Báthory Zoltánt, Takács Etelt, Gyaraki F. Frigyest, Biszterszky Elemért, Tigyi Andrást, Csapó Benőt, Szűcs Pált, Brückner Hubát, Fogarasi Istvánt, Hámori Miklóst, Mészölyné Fehér Katalint, Hunyady Györgynét, Golnhofer Erzsébetet, Tompa Klárát, M. Nádasi Máriát stb. A módszertani folyóiratokban publikálók neveit viszont -- a "bőség nyomora" miatt már meg sem tudjuk említeni.)

Nagy Sándor könyvének 78. oldalától a 127. oldalig a software-"tartománnyal" foglalkozik. "Az oktatástechnológia fejlődésében -- írja -- a software kérdéseknek primátusa van." Ez akkor is így van, ha kezdetben vala a hardware-ék mohó begyűjtése és "felhalmozása" és a hiedelem: "adjatok nekünk oktatástechnikai eszközöket és mi hatékonyabbá tesszük az oktatást." És akkor is így van, ha bizonyos "hardware-determinált multimédia-rendszerek" (számítógéppel vezérelt videotechnika) olyan új távlatokat nyitnak az oktatás előtt, aminőket korábban nem is sejtettünk.

"A taneszközök alapvetően software-meghatározottságúak: nem a tananyagnak kell alkalmazkodni hozzájuk, hanem ezeknek kell adekvátnak lenniük az output-okhoz..." (125. o.).

Valamit meg akarunk tanítani, de hogy mi légyen ez, azt végső soron soha nem a hardware dönti el, nem is az ipar felől, a pedagógiai megfontolások elé vágó gyorsuló kínálat -- nem a sziporkázó reklám, nem a technikus és nem a menedzser —, hanem az objektív társadalmi szükségletek, az ezeket a pedagógiai gyakorlat irányába transzformáló kutató-kísérletező neveléstudomány és az utóbbiaknak -- jó esetben -- megfelelő döntési szféra.

Ezeket a hangsúlyokat nem egy hardware-ekkel kapcsolatos konzervatív averzió tétette fel velünk -- hiszen például a magnetofon vagy képmagnó óriási jelentőségét az oktatásban nem lehet eléggé méltányolni. Az egész "modernizálásnak" azonban legalább két oldala van. Megfelelő anyagi-technikai szolgáltatások (ellátottság) és másfelől: a pedagógus-érdekeltséget is biztosító központi és helyi oktatási rendszer, az idő- és erőráfordítást vállaló pedagógiai szorgalom -- amint erre Nagy Sándor is utal.

A különböző munkafüzetek, feladatlapok, munkatankönyvek, oktató- és pedagógiai programcsomagok ("software-tartomány") jelesül bebizonyították, hogy

a) visszacsatolás (szabályozás) lehetséges gép nélkül is;

b) software lehetséges hardware nélkül is.

A "pionírok dogmatizmusát" (az angol G. O. M. Leith kifejezése) sikerült meghaladni. "Ma már... az ilyenféle (különösen... Skinner és Crowder stratégiáival kimunkált) anyagok a pedagógia színterén szinte nem is léteznek... a hajdanvolt programozott tanulás különböző alapvető felismerései beépültek olyan eszközökbe (109--110. o.), amelyeket az imént "software-tartomány" címszó alatt soroltunk fel.

Nagy Sándor -- itt csak elnagyoltan ismertetett könyve (146 irodalmi hivatkozásával) -- maga is egyik tanújele a "klasszikus neveléstudomány" és a modern oktatástechnológia egymáshoz való közeledésének, egymásra hatásának -- távlatilag: egybeolvadásának.

Mint Nagy Sándor az "Integrálódási kilátások"-ban (170. o.) írja: "Nyilvánvaló..., hogy a pedagógiai elmélet valamennyi ágának lépnie kell, s nem csak az oktatástechnológiának.

A pedagógiai célelméletnek úgy, hogy a jelenleginél tagoltabb... nemcsak a kognitív és pszichomotoros "szférákat", hanem a szociális, az etikai, az értékrendszerek tanulását lehetővé tevő szférákat is -- realizálható módon -- fölvegye magába. A neveléselméletnek határozottan abba az irányba kellene lépnie, amit pedagógiai realizmusnak mondanak: így ugyanis könnyebb volna integrálódnia az oktatáselmélettel ... ebbe az integrációba ... az oktatástechnológia jó eséllyel betársulhatna."

Faludi Szilárd

PHILIPPE ARIES

GYERMEK, CSALÁD, HALÁL

Budapest, 1987. Gondolat, 419 oldal

A történeti kutatások egyik fehér foltja a hétköznapok történelme, a múltban élt emberek gondolatainak, életvitelének vizsgálata. Egyre nagyobb az igény és a törekvés, hogy a történész és közönsége erre az ismeretlen területre behatoljon. A történettudomány az utóbbi évtizedekben világszerte kísérletet tett arra, hogy módszereit ilyen újfajta kutatásokra alkalmazza. A mentalitástörténet, a pszichohistória angol, francia és amerikai művelői a múlt hétköznapjait vették elemzés alá -- eredményeikkel és módszereikkel egyaránt vitát kavarva.

Neveléstörténeti szempontból az új történetszemlélet úttörő művelője, Philippe Aries francia történész volt. Sajnos negyedszázados késéssel érkezett meg hozzánk az a munkája, amely a hetvenes években kibontakozott család- és gyermekkortörténeti kutatások elindítója volt. Minden rosszban van valami jó: azóta több nyelven hozzáférhetőek már kritikusainak, követőinek munkái is; így több szempont alapján és tárgyilagosabban személhetjük Aries korszakos jelentőségű tanulmányait.

"A gyermek és a családi élet az ancien regime korában" című tanulmány, amely Aries mentalitástörténeti megközelítését talán legjobban példázza, felfogható egy ún. problématörténeti kifejtésnek is: a gyermekkel, családdal kapcsolatos nézetek történeti vizsgálatára vállalkozott. Túl az újonnan feltárt forrásokon, ismeretanyagon, neveléstörténeti szempontból azért is olyan értékes ez a felfogás, mert a tudatunkban meglévő, "felparcellázott" neveléstörténeti tudnivalókat folyamatában kínálja. Ebben a történelemszemléletben pl. Locke és Rousseau nem elszigetelt tankönyvi fejezetek, előzmény nélküli neveléstörténeti gondolkodók, hiszen a gyermekről vallott nézeteik már megtalálhatóak korábbi forrásokban is -- csak éppen e források ilyen szempontból kívül estek a neveléstörténészek érdeklődési körén.

Aries állításait középkori francia források elemzéséből szűrte le. Mind a mai napig zajlik a vita, mennyire általánosíthatók következtetései.

Aries említett tanulmánya 3 nagy fejezetre oszlik. "A gyermekkor felfogása" című először azt próbálja nyomon követni, hogy az évszázadok során milyen elnevezésekkel illették a különböző korú gyerekeket, kiket tekintettek csecsemőnek, kisgyereknek, ifjúnak. Az elnevezések, különböző terminusok elemzése alapján következtetett arra, hogy a "gyermekkor felfedezése" mikor

zajlott le, mikor fordult az emberek, szülők figyelme a gyermeki személyiség felé. Következtetéseit emellett olyan új történeti forrásokra is alapozta, mint a vizsgált korszakok képzőművészeti alkotásai (a gyermek mint téma, elhelyezkedése a kompozícióban), az öltözködés (mennyiben hasonlít a felnőttek és a gyermekek ruházkodása, az egyes ruhadarabok funkciója). Aries szerint a gyermekfelfogás változása a 16--17. századtól érhető tetten: a gyerekeket ekkortól törékeny, megóvandó és jobbítandó lényeknek tekintették, akiknek az egészségéről is gondoskodni kellett.

E felfogással függött össze a szerző szerint az iskoláztatás alakulása. E téma már a második fejezet tárgya. Először talán meglepőnek tűnik a következő megállapítás, de az első fejezet alapján logikusnak kell elfogadnunk, hogy "az iskola ... alapvető célja nem a kisgyermekek nevelése volt. A középkori iskola nem a gyermekeknek szánt intézmény, hanem a papnövendékek képzésére szolgált." (200. o.) Mivel a középkorban nem tulajdonítottak kiemelt jelentőséget a gyermekkornak, az iskola is csak később vált oktatási és nevelési intézménnyé a modern értelemben. A 16--17. századtól, a gyermek jobbításának gondolatával egy időben jelent meg a gyermeki sajátosság gondolata, amely a jezsuiták, oratóriánusok, janzenisták iskoláit újította meg Aries szerint.

A harmadik fejezetben a család történeti elemzését végezte el a szerző. A tanulmánynak ez a része a legösszetettebb; az előző fejezetek legtöbb gondolata építőköve a családról szóló fejtegetéseknek. A gyermekfelfogásról, az iskoláról tett megállapítások adják a kiindulópontot ahhoz, hogy a középkori nagycsaládból az idők folyamán kialakuló modern családtípus ismérveit felvázolja a szerző. Szükségesek itt az előző fejezetben olvasottak, mert kölcsönösen egymásra ható jelenségekkel találkozunk: a gyermek helyzetének változása, iskoláztatása igényének felmerülése alakítja olyanná a családot, hogy az befelé forduló, kisebb létszámú intim közösséggé váljon a gazdasági egységet is jelentő nagycsaláddal szemben. Ugyanakkor a családnak ez a változása visszahatott a gyermeki személyiségre is. Az ikonográfiai források itt is nagy szerepet kapnak: a korabeli festmények témaválasztásának változása alátámasztja Aries-nek azt a gondolatát, hogy a szülőkből és gyerekeikből álló ún. "modern" család kb. a 16--17. századtól terjedt el.

Gyermekfelfogás -- iskoláztatás -- család: nagyívű elemzés pilléreit jelentik e fejezetek. Ami összekapcsolja őket: a tudatos nevelés fogalmának megjelenése és igénye az újkor hajnalán. "A gyermekről való gondoskodás új fogalmakat, új érzéseket sugallt, melyeket a 17. századi ikonográfia hangsúlyosan és szerencsésen ábrázolt: a modern család felfogását... A kor erkölcse

azt parancsolja, hogy a szülők összes gyermeküket -- nemcsak a legidősebbet, sőt, a 17. század végén már a lányokat is -- felkészítsék az életre. Ezt a felkészítést magától értetődően az iskola biztosítja" -- foglalta össze gondolatmenetét Aries (313. o.).

Az évek során nemcsak történészek, pedagógiai kutatók, hanem szociológusok, pszichológusok is bekapcsolódtak abba a vitába, amelyet a tanulmány kiváltott. A sokszor jogos, főképpen történeti módszertani ellenvetéseket tartalmazó kritikák (pl. a különböző társadalmi osztályok nem elég differenciált kezelése) ellenére programadónak tekinthetjük Aries tanulmányát és remélhetjük, hogy a magyar nyelvű megjelenés a neveléstörténészekhez is közelebb hozza a család- és gyermekkortörténetet. Rajtuk kívül haszonnal és élvezettel forgathatja Aries könyvét mindenki, aki szeretné jobban megérteni a gondjaira, nevelésére bízott gyermeket.

Szabolcs Éva

ALAIN RAULT

ÉCHECS ET DIFFICULTÉS SCOLAIRES (ISKOLAI NEHÉZSÉGEK ÉS KUDARCOK)

Paris, 1987. Presses Universitaires de France, 125 oldal

A címben szereplő échec szó 'bukás'-t is jelent, de 'kudarc'-cal fordítom, mert amit a szerző elemez, az sokkal több az elégtelen osztályzatnál. Rault, aki lélektani kutatásokat folytat és professzorként lélektant tanít, ebben a munkájában a kudarcok okozta tanulmányi akadályoknak és nehézségeknek a könyv szerény terjedelméhez mérten széles körét vizsgálja. Kutatási eredményeket ismertet és összegez, a magáét és másokét. Van miből válogatni: napjainkban több tudományszak keresi szorgalmasan az iskolai kudarcok okát. Ideje, hogy ez a munka hazánkban is nagyobb lendületet kapjon; nálunk a múltban a tudományos tényfeltárást jókora részben azzal helyettesítették, hogy a kudarcok miatti felelősséget igyekeztek a pedagógusokra hárítani. A könyv számos megállapítása számunkra kisebb-nagyobb mértékben új és igen tanulságos.

Mindjárt az elején például az a megállapítás, hogy a tanulmányi kudarc relatív fogalom. Ki mit értelmez kudarcnak? A gyönge érettségi minősítés kudarc az értelmiségi fiúnak, mert veszélyezteti a továbbtanulást, de siker az iskolázatlan munkás főiskolára, egyetemre nem gondoló gyerekének.

A kudarc igen gyakran a tanuló tehetetlensége a tanulás rendjével (tehát nem a tanulnivalóval) szemben. Minden gyereknek ugyanazt és ugyanannyi idő alatt kell megtanulnia, holott a szükséges idő tekintetében nagyok az eltérések; a gyönge tanulók tekintélyes része eredményesen dolgozna, ha több idő állna rendelkezésére. Az átlagtanuló, akihez a tantervet szabják, a valóságban nem létezik, csak statisztikai fikcióként. Ezen a gondon még keveset segítettek. A Franciaországban gyakori évismétlés a korrekciónak nem a kívánt módja. A mi közoktatásunk, mint tudjuk, már felismerte a bajt, de a tanulóközösségen belüli súlyelosztással próbálja kiküszöbölni, ragaszkodva továbbra is az egységes menetütemhez, ezt nevezik differenciálásnak.

Nagy a gyerekek közötti különbség az iskolaérettség időpontja tekintetében is. A törvény értelmében mindegyiknek azonos életkorban kell megkezdeni az iskolát, Franciaországban 6 évesen, jóllehet az anyakönyvi életkor nem határozza meg a mentális fejlődést. Van olyan gyerek, aki már négyévesen elkezdhetné az olvasást, de olyan is, akinek még a hetedik év is korai. Magyarország és több más ország kormányzata bizonyos rugalmasságot tanúsít ebben a tekintetben, de olyan messzire nem mehet, amennyire Rault megállapításai szerint kellene; a nagyon különböző korú gyerekek együttes nevelése, iskolázása alig elviselhető szervezési nehézségekkel járna. Alain Rault is csak általánosságban jelenti ki, hogy a nem megfelelő mentális korban kezdett iskolai tanulás a korai és elhúzódó nehézségek egyik fő oka.

Valószínűnek mondhatjuk azonban, hogy nem az iskolakezdés idejének gyakorlatilag igen nehezen megvalósítható variálása lenne az orvoslás módja (a skandináv modellben is egységesen a 7. a kezdés éve), hanem a tagoltabb, változatosabb tanítási rendszerű és szervezésű iskola. Erre vonatkozóan azonban nincs egyértelmű megállapítás a könyvben, talán azért, mert a szerző nem akar konkrét iskolaszervezési ügyekkel foglalkozni.

Az esélyeket illetően Rault a társadalmi helyzetet és környezetet tartja elsődlegesnek az öröklési tényezőkkel szemben. Figyelemre érdemes vélemény ez napjainkban, amikor megint egyre hangosabban bizonyítják, nálunk is, az értelmi fejlődés genetikai meghatározottságát. (Ennek a recenziónak a szerzője két olyan francia könyvet ismertetett eddig a Magyar Pedagógiában, amelyek húsz százalékos vagy még kevesebb fontosságot tulajdonítanak a szociális tényezőnek: 1986: 140--143., 1986: 462--464. o.) De a társadalmi determináltság szerepének értékelésében mértéket tart. Éppen ennyire meghatározónak látja az iskola előtti tanulást. Minthogy főként az elemi iskolákat veszi tekintetbe, megállapítása teljesen logikus és elfogadható, megfelel a tapasztalatoknak is. Az óvoda készíti elő -- jól vagy rosszul -- a gyereket

az olvasásra. Az olvasás megtanulásában mutatkozó kisiskolás nehézségek hosszú időre, még a középiskolai tanulmányok korában is, nagyon komoly hátráltatói lehetnek az eredményességnek.

A könyv második része azokkal a gyerekekkel foglalkozik kutatások ismertetése és esettanulmányok formájában, akik egészségi okok vagy lelki sérülések miatt viaskodnak nehézségekkel. Ez a rész nem szól közvetlenül a pedagógusokhoz, hiszen az ő kötelességük csak a baj tüneti felismerése, a diagnózis és a terápia a pszichológusok, az idegorvosok, a gyermekorvosok feladata. Mégis tanulsággal lehet olvasni: megdöbbenve vesszük tudomásul, hogy a léleknek és a gyermeki múltnak milyen mélyeibe nyúlnak vissza azok a vékony gyökerek, amelyeken a veszélyeztető élmények felszívódnak a személyiségbe.

Rault munkája egyszerű, de igen jó szintézis. Hazánkban is egyre több a családi, egészségi, pszichikus nehézségekkel küzdő iskolás; természetes, mert sokkal többen járnak iskolába, mint régen, és a zavarok most felszínre kerülnek, míg a hajdani iskola nem sokat törődött velük. Lehet ugyan, hogy a sérült vagy nehezen boldoguló gyerekeknek csak a száma növekedett, az iskolásokhoz vagy a korcsoportokhoz viszonyított aránya nem, de a gyakorlatban ennek kevés a jelentősége: ha, mondjuk, tízezerrel több az ilyen gyerekek, kamaszok száma, ez a százaléktól függetlenül tízezerrel több gond az iskolának, az egészségügynek, a mentálhigiéniával foglalkozó szakembereknek és a szociálpolitikának. Érdemes tehát hazánkban is felhívni az ifjú korosztályokkal foglalkozó szakemberek figyelmét arra, hogy mi történik az iskolai kudarcokkal és nehézségekkel kapcsolatosan a nagyvilágban.

(A könyv az Országos Pedagógiai Könyvtár szerzeménye.)

Bán Ervin

REVOLUCIJA — ISZKUSZTVO — DETI (FORRADALOM — MŰVÉSZET — GYEREKEK)

Szerk.: N. P. SZTAROSZELCEVA

Proszvesenyije, 1987. 240 oldal

A fenti címmel a moszkvai Proszvesenyije kiadó tette közzé második, bővített kiadásban azt a dokumentumgyűjteményt (bő és tanulságos jegyzetapparátussal, V. A. Razumnij összefoglaló-elemző utószavával), mely tájékoztat az 1917-től 1923-ig terjedő időszak szovjet-orosz esztétikai neveléséről. A kö-

tet a 70. évfordulót volt hivatott köszönteni, egyben igazolni, hogy ezen esztendők forradalmi pezsgésének tanulmányozása, a "forrásokhoz" nyúló elemzés segítséget jelenthet napjaink pedagógiai feladatvállalásaiban is.

A gyűjtemény első része V. I. Lenin fontosabb -- a magyar olvasó által is alapjában véve jól ismert -- megnyilatkozásait mutatja be szemelvényekben. A válogatás hangsúlya a népművelő-felvilágosító munka fontosságára helyeződik, nemkülönben a III. Komszomol-kongresszuson elhangzott híres tételre, a proletárkultúrának az egyetemes emberi kultúrához fűző viszonyáról (arról a bizonyos "minden emberi műről", amelyről, a "bennünk zengő mélyhegedűről" József Attila is olyan szépen szólt).

A kötet második része "Anyagok és dokumentumok" címet visel. A Lunacsarszkij vezette népbiztosság műhelyeibe tekinthetünk be. A gyűjtemény az olvasóban azt a gondolati kapcsolatot segíti kialakítani, rögzíteni, amit sejtett, de ilyen világosan dokumentálva még nem ismert: nevezetesen a szovjet-orosz húszas évek művészeti forradalmának (avantgardjának) és pedagógiai -- nem kis részt pszichológiai -- pezsgésének összetartozását. A korszak jeles művészeti műhelyei, alkotói tűnnek elő az esztétikai neveléssel kapcsolatos dokumentumok bölcsőhelyeiként, szerzőiként, Mejerhold asszisztense, bizonyos J. M. Bondi kiemelkedő alakja a népbiztosság színházi pedagógiai osztályának is, s a kor irodalmának, zeneéletének más alakjai is feltűnnek a pedagógiai, sőt tantervi dokumentumok hátterében. Úgy is fogalmazhatnánk: a korszak elsőrangú művészete saját közönségét tekintette a legifjabb nemzedékben, de úgy is fogalmazhatunk: a korszak elsőrangú művészete telítve volt pedagógiai elhivatottsággal is -- ahogyan forradalmi korszakokban általában ez lenni szokott.

Az "Egységes Munkaiskola" alapdokumentumaiból azokat a szemelvényeket idézi a szerkesztő, melyek az "obucsényije" (a passzivitásra épülő tudásátadás) és az "obrazovanyije" (a művelődés lényegeként megjelenő alkotófolyamat) közti lényegi különbséget hangsúlyozzák, az új iskola "munkáltató alapjait" -- mely alapelvekből valóban egyenesen következik nemcsak a munka, a játék, a művészet egybefonódásának hangoztatása, de a tanulói aktivitásra épülő esztétikai nevelés fontosságának kinyilatkozása is. Az idézett szövegekből átsüt a szovjet húszas évek politikájának, művészetének és pszichológiájának azon közös hite, hogy a szabadság és az alkotás politikai és lélektani (ill. esztétikai) felfogása közt nincs differencia, nincsen feszültség. A szabad gyermeki alkotás és az individualizmustól alaposan megkülönböztetett individualizálás visszatérő fogalmai a korszak esztétikai nevelési

dokumentumainak -- az 1987-es válogatás készítője is e hangsúlyokra hívja fel figyelmünket.

Itt olvashatjuk Blonszkij "Munkaiskolá"-jából azokat a passzusokat, melyekben az irodalomtanítás reformjáról szól, arról, hogy vétkes hiba az irodalomtanítást -- mint korábban tették -- a XIX. század klasszikusainál abbahagyni, a kortárs-irodalom bemutatása éppoly fontos, még fontosabb az, hogy a kamaszvilág aktuális kérdéseire felelő irodalommal találkozzanak a diákok. Sackijnak az APN archívumából kiemelt írását olvashatjuk ("A művészet mint az élet eleme"), a ritmus és a szimbolizáció fontosságára hív fel ebben az írásában -- kísértetiesen idézve nálunk az 1970-es években megszületett (újjászületett?) esztétikai nevelési gondolatokat. Hasonlóképpen a magyar szakközvélemény számára az 1970-es évekhez társuló fogalmi apparátussal találkozhatunk a képzőművészeti nevelésről szóló dokumentumokban is, az ún. "vizuális nevelés" alaptételeit olvashatjuk az új iskolához fűződő optimista prognózisokban. ("Az új iskola látni tanít meg.") A képzőművészeti alkotó kifejezés fontosságának elve az új iskola "munkáltató" alapelvéből egyenesen következik.

A dokumentumok újraolvasójának még inkább a felfedezés élményét jelentette, hogy az "Egységes Munkaiskola" alapdokumentumaiban, programjában az ún. drámai nevelés milyen hangsúlyos helyet kapott. (A drámai nevelést is úgy tartjuk itthon számon, hogy a század utolsó harmadában az angolszász pedagógiában kidajkált s importált metódus.) Nos, nemcsak azt tudjuk meg -- a színházalapító Natalia Szac visszaemlékezéseiből --, hogy 1917 és 1920 közt Moszkvában két és fél millió gyerek csaknem 2000 gyerekelőadást nézhetett, hogy 1918 májusában a frissen alakult Gyermekszínházi Tanács jelenti: a Kék Madár és az Andersen-meséből írt Pásztorlányka és a kéményseprő című mesejáték volt a két játszott mű, de a Játék című folyóirat-műsorfüzet már ajánlással közli Mejerhold és Bondi "Alinur" című darabját is, hogy ugyanebben az időben vidéki pedagógusoknak hirdetnek gyermekszínház-rendezői tanfolyamot. Az Egységes Munkaiskola a "dramatizációt" a gyermeki tanulás, elsősorban a szociális tanulás alapvető eszközének tekinti -- s ezt az új típusú drámai nevelést élesen megkülönbözteti a "burzsoá iskola" gyermeklélekkel annyira ellentétes felnőttszínházat utánzó, produkciócentrikus színházasdijától. A "dramatizáció" érvrendszerében ott munkál egy érett gyermeklélektan megannyi tapasztalata.

A "Gyakorlatból (visszaemlékezések, cikkek)" című záróciklus írásaiból Lunacsarszkij, Krupszkaja, Sackaja és N. Szac írásait emelhetjük ki. Ezek

összefoglaló áttekintések inkább, bár sok új árnyalattal gazdagítják a képet.

Trencsényi László

JONI SEAGER--ANN OLSON

DER FRAUENATLAS (A "NŐI VILÁG" TÉRKÉPE)

Frankfurt M., 1986. Fischer Taschenbuch Verlag, 127 oldal

A következőkben a nők helyzetével foglalkozó két könyvre szeretném felhívni az olvasók figyelmét.

Az eredetileg angolul megjelent kötet (Women in the World. An International Atlas, London, 1986) a feminista mozgalom tudományos szempontból is figyelemreméltó terméke. A "női világ" térképei olyan összefüggéseket jelenítenek meg, amelyek más, például statisztikai eszközökkel aligha lennének megragadhatók. Köztudott, hogy a nők világszerte rosszabb helyzetben vannak, mint a férfiak, a térképeken azonban jól láthatók a regionális különbségek is.

Ghanában például átlagosan hat gyermeket hoznak világra a nők, Magyarországon kevesebb mint kettőt; Angolában száz nő közül legfeljebb egy jut fogamzásgátló szerhez, Belgiumban 76; Afganisztánban a megfelelő korú nők 4%-a tanul közép- és felső fokon, Ausztráliában 88% ez az arány.

A női világ azonban nem egyértelműen osztható fel a "fejlett" és "fejlődő" országok csoportjainak megfelelően, azaz a gazdasági fejlettségből a nők nem profitálnak egyformán. Például Szaúd-Arábiában és Ausztriában egyaránt 20% alatt van a nők aránya az egyetemi oktatók között, ugyanakkor az elemi iskolákban csaknem kizárólag nők tanítanak; Peruban és Kanadában, Nagy-Britanniában és Uruguayban, Törökországban és Magyarországon a nők egyformán alacsony arányban vannak jelen a kormányban; Csád és Románia egyaránt represszív népolitikát folytat, amelynek lényege a nők családtervezéshez való jogának erős korlátozása.

Az elmúlt években látványosan megnőtt az iskolarendszerű képzésben részt vevők, s közöttük is a nők aránya. A növekedés üteme különösen feltűnő néhány olyan országban, ahol a nők hagyományosan kiszorultak az iskolapadokból. Nepálban, Szaúd-Arábiában, Pápua-Új-Guineában az iskolába járó lányok arányának növekedése 1960 óta hat-hétszerese volt a fiúkénak. Ennek ellenére

még ezekben az országokban sem éri el ma a közép- és felső fokú oktatásban a nők aránya a tanulólétszám egyharmadát.

Sajátosan "női téma", éppen ezért a hivatalos statisztikák figyelme nem terjed ki rá, a kozmetikai és általában a "szépség-ipar", a szex-turizmus, a legális prostitúció, a nők elleni erőszak. Kartográfiai megjelenítésükből kitűnik, hogy a "női világ" regionális szerkezete e szempontokból sem azonos a hivatalos forrásokból jól ismerttel.

A kötet színes térképeit, szellemes ábráit, grafikonjait érdemes lapozgatni, hogy saját felfedezéseket tegyünk ebben a világban. A kötet összesen 10 témakört mutat be 40 térkép és legalább 80 ábra segítségével. Statisztikai táblázatok részletes fogalmi magyarázatok és terjedelmes bibliográfia egészíti ki a színes, térképes anyagot.

* * *

GIRLS AND WOMEN IN EDUCATION? (LÁNYOK ÉS ASSZONYOK A NEVELÉSBEN?)

Szerk.: DAVID ISTANCE. Párizs, 1986. OECD, 188 oldal

A nők helyzetével foglalkozik ez a könyv is, amely 24 OECD-tagország -- köztük Jugoszlávia -- oktatási rendszerében elfoglalt pozíciójukat és ennek összefüggéseit vizsgálja.

A kötet két részből áll: az okokat és az elméleti hátteret elemzi az első rész, a második pedig a 24 ország vonatkozó statisztikáit közli. A második rész forrásanyagként igen hasznos lehet a kérdés iránt érdeklődők számára, e rövid ismertetésben azonban nem térek ki rá.

Az első rész fejezeteinek szerzői David Istance -- egyébként a kötet szerkesztője--, Constantina Safilios-Rothschild és Judith Whyte. Az első fejezet a második rész oktatási statisztikáiból emel ki egyes összefüggéseket, az OECD-országokat összehasonlítva idősoros táblázatokban szemlélteti a nők létszámának és arányának növekedését a közép- és felsőfokú oktatásban. A magyarországi folyamatokhoz hasonlóan ezekben az országokban is jelentősen megnőtt a lányok aránya a magasabb iskolai fokozatokban, éspedig olyan módon, hogy egyes, hagyományosan "nőiesnek" tekintett szakirányokban, képzési utakon jelentős mértékű feminizálódás következett be (a humán szférához sorolható szakirányok), míg másutt (matematika és műszaki tudományok) a lányok aránya továbbra is igen alacsony maradt. Általános a megfigyelés, hogy a fér-

fiak uralta szakirányok a magasabb presztízsűek, a lányok hátrányos helyzete tehát átörökítődött az oktatási expanzió útján is. A társadalmi hátrányok fokozzák a nemi hovatartozásból eredő hátrányt: több OECD-országban megfigyelték, hogy a magas presztízsű szakirányokba szinte képtelenek bejutni a munkásosztályhoz tartozó szülők lánygyermekei.

A következő fejezetek a fenti, általánosnak tekinthető folyamatok és helyzetképek okait vizsgálják. A második fejezet a nemek közötti különbségeket elemzi a korai szocializáció folyamatában. Széles szakirodalmi apparátusra hivatkozva jól és kevésbé jól ismert összefüggések sorára hívja fel a figyelmet. A lányokat például több melegség és érzelem veszi körül a családban, viszont a fiúkkal szemben magasabb a család teljesítmény-követelménye, a fiúkat bátrabbakká és függetlenebbekké törekednek nevelni, nagyobb mértékű agresszivitást viselnek el tőlük, mint a lányoktól. Az iskolai szocializáció során a tanulmány a tanári magatartás elemzésére helyezi a hangsúlyt. A lányok hagyományos magatartása kevés zavart okoz az iskolában, könnyíti az adaptációt, ezért a kislányok az első években egyértelműen sikeresebbek az iskolában, mint a fiúk. Másrészt azonban azt is megfigyelték, hogy a pedagógusok több figyelmet fordítanak a fiúkra, gyakoribbak az interakciók, személyesebbek a reagálások. A családi és iskolai szocializáció során közvetített nemi sztereotípiákat erősíti, hogy a kortárscsoport, a tömegkommunikáció, a tankönyvek, de az oktatási rendszer struktúrája is hasonló magatartásmodelleket sugall. E hatásrendszer egyik következménye, hogy a dinamikusan emelkedő iskolázottság ellenére sem változott az iskolai és foglalkozási irányok nemi meghatározottsága.

A harmadik fejezet ugyancsak a szocializáció problematikáját járja körül. A nemek közötti különbségeket, illetve ezeknek az iskolázással kapcsolatos összefüggéseit három modell alapján értelmezi: a genetikus deficit, a kulturális eltérés és a bikulturális modellek alapján. A genetikai deficit modelljét -- leggyakrabban a lányok csekély mértékű matematikai érdeklődését és sikerességét vizsgálták e modell segítségével -- elutasítja. A kulturális különbségek modelljét a sztereotípiák és attitűdök kialakulásában és rögzülésében látja meghatározónak, s ezzel hozza összefüggésbe a szakirányok választásában mutatkozó nemi különbségeket. A bikulturális modell abból indul ki, hogy a két nem két kultúrát képvisel, s a különböző szociális rendszerek a családtól az iskolán át a nagy-társadalomig ennek alapján szerveződnek. A tanulmány érdekes fejezete tárgyalja azokat az újabb kutatási eredményeket, amelyek a koedukált és a nem koedukált osztályokban folyó nevelő-oktató munka jellemzőit és hatékonyságát sokoldalúan mutatják be.

Ha az oktatáspolitika célja a tartalékok — tudás-, tehetségtartalék — hatékony felhasználása, akkor tekintettel kell lennie a fő szocializációs ágensek létére, illetve esetenként ezek megváltoztatására kell törekednie. Ilyen, viszonylag könnyen változtatható eszköz, ágens például a tankönyvek összessége, a tanárképzés súlypontjai.

Forray R. Katalin

HABERMANN M. GUSZTÁV

NEVELÉSFILOZÓFIA ÉS A GYAKORLAT DILEMMÁI KELETEN ÉS NYUGATON

-- Rövid híradás egy tudományos konferenciáról --

Hazánk évről évre több nemzetközi kutatási és fejlesztési összejövetel színhelyévé válik. E tény jelentőségét nehéz lenne túlbecsülni. Kevésbé tűnik fel azonban az, hogy a tudósok találkozói a legutóbbi években nemcsak a természet- és műszaki, hanem gyakran a társadalomtudományok problémáit is érintették, és a kelet-, közép- vagy össz-európai eszmecserék mellett mind több alkalommal láttak vendégül magyar konferenciaközpontok igazi világrendezvényeket, amelyeken más földrészek tudósai jelentős arányban képviseltetik magukat. A korábbinál is nagyobb szükség van tehát arra, hogy felhívjuk a figyelmet lezajlott konferenciákra és azok eredményeire.

Nem voltak könnyű helyzetben a Philosophy of Education: "BRIDGE OR GULF between East and West (A nevelésfilozófia: híd vagy szakadék a Kelet és a Nyugat között?) elnevezésű tudományos esemény kezdeményezői. Szemben azokkal a diszciplínákkal, ahol megszokott a nemzetközi eszmecsere, vagy éppenséggel patinás tudományos szövetségek, meghatározott ritmus szerint hívnak össze találkozókat, ezúttal úttörő volt a témafelvetés, a találkozó jellege, a színhely és a rendező szerv megválasztása is.

A nevelésfilozófia, a neveléselmélet és határterületei mindeddig olyan területiumot jelentettek, ahol különböző filozófiai és ideológiai hagyományok, iskolák, vonulatok képviselői ritkán, sőt szinte sohasem találkoztak és vállalkoztak nyílt vitára. Mint a konferencia szervezői megfogalmazták:[1] "Megújult erőfeszítéseket tapasztalunk... a fegyverzetcsökkentési tárgyalásokon, a világpolitikában, az üzleti életben. Úgy tűnik, hogy bolygónk túlélésének előfeltételei közé sorolható a kölcsönös megértés és tolerancia. A nevelés (education) területén azonban mind a keleti, mind a nyugati források tanulmányozása azt a benyomást keltheti, hogy a nevelésfilozófusok még mindig a hidegháborút vívják..." A szervezők határozott kezdeményezéssel fórumot

[1] Mihály, O.: Philosophy of Education -- Bridge or Gulf between East and West? Első konferencia-körlevél. Budapest, 1988. 1. p.

kívántak teremteni a látszat-ellentmondások feloldására, egymás álláspontjának, állításainak, elméleteinek és filozófiai rendszereinek kölcsönös megismertetésére, a valóban különböző (vagy akár egymást kizáró) nézetek tárgyilagos, magas tudományos igényű elemzésére.

Újszerű volt azonban a javasolt -- és az esemény során megvalósult -- munkamódszer is: A hagyományos felolvasó ülések álmosító rítusa helyett a kis csoportokban folytatott bensőséges, valódi vitát kívánták előtérbe helyezni. A konferencia méreteit úgy szabták meg, hogy lehetőleg valamennyi résztvevő élő szakmai kapcsolatba kerülhessen valamennyi további résztvevővel. A szekcióüléseken elhangzott közlések jellege, módja, a többszöri visszacsatolást lehetővé tevő inspirált és szabad vita -- mely lehetővé tette az alapfeltevések kétségbe vonását is -- olyan eljárások, melyekkel a kezdeményezők serkenteni kívánták a nézetek valódi feltárását és ütköztetését.

Aligha tévedünk, ha úttörőnek nevezzük a színhelyet: A pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ gyönyörködtető architekturális környezetében, egy egyedi belső elosztású, berendezésű épület termei adtak otthont az eseménynek, nem pedig az Akadémia, az Egyetem vagy szállodák. Végül a jelen ismertetés írója nem kevés újszerűséget vél felfedezni abban -- noha meglepőnek korántsem tartja --, hogy az Országos Pedagógiai Intézet tudományos kutatásokkal foglalkozó egységétől, az Iskolakutatási Tudományos Osztálytól és annak vezetőjétől, Mihály Ottó kandidátustól indult ki a konferencia gondolata. Ez a kis létszámú kutatóhely vállalkozott az előkészítés és lebonyolítás rendkívül szerteágazó, megterhelő munkájára is. Külső ösztönzés nélkül, egyetlen szellemi műhely küzdötte ki mindazokat a feltételeket, amelyek nélkül korszerű nemzetközi találkozó rendezése elképzelhetetlen. A résztvevők reagálása azt igazolta, hogy elképzelésük időszerű és érdeklődést keltő, a megvalósítás pedig sikeres volt. Remélem, hogy az alábbi sorok ízelítőt adhatnak a konferencia gondolatgazdagságából.

Boldizsár Gábor (Művelődési Minisztérium) megnyitója után a négy hosszabb, plenáris előadás egyikét Volodar V. Krajevszkij moszkvai professzor (Szovjetunió Pedagógiai Tudományok Akadémiájának Általános Pedagógiai Intézete) tartotta "A peresztrojka ideológiája és az oktatási reform a Szovjetunióban" címmel. Az átépítés és a gyökeres minőségi átalakítás kulcsfontosságú dokumentumaira, köztük Gorbacsov főtitkár 1988. február 18-i beszédére támaszkodva elemezte a peresztrojka alapelveit, majd ezeket az oktatásügy és nevelési gyakorlat átalakításának olyan feladataival ötvözte teoretikus egységbe, mint a diákönkormányzat, a diákok egyéni felelősségvállalása tanulásuk minőségéért, a munkaoktatás, a szakoktatás, a pályaorientált képzés

gyors fejlesztése, a tanárok társadalmi státusának és anyagi helyzetének javítása, a közoktatás központi irányításának (az oktatáspolitikai döntéshozatali struktúráknak) a gyökeres megújítása. Michael W. Apple madisoni professzor (Egyesült Államok) a redukcionista és esszencialista nevelésfilozófiával szemben az ún. parallelista felfogás egy változatának előnyei mellett érvelt. Elemzésében számottevő helyet kapott az osztályviszonyoknak, a nemi és faji relációknak az oktatásra, annak társadalmi reprodukciós működésére gyakorolt hatása a mai tőkés társadalmakban. John White, a londoni egyetem tanára klasszikus etikai problémák nevelési vetületeit vizsgálta. Előadásának gyújtópontjába az értékkategóriák sokféleségét és az értékek közti konfliktusok feloldási módjait helyezte. Boncolgatta a szélsőséges szkepticizmussal és az amoralizmussal szemben felhozható nevelésfilozófiai érveket, mindenekelőtt a nyugati társadalmak belső problémáinak fényében. A negyedik bevezető előadást Mihály Ottó tartotta a szocialista nevelés paradigmájának belső változásairól. Analízise történeti perspektívában tárta fel e fogalmi rendszer és a belőle adódó oktatáspolitikai-gyakorlati konzekvenciák és értelmezések módosulásait a II. világháború utáni koalíciós időszaktól egészen a nyolcvanas évekig a magyar pedagógiában.

Néhány szóval érzékeltethetem csupán a további (immár a szekciókban elhangzott, illetve írásban megismert) munkák sokszínű tematikáját. John J. Furedy (Kanada) a szokratikus vitamódszer, az 'eszmék konfliktusa' jelentőségéről és alkalmazásáról szólt. Klein Sándor és Farkas Katalin munkájának tárgya a humanisztikus pszichológia gondolatrendszerének és gyakorlati technikáinak bevitele a hazai tanárképzésbe, különös tekintettel a Rogers-féle személyközpontú megközelítésre. Walter Feinberg (Egyesült Államok) az elidegenedés jelenségéből kiindulva Kohlberg és MacIntyre erkölcsfilozófiai elméleteit vette bonckés alá, a nevelés számára is levonva fontos tanulságokat. Francis Schrag (Egyesült Államok) a "nevelési hiány" logikai-fogalmi elemzésére vállalkozott, Richard Olechowski (Ausztria) az ember mechanisztikus filozófiai felfogásának és az egyéni szabadságnak a viszonyát vizsgálta közelebbről. Jacob Christensen (Dánia) a dán népiskolák, ill. szabadiskolák elvi alapvetését és történeti fejlődését vázolta.

Sajnos, e helyütt nincsen mód a fentiekhez hasonlóan tanulságos további munkák jellemzésére. Meggyőződésem, hogy számos további előadó gazdagította a konferencia programját olyan szintű eredményekkel, mint a fent említettek, és tisztelettel javaslom az érdeklődő olvasónak az itt kényszerűen mellőzött dolgozatok tanulmányozását is. Erre már ismertetésem elkészítésekor mód van,

mert Horváth Attila és Mihály Ottó szerkesztésében még az esemény előtt sikerült megjelentetni a legtöbb előadás teljes szövegét tartalmazó kötetet.[2]

A konkrét adatok kedvelői elől nem kívánom elhallgatni a rendezvény néhány "külső" paraméterét. Az eseményre 1988. augusztus 21. és 24. között került sor Pécsett. 16 ország 46 tudósa regisztráltatta magát hivatalosan (az előzetes érdeklődők száma még nagyobb volt). A korábban említett nevelésfilozófusok hazáján kívül érkeztek vendégek Bulgáriából, Csehszlovákiából, Franciaországból, Lengyelországból, Nyugat-Berlinből, Portugáliából, Spanyolországból, Svédországból, Szudánból. Örvendetes tény, hogy az előadók mintegy fele a tengerentúlról, az Egyesült Államokból és Kanadából jött, de legalább ennyire fontos, hogy az Európa Tanács oktatásügyi kérdésekkel foglalkozó szerve (OECD) hivatalosan képviseltette magát.

A két szekció utolsó ülésén számos ajánlást fogadtak el a jelenlévők. Köztük volt az a teljes konszenzust tükröző javaslat, hogy hasonló konferenciákat a jövőben rendszeresen tartsanak. Ezeknek megszervezésére, a keleti--nyugati nevelésfilozófiai párbeszéd folytonossá tételére ügyvivő bizottság (Steering Committee) alakult, melynek elnökéül a konferencia plénuma Mihály Ottót kérte fel.

SZŰCS ÁGNES

A NEMZETKÖZI NEVELÉSTÖRTÉNETI KONFERENCIA X. ÜLÉSE

Idén július 25--28. között a Finnország keleti vidékén fekvő észak-karéliai egyetemi városban, Joensuuban rendezték meg az ISCHE (International Standing Conference for History of Education) X. kongresszusát. Mivel a IX. nemzetközi kongresszusnak tavaly Pécs adott otthont Komlósi Sándor vendégszerető irányítása mellett, a magyar pedagógus körökben már nem cseng olyan ismeretlenül a neveléstörténészek évi konferenciájának a híre.

Megalakulásakor a Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencia európai szervezetként indult, de az utóbbi években egyre több szakember érkezik más földrészekről is az éves találkozókra. Az idén az európai vendégek után az amerikai küldöttség volt a legnépesebb.

[2]Horváth, A.--Mihály, O. (Ed.): Philosophy of Education -- Bridge or gulf between East and West. International Conference of Educational Philosophers. Budapest, 1988. Országos Pedagógai Intézet. 258 pp.

Az eddigi ISCHE konferenciákon való magyar részvételt (1-2 fő) az idei finnországi messze túlszárnyalta, még soha ennyi magyar szakember nem utazott nemzetközi neveléstörténeti konferenciára hazánk határain túl. Vitathatatlan, hogy a tavalyi pécsi sikeres tanácskozás is szerepet játszott ebben.

A konferencia "A pedagógus pálya társadalmi szerepe és történeti változásai" főtémát tárgyalta, s ezen belül a következő témák köré szerveződtek a szekcióülések (rövidítve):

1. A különböző tanítási tevékenységek története (óvodai nevelésben, általános és középiskolában, szakoktatásban, konzultációs oktatásban...).

2. A tanárok társadalmi helyzete különböző országokban és korokban.

3. Az iskolázottsági szint és a tanárképzés színvonala történeti összefüggésben.

4. A tanárok életszínvonala, anyagi kilátásai különböző történelmi viszonyokban (alkalmazás, fizetés, karrier stb.).

5. Kutatások, kreatív tevékenységek, pedagógiai reformok alakulása, tanárok kezdeményezései.

6. Férfi és nő tanárok a neveléstörténetben, a tanári pálya elnőiesedése.

Mint azt a szekcióülések gazdag témái jelzik a konferencia résztvevői nagyon sok érdekes, gazdag forrásanyagra épülő előadást hallgathattak meg. Egy-egy a nemzetközi összehasonlításra lehetőséget nyújtó előadás után a vita nem fejeződött be a plenáris, ill. szekcióülések végeztével. Nemegyszer bábeli nyelvzavarban, angolul, németül és franciául is folyt egyszerre. (A konferencia ezen a három nyelven fogad el előadásokat, míg a plenáris ülések és központi előadások nyelve gyakorlatilag az angol.)

A neveléstörténeti kongresszussal egy időben tartotta az Óvodatörténeti Nemzetközi Munkacsoport V. ülését, melyen a kisdedóvó foglalkozás történetét tárgyalták meg.

A pedagógiai kérdések iránt fogékony soknemzetiségű tudós társaságban új és újabb igények fogalmazódtak meg közös kutatásra, együttes munkára. A már működő két munkacsoport mellé ("Felvilágosodás kora", ill. "Óvodatörténet") két új alakult. Az egyik a "Nemzetközi Cseré"-vel, a másik a "Tanárok társadalmi szerepének vizsgálatá"-val foglalkozik majd.

Valószínű, hogy a pedagógiai kérdéseket kutató elméleti szakemberek gondjai, problémái nem térnek el lényegesen országonként, s ezért olyan magától értetődő közöttük az általános jó hangulat, mely itt Finnországban is végigkísérte a konferenciát. Észak-Karélia természeti szépségeit bemutató kirándulások is bővítették a lehetőségét a mélyebb személyes kapcsolatok kialakulásának. A joensuu-i egyetem pedagógiai tanszéke Simo Seppo professzor veze-

tésével gondos előkészítő munkával, őszinte vendégszeretettel és fáradhatatlan segítőkészséggel fogadta a több mint 100 vendéget. A konferencia programján kívül néhány érdeklődő számára azt is lehetővé tették, hogy meglátogathassák az egyetem gyakorló iskoláját az igazgatónő szakszerű vezetésével, ill. hogy megnézhessék a város néhány óvodáját. Így a konferencia résztvevői a már ismertetett témák megvitatása mellett a gyakorlatban ismerkedhettek a finn iskolarendszerrel.

1989-ben a XI. nemzetközi neveléstörténeti kongresszusnak Oslo ad otthont aug. 9--12. között. A norvég kötelező oktatás bevezetésének 250. évfordulója alkalmából a konferencia fő témája "Az általános iskolai oktatás és tanterv" lesz. Néhány főcím az altémákból: Az elemi oktatás céljai és az ehhez használt eszközök; Az állam és egyház kölcsönhatása a nevelésügy területén; Az írni-olvasni tudásért folyó hivatalos vagy magán, egyéni küzdelem; Különböző tantárgyak tanítása (irányelvek, módszerek, tankönyvek). A konferencia szervezői kérik, hogy a dolgozatok 1945 előtti korszakra vonatkozzanak.

Kívánatos lenne, hogy minél több magyar kutató vegyen részt az 1989-es oslói neveléstörténeti konferencián értékes, nemzetközi összehasonlítást kínáló magyar vonatkozású dolgozatokkal és emellett olyan élő idegennyelv-tudással, mellyel a magyar szakemberek valódi partnerei lehetnek külföldi kollégáiknak a szakmai vitákban.

Ez annál inkább szükséges, mert a közoktatás és pedagógia területén sajnos nem tekinthető természetesnek a folyamatos nemzetközi tájékozottság. A külföldi elméletek, kísérletek, pedagógiai gyakorlat és módszerek ismerete nélkül pedig nem lehet korszerű magyar pedagógiai reformokért munkálkodni.

MÜLLERNÉ SERES ÁGOTA

VITÉZ JÁNOS EMLÉKÉV

Az esztergomi Balassa Társaság kezdeményezésére életre hívott emlékbizottság tervezte és szervezte meg a Vitéz János Emlékév programját. A rendezvénysorozat nyitánya Vitéz János születésének 580. évfordulója tiszteletére rendezett tudományos emlékülés volt Kosáry Domokos elnökletével. A megnyitó előadást Szakály Ferenc tartotta. Májusban reneszánsz koncert keretén belül Farkas Ferenc Janus Pannonius verseire komponált "Vitéz János di-

cséretére" című kiskantátája szólalt meg. Júniusban nagyszabású koncertre került sor Landshuter Liedertäfel és az esztergomi Monteverdi kórus részvételével. Ünnepi beszédet Paskai László érsek mondott. Júliusban a Keresztény Múzeumban megnyílt az "Esztergom Vitéz János korában" című kiállítás.

Az MTA Neveléstörténeti Albizottsága, a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztálya és az Esztergomi Tanítóképző Főiskola szeptember 8-án Vitéz János műveltségeszménye címmel neveléstörténeti konferenciát rendezett Esztergomban.

A konferenciát Kaposi Endre főigazgató megnyitó szavai után Mészáros István "Vitéz János műveltségeszménye" címmel tartott előadása vezette be. E műveltségeszményben az "uomo universale", a teljes ember ideálja öltött testet. E humanista embereszmény szellemében nevelték a kor felső rétegének ifjait, hogy élvezni tudják e művészeteket, a természet szépségeit, értsenek a tudományokhoz, legyen érzékük a testkultúrához. E műveltségeszményben két tényező ötvöződött; egy világosan körvonalazott emberideál és az ennek megközelítését célzó, e szempontból összeállított művelődési anyag. Vitéz János azért tanulmányozta oly sokat a latin és a görög szerzőket, hogy ezt az embereszményt képviselhesse. Élete igazolja ennek megvalósítását. Galeotto Marzio egyik művének ajánlásában így méltatta: "Aki mindenki közül a leghíresebb, hogy méltán és joggal kell különösképpen embernek nevezni, hiszen korunkban ez egyedül rád illik."

Vitéz János oly műveltségre törekedett, amelyben a hagyományos és az új értékek egységet alkottak, amelyben a magyarság és európaiság szervesen összekapcsolódtak. Sírlapjára joggal írták kortársai "Excellens doctrina, ingenio praecalsus, religione pius", azaz tudományokban kiváló, jellemében ragyogó, hitében jámbor ember.

Prokopp Mária Vitéz János műveltségének forrásait tárta fel fennmaradt levelei, politikai beszédei, az Európa-szerte híres 500 kötetes könyvtárnak meglévő 37 kötete és esztergomi palotájának maradványai alapján.

Az írásos emlékek stílusa, hasonlatai, fordulatai, szerkezeti felépítésük az antik irodalomban és retorikában való nagy jártasságát tanúsítják. Beszédeit mint az ékesszólás példaképeit tanították sok helyen Európában.

Kódexei szerteágazó, gazdag ismeretanyagot hordoznak; a műveltség forrása Itália, Padovára utal Livius iránti lelkesedése, a természettudományok iránti érdeklődése. Érsekségének idején kezdte meg az esztergomi palota nagyszabású átépítését, amely itáliai hatást mutat.

Életének legfőbb célja a haza szolgálata volt. Politikai pályájának kiemelkedő eseménye a magyar korona visszaszerzése III. Frigyestől. Életében

megvalósította a szó és a tett egységét mint legfőbb emberi ideált. Világosan látta a műveltség szerepét az ország megerősödésében. Ezért tartotta fontosnak egy teljes jogú hazai egyetem felállítását.

Pozsonyi Gabriella Vitéz János Leveleskönyvének elemzése során a levélíró embert közelítette meg. Levelezése egész Európára kiterjedt. Politikai tartalmú leveleiből kiderül, hogy legtöbb figyelmet a török elleni harc megszervezésének és a belső viszály megszüntetésének szentelt. Leveleskönyvének nagy műgonddal megírt darabjaiból megtudhatjuk, hogyan kell nagylelkűen ajándékozni, szerényen megköszönni, hűvös hangulatú diplomáciai iratot szerkeszteni, szenvedélyes röpiratot készíteni, művészi leírást adni.

Vitéz János egyéniségének fontos jellemzője volt a természettudományok iránti érdeklődése. Ezt mutatta be Szilágyi István. E tudományok köréből főként a matematika, a földrajz, az asztrológia, az orvostudomány és az építészet vonzották. Váradi, majd esztergomi udvarában Európa ismert tudósai fordultak meg. Közéjük tartozott Peuerbach, Regiomontanus, Bylics Márton.

Szabó József a korabeli vallásos nevelés és Vitéz János kapcsolatáról szólt. Bemutatta, hogy mint humanista tudós és államférfi sosem szakított a középkori egyházi egyetemesség gondolatával. Könyvtárában klasszikus művek mellett az egyházatyák művei voltak legnagyobb számban. A törökkel szembeni harc érdekében a vallásos érzést is csatasorba állította. A pozsonyi egyetemen Vitéz János humanista szellemű nevelést és szabadabb szellemű teológiai oktatást kívánt megvalósítani. Több külföldi hittudóst hívott ennek érdekében az universitásra.

Bajkó Mátyás az "Academia Instropolitana"-ról szólva kifejtette, hogy az az intézmény nemcsak magyar képződmény, hanem az európaiság egyik legjellegzetesebb megnyilvánulása, amely nélkül nem beszélhetünk sem oktatástörténetről, sem tudomány- és művelődéstörténetről. Jellegét, oktatási struktúráját, humanista szellemét Vitéz Jánosnak köszönhette. Az egyetem professzorai között Regiomontanust, a reneszánsz Európa legnevesebb csillagászát kell kiemelni, akit 1467-ben küldött Pozsonyba, és vele íratta meg a "Tabulae directorium" című művét. Az egyetem fogadta Magister Petrust, az orvostudományok professzorát, Magister Martinust, a szabad művészetek doktorát és Gattus Jánost, a kánonjog és a hittudományok tanárát. A források említik még Krumpach Lőrinc, Gruber Mátyás és Hittendorfi Miklós nevét is. Az egyetem struktúrája a bolognai egyeteméhez hasonlított legnagyobb mértékben, s így négy fakultással rendelkezett: jogi, teológiai, orvosi és artiumi karokkal.

Komlósi Sándor Vitéz Jánosnak a magyar értelmiség nevelésében betöltött szerepét méltatta. Saját költségén sok magyar ifjat küldött Itáliába. Közé-

jük tartozott Bánfalvi Miklós, Janus Pannonius, Magyar Simon, Kosztolányi György, Garázda Péter, Váradi Péter, Bajoni István, Handó György. Mindannyian hosszabb-rövidebb időt töltöttek Padova, Firenze, Bologna és Ferrara egyetemein. Hazatérve a királyi udvarban, a politikai életben, a diplomáciában, a szellemi életben tűntek ki tevékenységükkel. Vitéz János a mecénás örömével szemlélte, segítette életútjukat, örült sikereiknek, fényes pályafutásuknak.

Müllerné Seres Ágota azt vizsgálta, hogy az egyes tudományok miként foglalkoztak Vitéz Jánossal, mennyire tették ismertté, tárták fel tevékenységét. Az irodalom- és a történettudomány törekedett plasztikus bemutatására. Így vált ismertté a humanista, a kancellár, a legtudósabb pap, a mecénás, a diplomata. Az egyháztörténet, a könyvtártudomány, a művészettörténet s a természettudomány saját fejlődéstörténetét kutatva méltatta egyéniségét. A neveléstörténet kissé mostohán bánt személyével. Hiányzik egy hiteles, teljes képet adó monográfia.

Főiskolánk könyvtárának igazgatója, Pál Lenke, Vitéz János műveinek kiadástörténetét kísérte nyomon. Bécs, Prága, München tudományos könyvtárai őrzik azt a három kódexet, amelyben leveleskönyve fennmaradt. Az 1440--1472 között keletkezett levelek, diplomáciai iratok Nyugat-Európában és hazánk nagy könyvtáraiban találhatók. A Leveleskönyv 1451-ben készült el, s 80 művet tartalmaz. A gyűjtés Ivanich Pál munkája, aki magyarázó jegyzetekkel látta el, s közölte az idézetek latin forrásait. Nyomtatásban először a 18. században jelent meg latin nyelven, Bél Mátyás előszavával. Politikai beszédeinek megjelenése Fraknói Vilmosnak köszönhető, aki 1878-ban tette közzé. Ő írta az első Vitéz János monográfiát. Vitéz János műveinek első kritikai kiadására 1981-ben került sor. A kötetet Boronkai Iván tette közzé.

A humanista szellemű nevelés szerves része a testi képességek és készségek fejlesztése. Magyar György erről és a reneszánsz testkultúráról szólt. Kiemelte Vergerio szerepét, az életről, az életmódról vallott felfogását és annak hatását Vitéz János nevelői tevékenységére. Ez valósult meg Mátyás reneszánsz egyéniségében és udvari környezetében. Az ott rendezett párviadalok, lovagi tornák a testi erő és az ügyesség fejlesztését szolgálták.

Gyárfásné Kincses Edit Vitéz Jánost a tanítványok szemével láttatta. Négy neves tanítvány -- Hunyadi János, V. László, Mátyás király és Janus Pannonius -- pályatükrében mutatta be Vitéz termékenyítő hatását. A Hunyadiak tevékenységét mindvégig segítette, ő vezette be Hunyadit a humanista eszmevilágba. V. László udvarának szellemi arculatát Vitéz János határozta meg. Janus Pannonius élete, sorsa szorosan összefüggött Vitéz Jánoséval. Tanítvá-

nya mindvégig követte őt gondolataiban és tetteiben egyaránt. Mátyás nevelésében az a cél vezérelte, hogy megteremtse benne a tett és a műveltség összhangját.

Az Emlékülés gazdag tartalmát jól egészítette ki az a bibliográfia, amely erre az alkalomra jelent meg az ETKF Kiskönyvtár sorozatában: Pál Lenke: Vitéz János (1408--1472) bibliográfia.

Az Emlékülés záró akkordjaként Kaposi Endre főigazgató emlékplaketteket adott át az előadóknak, amelyeket Csikszentmihályi Róbert szobrászművész készített. A jövőben ezt a főiskola legmagasabb erkölcsi elismerésként adományozza.

Az Emlékév rendezvényeinek sorában kiemelkedő jelentőségű az októberre tervezett szoboravatás. Vitéz János egészalakos szobrának elkészítésére a pályázó művészek közül Szentirmai Zoltán szobrászművész kapott megbízatást a Képzőművészeti Lektorátustól. A rendezvénysorozat Vitéz János síremlékének ünnepélyes megkoszorúzásával zárul.

Úgy véljük, hogy az Emlékév fontos hozzájárulást jelent a 15. századi magyar történelem és kultúra mélyebb megértéséhez és Vitéz János életművének kellő értékeléséhez.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

FÓRUM '88 DEBRECEN

A "szocialista értékek", a makarenkói hagyományok őrzése, az "oktatási alapfunkció" redukcionalista képviselőivel, akár az oktatásügyi kormányzattal folytatott vita, a teljes nevelőtevékenységet rendszerbe foglaló szocialista nevelőiskola igenlése, azon kritikusok harcias elutasítása, akik "kommunaiskolának" minősítik az előbbit, vagy a "gyerekek érdekeit" kiszolgáló iskola hívei -- ezek a szándékok jellemezték az 1988. augusztusi debreceni pedagógiai fórumot, mely a kelet-magyarországi régió "rendszerfejlesztő" iskolái (23 ilyet tartanak számon), a KLTE szakemberei és a fenti gondolatokkal konszenzust, esetleg konstruktív dialógust kereső más szakemberek, nemkülönben népes, főleg a fórum "nyíltságát" csodáló orosz, ukrán, litván (!), német, lengyel külföldiek részvételével zajlott le. Részt vett a marburgi Hillrig is, aki a harmincas évek pereiben elpusztult örmény politikus-köz-

gazdász, Vaganjan és Makarenko szellemi kapcsolatairól szóló legújabb kutatásait ismertette -- termelés és oktatás összekapcsolásáról a nevelésben.

Fontos szólama volt a fórumnak a jelenlévők többségének -- főként iskolaigazgatóknak -- azon óhajtása, hogy "végre valaki mondja meg, merre kell menni".

A beszámoláshoz jutó "helyi nevelési rendszerek" mindazonáltal elég széles spektrumban produkáltak vagy véltek produkálni innovációt -- valamennyien hálával emlegették a KLTE szakértő-fejlesztő segítségét. Különösen átgondolt, hatékony és következetes fejlődésről adott számot Ferenczi István nyírmadai igazgató. Zrinszky László és Rókusfalvy Pál elegáns, kulturált, meditatív előadásban szóltak politika és nevelés összefüggéseiről, ill. a közösségi pedagógia etikai parancsolatairól. Gáspár László írásban küldte el téziseit "Makarenko és a műveltség összefüggéseinek tanulságairól". A házigazda "pater familiaris", a rendszerfejlesztés, a nevelési stratégia kérdéseiről fejtette ki gondolatait -- érvei közt fontos szerepet játszottak a Magyarországon a Fórum kiadványai közt először közreadott, újonnan fellelt érdekes Makarenko-szövegek.

A szekcióüléseken tovább folytatódott a gondolatok cseréje, elsősorban élmények, tapasztalatok közlésének polifóniájában, többek közt új Ádám Zsigmond dokumentumokat ismerhettek meg a résztvevők.

A záróülésen méltatták a 10. Fórum, egyáltalán a Fórum-mozgalom jelentőségét. Papp János az idei Fórum pályázatait értékelte kritikusan, és adta át -- a ki nem adott Fórum-díj kivételével -- a pályadíjakat.

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

ENGLISH SUMMARIES

Géza SÁSKA: OUTLINES OF THE HISTORY OF ADULT SCHOOLING IN HUNGARY

Attendance in adult schools in Hungary reached 220 000 in 1974, while the same number is down to 70 000 at present. Adult education is facing a crisis; old, successful framework and methods seem inefficient. The dillemma, whether "revamping" adult education is an exclusively methodological question or a structural issue must not be underestimated. The author discusses the structure of adult education before World War II and examines the character of its sudden development after the war. He shows its role in social mobility as well as the period of uncertainty at the time when the neo-stalinistic model had disintegrated.

István HOÓZ: THE POSITION OF THE CHILD AT HOME AND IN SCHOOL BETWEEN AGE 7 AND 14

Education of children inside the family shows high diversity as a factor of the family's capacities and of its conception of the child's future. The child's home environment, however, does not comprise of only subjective elements, it involves objective components effecting the child's school behavior, progression in studies irrespective of what the parents desire. These components are concrete enough to quantify and serve as a basis for statistical analysis. Among these components the author identifies the mother's economic activities, absence of mother or father, a step parent, the par-

ents' schooling, the absence of brothers and sisters. He thinks the majority of children with such family background are brought up at home in different, generally worse circumstances, than others. These home-induced handicaps ought to be recognized and eliminated by the school. As these changes in the family are a result of social mobility, primarily, the author thinks the study of the effect of the family background and its changes on the child's school behaviour may be an important form of cooperation between teachers and demographers.

János OLÁH: ENFORCING ACT 1935/IV. IN THE SZEGED EDUCATIONAL DISTRICT

Passing of the Act was due to the recognition of the contemporary need to unify, organize and strengthen supervision, control of as well as guidance given to teachers. Essentially, the Act did not simplify and modernize, rather it introduced uniformity, repressed liberal aspirations, leaving the general aspects of the Horthy regime (e. g. respect given to the county framework, "patriarchal" approach, conservatism, etc.) intact. The paper discusses the introduction of the Act in the Szeged educational district.

Béla PUKÁNSZKY: BÉLA TETTAMANTI AS A HISTORIOGRAPHER OF EDUCATION

Béla Tettamanti is known as the first representative of the science of the Marxist education in Hungary. In addition to developing a system of the theory of education in the 1950s he created remarkable writings on the history of education. Among them there are some outstanding books such as two university textbooks and a book on universal history of education, of which only the first part, dealing with antiquity, was completed. The main virtue of this book is that it thoroughly details the history of education from the primitive societies to Socrates.

Rich sources and logical analyses are characteristic of all his books on the history of education. The students in the Szeged University first got to know the results of Soviet education from his lectures and textbooks.

It is worth mentioning the contraversy with his colleague György Geréb on Comenius's ideology. In this polemy Tettamanti was for an impartial scientific viewpoint free from any of the dogmatic distortions.

SZERZŐINK

Bán Ervin, ny. egy. nyelvtanár (Budapest), Deák Zsuzsanna, tud. munkatárs (MKKT Társadalmi és Művelődéstervezési Osztály, Budapest), Faludi Szilárd, a neveléstudományok kandidátusa (Budapest), Forray R. Katalin, tud. főmunkatárs (Oktatáskutató Intézet, Budapest), Habermann M. Gusztáv, tud. főmunkatárs (OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Központ), Hoóz István, tsz. vez. egy. tanár (JPTE, Pécs), Müllerné Seres Ágota, főigazgató-hely. (ETF, Esztergom), Oláh János, főisk. adj. (JGTF, Szeged), Pukánszky Béla, főisk. adj. (JGTF, Szeged), Réthy Endréné, egy. doc. (ELTE BTK, Budapest), Sáska Géza, tud. munkatárs (OPI, Budapest), Seténvi János, tud. ösztöndíjas (ELTE BTK, Budapest), Szabolcs Éva, egy. tanársegéd (ELTE BTK, Budapest), Szűcs Ágnes, tud. kutató (ELTE BTK, Budapest), Trencsényi László, tud. főmunkatárs (OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Központ, Budapest), Vámos Dóra, tud. főmunkatárs (MKKT Társadalmi és Művelődéstervezési Osztály, Budapest).

INHALT

STUDIEN

Géza Sáska: Skizze der Geschichte der Erwachsenenschulung von Schulsystem in Ungarn 373
István Hoóz: Die Lage der 7-14jährigen Kinder innerhalb der Familie und die Schule 391
János Oláh: Die Durchführung des 5. Gesetzartikels von Jahre 1935 im Schulbezirk von Szeged 404
Béla Pukánszky: Die erziehungsgeschichtliche Schriftstellertätigkeit von Béla Tettamanti 418

UMSCHAU

János Setényi: Die finnische Unterrichtspolitik in den achtziger Jahren 434
Zsuzsa Deák--Dóra Vámos: Informatik, Gesellschaft, Unterricht 440
Mária Réthy: Im Dienste der Wissenschaft. P. Ja. Galperin (1902--1988) 444

BUCHBESPRECHUNGEN

Sándor Nagy: Die Funktion der Unterrichtstechnologie in der pädagogischen Integration (Szilárd Faludi) 449
Philippe Aries: Kind, Familie, Tod (Éva Szabolcs) 453
Alain Rault: Éches et difficultes scolaires (Schwierigkeiten und Misserfolge in der Schule (Ervin Bán) 455
Revoljuzija -- isskustwo -- deti (Revolution -- Kunst -- Kinder) Red. N. P. Staroselzewa (László Trencsényi) 457
Joni Seager-- Ann Olson: Der Frauenatlas (Karte der "Frauenwelt") und Girls and Women in Education (Mädchen und Frauen in der Erziehung) Red. David Istance (Katalin R. Forray) 460

CHRONIK

M. Gusztáv Habermann: Erziehungsphilosophie und Dilemmas der Praxis im Osten und Westen 464
Ágnes Szűcs: X. Sitzung der Internationalen Erziehungsgeschichtlichen Konferenz 473

Ágota Müller-Seres: Gedächtnisjahr für János Vitéz 469
László Trencsényi: Fórum '88 Debrecen 473

English Summaries 475
Unsere Verfasser 477
Inhalt 478

Redaktionsschluss: 20. X. 1988.

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója
A nyomdai munkálatokat az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat végezte
Felelős vezető: Hazai György
Budapest, 1989. Nyomdai táskaszám: 18147
Felelős szerkesztő: Köte Sándor
Műszaki szerkesztő: Sándor István
Megjelent: 9,8 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0260



HungInfo

Hungarian Social Sciences and Humanities

Contents of Periodicals

Az évente négyszer megjelenő periodika elsősorban a külföldi érdeklődők számára kíván tájékoztatást nyújtani a magyar társadalomtudományok területén megjelent cikkekről a folyóiratok tartalomjegyzékeinek közreadásával. A folyóiratok részben idegen, részben magyar nyelvűek, de a tartalomjegyzékek minden esetben idegen nyelven (angol, francia, német) kerülnek közlésre. A folyóiratválogatás felöleli a társadalomtudományok teljes körét, így a kiadvány nem csak a külföldi érdeklődők számára biztosít átfogó tájékozódást, de hasznos segédeszköz lehet a magyar kutatók számára is az érdekelt tudományágak és határterületeik 1—1 negyedévi publikációs termésének regisztrálásában.

A folyóirat jelenleg díjmentesen kerül terjesztésre; kérjük jelezni, ha igényt tartanak rá. Egyben kérjük a terjesztésben való közreműködésüket is: szívesen veszünk olyan külföldi címajánlatokat, ahol a folyóirat érdeklődésre tarthat számot.

HungInfo szerkesztősége
Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára
Budapest, Pf. 7.
V. Akadémia u. 2.
1361

MAGYAR PSZICHOLÓGIAI SZEMLE

A Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Bizottsága és a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság folyóirata

Főszerkesztő: Popper Péter

Ismerteti a hazai kutatási eredményeket, esetenként külföldi szerzők munkáit is közli. Tanulmányai az általános- és fejlődéslélektan, orvosi pszichológia, pedagógiai pszichológia, szociálpszichológia, munkalélektan, művészetpszichológia, kriminálpszichológia, sportpszichológia, gyógypedagógiai pszichológia, zoopszichológia, pszichológiatörténet stb. kutatásának legújabb eredményeit ölelik fel.

Alapítva: 1928
Magyar nyelven, angol és orosz tartalomjegyzékkel és összefoglalókkal
Megjelenik évente 1 kötet, 6 füzetben
Évi előfizetési díja: 300,– Ft
Előfizethető a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR)
Budapest, XIII. Lehel u. 10/A., 1900
Pénzforgalmi jelzőszám: 215-96162

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

Az *Akadémiai Kiadó* gondozásában jelent meg

Lénárd Ferenc

PEDAGÓGIAI ELLENTMONDÁSOK

(Korunk tudománya)

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

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

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

Megvásárolható, illetve postai szállításra megrendelhető:

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

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

AKADÉMIAI KIADÓ Kereskedelmi osztálya
1363 Budapest, Pf.24.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Геза Шашка: Краткий очерк истории школьного обучения взрослых в Венгрии 373
Иштван Хооз: Положение в семьях детей 7—14 лет и школа 391
Янош Олах: Исполнение закона № у/1935 г. в школьном округе Сегеда 404
Бела Пукански: Деятельность Белы Теттаманти в области изучения истории педагогики .. 418

ПАНОРАМА

Янош Шетени: Политика в области школьного воспитания в Финляндии в 1980-х годах .. 434
Жужа Деак—Дора Вамош: Информатика, общество, школьное обучение 440
Эндренэ Рети: На службе науки. Памяти П. Я. Гальперина (1902—1988) 444

О КНИГАХ

Шандор Надь: Функция технологии преподавания в педагогической интеграции *(Силард Фалуди)* 449
Филипп Ариэс: Ребенок, семья, смерть *(Ева Саболч)* 453
Alain Rault: Echecs et difficultés scolaires (Школьные неудачи и трудности) *(Эрвин Бан)* 455
Революция — искусство — дети (Под ред. Н. П. Старосельцевой) *(Ласло Тренчени)* 457
Joni Seager — Ann Olson: Der Frauenatlas (Карта «женского» мира) и Girls and Women in Education (Девушики и женщины в воспитании) Под ред. Д. Истанса *(Каталин Форраи)* 460

ХРОНИКА

М. Густав Хаберманн: Дилеммы философии воспитания и практики на Востоке и на Западе 464
Агнеш Сюч: X. заседание Международной Конференции по истории педагогики 467
Мюллернэ Агота Вереш: 580 лет со дня рождения Яноша Витеза 469
Ласло Тренчени: «Форум '88» в Дебрецене 473

O 710.71(

Ára: 24 Ft
Évi előfizetés: 96 Ft

TÁJÉKOZTATÓ

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

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

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

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

A bibliográfiai adatok közlési módjára a következők az irányadók:

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

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

Egy tanulmányon belül egyféle megoldásmódot kérünk.

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

A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST