

**TANULMÁNYOK  
A NEVELÉSTUDOMÁNY  
KÖRÉBŐL  
1965**

**AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST**

TANULMÁNYOK  
A NEVELÉSTUDOMÁNY  
KÖRÉBŐL  
1965

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága nyolcadik gyűjteményébe felvett tanulmányok egy része meggyőzően bizonyítja a nevelés növekvő szerepét, a tudományos tervezés szükségességét, az iskola jó pedagógiai vezetésének, a tanulói aktivitás fokozásának és a módszertani szemlélet megújulásának fontosságát. Más szerzők az elmúlt húsz év eredményeit értékelik a fizika tanításában, a napközi otthoni nevelésben, a főiskolai pszichológiai és pedagógiai oktatásban, a neveléstörténeti kutatásban és az iskolarendszerű felnőttnevelésben. A tanulmányokat eredeti dokumentumok egészítik ki a felszabadulás évének köznevelési törekvéseiről. Az eddigiekhez hasonlóan az írások egyaránt szólnak a pedagógia tudományos művelőihez, a gyakorló pedagógusokhoz és a pedagógia iránt érdeklődő minden olvasóhoz.



AKADÉMIAI KIADÓ  
BUDAPEST

TANULMÁNYOK  
A NEVELÉSTUDOMÁNY  
KÖRÉBŐL  
1965



TANULMÁNYOK  
A NEVELÉSTUDOMÁNY  
KÖRÉBŐL  
1965

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK GYŰJTEMÉNYE



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST 1966

Szerkesztette

KISS ÁRPÁD

NAGY SÁNDOR

SZARKA JÓZSEF

SZOKOLSZKY ISTVÁN

© Akadémiai Kiadó, Budapest 1966

PRINTED IN HUNGARY

## TARTALOMJEGYZÉK

<i>Előszó</i>	7
<i>Szarka József</i> : A nevelés növekvő szerepe a szocializmus építésében	9
<i>Kiss Árpád</i> : Tervszerűség és tudományos tervezés a nevelésben	29
<i>Kiss Gyula</i> : Az iskolavezetés pedagógiája	61
<i>Szokolszky István</i> : „Hagyományos” és „korszerű” óravezetés	111
<i>Veress Judit</i> : A metodikai szemlélet megújulása a történelemtanításban	161
<i>Bereczki Sándor</i> : A tanárképző (pedagógiai) főiskolák lélektani és pedagógiai tantárgyainak tantervtörténeti fejlődése 1947-től 1964-ig	189
<i>Földes Éva</i> : A magyar neveléstörténeti kutatás húsz esztendeje	237
<i>Bayer István</i> : Eredmények és feladatok a fizikatanításban	259
<i>Füle Sándor</i> : Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka fejlődése és perspektívái	313
<i>Sz. Várnagy Marianne — Csoma Gyula — Gellért László — Gere Rezső</i> : Az iskolarendszerű felnőttnevelés helyzete és perspektívái	339
<i>Simon Gyula</i> : Köznevelési dokumentumok a felszabadulás évéből	381





A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 1965. évi — a sorozat megindítása óta nyolcadik — gyűjteményébe felvett tanulmányok két nagyobb témakörbe sorolhatók:

A bevezető tanulmány szerzője és utána többen a pedagógia távlati kutatási tervében (67. számú fő feladat) felsorolt teendőket maguk előtt látva irányítják a figyelmet részben a tudományos tervezésben rejlő általános új követelményekre, részben olyan összetett vizsgálati területekre, mint amilyenek az iskola pedagógiai vezetése, a hatékonyabb tanításhoz elengedhetetlen szemléletbeli változások elérése a pedagógusoknál vagy a felnőtt tanulók közti nagy egyéni különbségekkel számolni képes felnőttpedagógia kidolgozása. Ezek a munkák átmenetet jelentenek következő gyűjteményeinkhez, melyeknek anyagát már a tervmunkálatok megalapozása, esetleg első eredményei köréből meríthetjük.

A kötetünkbe felvett többi tanulmány felszabadulásunk huszadik évfordulója alkalmából készült. Szerzőink azokat az erőfeszítéseket kísérelték meg értékelni, melyeket társadalmunk azon a területen tett a fejlesztés érdekében, ahol jelenleg működnek. Ezekhez a tanulmányokhoz csatoltunk elégséges számú olyan dokumentumot 1945-ből, melyek együtt széles területen mutatják be a két világháború közti időből visszamaradt nevelés gyökeres megújítására irányuló, még nem egyeztetett törekvéseket.

Mint eddigi köteteink esetében és az ott említett okokból, most sem sikerült a tervbe felvett összes tanulmány elkészítését maradéktalanul biztosítani. A távlatok és az elért eredményekhez vezető, sokszor nehéz út megmutatása azonban így is alkalmas arra,

hogy a tervezésben érvényesülő mind nagyobb gondosság és pontosság igénye fokozatosan hatással legyen a pedagógia gyakorlati művelőinek szemléletére és beállítottságára, közelebbről arra, hogy munkájukat a tények ismeretében irányozzák elő és a valóságos teljesítmény alapján kíséreljék meg értékelni.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága megköszöni a Magyar Tudományos Akadémia II. osztályának a kötet megjelenésének segítségét. A kötetet a pedagógusok és a pedagógia iránt érdeklődő olvasók figyelmébe ajánlja.

Budapest, 1965. október

## A NEVELÉS NÖVEKVI SZEREPE A SZOCIALIZMUS ÉPÍTÉSÉBEN

Az alábbi tanulmányban azt a *jelzõt* kell értelmezni, elemezni, amelyet a nevelés szerepe elé tettünk.

Három főbb kérdéssel kívánunk foglalkozni:

1. A szocialista társadalom fejlődési perspektívái s ezzel összefüggésben a nevelés növekvő szerepe.

2. A nevelés jelenlegi állapota mint a további fejlődés kiindulópontja.

3. A nevelés fejlődésének távlatai és tendenciái.

A nevelés társadalmi funkciója annyira az ismert közhelyek közé tartozik, hogy erre kár is szót vesztegetni. Abból a körülményből azonban, hogy a nevelés társadalmi szükségessége — mint általános követelmény — ismert és elismert, nem következik, hogy az adott társadalmi formáció vagy annak meghatározott fejlődési szakasza konkrét pedagógiai teendőivel nem kell ismét és ismét foglalkozni. A továbbiakban ennek a történetileg ismételten napirendre kerülő feladatnak egy sajátos szakaszával, aspektusával, a nevelés *növekvő* szerepével kívánok foglalkozni a szocializmus, távlatokban a kommunizmus építésének körülményei között.

A téma kifejtésével összefüggésben elengedhetetlen, hogy olyan politikai és szociológiai összefüggésekre ne utaljak, amelyekre a pedagógiai terveket és feladatokat fel lehet építeni.

A szocialista társadalom minőségileg különbözik az őt megelőző társadalmi formációktól. Ennek a minőségi különbségnek a politikai, társadalmi és gazdasági alapja a kizsákmányolás felszámolása, a hatalomnak a nép által való gyakorlása. Ezen a talajon születnek a minőségi különbségeknek olyan összetevői, mint az államhatalom gyakorlásának fokozatos átalakulása, a társadalmi öngazgatás fejlődése, kibontakozása, az az általános tendencia, amelynek megfelelően az anyagi ösztönzés uralmát átveszi az erkölcsi ösztönzésnek ha nem is egyeduralma, de mindenesetre a hegemoniája.

A szocializmus felépítésének *két alapvető feltétele* (és feladata) meghatározza a teendőket. Nagy elvi jelentősége van annak, hogy

a gazdasági, anyagi alapok megteremtése mellett szerves és egyenrangú helyet kapnak a nevelőmunka feladatai, az emberek szocialista magatartásának kialakítása. Nem véletlen, hogy *két* feltételről beszélünk. Ez azt jelenti, hogy nem lehet az egyiket — mondjuk az utóbbit — mellőzni, háttérbe szorítani, elhalasztani, mert nélküle az első feltétel sem teremthető meg, de ha spekulatívan feltesszük, hogy megteremtődne — a szocialista erkölcs és világnézet nélküli társadalom lehet, hogy a jólétnek valamilyen társadalma lenne, de nem lenne szocialista társadalom.

Hazánkban, és más szocialista országokban is szenvedélyes viták középpontjába kerültek olyan kérdések mint:

az erkölcsi és az anyagi ösztönzés szerepe, egymáshoz való viszonya;

a demokratizmus fejlesztése;

általában a szocialista gondolkodás és életforma kialakítása.

Nálunk az MSZMP Központi Bizottsága 1965. márciusi ülésén foglalkozott ezekkel a kérdésekkel, s az ideológiai feladatokat a szocializmus építése, a legszélesebb értelemben vett szocialista nevelés szempontjából vette elemzés alá.

Ákár melyiket is vizsgáljuk az említett fő kérdések közül — mindegyik a nevelés szerepéhez, s nem is egyszerűen a nevelés szerepéhez, hanem *megnövekedett* szerepéhez vezet el bennünket.

Világos, hogy az erkölcsi ösztönzés dominanciáját magas fokú erkölcsi-politikai tudatosság nélkül elérni nem lehet; a demokratizmus szélesítése a demokratikus magatartás gyakorlása nélkül, erre való nevelés nélkül nem lehetséges; szocialista módon élni és gondolkodni: ehhez persze a feltételek egész sorát kell biztosítani, illetve a magunk számára megteremteni, de alapvető szerepe van ebben is a *nevelésnek*, és nem csak egyszerűen az életviszonyok változásának, a külső hatások spontán alakulásának.

Ha biztosítani kívánjuk az erkölcsi ösztönzés uralmát, pontosabban ha olyan folyamatoknak kívánunk utat nyitni és ezeket szubjektív eszközökkel *is* támogatni, amelyek végül is eddig az állapotig vezetnek el bennünket, akkor a minőségében hatékonyabb, rendszerében átfogóbb, tartalmában megújult, módszerében eredményesebb nevelés nélkül ez nem képzelhető el.

Sajnos közvéleményünkben, így a pedagógus közvéleményben sem él elég elevenen a két feltétel szerves és elengedhetetlen egységének a tudata. Részben arra várunk, hogy az anyagi alapok *majd* jobb feltételeket teremtenek a nevelés számára, s akkor majd el lehet kezdeni a szocialista nevelést. Ez a gyakoribb eset. Részben — ritkábban — előfordul a másik véglet is: a szocialista erkölcs kialakításának absztrakt, azt is mondhatnánk idealista-utópista

sürgetése az anyagi folyamatok, a társadalmi körülmények és hatások reális számbavétele nélkül. A nevelés szerepének és lehetőségeinek tudományos megítéléséhez nem szabad az egyoldalú felfogások uralma alá kerülni. Ha a szocialista nevelés „megkezdését” a komplett feltételektől tesszük függővé, elfeledkezünk arról, hogy a nevelésnek is szerepe van az anyagi feltételek megteremtésében. Ha pedig ellenkező álláspontra helyezkedünk, akkor azt tévesztjük szem elől, hogy a nevelés nem légius térben, vagy nem általunk megálmodott, tehát valójában nem létező közegben zajlik, hanem konkrét társadalmi viszonyok között, hatások és ellenhatások szövevényében, meghatározott anyagi feltételek mellett. Ezekkel számolni kell, de abba nem kell belenyugodni, hogy ezek a feltételek változatlanok maradjanak. Neveléspolitikai szemléletünk egyik nagyon pozitív eleme, hogy az említett kérdésekkel kapcsolatban örvendetes *realizmus* kibontakozásának és megerősödésének lehettünk a szemtanúi, illetve alakítói az elmúlt esztendőkből.

Mikor a nevelés növekvő szerepéről beszélünk, nem valami éles fordulatra gondolunk. A fejlődési folyamatokon belül is érvényesül egyfajta szerves fejlődési terv, és megvannak meghatározott törvényeik.

A szocialista igényű nevelés a felszabadulás óta mindig is arra törekedett, hogy a nevelés eszközeivel egy meghatározott társadalom, a szocialista társadalom építését és erősödését segítse. Különösen előtérbe került a nevelés szerepe az iskolareform előkészítésének és megvalósításának időszakában.

Az iskolareform egyik vezető gondolata, s ebben van neveléstörténeti jelentősége is, hogy a *nevelést* teszi egyik alappillérévé. Úgy is, hogy az oktatás nevelő szerepét fokozni kívánja (s ehhez a korábbi tantervi reformokhoz képest hatékonyabb és következetesebb intézkedéseket tesz), s úgy is, hogy a nevelőmunkát széles fronton kívánja szervezni, tervezni, összehangolni. A nevelés szempontjából értékelni kell, s nehéz lenne túlbecsülni az oktatás és termelőmunka összekapcsolásának pedagógiai elvét és szerepét.

Mikor meghirdettük és oktatáspolitikai elveinkben, pedagógiai intézkedéseinkben realizálni kezdtük a hagyományos tanulóiskolának *szocialista munkaiskolává* való alakítását, akkor nemcsak arról volt szó, hogy az iskolát a munkára épülő társadalom szükségleteihez igazítsuk, hanem arról is, hogy a munkaiskola sokkal inkább gyakorlóterepe lehet a szocialista magatartás kialakításának, mint ahogy az intellektuális iskolák — bármilyen magas színvonaluk mellett — valaha is lehettek. A szocialista munkaiskola — nevelő iskola. És ez nem paradoxon, nem is tautológia. Nem képtelenség, tehát nem felesleges mozgalmat indítani azért, hogy az iskolák ne-

velő iskolák legyenek, azaz az iskola egész tevékenysége, beleértve az oktatást is, a nevelési célok szolgálatában álljon. Nem részletezük most azokat a tantervi, tankönyvi, metodikai újdonságokat, amelyeknek témánk szempontjából az a nagy értékük, hogy reális és elszánt lépéseket tesznek az iskola nevelő jellegének fokozására.

A másik jelentős ugrópont a további fejlesztéshez a *pedagógiai valóság* tényeinek, ellentmondásainak a számbavétele. Ez pedagógiai síkon része annak a politikai, szűkebb területen művelődéspolitikai törekvésnek, amely számol a tényekkel, nem kerget illúziókat, nem kívánja voluntarista módon rákényszeríteni vágyait a valóságra. Ez a szemlélet a neveléspolitikát is egyre inkább kezdi áthatni. Megnyilatkozik ez az ifjúság józanabb megítélésében (annak ellenére, hogy ez egyike a legvitatottabb kérdéseknek és sok szélsőséges vélemény is napvilágot lát), a nevelési célok és a valóság közötti irreális távolság csökkentésében, a nevelésre hatással levő társadalmi, erkölcsi, pedagógiai ellentmondások és visszahúzó erők számbavételében, s a nevelés reális tényezői közé való beszámításában.

Minderre csak jelzésszerűen utaltam, s nem tudtam érzékeltetni azt a sok erőfeszítést, amely a nevelés szempontjából döntő szemléleti változást, új pedagógiai tendenciák kibontakozását megelőzte, illetve kíséri.

A voluntarizmus elutasításával és a pedagógiai realizmus szorgalmazásával összefüggésben szóvá kell tennünk — éppen a fejlődési perspektívák miatt — egy nagyon fontos kérdést. A nevelés növekvő szerepe nem idézi-e fel éppen a voluntarizmus veszélyét, a nevelés csodatevő erejébe vetett utópisztikus várakozást? Tudjuk, hogy ennek a kérdésnek is megvan a maga története, és ismeretes számonkra a marxizmus válasza. A nevelés *nem helyettesíthet* politikai akciókat, gazdasági folyamatokat, alapvető társadalmi változásokat. Nem helyettesítheti, *de segítheti*, mégpedig a hatékonyság különböző színvonalán. Nyilvánvalóan arra kell törekednünk, ahhoz kell a feltételeket megteremteni, hogy ne akárhogyan, hanem maximumán segítse ezeket a folyamatokat.

Az ideológiai kérdésekkel foglalkozó útmutatások egyik figyelemre méltó gondolata a nevelés növekvő szerepének hangsúlyozása és bizonyítása mellett, a nevelés hatékonyságához fűzött irreális, tehát antimarxista várakozás elutasítása. Tudomásul kell vennünk, hogy az emberek társadalmi tapasztalatai sokrétűek, a hatásoknak egyik — igaz, hogy nagyon lényeges, de mégiscsak egyik — szektorát jelentik a tudatos nevelő hatások. A nevelés növekvő szerepe nem a neveléshez fűzött irreális várakozás növekedését kell hogy jelentse, hanem a nevelés reális hatékonyságának növekedését.

Ebben a folyamatban — amelynek pozitív előjelében és fejlődési tendenciáiban semmi okunk nincs kételkedni — kétfajta problémával kell számolnunk. Először is azzal, hogy hosszú időn keresztül hatnak még a szocialista neveléssel ellentétes hatások, jelenségek, tények. A másik pedig az, hogy maga a szocialista nevelés is fejlődik, színvonala folyamatosan emelkedik, és sem viszonylagosan, sem abszolút értelemben nem beszélhetünk arról, hogy lehetőségeinek maximumáig jutott el. Ennek a hatásrendszernek az eredője kétségtelenül sok bizonytalansági tényezőt rejt magában. Ezt még akkor is el kell ismernünk, ha egyébként nem azonosítjuk magunkat korunk egyik lemondó polgári pedagógiai irányzatával, amely a pedagógiában inkonzisztens tudományt lát, s ezzel voltaképpen tudomány mivoltát tagadja.

Forrongó, alakuló korunkban a nevelés funkciója élénken foglalkoztatja a szellemi életet, a szocialista világban éppúgy, mint a kapitalista világban.

A kapitalista országok pedagógiájában elterjedt az az irányzat, amely a nevelés rendeltetésével, társadalmi funkciójával, lehetőségeivel foglalkozik filozófiai, szociológiai és neveléstudományi síkon a fenti megközelítésben.

Nehéz utat vágni a művek és irányzatok dzsungelében, de meg lehetős leegyszerűsítéssel azt mondhatnánk, hogy ezek a felfogások két csoportra oszthatók. Az egyikhez azok az irányzatok tartoznak, amelyek konzerválni akarják a polgári társadalmat (ha ezt így nem is igen mondják ki). Itt mindig eszmék, eszmények, értékek védelméről beszélnek. A másik irányzat végső soron ugyanezt teszi, de kiindulási pontja más. Olyan változtatásokat, olyan reform gondolatokat propagál, amelyek szerintük alkalmasak a társadalmi elmentések leküzdésére, feloldására, de változtatás címén lényegében ők is konzerválni akarják a kapitalista társadalom osztályviszonyait, ideológiáját, eszményeit és történelmi szerepét.

A nevelésfilozófiai irányzat hívei szemére vetik a praktikus irányzat képviselőinek, hogy közömbösek a nevelés céljával, társadalmi funkciójával szemben, csak az eszközök, a pedagógia technikája érdekli őket. Különösen a katolikus pedagógia olyan harcos, agresszív, céltudatos pedagógia, amely kongatja a vészharangot, és pedagógiai — sőt nemcsak pedagógiai — keresztshadjáratot hirdet az „európai gondolat”, a keresztény erkölcs, az általuk kisajátított értékek védelmében — számukra konkrét ellenfél, a szocializmus, a marxista pedagógiai gondolat ellen.

El kell ismerni, hogy korunk polgári gondolkodóinak, pedagógusainak nincs könnyű dolguk. Hagyjuk most figyelmen kívül a kapitalista rend elkötelezett apológétait, de a dolgokon töprengő hu-

manista tudósnek és pedagógusnak előbb-utóbb rá kell döbbsen arra, hogy megoldhatatlan dilemma előtt áll, súlyos malomkövek között őrlődik. Sokan el is jutnak addig a felismerésig, hogy a kapitalista társadalom többé nem védelmezője a humanista eszméknek, hogy a kapitalista társadalom igazságtalan, embertelen társadalom. S aki idáig eljutott vagy a marxista gondolkodás útján halad tovább a helyes felismerések és cselekvés felé, vagy pedig megtorpan.

A haladó polgári értelmiségi a nevelésnek nem szánhatja azt a funkciót, hogy ezt a társadalmat konzerválja, minden, számára is visszataszító igazságtalanságával együtt. Tehát nincs más hátra, mint hogy azon gondolkozzék, hogyan lehetne az adott társadalmat a nevelés segítségével jobbá tenni, az ellentmondásokat kibékíteni. Így születnek a modern pedagógiai utópiák, amelyeket szerzőik korántsem szántak utópiának. A kapitalista rend elkötelezett tudós védelmezői ellenben rosszindulatú szemfényvesztést művelnek.

Ebből a dilemmából sokan a semmire nem kötelező nevelésfilozófiába menekülnek. Ezért van az embernek az az érzése, hogy ezek a tudósok nagyon kevés ember számára írnak és fennkölt eszmékkel a dolgok valóságos menetébe egyáltalán nem avatkozhatnak bele. Másoknál, a kísérleti pedagógia művelőinél tudományos valósaelemzés címén egy olyan adathalmazba merül a neopozitivizmusnak vagyunk tanúi, amely tudatosan távol tartja magát elméletektől, társadalmi összefüggések mélyebb elemzésétől, világnézet-től, politikától — természetesen csak szavakban, a szubjektív szándékokban, mert valójában ennek a pedagógiának is megvan a maga társadalmi funkciója.

Jóllehet még nem futotta erőnkben, hogy a modern polgári pedagógiai irányzatok alapos marxista elemzésére vállalkozzunk (annak ellenére igaz ez, hogy nagyon értékes részeredmények vannak), de ha tárgyilagosan, tudományosan akarjuk elemezni ezeknek a pedagógiáknak tartalmát, eszmei irányultságát, társadalmi funkcióját, ezt csak körültekintően, differenciáltan tehetjük meg, s le kell mondanunk a dogmatikus leegyszerűsítésről.

A mai polgári pedagógia a nevelés szerepével, illetve növekvő szerepével kapcsolatban tehát zavarba kerül. Mint fentebb említettem: a polgári társadalom túlhaladott eszményeinek hívévé szegődik, s olyan dolog apológiáját vállalja, amely objektíve nem lehet védelmezés tárgya, tehát egyre inkább elszakad a valóságtól; vagy kezdi felismerni azt, hogy a polgári társadalom megoldhatatlan ellentmondásokkal küszködik, s a társadalmi bajok orvoslását, az emberek megjavításától, a gazdagok belátásától, a szegények szor-



galomra nevelésétől, illetve egyéb ismert csodaszerektől várja; vagypedig rájön arra, hogy a társadalmi bajok orvoslásának mi a reális útja, s ebben mi a nevelés valóságos szerepe, de akkor már szükségszerűen túl kell lépnie a polgári gondolkodás kereteit, s talán akarata ellenére, a dolgok logikájának megfelelően át kell lépnie a marxizmus igazságának talajára.

A szocialista országok pedagógusai könnyebb helyzetben vannak. Ez a könnyebbség természetesen csak viszonylagos. Mindenesetre nehézségeik, problémáik, feladataik elvileg és minőségileg mások, mint a kapitalista társadalom ellentmondásai között felbukkanó problémák.

A szocialista tábor pedagógusai megegyeznek abban, hogy a nevelésnek egyre növekvő szerepet szánanak a társadalom fejlődésében. Arra törekszenek, hogy a kommunista pártok útmutatásai alapján megrajzolják a szocialista személyiség jegyeit, megfogalmazzák a nevelésével szemben támasztott követelményeket, hogy nevelési programjaikban biztosítsák a személyiség sokoldalú fejlődését, hogy beható tanulmányozás tárgyává tegyék a nevelési folyamat jellegét, mibenlétét, lefolyását, hogy a nevelő hatások koordinálását biztosítsák.

Elmondható, hogy nagy figyelmet szentelnek a nevelés *céljának és tartalmának*. Erőfeszítések történnek arra is, hogy a nevelési tartalmak és célok pedagógiai értelmezésére törekedjenek, elválasztva e kategóriákat az általános ideológiától. Meg kell azonban jegyezni, hogy e tekintetben csak az első lépéseknél tartunk.

A „gyermektelen pedagógia” túlhaladásaként komoly törekvés tapasztalható a gyermeklélektannak, a neveléslélektannak jogaiba való visszahelyezésére (elhárítva a pedológia gyanúját ott, hol nem arról van szó).

Nem véletlen — és többek között az előítéletektől mentes, szabadabb tudományos légkörnek köszönhető —, hogy az utóbbi évtizedben a materialista pszichológiai kutatások felélékültek, szervezetenleg megerősödtek, jelentős eredményeket, nemzetközi sikereket értek el, és sok tekintetben el is hagyták a pedagógia fejlődését.

Közös törekvés a *nevelési folyamat* konkrét vizsgálata. Ez azonban akkor lesz teljes, ha nemcsak a pedagógus tevékenységének folyamatát fogjuk vizsgálni — ez a viszonylag könnyebb feladat —, hanem a gyermeki személyiség alakításának a folyamatát is, beleértve nevelésünk eredményeit. Ez a nehezebb, a bonyolultabb teendő, s nem véletlen, hogy bátortalan lépéseknél nemigen jutottunk tovább, pedig itt minden kis tudományos eredmény aranyat ér.

## *A tantárgyak integrálódása*

Ma is és a jövőben még inkább következetesen ki kell tartanunk amellett az álláspont mellett, hogy a pedagógiai folyamat alapvető tartalma a nevelés, s ennek van alárendelve mint eszköz az oktatás. Elméletileg ezt a tételt marxista pedagógusok körében nem is vitatják. A dolog azonban ezzel nincs lezárva. Elméletileg, tudományrendszertanilag is sok tisztázandó kérdést vet fel. S ami talán ennél is lényegesebb, a gyakorlati megvalósítás vontatottan követi az elvi állásfoglalást.

E sajátos ellentmondás egyik legjellegzetesebb megnyilvánulása: a nevelés ugyan a pedagógiai folyamat alapvető tartalma, fő kategóriája, mégis, ha nem is változatlanul, de eléggé szívósan az oktatás uralkodó jellegének vagyunk tanúi az iskolai munkában. A nevelésügyi dokumentumok között vezető, majdnem kizárólagos helyet azok foglalnak el, amelyek lényegében az oktatást szabályozzák vagy ha intencióik szerint nem is csak azt, a valóságban a nevelői megszokások, a gyakorlat a hagyományos szakmai felkészülés voltaképpen arra van beállítva, hogy az oktatómunkát szervezze, realizálja. Az iskolai értékelés is egészen a legutolsó időkig egyoldalúan oktatásszemponturn volt, a tantárgyi jegyek alapján kialakult bizonyítvány volt a tanuló legfontosabb értékmérője, továbbjutásának szinte egyetlen biztosítója.

A hagyományoknak ezen a kemény falán az utóbbi esztendőknél sikerült réseket ütni (a tanulók értékelésének szemléletváltása, az oktatás, a tananyag és a módszerek nevelési beállítottsága), s ezt a sikert nem szabad lebecsülni. Ennek folyamán vetődött fel a nevelés tervezésének szükségessége, és került napirendre a tervszerű nevelést segítő pedagógiai dokumentum elkészítése.

Ebben az írásban nem kívánok foglalkozni a nevelési terv létrejöttének ismertetésével, a terv jellemzésével és alkalmazásának tapasztalataival. Az adott összefüggésben egyetlen vonatkozást érintek. Ha komolyan vesszük ugyanis azt, hogy a nevelés a pedagógiai tevékenység alapvető tartalma, akkor le kellene vonni a megfelelő konzekvenciákat a dokumentumok tekintetében is. Az elv szerű az lenne, ha egyetlen *komplex nevelési terv* foglalná össze mindazokat a tartalmakat és módszertani tanácsokat, útmutatásokat, amelyek a tanuló személyiségének sokoldalú fejlesztését célozzák. Tehát az alapvető dokumentumnak a nevelési tervnek kellene lennie, s ez tartalmazná a tantervet is, azaz szerves részévé olvasztaná az oktatás tervét.

Itt azonban ma még sem a neveléstudomány, sem a pedagógiai gyakorlat nem tart, a pedagógiai munka technológiája nem olyan fejlett, a pedagógusok felkészültsége és felkészítése nem olyan színvonalú, hogy ezt napirendre lehetne tűzni. Kevesebbel kell megelégednünk — és ebbe azért lehet belenyugodni —, mert a megelőző állapothoz képest ez is fejlődést jelent.

Azon ma kár lenne és nem is kell vitatkozni, hogy pontosan milyen legyen egy ilyen dokumentum, és hogy bevezetése mikorra képzelhető el? A teendők két reális iránya azonban úgy vélem világos: 1. Szakadatlanul erősíteni és finomítani kell az oktatási anyagok, az oktatás nevelési hatékonyságát. 2. Tovább kell fejleszteni a nevelés egész rendszerét, az ezt megalapozó nevelési tervet. (Erre a kérdésre később még visszatérünk.)

Az oktatás nevelési hatékonyságának emelése közelít bennünket egy olyan pedagógiai folyamat felé, amelynek jellegzetessége a nevelés dominanciája. Úgy tűnik, hogy itt egyelőre nem is új elvek feltárása, hanem a kiérlelt marxista didaktikai útmutatások következetes érvényesítése az alapvető feladat. Tantervi és még inkább tankönyvi munkálataink során ugyanis az a tapasztalatunk, hogy a tantervi reform irányelveinek valóságos érvényesítésében az elvi egyetértés és megvalósítás között súlyos eltérések keletkeznek.

Az iskolareform tantervei és tankönyvei — talán nem túlzás ezt állítani — minden eddiginél jobban érvényesítik a nevelés szempontjait. Mégis, ha további (és történelmileg állandó) korszerűsítésükre gondolunk, akkor tartalmi tekintetben a tudomány új eredményeinek didaktikailag átgondolt beiktatása mellett a pedagógiai célszerűség, s ezen belül a nevelési hatékonyság további javítására kell elsősorban gondolnunk.

A beidegzett és megszokott sémák, szemléletek ugyanis makacsabbak, mint ahogy hinni lehetne, s erkölcsi támaszt is kapnak abban az esetben, ha az újabb, korszerűbb és helyesebb elveknek a realizálása nem sikerül úgy, mint ahogy az elgondolásainkban, terveinkben szerepel.

Csak egyetlen — bár az indulatok viharába került — példa, a *maximalizmus* kérdése. Sok pedagógusnak ma is az a véleménye, hogy ez mesterséges probléma, szándékosan felfújт veszély, egyesek nemcsak feleslegesnek, hanem egyenesen aggasztónak tartják a maximalizmus kérdésének napirenden tartását, mert a tanulmányi eredmények visszaesésétől tartanak. Miért van ez?

Több tényező is közrejátszik, nem kis részesedéssel a szaktudományi, illetve szaktárgyi sovinizmus, a megszokás, a hagyományok, de még valami, amire talán nem figyelünk eléggé: az oktatás hatékonyságába vetett (jogos vagy jogtalan) bizalmatlanság, amely

úgy okoskodik, hogy a sok tananyagból majd csak megmarad valami, de a kevésből mi marad meg?

Nos, a maximalizmus elleni küzdelemnek — éppen a színvonal érdekében — ez volt a „matematikai” kiindulópontja: a *reálisan megtervezett anyagból minél több maradjon meg*, ne kalkuláljunk oly nagy veszteségi százalékkal, így remélhető, hogy az eredmény is jobb lesz. Nem győzzük eléggé makacsul ismételni, nem az a baj, hogy a tantervekben vagy a tankönyvekben kevés ismeretet írunk elő, hanem az a baj, hogy a *tanulók tömegeinek tényleges ismeretei hiányosak, készségeik, gondolkodási kultúrájuk fejletlen.*

A nagy veszteségi százalék elmélete és gyakorlata kipróbált, az eredménnyel azt hiszem senki sincs megelégedve. A kisebb veszteségi százalék elve tömegesen most kerül kipróbálásra. Várjuk meg az eredményt, és tárgyilagosan elemezzük a tanulságokat. Meggyőződésem, hogy jobb kiindulópontot fog biztosítani a további munka, esetleg a tananyag bővítése számára.

Az oktatás és a nevelés szervezesebb összekapcsolásának egy ígérezhető lehetősége a tantárgyak elaprózottságának és egymástól való elszigeteltségének fokozatos megszüntetése.

A tantervi reform során többször felvetődött a *komplex tantárgyak kialakításának terve*, de csak szerény, óvatos megoldásokig merészkedtünk. Ilyennek tekinthetők a gimnáziumi irodalmi oktatásba beépített filmesztétikai elemek vagy a történelem anyagába beleszórt művészettörténeti ismeretek.

Bizonyos értelemben komplex tárgynak tekinthető a Világ-nézetünk alapjai című tárgy, amelynek egyik feladata — mint ismeretes — a különböző tárgyakban addig kapott világnézeti tudnivalók és következtetések rendszerezése és szintetizálása.

A komplex tárgyak kialakításának gondolata termékeny, és a szocialista didaktika keretei között realizálható gondolat. Nem a burzsoá oktatás tantárgyi komplexeiről van szó, hanem arról, hogy a tárgyaknak a tudományágakat tükröző elszigeteltségét feloldjuk. Ha van bátorságunk ahhoz, hogy pedagógiai megfontolásokból *válogassuk az anyagot*, „megsértsük” a tudomány logikáját a pedagógiai logika érvényesítése érdekében, akkor ahhoz is kell hogy bátorságunk legyen, hogy tananyagokat *más rendszerben, más összefüggésben, más együttesben nyújtsunk.*

Mindez természetesen elsősorban didaktikai, s csak ezen belül tanterveméleti probléma. A tanulmány tematikai összefüggésében ennek a kérdésnek a felvetése csak nevelési vonatkozásban lehet indokolt. A didaktikai megoldásokkal — ha marxista didakti-

kai alapokon közelítjük meg a kérdést, s csak így közelíthetjük meg — hosszú időn keresztül kell kísérleteznünk.

Nevelési szempontból a tárgyak didaktikai összevonásának, egybeszervezésének eljárása értékes előnyöket ígér. Ezek persze feltevések, s nem kísérletileg igazolt eredmények.

A komplex tárgyak — ez a dolog természetéből következik — jobban elszakadnának termőtalajuktól, a tudományágaktól, s ez akarva-akaratlan rákényszerítene bennünket arra, hogy komolyabban, mélyebben, felelősebben gondolkozzunk azon, hogyan lehetne a pedagógiai szempontból legszükségesebb anyagot optimális rendszerben, szervezettségben kialakítani. Ez a művelet a tantervkészítőket és tankönyvírókat a jelenleginél sokkal inkább rászorítaná a művelődési anyag didaktikai értelmezésére és feldolgozására. Ebben látom a nevelőhatás fokozásának egyik lehetőségét. Ma ugyanis sokszor vagyunk tanúi annak az ellentmondásnak, hogy a tananyagról elvileg úgy beszélünk, mint amelyet a pedagógiai logikának át kell hatnia, a valóságban a tantárgyban lecsapódó tudományág logikája érvényesül makacsul, s a pedagógiai szempont sokszor csak jámbor óhaj marad. Egyszóval — a szocialista didaktika elveire épülő komplex tantárgy a jelenlegi megoldásoknál jobban magában rejtí az a lehetőséget, hogy az oktatás nevelő funkcióját intenzíven betöltse.

Ha szabad tovább merészkedni a gondolatokkal, akkor nemcsak a komplex tananyag fokozott nevelő hatásához fűzhetünk várankozásokat, hanem ezzel együtt a szaktanárok nevelői funkciójának erősödéséhez is. Ha a tantárgyak száma csökken, akkor csökkennie kell az egy osztályban tanító tanárok számának is. Kérdés, hogy ez jó-e.

A pedagógusképzés szempontjából kétségtelenül nehezebb feladat „komplex tanárokat”, mint egy tárgyat tanító specialistákat képezni. (Mellesleg manapság tanúi vagyunk olyan kísérleteknek egyes szocialista országokban, amelyek az alsó tagozat nevelői specializáltságát fokozzák, s az egytanítós rendszert legfeljebb a tanulmányok első két évében tartják kívánatosnak, ott sem a tárgyak mindegyikében). Nevelési szempontból azonban jót ígér a tanulócsoportokkal foglalkozó pedagógusok számának némi csökkenése, s ezzel együtt óraszámuknak az adott osztályban való emelkedése, a tanulókkal való huzamosabb együttléte. Ezt úgy hiszem külön indokolni sem kell, különösen ha arra gondolunk, hogy a *pedagógus igazi nevelője osztályának*.

Tudjuk, hogy a kérdés megoldása nem könnyű, s nagyon sok elméleti, szervezeti, tantervi kérdést kell megoldani. Lehetséges, hogy ebbe az irányba nem is igen lehet elindulni, vagy ha lehet,

sokáig nem lesz bátorságunk vagy felkészültségünk előrelépni. Lehetséges, hogy a kísérletek kiszámítható vagy éppen kiszámíthatatlan pontokon negatív eredménnyel járnak.

E gondolatokat erősen provizórikus jelleggel mindenesetre egy valóságos szükséglet szülte: *a nevelő iskola kialakításának igénye*. Jelenleg némi reális alapot adnak ezekhez a talán utópisztikus gondolatokhoz azok a bátortalan kezdő lépések, amelyeket az oktatás tartományainak bizonyos egységesítése felé megtettünk.

Nevelni csak jó nevelőkkel lehet. De vajon a tantárgyak mai differenciáltsági fokán, a sok szaktanárral dolgozó pedagógiai rendszerben a pedagógiai szempontokat nem nyomják-e el eleve a szakértői szempontok, a pedagógust nem fedi-e el a szaktanár? A kérdések jogosak, az összefüggések azonban nem mechanikusak, éppen ezért a megoldás sem egyszerű.

Arról talán nem is kell vitatkozni, hogy az általános iskola felső tagozata, a középiskola még kevésbé lehetne meg a tudományok mai differenciáltsági fokán, s az oktatással kapcsolatos követelmények mai szintjén szaktanárok nélkül. Nem fejlődhetünk vissza a minden ismeretanyagban járatos, de lényegében egyikben sem elmélyült polihisztor pedagógus típusáig. Erre reálisan, józanul gondolni nem lehet. A differenciáltság mértéke azonban vitatható lehet, és nagyon is elképzelhető, hogy bizonyos műveltségi körök érintkezési pontjait a mainál nagyvonalúbban, integráltabban képezzük ki. Csak egy példa. Ismeretes, hogy a középiskolákban a korszerű esztétikai nevelés részévé kívánjuk tenni a filmesztétikai és filmtörténeti alapismereteket is. Ezúttal nem kívánok érvelni az említett ismeretanyag jogossága és szükségessége mellett.

Mikor felmerült a kérdés: kik vállalkozhatnának ennek oktatására, természetesen, hogy elsősorban az ún. esztétikai tárgyak tanáraitra gondolhattunk. Nagy volt az elképedés és a tiltakozás némely irodalomszakos és rajzszakos körében: még csak ez hiányzott, most már azt kívánják tőlünk, hogy a filmhez is értsünk, s talán újabb diplomát szerezzünk?

Diplomát persze nem kell feltétlenül szerezni, de miért olyan elkesztő a gondolat, hogy például az irodalom tanára megismerkedjék a filmi ábrázolás és kifejezés alapelemeivel, s általános kulturáltsága, ezen belül irodalmi-esztétikai szakértelmének alapján képes legyen a nálánál alacsonyabb műveltségi fokon álló tanulóknak átadni ezeket az ismereteket, esetleg együtt tanulva, fejlődve, vitatkozva velük.

A nevelés erősödését jelenti, ha a pedagógusban a szaktanár minél kevésbé nyomja el a nevelőt. Mindenesetre a túlzott szak-

mai differenciálódás igen erősen leköti az érdeklődést, energiákat, a szakmai hivatástudat elnyomhatja — és nagyon gyakran el is nyomja — a pedagógusi hivatástudatot. A probléma rendkívül szövevényes, ennek is megvan a maga története, megvannak a maga rossz hagyományai.

Szocialista tanárképzésünk keresi a megoldásokat, részben a pedagógiai képzés fejlesztésével, részben a szakmai tárgyakban rejlő pedagógiai lehetőségek kiemelésével. Az előbbi hozott némi eredményt, utóbbi még alig járt valami változással. A szaktudományok nagyon is szilárdan védik pozícióikat, s úgy tűnik, minél magasabb színvonalú szakmai képzésről van szó, annál kevésbé mutatnak hajlandóságot a pedagógiai szükségletek akceptálása irányában.

### *A tervezés jövője*

Napirendre került a nevelési tervek széles körű alkalmazása. Most a legfontosabb dolog, hogy elemezzük — tárgyilagosan és tudományosan — ezek mennyiben segítik valóban a tervszerű nevelést. Ismeretes — és ezen nincs is semmi csodálni való —, hogy a nevelési terveket mennyi kétely, nyugtalanság, sőt averzió fogadta, s alkalmazásukat mennyi pedagógiai gond kísérte és kíséri.

Mindezt meg kell érteni, s mindezzel szemben messzemenő türelmet kell tanúsítani. Abba azonban nem lenne helyes belenyugodni, hogy egyesek félre akarják tenni a tervet anélkül, hogy mást tennének a helyébe, azaz elvileg a nevelés tervezhetetlenségének álláspontjára helyezkednek. Vagy ha ezt ilyen szélsőségesen nem is vallják, de a segítség neveléstörténetileg talán először kialakult konkrét formáját elutasítják.

Véleményem szerint a nevelési terv kiállja az első erőpróbákat. Amilyen helytelen lenne a nevelési terv tartalmát minden részletében védeni, az alkalmazás egy meghatározott módját uniformizálni, s ezt a pedagógiailag még nem érett szakmai közvéleményre ráerősokolni, annyira helytelen lenne a tervet meg gondolatlanul bizonyos kényszerítő körülmények nyomásának engedve elvetni.

A nemzetközi tapasztalatok itt sem egyértelműen segítenek bennünket. Egyes szocialista országok vezető pedagógiai körei nem rokonszenveznek ilyesfajta nevelési terv gondolatával. Más országokban próbálkoznak a tervvel, de talán még nálunk is bizonytalanabbul, s amennyire ezt kívülről látni lehet, a konkrét megoldás és alkalmazás nehézségei, nevelésméleti és metodikai problémái

túlságosan is elriasztják a pedagógiai közvéleményt a bátrabb és szélesebb körű kísérletezéstől.

Úgy tűnik, hogy — néhány más országgal együtt — Magyarország vállalhatja azt a szerepet, hogy nem riad vissza a tanterv abszolút hegemoniájának megtörésétől. Az az elv ugyanis nem tartható fenn, hogy a pedagógiai folyamatról mint reális, körülhatárolt, létező folyamatról beszélünk, de csak arra vagyunk képesek, hogy az oktatás folyamatának, tartalmának a tervét dolgozzuk ki. Miért lenne ez törvényszerűen így? Mert eddig így csinálták? Ez nem lehet elvi indok.

Amikor a nevelés tervezésének a jövőjéről beszélünk, számba kell vennünk az adott körülményeket. Ami a társadalmi szükségleteket illeti, ez kedvez a nevelés tervezése gondolatának. A nevelés növekvő szerepe implicite magában foglalja a nagyobb *tudatosság*ot is. A tudatosság azonban előrelátást, a lépések megtervezését, az inkonstáns elemek számának csökkentését és a konstáns elemek számának növelését jelenti. Ezek egyértelműen a tervezés szükségességét erősítik.

A nehezítő körülmények közül kettőt kell kiemelni. Az egyik a neveléstudomány felkészületlensége ilyen komplex folyamatok elemzésére, illetve megtervezésére. A szükséglet felismerése és elfogadása azonban már önmagában is indítékot adhat tudományos feladatok megoldásának. Megadhatja azt a kezdeti lendületet, amelyhez nagyon sok egyéb feltételnek kell csatlakoznia, hogy a tudományos megoldás reális feltételeiről beszélhessünk.

Ennél nehezebb, problematikusabb akadály az iskolák, a pedagógusok nagy megterhelése. Ez hosszú időn keresztül komoly akadály lesz annak, hogy a nevelőktől lényegesen intenzívebb, több és jobb munkát lehessen megkívánni.

A dolgok persze itt sem állnak egy helyben. A népgazdaság anyagi erejének növekedésével erre a nagyon fontos szektorra nyilvánvalóan többet tudunk majd szálni. Másfelől, ha legjobb pedagógusaink felismerik és meggyőződnek arról, hogy tervszerű munkával ugyanaz a befektetett energia is jobb eredményeket hoz, ennek lesz olyan erkölcsi és szakmai vonzóereje, amely hatékony propagandát biztosít a nevelés tervezésének.

Ebbe a folyamatba természetesen azt is bele kell kalkulálnunk, hogy maga a nevelési terv is változni, alakulni, csiszolódni fog — erősödni fognak konstruktív vonásai, és letöredeznek róla azok az elemek, amelyek életképtelennek, erőszakoltnak bizonyulnak.

A nevelési tervet oly módon kell továbbfejleszteni, hogy a minden pedagógusnak való segítségadás mellett semmiképpen ne fé-



kezze, ne korlátozza a nevelői munka alkotó vonásait, invenciózus elgondolásait, egyéni változatait.

A kérdést ugyanis így kell feltenni: ha elvetnénk a nevelési tervet a tömeges gyakorlat számára, mit adunk helyébe, mit alkalmazunk helyette? Erre a kérdésre kétféle választ lehet adni: valami ennél magasabb színvonalút, az egyéni változatokat rugalmasabban méltányoló komplex tartalmat és metodikát — s erre néhányan a legjobbak közül képesek lehetnek, de ők sem a terv ellenében, hanem a tervet továbbfejlesztve —, vagy pedig, ami valószínűbb: a nevelői szabadság címén a tervszerűtlenséget, a spontaneitást, voltaképpen a semmit. Erre pedig nem lehet felcserélni a jelenlegi tervet.

Amennyire óvnunk kell a nevelési gyakorlatot ettől a rossz cserétől, ugyanannyira óvnunk kell a neveléstudománynak a terv érdekében dolgozó munkásait a terv fetiszizálásától, s a dinamikus felmerülő szükségletekkel szemben tanúsítandó esetleges érzéketlenségtől.

A tervnek még érnie kell, ehhez pedig olyan higgadt munkára van szükség, amely lehetőséget ad a huzamos kipróbálásra, tudományos elemzésre — de csak a pedagógiai tények tisztelete, s nem vélekedések, presztízs szempontokat sem nélkülöző egyéni felgóságok alapján.

### *A közösségek fejlesztése*

A szocialista közösségi nevelés elméletét és gyakorlatát megdönthetetlen érvénnyel megalapozta A. Sz. Makarenko. Sajnos, azt kell mondanunk, hogy — jóllehet ez a szocialista pedagógiai sajtó egyik leginkább kommentált témája — sem az elméleti továbbfejlesztés, sem a széles körű gyakorlati megvalósítás nem kielégítő ütemben halad előre.

☞ A közösségi nevelés jövőjét a társadalmi fejlődés általános tendenciáinak a figyelembevételével kell mérlegelnünk. A társadalmi önigazgatás és az erkölcsi ösztönzés uralma felé haladunk, s ez jól működő közösségek nélkül nem képzelhető el. A társadalmi önigazgatás feltételezi azokat a közösségi struktúrákat, illetve e struktúrák rendszerét, amelyekben az önigazgatás megvalósul.

Az erkölcsi ösztönzés elsősége nem bontakozhat ki csak olyan keretek között, amelyek részben feltételezik, részben inspirálják a cselekvés erkölcsi motívumainak dominanciáját: s ez a keret a közösség.

Mit értünk az alatt, hogy sem az elméleti továbbfejlesztés, sem a széles körű gyakorlati megvalósítás nem kielégítő? Kezdjük talán az utóbbival.

Arról van szó, hogy a szocialista pedagógia elmélete a közösségi nevelés alapelveit, főbb törvényszerűségeit kidolgozta. Sok mindent tudunk a közösségi nevelésről, de amit a szocialista pedagógia elméletileg feltárt, nem eléggé ismert a pedagógusok körében, vagy ha ismert is, csak elmélet marad, s a nevelés gyakorlatába nem tövődik át.

Mit lehetne itt tenni, hogy túljussunk a magatehetetlenség holt-pontján? Ki kellene jutni ebből a veremből. Ebben a cikkben, amely a jövő útjairól, lehetőségeiről elmélkedik, legyen szabad kicsit „fegyelmetlennek” lenni, ötleteket felvetni, esetleg hullámokat kavarni.

Az a tapasztalatom, hogy a közösség kialakításával sok pedagógus, sok iskola — mint túlságosan általános, komplex feladattal — egyszerűen nem tud mit kezdeni. Nem tudja hol ragadja meg, hol kezdje el a folyamat megindítását. Mit, mennyit tervezzen belőle, hogyan mérje le az eredményeket. Egyszóval a feladat egyik csücskét sem tudja megragadni. De van-e egyáltalán valamilyen „csücske” a feladatnak? Van és lehetséges több is. Mindenekelőtt ilyen megragadási, elkezdési lehetőségnek kínálkozik a tanulók, a *gyerekek közéleti érdeklődésének felkeltése* — a csoport, az osztály, az iskola, majd szélesebb közösségek ügyes-bajos dolgai iránt. A gyakorlat ugyanis azt mutatja, hogy sok tanuló teljesen tudatlan és közömbös a közügyekkel szemben.

A közéleti érdeklődés kiindulópontja lehet a közösségi *felelősség* felébresztésének. A felelősséget apró próbákkal kell edzeni. S ezzel már átkerültünk a cselekvés, az aktivitás mezejére, amely a közösségi érzésnek, a közösségi erkölcsnek igazi gyakorlóterülete.

Anélkül, hogy ezúttal mélyebb etikai és nevelésméleti fejtegetésekbe bocsátkoznék, csak érintem, hogy ezeknek a konkrét fogódzóknak a megragadása azért olyan fontos a közösségek fejlesztése, a közösségi nevelés szempontjából, mert a feladat így nem olyan absztrakt, nem olyan megfoghatatlan, nem olyan általános és nem olyan „nagy”, hogy elriassa azt, aki valóban akar valamit kezdeni átlagos körülmények között, nagy létszámú gyereksereggel.

El szeretnék azonban kerülni egy félreértést. Makarenko is, s azóta minden mélyebben gondolkodó pedagógus hevesen tiltakozott az ellen — s teljesen elhibázottnak, a szocialista pedagógia szellemével és lényegével szemben állónak tartotta —, hogy a pedagógiai tevékenységet egymástól *elszigetelt akciókra* korlátozzák. Úgy tűnhet, hogy az általam fejtegetett „kapaszzkodó pontok”

módszere az elszigetelt, ötletszerű akciók módszeréhez való visszatérést jelenti.

Nem szabad, hogy így legyen. Úgy gondolom, hogy a konkrét fogódzók megragadása *egy pedagógiai rendszeren belül* nem fog elszigetelt akciókhoz vezetni. Itt azonban valóban az a dolog lényege, hogy az egyes lépések, feladatok, akciók, cselekvések egy rendszeren belül, egy rendszer lényegével, szellemével összhangban, a világos nevelési célok megközelítése érdekében történjenek. Ez azt jelenti, hogy valamely lépéssel kezdeni kell, az akció lehet részleges, de a pedagógiai tervben az egészet kell látni és előrelátni.

Nem állítom azt, hogy sokan nem teszik vagy nem ezt tették eddig is. A részletakciók azonban sok esetben kudarcra voltak és vannak ítélve, mert egyes lépéseknek nem volt folytatásuk vagy azért, mert az egyes lépéseknek egymáshoz, illetve az egyes lépéseknek a szocialista közösségi nevelés egész rendszeréhez nem volt közüik. Valami ilyen programot kellene meghirdetni: elvi tisztázottság, a nevelési rendszer egészének talaján minél több konkrét, pedagógiai akció, amely jól körvonalazott, reális és megragadható.

Az elméleti munka is továbbfejlesztést igényel. Nem lehet megállnunk annál, amit a maga idejében — és tegyük hozzá maradandóan — Makarenko oly zseniálisan kidolgozott. Mintha kicsit fékezne is a közösségi nevelés elméletével foglalkozókat: lehet-e, szabad-e Makarenko után a *továbbfejlesztés* gondolatával foglalkozni. Ki vállalkozhat erre, ki eléggé felkészült, tehetséges, méltó ilyen szerénytelen feladatra?

A tudományos fejlődés logikája azonban előírja a továbbfejlesztés kötelezettségét. A körülmények változtak, a társadalommal és az emberrel foglalkozó tudományok időközben fejlődtek. Makarenko természetesen nem igényli, hogy dogmaként, a pedagógia utolsó szavaként kezeljük tételeit és tanításait.

Az alapvető elméleti probléma itt a személyiség és a közösség viszonya. Pedagógiai síkon: a személyiség formálásának adott körülményei és közösségi feltételei. Melyek ezek?

A legfontosabbak: A társadalom gazdasági alapjának fejlettebb állapota, ezzel összefüggésben a magasabb anyagi életszínvonal és az igények növekedése. A kulturális fejlettség, és az igények emelkedése. A társadalomigazgatás lenini elveinek érvényesítése, a társadalmi öngazgatás irányába való fejlődés. Az emberek, az ifjúság szélesebb látóköre, tájékozottsága, a világgal való szellemi érintkezés felületének kiszélesedése, ezzel együtt az ellenséges ideológiák behatolásának növekedése. A tudományok, ezen belül az emberrel foglalkozó tudományok fejlődése. Az oktatás folyamatának, tech-

nikájának, módszereinek és eszközeinek — perspektivikusan — várható forradalma.

Befejezésül és összefoglalásul: minél fejlettebb a szocialista társadalom, annál magasabb követelményeket támaszt a neveléssel szemben, s a társadalmi életfolyamatok és tevékenységek sorában annál nagyobb szerepe lesz a nevelésnek.

Éppen azért lehet szerencsésnek és az objektív szükségletek felismeréséből fakadó törekvéseknek tartani a jelenleg folyó iskola-reform nevelési irányultságát. Ezért kell nagyon következetesen és sok munkával, vitával, harccal ezek mellett az elvek mellett kitartani.

A nevelés növekvő szerepe azonban további feladatokat hárít ránk, mindazokra, akik a történelmi-társadalmi folyamatosság törvényeinek engedelmeskedve ma és holnap közneveléssel, pedagógiával foglalkoznak, ilyen kérdésekben döntenek, ezeket a folyamatokat befolyásolják. Az ifjúságnak a társadalmi élettevékenységre való felkészítését csak komplex módon szabad értelmezni, s minden egyes összetevőnek az őt megillető jelentőséget kell tulajdonítani, mert — vulgárisan megfogalmazva — az embereknek egyre többet kell tudniuk, egyre magasabb színvonalon kell szakmájukhoz, hivatásukhoz érteniük, s egyre inkább a morális törvényeknek engedelmeskedve kell tudásukat felhasználniuk. Ne áltassuk magunkat, bármennyire nehéz és komoly feladatokat jelent az első követelmény igényes megvalósítása, a nehezebb, a lassúbb továbbra is a második követelmény kielégítése lesz. Sok okos, képzett, művelt ember található a kapitalista társadalomban is, a szocializmus azonban politikai-erkölcsi tudatosságban igényel tömegesen egészen más emberi minőséget.

## THE INCREASING ROLE OF EDUCATION IN BUILDING SOCIALISM

By

*József Szarka*

The educational reform draft aims at emphasizing the central role of education. This, however, does not mean that education in itself can safeguard an uninterrupted flow of social evolution; economic factors and the basic social conditions, as well as well-planned political measures, will continue to influence the development of education.

The author compares the educational improvement in socialist and capitalist countries, and analyses the results of recent efforts to define the object and the subject-matter of education, integrate the various subject-matters (complex subjects), increase the efficiency of educational work and improve the ideology prevailing in teacher-training, insure a higher degree of plan-

ning, and to organize groupwork at schools. In author's opinion the optimistic expectations concerning education will be met undoubtedly as soon as socialism is built up, since this system involves the basic requirement that everybody should be trained and educated to the highest possible degree. The capitalist societies may produce a great number of intelligent, well-trained, and highly-cultured individuals. Socialism, however, expects that all the members of the community should possess a human quality of political ethical consciousness, different from that in capitalist society.

*Йозеф Сарка*

## ВОЗРАСТАЮЩАЯ РОЛЬ ВОСПИТАНИЯ ПРИ СТРОИТЕЛЬСТВЕ СОЦИАЛИЗМА

Претворяемая в жизнь школьная реформа требует отвести воспитанию центральное место. Это, однако, отнюдь не значит, что воспитание само по себе обеспечивает непрерывность развития общества: направление в нужное русло экономических процессов, положительное воздействие на основные общественные условия, целенаправленные политические действия будут необходимы и впредь. Автор статьи сопоставляет педагогическое развитие отдельных капиталистических стран с педагогическим развитием социалистических стран и анализирует усилия нашей педагогической науки, направленные за последние годы на определение целей и содержания воспитания, на интеграцию в рамках отдельных групп предметов (комплексные предметы), на повышение действенности педагогической работы, на улучшение воззрений, связанных с подготовкой педагогов, на обеспечение большей планомерности работы, на создание коллективов в школах. Автор выражает свое убеждение в том, что все возрастающие и предъявляемые вообще педагогике потребности реализуются однозначно при социализме, ибо социалистическая система признает основным требованием как можно более полное развитие каждого человека. И в капиталистических обществах вообразимо большое число умных, квалифицированных и образованных людей, они существуют на самом деле. Но социализм требует в отношении политической, моральной сознательности в массовом масштабе совсем иных человеческих качеств.



A múltbelinél és a jelenleginél megalapozottabb tervezés nevelésügyünk további fejlődésének egyik fő feltétele.

Megállapításunkat a gazdasági és a társadalmi életkövetelményeinek, ezekkel összefüggésben az emberrel szemben támasztott igények és az iskolázástól várt teljesítmények növekedésének, a művelődési anyag szakadatlan gyors ütemű gyarapodásának, a tanulólétszámok és a tanulók között meglevő egyéni különbségek nagyságának ismeretében nem kell külön indokolni.

A címben szereplő fogalmak közül a *nevelést* tágan értelmezzük, tehát körét minden tanuláshoz vezető szándékos befolyásolásra kiterjesztjük (természetesen a tanulást is teljes jelentésében fogjuk fel).

A *tudományos* megkülönböztetésben egyszerűen annak a lehetősége és szükségessége fejeződik ki, hogy legyen a nevelés minden mozzanatában gazdaságosan célravezető, rendszeresen és pontosan ellenőrzött. Ha tehát célnak tekintjük minden felnövő — sőt felnőtt — ember számára a neki való legjobb nevelés megvalósítását, összhangban társadalmunk jelenlegi és jövőbeli igényeivel, és ezt a célt minden számba jöhető adott lehetőség felhasználásával kívánjuk elérni, akkor döntöttünk arról, hol helyezük el a nevelés *tudományt*, miben ismerjük el illetékesnek; nem gondolhatunk a nevelés-tudomány valamilyen zárt rendszerére, hanem jelentését ki kell terjesztenünk a cél mind maradéktalanabb megvalósításához vezető új eredmények keresésére.

„A tudomány — írja P. Fraisse — szünet nélkül törekedik túljutni közvetlen és naiv benyomásaink keretén, amelyeknél még kielégítenek a legtöbbször mágikus vagy animista gondolkodáshoz visszavezető verbális magyarázatok (a kő leesik, mert nehéz; a gyermek sír, mert szeszélyes; rosszul tanul az iskolában, mert lusta). Nehézség, szeszély, lustaság leíró fogalmak, a megismerésnek olyan állomásai, melyek azonnal helyet adnak a tudományos gondolkodásnak, mielőtt a nehézséget vagy a lustaságot magát is megmagyarázták általánosabb törvényekkel, olyanokkal, amelyek

mind nagyobb számú tényt hoznak egymással kapcsolatba, szünet nélkül csökkentve az első fogalmak számát... A tudományos gondolkodás lényege az, hogy tényekből indulunk ki, ezekből hipotéziseket alkotunk; a hipotézisekből igazolásuk után tudományos magyarázatok vagy törvények válnak (elhatároltabb értelemben), olyan törvények, melyek maguk is beilleszkednek mind általánosabb hipotézisekbe, és a tudományos elméletet alkotják.”<sup>1</sup>

Kézenfekvő lenne ennek a szemléletnek érvényesítése a nevelés-tudományban. Annak, hogy mind mostanáig csak igen egyenlőtlenül történik meg — és ezért sok téren vegetál és prosperál az idejétmúlt a korszerű mellett —, annak csak egyik oka a nevelés-tudomány problémáinak sokrétűsége és nehézsége. A másik a tudomány eddigi művelőinek beállítottsága: a habozás és a bizonytalanság, mikor el kellett volna távolodni a nevelés történelel és egyfajta pedagógiai gondolkodástól körülhatárolt mezőjéből. Csak néhány sort írunk le egy olyan szövegből — annyian és annyiszor mondtak ki hasonlót —, amelyek tartalma ma sem egészen időszerűtlen:

„Soha nem kísérleteztünk — méltatlankodott 1913-ban Jules Payot, majd így folytatta. — Míg minden egyéb területen a kísérletezés és a kollaboráció valóságos csodákat hoz létre, addig nálunk senki sem kísérletezik és senki sem működik együtt senkivel. Hasonlóan a cellákba bezárt foglyokhoz, akik úgy vesznek részt a misén, hogy nem láthatják, ki van mellettük, a tanár úgy végzi feladatát, hogy nem tudja, mi történik tanártársánál. Mindenki elkülönül, és saját magába zárkózva előlről kezdi hivatási életét, nem képes hasznot húzni elődei vagy kortársai sikereiből, illetőleg kudarcaiból: semmilyen állandó együttműködés nem alakul ki szervezeten ugyanazon osztály tanárai között . . . Ha a tudósok [egyéb téren] ugyanilyen teljességgel elkülönülnének egymástól, még mindig a delizsánsznál és a Chappe-féle távírónál tartanánk . . .”<sup>2</sup>

Annak a megjegyzése, hogy e miatt a beállítottság miatt a nevelés gyakorlata a lófogató járművek korában rekedt volna meg, természetesen csak akkor több egyszerű szellemeskedésnél, ha a megállapítás minden — társadalmi és egyéni — következményét levonjuk. Egyetlen példa:

A nevelés célját megfogalmazhatjuk úgy, hogy az a mindenoldalúan vagy sokoldalúan művelt szocialista személyiség. Mihelyt

<sup>1</sup>*Fraisse, Paul*: Manuel Pratique de Psychologie Expérimentale. Paris 1963. 2—3.

<sup>2</sup>*Payot, Jules*: L'apprentissage de l'art d'écrire. Paris 1913. 263. Idézi *Claparède*: Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale. Genève 1926. II. kiad. 32.



azonban kifejti ennek a meghatározásnak a tartalmát és az abból eredő konkrét pedagógiai feladatokat, akkor összetett, a különleges helyzetekhez is igazodó vizsgálatok egész sorára lehet szükség, ha ténylegesen felhasználható vagy irányadónak tekinthető biztos támpontokhoz kívánunk jutni. Melyek a személyiség meghatározói? Milyen menetet követ a személyiség kialakulása? Célunkat magunk előtt látva, mikor lehetünk elégedettek egy 10, 14, 16 vagy 18 éves fiú vagy leány motivációs rendszerével és magatartásával? Milyenek a kívánatos környezeti hatások (család, társak, iskola)? Ezekkel a kívánalmakkal egybevetve milyen az a valóságos környezet, melyben tanulónk vagy tanulóink élnek? Milyen módon kell küzdeni a nem kívánatos környezeti hatások megváltoztatásáért, illetve ha ez már késő, hogyan lehet jót tenni, pótolni, ellensúlyozni a veszélyes vagy sivár környezetnek a személyiségre gyakorolt hatásait? A neveléstudománynak nem elég deklarálnia a környezetnek a legkisebb kortól fogva döntő befolyását, a pedagógus pedig semmit sem tesz, ha kudarc esetében egyszerűen utal a rossz környezeti tényezőkre! A neveléstudományra minden más tudománynál inkább érvényes az a tétel, hogy a valóságot a valóság célszerű alakítása érdekében kell pontosan ismernie... De megszámlálhatatlan tisztázatlan probléma merül fel a sokoldalúság követelményével kapcsolatban is. Többek között azért, mert kevés erőfeszítést teszünk annak előrelátása érdekében, milyen lesz a jövőfél évszázad életformája; nem számolunk azzal, hogy a sokoldalúság minden egyénnél másképpen valósul meg, az adottságok, az indulás eltérő lehetőségei, a fejlődés egyenlőtlensége, a környezetek különbözősége, sőt a választott hivatásra nevelő iskoláknak a sokoldalúságról alkotott, sokszor át nem gondolt és össze nem egyeztetett felfogása miatt is.

Egyéb területeken is úgy van, hogy a feladat részletesebb kifejtése a neveléstudomány és segédtudományai (főleg a pszichológia és a szociológia) számára a tisztázandó részfeladatok egész sorát tartalmazza, ezek megoldása nélkül a pedagógus csak esetlegesen éri el a kívánt eredményeket.

Mikor a neveléstudományt ilyen jelentőségében jellemezzük, tehát szoros kapcsolatban a gyakorlattal, mint a nevelési valóság folytonos alakítóját, akkor feltételezzük, hogy mind problematikáját, mind módszereit a többi tudományban megkívánt biztonsággal képes meghatározni. A sajátosan pedagógiai beállítottság két követelményben jelölhető meg:

Az első az, hogy a tárgyilagos, pontos tények megállapítására és megbízható következtetések levonására irányuló erőfeszítések

maradjanak a vizsgált egyének és csoportok számára végig bátorítók, biztatók.

A második — főleg az átfogó tervezésnél elengedhetetlen kívánalom — a neveléstudomány és a nevelés egységének és sokrétűségének szem előtt tartása, ebből eredően a komplex vizsgálatok előnyben részesítése a részvizsgálatokkal szemben, a részvizsgálatoknak az azokkal összefüggő egészbe való beillesztése.

Azt bizonyosan lehet mondani, hogy a pedagógia kevesebb biztonsággal alkalmazza a tudományos módszereket, mint a régebben önállósult tudományok. A cél tisztánlátása, majd a tények mind pontosabb feltárása — ha erre a törekvés valóban megvan — itt is szükségképpen vezet el a termékeny hipotézisekhez, illetve azoknak mind módszeresebb ellenőrzéséhez. Módszereit az összes tudomány próbálgatások és tévedések árán finomította ki.

A tanulmányunk címében szereplő *tervszerűség* és *tervezés* szavak jelentését az előbb elmondottak alapján különböztettük meg. A nevelésben minden időben érvényesült tervszerűség. A tervezés azt a minőségileg többet jelenti, amit a tudományos alapokra helyezkedés biztosít: nemcsak elvileg, de ténylegesen, a neveléstudomány differenciált intézményrendszerének kiépítése útján. Ez a szervezeti rendszer folyamatos és mind pontosabb vizsgálatok segítségével teszi lehetővé

1. a tervezéshez elengedhetetlen *előrelátást*,
2. magát a *tervezést*,
3. a tervek minden ágazatban és szinten történő *megvalósítását*,
4. a folyamatos *visszajelentést* a megvalósítás tapasztalatairól a tervek szünet nélküli javítása — és természetesen a tervezés és a teljesítés szintjének mind közelebb hozása — érdekében.

A 67. számú fő feladatnak az Országos Távlati Tudományos Kutatási Tervbe való felvételével ehhez az első lépés már megtörtént.<sup>3</sup>

## I.

A *tervszerűség* benne rejlik a nevelés fogalmában: „... a nevelés nagykorúaknak kiskorúakra való egyetemes és tervszerű ráhatása avégből, hogy a fiatal nemzedék majdan egyéni és nemzeti feladatainak egy cél erkölcsi mértéke szerint tudatossággal és szabadsággal megfelelhessen...”<sup>4</sup> Más megfogalmazásban: „... a nevelés a közösség életéből fakadó s arra ható, az egyén kifejlődését tuda-

<sup>3</sup> L. Szarka József: A pedagógia távlati kutatási terve. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964. Akadémiai Kiadó 1965. 9—25.

<sup>4</sup> Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia. Bp. 1937. 31.

tosan elősegítő, huzamos ideig tartó szellemi tevékenység, amellyel a fejlettség magasabb fokán levők céltudatosan és tervszerűen alakítják a kevésbé fejletteket, amíg az alakítást az önállóság ki nem zárja...<sup>5</sup>

Egészen más céllal: „A kommunista nevelés a felnövekvő nemzedékek céltudatos, tervszerűen végrehajtott előkészítése arra, hogy a kommunista társadalom építésében és az ezen társadalmat építő szovjet állam védelmében tevékeny részt vegyenek...<sup>6</sup>

A meghatározásokban ilyen egyértelműen lényeges jegynek felismert tervszerűség — bármilyen eltérő is a cél — természetesen a köznevelés szintjén is érvényesül.

Elméletileg a felvilágosodás és a francia forradalom tette egyetemessé és világivá a nevelést, ugyancsak a felvilágosodás képviselői gondoltak a legkövetkezetesebben a nevelés egészére, mikor iskoláról beszéltek. Bizonyítani lehet, hogy a pedagógiai felvilágosodás néhány olyan új elemet adott hozzá gondolkodásunkhoz, melyek nélkül ma semmi pedagógiát nem fejtegethetünk. Ilyenek a hit az ifjában tevékeny erőben, ezen erők — melyeket az ész vagy az értelem fogalma alá rendeltek — kiművelhetőségében, a nevelésnek mint a szellemet és a jellemet alakító tényezőnek a felismerése, a tudományoknak a műveltség lényeges tartalmaként való elfogadása, az iskolának a valóságos életbe való belehelyezése.<sup>7</sup> — „A nevelés’ története, ahogy a nevelést ma értelmezzük, csak a XVIII. században kezdődik.”<sup>8</sup>

Az 1777. évi Ratio Educationis, a tervszerű nevelés helyes rendezésének első jelentős hazai dokumentuma, már az ország politikai hatóságait teszi felelőssé azért, „... hogy az ifjúság vezetése és a tudományok művelése arra az egyetlen célra irányuljon, hogy zsenge lelküket lassanként az erény szeretete megragadja, s a természet jóvoltából beléjük oltott tehetségeik tökéletesedjenek; értelmi erejük lépésről lépésre élesedjék; akaratuk az erkölcsi törvényekhez alkalmazkodjék; hogy azokban a tudományokban nyerjenek oktatást, amelyek később mindegyiküknek javára és hasznára lehetnek; végre, hogy a tanulmányoknak és a nevelésnek bizonyos egyöntetű formája az egész királyságban biztosíttassék, és a jelen szervezet áldásai mindenkire egyaránt kiterjedjenek...<sup>9</sup>

<sup>5</sup> *Imre Sándor*: Neveléstan. Bp. 1942. 19.

<sup>6</sup> *Kairov*: Pedagógia. Bp. 1950. 20.

<sup>7</sup> *Blättner, Fritz*: Das Gymnasium. Heidelberg 1960. 66.

<sup>8</sup> *Elzer, Hans-Michel*: Didaktische Pädagogik, Erziehungspädagogik und Bildungspädagogik im 18. Jahrhundert. Paedagogica Historica 1963. III., 1. 43.

<sup>9</sup> *Friml Aladár*: Az 1777-iki Ratio Educationis. Bp. Kath. Középiszkolai Tanáregyesület 1913. 35—36.

Nyomatékosan figyelmeztet arra, hogy az állam javára felállított legjobb intézmény is magától összeomlik, „ha mindjárt eleinte nem történt gondoskodás arról, hogy a teendőknél kellő rendje s az állandó jövedelmi források, melyekből a mindennapi kiadások előkerülnek, mindenütt a lehető legnagyobb előrelátással biztosítottak . . .”<sup>10</sup>

Olyan folyamatnak egy állomásánál vagyunk, mely nagyjában azonos elhatározásokat vált ki a világnak ebben a részében. Így például J. B. Basedow egész érvelését át lehetne venni a Ratio Educationis indoklásába: *Az állam jóléte és boldogulása nem különböztethető meg a lakosok közjólététől*: ez a jólét egyenes arányban van a *közerkölccsel*: a közerkölcs mindenki legközönségesebb nevelésétől és azoknak *oktatásától* függ, akik az előkelőbb rendekben a többiek erkölceit és sorsát meghatározzák majd. Egy közerkölcs-höz vezető nevelésnek és oktatásnak az állandó szabályokon kívül olyanokat is tekintetbe kell vennie, amelyeket az idők, a tájak és a kormányformák különbözőségének megfelelően gyakran meg kell változtatni. Egyet kell érteni abban, hogy az iskolák és tanulmányok biztosítása a *legbiztosabb és legbiztosabb eszköz* ahhoz, hogy az *egész államot* különleges jellegéhez alkalmazkodva tegye boldoggá vagy tartsa meg boldog állapotában.<sup>11</sup>

A nemzedék polgári nevelési lelkesedése nem volt elég ahhoz, hogy legyőzze a fennálló tényleges akadályokat. Közel száz évnek kellett eltelnie, míg az 1868. XXXVIII. törvényeikk a népiskolai közoktatás tárgyában kimondhatta a tanítás kötelezettségét a következő módon: „Minden szülő vagy gyám, ide értve azokat is, kiknek házában gyermekek mint mestertanítványok vagy házi szolgák tartatnak, kötelesek gyermekeiket vagy gyámoltjaikat (ha nevelésökről a háznál vagy magán tanintézetben nem gondoskodtak) nyilvános iskolába járattani, életidejük 6-ik évének betöltésétől egész a 12-ik, illetőleg 15-ik év betöltéséig.”<sup>12</sup>

Alig kell hozzátenni, hogy az általános iskolát létrehozó 6650/1945. számú kormányrendelet megjelenésekor számolni kellett az 1868-as törvény közel sem teljes végrehajtásának következményeivel, továbbá, hogy ma sem egészen indokolatlan az általános iskola igazán általánossá tételén fáradozni.

A nevelés és a köznevelés tervszerűségének egyszerű felismerése és valamilyen szem előtt tartása más — elhatároltabb — területeken is bőven hagyott hátra felülvizsgálendő megoldási módokat és formákat.

<sup>10</sup> *Friml* i. m. 44.

<sup>11</sup> *Basedow, Joh. Bernh.*: *Vorstellung an Menschenfreunde*. Leipzig é. n. 12.

<sup>12</sup> *Lévay—Morlin—Szuppán*: *A magyarországi népoktatásügy . . .* Bp. 1893. 213.

Példaképpen említünk meg csak kettőt:

Az első az iskolaszervezet egysége és — a lehetőségekhez képest — nyitottsága problémáját érinti.

A gyakorlatban fokozatosan minden államban megvalósul a fiatal évfjártatoknak a hivatási munka alóli mentesítése, és nagyobb távlatban a 6—18 évek közti 12 év válik a műveltséget megalapozó iskolázás időszakává. Nagyon általánosan ki lehet mondani, hogy ilyen nagy számú gyermeknek ilyen hosszú időn át tartó eredményes nevelése megkívánja a gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak mind jobb megismerését, az ismeretanyag folytonos, gondos értékelését és átértékelését, a pedagógiai módszerek és technikák hatékonyságának növelését. Állandó, minden szinten egyformán érvényesülő erőfeszítésekről van itt szó, melyeket az egész folyamatot minden részletében áttekintő, az iskolaszervezet egységét és a részek összetartozását biztosító, ugyanakkor mozgékony, a helyi körülményekhez és az új viszonyokhoz való alkalmazkodást lehetővé tevő irányítás képes csak folyamatosan elérni.

Ezzel szemben az elmúlt két évtizedben végbement az általános iskola alsó és felső tagozatának, a felső tagozatnak és a középiskolának, a középiskolának és a felsőoktatásnak tényleges elkülönülése. Nemcsak arról a természetes különbségről van itt szó, melyet az egyes tagozatok vagy iskolatípusok feladata és a gyermekek életkora indokol, hanem az igazgatásban, ellenőrzésben, a pedagógusképzésben, a tanulók értékelésében stb. megmutatókozó hármasságról, melynek eredményeképpen — a felsőoktatást megelőzően — sokszor inkább három külön iskolát talál az ember egymás fölött, és nem a 12 éves tanulmányok célszerű szakaszokra bontását.

Ezt a problémát nem azért választottuk ki, mert valamiféle szervezési spekulációba kívánunk bocsátkozni, hanem azért, mert köznevelésünk történetében találunk — részben megvalósult, részben javasolt — olyan megoldásokat, melyeket a köznevelésre kiterjesztetten sohasem vizsgáltak felül. Ilyen például a református iskolák megvalósított egysége.

„Kettő közülük — a debreceni és a sárospataki kollégiumról van szó *Fináczy* értékelésében — a betűk ismeretétől a teológiáig felkarolta az összes ismereteket és tudományokat, melyek a református egyház felfogása szerint a magasabb művelődést és benső lelki képzést megadhatták . . . A legkisebb református iskolák szervezete és rendje az adott eszközök határáig képe mása volt a debreceni vagy sárospataki típusnak . . . Ily összefüggésben ítélve meg iskoláztatásukat, valóban nem lehetett volna gimnáziumi jellegű

tanintézteiket találóbban elnevezni, mint a ‚partikula’ szóval. Részei voltak ők nemcsak az egész református műveltség egyetemének, hanem a műveltséget teljes összefüggésben közvetítő anya-iskoláknak, a kollégiumoknak is. Mintha csak a debreceni vagy sárospataki iskolának tanárostul együtt kitelepített párhuzamos osztályai voltak volna ...”<sup>13</sup>

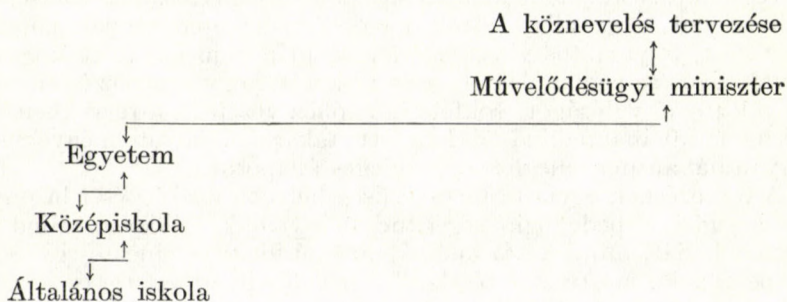
A magasabb iskolának — főleg az egyetemnek — ilyen átfogó és irányító szerepére a Ratio Educationis szerzői is gondoltak. Az a rövid szakasz, mely az egyetemmel foglalkozik, a következő figyelemre méltó részt tartalmazza: „Valamint a dolog érdekében valónak látszott, hogy az elsőrendű gimnáziumok föllállításában a többi iskolák számára mintegy példa állíttassék a jövőre, így kellett természetesen gondoskodni arról is, hogy a Magyarországon fönnálló akadémiák se legyenek híjával ugyancsak a maguk mintaképének, amelyre mindenkor figyelniük kell. Továbbá az összes karokból álló királyi egyetem azon célból alapított magában az egész országnak mintegy középpontjában, hogy némileg az akadémiáknak nevelő-intézete legyen, ahonnan nemcsak a nemes tudományok tárgyalásának példái, hanem maguk a tanárok is kiszemelhetők legyenek vagy az üresedésben levő, vagy az ezután felállítandó tanszékek számára ... A királyi egyetem (miként már a neve is mutatja) a tanintézetek minden neméből összeállított intézmény. Ennélfogva magában foglalja az elsőrendű nép- (azaz nemzeti) iskolán kívül, mely az egész budai kerület számára ugyanott van felállítva: 1. a grammatikai iskolát; 2. a főgimnáziumot; 3. az akadémiát... Föllállításának főképpen az a célja, hogy a magyar ifjúság a megfelelő tudományos eszközök segítségével alapos és sokoldalú képzettségre tegyen szert, és nemcsak az egyházi és világi hivatalok ellátására, hanem a tudományok művelésére és a nemes törekvéseknek a hazában való elterjesztésére is alkalmassá váljék ...”<sup>14</sup>

Megemlítjük végül, hogy maga Finácz Ernő is kidolgozott egy javaslatot „a tanügyi közigazgatás újjászervezéséről” az egyetemek szerepének lényeges bővítésével: „Lényeges fogyatkozása iskolai közigazgatásunknak, hogy mihelyt valamely ügy a központon kívül kerül elintézésre, a mai szervezet mellett óhatatlanul veszendőbe kell, hogy menjen a nemzeti kultúra egységének tudata. A népiskolai és középiskolai közigazgatás teljesen el van egymástól különítve... Lesz négy közművelődési tartomány Budapest,

<sup>13</sup> *Finácz Ernő*: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. Bp. 1899. 209—212.j

<sup>14</sup> Ratio Educationis. L. 9. e gyzetben megadott mű 193—197.

Szeged, Debrecen és Pécs székhellyel.<sup>15</sup> A nemzeti közművelődés egész rendszerének csúcspontjai az egyetemek, melyeknek a tanügyi közigazgatásba és felügyeletbe való bevonását — az egyetemi autonómia megóvása mellett — művelődési politikám egyik sarokpontjának tekintem. Habár az egyetem fő feladata a tudomány tanítása és művelése, e tudományos munkásságának közvetett hatását kell, hogy megérezze az iskola is, mely nem tanít ugyan szaktudományt, de munkásainak a tudománytól megihletett egyéniségéből meríti a haladását biztosító magasabbrendű ösztönzéseket . . . [kell], hogy az iskola és az egyetem kölcsönhatása biztosítva legyen. . . Az egyetemenek és az iskolának e lelki kapcsolatát oly értékesnek tartom, hogy vele szemben alig lehet nagyobb súlya annak a várható ellenvetésnek, hogy egyetemeink közül három . . . az ország perifériáin van elhelyezve és ennél fogva nehezen hozzáférhető . . .”<sup>16</sup> Ez a példa beszédesen bizonyítja, milyen kitartóan tér vissza — az igazgatás oldaláról tervszerűen kialakított szervezeti egység ellenére — egy másfajta tervszerűség igénye: a törekvés a belső egyöntetűsége, a pedagógiai munka jellegének és színvonalának hozzáigazítására ahhoz a mércéhez, melyet a tudomány intézményesen művelő egyetem látszott hitelesen megtestesíteni . . . Ezek az elgondolások, anélkül, hogy egyébként az igazgatás teljes átalakítását kívánták volna meg, a következő kapcsolást tartották elengedhetetlennek (mai szervezetünkbe áttéve):



Nincs szó arról, hogy ezt a mintát tartanók követendőnek. Csak a tanulmányok szerves összekapcsolásának felismert szükségességét bizonyítjuk.

<sup>15</sup> *Fináczy Ernő*: Törvénytervezet a tanügyi közigazgatás újjászervezéséről. Magyar Pedagógia 1935. 1—3. sz. 26.

<sup>16</sup> *Fináczy* i. m. 29.

A második példánk a műveltséget megalapozó iskolák tantervének hosszú idő óta vitatott problémája. Úgy tűnik, hogy a jelentőségükben növekedő tudáselemek nyersen, pedagógiailag kimunkálatlanul hatolnak be az iskolai tanításba: egymástól elszigetelten tanítunk tudományokat és nincsenek még igazi tantárgyaink. Legutóbb a Nobel-díjas Edward Teller jelentette ki, hogy a természettudományok tanítása ma könnyebb, mint néhány évtizeddel ezelőtt. A következőket tette hozzá: „Nem jó a kémiát, a fizikát és a matematikát *mint külön tárgyakat* tanítani a középiskolai tanulóknak... Együtt tanulhatjuk őket és együtt van értelmük... Igaz, hogy ma a fizika és a kémia különbözik egymástól, ennek fő oka azonban nem tárgyak különbözősége; sokkal inkább arról van szó, hogy az a stílus, melyben a kémikus vizsgál egy problémát, valami kevésben eltér a fizikus stílusától... Inkább az iskolákban van különbség, mint a tárgyakban. Maguk a tárgyak egyszerűbbekké váltak, egyesítettebbek...”<sup>17</sup>

Így van-e? És nem így van-e még sok külön tanított tanulmány-  
ággal? Nincsen-e itt az ideje annak, hogy ezt az alapvető problémát  
— sok mással együtt — megvizsgáljuk?

Kétségtelen, hogy a tervszerűségnek eddig vázolt megnyilvánulásai akár törvényekről, akár egyszerű elgondolásokról van szó, nem voltak egészen hatástalanok. Az a tény azonban, hogy nem történt meg a mai értelemben vett tervesítésük, tehát nem határozták meg a végrehajtás idejét, nem biztosították folyamatosan a szükséges feltételeket, nem állapították meg előre az eredmények pontos mutatóit, folyamatos visszajelentés alapján nem igazították össze a valóságot az elgondolással, arra vezetett, hogy a tervezés messze megelőzte a valóságot, sokféle illúzióhoz vezetett, a tervekben lefektetett kívánalmakkal el lehetett takarni a követelményeknek egyáltalában nem megfelelő tényleges állapotot.

A tervezésnek egyfajta tervszerűség helyébe való lépését bizony-  
nyal segíti a pedagógia segédtudományainak fejlődése. Mind a pszichológiát, mind a szociológiát hosszú ideig jellemezte egyrészt a spekuláció, másrészt a részletekben való elmerülés, egyes területeken a gyors alkalmazás igyekezete, a javasolt megoldások sokfélesége. Ma ezek a tudományok is mind közelebb kerülnek egy minden részletet egyben látó összefogáshoz, a kétségtelen tények megértő feldolgozásához, meggyőző előadásához, közelebb jutnak az emberi természet mélyebb megértéséhez, a különbözőségek pontosabb jellemzéséhez és értékeléséhez. Így eredményeikre támaszkodva, sokszor módszereik célszerű felhasználásával tervezhető meg

<sup>17</sup> L. a *The Gifted Child* című folyóiratban. 1965. Vol. IX., No 1. 47.



minden egyén kifejlesztése a jelenben a jövőendő társadalom számára; olyan pedagógiát lehet alkotni, mely képes motiválttá tenni a tanulást mindenki számára, a tanulmányokat a tanulók törekvéseivel összhangban megszervezni, és az elért eredményeket a tanulóknak végbement gyarapodáson és átalakulásokon lemérni.

## II.

Az eddigiekben a tervszerűséget a megszokott nyelvhasználattól némileg eltérően állítottuk szembe a tervezéssel. Most ugyanilyen önkényesen bővítjük a tudományos tervezés körét annak érdekében, hogy az elengedhetetlen részfeladatokra ráirányíthassuk a figyelmet. Így szólhatunk ebben a pontunkban a tervezéshez elengedhetetlen előrelátásról, a következőkben pedig magáról a tervezésről, a tervek megvalósításáról és a folyamatos visszajelentésről a tervezés javítása érdekében.

Az *előrelátás* szükségességét olyan korban, melyben a következő nemzedék nagy valószínűséggel a jelenlegitől lényegesen eltérő körülmények között él majd, nagy nyomatékkal kell hangsúlyozni. A Távlati Tudományos Terv 67. számú fő feladatán belül is igen jelentős kutatási témakörként szerepel például a gazdasági és technikai fejlődés várható következményeinek megállapítása a nevelésre. Észrevételeinket ezzel a feladatkörrel kapcsolatban adjuk elő.

A gazdasági feltételek vizsgálata, a gazdasági gondolkodásmód és fogalomrendszer átvitele a művelődéssel kapcsolatos területekre sokszor vált ki idegenkedést. Azt a tényt, hogy a köznevelés intézményrendszerének fejlődése gazdasági alapokon nyugszik, hogy a nevelésnek tekintettel kell lennie a termelés és elosztás szükségleteire stb., természetesen senki sem tagadja. A gazdaság és a gazdaságosság jelentésében azonban ennél több foglaltatik: az erővel való célszerű és okos bánás, minden főlölesleges erő kifejtés kerülése, az eredményt biztosító rend, a technikai eszközök pontosan megtervezett alkalmazása minden olyan területen, ahol beiktatásuk bizonyítottan hatékony...<sup>18</sup> Ezek a követelmények is maguktól értetődők, bár a pedagógusokat nem mindig vezették be részletesen a gazdaságosságnak ebbe az értelmezésébe. A sokszor jogos ellenvetések akkor merülnek fel, mikor túl mechanikusan kapcsolják össze az iskolázás feladatait a termelés pillanatnyi érdekeivel, vagy amikor nem gondolják meg előzetesen azt, mennyire kényszerűen határozzák meg az embert a kialakuló új viszonyok, és

<sup>18</sup> *Edding, Friedrich: Ökonomische Forschung im Dienste des Bildungswesens. A Bildungswesen als Gegenstand der Forschung című kötetben. Heidelberg 1963.*

mennyire az ember határozza meg magát a magától is alakított új viszonyok között?

Annak, aki az előrelátás törekvésétől vezetve vizsgálja a termelőerők fejlődését és ennek a fejlődésnek társadalmi következményeit, nem lehet elég sokat időznie ennél a problémánál. Nemcsak arról van szó, hogy a technika kedvezhet a legkisebb ellenállás irányában tájékozódó emberi magatartásnak, hanem arról is, hogy a termelés szervezetében kényszerűen érvényesülő technicista szemlélet ilyen beállítottság állandósulásának az útját egyengetheti, ha az emberben csak a dolgozó érdeklő, és fejlesztésével, nevelésével tovább nem törődik... Nagy irodalma van a sok téren éppen csak kezdődő, más téren már erőteljesen fejlődő technikai (ipari és mezőgazdasági) átalakulás emberi következményei mérlegelésének.<sup>19</sup> Gyakran utalnak H. Ford önéletrajzának olyan adataira, melyek szerint a munkásnak egy modern üzemben részfeladata teljesítéséhez alig van szüksége különleges tudásra, legtöbbjük megkívánja, hogy irányítsák, nem gondolkodik szívesen. Friedmann idézete: „A munkások többsége, és ezt sajnálattal állapítom meg, azokat az elfoglaltságokat részesíti előnyben, melyek nem kívánják tőlük túl nagy testi erőfeszítést, de mindenekelőtt az olyanokat keresik, melyek nem kényszerítik őket arra, hogy gondolkozzanak...”<sup>20</sup>

Az ilyen álláspont elfoglalása természetesen képtelen következtetésekhez vezethet. A „második ipari forradalom” ugyanis először az egyszerű és ismétlődő műveleteket megkívánó munkákból küszöbölí ki az embert mint „bizonytalansági tényezőt”. Ha tehát kitűnő szakmunkásokat kívánó tevékenységek számára keresni is fognak embert, a jövődő munkapiacon „... közepes vagy annál alacsonyabb minősítéssel rendelkező embereknek... semmi olyan eladni valójuk nem lesz, ami érdekelhetne egy vevőt...”<sup>21</sup>

Nem kívánjuk részletezni ezt a sokszor és sokféleképpen elemzett problémát, társadalmunkban azonban alapkövetelmény egy olyan másféle állapot előrelátása, melyben minden ép ember képeségei szerint veszi ki részét a munkából, és azzal a méltósággal

<sup>19</sup> Többek között: *Friedmann, Georges*: Problèmes Humains du Machinisme Industriel. Paris 1946. — *Pollock, Frédéric*: L'Automation. Ses conséquences économiques et sociales. Paris 1957. — *Schelsky, Helmut*: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1961. 3. kiad. — *Walker, Charles R.*: Modern Technology and Civilisation... New York 1962. — *Bantock, G. H.*: Education in an Industrial Society. London 1963. — *Nef, John U.*: Les Fondements Culturels de la Civilisation Industrielle. Paris 1964.

<sup>20</sup> *Friedmann* i. m. 149.

<sup>21</sup> *Pollock* i. m. 154.

él, melyet az emberiséghez és a társadalomhoz tartozás tudatából merít.

Itt van igazán jelentősége annak a kérdésnek, kinek a kezében összpontosul a hatalom egy korlátlan gépi erővel rendelkező társadalomban! Egy tendenciát F. Pollock jellemzését alapul véve mutatunk be:

A modern vállalatokban minden olyan érdekelttől, aki felelősséggel járó tevékenységet végez, megkívánják, hogy teljesen azonosítsa magát a vállalattal... Nagyon is meghatározott gondolkodásmódot várnak tőle, olyan állásfoglalást a politikai és műveltségi kérdésekben, mely megegyezik a közfelfogással... Hozzá kell járulnia ahhoz a megelégedéshez, melyet mindenki érez, ha az övével egyező érzelmű emberekkel dolgozhat... Ez a fejlődés arra készíti a nagy amerikai vállalatok igazgatóit, hogy újoncaikat ne csak technikai (műszaki) képességeik alapján válogassák meg, hanem tekintetbe vegyék azok személyiségét, családi életét, alkalmazkodási képességét... Így a vállalat hierarchiájának magasabb fokozatain nagyon homogén társadalmi réteg alakul ki, mely sok tekintetben hasonlít egy irányító társadalmi réteghez egy uralkodó osztályon belül. Nézeteik megegyeznek a lét minden fontos kérdésében; teljes egyetértésben elítélik magukat; nagy hatalmat osztanak meg; telve vannak azzal a tudattal, hogy az egész népesség fölött szellemi és anyagi felsőbbségük van. Egy olyan hierarchiának alkotják a tetejét, melynek minden fokozatán az övékéhez hasonló tekintélyuralmi törekvések érvényesülnek...<sup>22</sup>

Az ilyenfajta rétegződések társadalmi következményei is elég ismertek.

A tervezéshez szükséges, az egész pedagógiát is érintő előrelátás leglényegesebb tere a fentiek előrebocsátása után a népesség jövődő foglalkozási vagy hivatási megoszlásának alakulása, a szükségessé váló átcsoportosítások előzetes tekintetbevétele.

Jean Fourastié egy elemzésében a társadalmilag hasznos tevékenységeket három csoportba osztja: elsődlegesnek nevezi a mezőgazdaságot, másodlagosnak főként az ipart és a szállítást, harmadlagosnak minden egyebet (kereskedelem, nem ipari értelmiség, gondoskodás az emberről, kényelem stb.). Kimutatja, hogy a technikai vívmányok különböző mértékben éreztették és éreztetik hatásukat a három területen. A polgári fejlődésben a legmesszebb jutott Amerikai Egyesült Államok lakosságának százalékos megoszlása ilyen alakulást mutat a három szektorban:

<sup>22</sup> Uo.

	Elsődleges	Másodlagos	Harmadlagos
	tevékenységek		
1820	73	12	15
1850	65	18	18
1880	49	26	25
1890	43	27	30
1900	38	28	34
1910	32	31	37
1920	28	33	39
1930	22	31	47
1940	18	34	48
1950	12,5	35	52,5
1953	11,5	33,9	54,9
1956	9,8	31,2	59

Az egész világon ma is nagyarányú és gyors átcsoportosításoknak természetesen vannak súlyos emberi következményei, olyan romboló hatások, melyek a hivatás és az életforma megváltozásának, az anyagi—technikai és a társadalmi fejlődés kapcsolatai meg nem értésének következményei:

Csak úgy szabadulhatunk meg ezektől — írja Fourastié —, ha tiszta képet alkotunk magunk arról, mit jelent a valóságban az anyagi világ fejlődése, ha eljutunk ahhoz, hogy a mostaninál kevésbé kaotikus fogalmat alkossunk a gazdasági, a társadalmi és a politikai fejlődés irányzatáról vagy irányairól, ha tisztábban tudjuk megrajzolni az embereknek a holnap világát . . . Az átcsoportosítások ugyanis bizonytalansággal és szenvedéssel járnak: „Mikor azt mondjuk, hogy nincs technológiai eredetű munkanélküliség, akkor ez nem azt jelenti, hogy minden a legjobban történik a világon. Valójában úgy látszik (általában), hogy hosszú határidőn belül (korábban vagy később) azok az emberek, akiket az egyik szektorban megvalósult technikai előrehaladás munkanélkülivé tett, alkalmazást kapnak egy másik szektorban ugyanezen technikai fejlődés eredményeképpen. De ez nem azt mutatja, hogy a dolgok a legjobban történnek az ember szempontjából. Nem jelenti azt, hogy a Quercyben tönkrement paraszt közvetlenül helyeződik át idillikus másodlagos vagy harmadlagos környezetbe. A valóságban az aktív népesség ilyen vándorlásai nagyon is károsak . . .”<sup>23</sup>

A hangoztatott megállapításokat, természetesen korántsem valamilyen teljesség igényével, annak a ténynek a jellemzésére idéztük, hogy korunk nem időről időre gazdagszik egy-egy jelentősebb talál-

<sup>23</sup> *Fourastié, Jean: Le Grand Espoir du XX<sup>e</sup> Siècle. Paris 1958. 86., 130.*

mánnal, mint amilyen régebben a könyvnyomtatás, a gőzgép vagy a villamosság hasznosításának feltalálása volt: korunkban a már meglevő rengeteg találmány segítségével minden téren egyszerre jöhetnek és jönnek is létre jelentős változásokat előidéző új megoldások, és az ember hatásukra egy folyton gyorsuló fejlődés sodrába kerül.

Ez az oka annak, hogy olyan elengedhetetlen a tervezéshez szükséges előrelátás. Egyébként pedagógiánk azokkal a módszerekkel, amelyeket alkalmaz, elvágja a tanulót attól az élő valóságtól, amelyikben él, és olyan világba zárja be, mely az eltűnés útján van. Meg kell érteni a mai világot, fő vonásaiban látni kell azt, ami szükségszerűen következik belőle, és erre való tekintettel kell nevelését alakítani. Bizonyos, hogy az ilyen pedagógiának nagy lesz a motíváló ereje, segítségével rá tudjuk venni az egymást követő nemzedékeket az értelmes, problémáról problémára haladó tanulásra, az önálló elsajátításra és továbbfejlődésre, olyan erőfeszítések vállalására, melyek egzisztenciális kényszer nélkül is elvezetnek mindenkít az alkotó munka szeretetéhez, a benne való kielégüléshez is.

A tervezéshez szükséges előrelátás: céljaink ismeretében azokat a feladatokat kell megkeresni, amelyeket a jövőre nevelés elé kell tűzni, és azokat a viszonyokat kell elemezni, melyek között a jövőendő embere élni fog.

A félelem attól, hogy az ellátott ember képtelenné válik nagy erőfeszítésekre — mint annyian bizonygatják —, a természettudományok és a technika fejlődése és a társadalmi élet mind bonyolultabbá válása közepette úgy mutatja be az embert, mintha ezek a jelentős változások érintetlenül hagyták volna vagy legfeljebb mint fogyasztót és élvezőt bírták volna rá alkalmazkodásra. A valóságban bizonyosan nem így van. Az iskola és a gazdaság közötti kapcsolat azonban csak egy szintig egyszerű ...

Abban az összefoglalásban, melyet Timár János, az Országos Tervhivatal osztályvezetője küldött meg az Országos Pedagógiai Intézet főigazgatójának a szakmunkaerő-szükséglet és az oktatás távlati tervezésének — eddig előrelátásnak neveztük — feladataival és problémáival foglalkozó berlini tanácskozás (1964. október 13—16.) eredményéről, többek között a következő olvasható: „Elfogadottnak tekinthető, hogy az oktatási rendszer tervszerű fejlesztésének alapja a szakmunkaerő-szükséglet tervezése. E téren azonban igen sok még a megoldatlan probléma, amelyek egyaránt származnak a szakmunkaerő-szükségletre ható tényezők felismerésének, illetőleg főként ezek kvantifikálásának hiányosságaiból; a tervezési módszerek kialakulatlanságából; végül, de nem utolsósorban abból a tényből, hogy 15 és 20 éves távlatban nagymértékben bizonyta-

lan és változékony a népgazdaság fejlődésének üteme, mértéke, struktúrája stb. Minden országban bizonyos fokú nehézséget okoz, hogy az oktatási reformok kialakítása — különösen a kezdeti időszakban — általános pedagógiai megfontolásokból indult ki, és az oktatási rendszer fejlesztése nem volt kellően összehangolva az ezt konkrétan meghatározó munkaerőtervezéssel . . . ”

Egyet kell érteni abban, hogy a köznevelésnek reális perspektívák alapján kell az ifjúságot hivatási munkájára előkészítenie. A kiemelt rész második felének megfogalmazása azonban könnyen vezet arra, hogy a célt összetévesztik az eszközökkel. Közelebből, nem veszik tekintetbe, hogy az egész gazdaság az emberi élet minél teljesebb tételének *eszköze*, „az általános pedagógiai megfontolások” pedig mindig arra irányulnak, hogy az embert a minél teljesebb életre alkalmassá és képessé tegyék . . . Így a tervezéshez szükséges előrelátásnak is meghatározó tényezői.<sup>24</sup>

### III.

A céloknak és a lehetőségeknek, a valóságos nevelési helyzetnek, a szükséges ismeretek szerkezetében végbemenő változásoknak, a a felhasználható eszközrendszer tökéletesedésének és sok más — bonyolultan összetartozó — tényezőnek az együttlátása szükséges a tervezésnél elengedhetetlen előrelátáshoz. És természetesen ugyanezeknek a tényezőknek pontos és folytonos elemzésen alapuló mérlegelése, együttes szem előtt tartása teszi csak lehetővé a *tervezést*, amelyet a továbbiakban már nem lehet elválasztani a *megvalósítástól* és a megvalósítás közben elért eredményekről kapott állandó *visszajelentésektől*.

Először talán arra a kérdésre kell válaszolni, milyen szerv lehet képes ennek a feladatnak a megoldására. A tapasztalat elég régen megmutatta, hogy nincsen egyetlen — bármilyen nagy — kötött létszámú intézmény, melynek illetékessége ilyen körre kiterjedhetne.

Az egyes társadalmak gyakorlatában általánosnak lehet mondani azt az eljárást, hogy a terveket az állam annak a minisztériumnak az útján lépteti életbe, mely a művelődéspolitikai irányítójaként

<sup>24</sup> Hangsúlyozottan jutott kifejezésre ez a szemlélet az SZKP XXII. kongresszusán. L. A Párt feladatai az ideológia, a nevelés, a közoktatás, a tudomány és a kultúra terén c. fejezetet. A kommunizmus építőinek kongresszusa. Kossuth Könyvkiadó 1961. 458.

a köznevelés egészéért felelős. Az az út azonban, amelyen a terv létrejön, már nem azonos: nagy eltérések vannak a társadalmi berendezkedés, a hagyomány, a fejlettség szintje, a felhasználható összegek nagysága stb. szerint. Mégis egyezést is lehet megállapítani abban, hogy olyan állandó vagy ideiglenesen működő tanácsra, intézményre, bizottságra stb. bízzák akár magát a tervezést, akár annak egy-egy részfeladatát, mely képes a kidolgozásba az összes számba jövő hozzáértő tényezőket bevonni, és a munka eredményét minden indokolt igény gondos mérlegelése alapján, a lehetőségekkel összeegyeztetve megszervezni.

A hazai köznevelés kialakításában — 1871, tehát csaknem iskola-rendszerünk teljes kialakulása óta — hégazpótló szerepet játszott az *Országos Közoktatási*, majd 1945-től *Köznevelési Tanács* (OKT). Vezetőségét és tagjait az államfő, illetve a vallás- és közoktatásügyi miniszter a főhatósága alá tartozó iskolák igazgatói, tanárai, tanítói, a neveléstudomány művelői és a társadalomnak a nevelés- és oktatásügy iránt érdeklődő kiváló tagjai közül nevezte ki. Képviseletük volt a Tanácsban az iskolákat fenntartó társminisztériumoknak, különböző, a nevelésre befolyást gyakoroló intézményeknek és szervezeteknek. A Tanács saját szervezeti szabályzata alapján, szakemberekből álló iroda segítségével a minisztérium társszerveként működött. Irányítását a nem sok tagból álló elnökség és elnöki tanács a szakértői iroda útján olyan módon végezte, hogy a feladatokat — kisebb-nagyobb bonyolultságuk szerint — állandó vagy ideiglenes szakosztályoknak, bizottságoknak adta ki, melyek az előzetes javaslatokat kidolgozták. Közben a szükségletnek megfelelően vették igénybe külső szakemberek segítségét. A Tanács részben a miniszter felkérésére, részben saját kezdeményezéséből javaslatot készített az iskolaszervezet továbbfejlesztésére, belső átalakítására, a neveléstudomány eredményeinek a gyakorlatba való átvitelére, a tantervek anyagának korszerűsítésére, az eddigittől eltérő tagolására, a nevelés és oktatás új módszereinek alkalmazására, kísérleti iskolák engedélyezésére stb. Részt vett a köznevelési törvények előkészítésében. Feladata volt a tankönyvkiadás irányítása, az ifjúsági irodalom értékelése. Tanulmányozta az iskolaépítés korszerű terveit. Serkentett a bevált taneszközök rendszeres felhasználására, figyelemmel kísérte a külföldi pedagógiai irodalmat és az iskolaszervezeti változásokat stb. Egyrészt közvetlen kapcsolata a miniszterrel, másrészt a neveléstudomány és a szaktudományok új eredményeinek a Tanács tagjai útján történő azonnali érvényesítése, továbbá a folyamatos érintkezés az iskolai gyakorlattal és a számottevő társadalmi tényezőkkel biztosították egy ilyen szerkezetű intézmény alkalmasságát arra, hogy döntő

befolyása legyen a köznevelés egészének vagy valamelyik részletének tervezésére.<sup>25</sup>

A szervezeti kép azonban világosan mutatja, hogy a Tanács csak nagy vonalakban és esetlegesen kísérhette figyelemmel a tervek megvalósítását, és a folyamatos visszajelentések sem lehettek tudományosan ellenőrzöttek. Hogy ez az igény azonban megvolt, azt két kiragadott példával igazoljuk: „A jelen rendelettemmel közreadott tantervet — az általános iskola tantervéről van szó az életbeléptetést kimondó renDELETEH adott tájékoztatóban — bizonyos tekintetben ideiglenesnek kell tekinteni. Ezzel is módot akarok nyújtani arra, hogy a tájékoztató vezérfonalként kibocsátott tantervet tökéletesebbé tehessek. Éppen ezért felhívom Főigazgató Urat, utasítsa a tantervet végrehajtó tanügyi hatóságokat és nevelői karokat, hogy az elkövetkező években sorozatos értekezleteken vitassák meg az új tanterv anyagkiszemeléseinek módját; a gyakorlatban szerzett tapasztalataikat, ötleteiket és kialakult állásfoglalásukat minden év június havának 30. napjáig terjesszék fel hozzám, hogy a végleges szövegezésnél a való élet követelményei minden tekintetben előtérbe kerüljenek. Így óhajtom elérni, hogy a magyar ifjúság valóban korszerű ismeretanyaggal és haladó szellemben nevelődjék ...”<sup>26</sup>

Ugyanilyen tartalmú felszólítással fordultunk a pedagógusokhoz az első állami tankönyvek megjelenésekor: „... a *jó könyv*... nem egyik napról a másikra valósul meg. És itt van az állami tankönyvkiadásnak és az *állandó pályázat tényének* felmérhetetlen előnye. A fejlődés útja ugyanis adva van azáltal, hogy a jobb megoldásnak ... minden újabb nyomásnál helyt lehet adni. Ha pedig olyan új kéziratot nyújtanak be, amely egy egész évnél vagy egy egész tárgynak nevelési eredményét lényegileg módosíthatja — javíthatja —, akkor a négy év letelte után, amikor mostani tankönyveink gyökeres átvizsgálását kitűztük, már ez a könyv váltja fel az előzőt ... Különösen nagy értéke van ... azoknak az észrevételeknek, amelyek a nevelőmunka közben szerzett tapasztalatokat foglalják össze. Ki lehet térni itt a közölt anyag elvégezhetőségére, a sugalmazott módszer helyességére, a szöveg — olvasmány — hatására, mindarra, ami valamilyen okból javításra szorul. Ha a

<sup>25</sup> Az Országos Közoktatási Tanács szervezeti szabályzata és ügyrendje. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 181/1936. eln. sz. rendeletével. — Az Országos Köznevelési Tanács ügyrendje. Ideiglenesen jóváhagyta a vallás- és közoktatásügyi miniszter 22 984/1945. III. sz. rendeletével.

<sup>26</sup> Tanterv az általános iskola számára ... Országos Köznevelési Tanács 1946. 12.



nevelők komolyan veszik ezt a feladatot, lassan maguk válhatnak tankönyveik szerzőivé...<sup>27</sup>

A két — igen jelentős területről vett — felhívás meggyőző lehet abból a szempontból, mennyire átértékelték a tervek készítői a tájékozódás szükségességét a megvalósítás eredményeiről, mennyire igényelték a minél eligazítóbb visszajelentéseket a tervek javítása érdekében. Az intézményesen végzett, objektív — tudományos — ellenőrzésnek és mérésnek azonban semmi lehetősége nem volt meg, a közvetlen tapasztalatok felhasználására gondolhattak csak.

Amikor az Országos Köznevelési Tanács 1948-ban javaslatot tett az Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) létesítésére, akkor az új intézmény tudományos kutatási feladatai között igen lényegesnek ítélte az elért eredmények megállapítását, a tudományos értékű visszajelentések folyamatos biztosítását a tervek javítása érdekében.

1948. február 3-án az Országos Köznevelési Tanács teljes ülésén elmondott évi jelentésünkben a következőképpen körvonalaztuk az Országos Neveléstudományi Intézettől várt teljesítményeket: „Elvben helyesli a Tanács a tervezett intézet felállítását, és attól széleskörű, a neveléstudomány elméleti és gyakorlati eredményének színvonalára döntően kiható munkásságot remél.

Nem lehet kétséges, hogy ezek az eredmények az iskolai nevelő munkára is ösztönzők lesznek, és köznevelésünk belső reformjának lefolyását gyorsítani fogják.

Kifejezi a Tanács a reményét abban, hogy a neveléstudományi intézettel párhuzamosan létrejönnek a *Magyarország 3 éves tervében* ismertetett egyéb intézetek is, amelyek közül különösen az *Országos Tudományos Tanács* irányító tevékenysége lehet hatással a neveléstudományi intézetre.

Minden érdeket kívánja, hogy az *adott körülmények között megvalósítható legjobb alapot* hozzuk létre, és megadjuk az intézetnek a lehetőséget arra, hogy a hasonló munkát végző nagy külföldi intézetek méltó segítőtársa legyen...

A Tanács a tervezetben említett *neveléslélektani és neveléselméleti* osztályon kívül a következő osztályok létesítését javasolja: *nevelésszociológiai, gyakorlati pedagógiai* (kísérleti és bemutatató iskolákkal), *adatgyűjtési és nemzetközi tájékoztatási, felnőttnevelési osztályok...*<sup>28</sup>

Az Országos Neveléstudományi Intézet működésének megkezdése azonban egybeesik az Országos Köznevelési Tanács működésének

<sup>27</sup> Köznevelés 1947. 349—350.

<sup>28</sup> Beszámoló művelődéspolitikánk mai helyzetéről. Az Országos Köznevelési Tanács teljes ülése 1948. február 5. Bp. Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1948. 27.

szüneteltetését kimondó rendelet megjelenésével, sőt maga az Országos Neveléstudományi Intézet is igen rövid időt ért meg.

Ha eddigi gondolatmenetünknek megfelelően egységben látjuk a tervezéshez szükséges előrelátást, magát a tervezést, a tervek megvalósításának értékelését, folytonos és megbízható visszajelentések nyerését a megvalósítás tapasztalatairól, akkor a nevelés tudományos tervezéséhez a legátfogóbb területen, a köznevelés tervezésénél is csak igen hiányosan vannak meg a feltételek, bár az utóbbi években kétségtelenül történtek ezen a téren jelentős kezdeményezések.

Vizsgáljuk meg a következőkben, hogyan hat ki a tervezés jelenlegi állapota a tanulóra, tehát a jövőendő munkavállalóra, állampolgárra és emberre.

Mikor e téren is a problémák felé fordulunk — és nem az elért nagy eredményeket soroljuk fel —, akkor arra a példátlanul kiterjedt és sokrétű pedagógiai munkára vagyunk tekintettel, amelyet a hivatalos dokumentumokban megfogalmazott perspektíva hárít a köznevelésre.

Az SZKP XXII. kongresszusának anyagából vettük a következő részletet: „Eltűnik az emberek között a függőségi és egyenlőtlenségi viszony mind a társadalmi, mind a családi életben. Minden egyes állampolgár személyes méltóságát az egész társadalom őrzi. Mindenkinek egyformán biztosítják a foglalkozás és a szakma szabad megválasztásának jogát, a társadalmi érdekek figyelembevételével. Amilyen mértékben csökken az anyagi termelésben töltött munkaidő, olyan mértékben bővül a képességek, az adottságok és a tehetségek fejlesztésének lehetősége a termelésben, a tudományban, a technikában és a művészetben. Az emberek szabad idejüket mindinkább társadalmi tevékenységnek, a kulturált emberi kapcsolatoknak, szellemi és fizikai fejlődésüknek, a tudományos-műszaki és a művészi alkotó munkának fogják szentelni. A testnevelés és a sport elfoglalja helyét az emberek mindennapi életében . . .”<sup>29</sup>

Jól tükrözi ezt 1961. évi III. törvényünk egy bekezdése: „A gyors társadalmi haladás, a termelés növekvő igényei következtében mind fontosabbá válnak a kulturális építés feladatai, ezek sikeres megoldása a gazdasági építés meggyorsításának is feltétele.

A szocializmus építése sokoldalúan művelt embereket kíván, a jövő szocialista állampolgárai pedig joggal várnak az iskolától olyan nevelést, amelynek segítségével erejük és képességeik szerint részt vehetnek az alkotó munkában . . .”<sup>30</sup>

<sup>29</sup> A kommunizmus építőinek kongresszusa. L. 24. jegyzet. 463.

<sup>30</sup> 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. Magyar Pedagógia 1962. I. sz.

A Német Demokratikus Köztársaság 1965. február 25-én megjelent köznevelési törvényében pedig világosan kimondják az emberek egyéni műveltsége és a társadalmi fejlődés közti szoros kapcsolat fennállását: „Az emberek műveltségének és szocialista magatartásának magas szintje döntően befolyásolja a társadalmi haladás ütemét. Ugyanekkor műveltség és kultúra az eddiginél sokkal nagyobb mértékben válik az egész nép ügyévé . . .”<sup>31</sup>

Bármilyen nagyra értékeljük is a köznevelés fejlesztése terén eddig megtett utat, ezeknek a távlatoknak megrajzolása a megoldandó feladatok nagy sorát tartalmazza: a köznevelést tervező intézményeknek és személyeknek, a folyton fejlődő neveléstudománynak és maguknak a pedagógusoknak összetett vizsgálatok és gondosan értékelt tapasztalatok alapján kell foglalkozniuk velük. Olyan iskolát kell létrehozni, mely e felé az élet felé vezet, a perspektívák megvalósulásához visz közelebb.

Sokszor megállapítjuk, hogy a gyermekben nagy erők munkálkodnak a felnőtté váláson: minden gyermek tud, szeret és akar tudni. A pedagógus feladata azonban mégsem könnyű, és nem is válik ilyené, mert egy folyton bonyolódó, igen korán az elvont világban való eligazodást megkívánó iskolás tanulás útján kell tanulói műveltségét megalapoznia. Nincs lehetősége, de szüksége sem arra, hogy a neki való erőfeszítésektől megszabadítsa a gyermeket. Azt azonban mindig újból meg kell fontolni, hogy *elégségesen motiváljuk-e a tanulást* a tanuló számára, továbbá, hogy a régi, gyakran a mai iskolában is felhasznált ösztönzések — ha hatásosak is egyes esetekben — összeegyeztethetők-e az egyén és a társadalom, a természet és a kultúra együttlátásához elvezető szocialista műveltség megalapozásával? Nem meggondolatlanul érvelünk-e az *élet terhével* és *gondjával*, a munka *fenyegetésével*, az egyetemi felvételi vizsga *rémével*, nem túl könnyen ébresztünk-e *egzisztenciális aggodalmat* egy-egy rosszabb felelet, *családi megrendülést* az ellenőrző könyvbe beírt figyelmeztetés nyomán? A nevelésnek — legalább az első szakaszában — a személyiséget kell megalapoznia. Az alpműveltségben, a műveltség megalapozásában az emberi tapasztalás és gondolkodás alapformáit dolgozzuk ki azokkal az ismeretekkel együtt, amelyeket el kell sajátítani, azokkal a készségekkel és szokásokkal együtt, melyeket be kell gyakorolni. Közben azonban bizalmat kell ébreszteni a tanulóban az iskola, az élet, az emberek és önmaga iránt, a felelősségek lassan fokozódó hangsúlyozása mellett az örömök, a szépségek, az elérhető teljesítmények felé is

<sup>31</sup> Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem . . . Deutsche Lehrerzeitung 1965. március 5. No. 9.

kaput kell nyitni, nemes becsvágygá kell társadalmasítani a közvetlen ösztönzéseket. Ez történik-e minden iskolában és minden tanuló esetében?

Igen szegényes egész pedagógiánk, de a felhasználható irodalom is a *perspektívák megrajzolásában*. Milyen lesz a tanuló élete a valóságban és mi felé halad? Milyen életformát hoz létre az az új világ, melynek sok átmeneti terhét még a tanuló is hordja?

A pedagógiai elmélkedés és a tudományosan ellenőrzött gyakorlat eredményei egyaránt felhívják a figyelmet arra, hogy az *iskolák hagyományos tekintélyi jellege* és a felnőtt társadalomban meghonosuló életvezetési módszerei és formái között gyakran áthidalhatatlan szakadék tátong. Azokban az államokban, amelyekben az iskolák csak a tanulmányi anyagban engednek a haladás kényszerének, az iskola egész élete pedig a rég kinőtt formák között folyik, alig lehet a demokratizálódás törekvéséről beszélni. Nem kell-e nálunk is felvetni a kérdést: Hogyan lép be a szocialista társadalomba az olyan ifjú, akit az életbe való belépéséig olyan elvek szerint, olyan eljárásokkal kormányoztak, melyek egy elhaló társadalom gyakorlatát tartósították az iskolában? Amikor a szocialista iskolai életről beszélünk, akkor a fiatalok társadalmának saját szabályai szerinti életét, a fegyelemnek a közösségtől szabályozott és ellenőrzött ön-fegyelemmé való átalakulását, a társadalmi élet szabályainak fokozatos önkéntes elfogadását, a társadalomba való önkéntes beleilleszkedés folyamatát kell érteni.

Bizonyosan új, ki nem próbált utakról van itt szó, melyeknek járhatóságát tudományosan kell biztosítani, az általánosítás előtt sokszorosán ellenőrizni.

A gondoskodásnak ezt az alaposságát sokszor hártják el azzal a megjegyzéssel, hogy *a gyermek sok mindent kibír*. Arra kell azonban gondolni, hogy anyagilag jól ellátott, békés társadalom számára tervezünk olyan nevelést, melyben az odaadó munkát mind teljesebben kifejelett személyiségek végzik. Szilárdságnak és biztonságérzetnek kell egyesülnie bennük elevenen ható erőkkkel. A fokozódó igények kielégítésére törő elégedetlenséggel és nyugtalansággal, a folytonos kételkedéssel és önellenőrzéssel, a helyes önértékeléssel, a céltudatossággal, a kitűzött célnak megfelelő életvezetéssel igazi emberi érzéseket kell társítani (jó életérzés, együttérzés, részvét, szeretet stb.), továbbá fogékonyságot kell kialakítani és megértést biztosítani az élet nemes örömei (irodalom, művészetek, alkotó munka, szép játékok stb.) iránt, biztosítani kell a szabad idő művelt emberhez méltó és egyénileg gazdagító eltöltését.

A teljességre való törekvés nélkül emeljük ki még itt az iskolai tanulmányok és az iskola egész belső élete olyan megszervezésének

szükségességét, hogy a tanuló tanulmányai utolsó két évében tisztán lásson és reálisan gondolkodjék *a neki való életpályáról*. Ehhez elengedhetetlen az iskola oldaláról a tanuló megismerése és az összes munkahelyek pontos és alapos ismerete, a tanuló részéről a fokozatosan nagyobbodó önismeret, helyes önértékelés.

Az itt vázolt területeken a tervezéshez szükséges előrelátást az idézett dokumentumok megadják. Hogyan állunk azonban magával a tervezéssel, a megvalósulás vizsgálatával és a visszajelentések alapján végzett tudományos értékeléssel?

A feleletet a pszichológia iskolai alkalmazására irányuló erőfeszítések sorsának töredékes követésével kíséreljük meg megadni. Nem mintha a problémák csak pszichológiai jellegűek lennének, hanem azért, mert a pszichológia — egyszerűsítve mint az ember, továbbá az emberek közti kapcsolatok megismerése — minden hatékony pedagógiai ténykedés tényezője.

1932-ben a Magyar Pszichológiai Társaság elaborátumot adott ki a lélektani ismeretek terjesztése és nagyobb fokú nemzeti-kulturális értékesítése tárgyában. Ebben olvashatjuk a következő javaslatot: „Annak a szükségletnek fokozatos kielégítésére, amelyik abban az irányban áll fenn, hogy különböző *tanintézetaink* tanítótételeinek legalább egy-egy tagja a növendékek kívánatos iskolai lélektani megvizsgálására megfelelően kiképzett legyen, tartassanak időnként *tanfolyamok*, amelyekben a megfelelőeknek ítélt vagy berendelt tanerők (tanítók, tanárok) a kellő *elméleti* megalapozottságot és a legszükségesebb iskolai vizsgálatok megbízható elvégzéséhez szükséges *kísérleti* vizsgálati jártasságot elsajátíthassák . . . Az egyes iskolák vagy iskolafenntartók felszólítandók volnának, hogy e tanfolyamokra egy-egy tanárukat (tanítójukat) kiküldjék. *Ezidőszereint* ily tanfolyamok a legcélszerűbben a *középfokú iskolák* tanárai számára volnának rendezendők.”<sup>32</sup>

A szerzők a továbbiakban elmondják, hogy ezek a tanfolyamok pár éven belül lehetővé tennék, hogy rendszeresen megindítható legyen egy, az *egész országra kiterjedő nagyfontosságú adatgyűjtés*, amelynek célja az volna, hogy az ország *minden kiskorú lakójáról*

- a) az elemi iskolába lépés előtt (kb. 5—6 éves korban),
- b) a középfokú iskolába lépés előtt (kb. 10—11 éves korban),
- c) a középiskolai felsőtagozatba lépés előtt (kb. 14—15 éves korban) oly *törzslap* legyen kiállítható, amelyen az *orvos* által kitöltendő részletes *testi* . . . adatok mellett feltüntetendők legyenek a *lelki-szellemi higiéne* és fejlődés szempontjából fontos egyéni jelleg-

<sup>32</sup> Benedek László és mások: A Magyar Pszichológiai Társaság elaborátuma a lélektani ismeretek terjesztése és nagyobbfokú nemzeti-kulturális értékesítése tárgyában. Bp. Magyar Pszichológiai Társaság 1932. 20—21.

zetességek is, így a pszichomotorizmus jellegzetességei, megfigyelő-képesség, figyelem, emlékezet, fáradékonyság, képzetítípus, általános intelligencia, kézügyesség és egyéb ügyességek, sajátos képességek és tehetségek stb.; az *érzelmi* jellegnek, a társas ösztönök jellegének, az akarati sajátságoknak, esetleg a jellemre és az erkölcsi érzületre is vonatkozó vizsgálatoknak stb. adatai, vagyis egy lélektani, még kívánatosabban *egy lelki-szociális-etikai* „profil” össze-tevő tényezői. E törzslap adatai az egyén szomatikus-pszichikus fejlődésének, állapotváltozásainak adataival, valamint a tanítók, tanárok szubjektív megfigyelésen alapuló ítéleteivel egyre gazdagabb tartalmúakká válhatnak. Az elaborátum szerint: „Ha ez a program Magyarországon keresztülvihető volna, az egész jövőendő államlakosságra kiterjedő oly *teljes* testi és lelki egyéni „kataszter” állítatnék fel, amely az egész világon *első* és egyéb államok számára mintául szolgálható lehetne.”<sup>33</sup> Az elgondolást mint meg nem valósult erőfeszítést ismertettük, anélkül, hogy foglalkozhatnánk lehetséges indítékaival és következményeivel.

A következő évtizedben kétségtelenül növekedik a neveléslelektani tárgyú munkák száma, de a pszichológiának olyan értelmű általános pedagógiai alkalmazása, mint amilyenre fentebb utaltunk, nem következett be. Igen hiányos maradt a pedagógusjelöltek pszichológiai felkészültsége, nem is szólva arról, hogy a korszerű pszichológiai vizsgálati vagy kísérleti módszerekbe sem vezették be őket. Ennek egyenes következménye volt az a tény, hogy mikor a gimnáziumi rendtartás 1938-ban *személyi lap* vezetését írta elő „a tanuló egyéni tulajdonságainak, képességeinek, jellemvonásainak megismerése”<sup>34</sup> érdekében, a pedagógusok ezt a feladatot csak formálisan teljesítették, és a személyi lap bevezetése semmivel sem változtatott az iskola hagyományos értékelési gyakorlatán.

Mint országos hatáskörű intézményeket említjük meg az 1945 után fejlődésnek indult *állami gyermeklélektani állomásokat*. Szervezeti beosztásuk nagyjából eligazít rendeltetésükről. A teljesen kiépült gyermeklélektani állomások osztályai a következők:

- I. Kutató (tudományos) osztály
- II. Diagnosztikai és nevelési tanácsadó osztály
- III. Iskolai és pályaválasztási osztály
- IV. Tudomány-népszerűsítő osztály
- V. Orvopszichológiai és terápiai osztály
- VI. Szervező és továbbképző osztály
- VII. Gyermekfoglalkoztató osztály

<sup>33</sup> Uo.

<sup>34</sup> Rendtartás a gimnázium és leánygimnázium számára. Bp. Királyi Egyetemi Nyomda, 1938. VKM 109 670/1938. IX. üo. sz. rendelete.

### VIII. Technikai (tanszer) osztály<sup>35</sup>

Ismeretes, hogy ezek az állami gyermeklélektani állomások is rövid életűek voltak.

Mindmáig fennáll az a helyzet, hogy a tanuló fejlődése egy igen jelentős és hosszú szakaszában az iskolában kerül szembe a társadalmi tervezéssel. Fokozatosan bizonyosan tájékozódik a perspektívákról általában: a tanulás motivációja, közösségi szerep- és felelősségvállalásának lehetőségei, teljesítményeinek és egész személyiségének értékelése, a neki való és elérhető hivatásokról nyert tájékozódás azonban — ezekre térünk ki előbb — kizárólag az iskola és a pedagógus megítélésétől, illetőleg döntéseitől függenek. A választott megoldások — tudományos érvényű megállapítások hiányában és azért, mert a pedagógusok képtelenek elgondolásaikat tudományos módszerekkel ellenőrizni — nem mindig alkotnak hidat a jelen és a jövő között, az értékelések pedig nem mindig érvényesek, megbízhatók és prognosztikus érvényűek.

\*

Tanulmányunk II. pontjának elején azt helyeztük kilátásba, hogy problémánkat a gazdasági és technikai fejlődésnek a nevelésre gyakorolt hatásával összefüggésben elemezzük. Nem tértünk-e el ettől a szándékunktól a tárgyalás közben?

Bizonyos, hogy a probléma kifejtésénél sokféle feltételt lehet tekintetbe venni azok között a határok között is, melyek között megmaradtunk. Alapkövetelményünk így foglalható össze:

Lássa előre a tudományos tervezés a gazdasági és technikai fejlődés menetét, a fejlődésnek az emberi életformára és az egyéni életre gyakorolt hatását. Biztosítsa

a) a köznevelés intézményrendszere útján a fejlődés folyamatosságát és a társadalom minden egyedének zökkenőmentes beilleszkedését abba az életbe, melyet élni fog;

b) a tényleges nevelés útján a felnövekvő nemzedék olyan alakítását, hogy úrrá legyen a gazdaságon és a technikán, és a fejlődés minden új vívmányát eszközként állítsa az ember szolgálatába.

Semmilyen történetileg ismert térszerűség nem vehető mintának az igen összetett feladatrendszer megoldásában.

Nyugati szerzőtől valók a következő sorok: Az előttünk álló pedagógiai forradalom még annál is mélyebb és nagyobb területre

<sup>35</sup> Jegyzőkönyv az Állami Gyermeklélektani Állomások vezetőinek a budapesti Állami Gyermeklélektani Intézetben tartott első együttes üléséről 1947. évi október hó 7-én és 8-án. (A Köznevelés Könyvtára 3.) Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1947. 180.

terjed ki (tehát nagyobb látható átalakulásokat kíván meg az iskolai nevelésben), mint az a másik, mely véget vet a régi világnak, melyet „a mindenki önmagáért és mindenki más ellen” ténye, az embernek ember által való kizsákmányolása, a gyarmatosítás, a zsarnoki államhatalom, a kiváltságos és a fejlődésükben elmaradt országok teljes egyenlőtlensége, az intézményesített háború jellemez, és átvezet a szolidaritás és az egység világába . . .”<sup>36</sup>

A tervezés tudományos elvégzése, a megvalósítás és a teljesítmények figyelemmel kísérése folyamatos, megbízható visszajelentések alapján *a nevelés minden szintjén és ágában* vezethet csak oda, hogy a terv és a tervben szereplő ember között létrejöjjön az az állandó feszültség, amely az eredmények minden téren való javulásához vezet.

Talán nem meglepő, ha ezt a szemléletet a kibernetikai gondolkodásmóddal állítjuk párhuzamba, melyben a célnak megfelelő szabályozás és a pontos visszajelentésen alapuló ellenőrzés olyan szoros egységet alkot.

Az embert és az emberi társadalmat minden időben lehetett önszabályozó rendszernek minősíteni, és a legkönnyebb megérteni, hogy úgy marad fenn, hogy információt küld társai, illetőleg tagjai felé, és információt kap azoktól. Ennek a ténynek a tudatosítása egyszerűbb feltételek között ugyanúgy nem szükséges, mint ahogy a régi fizika beérhette azzal, hogy csak az emberek és gépek által végzett munkával foglalkozzék, és ne merüljön el szervezetük tanulmányozásába. A tudomány megtanított arra, hogy a köztünk és megfigyeléseink közti viszonyok nem írhatók le többé így. Az új fizika és technika is kénytelen bonyolult szervezetekkel foglalkozni, és azt az utat vizsgálja, ahogyan ezek változnak. Saját szervezetünk is olyan kezdeti formából indul ki, melyet csak tökéletlenül írhatunk le, és amelynek jövőjét nem láthatjuk előre pontosan. Meg tudjuk azonban határozni annak a *valószínűségét*, hogy egy adott helyzetben hogyan viselkedik majd. A tudomány ezért vált *statisztikaivá*, és azt a matematikát alkalmazza, mely a valószínűségek előre-látásához szükséges.

Ismeretes, hogy az ilyen szemlélet alapján történő tervezés egyes pedagógiai részfeladatok megoldása terén már teret nyert.

Gonoszan tervezik az új módszerek és eszközök nevelési célú hasznosítását is mint a gazdasági és technikai fejlődés szintén kikerülhetetlen nevelési következményét. A *programozott tanításnak* pedig a legegyszerűbb — a pedagógus által végzett — formájára is érvényesek a tervezés összes követelményei:

<sup>36</sup> Gal, Roger : Où en est la pédagogie. Paris 1961. 20—21.



A cél pontos kitűzése után következik tehát

a) az anyag elemzése logikai struktúrája szempontjából, az alapvető fogalmak, összefüggések feltárása;

b) az anyag csoportosítása a tárgy logikai struktúráját tükröző sorrendben;

c) az egyes témák elemi oktatási feladatokra bontása, a lépések egymásutánjának megállapítása, az ismétlések, gyakorlatok, a tanulási menet tisztázása;

d) gondoskodás arról, hogy a tanuló munkája eredményességét a helyes megoldással egybevetesse (információ, visszajelentés).

Természetes, hogy minden program a pedagógust is pontosan tájékoztatja célja eléréséről, a teljesítmény alapján szükséges további teendőkről.<sup>37</sup>

Nem lehet elhallgatni, hogy — mint a technicista szemlélet érvényesülése ellen más téren is — komoly aggodalmak is elhangzanak az eszközök meg gondolatlan alkalmazása ellen:

A meglevő formák mellett érvelő aggodalmak egyik megalágya a pedagógus és a növendékek *személyes kapcsolatából* eredő felmérhetetlen gazdagodás lehetőségének elvesztése: az eleven, a tanulóhoz alkalmazkodó eszmecsere, az első feleletekhez, tévedésekhez, tapogatózásokhoz, a helyi és időbeli körülményekhez közvetlenül igazodó pedagógiai irányítás és vezetés megszűnése. De ugyanilyen hangsúllyal állíthatjuk előtérbe a tanulócsoporthoz vagy osztályt mint közösséget: azt a szünet nélkül tartó egymáshoz igazodást, az okulást mások erőfeszítéseinek eredményein és hibáin, a teljesítmények egybevetését és ennek alapján az értékelés és önértékelés fokozatosan mind objektívabbá válását, az egyéni munka alárendelését a közösségi erőfeszítéseknek stb., melyek együtt a hagyományos osztálytanítást messze túlemelik egy tárgy vagy valamilyen anyag egyszerű elsajátításán.

A tudományos tervezésben — amelyről szólunk — az iskola egyetlen olyan teljesítményét sem lehet feladni, melyet elért. Bizonyos azonban, hogy *az új közlő és tanítási eszközök együtt* (a televízió, a film, a magnetofon, ezek együttes alkalmazása, a nyelvi laboratórium, a programozott tanítás akár külön, akár más eszközökkel összekapcsolva) átalakítják az iskola eddigi életét, új medret ásnak a tanítási-tanulási folyamatnak és a pedagógusi hivatás eddigi gyakorlatának. Bizonyosak vagyunk abban is, hogy a gyermekek ezután sem nőnek fel közvetlenül érvényesülő tájékozott felnőtt-vezetés nélkül, közösségen kívül.

<sup>37</sup> *Ityelszon, L. B.*: A programozott oktatás néhány alapelve . . . A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Szerk. *Illés Lajosné*. Tankönyvkiadó 1964. 34 — 54.

K. Tomaszewsky jól átgondolt megállapítását idézzük még: „Elméleti és gyakorlati munkánk végső célja — az oktatásban — a tanulási elmélet, az információ- és algoritmuselmélet legújabb felismeréseinek alapuló hatékony [intenzív] oktatás. Hasznosítanunk kell a pszichológia és a kibernetika legújabb eredményeit. A cél az optimalizált programozott oktatás kifejlesztése és ezzel együtt a legkorszerűbb tanítási és tanulási eszközök alkalmazása. Mindenesetre szeretnék ezen a helyen óvatosságra inteni, meg kell tehát mondani, hogy az elektronikus tanító- és tanulógépek nem válnak a jelenben és a közvetlen jövőben tömegjelenségek. Nem szabad tehát a programozott oktatás problematikáját azonosítanunk az elektronikus gépeknek az oktatásban való felhasználásával. Sokkal inkább olyan átmeneti korszak felé közeledünk, melyben a programozott tankönyv erősen előtérbe kerül, de amelyben mindenekelőtt a pedagógus didaktikai munkájának programozása válik az oktatás hatékonyabbá tételének súlypontjává. Itt rejlenek a döntő lehetőségek, az előttünk álló idő didaktikájának és metodikájának előremutató feladatai . . .”<sup>38</sup>

A pedagógia tudományos tervezésében és magában a pedagógiában — már annak alapján is, amit itt elmondtunk — olyan sokrétűsége kell tekintettel lenni, melyet mindig újból egészben kell látni és egészségre egybefoglalni. Nincsen pedagógia ott, ahol a rövid tanulási feladatok, melyeket a tanuló átlát és megért, nem illeszkednek be abba az egész összefüggésbe, mely felé a tervezés mutat.

Ebben a nagy összefüggésben kell mérlegelnünk a pedagógusi hivatás eddigi gyakorlatának átalakulását.

Az iskolával szemben támasztott követelmények sokfélesége és folytonos módosulása következtében az iskola több, mint a *pedagógus* vagy mint a pedagógusok összessége. A pedagógusi hivatás jó betöltését ezért mind nehezebb megkívánni, és kitűnő emberek is folytonos hátralékokban érzik magukat, nyugtalanítja őket minden ellenőrzés, jól végzett munka esetében is szorongások között élnek. A tervezésnek ezt a munkakört kell mindenekelőtt elemeznie és minden részfeladatával együtt megmérnie.

Bizonyosan segít majd a problémán egyes feladatoknak a személyről az intézményre történő áthárítása, az új eszközök mentesítő beiktatása, a hivatás olyan meghatározása, hogy abban a lényeges teendők elsősége domborodjék ki: vezesse a pedagógus tájékozottan és biztosan a tanulót tanulmányaiban, és oldjon meg eredményesen minden hatáskörébe tartozó egyéni és közösségi nevelési problémát.

<sup>38</sup> Information. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (belső kiadvány). 1964. 1. sz. 4.

Ezzel megszűnik a hivatás másodlagos jellege (elsődleges lenne az a tanítás, melyet az alkotó tudós vagy művész nyújt, mikor abbá vezet be, amit maga alakított ki vagy alkotott meg); ne határozza meg a pedagógus szellemi arculatát kizárólag a továbbadásra való összpontosultság. Előtérbe kerül az igazi pedagógiai feladatok teljesítése, annak a szemléletnek elfogadtatása, amely „pályabérnek” minden gyermek és ifjú műveltségben való gazdagodását tekinti. A rideg osztályozókönyvnek a gyermek és a pedagógus közé való iktatása a régi iskolában sem felelt meg minden pedagógus személyiségének. Sokszor látszott úgy, hogy a legjobb eredményt a szigorúak, a kérlelhetetlenül buktatók, a könyörtelenül számonkérők, a rendszeres és aprólékos kicsinyesek érik el. Ilyenkor nem vették számba a lemaradtakat és sorsukra hagyottakat és azt a súlyos veszteséget, amit a legérzékenyebbek, sokszor a gyorsabb ütemben haladók vagy az iskola igazi jó tanulói szenvedtek, mikor a rég megértett és megunt anyagot hosszú időn át ismételtették velük minden ésszerű ok nélkül.

Nagy tudás, igény és következetesség az egyik oldalon, a másikon igazi odaadás, türelem, szelídség, megértő emberség. Ismerje a pedagógus — azon felül, amit tanít — jól az embert, tanítványait, ismerje nagyon jól saját magát, tegye az ember tanulmányozása vigyázóvá a szemet és óvatossá a kezét. Legyen az emberi magatartást és az egyéni viselkedés motívumait sokszor lemérő pedagógus megbízható társa és vezetője a saját életútját még kereső fiatalabbnak!

\*

Tanulmányunkban azt kíséreltük meg bizonyítani, hogy lényeges különbség van a nevelés egyszerű tervszerűsége és tudományos tervezése között. A tervezésben megkülönböztettük a tervezéshez szükséges előrelátást, a tulajdonképpeni tervezést, a megvalósítást és az elért teljesítményekről kapott pontos visszajelentések alapján a tervek és teljesítmények mind biztosabb egybehangolását. Bár teljes egységben látjuk a nevelés tudományát és gyakorlatát, nagy nyomatókkal a — tervező — tudományos intézményrendszer kiépítését szorgalmaztuk, minthogy egész köznevelésünknek — gazdasági, technikai, de az egyéb téren is végbemenő fejlődés emberi következményeinek előrelátása alapján — kell túlhaladni az egyszerű tapasztalás és az ún. pedagógiai gondolkodás alapján megfogalmazott kívánalmakat. Nem hagyunk kétséget az iránt sem, hogy gyökeresen át kell alakulnia a tanuló pedagógiai vezetésének is; a pedagógusnak döntenie kell: a tudomány oldalára áll-e, tehát a tudományos módszerek birtokában, a segítségükkel megállapított

tények figyelembevételével valósítja-e meg célját, minden tanuló optimális fejlődésének elérését (természetesen minden új módszer és eszköz gazdaságos alkalmazásával), vagy megmarad az empiria és a hagyományok mellett, ami kétségtelenül kisebb erőfeszítéssel és kevesebb kockázat vállalásával jár, de fokozatosan mindinkább kizárja abból, hogy hatása legyen saját hivatása jövőendő alakulására.

Új utakra való térésről van szó mind a köznevelés tervezése, mind a tervek megvalósítása terén. Nem nehéz előrelátni, hogy a jó terv és az igényes megvalósítás soha nem szűnő feszültsége eddig nem ismert teljesítményekhez vezet, és olyan jelentőségre emeli a gyermek és felnőtt vezetésének felfogott, most a tudomány rangjára lépett pedagógiát, amilyen ténylegesen betöltött szerepénél fogva megilleti.

Az egész nagy folyamatnak azonban nem úgy kell végbemennie, hogy a gazdasági és technikai tervezésben legyenek tekintettel a pedagógiára is, hanem fordítva:

A pedagógiát — és a pedagógia útján a mainál teljesebb és felzabadultabb embert — kell tervezni, és ezen a terven belül kell tekintettel lenni a gazdasági és technikai fejlődés lehetőségeire és követelményeire.

## METHODOLOGICAL PROCEDURES AND SCIENTIFIC PLANNING IN EDUCATION

By

*Árpád Kiss*

Purposefulness is an essential feature in the concept of education. A number of illustrations are given to show that simple planning that bears on the whole of the educational system or only one of its branches, will make itself felt only at a rather slow rate, and that in a number of cases the plans have not been adjusted properly to real conditions, and often through setting up the requirements incongruous facts have been masked. If, however, we are to help the growing generation in adjusting to the continually and speedily changing conditions, in finding a career that is in harmony with the present and future requirements of the community, in enabling them to meet the technical and scientific tasks they are likely to encounter, scientific planning is indispensable. The latter is to be based on accurate prediction at every level and in every branch of education: it must remain in touch with operations going on in the field of realization, and a regular feedback concerning the appropriateness of procedures involved in the plan is indispensable. Naturally, the central figure in educational planning is the person who feels free and has had a comprehensive training, whose educational programme is co-ordinated with the potentials and requirements of economic and political evolution.

## ПЛАНОМЕРНОСТЬ И НАУЧНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ В ВОСПИТАНИИ

Планомерность является важной чертой понятия воспитания. Автор приводит ряд примеров в доказательство того, что простая планомерность — будь то в области общественного воспитания в целом или в отдельных частных отраслях его — сказывалась очень медленно, что соображения, не согласованные с действительностью, часто приводили к иллюзиям, что формулировка пожеланий часто позволяла завуалировать не отвечающее потребностям действительное положение вещей. Для того, чтобы школа сумела оказывать действенную помощь членам подрастающего поколения в приспособлении ко все изменяющимся условиям, в выборе подходящего им самим и соответствующего как настоящим, так и будущим потребностям общества поприща, а также в овладении развитием науки и техники, она должна опираться на научное планирование. Научное планирование может осуществиться лишь при условии, если оно на всех уровнях и во всех отраслях воспитания основывается на возможно точном предвидении, если планирование теснейшим образом связывается с выполнением планов и сопровождается систематическими отчетами о выполнении, реально ориентирующими деятелей, занятых планированием. Главным в педагогическом планировании является свободный, всесторонне развитый человек, естественно, при соблюдении возможностей и потребности экономического и общественного развития.



## AZ ISKOLAVEZETÉS PEDAGÓGIÁJA

„Az iskolaigazgató pedagógiai képességei nem merülhetnek ki az egyszerű irányító tevékenységben. A helyes igazgatás éppen abban áll, hogy a szigorú fegyelmet megőrizve tág működési teret engedélyezzen az iskola társadalmi erőinek, a közvéleménynek, a pedagógusközösségnek, az iskolai sajtónak, az egyéni kezdeményezéseknek és az iskolai önkormányzat fejlett rendszerének.”

Makarenko

## I. Az iskolavezetés a korszerűség mérlegén

Pedagógiai irodalmunk — nevelésügyünk gondjainak hőmérőjeként — az utóbbi években örvendetesen jelzi a pedagógiai vezetés, elsősorban az iskolavezetés helyzetével és lehetőségeivel szemben megnyilvánuló, egyre intenzívebb érdeklődést. A felszabadulás óta eltelt két évtized utolsó öt esztendejének irodalma az iskolavezetés kérdéseit a pedagógiai problémák élvonalába emelte.

A 60-as évek elejétől több pedagógiai cikk, tanulmány, sőt kiadvány foglalkozott az iskolán belüli pedagógiai vezetéssel, mint a megelőző 15 év alatt.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Az iskolavezetéssel kapcsolatos új, lényegében szocialista igényeket először a közoktatásügyi miniszter 1200-M-I-IV./1951. sz. rendelete Az iskolai munka tervszerűsége, az igazgató, az osztályfőnök és a tantestület feladatáról és hatásköréről címen fogalmazta meg. (Közoktatásügyi Közlöny 1951. 1—2. sz.) Addig nincs számottevő és főleg új szemléletű irodalma az iskolavezetésnek. Az 50-es évek sem hoztak jelentősebb változást. Hosszú évekig *Novikov, V. J.*: Az oktató-nevelőmunka megszervezése az iskolában (Közoktatásügyi Kiadó 1952.) című könyve volt — legalábbis hivatalosan ajánlottan — az igazgatók „kézikönyve”. A könyv azonban nem volt alkalmas a szocialista iskolavezetés fejlesztésére. *Jeszipov, B. P.* — *Goncsarov, N. K.*: Pedagógia című munkája (Tankönyvkiadó 1950.), amely azokban az években sokak olvasmánya volt, mindössze 17 oldalt szánt az 500 oldalból Az iskola igazgatása és vezetése c. tárgykörre. Természetesen ilyen terjedelemben csak felszínesen tárgyalhatta a vezetés különböző kérdéseit. A maradandóbb értékű kiadványok az igazgatók tanórai ellenőrzésének kérdéseivel foglalkoztak. (*Bakonyi Pál* — *Fehérvári Gyula*: A tanítási órán folyó munka irányítása és ellenőrzése. Tankönyvkiadó 1956. — A tantárgyak keretében folyó oktatási-nevelési munka irányítása az általános iskolában. Szerk. *Fehérvári Gyula*. Tankönyvkiadó 1960.) 1960-tól lassan javul a helyzet. *Kairov — Goncsarov — Jeszipov — Zonkon*: Pedagógia c. munkájában (Tankönyvkiadó 1960.) nagyobb igényű fejezet foglalkozik az iskolavezetés tartalmi és módszerbeli kérdéseivel. (Az iskolavezetés néhány időszerű kérdése. Szerk. *Bakonyi Pál*. OPI 1963. — Nevelésemélet. Szerk. *Nagy Sándor* — *Horváth Lajos*. Tankönyvkiadó 1965.) Ebben külön rész foglalkozik az iskolavezetés kérdéseivel. 1966-ban jelenik meg *Kiss Gyula*: Az igazgató a pedagógusközösségben c. könyve. (Megjelenése előkészületben.)

A Köznevelésben — a legnagyobb példányszámban megjelenő szaklapunkban — 1945 és 1955 között, tehát tíz év alatt mindössze 24 cikk, illetve közlemény jelent meg az iskolaigazgató munkájáról. Ez évi átlagban két cikket jelent.<sup>2</sup> Nem volt jobb a helyzet a 60-as évek elejéig sem. Ma a Köznevelésnek „Igazgatás — Felügyelet” cím alatt állandó rovata van. Ebben a lapban zajlott le az iskolavezetéssel kapcsolatos első, igen jelentős vita.<sup>3</sup> Más pedagógiai lapjaink, folyóirataink — amelyek másfél évtizeden keresztül nagyfokú érdektelenséget mutattak ezzel a témával szemben — egymás után közlik az iskolavezetéssel összefüggő írásokat.<sup>4</sup> A Pedagógiai Szemle több éves tématervének szerves része az iskolavezetés problematikája.<sup>5</sup>

Az ide vonatkozó pedagógiai irodalom megélénkülésével egyidőben tanácskozások, hivatalos nyilatkozatok, országos tapasztalatokon alapuló feladat-meghatározások hangsúlyozzák az iskolavezetés jelentőségét.<sup>6</sup>

Néhány év óta országosan megfigyelhető, hogy az iskolaigazgatók egyre többet és egyre tudatosabban foglalkoznak munkaközösségeikben a vezetés sajátos, „szakjellegű” kérdéseivel. Mind jobban terjed, megvalósul az igazgatók tanfolyami továbbképzésének megoldása.<sup>7</sup> Néhány helyen kísérleteket folytatnak az iskolaigazgatók képzésével kapcsolatban.<sup>8</sup>

Mindez szükségletet és igényt fejez ki. Végző fokon azt jelenti, hogy a pedagógiai közvélemény a korszerűség mérlegére helyezi az

<sup>2</sup> Az adatokat a Köznevelés tíz éve, 1945—1955. (Szerk. *Molnár István*. Pedagógiai Tudományos Intézet 1957.) anyagából vettem.

<sup>3</sup> Az igazgató magatartásáról. Köznevelés 1963. 23—24. sz. és 1964. 1—9. sz. A vitában igen elgondolkodtató címeken jelentek meg az egyes hozzászólások. Pl.: A jó igazgató nem születik, hanem lesz., Nemcsak az igazgató ember., Modortalanság — önkény., Hogyan lehet valaki jó igazgató?, Miről érdemes vitatkozni?, Kollektívabb felelősséget., Nem diszpécser szolgálat., Az iskolavezetés és a művelődési osztályok., Iskolavezetés és lelkiállat., Közös szemüvegen át., A forradalmár rosszmodorú?

<sup>4</sup> A Köznevelés mellett főleg a Pedagógusok Lapja és a Pedagógiai Szemle.

<sup>5</sup> A Pedagógiai Szemle hároméves tématerve. Pedagógiai Szemle 1963. 4. sz.

<sup>6</sup> Ilyen volt pl. a Pedagógus Szakszervezet 1961 februárjában tartott központi vezetőségi ülésén, amelyen részletes vizsgálatok alapján először tárgyalták nagyobb igénnyel az iskolavezetés kérdéseit. Pedagógusok Lapja 1961. 5. sz. — Tanévnyitó Utasítás az 1960—61. tanévre. — Az MM kollégiumának vitája az 1960—61. tanévről: Mérlegen az 1960—61. tanév. Köznevelés 1961. 15. sz.

<sup>7</sup> Ilyenek vannak — más-más szervezettel és időtartammal, főként pedig más tartalommal — pl. Budapest, évek óta a bonyhádi járásban, Heves, Nógrád, Baranya, Borsod, Tolna, Csongrád és más megyékben.

<sup>8</sup> A bonyhádi járásban és a budapesti tanfolyam keretei között.



iskolavezetés minőségét, hatékonyságát; követelményeit, tartalmi és módszerbeli kérdéseit.

Ennek a nagyon jelentős törekvésnek pedagógiai, köznevelési és általános politikai-társadalmi okai vannak. A köznevelési reform évek óta tartó vitái, köznevelésünk helyzetére és távlataira vonatkozó elemzések, elgondolások, az 1961. évi III. törvény megvalósításának gondjai állítják előtérbe a pedagógiai vezetés, irányítás problémáit. Általános felismerés, hogy a köznevelés eredményei elválaszthatatlan kapcsolatban vannak a pedagógiai vezetés, irányítás színvonalával. Ezért lett napjainkban nagy fontosságú ügyvé a különböző szinteken — és különösen az iskolában — funkcionáló pedagógiai vezetés. Ma már aligha szorul bizonyításra, hogy a pedagógiai gyakorlatban az iskolavezetés a legjelentősebb, de ugyanakkor a legbonyolultabb, legszerteágazóbb tevékenység. Jelentősége és nehézsége egyaránt igényli a fokozott figyelmet.

A mi területünkön is kezdenek tehát érvényesülni azok az általános törekvések, amelyek egyre inkább megfigyelhetőek egész társadalmunkban a vezetés kérdéseinek vizsgálatát illetően. A társadalmi közvéleményt mindjobban foglalkoztatják a vezetés színvonalának emelésével, a vezetők képzésével és kiválasztásával, általában a vezetés és irányítás korszerűségével összefüggő problémák. Érvényes ez elsősorban a gazdasági vezetésre, de tapasztalható a megnövekedett érdeklődés a társadalmi vezetés, az államigazgatás tekintetében is.<sup>9</sup>

Az MSZMP lenini politikájának egyre teljesebb érvényesülése a tudományos kutatás körébe vont olyan kérdéseket — pl. a vezetés problematikáját —, amelyek régebben tiltott területek voltak. A társadalomtudomány ma a szocialista országok legtöbbszörében — szinte egyik napról a másikra — olyan helyzetbe jutott, hogy nemcsak vizsgálja szabad az igazgatási rendszer működését és hatékonyságát, hanem ez a társadalomtudományok művelőinek a legkülönbözőbb módon kiemelt feladata is.”<sup>10</sup>

A személyi kultusz időszakában nem történhetett meg elsősorban azoknak a lenini útmutatásoknak mélyreható elemzése, feldolgozása, amelyek a szocializmus építésének sajátos körülményei közepette adhattak volna jelentős segítséget az új vezetői magatartás, munkastílus, gyakorlat kialakításához. Csak az utóbbi években indult meg a lenini vezetési koncepció feltárására irányuló tudományos kutatómunka. A most alakuló szocialista vezetéstudomány legfőbb törekvése éppen az, hogy összegezze a vezetésre,

<sup>9</sup> Minderről érdekes áttekintést ad: A vezetés és igazgatás korszerű, tudományos megalapozottsága és a vezetőképzés gyakorlata. Összeáll. az Akadémia Szervezéstudományi Bizottsága. Bp. 1964.

<sup>10</sup> *Hegedűs András*: Optimalizálás és humanizálás. Valóság 1965. 3. sz. 17.

irányításra vonatkozó lenini gondolatokat, és ezeket alkalmazza a mai társadalmi, politikai, gazdasági körülményekre.<sup>11</sup>

A forradalom győzelmét követő első időszakban az új típusú, szocialista vezetés problematikája a sok vonatkozásban színes és termékeny, bontakozó szovjet tudományos élet élvonalában volt. Az útkeresés, a kísérletezés lázában folyóiratok sora igyekezett választ adni a forradalommal adekvát vezetés-irányítás elméleti és gyakorlati kérdéseire.<sup>12</sup> Később mindez megszűnt. Jellemző, hogy a Szovjetunióban a harmincas évek körül több mint húsz vezetési és szervezési folyóiratot szüntettek meg.<sup>13</sup> Akkorra már Leninnek a vezetéssel való tudományos foglalkozásra vonatkozó inspirációi — többek között határozott felhívása a nyugati vezetési elképzelések és tapasztalatok tanulmányozására, kritikai feldolgozására, hasznosítására — elhalványodtak, nagyrészt feledésbe merültek. A személyi kultusz idején a vezetésre vonatkozó, étellel, termékeny gondolatokkal teli lenini koncepciót „közkeletű definíciók közhelyszerű felsorolásával” fedték el.<sup>14</sup> A bekövetkezett törés, a hosszú ideig tartó pangás után — még 1963-ban is — joggal állapítja meg az egyik szovjet szakíró: „A szovjethatalom éveit nálunk a magas fokú szakképzettséggel és a vezetői munkában nagy tapasztalatokkal rendelkező népgazdasági dolgozók rendkívül nagy tartaléka alakult ki. Mind ez ideig azonban nem folyik még nálunk rendszeres tudományos kutatómunka a vezetés elméletének területén; egyáltalán nem kielégítő a gazdasági vezetés rendkívül gazdag tapasztalatainak elemzése és általánosítása, nem dolgozták ki megfelelő formában a legújabb, a korszerű tudományos eredmények igazgatási célokra történő felhasználásának módszereit és lehetőségeit.”<sup>15</sup>

Ez a vélemény általános a szocialista országokban. A kezdeményezések, az egyre szervezettebb tudományos kutatómunka ellenére is hangoztatják, hogy a jelenleginél többet és gyorsabb ütemben kell tenni a gazdasági vezetés színvonalának emeléséért.

A vezetés problémáival pedig elsősorban — sőt majdnem kizárólagosan — a gazdasági vezetés tekintetében foglalkoznak. Ilyen fogalmakkal: a vezetés elmélete, a vezetés tudománya, a vezetés technikája lényegében a gazdasági élet, az ipari, mezőgazdasági munka irányításának szempontjából találkozunk. Az újságok, folyóiratok tulajdonképpen csak a gazdasági vezetés kérdéseivel foglalkoznak; a gazdasági vezetésre vonatkozóan állapítják meg újra meg újra, hogy mindenütt, minden szinten megnöttek az igények a vezetéssel kapcsolatban. Egyik hetilapunkban a munkával kapcsolatos, hosszú ideig tartó és helyenként igen érdekes vitában — vagy inkább hozzászólás-sorozatban — a vezetés kérdései, a vezetők és a vezetettek egymáshoz való viszonyának problémái, a munkahely légkörére vonatkozó

<sup>11</sup> Minderről — pl. a prágai pártiskola keretei között folyó kutatómunkáról a lenini útmutatások feltárására vonatkozóan — részletesebben az Akadémia már említett kiadványából. (L. 9. jegyzet.)

<sup>12</sup> Ez a korszak — bizonyos tévedései ellenére is — rendkívül pozitív időszak volt a forradalom utáni időknek. Hibái és tévedései ellenére is nagy-szerűen példázta, hogy milyen élénk, sokirányú, színvonalas és szenvedélyesen új kereső légkört képes megteremteni a győztes szocialista forradalom. Ezt a friss, alkotó légkört maig sem értük utol.

<sup>13</sup> A vezetés és igazgatás korszerű, tudományos megalapozottsága . . . 23.

<sup>14</sup> Uo.

<sup>15</sup> *Gvisiani, D.*: Fejlesszük a vezetés tudományát. Az Akadémia kiadványa 37.

megjegyzések is szinte kizárólagosan a gazdasági tevékenység szervezésével, a gazdasági munkával összefüggésben merültek fel.<sup>16</sup>

Súlyos érvekkel támasztható alá, hogy nálunk és más szocialista országokban miért a gazdasági vezetés problémái, megjavításának tennivalói állnak előtérben. Parancsolóan sürgeti mindezt az anyagi életszínvonal emelésének szükségessége; de összefüggésben van ez a törekvés a két világrendszer békés versenyének tényével is.<sup>17</sup>

A gazdasági vezetéshez viszonyítva jelenleg még korántsem részesül kellő figyelemben a kulturális terület irányítási, vezetési problematikája. Néha úgy tűnik — a vezetéssel kapcsolatos irodalom, a tudományos kutatás iránya, különböző viták alapján —, hogy a kulturális munka irányításának nincsenek is olyan komoly nehézségei, gondjai. Ez azonban csak látszat, annak a ténynek a következménye, hogy a gazdasági vezetéshez viszonyítva jóval kisebb figyelem fordul a kulturális vezetés problémáira. Ez kétségtelenül fogyatékoság a vezetés megjavítására vonatkozó törekvéseken belül. A kulturális tevékenység irányítása pedig nem egy vonatkozásban bonyolultabb és talán nehezebb is, mint a gazdasági munka szervezése, vezetése.

Bizonyos értelemben hasonló jelenséggel találkozunk az államigazgatás vezetési problémáit illetően is. Az államigazgatásban érvényesülő vezetésben is találhatók gondok, nehézségek és nem is kis mértékben bürokratikus vonások. Az államigazgatási vezetés minősége tekintetében pl. igen nagy problémát jelentett — és jelent még ma is —, hogy nem kerültek kidolgozásra kellő alaposítással a különböző szinteken működő vezetés specifikus követelményei, tartalmi és módszerbeli kérdései. Nem történt meg a szükséges mértékben az egyes irányító szintek felelősségének, hatáskörének konkrét meghatározása. Bizonyos egyoldalúan általánosító szemlélet érvényesül, nincs eléggé előtérben a vezetői munka differenciált szemlélete. Emiatt az egyes szinteken nem mindig megfelelő a vezetők magatartása, tevékenységük jellege. Tapasztalható, hogy a felsőbb irányítók néha részletekben vesznek el; a munkát közvetlenül irányítóknál pedig igen sokszor káros nagyvonalúság érvényesül. Mindezt az egyes vezetési szintek nem mindenkor kapcsolódnak harmonikusan egymáshoz. Sem irányítani, sem segíteni nem mindig tudják egymást megfelelő hatásfokkal. Láthatóan töredékes és átgondolatlan némelykor a „lefelé és felfelé” irányuló információ. Felülről igen sokszor többet kívánnak a lehetőségnél. Az alsóbb vezetők pedig kevéssé érznek felelősséget a felsőbb irányítással szemben. Csak várnak, de maguk keveset adnak, keveset segítenek a konkrétabb irányításhoz. Mindebből alakult ki az a nem ritka jelenség, amikor a hibák, tévedések okozói a „másik szinten” keresik; amikor kölcsönösen elmarasztalják egymást. A felelősség áthárítása elég gyakori jelenség. A rendezetlen kérdések miatt tapasztalható a különféle vezetői beosztásoktól való idegenkedés is.

<sup>16</sup> Az Élet és Irodalom vitája a munkáról. 1965. január—májusi számok.

<sup>17</sup> A gazdasági vezetés megjavításának szükségességét hangsúlyozza az MSzMP VIII. kongresszusának határozata is. Többek között megállapítja: „További előrehaladásunk feltétele a gazdasági vezetés megjavítása. A VII. pártkongresszus óta a vezetés színvonala emelkedett, de elmarad a növekvő követelményektől s a tömegek kezdeményezésétől. A gazdasági vezetés legyen tudományosan megalapozott, előrelátó, döntései vegyék figyelembe a technika és a tudomány állandóan sokasodó vívmányait és épüljenek gondos számvetésre.” — Mindezek az igények persze nem csupán a gazdasági vezetés vonatkozásában állnak fenn.

Külön problémaköre a szocialista vezetélméletnek a vezetők kiválasztásának, nevelésének; képzésének és továbbképzésének kérdése.<sup>18</sup> Régebben ezek a kérdések is eléggé háttérbe szorultak. Általában nem foglalkoztak a különböző szintű vezetői tevékenység eredményes ellátásához szükséges vezetési ismeretek rendszerének kidolgozásával. A munkába állított vezetők „menet közben”, nemegyszer kínálódva és természetesen sokat tévedve sajátították el annyira-amennyire a munkájukhoz szükséges vezetési ismereteket. Szó sem volt a vezetők képzéséről. A továbbképzés nem elégtette ki a sajátos vezetői tevékenység szükségleteit. Éppen azokat a sajátos ismereteket nem tudta nyújtani, amelyeket a vezetői gyakorlat igényelt volna.

Még kevésbé volt szó a vezetői tevékenységhez szükséges képességek értelmezésének, felfogásának tanulmányozásáról. A vezetői képességek problematikája a legutóbbi időig teljesen elhanyagolt volt. Ennek következtében feltáratlan kérdéscsoport maradt a vezetői alkalmasság, a vezetők kiválasztásának bonyolultsága. A régebben általános jelenség — amelyet ma már úgy jellemzünk, hogy a tárgyi elemzés lenini módszereinek helyébe a szubjektívizmus, az ösztönösség lépett — különösképpen érvényesült a vezetők kiválasztásában, s az még ma sem tűnt el teljesen a vezetők kiválasztásában.

Különösen elhalványult mindaz, amit Lenin a demokratikus jogok biztosításának jelentőségéről, a dolgozó tömegek tényleges aktivitásának kérdéseiről — oly sokszor és oly nyomatékosan — mondott. A demokratikus centralizmusból lényegében csak a centralizmus maradt; az egyszemélyi felelős vezetés egyoldalú, merev értelmezése éles választovonalat húzott a vezetők és a vezetettek közé. Sokak szemében a demokratizmus a lazaság, a vesztélyeket rejtő, esetleg zavarokat előidéző közállapotok jellemzőjeként jelenik meg nemegyszer még ma is.<sup>19</sup> Leninnél egyensúlyban volt a demokratizmus és a centralizmus. Tudta és vallotta — a szovjet hatalom első és legnehezebb éveiben is —, hogy egyik nem lehet a másik nélkül, megvalósításukra következetesen törekedett. Milyen egyszerűen lehetett volna pedig ekkor a rendkívüli állapotokkal magyarázni a centralizmus egyoldalúságát. Lenin azonban határozottan megállapította: „Mi sem volna ostobább dolog, mintha a szovjeteket holmi megcsontosodott és elzárkózott intézményekké akarnók átváltoztatni. Minél határozottabban kell most síkraszállnunk a

<sup>18</sup> Mindennek jelentőségét hangsúlyozza — többek között — *Erdei Ferenc*: A társadalmi vezetés korszerű tudományos megalapozása a szocializmusban. Valóság 1965. 4. sz. — Érdekes kísérlet folyik Borsod megyében a gazdasági vezetők képzésének gyakorlati megoldására. Újságaink többször adtak hírt erről a — ténylegesen országos, sőt külföldi érdeklődést kiváltott — vezetőképző tanfolyamról. Igen színes, érdekes és számunkra is rendkívül tanulságos beszámolót olvashatunk erről a tanfolyamról: Jávorkút: jeles. Magyarország 1965. 29. sz.

<sup>19</sup> A vezetők és a vezetettek „külön nyelvére”, különböző látásmódjára mutat rá az a vita, amely a Hortobágyi Állami Gazdaságban zajlott le egy — a gazdaság életéről, munkájáról szóló — cikksorozat alapján. Vita a Hortobágyon. Valóság 1965. 1. sz. — A Népszabadság egyik cikkírója így teszi fel a kérdést: „Lehetséges-e, hogy a munkafegyelem és általában a fegyelem nyomtatékos hangsúlyozása a megértést és a türelmet, a belátást és az emberséget, a nyílt szellemet és a demokráciát, a szocialista emberi kapcsolatokat és a meggyőzést lépteti hátrább, abban az értékrendszerben, amelyet eddig vallottunk?” *Rózsa László*: Nem a demokrácia ellenében. Népszabadság 1965. július 17.

kíméletlenül kemény kezű hatalomért, az egyes személyek diktatúrájáért meghatározott munkafolyamatokra vonatkozóan a merőben végrehajtási jellegű funkciók esetében, annál világosabbnak kell lenniük az alulról jövő ellenőrzés formáinak és módjainak, hogy teljesen lehetetlenné tegyünk a szovjethatalom eltorzítását, hogy újra meg újra fáradhatatlanul irtsuk a bürokratizmus dudváját.”<sup>20</sup> Az alulról jövő ellenőrzés a nagy, valóban csak a szovcializmus körülményei között megvalósítható demokratizmusa a személyi kultusz időszakában szinte teljesen eltűnt a közgondolkodásból. A demokratizmus, szocialista demokrácia csak szemináriumi téma volt, csak mondani kellett, csak „felelni” kellett arról, hogy a szocialista demokrácia „magasabb rendű”, de az élet gyakorlata akkor egészen mást mutatott.

A társadalmi öngazgatás kérdéseivel csak a XX. és a XXII. kongresszusok után kezdtünk foglalkozni. Hosszú évek teltek el, míg az öngazgatás távoli perspektíváit a közönségi önkormányzat gyakorlati megvalósításánál próbáltuk realizálni. Közéletünknek, a dolgozó közösségek életének még napjainkban is számos olyan vonása van, amely ellentmond a lenini demokratizmus követelményeinek. A demokratikus jogok gyakorlásában még jelenleg is sok a formalizmus, a látszatjog. Bizonyos vonatkozásokban még mindig feladatként jelentkeznek a lenini figyelmeztetések: „A tömegek minden egyes képviselője, minden állampolgár számára olyan körülményeket kell teremtenünk, hogy részt vehessen mind az állam törvényeinek megvitatásában, mind képviselőinek megválasztásában, mind az állami törvények végrehajtásában. Ebből azonban egyáltalán nem következik az, hogy megengedhető a legkisebb zűrzavar vagy a legkisebb rendetlenség abban a tekintetben, hogy az egyes esetekben ki felelős bizonyos végrehajtási funkciókért, bizonyos rendeletek végrehajtásáért, egy bizonyos megszabott időn belül. A tömegnek legyen joga felelős vezetőt választani magának. A tömegnek legyen joga leváltani őket, ismerni és ellenőrizni működésük tényeit is. A tömegnek legyen joga, hogy kivétel nélkül bármely más tagját funkcióba helyezhesse. Ez azonban korántsem azt jelenti, hogy a kollektív munka folyamata megmaradhat meghatározott vezetés nélkül, a vezető felelősségének pontos megállapítása nélkül, a vezető szilárd akaratával létrehozott legszigorúbb rend nélkül.”<sup>21</sup>

Ezeket a gondolatokat a lenini vezetési koncepció lényegeként értékelhetjük. Lenin éppen azt tartotta a legfontosabbnak, hogy a társadalomépítés a dolgozó tömegek valóságos aktivitásával, ellenőrző szerepüknek tényleges érvényesítésével történjen. Csak így történhet helyesen, csak így válhat szocialista értelemben tudatossá a társadalomépítés; mindenféle munka, amely a forradalom teremtette társadalom különböző területein folyik.

Történelmi tapasztalatok tanítottak meg bennünket arra, hogy ezeket a lenini figyelmeztetéseket, tanításokat nagyon komolyan vegyük, megvalósításukra minden erőnkkel törekedjünk.

A lenini vezetési koncepció rendkívül nagy követelményeket támaszt a szocialista vezetőkkel szemben.

A szocialista vezető szemléletében a dolgozó embernek kell központban lennie. Elsősorban embereket — és nem dolgokat, folyamatokat — irányít.

A kapitalista üzem vezetője helyzetéből, függőségeiből, viszonylataiból következően nem lehet a dolgozó „közösség” tagja. Bármilyen jó szakértője is az emberekkel való bánásmódnak; bármilyen energiával igyekszik is

<sup>20</sup> Idézi: *Huszár Tibor*: Szocialista erkölcs — szocialista társadalom. Valóság 1965. 6. sz.

<sup>21</sup> Uo.

optimális feltételeket teremteni a dolgozó számára; végül is külön áll a dolgozóktól, a tőkés érdekeit, szempontjait képviseli.

A szocialista társadalom dolgozó közösségeiben a vezető maga is a kollektíva tagja. Nem azon kívül, nem a fölött helyezkedik el. Mint a közösség egyik tagjának kell betöltenie a vezetés funkcióját. Éppen ezért a vezetőnek nem lehetnek különleges jogai. A közösségekben nem lehet kétféle fejelem: külön a vezetők és külön a vezetettek számára.

Lenin nyomtatékosan felhívta a figyelmet arra, hogy a termelési eszközök szocialista tulajdonba vétele valósággá teszi az emberek egyenlőségét, de szükségszerűen fenn kell maradnia az egyenlőtlenségnek a munkamegosztásban. A munkamegosztás egyenlőtlenségei természetsszerűleg kihatnak a vezetők és vezetettek viszonyára is. Ebből a viszonyból nem tűnhet el a vezetői személyiség jelentőségének ténye, hiszen a nálunk is — alapvetően más körülmények között, mint az osztálytársadalomban — személyi vezetést is jelent. Nálunk is megmaradnak tehát „a személyi függőségek különféle típusai”.<sup>22</sup>

A legfontosabb követelmény a szocialista vezetővel szemben éppen az, hogy helyesen, szocialista módon értelmezze ezeket a személyi függőségeket. Utasítsa el magától a „esalhatatlanság pózát”, a diktálást, a parancsolgatást, a dolgozókkal szembeni bizalmatlanságot. Minden feladattól ki kell vennie a maga részét, de nem egyedül kell dolgoznia. Értenie kell ahhoz, hogy irányító munkájában közössége véleményére támaszkodjon. Olyan légkört kell teremtenie, hogy mind több dolgozónak legyen személyes ügye a vezetés, az irányítás kérdése. Segítenie kell a dolgozókat abban, hogy „belelássanak” a vezetői munkába. A lenini vezető a rábízott embereket nevelve, fejlesztve, lehetőségeiket, adottságaikat, képességeiket kibontakoztatva, emberi öntudatukat maximálisan kifejlesztve irányítja a munka folyamatát. A lenini vezetőnek nem mindegy, hogy hogyan éri el termelési eredményeit. Úgy-e, hogy közben fejlődnek, „emberebb emberek” lesznek-e dolgozótársai vagy úgy, hogy mutatkoznak ugyan termelési eredmények, de közben a dolgozók telve vannak elégedetlenséggel, gondokkal, bajokkal, különféle rossz érzésekkel, negatív tulajdonságokkal. Az ilyen — utóbbi — termelési eredményeknek nincs meg az „emberi fedezete”; csak idő kérdése, hogy mikor következik be törés, konfliktus, az eredmények csökkenése.

Minden szocialista vezetőnek személyes felelőssége, hogy az egyes dolgozók az üzemben, az intézményben érvényesülő vezetési elvek — pl. igazságosság a munka elosztásában és eredményeinek értékelésében, az elismerésben, jutalmazásban, előléptetésben, vagyis a dolgozók anyagi és erkölcsi megbecsülésében — alapján egyre jobban felismerjék a közérdek és az egyéni érdek összhangját, harmóniáját.

Ezekre az összefüggésekre, a szocialista vezetés lényegének kifejezésére alkalmazza, használja a szocialista vezetéselmélet az „optimalizálás és humanizálás” fogalmait.<sup>23</sup> Jól vezetni, a vezetésben optimális hatásfokot elérni egyet jelent az irányításhoz szükséges ismeretekben való alapos tájékozottsággal, magas fokra fejlesztett vezetői képességekkel, a szocialista demokratizmusnak megfelelő munkastílussal — és mindettől elválaszthatatlanul — humánus látásmóddal, az emberekkel való bánni tudással.

A mi társadalmunkban a korszerű vezetésnek a lenini vezetési koncepciót kell gyakorlattá tenni. A vezetés korszerűségének egyet kell jelentenie a

<sup>22</sup> Hegedűs András: A vezetés tudománya. Élet és Irodalom 1964. február 29.

<sup>23</sup> Hegedűs András: Optimalizálás és humanizálás — az irányítási rendszer korszerűsítéséről. Valóság 1965. 3. sz.

vezetés szocialista voltával. Egyaránt érvényes ez a gazdasági, a kulturális vezetésre, az államigazgatás irányító munkájára.

Az általános elveket, követelményeket kell azután lefordítani, alkalmazni az egyes szakterületek sajátosságaira. Ezen általános elveknek tükröződnieük kell az egyes munkaterületek sajátos vezetői gyakorlatában. Az általános elvek megértése, vállalása és alkalmazása egyfelől és lényegileg azonossá, hasonlóvá; másfelől pedig a szakterületi sajátosságok feltárása és figyelembe vétele különbözővé teszi az egyes területeken dolgozó szocialista vezetők tevékenységét. Ezek az azonosságok és különbségek adják az alapját annak, hogy a szocialista vezetést globálisan és differenciáltan szemléljük és vizsgáljuk.

Az általános elvek sajátos alkalmazására eddig a gazdasági vezetés területén történt a legtöbb. Éppen ezért az ott folyó elméleti és gyakorlati munka — amely pl. a gazdasági vezetés elméletének kialakítására a vezetési ismeretek rendszerezésére, a vezetés gyakorlati tapasztalatainak elemzésére, a vezetés technikájának kimunkálására, a vezetők kiválasztására, képzésére és továbbképzésére irányul — sok és értékes tanulással szolgálhat más munkaterületek, így a kulturális tevékenység és kifejezetten a pedagógiai vezetés konkrét problémáinak megoldásában is.

A vezetéssel foglalkozó pedagógiai irodalom — minden eredménye mellett is — világosan tükrözi az új követelményektől elmaradt helyzetünket. Az érdeklődés nagymértékben megnövekedett ugyan a pedagógiai vezetés iránt, ténylegesen sokakat foglalkoztató vita van kibontakozóban — elsősorban az iskolavezetéssel kapcsolatban —, de mindez nem tarthatjuk elegendőnek. Az iskolavezetés sajátos kérdéseivel foglalkozó jelenlegi pedagógiai irodalmat, vitákat és továbbképzési próbálkozásokat csak elindulásként, kezdetként értékelhetjük.

Inkább részkérdésekkel, egyes — önmagukban szemlélt — gyakorlati problémákkal foglalkozunk. Néha úgy tűnik, mintha az iskolavezetésnek csupán gyakorlati gondjai lennének, mintha csupán a gyakorlati, módszerbeli, eszközbeli kérdései foglalkoztatnák a pedagógiai közvéleményt és magukat az iskolaigazgatókat is. A „hogyan” iránti érdeklődés egyoldalúsága sajnálatosan háttérbe szorítja a vezetői tevékenység követelményeit, tartalmi kérdéseit, a gyakorlati tevékenység szabályozó normáit. Jelenleg megelégszünk tehát bizonyos részkérdések exponálásával; tulajdonképpen az iskolavezetés gondjainak szűk, empirikus megközelítésével.

Ez erősíti az iskolaigazgatók körében is tapasztalható „receptvárást”. Ez és sok más objektív nehézség gátolja az iskolaigazgatók önálló, tudatos, vezetői gondolkodásának fejlődését. Ezek miatt nem fejlődik kellő mértékben az igazgatók vezetői gyakorlatának alkotó jellege. Az iskolák irányításában sajnos sok a formális, szemantikusan vonás. Az iskolák vezetőinek többsége nagyon sokat dolgozik ugyan, a feladatok ellátására igen nagy energiákat fordít; a nagy erőfeszítés azonban nem mindig hozza meg a kívánt eredményeket. Sok probléma mutatkozik a vezetői tevékenység hatásfokát illetően.

Az igazgatók versenyt futnak az idővel, és sok esetben mégsem tudnak iskolájuk tényleges, eredményes pedagógiai vezetőivé válni.

Mindebből az következik, hogy az objektív nehézségek csökkentése mellett fokozottan kellene foglalkozni az iskolavezetés leglényegesebb összefüggéseivel. Nemcsak a hogyannal, a gyakorlati megoldásokkal, hanem a módszereket, eljárásokat meghatározó követelményekkel és tartalmi kérdésekkel is. Az iskolaigazgatók vezetői gyakorlatának fejlődéséhez, az alkotó jellegű vezetés tömeges méretű kifejlődéséhez elsősorban nem apró és elszigetelt gyakorlati tanácsokra van szükség, hanem a pedagógiai vezetés követelményeit, tartalmi és módszerbeli kérdéseit egységben látó, bizonyos elméleti igényességet, rendszerező törekvést tükröző szintetikus szemléletre. Ez a követelmény lényegében azt jelenti, hogy az iskolavezetés problémáit az elmélet és a gyakorlat egységében kell szemlélnünk, vizsgálnunk. Arra kell törekednünk, hogy az iskolaigazgatók is a vezetés elméletének és gyakorlatának egységében fogják fel vezetői tevékenységüket.

Az iskolavezetés korszerűsítése, szocialista voltának tényleges megteremtése szempontjából elsőrendű szükséglet a vezetés elméleti kérdéseivel való intenzívebb foglalkozás. A „vezetés elmélete” természetesen a mi vonatkozásunkban is igényli a gyakorlati vezetői tapasztalatok elemzését, értékelését.

A normák megfogalmazása nem szakadhat el a gyakorlattól. Semmi nem lenne károsabb, mint az, ha a vezetés problematikáját csupán a követelmények, a normák szférájára szűkítenénk le. A vezetés elmélete nem csupán a különböző követelmények rendszerezését és magyarázatát, hanem ezeknek a gyakorlatban való érvényesítését is jelenti. Tulajdonképpen az elmélet és a gyakorlat, a követelmény és a tevékenység bonyolult kölcsönhatásáról van szó; arról a folyamatról, amikor a gyakorlatból norma, a normából gyakorlat lesz.

Az elméleti és gyakorlati egység nem kellő színvonala, törése, fogyatékosága különben nemcsak a pedagógiai vezetés alsó szintjén, az iskolavezetés vonatkozásában jelentkezik. Hasonló gondok merülnek fel a pedagógiai vezetés egy másik szintjén, a felügyelet tekintetében is. Tanulságos megállapításokat olvashatunk erről a Köznevelés egyik cikkében. A cikkíró — a felügyeleti munka egyik szakértője — előljáróban nagyon érdekes kis statisztikát ismertet, amely szerint bizony nem elegendő, nem kielégítő a felügyelet problémáival foglalkozó pedagógiai irodalom. A továbbiakban megállapítja: „... elenyésző — csak kettő — a felügyelet elvi, tartalmi kérdéseivel foglalkozó írások száma”. (1958-tól 1965 májusáig mindössze 28 cikk jelent meg erről a témáról.) Sajnálatos módon az érdeklődés elfordult a felügyelet céljának, tartalmának tisztázásától a módszertani kérdések felé. Pedig — a módszer fontosságát nem tagadva — itt is primátusa van a tartalmi kérdéseknek. Ilyen helyzetben nem véletlen, hogy gyakran téves a



felügyeleti munka értelmezése, hogy megmaradtak a régi, dogmatikus szemléletet tükröző módszerek; a felügyelet tartalmának, feladatának megítélésében bizonytalanság jelentkezik és ellentmondó álláspontok születnek. Mindezek a felügyeleti munkát kedvezőtlenül befolyásolják.<sup>24</sup> Ezeknek a megállapításoknak nyomán el kell jutnunk ahhoz a tényhez is, hogy a pedagógiai vezetéssel kapcsolatos szintetikus szemlélet fogyatékosága nem csupán az iskolavezetés, a felügyelet elméleti és gyakorlati egységének hiányaiban jelentkezik.

Jelentkezik abban is, hogy a szükségesnél jóval kisebb mértékben tapasztalható jelenleg a pedagógiai vezetés különböző szintjeinek egységes szemlélete, tartalmi és módszerbeli problémáiknak összefüggésükben való vizsgálata. Nyilvánvaló pedig, hogy ezeknek a különböző irányítási szinteknek — a lényegileg megegyező funkciókon belül — számos sajátos tartalmi és módszerbeli kérdése jelentkezik. Nem lehet vitás, hogy az egész pedagógiai irányítás színvonala tulajdonképpen attól függ, hogy mennyire kimunkált, tudatos ezeknek a sajátosságoknak a felfogása, érvényesítése az egész vezetés folyamatában. Ettől függ, hogy kellően egymásra épültek-e az egyes szintek; hogy gyakorlati vezetői tevékenységük megfelelő kölcsönhatásban van-e egymással.

Ebből a szempontból tulajdonképpen csak részleges eredménynek kell tekintenünk azt — a különben természetesen nagyon is örvendetes tény —, hogy egyértelműen előtérbe kerültek az iskolavezetéssel kapcsolatos problémák. Nincs ugyanis kellő törekvés az iskolavezetés gondjainak a pedagógiai vezetés különböző szintjeivel való összefüggésben történő vizsgálatokra. Az iskolavezetés gondjai mintegy önmagukban jelentkeznek, ami a valóságban természetesen nincs így.

Hogy milyen az iskolavezetés; mennyire képes korszerű, szocialista lenni; milyen gyors ütemben tud fejlődni; az nem kis mértékben függ a pedagógiai irányítás különböző szintjeinek minőségétől, hatékonyságától, korszerűségétől. Évek óta előtérben van pl. az iskolavezetés demokratizmusának kérdése. Alig történtek azonban mélyreható kísérletek az iskolavezetés és az egész irányító apparátus tevékenységében megnyilvánuló demokratizmus összefüggéseinek, kölcsönhatásainak, különbségeinek és esetleges fogyatékoságainak vizsgálatára.

Az iskolavezetés — vagy akár a felügyelet — korszerűsítésének kérdései, szocialista követelményrendszerének, tartalmának és újszerű módszereinek feltárása, kidolgozása tulajdonképpen csak az egész pedagógiai irányítás, vezetés problémáival egységben oldhatók meg.

A pedagógiai vezetéselmélet kidolgozatlanóságából következik az is, hogy a mi területünkön talán még fokozottabban jelentkeznek a másol is megfigyelhető problémák a vezetők kiválasztására, képzésére és továbbképzésére vonatkozóan.

A gazdasági vezetés megjavítására irányuló törekvések közepette mind nagyobb figyelemmel foglalkoznak ezekkel a kérdésekkel. Nálunk viszont ezt nem lehet megállapítani. Nem foglalkozunk kellően a kiválasztás követelményeivel; a pedagógiai vezetők személyiségének megítélésével; a vezetők ismereteinek, képességeinek,

<sup>24</sup> *Kálmán Gyula*: Munkánk néhány tartalmi kérdése. *Köznevelés* 1965. 11. sz.

készségeinek értékelésével; ezek fejlesztésének lehetőségeivel. Más területek mintha jobban felismerték volna a vezetők elvszerű kiválasztásának, képzésének, folyamatos továbbképzésüknek rendkívüli jelentőségét.<sup>25</sup>

A pedagógiai vezetés vonatkozásában még korántsem vizsgáltuk meg ezt — a gazdasági vezetés területén mind általánosabban elfogadott — felismerést: „Napjainkban bekövetkezőben van a sajátos vezetési ismeretekkel rendelkező irányítók és specialisták — más szóval a szocialista managerek és expertek — különválása.”<sup>26</sup>

Utalni kell arra, hogy a kiválasztás elveinek rendezetlensége, kidolgozatlanlansága nem csupán a vezetői utánpótlás megoldását, a kiválasztással a legszorosabb összefüggésben levő kádermunkát teszi esetlegessé, messzemenően nem kellően hatékonyá, hanem hozzájárul az egyes pedagógiai funkciók túlterhelő voltának kialakulásához is.

A követelmények rendezetlensége azt eredményezi, hogy egyes pedagógiai funkciók túlszűfoltak feladatokkal, szinte — legalábbis hiánytalanul — elláthatatlanok. Vonatkozik ez elsősorban az alsóbb, tanácsi szintű pedagógiai vezetésre, a tanulmányi felügyeletre, és igen nagy mértékben az iskolavezetésre is. Ezeken a szinteken általában nincsenek arányban a feladatok, a tennivalók a lehetőségekkel, a munkafeltételekkel. Egyszerűen szólva: a követelmények rendezetlensége miatt alig vizsgáljuk: mit is bírhat el egy ember az adott pedagógiai funkcióban.

Ezek — az alsóbb szintű — pedagógiai funkciók oly mértékben igényelik az adminisztratív, ügyintézési, gazdasági feladatok ellátását, hogy ezek sokasága egyszerűen nem engedi érvényesülni ezeknek a pedagógiai funkcióknak éppen pedagógiai jellegét.

Sok tekintetben — mint ezt többször említettük — így van ez az iskola-vezetés vonatkozásában is. Nagyon jellemző pl., hogy az igazgatóhelyettesek jelenleg mint az iskola adminisztrátorai jelennek meg. Az igazgatóhelyettesek korántsem képesek az iskolai igazgató „pedagógiai partnereként” tevékenykedni.

Az igazgatóhelyettesek munkájával kapcsolatban igen tanulságos cikksorozat olvasható a Pedagógusok Lapja következő számaiban: 1963. 2., 5., 12–13. sz. ilyen címen: Igazgatóhelyettes vagy adminisztrátor. A téma visszatér a Pedagógusok Lapja 1965. szeptember 5. számában ilyen címen: Drága adminisztrátorok és az ő panaszai (ez utóbbi Palotás Béla budapesti igazgató írása).

Ezek az őszinte, egyáltalán nem eltúlzott cikkek is azt bizonyítják, hogy jelenleg nem kellően megoldottak az iskola-vezetés gazdasági, ügyintézési tennivalói. Ezek több időt, energiát követelnek, mint amennyi helyeselhető lenne.

Ha itt egyáltalán lehet — és szabad — fokozatokat megállapítani, még inkább így van ez a tanácsi apparátusban dolgozó pedagógiai irányítóknál. Feladataik zöme nem érdemi pedagógiai feladat. Helyesebben szólva:

<sup>25</sup> Hegedüs András állapítja meg: „Ma már alig van minisztérium és központi intézmény, amely ne kezdett volna hozzá a területéhez tartozó vezetők képzéséhez.” *Hegedüs i. m. Valóság* 1965. 3. sz.

<sup>26</sup> Uo.

érdemi, pedagógiai feladataiknak — tehát egy-egy köznevelési egység, tényleges politikai-pedagógiai irányításának — alig tudnak megfelelni a sok más, ügyintézési teendő miatt.

Éppen ezért az itt dolgozóknál általános a panasz. A tanácsai, köznevelési apparátusban sok az önmagával, munkája eredményeivel elégedetlen vezető. Ezért ezeken a helyeken meglehetősen nagy a fluktuáció. Kevés olyan tanácsai pedagógiai vezető van, aki ne vágyakozna az „igazi” pedagógiai munka, az iskola után. Sajnálatosan kevesen vannak, akik a maguk számára életcélnak, hivatásnak — és nem csupán időleges beosztásnak — tekintnék vezetői tevékenységüket.

Ebben az összefüggésben viszont azt is meg kell mondani, hogy nagyon sokan — még az igazgatók is, de főleg tanítók és tanárok — egyáltalán nem kellő megértéssel, együttérzéssel figyelik a tanácsai, köznevelési apparátus tevékenységét. Velük szemben különösen éles a bírálólat — nehéz munkafeltételeik figyelembe vétele nélkül. Inkább csak várnak tőlük, de kevesen segítik őket — még az igazgatók is — nehéz munkájukban. Bizonyos, hogy a tanácsai irányítók — akik nehéz történelmi korszakban, nagyon nehéz és felelős pedagógiai poszton állnak — és az esetek többségében becsülettel helyt állnak — több megértést és főleg több segítséget kaphatnának a nevelői társadalomtól.

A különböző pedagógiai funkciókban mutatkozó nehézségek miatt sajnos nincs elég egészséges törekvés a kiváló gyakorló pedagógusok körében a pedagógiai vezetői funkciók — felügyelői, iskolaigazgatói stb. feladatok — ellátására. Sokan úgy érzik, hogy az ilyen funkciók betöltése bizonyos értelemben elszakadást jelent a pedagógiától. Ezek az aggodalmak sajnos nem teljesen alaptalanok.

Ez feltétlenül negatív jelenség, mert az eredményes kiválasztáshoz, a kádernevelés sikeréhez hozzátartozik, hogy „alulról” is legyen egészséges törekvés — aminek semmi köze a karrierizmushoz — a felelősebb beosztások ellátására.

Ez a dolgozat nem vállalkozhat a pedagógiai irányítás-vezetés átfogó, általános problémáinak tárgyalására. Mindössze az iskolavezetés néhány jelentősnek tartott összefüggését hangsúlyozza; az iskolavezetéssel kapcsolatos némely követelményt, egy-két tartalmi és módszerbeli kérdést érint. Nem a teljesség és nem a véglegesség igényével ugyan, de mégis dokumentálni szeretné az iskolavezetés pedagógiájának korszerű, szocialista értelmezését, felfogását. Mindezzel — ha töredékesen is — talán mégis hozzájárul az iskolavezetés elméleti és gyakorlati kérdéseinek tisztázásához, az annyira szükséges szintetikus szemlélet formálódásához.

## II. *Az iskolavezetés pedagógiájának értelmezéséről*

Ez a fogalom jól kifejezi, hangsúlyozza azt, hogy az iskolavezetés sajátos pedagógiai tevékenység. Tartalmában fel kell ölelnie az iskolavezetés elméletét és gyakorlatát; követelményeit, tartalmát és módszereit. Tulajdonképpen egész koncepcióját; az iskolavezetés sajátos célrendszerét és eszközrendszerét.

Ennek a fogalomnak csak akkor van értelme, csak akkor van létjogosultsága, ha így értelmezzük tartalmát, ha ezt értjük alatta. Vannak ilyen aggályok: nem túlzás-e az iskolavezetéssel kapcsolatban valamiféle „külön” pedagógiát emlegetni? Valóban olyan mértékben sajátos-e az iskolavezetés tevékenysége, hogy hangsúlyozni kell megkülönböztető jellegét? Egyáltalán: szabad-e az iskolavezetéssel kapcsolatban ilyen egyértelműen kiemelni a sajátosságokat? Nem eredményezi-e ez a felfogás, hogy az iskola pedagógiai irányítását elszakítjuk, külön szemléljük az iskola gyakorlati tevékenységének egészétől?

Ezekre a kérdésekre nem könnyű a válaszokat megadni. Tulajdonképpen csak az iskolavezetés pedagógiájának tartalmi kifejtése győzheti meg az aggályoskodókat arról, hogy bár az iskolavezetés ténylegesen sajátos tevékenység — és annál eredményesebb a vezetői tevékenység, minél tudatosabban ismerik fel és érvényesítik ezeket a sajátosságokat —, ezek a sajátosságok azonban nem elválasztják, hanem ellenkezőleg szerves részévé, tényleges részesévé teszik az iskolavezetést a gyakorlati pedagógiai munkának.

Különbözik minden pedagógiai tevékenységnek megvannak a maga sajátosságai. Annál eredményesebb mindenféle pedagógiai munka, minél tudatosabban, sokrétűbben ismerik fel a munkát végrehajtó nevelők az adott munkakör sajátosságait, minél következetesebben alkalmazkodnak ezekhez.

Sajátos az osztálytanító, a szaktanár, a napközis nevelő, az osztályfőnök pedagógiai munkája. Egészen másképpen „osztályfőnök” pl. a IV. osztály vezetője, mint egy felső tagozati gyermekcsoport vezetője. Sőt másképpen vezet az osztályát egy I. osztályos tanító, mint az, aki a IV. osztályban dolgozik. Pedig mindketten tanítók. Éppen itt utalhatunk arra, hogy a pedagógiai munka sajátosságaihoz való alkalmazkodás bizonyos mértékig át is alakítja a nevelői személyiséget. Nevelői magatartásában, felfogásában, hangszerelésében stb. azok és olyan vonások erősödnek meg, amelyek éppen a munkájával kapcsolatos sajátos pedagógiai igények kielégítéséhez szükségesek. Ezért van minden iskolában pl. néhány olyan tanító, aki az I—II. osztályos pedagógiai munka specialistájának számít. Az ilyenek nem is tudnák máshol elképzelni munkájukat. Vannak viszont „kifejezetten” III—IV. osztályos tanítók, akik a legkisebb iskolásokkal nem tudnának kellő eredményt felmutatni.

Nyilvánvaló pl., hogy két azonos képesítésű magyar szakos tanár közül az a jobb, az eredményesebben dolgozó tanár, aki tudatosabban felismeri a szaktárgy sajátos követelményeit. A nevelés egyes színterei, sőt az egyes gyermekközösségek, az egyes osztályok jellegzetességei is más és más nevelői magatartást, nevelői stílust, hangszerelést igényelnek. Azok a pedagógusok tudnak pl. valóban eredményes tevékenységet folytatni a gyermek, az ifjúság mozgalmi szervezetében, akik a mozgalmi élet sajátosságaihoz igazítják nevelői viselkedésüket. Hányszor halljuk a panaszt: ugyanúgy „dolgoztam fel” az óra anyagát mindkét osztályban, és a VI/b-ben mégsem sikerült. Nem úgy sikerült, mert a két osztály nem ugyanaz, eltérő sajátosságaik

vannak, amelyeket bizony nagyon is figyelembe kell venni a nagyobb eredmények érdekében.

Sok vonatkozásban a nevelés művészete nem is más, mint hogy tudatosan alkalmazkodjunk az egyes nevelési szinterek és nevelési tényezők — tanóra és tanórán kívüli munka; a gyermekek, a szülők — sajátos jellemzőihez, igényeihez.

Hétéves igazgatói működésem második felében sokat foglalkoztam az egyes pedagógiai munkakörök sajátosságainak kérdéseivel. Része volt ebben annak a ténynek, hogy vezetői munkám első esztendeiben több hibát, mulasztást követtem el éppen azért, mert nem becsültem meg és nem ismer-tem kellően az egyes munkakörök sajátosságait. Különösen élesen jelentkezett ez a vezetői hiba nálam a napközi otthon és a tanulószobai pedagógiai munka lebecsülésében. Elhanyagoltam ezeket a területeket, rosszul választottam ki erre a munkára a nevelőket. Mulasztásaim miatt éppen ezek váltak az iskola leggyengébb pontjaivá. Ezeknek a sajátos nevelési területeknek igényei, gondjai az iskolai élet periferiáira kerültek. Észre kellett azt is vennem, hogy a nevelőtestületben — a vezetés hibái miatt — kialakult a napközi otthoni és a tanulószobai munka bizonyos lenézése, lebecsülése. Hosszú évek, nehéz vezetői munkáját igényelte azután ennek a helyzetnek a megváltoztatása.

Mulasztásaim, majd ezek kijavítására tett erőfeszítéseim során jöttem rá arra, hogy milyen nagy jelentőségű, ha az iskolavezetés a nevelőket sajátos pedagógiai feladataik öntudatos vállalására tudja ránevelni. Ma már meggyőződéssel vallom, hogy egy-egy nevelőtestület erejét, öntudatát az is jelzi — és nem kis mértékben —, hogy tagjai mennyire öntudatosan tanítók, napközis nevelők, osztályfőnökök stb. Vannak általános iskolák, ahol pl. a tanítóknak bizonyos kisebbségi érzés van a tanárokkal szemben. Ilyen közösségekben alig lehet hallani a tanítók szavát.

Az iskolavezetés tevékenységében, magatartásában igen nagy jelentőségű törekvés, ha mind teljesebben igyekszik a vezetés beleélni magát az egyes munkakörök sajátosságaiba. Ez a törekvés ad lehetőséget arra, hogy mintegy belülről tudjuk nézni pedagógustársaink erőfeszítéseit, gondjait, problémáit. Csak így lehet igazán segíteni a pedagógiai munkát (de talán minden más munkát is!).

Az egyes pedagógiai munkakörök különböző sajátosságainak elismerése, e sajátosságok jelentőségének megértése nyilvánul meg abban, hogy egyre több pedagógiai kiadvány foglalkozik egy-egy nevelői munkakör speciális problémáival. Külön lapjuk van a tanítóknak, és számos folyóirat segíti a szaktanárok munkáját. Több kiadvány nyújt segítséget az osztályfőnöki tevékenységhez. Egész sorozat áll rendelkezésre a kézikönyvekből a napközi otthonban folyó nevelés sajátos problémáinak megoldására. Nem régen jelent meg az első önálló kiadvány az általános iskolai tanulószobai munkával kapcsolatban.

Az csak sajnálatosan jellemzi a mai helyzetet, hogy az egyre gazdagodó, speciális igényeket kielégítő pedagógiai irodalomból még ma is hiányzik az igazgatók kézikönyve. Többek között ez is mutatja, hogy más területekhez viszonyítva jelenleg még mennyire elmaradt az iskolavezetés sajátos pedagógiai problémáinak feldolgozása. Bizonyos, hogy az iskolavezetéssel kap-

csolatos elemzett, értékelt tapasztalatok, rendszerezett tapasztalatok — olyanok, amelyekből kiderül a tapasztalatokat létrehozó „eszme”, „pedagógiai logika” is — azért nem állnak kellő bőségben rendelkezésre, mert hiányoznak, nem kellően kimunkáltak azok a normák, amelyeknek tükrében, amelyekhez mértén elemezni lehetne a közvetlen tapasztalatokat.

Ha valamilyen pedagógiai munkában, úgy az iskolavezetés tekintetében multhatatlanul szükség lenne olyan gyakorlati útbaigazításra — kézikönyvre, sőt kézikönyvekre —, amelyekben nem egyszerűen narratív módon kerülnek leírásra a tapasztalatok, hanem amelyeket elméleti igényességgel állítanak össze, amelyek gondolatindítók, inspirálók azok számára, akik fel akarják ezeket a tapasztalatokat használni.

Csak az ilyen tapasztalat-leírások szolgálhatják érdemlegesen az egyes iskolaigazgatók önálló, alkotó gondolkodásának fejlődését. Talán semmilyen munka keretei között, de a pedagógiai tevékenységben végképp nem lehet egyszerűen másolni! Itt okoz a legtöbb kárt a kényelmes, másolási szándék!

A különböző pedagógiai munkakörök sajátos igényeit kielégíteni hivatott pedagógiai kiadványok gyarapodásának mindenki örül. Senkinek sem jut eszébe, hogy ezek egy-egy pedagógiai feladatkör különállását akarják elérni, hogy pl. a napközis kézikönyvek a napközis nevelői munka önállóságát, az iskola egész pedagógiai munkájából való kiszakítottóságát akarnák megvalósítani. Ez a feltételezés teljes képtelenség lenne. Azért gondolkodunk a sajátos követelményekről, tartalmi és módszerbeli kérdésekről, azért lesz mind terjedelmesebb az ilyen vonatkozású szakirodalom, mert arra törekszünk, hogy a tanítói, tanári munka, napközis tevékenység stb. egyre jobban, szervezesebben, egyre eredményesebben, egyre harmonikusabban illeszkedjék az egész iskola egységes nevelési folyamatába.

Más szavakkal mindez azt jelenti, hogy az egyes pedagógiai munkakörök sajátos követelményei, sajátos tartalmi és módszerbeli igényei az egész gyakorlati pedagógiai tevékenység általánosan érvényes célrendszerén és eszközrendszerén belül jelentkeznek. Jelentőségük nem több és nem kevesebb, mint az, hogy az általánosan érvényes célok megvalósulását, elérését a maguk sajátos lehetőségeivel szolgálják. És csak így szolgálhatják igazán eredményesen.

A sajátosságok tudatos felismerése és alkalmazása éppen ezért általános pedagógiai kulturáltságot — és ezen belül — sajátos, szakjellegű ismeretek megszerzését igényli. Az összefüggések és a helyes arányok itt nagy jelentőségűek. Pedagógiai életünknek meglehetősen nagy problémái, gondjai és feladatai fűződnek ahhoz, hogy a gyakorló pedagógusok mennyire érzékelik helyesen ezeket az összefüggéseket és arányokat.

Hasonló értelemben kell felfognunk az iskolavezetés sajátos követelményeit, tartalmi és módszerbeli kérdéseit is.

Az iskolavezetés sajátos pedagógiai tevékenység. Jelentős szerepét csak akkor töltheti be eredményesen, ha helyesen, tudatosan

ismeri fel a munkájával szembeni sajátos igényeket, de a sajátos lehetőségeit is. Ha azt tudja nyújtani az iskolai közösség életének és munkájának fejlesztéséhez, amit csak a vezetői munka adhat, amit más pedagógiai tevékenység nem nyújthat az iskolavezetésen kívül.

Mindennek kifejezésre kell jutnia az iskolavezetés pedagógiájának tartalmában:

az iskolavezetésnek mint feladatnak felfogásában;

az iskolavezetés feladatait megvalósító személyek tevékenységében;

az iskolavezetés feladatainak megvalósításában jelentős szerepet játszó közösségi tevékenységben.

Ezek az iskolavezetés pedagógiájának legfőbb kérdéscsoportjai.

A legfőbbek ugyan, de ezek nem merítik ki, nem jelentik az iskolavezetés pedagógiájának teljes tartalmát.

Az iskolavezetés pedagógiája — éppen azért, mert mint fogalom felöleli az iskolavezetés sajátos célrendszerét és eszközrendszerét; elméletét és gyakorlatát, és mert mindettől nem választható el az előzmények kérdése, a munkafeltételek stb. összefüggései — tulajdonképpen magában foglalja a következő rendkívül jelentős kérdéscsoportokat is:

az iskolavezetés múltjának, fejlődésének kérdéseit;

a kiválasztás nagyon bonyolult problematikáját; a kiválasztás elvi és gyakorlati követelményeit; a kádermunka, az utánpótlás nevelés kérdéseit; az igazgatói és igazgatóhelyettesi funkció erkölcsi és anyagi megbecsülésével összefüggő kérdéseket; a munkafeltételek problémáit; a kiváló gyakorló pedagógusok ösztönzésének kérdéseit a vezetői — igazgatói, igazgatóhelyettesi stb. — funkciók felé;

az iskolán belüli pedagógiai vezetők képzésének kérdéseit;

a már működő vezetők továbbképzésének és önképzésének tartalmi és módszerbeli megoldásait.

Ezekre a kérdéscsoportokra — ennek a dolgozatnak keretei között — nem térhettünk ki. Mindezzel összefüggésben meg kellett elégednünk néhány töredékes megjegyzéssel.

Ugyanakkor hangsúlyozni szeretnénk, hogy az iskolavezetés szocialista követelményeinek mind teljesebb megvalósulása szempontjából múlhatatlanul szükségesnek tartanánk az ezekre a kérdéscsoportokra vonatkozó kutatómunka megindulását.

A jelzett nagyon fontos kérdésekkel való foglalkozás ma még — kivéve talán a továbbképzés kérdéseit — szinte egyáltalán nem tapasztalható. Mindez pedig — sok szempontból — károsan hat vissza az iskolavezetés fejlődésére.

### III. *Az iskolavezetés mint feladat*

Az iskolavezetés kifejezést több értelemben használjuk. Elsősorban jelzi az iskolák közvetlen pedagógiai vezetésének tartalmi kérdéseit. Jelöli a vezetés folyamatát. Értjük ezen azokat a személyeket — igazgatót, helyettest, sőt szélesebb értelmezésben másokat is —, akik ellátják a vezetés tennivalóit.

Az alábbiakban az iskolavezetés tartalmi kérdéseit jelezzük.

Az iskolavezetés mint feladat azt kívánja hangsúlyozni, hogy az iskolák irányításának megvannak a maguk sajátos követelményei, tartalmi feladatai és funkciói. Ezek lényegében minden iskola szocialista igényű vezetése számára azonosan jelentkeznek. Az iskolavezetés mint feladat tehát a vezetői tevékenység legfőbb normáit foglalja össze.

A követelmények, a tartalmi feladatok, sőt a funkciók is egyaránt feladatként jelentkeznek.

Csak ilyen megfontolások alapján lehet helyesen értelmezni, egységben látni az iskolavezetésnek mint feladatnak alábbi fő részeit:

követelmények;  
tartalmi feladatok;  
funkciók.

Ezeknek egymáshoz való kapcsolódása, bonyolult kölcsönhatásai, azonosságai és bizonyos különbségeik jelentik az iskolavezetés tartalmi kérdéseinek, normarendszerének belső pedagógiai logikáját.

Nagyon nehéz ugyanis egyértelműen különbséget tenni a követelmények, tartalmi feladatok és funkciók között. Tulajdonképpen csak a rendszerezés, az áttekintés, csak bizonyos elméleti megfontolások miatt lehetséges ezt elvileg, és csakis elvileg megtenni.

A gyakorlatban a követelmények elválaszthatatlan egységben jelentkeznek a tartalommal és a funkciókkal.

Nem szükségtelen azt a megjegyzést sem tenni, hogy mindegyik elé kitéhetnénk a „legfőbb” jelzõt. Nyilvánvalóan csak a legfőbb követelményekről, a legfőbb tartalmi feladatokról, a legfőbb funkciókról lehet szó a most következőkben. Ezek a legfőbb követelmények stb. azonban egyben természetesen a leglényegesebbek is, amelyekből minden más járulékos követelmény, tartalmi feladat és funkció eredetét veszi. A jelentkező „mindenféle” összefüggés bemutatására ezek között a keretek között nincs lehetőség.

Csak ezeknek az előzetes megjegyzéseknek szem előtt tartásával lehet helyesen értelmezni az alábbiakat:

### *1. A követelményekről*

Az iskolavezetés legfőbb céljai, az iskolavezetéssel kapcsolatos legfontosabb követelmények csak a mai iskolai élettel összefüggésben vizsgálhatók meg.

Az iskolavezetés hagyományos felfogása ellen éppen azzal küzdhetünk a legeredményesebben, ha állandóan magunk előtt látjuk



azokat a jelentős különbségeket, amelyek a régi és a mai iskola belső életének, iskolán kívüli kapcsolatainak vonatkozásában jelentkeznek.

A mai iskola élete bonyolulttá vált. A tanítási óra továbbra is „alapvető” szervezési forma ugyan, de ma már — és a további fejlődés folyamán még inkább — nem kizárólagos területe a nevelésnek az iskolában sem. Tapasztalható a nevelési folyamat „kiterjeszkedése”, új — vagy legalábbis új módon értelmezett területek bekapcsolódása a nevelésbe.<sup>27</sup>

A szocialista iskola felé mutató tendenciák egyre jobban megfigyelhetők. Mozgalmassá és sokszínűvé válik az iskolai közösség élete és munkája. A tanulókat és a nevelőtestület tagjait a közösségi élet változatos formái fűzik össze. A tanár—tanuló viszonyban egyre jobban nem a „páros”, hanem az ifjúsági és a nevelői kollektívák „közösségi” kapcsolatai a meghatározók. A pedagógusok és a tanulók közössége — mint pedagógiai közösség — mind közvetlenebb kapcsolatba kerül az iskola által szervezett szülői társadalommal. Az iskolai közösség egyre teljesebben élő organizmus, amelynek fokozatosan erősödő, öntudatosodó politikai, mozgalmi, szakmai szervei vannak. A közösségi élet és a munka — a szervek tevékenységének következtében is — egyre dinamikusabbá, fokozatosan új tartalmúvá alakul át.

Mind általánosabb a felismerés, hogy a szocialista igényeknek jobban megfelelni akaró iskolai közösség nem élhet csupán befelé fordult életet. Az iskola nem lehet elzárt, külön világ, hanem egyre teljesebben az egész társadalom szerves részeként kell élnie és tevékenykednie. Ezért gazdagodnak szinte évről évre az iskolák társadalmi kapcsolatai. Az iskolák politikai, mozgalmi szervezetekkel, üzemekkel, gyárral, vállalatokkal, mezőgazdasági nagyüzemekkel kerülnek közvetlen élet- és munkakapcsolatokba. A tanulók nevelésében — az iskolán belüli közösségi élet és munka légkörének, szellemének kialakításában is — az iskolán kívüli nevelési tényezők mind szélesebb körűen, és egyre érdemibben vesznek részt.

A pedagógusközösségek egyre jobban érzik, hogy az új jellegű feladatok ellátásához új pedagógiai szemléletre, pedagógiai gondolkodásuk, tevékenységük megújítására van szükség. A „jövőre nevelés” ma minőségileg mást jelent mint régen; a jövőt szem előtt tartó nevelésnek — soha nem annyira, mint éppen most — alkotó jellegűnek, kereső, kutató jellegűnek kell lennie.<sup>28</sup> Egyetlen korszak

<sup>27</sup> Nagy Sándor: A neveléstudomány rendszertani problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1961. Akadémiai Kiadó 1962. 19., 33.

pedagógusai sem érezhették még annyira közvetlenül, mint a mai pedagógusnemzedék az úttörés — sokszor rendkívüli — nehézségeit; de mindennek szépségeit, felemelő, felelős voltát sem! Soha nem volt, nem lehetett annyira közvetlen felismerése a régi pedagógusoknak, mint a maiaknak, hogy az új ember nevelésének sikere elsősorban önmaguk átforgalmazását, fejlesztését, új emberségüknek kialakítását teszi szükségessé.

Ebből következik, hogy az iskolavezetés tevékenysége soha eddig nem lehetett oly mértékben nevelői jellegű, mint napjainkban.

Az iskolavezetés tevékenységével kapcsolatban éppen ez a nevelői jelleg a legfőbb követelmény.

Nem kizárólagosan ugyan, de mégis rendkívül nagy mértékben éppen az iskolaigazgatókon, az iskolavezetésen múlik, hogy a pedagógus társadalom egyre világosabban lássa, tudja és vállalja az új követelményeket önmagával és munkájával kapcsolatban!

Az iskolavezetésnek kell megértetni és elfogadtatni, hogy a szocialista nevelés komplex jellegű társadalmi folyamat. A sokrétű iskolai élet és pedagógiai tevékenység elemi igénye a nevelési folyamat egységes felépítése. Elengedhetetlenül szükséges a szerteágazó feladatsoportok, nevelési hatások, a sokszínű hatásrendszer szintézisének optimális megteremtése. Ennek megvalósítása ugyancsak fő követelmény az iskolavezetéssel szemben. Ezt a feladatot az iskolában az iskolavezetésen kívül más nem tudja megvalósítani. Ebben kereshető és található meg az iskolavezetés egyik legfőbb sajátossága. Ebből adódik az iskolavezetés különleges jelentősége is az egész pedagógiai irányításon belül.

Az iskolavezetés nevelői jellege és a nevelési folyamat egységének megteremtése — mint az iskolavezetéssel szembeni legfőbb követelmények — egymással elválaszthatatlan egységben jelentkeznek. Mindez nap mint nap megisméltendő tevékenységet, szervezést, a vezetés tartalmi kérdéseinek, feladatainak, funkcióinak céltudatos megvalósítását, gyakorlását követeli.

## 2. A tartalmi kérdésekről

Az iskolavezetés tartalmi kérdéseit a következőképpen csoportosíthatjuk:

elsősorú, érdemi feladatsoport

közösségalkotás, az iskolai közösség szervezése és fejlesztése;

<sup>28</sup> *Suchodolski, Bogdán*: A jövőnek nevelünk. A pedagógiai elmélet és gyakorlat megújítása c. fejezet. Tankönyvkiadó 1964. 451—514.

a gyakorlati pedagógiai tevékenység segítése és ellenőrzése;  
másodrendű, járulékos feladatcsoport  
az eszközi jellegű feladatok (ügyintézés, gazdasági tennivalók)  
ellátása.

Az érdemi feladatok az iskolavezetés folyamatában egy azonos feladatcsoport két oldalaként jelentkeznek. Közösség csak a munkában alakul; szocialista igényű pedagógiai munka viszont nincs közösség nélkül. Ez ugyan mindenki számára egyértelmű, mégsem szükségtelen annak hangsúlyozása, hogy az iskolavezetés érdemi részében primátusa, meghatározó jelentősége van a közösségalkotással összefüggő feladatoknak.

Az iskolavezetés régi hagyományai éppen ennek a feladatcsoportnak a felismerését gátolják egyes igazgatók gondolkodásában. A régi vezetés — ahogy akkor mondták: igazgatás — társadalmi körülményei miatt nem ismerhette ezt a feladatcsoportot. Akkor nem lehetett igény az iskolák irányítóival szemben a közösségalkotás. A szocialista jellegű iskolavezetésnek viszont ez a legfőbb tartalmi kérdése. A „közösségalkotás” Makarenko által megfogalmazott feladata az iskolavezetésnek. Ő állapítja meg, hogy a szocialista vezetésnek értenie kell ahhoz, hogy a dolgozókat közösségben egyesítse maga körül. Ebben lehet a leginkább érzékelnie és meghatározni a szocialista iskolavezetés pedagógiai tartalmának minőségi különbségét az osztálytársadalmak iskoláinak vezetésével szemben.

A közösségalkotás nem csupán pedagógiai, hanem politikai jelentőségű tartalma az iskolavezetésnek. Elsősorban ebből következik a vezetést ellátó személyek politikai felelőssége is. Ebből határozható meg azok a követelmények, normák, amelyek a vezetők magatartására, emberi viszonylataikra, a vezetőknek és a vezetetteknek egymáshoz való kapcsolataira vonatkoznak. Ezért hangsúlyozza Makarenko a közösségalkotó szereppel kapcsolatban a következőket: „Ha már a pedagógustól is ilyen sokat követelünk, nyilván még többet kell követelnünk attól a személytől, aki a pedagógusokat közösségben egyesíti maga körül: az igazgatótól.”<sup>29</sup>

A közösségalkotás feladatainak teljesítése valóban nagy követelményeket jelent a vezetőkkel szemben.

Az érdemi feladatcsoport másik területe a gyakorlati pedagógiai tevékenység segítése és ellenőrzése.

Hangsúlyozni kell, hogy ez a sorrend: segítség és ellenőrzés, nem véletlen. Többfélét jelent. Jelentenie kell azt, hogy a vezetésnek a munka folyamatába kell illeszkednie, ismernie kell a megfigyelt

<sup>29</sup> Makarenko Művei V. k. Akadémiai Kiadó—Tankönyvkiadó 1955. 167.

— segíteni és ellenőrizni kívánt — pedagógiai munka sajátosságait, jellemzőit; nem „kívülről”, nem „felülről” kell megközelíteni a gyakorlati munkát. Nem előre gyártott szempontok szerint kell közeledni a mindig rendkívül bonyolult pedagógiai munkához. Minél többet kell látni, megfigyelni, és a „szempontokat” ezen tapasztalatok rendezésére, értékelésére kell felhasználni. A szocialista vezetésnek nem egyoldalúan, nem mereven az oktatás — gyakran bizony kioktatás — alapállásából kell végeznie a gyakorlati pedagógiai munka megfigyelését, segítségét és ellenőrzését. Tudnia kell — és ez nem kis jelentőségű vezetői vonás — tanulni is a látottakból.

A szocialista vezetés elsősorban segítő jellege azt kell hogy eredményezze: a munkatársak ne idegenkedéssel, ne félelemmel tekintsenek a vezető megjelenésére, hanem várják és igényeljük azt. A segítő jelleg kiemelése új légkörű vezető—vezetett viszony kialakulását hangsúlyozza. Ebben a viszonyban a humánus, a bizalom dominál.

A mai iskola számos gondja, nehézsége, de sok új törekvése is a vezetői munka segítő és ösztönző jellegét kívánja elsősorban. Nálunk is érvényesek ezek a megállapítások: „Az iskolák vezetőinek és a közoktatásügyi szerveknek az a feladatuk, hogy támogassák a pedagógusok minden hasznos kezdeményezését az új, haladó szellemű eljárások keresésében. Az iskola átszervezéséhez alkotó szellemű munkára van szükség. Enélkül sem az oktatás kialakult módszereit nem lehet tökéletesíteni, sem az iskola előtt álló feladatok megoldásának új útjait nem lehet kijelölni. Ebben az irányban kell most átszervezni egyrészt a pedagógusok módszertani továbbképzését, másrészt a nevelőtestületek irányítását.”<sup>30</sup>

A segítő jelleg kidomborítása egyáltalán nem szorítja háttérbe a vezetés ellenőrző feladatait. Természetesen nem lehet segíteni ellenőrzés nélkül, de lehet ellenőrizni segítség nélkül. Igaz, hogy ez nem helyes, de mégsem lehet tagadni az ilyen létezését. Volt és ma is van olyan ellenőrzés, amely elkedvetleníti az ellenőrzötteket; amikor az ellenőrök és az ellenőrzöttek között ellentét van. Az iskola átszervezése új követelmények elé állítja az iskola igazgatóját és tanulmányi vezetőjét is. „Az iskolának most nemcsak egyszerűen olyan emberekre van szüksége, akik megszervezik a munkát és ellenőrzik az utasítások végrehajtását, hanem olyan pedagógiaileg képzett vezetőkre, akik ismerik az iskolát, mélyen átértik az iskola átszervezésének célját és konkrét útjait, és lényegileg irányítani tudják a nevelők pedagógiai munkáját. Az iskolát irányító személy

<sup>30</sup> *Sztrezikozin, V.*: Az iskolareform és az oktatási folyamat korszerűsítésének problémái. MSZBT—PTI kiadvány 1961.

munkájában a módszertani irányításnak ugyanolyan helyet kell elfoglalnia, mint az ellenőrzés funkcióinak.”<sup>31</sup>

Az iskolavezetés tartalmának másodrendű, járulékos, eszközi jellegű feladatsorozatja az igazgatási, ügyintézési, gazdasági tennivalók ellátása.

Makarenko már évtizedekkel ezelőtt megállapította: „Iskolaigazgatóink aránytalanul sok figyelmet szentelnek a gazdasági kérdéseknek, pedig az igazgató elsődrendű kötelessége, hogy az iskola legfőbb, teljes jogú nevelője legyen.”<sup>32</sup> Sajnos a helyzet ma sem sokkal jobb. Az igazsághoz természetesen hozzátartozik, hogy az ügyintézés, a gazdasági feladatok túlméretezettsége miatt az igazgatók kénytelenek túl sok időt, energiát fordítani az eszközi jellegű feladatok ellátására. Az energiát és időt szükségszerűen az érdemi feladatoktól vonják el.

Az iskolavezetés ügyintézési, gazdasági feladatainak meghatározásakor ma még nem veszik figyelembe, hogy az iskola igazgatója elsősorban és lényegében pedagógiai vezető. Ezek a feladatok akadályozzák az iskolaigazgatókat abban, hogy ténylegesen pedagógiai vezetőként legyenek. A jelenlegi ügyintézési és gazdasági feladatrendszer túlméretezett voltával jelentős mértékben akadályozza a szocialista iskolavezetés kibontakozását. Ebből következően egyik nagy feladat — a szocialista iskolavezetés fejlődésének meggyorsítása érdekében — az iskolai ügyintézés radikális egyszerűsítése.<sup>33</sup> Olyan mérvű egyszerűsítése, hogy ezek valóban csak (!) eszközi jellegű feladatok legyenek, és ne tegyék az igazgatókat — mint jelenleg teszik — adminisztrátorokká, gazdasági feladatokkal kínlódd vezetőkké.

Mindez természetesen egyáltalán nem jelenti, hogy lebecsülnénk az eszközi feladatok jelentőségét. Ezeknek a feladatoknak a lebecsülése, elhanyagolása komoly hibákat eredményezhet az iskolavezetés gyakorlatában, zavarhatná az iskolai közösség életét és munkáját. Az igazgatási, ügyintézési, gazdasági feladatok jó ellátása hozzájárul a közösség életének és tevékenységének kiegyensúlyozottságához, a neveléshez szükséges nyugodt körülmények megteremtéséhez. Tulajdonképpen ilyen vonatkozásban van ez a feladatsorozat kapcsolatban az iskolavezetés érdemi feladataival.

<sup>31</sup> Uo.

<sup>32</sup> Makarenko i. m. 359.

<sup>33</sup> Az utóbbi években igen határozott törekvések tapasztalhatók a felső köznevelési irányítás részéről az ügyintézési tennivalók csökkentésére. Ezek azonban még jelenleg sem alakították ki kellő helyzetet. Különösen sokféle probléma van a gazdasági feladatokkal. (Ezek egyszerűsítése — sajnos — nemcsak az oktatásügy irányításán múlik.)

### 3. A funkciókról

Az iskolavezetés funkcióira is alkalmazhatjuk a következő meghatározást: „A vezetési funkció . . . nem létrehoz valamilyen szervezettséget, hanem egy adott szervezet keretében betölti a maga szerepét. E szerepében szervez is, de az adott intézmény szerveztségén belül, aszerint, ahogyan ezt törvények, statutumok, tulajdonviszonyok és a munkamegosztás objektív keretei meghatározzák.”<sup>34</sup>

Az iskolavezetés számára az iskola az adott szervezet. Az iskolának mint nevelési intézménynek szervezeti kereteit, belső életének legfontosabb kérdéseit állami utasítások, rendeletek — elsősorban a Rendtartás mint az iskolai élet és a pedagógiai tevékenység szervezeti dokumentuma — határozzák meg. Ezekben az általánosan érvényes szervezeti kereteken belül kell érvényesülnie az iskolavezetés funkcióinak. Az iskolavezetésnek éppen az a legfőbb funkciója, hogy a megszabott szervezeti elveket megvalósítsa, az egész szervezetet, az iskolát egyre alkalmasabbá tegye feladatának — a nevelésnek — ellátására.

Első pillanatra úgy tűnhet, hogy mindez nagyon egyszerűvé teszi az iskolavezetés dolgát, hogy mindez nem jelent az iskolavezetéssel szemben különösebb követelményt. A szervezeti keretek adottak, a szervezet működéséhez szükséges általános elvek, követelmények rögzítésre kerültek, tehát nincs más feladat, mint ezeket képviselni, végrehajtásukat ellenőrizni. Sajnos, elég sokan fogják fel ilyen leegyszerűsítve az iskolavezetés funkcióját. Az iskolaigazgatók között is vannak olyanok, akik nagyon egyszerűnek tartják vezetői funkciójukat, és nem szeretik, ha mások azt bizonygatják, hogy ez egyáltalán nem így van. Az ilyenek persze le is becsülik az iskolavezetés jelentőségét. Ha igazgatók, akkor munkájukban általános a sematizmus, a formális megoldások keresése. Ha az őket irányítók között vannak ilyenek, akkor „megajándékozzák” az általuk irányított terület egy-egy iskoláját olyan igazgatókkal, akik nem lettek volna méltók erre a funkcióra. Egyszóval: az iskolavezetés funkciójának leegyszerűsítése, lebecsülése a legközvetlenebb módon mutatkozhat meg a vezetők kiválasztásának rossz gyakorlatában.

Az iskola szervezeti keretei, az iskolák belső életét és a pedagógiai tevékenységet szabályozó legfontosabb elvek, követelmények a Rendtartásban és más állami utasításokban valóban rendelkezésre állnak. Ezek az utasítások az ország minden iskolájában érvényesek, de nem minden iskola ugyanolyan, mint a másik; mindegyik-

<sup>34</sup> *Erdei Ferenc*: A társadalmi vezetés korszerű tudományos megalapozása a szocializmusban. Valóság 1965. 4. sz.

ben mások — kisebb vagy nagyobb mértékben — az objektív és a szubjektív körülmények. Ebből nyilvánvalóan következik, hogy a körülményekhez alkalmazkodva kell megvalósítani az általánosan érvényes rendelkezéseket, nem lehet vezényszóra, egyszerre. Az iskolavezetés jelentősége — szükségszerűen alkotó jellege — éppen abból következik, hogy a vezetésnek kell az általánosan érvényes és az egyedileg, helyileg lehetséges egységét megteremtenie.

Az új Rendtartás bevezetése körüli viták nagyon ékesen bizonyították, hogy igazgatók és nevelők között bizony elég sokan vannak, akik nem értik kellően ezeket az összefüggéseket.<sup>35</sup>

Nem is olyan egyszerű dolog tehát a vezetői funkciók helyes értelmezése. A vezetői funkciók helyes értelmezése az egyik legvitatottabb kérdése a vezetéselméletnek.

A vezetési funkciók csoportosítása igen sokféle. „A vezetési funkciókat (úgy is szokták mondani: feladatokat) sokféleképpen csoportosítják, de a leggyakoribb a 4 és 7 csoportba sorolás. A négyes csoportosítás egyik változata: tervezés, szervezés, operatív irányítás, ellenőrzés; a másik: a helyzet megítélése, az elérendő cél kitűzése, a munkamozzanatok megszervezése, az ellenőrzés. A hetes csoportosítás fő változata: tervezés, szervezés, személyi feltételek, irányítás, összehangolás, tájékoztatás, finanszírozás...”<sup>36</sup>

Van, aki a vezetési funkciókat 5 csoportba sorolja, ezek a következők: tájékozódás és helyzetmegítélés, döntés, operatív szervezés, utasítás és ellenőrzés.<sup>37</sup>

Ezeknek a felsorolásoknak alapján nagyon is sok szempontból vitatható, hogy ténylegesen mit tekinthetünk különválasztható vezetési funkcióknak; mi minnek a része? A tájékozódás és helyzetmegítélés pl. szervezésnek, de az ellenőrzésnek is; a döntés pedig minden funkcióban szerepet játszik.

A fentiek alapján az iskolavezetés funkcióit a következőképpen rendszerezük:

tervezés — ez a funkció természetesen magában foglalja a tájékozódást, helyzetmegítélést, a célok és feladatok meghatározását, az ezekben való döntéseket;

szervezés — a pedagógiai tartalmú szervezés kérdéseivel még nagyon

<sup>35</sup> Az 1965-ben megjelent Rendtartással kapcsolatos vitákra gondolunk. Egyik legáltalánosabban vitatott kérdés éppen a Rendtartás legpozitívabb vonása: a keretjelleg volt. Sokak szerint a Rendtartásnak ez a jellege megnehezíti az iskolavezetés munkáját, holott éppen ez teszi lehetővé alkotó jellegének kibontakozását. A Rendtartás törekvéseinek némelyek részéről való meg nem értését mutatta az a vita is, amely a magatartás osztályozásával kapcsolatban bontakozott ki a Köznevelésben. L. Szokolszky István: „Frontáttörés a magatartás osztályozásában?” Vita a magatartás és a szorgalom értékeléséről. Köznevelés 1965. 11. sz.

<sup>36</sup> Erdei i. m. Valóság 1965. 4. sz.

<sup>37</sup> Uo.

keveset foglalkoztunk. Nem eléggé árnyaltan, sokrétűen fogjuk fel a pedagógiai irányításban szükséges szervezést. A közfelfogás szervezésén a mi területünkön is elsősorban operatív szervezést (az egyes feladatoknak megfelelő munkamegosztás, személyi feltételek, anyagi feltételek szervezése, illetve biztosítása) ért. Az, amit az új Rendtartás is hangsúlyoz: a közösségi élet folyamatos, állandó jellegű szervezése még nem kellően kimunkált az iskolavezetés gyakorlatában. A szervezés folyamatában – mind a közösségi élet szervezésében, mind pedig az operatív jellegű szervezésben újra meg újra szükség van a vezetői döntésekre; a végrehajtás segítése és ellenőrzése mint az iskolavezetés tevékenységének egyik leglényegesebb tartalma és funkciója. Ennek a funkciónak megvalósítása is állandóan döntéseket igényel az iskolavezetés részéről (pl. döntések a nevelés egyes színterein folyó pedagógiai tevékenység segítésének és ellenőrzésének arányaiban; döntések a módszerekben: külön vizsgálatok, a közvetlen és a közvetett tapasztalatgyűjtés arányai, jelentések kérdése stb.);

elemzés, értékelés, a tapasztalatok feldolgozása, hasznosítása (értekezletek, pedagógiai megbeszélések mint az elemzések, értékelések nagy jelentőségű alkalmai). [Nyilvánvaló, hogy ennek a funkciónak teljesítése is a legközvetlenebbül megkívánja a vezetői döntéseket. A vezető döntéseire van ahhoz szükség, hogy az elemzés, értékelés eredményeiből mit, milyen kérdéseket választ ki, amelyekről úgy véli, hogy az egész iskolai közösség életének és tevékenységének lényeges problémáit tükrözik.]

A fentiekből kitűnik az a már hangsúlyozott tény, hogy tulajdonképpen nem lehet szétválasztani a tartalmi kérdéseket és a vezetés funkcióit. Világos továbbá, hogy ezek a funkciók sem válnak el egymástól, hanem együtt érvényesülnek a gyakorlatban. Lényegükhöz tartozik komplex voltuk. Ezért nem helyeselhető pl. a vezetői döntéseket külön funkcióként szerepeltetni, mert ez minden funkciótól elválaszthatatlan. Igaz, hogy jelentős különbségek vannak a gazdasági vezetésben szükséges döntések és a pedagógiai vezetésben megkívánt döntések között. (A gazdasági vezetés döntései inkább önálló funkcióként kezelhetők.)

Érdemes még arra is utalni, hogy ezek a vezetési funkciók nemcsak az iskolavezetés gyakorlatában, hanem általában a pedagógiai



munkában, a nevelők gyakorlatában is szerepet játszanak. Jelentős különbségek vannak természetesen ezekben a funkciókban attól függően, hogy az iskolavezetés vagy a nevelők gyakorlatában érvényesülnek-e. Az alapvető azonban nem a különbség, hanem a lényegi azonosság. Éppen ezért az iskolavezetés nevelői tevékenységének, példamutató szerepének abban is meg kell nyilvánulnia, hogy úgy látja el vezetői funkcióit, hogy azzal példát mutat, tanítja munkatársait. Az utóbbi éveknek egyik nagy pedagógiai vitája a pedagógiai munka tervszerűségének kérdése. Vannak nevelőtestületek, amelyek nem mondanak ugyan ellent a tervszerűség követelményének (ezt ugyanis nagyon nehezen lehetne megtenni), de mereven elutasítanak maguktól minden olyan tanácsot, amely a pedagógiai tervezésre vonatkozik. Formális, üres, tartalmatlan a tervezői tevékenységük. Ilyen helyeken mindenütt első-sorban az iskola igazgatója becsüli le a tervezést. Sajnos, sokan vannak, akik a tervezést nem úgy tartják számon, mint elsőrendű vezetői funkciót.

#### *IV. Az iskolavezetés mint személyek tevékenysége*

A hagyományos felfogás szerint az iskolavezetés csak személyek egyéni tevékenysége; csak egyedül az iskolaigazgató tevékenysége.

A socialista iskolavezetés egyik leglényegesebb, új vonása éppen az, hogy a vezetést nemcsak egyének tevékenységeként, hanem közösségi tevékenységként is értelmezzük. Mindez egyáltalában nem csökkenti az iskolavezetés folyamatában a személyek — és különösen az iskolaigazgató — jelentőségét. Úgy is mondhatnánk, hogy a vezetésnek ilyen széles körű értelmezése, közösségi jellege nem változtatja meg az iskolaigazgató „jogállását”, nem csökkenti felelősségét és vezetői tevékenységének fontosságát.

Az iskolák állami intézmény voltából következik, hogy irányításukban elsősorban az iskolaigazgató egyszemélyi felelős vezetése érvényesül. Az igazgató az iskola legnagyobb és legáltalánosabb felelősséget hordozó pedagógiai személyisége.

Az iskolaigazgató felelősségét ugyan nem oszthatja meg senkivel, de a feladatokat szükségszerűen meg kell osztania. A feladatoknak ez a szükségszerű megosztása jelenti tulajdonképpen a vezetés demokratizálását. Azzal, hogy az iskolaigazgató megosztja a feladatokat egyrészt személyek, másrészt az iskolai közösség szervei között, reálissá válik egyszemélyi felelőssége is. Ha nem is közvetlenül, de közvetve feltétlenül vállalják a felelősséget az iskolavezetés

feladataiért, lényegében az iskola vezetéséért azok a személyek és azok a politikai, mozgalmi, szakmai szervek, akik és amelyek között az iskolaigazgató megosztotta a feladatokat. A felelősen vállalt és elvégzett munka a legnagyobb segítség az igazgató számára, és csak ez — az iskolai közösség kiemelkedő tagjainak, az egész közösségnek és szerveinek közvetlen támogatása — teszi lehetővé az egyszemélyi felelősség lényegi, érdemi és nem csak formális vállalását.

Mindezek alapján így fogalmazhatjuk meg a szocialista iskola-vezetésnek mint tevékenységnek lényegét: az egyszemélyi felelős vezetés érdemi betöltése teszi szükségsszerűvé az iskolavezetés demokratizmusának állandó fejlesztését.

A vezetés demokratizmusa tehát jelenti egyrészt a vezetés feladatainak személyek közötti megosztását. Az iskolavezetés ilyen értelemben személyek tevékenysége. Mégpedig a következő személyek tevékenysége:

az iskolaigazgatóé,

az igazgatóhelyettesé,

a politikai, mozgalmi és szakmai szervek vezetőié.

A vezetés demokratizmusa azonban jelenti másrészt a vezetés feladatainak közösségi vállalását is. A vezetés feladatainak megoldásában — a szocialista demokratizmus elveinek, követelményeinek megfelelően — részt kell vennie az egész közösségnek, s a közösség politikai, mozgalmi és szakmai szerveinek is. A vezetés feladatainak közösségi vállalása csak a közösség önkormányzati életében valósulhat meg. Nyilvánvaló, hogy csak az a közösség képes öntudatosan vállalni vezetési feladatokat, amely tudatában van saját jelentőségének, szervezett és akcióképes; egyszóval képes az öntevékeny közösségi életre. Ilyen értelemben a vezetés feladatainak közösségi megoldása az iskolai közösség önkormányzati életének erősödését, fejlődését eredményezi. Ezért hangsúlyozzuk: az iskolavezetés és az iskolai élet demokratizmusa egymással kölcsönhatásban van. Egyik sem lehetséges a másik nélkül.

### 1. *Az iskolaigazgató mint pedagógiai központ*

A „pedagógiai központ” makarenkói fogalom. Makarenko több ízben foglalkozik a pedagógiai központ jelentőségével, ennek a fogalomnak tartalmi meghatározásával. Megállapítja többek között: „Végül még egy körülményre szeretném felhívni a figyelmet: az egyszemélyes vezetés, a központ jelentőségére. Meggyőződésem, hogy az iskolai pedagógusközösség élén egy teljhatalmú pedagógus-

igazgatónak kell állnia.”<sup>38</sup> Figyelemre méltó, hogy az egyszemélyi vezetés és az igazgató pedagógiai központ volta Makarenkónál elválaszthatatlan egységben szerepel.<sup>39</sup> A pedagógiai központnak megfelelő vezetői tevékenységben eszerint az egyszemélyes felelős vezetésnek és a vezetés demokratizmusának szerves egységben kell lennie. Éppen ezért a szocialista iskola vezetés szempontjából értékes, számos gyakorlati konzekvenciát jelentő kategóriának tarthatjuk a makarenkói „pedagógiai központ” fogalmat.

Ugyanakkor nem tapasztalhatjuk, hogy pedagógiai elméletünk és gyakorlatunk fontosságának megfelelően foglalkozna a pedagógiai központ értelmezésével.<sup>40</sup> Van ezzel a fogalommal szemben bizonyos érdektelenség, bizonyos közömbösség. A makarenkói figyelemzetés ezért ma is időszerű: „Pedagógiai elméletünkben felmerült-e az érdeklődés az olyan csekélység iránt, amilyen az iskola központja? Nem! Pedig az iskolai központ működése, egyes elemeinek függősége sok tekintetben döntően befolyásolja a fegyelem kérdését.”<sup>41</sup> Nem vitás, hogy a pedagógiai központnak vannak „más elemei” is, legfőbb meghatározója, megszemélyesítője az iskola igazgatója.

A pedagógiai központ fogalma elsősorban az iskolaigazgatót „teszi helyére” az iskolai közösségben. Az iskola igazgatója nem a közösségen kívül, nem a közösség fölött, hanem azon belül, a közösség központjában helyezkedik el. Mivel a pedagógiai központ „nem adminisztratív centrum, hanem parancsnoki hídfő”, ahonnan történik a közösség irányítása, ahonnan érvényesül a központ által „gyakorolt befolyás”, a pedagógiai központ tulajdonképpen a pedagógiai vezetés stílusát jelzi. Azt hangsúlyozza, hogy a pedagógiai központnak — és elsősorban az iskolaigazgatónak — a pedagógiai személyiség erejével, a vezetői képességekkel, a vezetéshez szükséges ismeretekkel, korszerű, szocialista munkastílusával kell hatnia, „befolyását” érvényesítenie. Az iskola igazgatójának tényezőnek kell lennie az iskolai közösségben és a pedagógiai munkában. Éppen ezért az, hogy iskolaigazgató pedagógiai központ, nemcsak a vezető helyét határozza meg a közösségben, hanem jelentőségét is, politikai, pedagógiai, emberi kapcsolatainak jellegét, ösztönző szerepét is.

Némely mai vitára gondolva, úgy érezzük, nem szükségtelen annak hangsúlyozása, hogy az iskolaigazgató pedagógiai központ volta egyáltalán nem jelenti azt, hogy az iskola igazgatója olyan értelem-

<sup>38</sup> *Makarenko* i. m. 224.

<sup>39</sup> *Makarenko* i. m. 274.

<sup>40</sup> *Salamon Zoltán*: A tartalmi munka és a szervezeti forma egysége a makarenkói gyermekközösségben. *Pedagógiai Szemle* 1965. 1. sz.

<sup>41</sup> *Makarenko* i. m. 217.

ben egyszemélyes felelős vezető — pedagógiai központ —, hogy elnyomná, nem engedné érvényesülni az iskolai közösség politikai és mozgalmi szerveit.

Az ilyesféle felfogás pedagógiai analfabétizmusra, a szocialista vezetés félreértésére, vagy legalábbis a makarenkói tanítások felületes ismeretére, esetleg semmibevevésére mutatna.

Az iskola igazgatójának számolnia kell azzal a ténnyel, hogy az iskola politikai, mozgalmi szervei iskolán kívüli — a felsőbb szervek részéről történő — irányításban is részesülnek. Ez az iskolán kívüli irányítás nem ugyanolyan jellegű az egyes szervek vonatkozásában. Az iskolai pártszervezetek inkább elvi, az iskolai pedagógus szakszervezet és a szülői munkaközösség ugyancsak inkább elvi, míg az ifjúsági szervezet az elvi irányítás mellett jelentős közvetlen, operatív irányításban is részesül. Éppen ezért — az ifjúsági szervezetek ilyen közvetlen, operatív irányítása miatt — merül fel napjainkban elsősorban az ifjúsági szervezetek tekintetében — az úttörő- és a KISZ-szervezetek vonatkozásában — egyik jelentős kérdésként az iskolavezetés és az ifjúsági szervezetek irányításának egymáshoz való viszonya.

Nyilvánvaló — és erre utal a dolgozatunk mottójául választott makarenkói megállapítás —, hogy az iskola igazgatójának mint pedagógiai központnak értenie kell ahhoz, hogy megfelelő teret biztosítson a politikai, mozgalmi szervek, és köztük természetesen az ifjúsági szervezet működésének is.

Ilyen értelemben a pedagógiai központ jelleg nem csupán a vezetés stílusát, hanem a vezetés lényegét, legfőbb jellegzetességeinek egyikét: a vezetés közösségi jellegének megfelelő érvényesülését is jelenti.

Azokban az iskolákban, ahol „hatásköri villongások” vannak pl. az iskolavezetés és az ifjúsági szervezet vezetői között, bizonyos, hogy mind az iskolavezetésben, mind pedig az ifjúsági szervezet vezetőiben hiba van. Tekintélyi kérdést, „elsőbbbségi” kérdést csinálnak ott, ahol csak együttműködésről lehet szó.

A pedagógiai központ makarenkói felfogásában a hangsúly a felelős vezető személyiségén — és nem „hatásköri” kérdéseken — van. A vezetői személyiségen múlik elsősorban az, hogy ténylegesen pedagógiai központtá válik-e. Ezt az iskolaigazgatónak munkájával, magatartásával kell kialakítania, sőt — ne féljünk ezt kimondani — kiérdemelnie. Az iskolaigazgató nem a kinevezés tényével, hanem színvonalas vezetői tevékenységével válik közössége pedagógiai központjává.

Mindezért az iskolaigazgató személyiségével kapcsolatban szükségszerűen magasabbak az igények, mint a többi pedagógussal szemben.

Nagyon nehéz arra a kérdésre részletes választ adni, hogy milyennek is kell hát lennie a vezetői személyiségnek? Ha mindazokat a követelményeket, jellemzőket össze akarnánk foglalni, amelyek megléte kívánatos az iskolaigazgató személyiségében, akkor valamiféle ideált kellene megrajzolnunk.

De milyen hatása lenne annak, ha a hivatalos dokumentumok — pl. a Rendtartás — ideális igényeket fogalmazna meg az iskolaigazgató személyiségével kapcsolatban? Bizonyosan riasztó hatása lenne. Csak zavart keltene a nevelőtestületekben, és elkészerítené az igazgatókat.

Nyilvánvalóan nem szabad tehát az iskolaigazgató személyiségével kapcsolatban az „etikai maximalizmus” álláspontjára helyezkedni. Nem szabad abszolút mértéket képviselni. De ugyanakkor — ez is nyilvánvaló — nem lehetséges az „etikai opportunizmus” álláspontjára sem helyezkedni. Senki nem mondhatja azt — és ezt sem deklarálhatják a hivatalos dokumentumok —, hogy az igazgatóknak is lehetnek hibáik, nem lehet hangoztatni az igazgatók „jogait” bizonyos hibákhoz, fogyatékoságokhoz, emberi gyengeségekhez.

A fenti dilemma súlyosságát az is bizonyítja, hogy a hivatalos dokumentumok — pl. a Rendtartás — meg is kerülnek ezt, és lényegében semmit nem mondanak az iskolaigazgatók személyiségével kapcsolatos igényekről. Ez afféle elhallgatott kérdése pedagógiánknak.

Dehát hogyan is lehet a nyilvánvalóan magas rendű követelmények, igények és a valóságos személyiségek fogyatékoságainak ellentmondását feloldani?

Mi legyen a legfőbb követelmény, a legfőbb igény a vezetői személyiségekkel kapcsolatban?

Az ellentmondás feloldása csakis a Makarenko által megfogalmazott álláspont alapján lehetséges: „Minden embertől ideális magatartást kell követelnünk; az azután más kérdés, hogy ezt nem mindig érjük el. Ha ebből indulunk ki, valamennyire meg is tudjuk közelíteni az ideált.”<sup>42</sup>

Bár nagyon elkoptatott kifejezés, mégis ezt kell hangsúlyozni elsősorban az iskolaigazgató személyiségével kapcsolatban: legyen fejlődőképes egyéniség. Ne tartsa magát kész, befejezett egyéniségnek. Nyitott egyéniség legyen, aki képes észrevenni és befogadni az újat, aki mindig többet akar tudni, és mindig magasabb szintre akarja emelni önmagát — elsősorban önmagát!

A saját hibái, fogyatékoságai ellen küzdő igazgató — aki önmagát nevelve akar másokat is nevelni — megbecsült, tisztelt és szeretett lesz közösségében. Az önkritikus, önmagával szemben szigorú mértéket alkalmazó vezetői személyiség a legvonzóbb és a legnagyobb hatású vezetői típus.

Nem elégedhetünk meg azonban a vezetői személyiség legáltalánosabb jellemzőivel.

Kell bizonyos utalásokat tennünk a vezetéshez szükséges pedagógiai képességekre, vezetési ismeretekre, vezetői munkastílusra.

<sup>42</sup> Makarenko i. m. 274.

Utalnunk kell arra, hogy az iskola igazgatójának — mint a pedagógiai központ „elszámú”, legfontosabb megszemélyesítőjének — egész tevékenységét, vezetési stílusát hogyan határozza meg személyisége, pedagógiai képességeinek és vezetési ismereteinek színvonala.

Csak „bizonyos utalásokat” lehet tenni, mert ma még a vezetéshez szükséges pedagógiai képességek, ismeretek, de a pedagógiai vezetés munkastílusa is — mint ami tükrözi az egész személyiséget, a képességek és ismeretek tudatosságát, színvonalát — a kidolgozatlan, nem kellően vizsgált kérdéseink közé tartoznak.

Különösen érvényes ez a vezetéshez szükséges pedagógiai képességek kérdésére. Általában nem foglalkozunk megfelelően az eredményes nevelői tevékenységhez szükséges pedagógiai képességek problémáival. A pedagógusképző intézmények kiválasztó munkája talán még a felszabadulás előtti helyzethez viszonyítva is romlott. A kiválasztás „szempontjai” semmiben nem különböznek más felsőfokú tanintézetek felvételi kívánalmaitól. Egész pedagógiai irodalmunk hallgat a pedagógiai képességek értelmezésének, jelentőségének kérdéseiről; a képességek kialakulásának, funkcionálásának bonolyult tematikájáról. Természetszerűleg még inkább így van ez a pedagógiai vezetéssel kapcsolatos képességekkel. Sajnos még ma is nagyon sokan gyanakodva néznek arra a bátor emberre, aki azt merné javasolni, hogy pl. az igazgatói kinevezések „szempontjai” között szerepeljen egy effajta „csekélység”: mennyiben rendelkezik az illető a vezetéshez szükséges képességekkel. Ma ez nemigen nyugtalanítja azokat, akik pl. az iskolaigazgatókat kiválasztják.

Ehhez természetesen tisztázni kellene többek között ezeket a kérdéseket: Mit kell értenünk általában pedagógiai képességeken?

Mennyiben egyeznek meg és mennyiben különböznek a gyakorlati nevelői munkában és a pedagógiai vezetésben szükséges képességek?

Vannak-e sajátosan vezetői képességek?

Hogyan fejlődnek, erősödnek, bontakoznak ki egy adott funkció ellátása közben az ott szükséges képességek; mennyiben befolyásolhatja maga az egyén képességeinek kibontakozását?

Hogyan és milyen értelemben vizsgálhatjuk a pedagógiai képességek és a pedagógiai ismeretek kölcsönhatását; a mi esetünkben: fejlesztik-e a vezetéshez szükséges képességeket a színvonalasan elsajátított vezetési ismeretek; a képességek erősödése visszahat-e az ismeretszerzés tudatosságára, intenzitására; mi ebben az egészben a vezetőképzés és továbbképzés lehetősége és feladata?

Érdekes vitákra adhatna lehetőséget, ha megkísérelnénk a fenti problémákra választ keresni; tanulságos lenne az is, ha a vezetéshez szükséges pedagógiai képességeknek csupán számbavételével, ezeknek értelmezésével foglalkoznánk.<sup>43</sup>

Az iskolavezetéshez szükséges ismeretek kérdésével már jobban állunk. A pedagógiai közvélemény is inkább foglalkozik azzal, hogy „mit kell tudnia” egy iskolaigazgatónak. Ezt a tudást persze csak intellektuális síkon

<sup>43</sup> A pedagógiai képességek kérdéseivel foglalkozik: *Kuzmina, N. V.*: A pedagógiai képességek kialakulása. Tankönyvkiadó 1963.

értelmezik. A mai közfelfogásban „a pedagógiai tudás” korántsem jelenik meg olyan egységesen, együtt a pedagógiai képességekkel mint Makarenko felfogásában.<sup>44</sup>

Viszonylag bő eligazítást találunk, ha azt keressük, hogy milyen szakismeretekkel kell rendelkeznie az iskolaigazgatónak, ha érdemben akarja irányítani iskolája pedagógiai tevékenységét. Nehéz lenne pl. többet mondani az iskolaigazgató szakműveltségére vonatkozóan, mint amit erről a kérdésről az OPI „Az iskolavezetés néhány időszerű kérdése” című kiadványa elmond.<sup>45</sup>

Szükséges azonban arra utalni, hogy az iskolavezetés ismereteire vonatkozó jelenlegi felfogás nem kellően széles körű, nem kellően korszerű. Az iskolavezetéshez szükséges ismeretek kérdéseivel foglalkozó kiadványok és útmutatások csak egyetlen aspektusból, a gyakorlati pedagógiai munka ellenőrzéséhez szükséges ismeretek szempontjából közelítik meg a vezetéshez szükséges ismeretek kérdését. Ebben a vonatkozásban is csak meglehetősen általánosan beszélnek az útmutatások a pedagógiai és pszichológiai ismeretek jelentőségéről.

Sokkal többet — és főleg nem csupán általános utalásokat téve — kellene foglalkozni a vezetéshez szükséges szakismeretek, valamint a tanítók és és tanárok szakismeretei között levő lényeges különbségekkel. Sokoldalúan és elemzően kellene megmutatni a nevelők vertikális jellegű, a pedagógiai vezető horizontális jellegű szakműveltségének azonosságai mellett a különbségeket is. A tanító és a tanár szakterületének feladatai közül kitekintve szemléli az általános jellegű pedagógiai feladatokat. A tanító és a tanár részről közelíti meg az egészet. A pedagógiai vezető szakismereteire — és szakismeretein alapuló szemléletére — ennek a fordítottja érvényes. Az iskolaigazgató pedagógiai szakismereteinek — és szemléletének — elsősorban horizontálisnak, átfogó jellegűnek kell lennie. Általános pedagógiai felkészültségének lényegesen alaposabbnak, széles körűbbnek kell lennie, mint tanártársáinak. Ez adhat számára lehetőséget, hogy helyes véleményt tudjon kialakítani a legkülönbözőbb pedagógiai és szaktárgyi kérdésben. Míg a szaktanár tárgyain keresztül közelíti meg az általános feladatokat, addig az iskolaigazgató az általános, az egész oldaláról szemléli az egyes jelenségeket.

A szakműveltségbeli különbségek megmutatásának elhanyagolása mellett a jelenlegi közfelfogás az iskolavezetéshez szükséges ismeretek között nem tartja nyilván azokat az ismeretköröket, amelyek az iskolavezetés tartalmából, elsősorban közösségalkotó feladatainak sajátosságaiból következnek.

Nincsenek rendszerezve azok az ismeretkörök, amelyek a vezetés tennivalóinak ellátásában többletként jelentkeznek. Ilyenek pl. a marxizmus — leninizmusnak a szocialista vezetésre vonatkozó útmutatásai; de ilyenek azok az ismeretkörök is, amelyek éppen abból a szempontból szükségesek, hogy az iskolavezetés pedagógiai irányításában a pedagógusközösséget formálja, nevelje, elsősorban a pedagógusközösséget igyekszik olyanná tenni, hogy az meg tudja felelni a szocialista társadalom és a szocialista pedagógia követelményeinek. Ilyenek pl. a nevelésszociológiának a vezetésben felhasználható ismeretei, de ilyenek különösképpen a felnőttléktannak és egyik speciális ágának, a munkaléktannak az ismeretei.

Az iskolavezetéshez szükséges ismeretek rendszerezése igen fontos feladat lenne a vezetés színvonalának emelése, tudatosságának fejlesztése szempontjából. Feltétlenül igen termékeny hatással lenne az iskolaigazgatók képzé-

<sup>44</sup> Azokra a fejtegetésekre gondolunk, amelyekben Makarenko a pedagógiához szükséges „mesterségbeli ismeretekről”, ezek értelmezéséről szól.

<sup>45</sup> Az iskolavezetés néhány időszerű kérdése. Szerk. *Bakonyi Pál*. OPI 1963.

sének megteremtéséhez, valamint a továbbképzés tartalmi problémáinak megoldásához.

A vezetéshez szükséges ismeretek rendszerét az iskolavezetés tartalmából kell levezetni. Az iskolavezetés tartalmából legfőbb feladatsportjaiból (közösségalkotás; a gyakorlati pedagógiai tevékenység segítése és ellenőrzése; az eszközi jellegű feladatok ellátása) következőleg megfelelőnek tűnik a vezetéshez szükséges ismeretek ilyen rendszerezése:

I. A vezetés érdemi feladatainak ellátásához szükséges politikai-pedagógiai ismeretek mint elsőrendű szakismeretek

1. Az iskolaigazgatónak a közösségben betöltött szerepére, emberi viszonylatainak helyes alakulására, a közösség megismerésére, alakítására és fejlesztésére kiható ismeretek:

a) a marxizmus—leninizmusnak a vezetésre vonatkozó ismeretei;

b) nevelésszociológiai ismeretek;

c) munkalélektani ismeretek.

2. A gyakorlati pedagógiai tevékenység helyes szemléletéhez, megértéséhez, segítségéhez és ellenőrzéséhez szükséges ismeretek:

a) általános kultúrpolitikai és közneveléspolitikai ismeretek;

b) a szocialista pedagógia ismerete; vezetői jelleggel bíró pedagógiai szakismeretek.

II. A vezetés eszközi jellegű feladatainak ellátásához szükséges ismeretek mint másodrendű vezetői szakismeretek

Az igazgatási-ügyintézési-pénzügyi feladatok ellátását meghatározó jogszabályok, rendeletek, rendtartási előírások ismerete.<sup>46</sup>

Az igazgató személyiségének jellemzői, pedagógiai képességei, általános és szakjellegű ismeretei a vezetés munkastílusában realizálódnak. Nyilvánvaló, hogy az iskolaigazgató személyisége határozza meg az egész vezetés stílusát.

Sokszor lehet tapasztalni, hogy a munkastílusról önmagában beszélnek elszakítva azt a személyiség jellemző vonásainak vizsgálatától. Alig hozzák kapcsolatba a munkastílust a vezetés képességeivel, valamint az ismeretekkel. A munkastílus pedig mint fogalom tartalmatlanává, üressé válik a személyre, a vezetéshez szükséges képességekre, ismeretekre vonatkozó követelmények nélkül.

Ezért nem egyszerű dolog a munkastílus megváltoztatása, ezért nem megy máról holnapra egy-egy vezető munkastílusának átformálása. Ez ugyanis nem csupán elhatározás kérdése. Sokkal több annál: önévelés kérdése. Szívós, következetes önévelést, tanulást igényel a vezető részéről a korszerűtlennek ítélt munkastílus korszerűvel való felcserélése. Nem lehet elképzelni, hogy egy ellenvéleményt nem tűrő autokratikus vezető egyik napról a másikra demokratikus vezetési stílust tudjon megvalósítani. Aki hozzászókot a „parancskiadásokhoz”, az nehezen tanul meg vitatkozni, alig tudja feloldani a munkatársaiban levő gátlásokat.

A munkastílus alapján szokásos a vezetői típusok megállapítása is. A hagyományos vezetői tipológia, amely lényegében három fő típust állapított meg — autokratikus, „laissez faire” és demokratikus — ma már nem elégít ki bennünket. A demokratikus vezetési stílus pl. nem teljesen ugyanaz, mint amit a szocialista demokratizmus követelményeinek megfelelő vezetői

<sup>46</sup> Vö. Kiss Gyula: Az igazgató a pedagógusközösségben. A vezetéshez szükséges ismeretek fejezete. (Megjelenése előkészületben. Tánicsics Könyvkiadó.)



stíluson értünk. A vezetői tipológia további kimunkálása, korszerűsítése, az átmeneti típusok jellemzőinek megrajzolása; a vezetői típusok kérdéseivel való fokozottabb foglalkozás igen jelentős és sürgős feladat lenne.<sup>47</sup>

Az iskola igazgatójának úgy kell tevékenykednie, úgy kell szerveznie, fejlesztenie a közösség életét, a munka színvonalát, hogy a közösség tagjai — a pedagógusok és a tanulók — jól érezzék magukat, hogy mind derűsebb, szebb, alkotóbb jellegű legyen iskolai életük és munkájuk.

Ezért kell sokat foglalkozni az iskolaigazgató személyiségének jellemzőivel, a vezetéshez szükséges pedagógiai képességekkel, ismeretekkel, és a mindezeket realizáló munkastílus problémáival.

Az elmondottak mindennek csak bizonyos körvonalait, néhány összefüggését jelezték.

## 2. A pedagógiai központ szélesebb értelmezése

Az igazgató egyrészt maga személyesíti meg a pedagógiai központot, másrészt a közösségi élet, közösségi munka, a közösségi irányítás igényeinek megfelelően másokat — az iskolai közösség tekintélyes tagjait — is szükségyszerűen és feltétlenül bevon munkájába. A pedagógiai központot tehát az iskolaigazgatóval együtt mások is — az iskolai közösség kinevezett, megbízott vagy választott vezetői alkotják.

Az iskolai közösség életének, tevékenységének egységes irányítása szempontjából alapvető jelentőségű, hogy egyetlen, egységes pedagógiai központban és ne központokban gondolkodjunk. Úgy tűnik, hogy az egyetlen, egységes pedagógiai központ jelentőségét — mivel annyira nyilvánvaló — nem is szükséges bizonyítani.

Néha azonban találkozunk más nézetekkel is. Vannak, akik az ifjúsági önkormányzat, az ifjúsági szervezet jelentőségét egyoldalúan szemlélve nem egy egységes pedagógiai központban, hanem több „centrumban” gondolkodnak, az iskolavezetés mellett az ifjúsági szervezet vezetőjét (vezetőségét) is önálló centrumnak tekintik. Valószínűleg része van ebben az egyik makarenkói megállapítás félreértésének is. Ez így hangzik: „Nálunk az iskolában négy központ van — plusz  $x$  nem hivatalos központ. A négy: az igazgató, a pedagógiai vezető, a Komszomol-titkár, a pionírvezető.”<sup>48</sup> Más helyeken Makarenko mindig egyes számban beszél a központról. Elképzelhetetlennek kell tartanunk, hogy helyeselte volna pl. azt, hogy az igazgató mellett a „pedagógiai vezető” is központként szerepelne. Ez mindannak ellentmondana,

<sup>47</sup> A vezetői típusok hagyományos értelmezésével kapcsolatban érdekes fejtegetéseket olvashatunk: *Harsányi István*: Vezetés a kis közösségekben. Élet és Tudomány 1964. május 29.

<sup>48</sup> *Makarenko* i. m. 265.

amit számos helyen kifejt az iskolaigazgató funkciójának jelentőségével kapcsolatban. Az említett idézet is mást mond azonban, ha nem kiragadva, hanem az előtte és utána mondottakkal összefüggésben értelmezzük.

Megelőzően a közösség szervezési formáinak jelentőségéről beszélvén azt mondja, hogy e problémának csak néhány részletét sorolja fel, de mindjárt hangsúlyozza: „Itt van először a közösség központjának kérdése.”<sup>49</sup> Az előzmények után a fent idézett megállapítás a négy központra és az x nem hivatalos központra már helytelenítőleg hangzik. Ezt semmiképpen nem tarthatta helyesnek, hiszen a továbbiakban ezt mondja: „A központ és az általa gyakorolt befolyás kérdése egyelőre sem elméletben, sem gyakorlatban nincs megoldva. Sok iskolát láttam, de mindenütt másképpen oldották meg ezt a kérdést. Az egyik iskolában az igazgató intéz mindent, még a padlók és a mennyezet festését is. A másikban a pedagógiai vezető csinál mindent, a harmadikban a Komszomol-titkár dönt mindenről, a negyedikben a pionírzegető.”<sup>50</sup> Ez egyáltalán nem úgy hangzik, mintha Makarenko az ilyen helyzetet helyesnek tartotta volna.<sup>51</sup> Éppen Makarenkóra hivatkozva is nyugodtan állíthatjuk, hogy az iskolai közösség életének, tevékenységének egységes irányítása szempontjából alapvető, hogy egyetlen, egységes pedagógiai központban, és ne központokban gondolkodjunk, s minden iskolában ilyent szervezzünk meg.

Az egyetlen és egységes pedagógiai központ szükségességének alapján kell tehát megvizsgálnunk a központot alkotók egymáshoz való viszonyát, az egymásnak nyújtott segítség kölcsönösségét, az egymás iránti megértésük jelentőségét az egész iskolai közösség életének és munkájának nyugodtsága, kiegyensúlyozottsága szempontjából.

Ennek a szemléletnek az alapján helyes megközelíteni: az iskolaigazgató és helyettese (helyettesei) közös munkáját; az iskolavezetés, valamint a párttitkár, a szakszervezeti titkár, az ifjúsági vezetőtanár és a szülői munkaközösség elnökének közös munkáját.

Az igazgató és helyettese az állami vezetés — iskolavezetés — megismerésére. Az igazgató és helyettese állami kinevezés alapján látja el vezetői tevékenységét. Mivel ők személyesítik meg az iskola állami vezető szervét, elsőrendű követelmény velük szemben, hogy a vezetés konkrét feladatainak ellátásában egységesen, egymást megértve és támogatva járjanak el.

Az iskolavezetés egységének hangsúlyozása egyben az igazgató-helyettesi funkció jelentőségének aláhúzását is jelenti. Ezt nem

<sup>49</sup> Uo.

<sup>50</sup> Uo.

<sup>51</sup> Ebben az összefüggésben érdemes idézni Makarenko egyértelmű megállapítását: „A pedagógiai célú gyermeki és tanári közösségben sehogyan sem értem azt a logikát, amely szerint a középpontot több felelős személy között osztják fel. Véleményem szerint mind a nevelés, mind a gazdasági rész középpontjában egy és ugyanazon személynek kell állnia.” *Makarenko* i. m. 224.

szükségtelen kiemelni, mert gyakori jelenség, hogy egyes igazgatók helyetteseiknek csak bizonyos alárendelt szerepet szánnak a vezetés gyakorlatában. Különösen gyakori jelenség, hogy az igazgatóhelyettesek alig végeznek számottevő munkát a vezetés érdemi, pedagógiai feladatainak ellátásában, tevékenységük nemegyszer szinte kizárólagosan a vezetés eszközi jellegű tennivalóinak — az ügyintézési, gazdasági feladatoknak — ellátására korlátozódik. Ebben a helyzetben — mint erre már utaltunk — nemcsak egyes igazgatóknak a helyettesi funkciót lebecsülő szemlélete játszik szerepet, hanem az ügyintézési, gazdasági teendők túlméretezettsége. Hozzájárul mindehhez az is, hogy az igazgatóhelyettesek túl nagy óraszámban tanítanak és szinte képtelenek az igazgatót ténylegesen támogatni az iskolavezetés érdemi, pedagógiai feladatainak ellátásában.

Sokak szemében az igazgatóhelyettes csak adminisztrátor. Ékesen bizonyítják ezt azok az ún. speciális igazgatóhelyettesi továbbképzési rendezvények — az országban sok helyen tartanak ilyeneket —, amelyeknek a tematikája szinte kizárólagosan ügyintézési problémákkal foglalkozik. Az igazgatókat és igazgatóhelyetteseket a legtöbb helyen „külön kezelik”, külön hívják őket értekezletekre, külön beszélnek meg velük a teendőket. Ez az általánosnak mondható helyzet természetesen kihat az igazgatóhelyettesek kiválasztására is, mégpedig nem előnyösen, nem az igazgatóhelyettes „pedagógiai partner” szerepéből kiindulva. Sajnos az igazgatóhelyettesi funkció jelentőségét sem régebben, sem jelenleg nem értékeltük és értékeljük kellően.<sup>52</sup>

Az igazgatóhelyettestel — mint emberrel és pedagógussal — szemben lényegében ugyanolyan követelményeknek kellene érvényesülnie, mint az igazgatóval szemben. Az igazgatóhelyettesnek is vezetőképes pedagógusnak kell lennie. Személyiségének jellemző vonásaiban, pedagógiai képességeiben, ismereteiben; a vezetéssel kapcsolatos felfogásában, munkastílusában meg kell közelítenie az igazgatói „szintet”. Minden igazgatóhelyettesre úgy kellene tekinteni, mint leendő igazgatóra; még akkor is, ha nem is lesznek igazgatók, vagy nem is akarnak azok lenni.

<sup>52</sup> A Pedagógus Szakszervezet már említett központi vezetőségi ülése az iskolavezetés tevékenységének megjavítására javaslatokat dolgozott ki. Ezek között szerepelt az igazgatóhelyettesek helyzetének megjavítása is. Ez 1961-ben fogalmazódott meg. Az igazgatóhelyettesek helyzetében azonban azóta sem következett be semmi érdemleges javulás. Változatlanul igen magas óraszámban tanítanak. Igen kevés idejükben a legtöbben csak adminisztrálnak. Számottevően nem csökkent az iskolavezetés ügyintézési munkája sem.

Az egész iskolai közösség szempontjából igen nagy jelentőségű, hogy mennyire érti meg egymást, mennyire tiszteli és becsüli egymást, mennyire tudja konkrétan támogatni egymást az iskola két kinevezett vezetője. Kevés dolog zavarja meg annyira egy-egy iskolai közösség — legfőként természetesen a pedagógusközösség — légkörét, mint az, ha a két vezető között nem jó, nem megértő a kapcsolat. Sajnos, vannak ilyen iskolák.

A két vezető kapcsolatát a bizalomnak, őszinteségnek kell meghatározni. Mindent meg kell egymással beszélniük; az igazgatónak a legközvetlenebb munkatársa a helyettese, előtte semmi nem lehet titok, ami az iskolára vonatkozik. Vannak igazgatók, akik önmaguk fontosságának hangsúlyozása miatt sok mindenbe nem avatják be helyettesüket, lényeges dolgokat elhallgatnak előtte vagy — ami még rosszabb — másokkal beszélnek meg. Az ilyenek rossz vezetők, legtöbbször hiú és öntelt emberek. A két vezetőnek kölcsönösen vigyázni kell az iskolavezetés tekintélyére. Ezért a legfontosabb, hogy mindenről tájékoztassák egymást, hogy minden lényegesről közösen döntsenek. Az igazgatónak legtöbbet helyettesével kell foglalkoznia, önmagán kívül elsősorban helyettesét kell nevelnie. Ennek is kétoldalúnak kell azonban lennie. A két vezető között olyan viszonyt kell megteremteni, hogy kölcsönösen lehetővé váljék ez a nevelés, hiszen „még” az igazgatók sem tökéletesek.

Az igazgató és helyettese együttműködésében általában azt tartják a legfontosabbnak, hogy a két vezető hogyan osztja meg egymás között a vezetési feladatokat. Ez iránt érdeklődnek a leggyakrabban egymástól az igazgatók és igazgatóhelyettesek. Az a kis számú pedagógiai írás is — ami az igazgatóhelyettesi munkára vonatkozik — egyik fő kérdésként a feladatok megosztását tárgyalja. Ez természetesen nem helytelen, de mégis hangsúlyozni kell, hogy a feladatok megosztásánál — ami különben rendkívül nehéz, ha a pedagógiai irányítás bonyolultságát tekintjük — sokkal jelentősebb a feladatok megoldásában való együttműködés, egymás vezetői munkájának folyamatos és kölcsönös bírálata, a tennivalók rendszeres és közös mérlegelése. Ilyen jellegű kapcsolatban valósul meg az az igény, hogy az iskola állami vezető szervének megszemesítői legyenek egymásnak pedagógiai partnerei.

A felszabadulás után formálódó, fokozatosan átalakuló iskola-vezetés egyik pozitív jellemzője lett az iskolavezetés szélesebb értelmezése, az iskolai közösség politikai, mozgalmi vezetőinek közvetlen bevonása az iskola irányításának gondjaiba, feladatainak megoldásába. Az utóbbi években ennek még nagyobb lett a jelentősége. A vezetés közösségi jellegének, a demokratizmus érvényesítésének egyik legjelentősebb feltétele, hogy a nevelőtestület, az ifjú-

sági közösség és a szülők, továbbá a politikai és mozgalmi szervek vezetői ténylegesen bekapcsolódhassanak az iskola pedagógiai irányításába.

Az iskolavezetésnek úgy kell tekintenie a politikai és mozgalmi szervek vezetőire, mint az iskolai közösség legfontosabb aktíváira. Az állami, valamint a politikai, mozgalmi vezetők kapcsolatának közvetlennek, bensőségesnek, elvtársinak, barátinak kell lennie. Bizalommal kell egymásra tekinteniük, őszintén kell egymás előtt feltárniuk az iskola gondjait, a vezetés nehézségeit. Ezek a legfontosabb követelmények az együttműködésben.

A szélesebben értelmezett iskolavezetés tagjainak együttműködésében nem a rendszeres értekezleteknek, hanem a folyamatos, közvetlen személyi kapcsolatoknak, a vezetés napi gondjainak, az iskolai közösség és a pedagógiai munka aktuális problémái megvitatásának, az esetenkénti megbeszéléseknek van jelentőségük. A felmerülő problémák különböző jellegűek, és korántsem egyenlő mértékben érintik, érdeklik a szélesebben értelmezett iskolavezetés egyes tagjait. A rendszeres megbeszéléseknek éppen ezért szükségszerűen lenne bizonyos erőszakolt, formális jellege.

Az állami vezetés közvetlen támogatásában különböző jelentőségűek az egyes szervek választott, illetve megbízott vezetői. Az iskolai közösség életében, a pedagógiai munka fejlesztésében más a jelentősége a pártszervezetnek, a szakszervezetnek, az ifjúsági szervezetnek és a szülői munkaközösségnek. Ebből következően ezeknek a szervezeteknek vezetői is mást és mást jelentenek az iskolavezetés számára, bizonyos mértékig más és más területen, más és más tartalommal tudják közvetlenül támogatni a vezetés tevékenységét.

Az iskolai pártszervezet titkárát a pedagógusközösség kommunisztái választják. Ebből azonban nem az következik, hogy a pártszervezet titkára „csak” a kommunista pedagógusokat képviseli, csak az ő véleményeiknek ad hangot. A pártszervezet nem csupán a pedagógusközösség, hanem az egész iskolai közösség politikai szervezete. Mindazokkal a kérdésekkel foglalkozik, amelyek fontosak az iskolai közösség életében és munkájában. Ezeknek a kérdéseknek politikai oldalait, összefüggéseit vizsgálja. A pártszervezet tevékenységében összhangot teremt a felsőbb pártszervek irányítása és az iskola konkrét viszonyai, lehetőségei, igényei között. A pártszervezet — mint politikai szervezet — közvetlenül támogatja, segíti, sőt irányítja és ellenőrzi is az iskolai közösség mozgalmi szervezeteinek tevékenységét. A pártszervezetnek közvetlen befolyásának kell lennie a szakszervezeti munkára, valamint az ifjúsági szervezet és a szülői munkaközösség tevékenységére. A pártszer-

vezet a párt általános politikájának iskolai megvalósításához nyújt közvetlen segítséget az iskolavezetésnek.

Mindebből következik a párttitkár személyiségének jelentősége. Az iskolavezetésnek a legszélesebb körű — minden lényeges dologra, jelenségre kiterjedő — együttműködést kell megvalósítania a párttitkárrel. Folyamatosan tájékoztatnia kell a vezetés terveiről, a közösségben, a munkában előadódó problémákról. Tudnia kell arról, hogy az iskolavezetés hogyan értékeli a pedagógusok munkáját, a pedagógiai tevékenység színvonalát, az ifjúsági és szülői közösség helyzetét. Ismernie kell az esetleges személyi konfliktusokat. Az iskolavezetésnek rendszeresen ki kell kérnie a párttitkár véleményét. Arra kell törekedni, hogy az egyes kérdéseket érdemlegesen megvitassák; fenn kell tartani annak a lehetőségét, hogy vita alapján hajlandók legyenek elfogadni a párttitkár véleményét. A kapcsolatban kölcsönösségre kell törekedni. Az iskolavezetésnek minden lényegesről informálnia kell a párttitkárt, de igényelni kell részéről is a tájékoztatást.

Hasonló — de mégis más — az iskolavezetés kapcsolata a szakszervezeti titkárrel. Ebben a vonatkozásban már nem olyan általános érvényű és mindenre kiterjedő az együttműködés. Kölcsönös és folyamatos tájékoztatást, az egyes kérdések megvitatását kell megvalósítani mindazzal összefüggésben, ami a pedagógusközösség életére és tevékenységére vonatkozik. A pedagógus-szakszervezetnek nagy jelentősége van a pedagógusközösség sajátos, belső közösségi életének szervezésében, a közösségi élet és a pedagógiai munka jobb feltételeinek megteremtésében, a munka színvonalának fejlesztésében. Nagyon sok függ attól, hogy az iskolavezetés lát-e ilyen lehetőségeket a szakszervezetben. Az iskolán belül a szakszervezet életképessége — az, hogy mennyiben tud ténylegesen tényezője lenni a pedagógusok közösségi életének és munkájuk fejlődésének — igen nagymértékben az iskolavezetés helyes magatartásából, a szakszervezet iránti megbecsüléséből fakad.

Meg kell becsülnie az iskolavezetésnek a szakszervezet választott titkárát. Közvetlenül be kell őt vonni minden személyi és munkarendi probléma megoldásába. A pedagógusoknak tudniuk kell, hogy a szakszervezet titkára — és rajta keresztül az egész alapszervezet — közvetlenül bekapcsolódik az őket érintő kérdések megoldásába. Elsősorban az iskolavezetésnek kell arra vigyáznia, hogy a szakszervezeti titkár ne csupán „egyetértő”, ne csupán „fejbólintó” legyen, hanem öntudatos képviselője a pedagógusközösségnek. Az iskolavezetés hibája is, ha a nevelők „legyintenek” a szakszervezeti titkárra, ha nem tartják ügyeik képviselőjének, akinek adott

esetben érvényesítenie kell a szakszervezeti tagság társadalmi kritikáját az iskolavezetéssel kapcsolatban.

Ismét más jellegű az iskolavezetés kapcsolata az úttörővezetővel; a középiskolában a KISZ vezető tanárával.

Az ifjúsági szervezetet képviselő tanárral folyamatosan kell tanácskozni az iskolavezetésnek. A csapatvezetői vagy KISZ-vezetőségi ülések természetesen nem oldhatnak meg minden részletkérdést. Az ifjúsági szervezetet irányító felsőbb szervek időnként adott útmutatásait, feladatait az adott iskola viszonyaira, körülményeire kell alkalmazni. Ehhez elengedhetetlen az iskolavezetés folyamatos segítsége. Az ifjúsági szervezet vezetőtanárával megteremtett ténylegesen jó munkakapcsolat a legbiztosabb előfeltétele annak, hogy a pedagógiai központ irányító tevékenységébe harmonikusan illeszkedjék be az ifjúsági szervezet vezetője is. Nem külön „központot” alkot, hanem az egységes pedagógiai központ életébe és munkájába illeszkedik be. Ebből következőleg semmiképpen sem helyes az, ha az iskolavezetés utasító hangnemben érintkezik az ifjúsági szervezet tanár-képviselőjével. Tanácskozó stílust kell megvalósítani; ezzel mindig hangsúlyozva, hogy az iskolavezetés tiszteletben tartja az egész nevelés sikere szempontjából alapvető jelentőségű ifjúsági önkormányzatot.

Az iskolai KISZ-szervezet választott vezetője a KISZ-titkár. Az iskolaigazgatónak őt is úgy kell kezelnie mint az egyik mozgalmi szerv vezetőjét. Jelenleg még az ifjúsági szervezetek gyermek és ifjú vezetői nem minden iskolában töltik be azt a szerepet, amelyet be kellene tölteniük, ha valóban érdemi lenne az önkormányzat, és megfelelően értékelnék az önkormányzat vezető szerveinek jelentőségét. Ez a kérdés középiskolában különösen jelentős, de általános iskolában is jelentősebb annál, ahogyan sok helyen értelmezik. A gyermek és ifjú vezetők kellő megbecsülése, fontosságuk elismerése, együttműködés velük — a közösség életének tervezésében és szervezésében, az elvégzett feladatok értékelésében — elsőrendű követelménye az önkormányzati életnek. Ma még sok me-rev, konzervatív pedagógiai felfogás akadályozza a gyermek és ifjú vezetők szerepének elismerését.

Az iskolaigazgató magatartásán, a gyermek és ifjú vezetőkkel kialakított kapcsolatán nagyon sok múlik. Az igazgatónak kell példát mutatnia a gyermekszervezet és az ifjúsági szervezet választott vezetőinek megbecsülésében. A jó példa itt is mindennél többet ér.

Az iskolavezetésnek kell megtalálnia a helyes arányt abból a szempontból, hogy a szülők választott vezetőjével, a szülői munkaközösségi elnökkel milyen kérdéseket tárgyal meg. Nem lehet és nem

is szabad elzárkózni az elől, hogy az elnökkel a pedagógusokra és általában az ifjúság nevelésére vonatkozó problémákat is megbeszéljék. Az ilyen tartalmú megbeszéléseket — éppen a szülői társadalom közvéleményének megismerése szempontjából — igényelnie is kell az iskolavezetésnek. A helyes arányok megtartása azonban nagyon lényeges. A szülői munkaközösségi elnökre elsősorban a szülőkkal kapcsolatos kérdések tartoznak. A folyamatos tanácskozásokon éppen ezért mindig fő helyen kell lennie a szülői munkaközösség szervezeti és tartalmi kérdéseinek. Milyen munkát végeznek, milyen problémákkal foglalkoznak a szülői aktívák, az SZM vezető szervei és az egyes osztálybizottságok? Hogyan támogatják a szülők az iskola nevelő munkáját? Hogyan segítik az ifjúsági szervezetet? Milyen tevékenységet folytatnak az iskola szebbé, otthonosabbá tétele érdekében?

Az iskolavezetésnek a folyamatos kapcsolatok nyújtotta lehetőségek felhasználásával segítenie kell az SZM-elnököt abban, hogy egyre jobban, öntevékenyebben tudja betölteni funkcióját. Ezért rendszeresen tájékoztatnia is kell őt arról, hogy milyen fontos kérdésekkel foglalkozik a tanulók és a pedagógusok közössége, hogy milyen módon lehet növelni a szülői aktívák tevékenységét stb. Az iskolavezetésnek igényelnie kell, hogy az elnök tájékoztassa arról, hogy a Nőtanács milyen közvetlen útbaigazításokat adott az iskolai szülői mozgalom fejlesztéséhez.

Nagyon helytelen az az egyes iskolákban kialakult szokás, hogy az iskolavezetés időnként „berendeli” az SZM-elnököt. Ilyenkor azután előadják a „kívánságokat”, amelyek általában anyagi természetűek.

A politikai és mozgalmi szervezetek vezetőivel való folyamatos, közvetlen, érdemi kapcsolat biztonságossá, körültekintővé, kiegyensúlyozottá teheti az iskola állami vezetését. Csak akkor működik jól és helyesen ez a szélesebben értelmezett iskolavezetés, ha fokozni tudja az egyszemélyes vezetés határozottságát, a vezetésben szükséges döntések egyértelműségét; ha az igazgató ténylegesen megerősödik a közvetlen, elvtársi, baráti támogatás alapján.

Baj van az együttműködéssel — helytelen az iskolavezetés szélesebb értelmezése, a pedagógiai központ egységének felfogása —, ha az iskolaigazgató elbizonytalanodik, ha tétovázó lesz, ha húzódozik a személyes döntések kötelezettségétől, ha túlzásba viszi a tanácskérést, ha „mindent” meg akar tárgyalni, ha csökken felelősségvállalásának mértéke.

Baj van azonban az együttműködéssel akkor is, ha az iskola politikai, mozgalmi szervezeteinek vezetői helytelenül értelmezik a támogatást, és magatartásukra az iskolavezetés véleményeinek



mindenkori, kritika nélküli elfogadása a jellemző. Az iskolavezetésnek nem szabad belenyugodnia ebbe. Tudnia kell, hogy nem könnyű a párttitkár, a szakszervezeti titkár és az ifjúsági vezető tanár helyzete. Az iskolai közösség jelentős szerveit képviselik ugyan, de egyben beosztott nevelők is. Az iskolavezetéshez való viszonyuk tehát kettős jellegű. Ebből eredhet azután a helytelen magatartás, a társadalmi vezetők túlzott lojalitása, kritikátlan viselkedése is.

Az iskolavezetésnek mindent el kell követnie azért, hogy a politikai és mozgalmi szervek vezetőiben ne legyenek gátlások véleményük kimondásában, ne legyen kisebbségi érzésük az állami vezetéssel szemben. Az iskolavezetésnek a szocialista demokráciának elveiből következő kötelessége, hogy az ilyen magatartási „holtponthelyeken” átsegítse a szervezetek vezetőit. Az iskolavezetésnek nagy tapintattal, gonddal kell őket arra nevelni, hogy szervezeteik öntudatos képviselői legyenek.

#### *V. Az iskolavezetés mint közösségi tevékenység*

Jelenleg az iskolavezetés pedagógiájának legkidolgozatlanabb része ez a kérdéscsoport: hogyan kell értelmezni, a gyakorlatban megvalósítani az iskolavezetést mint közösségi tevékenységet. Számosan vannak — igazgatók, nevelők és az irányító apparátusban dolgozók — akik egyszerűen megvalósíthatatlannak ítélik az iskolavezetés közösségi tevékenységként való felfogását. Sokan közülük az iskolavezetésnek a közösségben való „feloldásától” félnek. Azt mondják, hogy az iskolavezetésnek ilyen széles körű felfogása el-mossa az iskolaigazgató, az iskolavezetés felelősségét, elbizonytalanítja a vezetést, csökkenti az iskola pedagógiai irányításában az iskolavezetés jelentőségét.

Ezek a vélemények nagyon felületeseek, amellettt egyáltalán nem korszerűek, mert többé-kevésbé az iskolavezetés ún. hagyományos felfogását védik, és nem utolsósorban figyelmen kívül hagynak — vagy nem akarnak elfogadni — az iskolavezetés követelményeivel, tartalmával és funkcióival kapcsolatos nagyon jelentős összefüggéseket. Mindezeket túl az ilyen véleményen levők közül kerülnek ki azok is, akik sok vonatkozásban helytelenül értelmezik a szocialista demokráciának követelményeinek gyakorlati megvalósítását, akik méricskélik a demokráciát, hogy „eddig és nem tovább”.

Az iskolavezetés mint közösségi tevékenység helyes felfogása érdekében a következő összefüggések végiggondolása szükséges: a legelsőre már utaltunk, amikor megállapítottuk, hogy az iskola-

vezetés és az iskolai élet demokratizmusát nem lehet egymástól elszakítani: egyik nincs a másik nélkül.

A következő lényeges összefüggés az, hogy az iskolai élet demokratizmusa lényegében az iskolai közösség önkormányzatának (a pedagógusközösség és ifjúsági közösség önkormányzata egyaránt fontos!) mind teljesebb megvalósítását jelenti; nem lehet helyesen felfogni az iskolavezetést mint közösségi tevékenységet, ha nem az iskolavezetéssel kapcsolatos követelményekből és tartalmi kérdésekből indulunk ki;

figyelembe kell venni a szocialista iskola bonyolult belső életét, amelyet nem lehetséges a régi módon, csak egy-két ember vezetői tevékenységével irányítani;

mindebből következően új módon kell értelmezni az iskolai közösség életével és a pedagógiai munkával kapcsolatos felelősséget.

Értelmetlen dolog lenne — éppen azért, mert a fentiek összefüggéseket jeleznek — ezeket a megállapításokat egyenként és külön-külön elemezni. Egyik a másik nélkül ugyanis nem lehet érvényes. Az iskolai élet és vezetés demokratizmusa nincs közösségi önkormányzat nélkül; az iskolai élet, a vezetés, az önkormányzat tartalmi kérdései lényegében megegyeznek; a vezetés érdemi feladatainak közösségi vállalása — az önkormányzati lehetőségek felhasználásával — egyben azt is jelenti, hogy a vezetés megszűnik csupán személyek tevékenysége lenni; és mihelyt a vezetés érdemi feladatainak megvalósítása egyben közösségi ügyé is lesz, a múlthoz viszonyítva egyszerre más értelmezést kap az egész iskolai közösségért és az iskolában folyó pedagógiai munkáért érzett felelősségtudat is. Ekkor már nemcsak egyesek, hanem a közösség felelősségtudatának meglétéről is szólhatunk. A közösségi felelősségtudat kialakulásának folyamatában természetesen másként, új módon merül fel az egyének felelősségtudatának mértéke és tartalma is.

A dolgozó közösségek tényleges önkormányzata egyik legfontosabb — mégpedig politikai, társadalmi, sőt gazdasági jellegű — kérdésünk. Önkormányzati lehetőségek, jogok biztosítása nélkül ugyanis egyszerűen lehetetlenség a gyakorlatban realizálni a szocialista demokratizmus követelményeit; lehetetlen teret biztosítani a dolgozók aktivitásának.

A dolgozók öntevékenysége és aktivitása a jó szellemű, az egyre nagyobb eredményeket elérő dolgozó kollektívák legfőbb jellemzője, illetve legfőbb előfeltétele. Munkáshatalom tulajdonképpen nem lehetséges munkásdemokrácia nélkül. A munkásdemokrácia fogalmától elválaszthatatlan a dolgozók közvetlen befolyásának biztosítása a munka irányítására, sőt ellenőrzésére, értékelésére, a dolgozó közösségek életének formálására. Meggyőzően példázza ezt az üzemi bizottságoknak — a felszabadulás idején és az azt követő

néhány évben kifejtett tevékenysége. Rendkívül érdekes — és a nevelés-történeti kutatás által még nem kellően feldolgozott — tény, hogy az üzemi bizottságok népszerűsége, a dolgozók igényeit kielégítő tevékenységük hatására „... a munkásellenőrzésnek ezek a speciális szervei nemcsak az ipari és a bányavállalatoknál, hanem az egyéb intézményeknél is megalakultak: hivataloknál, közintézményeknél, kórházakban, egyetemeken, iskolákban, fürdőkben, klinikákon, sőt még színházaknál is”.<sup>53</sup> Nyilvánvalóan még ma is sokat tanulhatnánk ezeknek az iskolai öntevékeny bizottságoknak a munkájából. Nemcsak neveléstörténeti adalékként — hanem ma is sokféle tanulságot jelentő tényként — értékelhetők ugyanis azok a felszabadulás körüli időkben tapasztalt helyi kezdeményezések, amelyek a nevelés kérdéseinek az adott körülmények közötti legjobb, sajátos megoldására törekedtek.<sup>54</sup> A köznevelési reform elveinek gyakorlati torzulásai nagyon meggyőzően bizonyítják, hogy az eltelt évek alatt mennyire elsorvadt ez a helyi körülményeket figyelembe vevő látásmód; a bátor, de felelős kezdeményezés kézsége.

A dolgozó közösségek önkormányzata azért is jelentős, lényegében politikai kérdés, mert a közéletben való tudatos, aktív részvételre, a gazdasági és kulturális feladatok öntevékeny megoldására nem általában kell buzdítani a dolgozókat. Nagyon konkrét lehetőségek és formák megteremtésével elsősorban és alapvetően munkahelyükön, a saját termelőmunkát végző közösségükben kell őket erre ránevelni.

A lenini értelmezés szerint a közéletben való aktivitás nem valamiféle öncélú politikálást jelent, hanem elsősorban a dolgozó közösségek életének szocialista fejlesztésére, a munka eredményesebbé tételére vonatkozik. A szocialista demokratizmus megvalósításáért folytatott gyakorlati harcnak a közösségi élet légkörének javulását, az egész közösség öntudatának, valamint a munka színvonalának fokozódását kell eredményeznie. Ahol mindez nem jelentkezik, csak formális lehet a szocialista demokratizmus jelenléte. Hiába a demokratizmusnak minden külső látzata — hiába hoznak létre különféle szerveket —, az ilyen helyeken nem beszélhetünk a szocialista demokratizmus gyakorlati megvalósulásáról.

A dolgozó közösségeknek a szocialista demokratizmus szellemében történő élete, irányítása érdekében egyre több és egyre konkrétabb intézkedések születnek. Fontos dokumentuma ennek a Minisztertanács és a SZOT egyik közös határozata a termelési tanácskozásokról szóló rendelkezésekkel kapcsolatban. Az együttes határozat többek között megállapítja: „... a termelési tanácskozások és a munkaértekezletek (a hivatalokban és az intézményekben a tennivalók ismertetését és megvitatását szolgáló megbeszélések) biztosítják a dolgozók részvételét a termelés és a gazdálkodás irányításában, ellenőrzésében. A termelési tanácskozások és a munkaértekezletek — a szakszervezeti taggyűlések, az üzemi tanácsulések és a szakszervezeti bizottsági ülések mellett — kifejezői a szocialista vezetési módszereknek, ugyanakkor lehetővé teszik az üzemi, hivatali demokrácia fokozottabb érvényre jutását.” A határozat szabályozza a termelési tanácskozások előkészítésének kérdéseit. Megállapítja a legfontosabb tartalmi problémákat,

<sup>53</sup> *Strassenreiter Erzsébet*: Az üzemi bizottságok — munkáshatalom — munkásdemokrácia. Élet és Tudomány 1965. április 2.

<sup>54</sup> Rendkívül érdekes és napjainkban is komoly tanulságokat jelentő adatokat, tényeket találunk erre vonatkozóan *Simon Gyula*: Demokratikus iskolareformtörekvések a felszabadulás évében. Pedagógiai Szemle 1965. 1. sz.

amelyek rendszeres megtárgyalásával a dolgozóknak valóban lehetőségük lesz a munkahely vezetésével való foglalkozásra. Növeli a dolgozó kollektívák jogkörét — tulajdonképpen önkormányzati jogait —, amikor megkívánja, hogy a közösség döntsön ilyen nagy fontosságú esetekben: versenyzávállalásokban és versenyformákban, a dolgozók kitüntetési javaslataiban, a „szocialista brigád” cím odaítélésében. Részletesen és nagyon hangsúlyosan foglalkozik a dolgozók javaslatainak jelentőségével, ezek felhasználásának, érdemi elbírálásának ügyeivel.<sup>55</sup>

Az iskolavezetés mint közösségi tevékenység elsősorban és alapvetően azt jelenti tehát, hogy a lehetséges mértékig ki kell fejlesztenünk az iskolai közösség önkormányzatát. Meg kell teremteni a személyes vezetés és a közösségi önkormányzat harmóniáját, hogy az iskolai közösség — a pedagógusközösség és az ifjúsági közösség egyaránt — egyszerre legyen önálló és vezetett.<sup>56</sup>

Az önkormányzati élet kibontakoztatása nincs ellentétben a dolgozó közösségek vezetésének lenini elvével. A demokratikus centralizmus lenini elvén belül jelentkezik az önkormányzati jogok, lehetőségek biztosításának szükségessége. Tulajdonképpen üres és tartalmatlan annak a közösségnek a demokratizmusa, amelyben a dolgozók nem rendelkeznek önkormányzati jogokkal és lehetőségekkel. Ilyenek nélkül nem érvényesülhet az egész közösségért, a munkáért, az egymásért érzett felelősségtudat. Nyilvánvaló, hogy a dolgozókkal munkahelyükön kell megértetni és elfogadtatni a „teljes ember és teljes embertárs” követelményét. Itt kell olyan emberekké lenniük, akiknek felelőssége nem csupán saját magukra, saját munkájukra, hanem dolgozó társaikra, a mások munkájára is kiterjed. A szocialista igényű közösségek fejlettségét tulajdonképpen abból lehet lemérni, hogy milyen önkormányzati lehetőségei vannak, és tagjai mennyire képesek élni ezekkel a lehetőségekkel.

Az iskolai élet és a vezetés demokratizálása érdekében igen nagy előrelépést jelent az 1964-ben megjelent Rendtartás. A nagyobb iskolákban előírja az iskolatanács megszervezését, s főként a szocialista demokratizmus elveinek megfelelően körvonalazza az új típusú nevelőtestület életét, tagjainak egymás iránti felelősségvállalását, kölcsönös segítségnyújtását, határozottan megállapítja a nevelőtestület önkormányzati jogait.<sup>57</sup>

A Rendtartás alapján — végre — differenciáltabban kell értelmezni az iskolai önkormányzat kérdéseit. Ma már egyre világosabb, hogy az iskolai önkormányzat kérdései nem csupán az ifjúsági közösségben jelentkeznek, hanem természetesen a pedagógusközösségben is. Az iskolai önkormányzat tényleges fejlesztése azt igényli, hogy nagyon alaposan számba vegyünk az iskolai közösség sajátosságait — elsősorban azt, hogy ezt a közösséget felnöttek és gyermekek vagy ifjak alkotják —, és ezeknek a sajátosságoknak megfelelően kell kezelni az önkormányzat kérdéseit. Ezzel kapcsolatban számos probléma merül fel, amely azt igazolja, hogy az iskolai önkormányzat

<sup>55</sup> A minisztertanács és a SZOT közös határozata. Ismertetése megjelent: Módosították a termelési tanácskozásokról szóló rendelkezéseket címmel Népszabadság 1965. január 15.

<sup>56</sup> Kerékgyártó Imre kifejezése a diákönkormányzattal kapcsolatban. *Kerékgyártó Imre: Közösség és magány. Köznevelés 1965. 15. sz.*

<sup>57</sup> Ebben a vonatkozásban az új Rendtartás legjelentősebb mondanivalója a II. fejezet 4. és 5. §-ában található.

kibontakoztatása sok tekintetben nehezebb, bonyolultabb feladat, mint azokban a közösségekben, ahol „csak” felnőttek vannak.

Jelenleg főleg a pedagógusközösség önkormányzati életének kérdései igényelnek fokozottabb figyelmet. A pedagógusközösség önkormányzati problémáival korántsem foglalkoztunk olyan behatóan, mint az ifjúsági közösségekével. Véleményem szerint a pedagógusközösségek önkormányzati kérdéseinek elhanyagolása miatt nem fejlődött kellően az ifjúsági önkormányzat sem. Mivel a nevelőtestületek számára az önkormányzat az eddigiekben nem volt átélt valóság, nem volt emberi magatartásuk szerves része, az önkormányzat nem alakította személyiségüket, sok vonatkozásban csak formálisan kezelték az ifjúsági önkormányzat problémáit is.

Más tartalma és más formái vannak természetesen a pedagógusközösség és az ifjúsági közösség önkormányzati életének. Másképpen éli önkormányzati életét a nevelőtestület, mint az ifjúsági közösség. Nyilvánvalóan akkor lesz ténylegesen fejlett az iskolai közösség önkormányzata, ha tartalmaz, öntudatos lesz a pedagógusok közösségi, önkormányzati élete. Nem végtelen értelemben ugyan, de lényegében mégis igaz, hogy amilyen a pedagógusközösség, olyan az ifjúsági közösség is.<sup>58</sup>

Az iskolavezetés legfőbb, érdemi tartalmaként a közösségalkotást és a gyakorlati pedagógiai tevékenység segítését, ellenőrzését jelöltük meg. Ha ugyanakkor azt mondjuk, hogy az iskolavezetésnek ezeket a tartalmi problémáit nemcsak személyek, hanem az egész közösség is segíti megvalósítani, akkor a legtöbbet és a legfontosabbat mondtuk az iskolavezetésről mint közösségi feladatról.

A pedagógusközösség és a tanulók közössége úgy és akkor támogatja ténylegesen az iskolavezetést, sőt valósítja meg az iskolavezetés tartalmát, ha öntudatosan, igényesen alakítja közösségi életét, érdemben foglalkozik a pedagógiai munka, a tanulás problémáival. Ez utóbbinak nyilván azt is kell jelentenie, hogy a pedagógusok és a tanulók nemcsak elvégzik a pedagógiai munkát, „tanítanak és tanulnak”, hanem részt vesznek annak ellenőrzésében is.

Az iskolai közösség politikai, mozgalmi és szakmai szervezetei az egész iskolai közösségben — a pedagógusközösségben, az ifjúsági közösségben és a szülők körében — annak érdekében dolgoznak, hogy a közösség tagjai egyre inkább ténylegesen vállalják saját közösségük alakítását, fejlesztését, a pedagógiai munka megjavítását, segítését és ellenőrzését.

Az iskolavezetésnek, a közösség szerveinek az egész iskoláért érzett felelősségtudatot kell egyre erősebben kifejleszteni a közösség tagjaiban. Arra kell törekedni, hogy a közösség tagjai magukénak érezzék az egész iskolai közösséget, érdekelje, foglalkoztassa őket az egész pedagógiai munka színvonala.

<sup>58</sup> Vö. Kiss Gyula: Az iskolai pedagógusközösség önkormányzata. Pedagógiai Szemle 1965. 5. sz.

A közösségnek el kell jutnia egy bizonyos szintig, hogy tagjai egyáltalán megértsék ilyen jellegű feladataikat. Nem elég csak meghirdetni, hogy az iskolavezetés közösségi feladat is, hanem ennek elfogadására éretté kell tenni a közösséget. Nagyon elmélyült és hosszadalmas nevelő munkát kell végeznie ennek érdekében elsősorban az iskolavezetésnek, és vele együtt mindazoknak, akik az iskolai élet és a vezetés demokratizmusának jelentőségét megértik és elfogadják.

A jogok kötelelességeket is jelentenek, és éppen ezért korántsem mindenki él öntudatosan jogaival. Az önkormányzati jogoknak egyáltalán nem mindenki örül, nem mindenki érzi megtisztelve magát azért, mert pl. joga — s mint szocialista igényű közösség tagjának —, kötelessége a vezetés kérdéseivel való foglalkozás. Sokan vannak kényelmesek, közömbösek és igénytelenek, akik bizony nem gondolkodnak az iskola egészében, akik csak vonakodva, kelletlenül vállalják a közösségi élet gondjait, terheit.

Az iskolavezetés közösségi feladatként való felfogásához, vállalásához minden közösségnek el kell jutnia egy bizonyos szintig. Az iskolavezetés gondjaiban való öntudatos részvétel azonban meggyorsítja a közösség fejlődését, egyre magasabb színvonalra emeli azt.

## EDUCATIONAL PROBLEMS IN THE MANAGEMENT OF SCHOOLS

By

*Gyula Kiss*

Sociological and educational journals in Hungary have recently devoted considerable attention to the problem of management in general and to that of schools in particular. Studies analysing the task of headmasters and that of others participating in the management of the schools, and also the desirable ways of their co-operation, are reviewed. The author then summarizes the general requirements involved in the specific character of a socialist society, describes in detail the complex nature of the work to be performed by those in charge of management, and those participating in it, treats of the activities of group organizations operating within the schools, and stresses the importance of co-ordinating the activities of the staff in all the fields. Democracy of leadership is an important factor; management is to be studied, and made an object of scientific research. Only by subjecting the problems to methodological investigations, will it be possible to direct leaders and define the scope of their responsibility adequately.

## ПЕДАГОГИКА РУКОВОДСТВА ШКОЛОЙ

Венгерские общественно-научные и педагогические журналы за последние годы уделяют много внимания проблемам руководства вообще и проблемам педагогического руководства школами в особенности. В связи с этим подвергались анализу задачи директоров и других, принимающих участие в руководстве школой работников, рассматривались наиболее эффективные формы их сотрудничества. Автор подытоживает вытекающие из характера социалистического общества общие требования, затем подробно занимается теми весьма сложными задачами, решение которых ложится на директоров школ, анализирует деятельность лиц, принимающих участие в руководстве школой, а также общественных организаций, указывая на необходимость того, чтобы руководство координировало работу различных факторов, направленную на разрешение единой общей цели. Автор далее подчеркивает важность демократизма руководства и необходимость того, чтобы руководство стало объектом научного изучения. На основе подобных исследований можно надежно направлять деятельность руководителей и определить круг их ответственности.





„HAGYOMÁNYOS” ÉS „KORSZERŰ” ÓRAVEZETÉS

(Egy órajegyzőkönyv tanulságai)

„Hagyományos oktatás”, „korszerű oktatás” — sűrűn használt kifejezések manapság, és ez nagyon jellemző arra a helyzetre, amelyben vagyunk. A pedagógiai gondolkodás polarizálódásának tünete minden mélyreható és átfogó iskolareformnak, a miénknek is, természetes velejárója.

Iskolareformunk (nemcsak hazai reformunkra gondolunk, hanem a sok más szocialista országban is egyidejűleg folyamatban levő, nagyigényű reformmozgalmakra) történelmi szükségszerűségből került napirendre, a szocialista pedagógia fejlődése során fokozatosan felhalmozódott belső ellentmondások kiéleződése következtében. Az alapvető ellentmondás a fejlődés során kibontakozó új és a fejlődést fékező, akadályozó régi ellentmondása. A szocialista pedagógia „önkifejlődése” folyamatának szerves része és döntő fontosságú szakasza ez az iskolareform.

Időben egybeesik, és egyre inkább kölcsönhatásba is kerül azokkal a változásokkal, amelyek ugyancsak a legutóbbi 10 esztendő alatt bontakoztak ki a legfejlettebb kapitalista országokban, és különösen a tanítás-tanulás lényegére és formáira vonatkozó nézeteinket befolyásolják igen lényegesen.

Ilyen körülmények között a polarizálódás, az új és a régi harcának a kiéleződése a pedagógia területén szükségképpen bekövetkezik. Ezzel függ össze a „hagyományos” és a „korszerű” oktatás napjainkban divatos szembeállítás, a köztük levő kontraszt élesedése is. Az az egészséges reformigény jut ebben kifejezésre, hogy valóban szülessék újjá a szocialista pedagógia, benne az oktatás egész elmélete és gyakorlata is. Az iskoláinkban folyó oktatás — tartalmát és formáit tekintve egyaránt — szabaduljon meg mindattól, ami benne elavult, ami ellentmond pedagógiai céljainknak, sőt egyszerűen a józan észnek is, mégis tovább élteni a puszta megszokás, a rossz értelemben vett hagyomány tehetetlenségi ereje. Sok ilyen eleme van ma az iskolai oktatásnak.

Az igény teljesen indokolt és nagyon progresszív, a kifejezések azonban: „hagyományos oktatás”, „korszerű oktatás” — nem elég

pontosak. Legalábbis nem elég pontosak ahhoz, hogy azokat a törekvéseket, amelyek ma „korszerűsítés” címén kibontakoznak, eleve helyeselni, minden tekintetben támogatni lehetne.

A probléma mindenekelőtt abból adódik, hogy felületességünk folytán sokszor azonosítjuk a „hagyományos” és a „korszerű” ellentétét az új és a régi filozófiai ellentmondásával. Csakhogy a „hagyományos” nem okvetlenül azonos a filozófiai értelemben vett régivel, a fejlődés akadályozójával. Vannak haladó hagyományok is oktatásunk jelenlegi gyakorlatában és elméletében, amelyekkel nem szükséges, sőt nem is szabad szembefordulni: ezeket ápolni kell, és szervesen továbbfejleszteni.

A „hagyományos” éppúgy nem szükségszerűen azonos a filozófiai értelemben vett régivel, mint ahogy az, amit „korszerűnek” szoktak nevezni, szintén nem okvetlenül új a szó filozófiai értelmében. A „korszerűsítési” törekvések, a különböző útkeresések, újítások eredményeként gyakran olyasmi jön létre, ami csak más, mint az eddigi. Ahhoz, hogy új legyen, az kellene, hogy jobb legyen, *fejlettebb*, mint a régi.

A „hagyományos” és a „korszerű” ellentétpárjának a régi és az új filozófiai kategóriáival való azonosításából sok zavar származik.

Zavarok forrása az is, ha a „hagyományos” oktatás és a „korszerű” oktatás azonosulnak tudatunkban az oktatás *múltjával* és *jövőjével*. A „hagyományos” oktatás ugyanis korántsem csak múlt, hanem jelen is, a jelenben tovább élő múlt, és éppen ez a dolog lényege. A múlt tovább él napjaink pedagógiai gyakorlatában, pozitívumaival és negatívumaival együtt. A jelenlegi pedagógiai gyakorlat és elmélet minden pozitívumának megvannak a történeti előzményei a szocialista pedagógia történetében és sok vonatkozásban az egyetemes pedagógia történetében is. Másrészt a negatívumok sem egyszerűen a múlt maradványai, hanem a távolabbi és közelebbi múltból származó rossz hagyományoknak és a múlttól függetlenül a *jelenben* elkövetett hibáknak az eredői.

Egy olyan „historizáló” szemléletmód, amely szerint hagyományos az, *ami eddig volt*, kényelmes kibúvót nyújthat a szembenézés elől azzal, *ami most van*. Márpedig éppen ebből kellene kiindulni, hiszen az iskolai oktatás mai valóságát akarjuk megreformálni.

A „korszerű oktatásnak” az oktatás jövőjével való azonosítása pedig azt a veszélyt rejti magában, hogy túlságosan elrugaszkodunk az adott valóságtól, a távolabbi — esetenként túlságosan távoli, csak évtizedek múlva, sőt talán sohasem megvalósítható célkitűzések, elképzelések irányába.

A pedagógia általában, de különösen iskolareform idején gazdag táptalaja az utópizmusnak. Egészen biztos, hogy a modern

technikai eszközök egyre gyorsabb ütemű felhasználásának, a programozásnak, a kibernetika alkalmazásának, a matematizálásnak és sok más modern törekvésnek meglesznek a maguk mélyreható következményei az iskolai oktatás gyakorlatában is. De az újabb technikai és tudományos eredményeket nem lehet egyszerűen *bevezetni*, vagy az iskolai munka szervezetlen részeként *beilleszteni* az adott pedagógiai gyakorlatba, hanem úgy kell *továbbfejleszteni* — következetesen, az adott lehetőségekkel számolva — a jelenlegi iskolai oktatást, hogy az új elemek fokozatosan épüljenek bele abba, ami adva van, és szerves fejlődés útján változtassák meg azt a „hagyományos” rendszert, amelybe beleágyazódnak.<sup>1</sup>

A „hagyományos oktatásnak” az oktatás múltjával és a „korszerű oktatásnak” az oktatás jövőjével való azonosítása egyaránt azt a nagy veszélyt hordja magában, hogy a múlt és a jövő között elsikkad a jelen, az iskolai oktatás mai valósága. Az iskolareform szempontjából — ha organikus iskolareformot akarunk — természetesen korántsem közömbösek a távolabbi és közelebbi előzmények, mindaz, ami eddig volt. Még kevésbé hanyagolhatók el a fejlődés lehetséges perspektívái, közeleiek és távoliak egyaránt, vagyis mindaz ami lesz, illetve amilyenné az iskolai oktatásnak válnia kell. De a kiindulópont csak az lehet, ami van.

Nagyon időszerű gondolat ez iskolareformunknak éppen abban a szakaszában, amelynek még csak a kezdetén vagyunk. Abban a periódusban, amikor az iskolaszervezeti, tantervi és tankönyvi változtatások után az oktatás és a nevelés „hogyan”-jára keressük a helyes választ; arra a kérdésre, hogy *mi módon* lehet a legeredményesebben oktatni és nevelni. Nemesak a gyakorlati eljárások modernizálására gondolunk itt, sőt nem is elsősorban erre, hanem mindezekelőtt a *pedagógiai szemléletmód reformjára*, amely egész iskolareformunk lényege és legfőbb alapja.

A probléma, amelyet feszegetünk, nagyon sürgető. Tisztázni kell, hogy mit értünk „hagyományos” és mit „korszerű” oktatáson. Nem pusztán terminológiai kérdés ez, hanem sokkal több ennél: *a reform céltudatosságának, elérendő céljainak minél pontosabb és minél konkrétabb meghatározásának és a célok megvalósítása során érvényesülő szemléletmódnak a kérdése.*

<sup>1</sup>A polgári pedagógiai irodalomban néha a perspektívák túlságosan radikális elképzelésével találkozunk. Az 1964 márciusában megtartott II. nürtingeni symposion egyik hozzászólója, A. O. Schorb szerint a programozott oktatás egyelőre csak a tanítás-tanulás formáinak differenciálódása irányába hat. „Rejtve marad még az az immanens tendenciája, hogy a képzési folyamat eddigi szervezeti formáját, az iskolát (!) felszámolja.” Lásd: Hildebrand, J. K.: Zweites Nürtinger Symposion und die programmierte Instruktion. Pädagogische Rundschau 1964. 5. sz.

„Hagyományos” és „korszerű” — ezek olyan jelzők, amelyek már túlságosan meggyökereztek a köztudatban, semhogy értelme lenne harcolni ellenük. Arra azonban törekednünk kell, hogy a pontatlan, bizonytalan értelmezésükből adódó veszélyeknek valamilyen képpen elébeugjunk.

Mindenesetre jobb lenne, ha az oktatás „korszerűsítése” helyett inkább a *tanítás-tanulás intenzitásának, gazdaságosságának, hatékonyságának fokozásáról*, e folyamat *racionalizálásáról* — illetve mai szóhasználattal *optimalizálásáról* beszelnénk. Ezek a nemzetközi didaktikai irodalomban ma már elterjedt kifejezések pontosabbak, differenciáltabbak, a tennivalókat konkrétanabb érzékeltetik. Persze lehetséges „korszerűsítés” címen éppen ezeket összefoglalni. De akkor azt kell elérnünk, hogy valóban mindenki ezt értse „korszerűsítésen”, és ne mást.

Ami a „hagyományos” oktatást illeti, ezzel kapcsolatban bizonyos értelemben egyszerűbb a probléma. Mert ha már egyszer a „korszerűség” kritériumait legalább fő vonalakban meghatároztuk, akkor *ehhez képest* nevezhetjük „hagyományosnak” az olyan oktatást, amelyet nem, vagy csak alig érintett meg az iskolareform szele. Az olyan pedagógusok oktatómunkáját, akik az iskolareform nyomán sok tekintetben gyökeresen megváltozóban levő körülmények között is változatlanul, a régi módon gondolkodnak és dolgoznak; akik a tanítás-tanulás folyamatának optimalizálására irányuló, világszerte kibontakozó törekvésekről nem vesznek tudomást, vagy egyáltalán nem is tudnak ezekről.

Mindettől még a „hagyományos oktatás” nem ítéltető egyértelműen „rossznak”. Van sok pozitív vonása is. És ami a fő, vannak eredményei, amelyeket lehet különböző módon értékelni, de kétségbevonni nem. Ma is találó az, amit A. Binet mondott a század eleji iskola „hagyományos” eljárásairól: „vén kocsihoz hasonlítanám őket, mely nyikorog, nagyon lassan halad, de végre is jár”. És — legalábbis egyelőre — sok vonatkozásban a technika és tudomány mai eredményeinek az iskolai gyakorlatra való alkalmazásával kapcsolatban is elmondhatjuk, amit A. Binet kora „új pedagógiájáról” mondott: „Az új pedagógia úgy fest, mint egy precíziós készülék, titokzatos, ragyogó, bonyolult mozdony, mely első látásra bámulatba ejt; de úgy látszik, a darabjai nem illenek össze és a gépnek hibája van: nem jár.”<sup>2</sup>

Bármiképpen is képzeljük el egészében és részleteiben a „korszerűsítés” feladatait, egy dolog bizonyos: a „hagyományos” oktatást kell „korszerűsíteni”. És ha hagyományosnak azt nevezzük, ami

<sup>2</sup> Binet Alfréd: Az iskolásgyermek lélektana. Bp. 1916. 330.

ugyan egészében nem elvetendő, mert sok életképes, megőrzésre és továbbfejlesztésre érdemes vonása van, de azért az olyan elemek dominálnak benne, amelyek a tudomány mai állása szerint már túlhaladottnak tekinthetők, akkor azt mondhatjuk, hogy az iskoláinkban folyó oktatás ma szinte egészében véve „hagyományos oktatásnak” tekinthető. A kivételek a szabályt csak erősítik.

Ha igaz az, hogy abból kell kiindulni, ami adva van, akkor a legfontosabb és legsürgősebb feladatunk annak az alapos megvizsgálása, milyen is a „hagyományos oktatás”: mi az, ami benne valóban végképp elavult, a fejlődést gátolja; mi az, ami továbbra is szinte változatlanul használható; és mi az, ami továbbfejleszhető. Minél pontosabb *diagnózist* kell megállapítani ahhoz, hogy eldönthessük, milyen konkrét tennivalóink vannak az iskolai oktatás ésszerűsítése, hatékonyságának és gazdaságosságának fokozása, egyszóval az oktatás optimalizálása terén.

Az alábbiakban megkíséreljük, hogy a „hagyományos” óra-vezetés néhány jellegzetességét számba vegyük. Ez természetesen a „hagyományos” oktatásnak csupán egy részproblémája, de nagyon fontos kérdés, mert a tanulók aktivitása — az iskolai oktatás hatékonyságának ez az alapvető feltétele — nagymértékben az óra-vezetéstől függ.

#### *Az órajegyzőkönyv*

A „hagyományos” óra-vezetés egy típusát mutatjuk be. Egyelőre csak a legáltalánosabb és legszembetűnőbb jellegzetességeit kiragadván, így jellemezhetjük ezt a típust: *frontális osztálymunka, amelyben a tanár és a tanulók verbális tevékenysége dominál*. Már ennyi is elég ahhoz, hogy mindenki ráismerjen. Az óra-vezetésnek nagyon elterjedt, bizonyos tárgyakban szinte kizárólagosan uralkodó típusáról van szó.

A típust az adott esetben egy óratorozat reprezentálja: *fizika-órák az általános iskola 6. osztályában a fényviszaverődés témaköréből*. Az óratorozatot magnetofonra vették. Az egyik óra magnetofonfelvételét, amelyet az alábbiakban részletesebben is elemezni fogunk, teljes egészében közöljük.

Nyomatékosan hangsúlyozni kell: ezek az órák nem olyan értelemben tipikusak, mintha jellegzetességeik az iskoláinkban folyó oktatómunkára vagy akárcsak az általános iskola 6. osztályában folyó fizikatanításra *egyformán* jellemzőek volnának. A „hagyományos” oktatás egy jellegzetes típusáról van szó, amelyben — eddigi fejtegetéseink értelmében — erősen dominálnak azok az elemek, amelyeket ma már egyre inkább elavultnak kell tekintenünk. Nagyon

sok — és évről évre több olyan tanítási órát tartanak meg iskoláinkban, amelyek az óravezetés szempontjából és sok más szempontból is jóval „korszerűbbnek” tekinthetők, mint az az óra, amelyet az alábbiakban bemutatunk és részletesen elemzünk. Mégis ezt az órát választottuk, mert a célunk éppen annak vizsgálata, hogy milyen is — közelebről nézve — a „hagyományos” oktatás; mi az, ami a „hagyományosan” vezetett órákat konkrétan jellemzi. Csak így tudjuk kézzelfoghatóvá, nyilvánvalóvá tenni, hogy mi az, ami „korszerűsítésre”, azaz javításra, tökéletesítésre vár az óravezetésben.

Mindezek ellenére kérjük az olvasót, ne úgy közelítsen ehhez az órajegyzőkönyvhöz, mint „elrettentő példához”. A szóban forgó órák korántsem tartoznak a legsikertelenebbek közé. Ezt az is bizonyítja, hogy 33 különböző iskolában végeztünk eredményvizsgálatokat ugyanennek a témának az elvégzése után, és az az osztály, amelyről szó lesz, az eredmények szerinti sorrendben a hatodik volt. Csak öt osztály ért el jobb eredményt és 27 osztály rosszabbat. Ami a tanárt illeti — amennyire az órajegyzőkönyvből következteni lehet —, abból a szempontból éppen a jó tanárok közé tartozik, hogy nem csupán *tanít*, hanem az osztályt aktivizálva *megtanítani* igyekszik az anyagot.

Az órajegyzőkönyv közzétételével és elemzésével nincs más célunk, csak hogy bemutassuk a valóság egy darabját. Ezt azért hangsúlyozzuk nyomatékosan és ismételten, hogy — mint az ilyen jellegű viszonylatoknál általában — nem szubjektív véleményalkotásra, hanem *objektív összefüggések* feltárására törekszünk. Az adott esetben olyan összefüggések megvilágítására, amelyek az óravezetés egy bizonyos „hagyományosnak” nevezhető módja és a tanulói aktivitás mértéke, minősége közt fennállanak — a tanár szubjektív szándékától, tudatától és akaratától szinte teljesen függetlenül is.

Nézzük most már a téma második órájáról készült magnetofonfelvétel szövegét. (Az egyes tanári és tanulói megnyilatkozásokat azért sorszámoztuk, hogy az elemzés során könnyebben lehessen hivatkozni rájuk. Az óra három „hagyományos” fő részét római számokkal jelöltük.)

### *Hogyan terjed a fény?*

#### A fényvisszaverődés című téma 2. órája

I.

1. N: Becsukjuk a könyveket és idefigyelünk. Mikor látjuk a testeket?
2. T: A testeket akkor látjuk, mikor fényt bocsájtanak ki.
3. N: Csak akkor látjuk a testeket és csak azokat a testeket, amelyek fényt bocsájtanak ki?

4. T: Amikor a Nap vagy más test rájuk világít és a visszaverődő fény fokozatosan a szemünkbe sugárzik.
5. N: Folyamatosan. Mik azok a testek, és hogyan nevezzük azokat a testeket, amelyek maguktól fényt bocsájtanak ki?
6. T: Fényforrásoknak nevezzük.
7. N: Nevezd meg a fényforrásokat!
8. T: A villany, a gyertya, a gyufa; Nap, a Hold az nem.
9. N: Miért nem az a Hold?
10. T: Azért, mert a Hold a Naptól kapja a fényt.
11. N: Mit csinál ezzel a kapott fényvel?
12. T: Visszaveri.
13. N: A csillagokról is szó volt. Jövőre fogjátok majd tanulni, hogy az állócsillagok szintén bocsájtanak ki fényt. Azok is mik tehát?
14. T: Azok is fényforrások.
15. N: Nevezd meg most olyan testeket, amelyek nem fényforrások! Amelyek csak akkor láthatók, ha visszavernek valamilyen fényforrásból kibocsájtott fényt.
16. T: Ha rájuk világít a Nap vagy a villanylámpa . . .
17. N: Na, még mi?
18. T: A bútorzat, a szoba falai.
19. N: Beszéltünk arról, hogy a nem világító testek nem egyformán verik vissza a rájuk eső fényt. Van-e különbség ezek között a testek között?
20. T: Igen, van különbség. Pl. az üveg az nem veri vissza a fényt, hanem átengedi magán jól láthatóan.
21. N: Egyáltalán nem veri vissza?
22. T: De egy kicsit. Sokat átereszt magán.
23. N: Mondj olyan testet, amely nem enged át magán olyan sokat!
24. T: Pl. ilyen a homályos üveg is, akkor ilyen pl. még a . . .
25. N: Meg amit hoztál magaddal te is . . .
26. T: Különbéféle papírok, amelyek csak kevés mértékben eresztik át a fényt és sokat visszavernek a . . .
27. N: És hogyan nevezzük azokat, amelyek csak kevés fényt engednek át, de azért engednek át fényt?
28. T: Áttetszőnek nevezzük.
29. N: Hogyan nevezzük azokat, amelyek nem engednek át semmit sem?
30. T: Átlátszatlan.
31. N: Mondd el ezt a három megnevezést!
32. T: Átlátszó, átlátszatlan és áttetsző.
33. N: Jól van. Van teljesen átlátszatlan anyag? Van tökéletesen átlátszatlan anyag?
34. T: Igen, pl. az arany, hogy ha nagyon vékonyra megnyújtjuk, az is áttetszővé válik.
35. N: A homályos üveggel mit csináltunk?
36. T: Megolajoztuk.
37. N: Bekentem olajjal a homályos részét.
38. T: Akkor az átlátszóvá vált.
39. N: Odahaza nem történt veled az, hogy a papír vagy füzeted lapja zsíros lett? És nem próbáltál azon átnézni?
40. T: Zsíros részen át lehetett látni, amelyik nem volt zsíros, azon nem lehetett átlátni.
41. N: Van teljesen átlátszó anyag?
42. T: Nincsen.

43. N: Mit mondtunk példát erre?
44. T: Mert vékony rétegben átlátszanak, ha vastagabb, akkor már nem.
45. N: Példát mit mondtunk rá?
46. T: Pl. a celofán papír több rétegben már csak áttetsző.
47. N: Most valaki szépen foglalja össze, amiről a múlt órán tanultunk!
48. T: A fényforrások. Azt a testet, amely önmagából fényt bocsájt ki, azt fényforrásnak nevezzük. Ilyen például a Nap, a villany, a villanylámpa és a gyertya, és még sok más anyagunk, pl. az állócsillagok is. Vannak olyan testek is, amelyeket csak úgy látunk meg, hogy egy fényforrás rávilágít, pl. a Nap a házfalra, és a róla visszaverődött fény a szemünkbe érkezik folyamatosan. Vannak olyan testek, amelyek világítanak is és melegítenek is. Ilyen a Nap és a villany.
49. N: Miért világítanak, amelyek egyúttal melegítenek is?
50. T: Melegítenek pl. ...
51. N: Azért világítanak és melegítenek is ...
52. T: Mert a benne levő vékony drótszál magas hőmérsékleten izz és ...
53. N: Izzik.
54. T: Izzik és fényt bocsájt ki, ilyen pl. a Nap.
55. N: Mondj még ilyen izzó testeket!
56. T: A gyertya is, a tűz.
57. N: A tűzben micsoda?
58. T: A tűzben a fa izzik magas hőmérsékleten.
59. N: Most folytatjuk tovább: a nem világító testekről is beszélünk.
60. T: A nem világító testek. Vannak olyan testek, amelyek világítanak, de nem melegítenek. Az óra számlapja, a szentjánosbogárka és a neon.
61. N: Most beszélj azokról a testekről, amelyek csak úgy láthatók, hogy a rájuk eső fényt visszaverik.
62. T: Pl. ilyen a fa, a fal, a ház, ezeket a Nap megvilágítja és a rájuk eső fényt visszaverik a szemünkbe és így látjuk őket.
63. N: Hány csoportba osztottuk a nem világító testeket?
64. T: A nem világító testeket két nagy csoportra ...
65. N: három ...
66. T: három nagy csoportra osztottuk őket; az egyik — például ilyen az ablaküveg vagy a sekély víz, amely a rábocsájtott fény nagy részét visszaverik ...
67. N: Visszaverik?
68. T: átengedik magukon. Pl. a fal és a fa, ezek nem bocsájtják magukon keresztül. Ezeket átlátszatlanoknak nevezzük. És a tejüveg és a zsírpapír, ezekre a rábocsájtott fény kis részét tudja magán keresztül engedni, ezért áttetszőnek nevezzük.
69. N: Még tudnál valamit hozzáfűzni? Van tökéletesen átlátszó anyag?
70. T: Nincsen tökéletesen átlátszó anyag, mert pl. ha nagyon mély már a víz, akkor már nem láthatunk át rajta, vagy ha nagyon vastag az üveg. Teljesen átlátszatlan anyag sincsen, mert pl. az aranyat is, ha nagyon vékonyra tudjuk hengerelni, akkor az homályosan átlátszó lesz.
71. N: Nagyon szépen feleltetek, óra végén beírom nektek az ötöst.

## II.

72. N: Figyeljetek egy picit. Oltsd le a villanyt. Egy másik fényforrást gyújtsunk itt meg. Azok is jók voltak, de most meggyújtottuk ezt a gyertyát. Ki látja? Van, aki nem látja? Most is látod, te is, Várkonyi? Mi ez a gyertya?



73. T: A gyertya test.  
 74. N: Úgy van, test, de micsoda?  
 75. T: Most fényforrás.  
 76. N: Miért fényforrás? Mi történik itt bent?  
 77. T: Folyamatosan fényt ad le.  
 78. N: Fényt bocsájt ki magából. Miért bocsájt ki magából ez a gyertya fényt?  
 79. T: Mert izzó test.  
 80. N: Hát nem az egész test izzik, hanem a kanóc izzik; és ott milyen részek izzanak?  
 81. T: A kanóc.  
 82. N: Tehát mindenki látta. A fény a fényforrásból milyen irányban terjed? Melyik irányban terjed? Itt van egy fényforrás, ennek a fényforrásnak a fénye melyik irányba terjed? Csak ennyien látják?  
 83. T: Körbe terjed, és felfelé is, mert a gyertyának a lángja az . . .  
 84. N: Most ezt, hogy körbe terjed, meg fölfelé is, nem tudnád egy szóval összefoglalni, hogy hát merre terjed a fény, mely irányba terjed?  
 85. T: Minden irányba.  
 86. N: Minden irányba terjed. Ma a fény terjedéséről fogunk beszélni. Múlt órán sokat beszéltünk a fényforrásról, mely fényt bocsájt ki, ma már láttuk, hogy merrefele, milyen irányba?  
 87. T: Az egész környezetét bevilágítja.  
 88. N: Hogyan használtuk a szót? Milyen irányba terjed a fény?  
 89. T: Körbe.  
 90. N: Most megmarad bennetek az a szó, hogy körbe-körbe.  
 91. T: A fény minden irányban terjed.  
 92. N: Jól mondta a Szabó is, hogy körbe is meg felfelé is. De ezt így foglaljuk szépen fizikai nyelven össze, hogy minden irányba. Most mit láttok itt a falon, talán mindnyájan láttátok? [A nevelő az égő gyertya elé tartja a naplót.]  
 93. T: Árnyékot látunk, mert a gyertya a naplóra ráver, a napló meg a falra ver rá fényt.  
 94. N: Ne azt mondjuk, hogy ráver, mondd szépen, fizikai nyelven, mit csinál?  
 95. T: Rábocsájtja a fényt.  
 96. N: Na látod, és aztán milyen test ez a napló, amit itt most tartok?  
 97. T: Szilárd test.  
 98. N: Az igaz. Most fénytani szempontból milyen test. Mit csinál a ráeső fény sugarával?  
 99. T: Átlátszó.  
 100. N: Átlátszó? Átlátszatlan. Mit gondolsz Edit, miért mondjuk, hogy átlátszatlan? Nézd, most feléd fordítom. Átlátod rajta a gyertyát?  
 101. T: Nem.  
 102. N: Nem látod, tehát akkor milyen test?  
 103. T: Átlátszatlan.  
 104. N: Tehát akkor most a fény sugarak a gyertyából merrefelé terjednek? Mit mondtunk az előbb?  
 105. T: Minden irányban.  
 106. N: Tehát merre felé is? A napló felé is, igaz? A napló ott van az útjában, és most mit látsz a falon?  
 107. T: Árnyékot.

108. N: Ki tudná nekem most megmagyarázni, hogy most az az árnyék miért van ott a falon?
109. T: Azért van ott, mert a fény beleütközik a naplóba és nem tud áthaladni a fény rajta és így árnyék keletkezik.
110. N: Még szerettem volna valamit hallani...
111. T: Ha a naplót közelebb hozzuk, akkor mindig nagyobb lesz az árnyék, ha távolabb, akkor meg kisebb.
112. N: Hogyan lehet ez; minden irányba mennek a fénysugarak, miért nem mennek a háta mögé is?
113. T: Azért, mert a napló átlátszatlan.
114. N: No, de mit gondolsz, mi lehet annak az oka, hogy miért nem kerülnek ki, miért nem kerülnek oda, miért nem lesz ott is világos?
115. T: Mert a fénysugár egyenesen megy és nem görbe.
116. N: És nem görbül, tehát milyen? Tehát milyen vonalban halad?
117. T: Egyenes vonalba megy.
118. N: Minden irányba, de mindig csak milyen vonalba?
119. T: Egyenes vonalba.
120. N: Jól mondtad, Róbert, egyenes vonalba. Minden irányba, de csak egyenes vonalba. Ezért nem történik meg az, hogy eljön ide a napló széléig egy sugár, a mi kedvünkért ide kanyarodik és megvilágítja a falat. Mert ilyen görbe utat — mutassátok csak ti is a kezetekkel! — ilyen görbe vonalat, ilyen görbe utat nem tesz meg a fény. Milyet tesz meg mindig csak?
121. T: Egyeneset.
122. N: Mértan órán tanultatok arról, hogy a vonal többféle lehet. Ugye, emlékeztek rá? Milyen is?
123. T: A vonal lehet egyenes is és görbe is.
124. N: A fény tehát mindig melyik utat választja?
125. T: Az egyenes utat.
126. N: Te is mindig válaszd az egyenes utat. Nem akkor, amikor így megdeglész az utcán, hanem az életben. Egyenes vonalban haladj és ne térj ki görbe utakra. Értitek ugye, hogy mit akarok ezzel mondani? Na figyeljünk csak ide, már két dolgot tudunk a fény terjedéséről. Milyen irányban terjed?
127. T: A fény minden irányba terjed ...
128. N: Milyen vonalban halad ...
129. T: Egyenes vonalban terjed.
130. N: Mondtam nektek, hogy hozzatok csövet. Hányan hoztatok? Tartásatok csak föl! Nem megtörve, csak egy kicsit meghajlítva nézzetek erre a gyertyára. Kicsit meghajlítva, és egy kicsit irányozzátok be.
131. T: Nem lehet látni azért ...
132. N: Egyáltalán látsz valamit meghajlítva?
133. T: Nem.
134. N: Na most tartsátok egyenesen, nyílegyenesen, errefele beirányozva, látsz valamit, Várkonyi?
135. T: Igen.
136. N: Mit bizonyít nekünk ez a mostani kísérlet?
137. T: Hogy a fény egyenesen halad, egyenes vonalban terjed.
138. N: Tehát ezt bizonyítja. Melyik két jelenség igazolja nekünk eddigi kísérleteink alapján, hogy a fény egyenes vonalban terjed?
139. T: Hogy a görbe csőn nem hatol át a gyertyának a fénye.

140. N: És a másik kísérlet?
141. T: A falra a napló rávetítette az árnyékát.
142. N: Így mondjuk ezt, az árnyékjelenség, meg aztán a görbe csövön való áttekintés. Ez bizonyította nekünk azt, hogy a fény egyenes vonalba terjed. A görbe csövön nem látunk át. Ugye tudjátok, hogy nemcsak a naplónak van árnyéka?
143. T: Minden testnek van árnyéka.
144. N: Nektek is van árnyékokotok?
145. T: Igen.
146. N: Igen. Mikor van árnyékod neked? Mikor vetted észre?
147. T: Amikor a Nap kint süt.
148. N: Hát most nézz csak oda!
149. T: Most is van árnyékom.
150. N: Honnan jön most az a fény, mit gondolsz, ami a te árnyékokat odavetíti?
151. T: Az ablakból.
152. N: No, mutass oda, honnan? Igen, onnét jön. Ezért vetődik ide az árnyék.
153. T: És tanár néni az árnyék attól kapja a rábocsájtott fényt, mert nem engedjük át. . . .
154. N: Milyen testek vagyunk mi is?
155. T: Mi is átlátszatlan testek vagyunk, és a ránk bocsájtott fényt nem engedjük át, és ezért van árnyékunk.
156. N: Igen. Légy szíves, Csete, gyűjts villanyt — és fel is írjuk röviden azokat, amikről itt eddig szó volt. Mit is mondtunk, hogy ma miről fogunk beszélgetni?
157. T: Ma a fény irányáról beszéltünk.
158. N: Terjedéséről. Úgy látszik, nehéz nektek az a szó, hogy hogyan jut a fény a fényforrástól tovább? Úgy mondjuk, hogy hogyan terjed, hogyan jut odább, hogyan ér el hozzánk. Ezért így mondjuk, hogy hogyan terjed a fény. Tehát azt írjuk fel, hogy: A fény terjedése. Használtátok már valamivel kapcsolatban ezt a szót, hogy terjed?
159. T: Tanár néni, igen, használtuk ezt versekben, és a légnemű anyagok is terjednek.
160. N: Az életben még hol?
161. T: A betegségekben is.
162. N: Nahát, ez a szó, hogy terjed, már egy kicsit közelebb került hozzátok. Milyen irányba terjed a fény, mit mondtunk?
163. T: Mindig egyenes irányba . . .
164. N: Nem azt mondjuk, hogy mindig egyenes irányba, hanem mit mondtunk? Minden irányba. Írjuk fel, hogy minden irányban. Nem teszünk utána pontot, és rögtön írjuk amiket megállapítottunk, csak vezérszavakként. Tehát minden irányba. És milyen vonalban?
165. T: Mindig egyenes vonalban.
166. N: Alája: egyenes vonalban. Azt a két jelenséget is ide jegyezzük, ami nekünk igazolta azt, hogy a fény egyenes vonalba terjed.
167. T: Naplónak az árnyéka.
168. N: Tehát az árnyék keletkezése. Melyik testnek az árnyéka volt itt?
169. T: A naplónak.
170. N: Röviden azt írjuk tehát ide, hogy: Az árnyék keletkezése.
171. T: Az én árnyékom is itt van. És a ferdített csőnek.

172. N: Nem ferdített, hanem görbített csőnek. Ennek a csőnek a kísérlete, amin nem láttunk át. Felírjuk: Árnyék keletkezése és a görbe csövön nem látunk át. Ha leírtátok, vegyétek kezetekbe azt a kis eszközt, amit mondtam, hogy hozzatok magatokkal, a konzervdobozból amit készítettetek. Vegyétek kezetekbe azt a konzervdobozt, tegyétek szemetek elé a pergamenpapírral bevont végét, és irányozzátok be a villanyt. Az előbb valamelyiken igen jól lehetett látni.
173. T: Ezen is jól lehet látni.
174. N: Meggyújtom a gyertyát is. Na, hangosan mondd, mit látsz?
175. T: Az enyémbe mind a két villanyt látni lehet.
176. N: És hogyan?
177. T: Egymás alatt.
178. N: Oltsd le a villanyt, Csete, légy szíves, a gyertyát próbáljátok nézni. Hogyan látjátok most?
179. T: Lefelé látjuk, tanár néni.
180. T: Fordítva. Alig lehet látni.
181. N: Fordítva? És nem nagyon látod, ügye? Persze ez attól is függ, hogy milyen nagy a nyílás. Ha kicsiny a nyílás, akkor nem olyan éles a kép. Milyennek láttad, Gyurka?
182. T: Fordítottnak láttam.
183. N: Tehát fordítva láttad. Tehát a gyertya lángja merrefelé áll?
184. T: Lefelé.
185. T: Tanár néni, én otthon megpróbáltam, hogy a gyufaskatulyába tettem egy tükröt . . .
186. N: Ne beszéljeteek egyszerre! Mit próbáltál meg?
187. T: A gyufaskatulya közepét kiszúrtam egy gombostűvel, beletettem egy ugyanakkora gyertyát és a tükröben a gyertya fordítottan volt.
188. N: Igen. Gyere ide Pista! Állj fel ide! Aztán majd letöröljük a lábnyomodat. Most őt nézzétek! [A tanuló a pad tetejére állt, az ablak felső oldalánál.] Most hogyan áll Pista?
189. T: Fordítva!
190. N: Tehát fordítva látjátok! Most már leteszitek, majd otthon gyakoroljátok! [A táblára rajzolják a sötétkamrát, és a benne keletkező képet.] Most csak a tárgyat nyíllal jelöljük. Hogyan jönnek erről a fénysugarak, milyen irányban?
191. T: Egyenes irányban.
192. N: És milyen vonalban?
193. T: Egyenes vonalban.
194. N: Csak a két szélső pontját szemeljük ki ennek a tárgynak. Most minden irányban jönnek fénysugarak, de például minden fénysugár bejut ebbe a nyílásba? Pl. ez is bejut?
195. T: Nem.
196. N: De lesz azért majd olyan is, ami bejut ezen a nyíláson. Eljut ide, a nyílás széléig és mint mondtuk, egyenes vonalban halad a dobozban tovább. Az alsó részből is találunk olyan fénysugarat, amelyik bejut a nyíláson. Tehát akkor a lábáról hova jött?
197. T: Föl.
198. N: A Pistának a fejéről pedig lefelé jut. Mit igazol ez a kis kísérlet is, hogy milyen vonalban terjed a fény?
199. T: A fény egyenes vonalban terjed.

200. N: Tehát nem fogja nekünk a fény azt csinálni, hogy eljön ideig és akkor most felkanyarodik. Az már milyen vonal lett volna?
201. T: Görbe.
202. N: Rajzolójátok le ti is gyorsan, és ide ezt a kis képet is. Meg is mondom a nevét az ilyen kis eszköznek: sötétkamra. Eddig ti csak olyan képet láttatok papíron, amit ki készített?
203. T: Fényképezés. Festő, . . .
204. N: Igen, vagy ti magatok is. Most ezen a homályos kis lapon mi készített képet? Mi?
205. T: Az árnyék.
206. N: Az árnyék? Te említetted az előbb a fényképet. Ott is mi készítette a képet?
207. T: A fény. A fényképezőgép is ilyen, csak abban lencse is van.
208. N: Igen a fényképezőgép is egy sötétkamra.
209. T: Tanár néni kérem, akkor lehet jól fényképezni, ha akit le akarunk fényképezni jól meg van világítva és róla sok fény verődik vissza a fényképezőgépbe.
210. T: A fényképezés azért használ a fényképezésnél erős fényt.
211. N: Igen. Villanófényt használ. Milyennek láttátok ezt a képet a sötétkamrában? Nagyobbnak, kisebbnek vagy ugyanakkorának?
212. T: Egy kicsit nagyobb volt.
213. N: Nagyobb volt, mint a Pista.
214. T: Nálam kisebb volt a Pista.
215. N: És a te eszközödben nagyobb volt a Pista, mint az életnagyságban?
216. T: Kisebb volt.
217. N: Hogyan láttad a Pista képét? Mintha hogyan állt volna?
218. T: Görbén.
219. N: Görbén? Mintha fejtetőn állt volna?
220. T: Fordítva.
221. N: Erre azt mondjuk, hogy fordítva, azt mondjuk, hogy fordított állású a kép. Nem egyenes állású, mint ahogy a Pista állt, hanem megfordítva láttuk. Tehát kicsinyített volt ez a kép, fordított, valóban ott volt ez a kép, ezt a fizikában úgy mondjuk, hogy valódi kép. Röviden: kicsinyített, fordított, valódi kép. Oda is jegyezzük mindjárt a vázlatrajzunkhoz: kicsinyített, fordított és valódi, és a fény rajzolta oda. Amíg mi eljutunk az iskolába, időre van szükségünk. De aki kerékpárral megy, kevesebb időre van szüksége. De aki autóval jár . . .
222. T: annak még kevesebbre . . .
223. N: aki repülővel? . . .
224. T: annak meg még kevesebbre.
225. N: De mindenképpen időre van szükség, amíg a kiindulás helyéről eljutunk valahova. A fény honnan indul mindig ki?
226. T: Arról a helyről.
227. N: Mi annak a helynek a neve?
228. T: Fényforrás.
229. N: Fényforrásból. Igen sokáig azt hitték, hogy a fénynek nincs szüksége időre, amíg a fényforrásból eljut valahova. Azt gondolták, hogy ha valahol meggyullad a fényforrás, felvillan egy kis fény, azt mindjárt akármilyen messzeségben lehet látni. Na és te mit gondolsz?
230. T: Annak is időre van szüksége.

231. N: De azt nem tudod, hogy erre csak ezelőtt kb. 300 évvel dán csillagász jött rá. Addig azt hitték, hogy azonnal látni akármilyen messziről a fényforrás fényét. Ő jött rá, mert a csillagvizsgálók állandóan kutatják és kémlelik az eget, a világmindenséget, a csillagoknak a járását. És akkor előre kiszámítják, hogy bizonyos jelenségeknek mikor kell bekövetkezniök. Előre tudjuk mi is újsághirekből, hogy ekkor meg ekkor holdfogyatkozás lesz, vagy napfogyatkozás lesz. Így fel tudunk rá készülni és meg tudjuk nézni ezt a szép eseményt. Voltak olyan dolgok, amit kiszámítottak előre, hogy mikor kell bekövetkezni és nem akkor történt, hanem később. S rájöttek, hogy ez valóban akkor történt, amikor kiszámították, csak hogy a fénynek időre volt szüksége, amíg ideért. Tehát ki is számították valóban, hogy igen-igen nagy a fény terjedési gyorsasága vagy inkább sebessége, tehát igen gyorsan jut el a fényforrástól valahová. 1 mp alatt 300 000 km-t tesz meg. El tudod ezt képzelni? Egy másodperc kb. meddig tart?
232. T: Míg azt mondom, hogy egy.
233. N: Ezalatt a rövid kis idő alatt a fény 300 000 km-t tesz meg, ezt fel is jegyezzük, hogy ne felejtjük. Te egy óra alatt mennyit teszel meg?
234. T: Hat km-t.
235. N: Akkor elég gyorslábú vagy.
236. T: 3 km-t.
237. N: Te meg lassú vagy.
238. T: 4–5 km-t.
239. N: Hát kerékpárral?
240. T: 10–15 km-t.
241. N: De autókról is hallottatok, azok már sebesebben haladnak.
242. T: Ha nem szabályosan megy, akkor 120 km-t is megtesz.
243. N: Szabálytalanul meg nem szabad menni. De hol van ehhez képest az 5, 10, 15, 50 stb. km óránkénti sebességhez az 1 mp alatti 300 000 km. Tudjátok, hogy ez hallatlanul sok? És nincs is ennél nagyobb gyorsasággal haladó valami. Akármi, ami megy, mozog, nem tudja utolérni a fényt. Olyan nagy út az 1 mp 300 000 km, hogy sem az autó, sem a repülőgép nem tud vele versenyre kelni.
244. T: Csak egy tud vele versenyre kelni: a Föld forgása.
245. T: Tanár néni: a gondolat.
246. N: Most a Földdel kapcsolatban ki emlékszik rá, hogy a Föld egyenlítője milyen hosszú?
247. T: 40 000 km.
248. N: Ez meg mennyi?
249. T: 300 000 km.
250. N: Egy mp alatt körül tudná a fény kerülni a földet az egyenlítő mentén?
251. T: Nem, mert a fény csak egyenes vonalban terjed.
252. N: Igazad van, de ha kinyújtánánk az egyenlítőt egy egyenes vonalba, meg tudna annyit tenni egy mp alatt?
253. T: Meg tudna tenni.
254. N: Na, mennyi az egyenlítő?
255. T: 40 000 km.
256. N: Ez meg mennyi?
257. T: 300 000 km.
258. N: Föltételezzük, hogy körülszaladna az egyenlítő mentén, hányszor tudná egy perc alatt körülszaladni?

259. T: Hétszer.
260. N: Hétszer és még maradna is.
261. T: A Föld az sokkalta lassabban megy . . .
262. N: Most nem beszélünk arról, hogy a Föld megy vagy nem megy, most csak arról beszélünk . . .
263. T: hanem a fény előbb megteszi az egyenlítő körüli távolságot, mint a Földünk.
264. N: Most nem erről beszélünk, figyelj ide, most nem is akarjuk összehasonlítani a Föld forgási sebességével, csak azt akartuk megmutatni, hogy milyen nagy út az, amit egy mp alatt a fény meg tud tenni. Azt akartuk megmutatni, hogy nagyon hosszú távolság az egyenlítő hossza, ha az egyenesben képzeljük el. 40 000 km. Egy mp alatt a fény — ennyi idő alatt! — mégis több mint hétszer annyit tud megtenni. Ezt akartuk csak megmutatni, most egyelőre nincs időnk, hogy a Föld forgási sebességéről is beszéljünk, majd kitérünk rá.
265. T: Tanár néni! A hangnál is gyorsabban halad, mert a villámlásnál . . .
266. N: A hangnál is gyorsabban halad, mert a villámlásnál előbb látod a fényt, mint a hangot. Majd a hangról is fogtok ám tanulni, csak mindent fokozatosan. Nem szabad mindent egyszerre összehalmozunk! Mennyi tehát a fénynek az útja 1 mp alatt?
267. T: 300 000 km.
268. N: X község ide milyen messze van?
269. T: 3 km.
270. N: És Y város milyen messze van?
271. T: 33 km.
272. N: Hol vannak ezek a távolságok a 300 000 km-től! A világűrben még nagyobb távolságok vannak. A Nap tőlünk 150 millió km-re van.
273. T: Tudom, hogyan lehet kiszámítani, hogy milyen messze van. Ha tudom, hogy a fény 1 mp alatt 300 000 km-t tesz meg és a fizikakönyvből láttam, hogy a fény a Napról 8 perc alatt ér ide, így ki lehet számítani.
274. N: Majd a jövő órára kiszámítod. Csak mit kell előbb csinálnod?
275. T: A perceket másodpercekké kell alakítani.
276. N: Te már előre elolvastad?
277. T: Nem, csak láttam a kép alatt az adatot.
278. N: Vannak olyan égitestek, amelyekről hosszú évek alatt ér ide a fény. Ismeritek-e ezt a csillagképet? A Göncölszekér, és ha meghosszabbítjátok a két utolsó csillag közti távolságot és ötször fölméritek, találtok egy igénytelen kis csillagot. No, melyik az?
279. T: Az Északi-Sarkcsillag.
280. N: Onnan a fény 43 év alatt ér ide hozzánk. Milyen messze lehet? Ő [sic!] tudja azt is biztosan, hogy ki lehet számítani. Úgyhogy amelyiteknek az édesapja vagy az édesanyja mostanában lesz 43 éves, megmondhatjátok, hogy tessék szíves lenni este kiállani az ajtóba és az Északi-Sarkcsillagra nézni, mert az a fény, ami akkor a szemébe ér, mikor indult el?
281. T: 43 éve.
282. N: Mikor ő született. És még vannak ennél sokkal távolabbi csillagok is. Óriási távolságok vannak a csillagok közt. Nem is úgy fejezzük ki, hogy ez a csillag ennyi, meg ennyi km-re van, hanem úgy, hogy hány fényévre van. A Sarkcsillag 43 fényévnire van. Mit gondoltok,

- mit jelent az, hogy fényév? Egy fényév az időt jelent tulajdonképpen?
283. T: Nem, hanem akkor annyi . . .
284. N: Tehát akkor az hány km-re van? Annyi km-re van, amennyit a fény egy év alatt megtesz. Egy fényév hány km lehet, mit gondolsz?
285. T: Egy napra van . . .
286. N: Nem azt kérdeztem, hogy számítanád ki, hogy egy fényév hány km, másképp nem tudnád azt megmondani, hogy egy fényév annyi km, amennyit a fény mennyi idő alatt tesz meg?
287. T: Egy nap alatt . . .
288. N: Nem egy nap alatt, mert akkor fénynap lenne.
289. T: A fényév annyi km, amelyet a fény egy év alatt tesz meg.
290. N: Te is mondd el, mi a fényév:
291. T: Az a fényév, . . .
292. N: annyi km . . .
293. T: amennyit a fény egy év alatt tesz meg.
294. N: Még egyszer mondd el szépen, mi a fényév!
295. T: A fényév annyi km, amennyit egy év alatt tesz meg.
296. N: Akinek van kedve kiszámítani, az kiszámíthatja. Így kezd hozzá: hány mp egy perc, egy óra, egy nap stb. Vázlathoz odaírjuk, hogy egy fényév . . . Remélem, jövő órára jól megtanuljátok, hogy mi a fényév.

### III.

297. N: Miről beszélgettünk ma?
298. T: A fény terjedéséről.
299. N: Milyen irányban terjed a fény?
300. T: A fény minden irányban terjed.
301. N: Milyen vonalban terjed?
302. T: Egyenes vonalban.
303. N: Mekkora utat tesz meg egy mp alatt?
304. T: 300 000 km-t.
305. N: Mi a fényév?
306. T: Az a távolság, amit a fény egy év alatt tesz meg.
307. N: Még egyszer, mi a fényév?
308. T: Az a távolság, amit a fény egy év alatt tesz meg.
309. N: Vegyétek elő a könyvet!

### *Metodológiai problémák*

Mindenekelőtt a vizsgálatunkkal kapcsolatos néhány kutatás-módszertani problémával kell szembenézni.

Az első abból adódik, hogy az órán nem voltunk jelen, az óra menetét az órajegyzőkönyvekből ismerjük csak. Tudjuk, hogy az ilyen eljárás a következtetések megbízhatóságát sok szempontból csökkenti, az elemzés objektivitását viszont — legalábbis a szubjektivitás lehető teljes kiküszöbölése értelmében — bizonyára növeli. Az elemzés során mindenesetre kellő óvatossággal igyekeztünk eljár-



ni. Elemzésünk csak olyan tényekre, összefüggésekre terjedt ki, amelyek az órajegyzőkönyv alapján kellő biztonsággal vagy legalábbis nagy valószínűséggel megállapíthatók voltak. Ha figyelembe vesszük, hogy ezen az órán a verbális tevékenység rendkívül nagy mértékben dominált, az esetenként előtérbe lépő manuális tevékenység (külső cselekvés) minden egyes mozzanatát is szavak kísérték (esetenként nagyon is bőségesen), továbbá, hogy olyan tevékenységekre, amelyeket a magnetofonfelvétel semmiképpen sem tükrözhetett, de az órajegyzőkönyv készítője helyenként utalt — mindezek alapján talán joggal feltételezhetjük, hogy abból, ami az órán történt, valamiképpen minden tükröződik az órajegyzőkönyvben, ami *lényeges*.

Kétségtelen, hogy nagyon sok szempontból jobb lett volna, ha az órajegyzőkönyvben rögzített anyagot saját megfigyeléseinkkel tudjuk kiegészíteni, személyes tapasztalatok alapján tudjuk értelmezni. De ez az adott esetben gyakorlatilag megvalósíthatatlan volt. A vizsgálat ugyanis egyidejűleg folyt az ország 33 különböző iskolájában. Valamennyi órán természetesen nem lehettünk jelen. Abban a két osztályban viszont, amelyben a téma feldolgozását személyesen is megfigyeltük, nem találkoztunk a „hagyományos” óravezetésnek olyan, tiszta típusával, amilyent a közölt óra reprezentál; mindkettő átmeneti típusú volt, témánk szempontjából nem elég jellegzetes.

A többi órajegyzőkönyvet pedig csak áttekinteni, fő típusok szerint csoportosítani tudtuk, részletesen feldolgozni még nem. Ezért van az, hogy a rendelkezésre álló 231 órajegyzőkönyv közül éppen a szóban forgó 7 óra — és csak ez a 7 óra — elemzésünk tárgya, ebből is részletesebben csupán a téma második órája.

A voltaképpeni célunk az, hogy az új, 6. osztályos fizikatankönyv egy témájának tanítási menetét 33 variációban végigkísérve, és a tanulók tudását (a téma befejezése után) mind a 33 helyen feladatlapok segítségével felmérve, meg tudjunk állapítani bizonyos összefüggéseket a tanítás-tanulás módja és a tanulás eredményei között. Az órajegyzőkönyvek és a felmérések 1965 tavaszán készültek el. A felméréseket Bayer István szervezte meg, ő dolgozta fel a feladatlapokat is.<sup>3</sup> A teljes anyag feldolgozása még hosszabb időt igényel. A távolabbi cél ennek a hét órának a programozása az órajegyzőkönyvek és az eredményvizsgálatok tapasztalatainak felhasználásával. Jelen dolgozatunk tehát a folyamatban levő nagyobb munkálat „melléktermékének” tekinthető.

Az imént említett metodológiai problémával szorosan összefügg a következő: hét órából, illetve ezek közül is csupán egyetlen óra

<sup>3</sup> Bayer István: Egy 6. osztályos feladatlap tanulságai. A fizika tanítása 1965. 6. sz.

részletes elemzéséből vonunk le olyan következtetéseket, amelyek a „hagyományos” óravezetésre vonatkozólag — legalábbis bizonyos mértékben — általános érvényűek.

Ha csupán egy — vagy csak egynéhány — ötletszerűen kiragadott óráról lenne szó, teljesen jogos lenne a bizalmatlanság. De egyrészt a kiválasztás — mint az eddigiekből talán kitűnhetett — nem ötletszerűen történt, hanem olyan módon, amely legalábbis hasonló a tudományos kutatásban szokásos „mintavételi eljáráshoz”. Másrészt egy témához tartozó összefüggő óracsopotról van szó, egy tematikus egységről, amelyet ugyanabban az osztályban ugyanaz a tanár tanított végig. Az a feltételezésünk, hogy egy témával foglalkozó hét összefüggő óra tanulmányozásából sokkal biztonságosabb következtetéseket lehet levonni, mint hét vagy akár ennél sokkal több különböző témához tartozó órából. Egy téma feldolgozása során — lévén az a tanítás-tanulás folyamatának összefüggő egysége és viszonylag lezárt szakasza, amelyben az összes didaktikai feladatok megvalósítására sor kerül — a törvényszerűségek jobban megmutatkoznak, mint esetleg sokkal több óra esetében, amelyek közt belső összefüggés nincs, amelyek nem tekinthetők másnak mint önkényesen kiválogatott órák véletlen halmazának. A tematikus összefüggésbe behelyezve, és ennek keretében elemezve a téma egyetlen órája is jóval többet jelent, mint csupán egy órát.

És végül: az az eljárás, amellyel most először próbálkoztunk, és amelyet talán a tanítási órák mikrostrukturális vagy mikromorfológiai vizsgálatának nevezhetnénk, rendkívül idő- és munkaigényes. Arról van szó, hogy számba vegyük az óra minden egyes mozzanatát, eljutva egészen a legkisebb strukturális és funkcionális egységekig. Magnetofonfelvétel esetén ez szinte az összes elhangzott mondat megvizsgálását jelenti, mindenesetre az összes olyan szóbeli megnyilatkozásét, amelynek valamilyen strukturális, illetve funkcionális szerepe volt az órán folyó munkában.

Az ilyen jellegű vizsgálatok metodikája kidolgozatlan. Jómagunk a legelső lépéseket tesszük ezen a téren. Ebből adódik eljárásunk sok tökéletlensége, kezdetlegessége is, és az, hogy eddig még csak az anyagnak egy töredék részével tudtunk megbirkózni. Egyetlen hétórás témát elemeztünk egy osztályban. De ez 33 osztályban 231 óra, 33 tanárnak, és — 35-ös osztálylétszámot véve átlagosnak — 1155 tanulónak a munkáját jelenti. A vizsgálatot végzőknek 231 órajegyzőkönyvet és 1155 feladatlapot kell feldolgozniuk és egymással összehasonlítaniuk.

Abban az osztályban, amelyről az alábbiakban szó lesz, a hét óra folyamán összesen 1590 szóbeli megnyilatkozás hangzott el a tanár és a tanulók részéről. (Szóbeli megnyilatkozás címen foglaljuk

össze a tanár és a tanulók minden — a magnetofonfelvételen szereplő — összefüggő megnyilatkozását. Az egyszavas megnyilatkozásokat éppúgy egy egységnek vettük, mint a 10 vagy 15 szavasakat.) Ha csak 1000 megnyilatkozást veszünk átlagosnak osztályonként, akkor is 33 000 tanári és tanulói megnyilatkozást kellene megvizsgálni, részletesen elemezni az adott esetben. És ez akkor még mindig csak az általános iskolai 6. osztályos fizika egyetlen hétórás témája tanításának a vizsgálata lenne, mindössze 33 osztályban.

Ilyen számok alapján nem nehéz „ad absurdum” bizonyítani, hogy a tanítási órák mikrovizsgálata, statisztikai feldolgozás és tudományos általánosítás szempontjából elegendő mennyiségű adat-tömeg feldolgozása *modern technikai eszközök nélkül* szinte teljesen reménytelen.

Szeretnénk végül felhívni olvasóink figyelmét a magnetofonfelvétel alapján végzett didaktikai-metodikai kutatómunka egy olyan sajátosságára, amely a közölt órajegyzőkönyv és hozzáfűzött elemzéseink megítélése szempontjából is nagyon lényeges.

Ha egy tanítási órán személyesen részt veszünk, a tanár és a tanulók munkáját közvetlenül megfigyeljük, akkor természetesen nagyon sok szempontból *teljesebb képet* kapunk a tanár és a tanulók munkájáról, mint amilyent a magnetofonfelvétel tud nyújtani. Egy bizonyos szempontból azonban a magnetofonfelvétel teljesebb: ugyanis mindazt, ami az órán elhangzott, *teljes egészében*, válogatás, súlyozás stb. nélkül tükrözi. Éppen ebben rejlik a legfőbb értéke. Ez teszi lehetővé, hogy az órán folyó munka menetét részletesen és alaposan tanulmányozni tudjuk. Az órajegyzőkönyvet újból és újból végigolvasva olyan mozzanatokot, összefüggéseket is észreveszünk, amelyek a személyes megfigyelés során bizonyára elkerülték volna a figyelmünket. A rögzített szöveg alapján statisztikai számításokat, kvantitatív és kvalitatív elemzéseket végezhetünk; az óra közvetlen megfigyelése alapján készített jegyzetek ezt csak nagyon kis mértékben teszik lehetővé.

De éppen abból, ami a tudományos elemzés szempontjából a magnetofonfelvételt legfőbb előnye, komoly nehézségek is származnak akkor, amikor az órajegyzőkönyvet és annak elemzését publikáljuk. Az órajegyzőkönyv a tanári és a tanulói munka kisebb-nagyobb hibáit, hiányosságait (nem elég pontos megfogalmazások, funkciótlan megnyilatkozások, a tanár és a tanulók elfáradásának, a figyelem törvényszerű ingadozásának a tünetei stb.) könyörtelenül tükrözi. Nincs pedagógus, aki minden tekintetben hibátlan órákat tartana. De nagy különbség van a lényeges és az óra eredményessége szempontjából kevésbé lényeges, vagy esetleg éppen teljesen jelentéktelen hibák között. A magnetofon viszont nem válo-

gat a kisebb és a nagyobb hibák között. Ezért van az, hogy az órajegyzőkönyv legalábbis első olvasásra mindig rosszabb képet nyújt az óráról, mint a valóság. Ezzel magyarázható, hogy mikor saját óránk jegyzőkönyvét elolvassuk, kellemetlen meglepetést érzünk: *valóban ennyi* hibát követtünk volna el? Hasonló gondolat merül fel azokban is, akik megfigyelték az órát. (Meg szeretnénk itt jegyezni: az óramegfigyelés közben végzett szelektív értékelés nem mindig pontos; éppen az órajegyzőkönyvből derülhet ki, hogy ami az óra közben lényegtelennek látszott, valójában nagyon is lényeges volt.)

Továbbá: aki az órát személyesen figyeli meg, az közvetlenül érzékeli az órán folyó munka szubjektív oldalait is. Szóban forgó óránk esetében például a tanár példamutató igyekezetét, azt, hogy mindent megtett, amit az adott helyzetben lehetségesnek tartott annak érdekében, hogy a tanulók valóban elsajátítsák a tantervileg előírt anyagot. Az oktatás „hagyományos” keretei közt nem is igen tehetett volna sokkal többet, mint amit megtett. Ez az órajegyzőkönyvből is kiérezhető. Az elemzés során azonban a szubjektív vonatkozásokra nem lehetünk különös tekintettel. Feladatunk ugyanis nem a tanár munkájának az értékelése volt, hanem az órának mint objektív pedagógiai jelenségnek az elemzése, méghozzá éppen abból a szempontból, hogy mi az, ami ebben az órában — a tanár kétségtelen jószándéka és igyekezete ellenére is — túlhaladott, a szó rossz értelmében hagyományos. Éppen ezzel akarjuk érzékeltetni az oktatás „hagyományos” kereteinek, formáinak roppant erejét, a pozitív törekvéseket is visszajukra fordító hatását.

Tapasztalatból tudjuk, hogy a magnetofon alapján készült órajegyzőkönyvek a maguk könyörtelen tárgyilagosságával, az objektív valóságnak „meztelen”, a szubjektív szándékot nem tekintő visszatükrözésével a pedagógusokban *sokkszerű hatást* szoktak kiváltani. Ennek ellenére az a meggyőződésünk, hogy ilyen természetű vizsgálatokra és az eredmények publikálására feltétlenül szükség van. Enélkül nem képzelhető el pedagógiai valóságkutatás. Egyébként, ha ez az eljárás megszokottabbá válik, a negatív következményei lényegesen csökkennek és pozitív hatásai sokkal jobban tudnak majd érvényesülni.

### *A tankönyv és az óra*

Az általános iskola 6. osztályában, illetve az ennek megfelelő életkorú tanulóknak, Magyarországon még eddig nem tanítottak fizikát. Órajegyzőkönyveink azt a „történelmi pillanatot” rögzítik, amikor a 12 éves korosztály először találkozott fizikával mint külön iskolai tantárggyal. Ez vizsgálatunk szempontjából kedvezőtlen

körülményként is felfogható. Hiszen a 6. osztályos fizikatanításnak hagyományairól, hagyományos módjáról egyáltalán nem beszélhetünk: a tanításnak az a módja viszont, amely éppen ebben az osztályban megfelelő lenne, még nem alakulhatott ki a legelső tanévben. Annál kevésbé, mert csak a tanterv és a tankönyv állt a tanárok rendelkezésére. (A tankönyv szerzői — Kovács Zoltán és Zátónyi Sándor — 1966-ban Állami Díjat kaptak.) A 6. osztályos fizika tanításával kapcsolatos részletesebb módszertani útmutatások, tapasztalatléírások közül éppen a fénytanra vonatkozók csak menet közben kerülhettek a tanárok kezébe.<sup>4</sup> A részletes útbaigazítást nyújtó tanári kézikönyv<sup>5</sup> pedig csak 1965 augusztusában jelent meg (érthető okokból: a szerzők az első év tapasztalatait hasznosítani akarták), így arra a munkára, amely órajegyzőkönyveinkben tükröződik, még nem lehetett hatása.

Mi mégis úgy látjuk, hogy éppen a fenti körülmények miatt kedvezőnek is tekinthetjük a helyzetet vizsgálatunk szempontjából. Nyilván az történt, hogy a 6. osztályban fizikát tanító tanárok a tankönyvre többé-kevésbé támaszkodva zömmel úgy tanítottak, ahogyan a fizikát addig a felsőbb osztályokban tanítani szokták. Órajegyzőkönyveink jelentős része legalábbis erről tanúskodik, vannak természetesen példák merész, határozott kezdeményezésekre is.

Nem csoda, hogy a tantervnek és főleg a tankönyvnek a tanulók életkorához való alkalmazkodásra törekvő és egyébként is sok tekintetben modern, haladó koncepciója az első évben nem lehetett át az általános gyakorlatba. Tipikusnak inkább az mutatkozik, hogy az új szellemű tankönyv ellenére is nagyon sok iskolában „hagyományos” módon folyt a fizikatanítás. Éppen ez az, ami „kapóra jött”. *Az új tankönyv támasztotta követelményekhez képest, a velük való kontraszthatás folytán sokkal könnyebb tetten érni a „hagyományos” módszereket.*

A továbbiakban a vizsgált hét óra tankönyvi anyagát próbáljuk röviden jellemezni.

„A fényvisszaverődés” című téma része a tankönyv egy nagyobb tematikus egységének: „A fény tulajdonságai, optikai eszközök” című fejezetnek, amely a tankönyv szövegének utolsó harmada (50 oldal). Ezt megelőzik a tankönyvben: I. „A testek tulajdonságai és egymásrahatásuk”, valamint II. „A testek felmelegedésével és lehűlésével járó fizikai változások” c. ugyancsak 50—50 oldalas fejezetek.

<sup>4</sup> Kovács Zoltán—Zátónyi Sándor: A 6. osztályos fizika tankönyvről. IV. rész. A fizika tanítása 1965. 1. sz.

<sup>5</sup> Kovács Zoltán—Zátónyi Sándor: Tanári kézikönyv a 6. osztályos fizika tanításához. Tankönyvkiadó 1965.

A harmadik fejezetben „A fényvisszaverődés” című téma 6, egyenként 1—1 tanítási óra alatt feldolgozható kisebb egységre oszlik. Ezeknek címe sorrendben a következő: 1. Mikor látjuk a testeket? 2. Hogyan terjed a fény? 3. Milyen a tárgyak képe a siktükörben? 4. Hogyan verődik vissza a fény a siktükörről? 5. A visszafelé tükröződő fény. 6. Tükrök a fényvisszaverődés jelenségei köréből.

A felsorolt hét tanítási egység tankönyvi szövegének a terjedelme összesen 18 oldal, az egy órára eső tankönyvi szöveg tehát középértékben 2,6 oldal. (Szélső értékek: 1,5—4.) Ehhez azonban hozzá kell fűzni a következőket: 1. Az új 6. osztályos fizikatankönyvben sok a *kép, ábra*. Az említett oldalterjedelemnek több, mint a felét ezek foglalják el. 2. A szöveg szerinti megtanulásra és reprodukálásra szánt anyag viszonylag nagyon kevés. A hét tanítási egységben összesen 69 mondat, egy tanítási egységre tehát átlagosan 9,4 mondat esik. Szélső értékek: 0 (a gyakorlati óránál), illetve 16 (a hatodik óránál). Ez a régi értelemben vett „tanulnivaló” egyik órától a másikra.

Ugyanakkor bőségesen szerepelnek a tankönyvben *gyakorlati és elméleti feladatok*: „Figyeld meg!”, „Kísérletezz!”, „Gondolkozz és válaszolj!”, „Tanulmányozd!” címszók alatt. Továbbá néhány *kiegészítő információ*, illetve *korábbi ismeretek, tapasztalatok* emlékeztető idézése „nem kötelező” anyagként ilyen címeken: „Hallottad-e?”, „Láttad-e?”, „Olvasd el!”. Ilyen jellegű szövegrészekből áll a tankönyv szövegének túlnyomó része (körülbelül 2/3-a).

Mindebből már világosan kirajzolódik a tankönyv didaktikai-metodikai koncepciója: az eleven szemléletre (a gyermek közvetlen megfigyeléseire, tapasztalataira) épülő, intenzíven gondolkodtató és sokat cselekedtető fizikatanítás számára kívánnak sokoldalú ösztönzést és reális alapot nyújtani a tankönyv szerzői.

Ez a koncepció nem mindig érvényesül elég következetesen a tankönyvben. A nagy és túlsúlyban levő érdek mellett vannak a tankönyvnek hiányosságai is, úttörő kezdeményezésről lévén szó azonban, ez nem is csoda. A pozitívumok és a negatívumok egyaránt tükröződnek a tankönyvnek abban a részletében, amely az órajegyzőkönyvünkben rögzített órán került feldolgozásra.

A szöveg két olyan mondattal kezdődik, amelyek a tanulók tapasztalatait idézik fel: „A lámpa az egész szobát megvilágítja. A tér közepére felszerelt fényszórót minden oldalról láthatjuk.” Erre a meglehetősen szűkös indukciós anyagra épül az általánosítás: „A fény minden irányban terjed.”

A következő általánosításhoz — „a fény egyenes vonalban terjed” — szélesebb indukciós bázisról jut el a tankönyv. Két fényképet láthatunk. Az

egyiknek egy ablakon át beáramló fénynyalábot kellene ábrázolnia; sajnos nagyon elmosódott a kép, éppen a fénysugarak alig láthatók. A másik kép egy gépkocsi reflektorának fénykévéit mutatja félhomályos háttér előtt. A képek alatt a következő szöveg olvasható: „Az ablakon bejutó *napsugarak* egyenes vonalban haladnak. A gépkocsi fényszórójának fénynyalábjába is egyenes vonalú.” Egy másik kép — az egyik következő lapon — azt ábrázolja, hogy valaki görbe csövön át nézi a gyertya lángját. Mellette a következő megállapítás: „Görbe csövön nem látunk át, a csövön csak akkor jut át a fény, ha a cső egyenes.” Ezután ismét egy tapasztalatokat felidézõ mondat következik: „Napsütéses idõben a különbözõ építményeknek, fák-nak éles árnyékát látjuk. Az árnyék is a fény egyenes vonalú terjedésének következménye. A fény nem kerül meg a testeket, ezért keletkezik a testek mögött árnyék.”

A „tanulni való” szöveg a következõ információval végzõdik: „A fény terjedéséhez idõre van szükség. A fény 1 mp alatt 300 000 km-t tesz meg.” A távolságot ábra érzékelteti, amely — szintén elég nehezen kivehetően — azt szemlélteti, hogy a fény másodpercenkénti útja 7,5-szer akkora, mint a Föld egyenlõtõje.

Ennyi a régi értelemben vett „tanulnivaló”: összesen 12 mondat.

A továbbiakban apróbetûs szövegrészek következnek (összesen 29 mondat 5 képpel és ábrával). Ilyen a „Távolságok a világűrben” c. olvasmány (benne a *fényév* fogalma). Ehhez kapcsolódik egy ábra, amely különbözõ bolygók-nak a Naptól való távolságát szemlélteti. A feladat annak kiszámítása, hogy hány perc alatt jut el a Nap fénye az egyes bolygókra. A kísérle-tézési feladatok közt szerepel a következõ: „Jelölj ki egyenes vonalat a rajz-táblán gombostû segítségével!” A megoldáshoz két ábra nyújt segítséget. Ugyancsak ábra segíti a napóra készítésére és az ezzel kapcsolatos megfigyelésekre vonatkozó feladatok megoldását is. „Gondolkozz és válaszolj!” címen 5 nagyon jó és elég nehéz (tanári segítség, illetve közös megbeszélés nélkül aligha megválaszolható), gondolkodtató kérdés szerepel a fény egye-nes vonalú terjedésével kapcsolatban.

A koncepció eddig teljesen világos: az apróbetûs részek az óra „fõ anyagá-nak” kiegészítését, elmélyítését és fõként az elméleti és gyakorlati alkalmazását szolgálják. A tankönyv legfõbb erõssége éppen az, hogy a szerzõk különös gon-dot fordítanak a tanultak sokoldalú alkalmazására. Az alkalmazási feladatokat nyilvánvalóan csak részben szánják otthoni munkának, többségük nem is igen oldható meg otthon, csak az órán, a tanár közvetlen irányításával folyó közös foglalkozáson. A szerzõknek az a törekvése, hogy az alkalmazási feladatok jelentõs részét a tankönyvre támaszkodva, az órán oldják meg a tanulók (közös vagy esetleg egyéni munkával) csak helyeselhethõ.

Meg kell azonban itt említeni — mert órajegyzõkönyvünk elemzése szempont-jából fontos körülmény —, hogy a tankönyvi feladatok egy részének (a sötétkamrával kapcsolatos feladatoknak) a funkciója nem elég tisztázott. Ezek a feladatok túlmennek az óra anyagán: a sötétkamrában mutatkozó kép állására, nagyságára vonatkozó megfigyeléseket kívánunk meg. Ez fel-fogható a következõ órák elõkészítéseként is. De a gyakorlatban — az óra-jegyzõkönyvünkben rögzített órán is — komoly nehézségek származnak ebbõl a megoldásból. Az alkalmazás fázisába ugyanis új, és a tanulók számára korántsem egyszerű fogalmak keverednek bele (fordított állású kép, kicsi-nyitott kép), amelyeknek a kellõ megértésérõl itt még gondoskodni nem lehet; ugyanakkor az alkalmazás didaktikai feladatának a teljes értékû meg-oldását akadályozzák.

Talán az elmondottakból is kitérünk, hogy a 6. osztályos fizikatankönyv bizonyos lépéseket tesz a tananyag programozása irányába (a programozást itt a legáltalánosabb értelmében véve) azért, hogy nemcsak a tanulni való anyagot szabja meg, mint a hagyományos tankönyvek, hanem a feldolgozás menetét és módját is törekszik befolyásolni. Az *ismeretszerzés* fázisában szuggerálja az induktív menetet, és megteremt a feltételeit annak, hogy az *alkalmazás* fázisa minél szélesebben és gazdagabban kibontakozzék. Az ilyen tendenciákat rendkívül nagyra kell értékelni. Emellett azonban nem feledkezhetünk meg arról, hogy a programozás legfontosabb alapkövetelménye: az egyes „lépések” egymásutánjának alapos átgondoltsága, a tanulási folyamat „szigorúan logikus” megtervezése, fokozatos kiépítése tekintetében ez a tankönyv még csak kezdeti — bár nem jelentéktelen — lépésnek tekinthető.

Ezek után hasonlítsuk össze órajegyzőkönyvünket a fentiekben ismertetett tankönyvi szövegrésszel. Ennek az összehasonlításnak a nyomán máris kibontakozik a „hagyományos” oktatás néhány jellegzetessége.

Mindenekelőtt bizonyos, nagyon jelentős *arányeltolódásokra* kell felfigyelnünk. Elsősorban arra, hogy az *alkalmazás fázisának az órajegyzőkönyvben nyoma sincs*.

Az óra „makrostruktúrája” szabványos. Az órajegyzőkönyvben szereplő megnyilatkozások sorszámai segítségével az arányokat is értékelhetni lehet: 1—71. (23%) az előző óra anyagának „számonkérés”; 71—296. (73%) az új anyag feldolgozása (főleg kérdve kifejtés, továbbá rövid magyarázatok útján, a legfontosabb meghatározások, tételek stb. többszöri elisméltetésével); 297—309. (4%) összefoglalás.

Nem nehéz ebből arra következtetni, hogy az óra optimális eredménye az új anyagnak *a tanulók többségénél feltételezhető megértése és emlékezetbe vésése lehet* (ami önmagában véve egyáltalán nem várhatunk. Hiszen azokról a lehetőségekről, amelyeket például a megértésnek és az emlékezetbe vésésnek az alkalmazás útján való ellenőrzése vagy az értelmi erőknél az alkalmazás közben történő fejlesztése szempontjából a tankönyv nyújt, a tanár szemmel láthatóan nem vesz tudomást.

Hogy milyen feladatokat kapnak a tanulók otthonra, az ebből az órajegyzőkönyvből nem derül ki. Egyébként is jellemző, hogy a tankönyvre való első és egyben utolsó hivatkozás az óra legvégén történik: „Vegyétek elő a könyvet!” Az óra befejeződött, óra közben a tankönyvet „természetesen” nem használták, hiszen ez nem szokás a „hagyományos” oktatásban.

Feltételezhetnénk, hogy az alkalmazási feladatok legalább házi-feladatként szerepeltek (ami persze szintén hiba lenne pedagógiai



szempontból, hiszen fentebb már rámutattunk, hogy a tankönyvben szereplő feladatok jelentős részét a tanulók önállóan nemigen tudhatják megoldani). A következő óra jegyzőkönyvéből azonban megtudjuk, hogy a házilecke az órán tanultaknak és a tankönyv normál szedésű szövegének az emlékezetbe vézése volt. Legalábbis ezt „kérte számon” a tanár a következő óra elején. Egyetlen kérdés hangzott el eközben, amely bizonyos mértékben összefügg az egyik tankönyvi feladattal: „Hogyan igazolnánk, illetve vizsgálnánk meg azt, hogy egy vonalban vannak a telefonpóznák?” De ezt a problémát is csak futtában és csupán verbálisan intézik el.

A kép teljesen világos: a tankönyvi koncepció legpozitívabb vonása, az *alkalmazás* fázisának minél teljesebb kiépítésére irányuló törekvés elsikkad a tanításban.

Ugyanakkor a tankönyvnek azokra a részeire, amelyeknek a „hagyományos” értelemben vett ismeretközlő funkciójuk van, nyilvánvalóan támaszkodik a tanár, sőt e tekintetben túlteljesítések mutatkoznak. A fény sebességére vonatkozó tankönyvi információk, valamint a sötétkamrában mutatkozó kép állásával és nagyságával összefüggő tudnivalók, amelyeknek a tankönyvszerzők csupán a kiegészítő, illetve előkészítő „mellékanyag” szerepét szánták, „főanyaggá” lépnek elő. Az óra új anyagot feldolgozó részében (71–296.) elhangzott 225 megnyilatkozás közül 75 (33%) a fény sebességével kapcsolatos. Hozzá kell ehhez tenni, hogy az időráfordítás tényleges arányait ez az adat önmagában véve még nem elég pontosan tükrözi, hiszen a dolog természeténél fogva éppen ezzel a problémával kapcsolatban hangzik el a terjedelmesebb tanári megnyilatkozások többsége. (229., 231., 264., 278., 280., 282.)

A sötétkamrával összefüggő (az új anyag feldolgozására vonatkozó megnyilatkozások 22%-át kitevő) 49 tanári és tanulói megnyilatkozás (172–221.) nemcsak mennyiségileg tűnik aránytalanul soknak *ezen az órán*, hanem főként abból a szempontból jellemző, hogy a tankönyv intencióitól eltérően nem a megfigyelésen van a hangsúly, hanem a *fordított*, a *kicsinyített*, sőt a *valódi* képre vonatkozó bizonyos ismeretek szükségképpen felületes közlése megy végbe csupán.

A fentiekben ismertetett arányeltolódások szimptomatikusak: ami a tankönyvből verbálisan megtanítható, azt figyelembe veszi a tanár, sőt e tekintetben túl is megy a tankönyvön. Ami viszont nem illik bele az órán folyó munka „hagyományos” menetébe, ami bizonyos módosításokat, újításokat kíván az eddigi gyakorlathoz képest, az szinte teljes egészében figyelmen kívül marad. Hangsúlyozni szeretnénk: nem szükséges itt az újjal való tudatos és

szándékos szembeszegülést feltételezni. Egyszerűen csak a hagyomány erejéről van szó, a megszokásról, amely ma — és hosszú ideig még — a könnyebb megoldás irányába sodorja a tanárt.

Részletesebben is lehetne elemezni az órajegyzőkönyvet ebből a szempontból. Rá lehetne mutatni arra, hogy a tanár nemcsak az alkalmazási feladatokat, hanem a tankönyv indukciós kiindulópontként felhasználható és esetenként magyarázatra is szoruló képeit, ábráit is teljesen figyelmen kívül hagyta. Egy gyertya fényének megfigyeltetéséből „vezeti le” azt a tételt, hogy a fény minden irányban terjed (71—92.). Az egyenes vonalú terjedés ténybeli bizonyítékai: egy hajlítható cső és az osztálynapló árnyéka (93—155.). Tehát nemcsak az alkalmazás fázisa sikkad el, hanem az *ismeretszerzés* fázisa is nagyon elvékonyodik: az indukciós bázis az órán szűkebb, szegényesebb, mint a tankönyvben.

A tanár főként csak abban a tekintetben támaszkodik a tankönyvre, hogy *miről legyen szó az órán*. De az órán folyó munka *didaktikai menetét*, a tanítás-tanulás módját a tankönyv csak minimális mértékben befolyásolta. Mintha a tanár nem is venné észre, hogy ez a tankönyv más, mint az eddig szokásosak.

A tanulók azonban észreveszik. Ezzel függ össze az — a fizika tanításban elég szokatlan dolog —, hogy a tanulók egy része szívesen forgatja, olvasgatja, nézegeti a tankönyvet az órákra való felkészüléstől függetlenül. Meg is érti, amit olvasott, és sok mindent megjegyez belőle. Nemegyszer tapasztaltuk ezt a meglátogatott órákon; az órajegyzőkönyvekben is sok nyoma van ennek az örvendetes jelenségnek.

Figyelemre méltó ebből a szempontból órajegyzőkönyvünknek 272—297-ig terjedő számokkal jelzett része. A tanár felteszi a kérdést: „Te már előre elolvastad?” Nem tudjuk, milyen volt a tekintete, arckifejezése, hangjának színe, amikor ezt kérdezte. De abból, hogy a tanuló azonnal mentegetőzni kezdett, arra lehet következtetni: nem nagyon örült a dolognak.

\*

A tanítás és a tanulás a „hagyományos” felfogásban két egymás után következő lépcsőfok. Az órán tanítás folyik, a folyamatnak ebben a szakaszában a tankönyvnek legfeljebb az a szerepe, hogy a tanár elmondja, illetve elmagyarázza azt, ami a tankönyvben van. A tanulás otthon megy végbe, és azonos a tankönyv szövegének emlékezetbe vésésével — kisebb vagy nagyobb mértékben támaszkodva a tanári magyarázatra is. Ez voltaképpen az egyedül lehetséges megoldás akkor, ha a tanár is és a tankönyv is főként

csak szöveg szerinti reprodukálásra szánt anyagot nyújt. A tanár ebben az esetben nem adhat többet és mást, mint a tankönyv, és megfordítva, a tankönyv sem igen tartalmazhat többletet ahhoz képest, amit az órán megtárgyaltak. A tanuló munkája kétszeres értelemben is reprodukzív jellegű: az otthoni tanulásban reprodukálódik az, ami az órán történt, a feleléskor pedig a tanuló reprodukálja azt, amit a tankönyvből és a tanári magyarázatból megjegyzett.

Mihelyt azonban ez a helyzet megváltozik és olyan tankönyvek jönnek létre, amelyeknek sok szempontból önálló „tanító funkciójuk” is van, feltétlenül új típusú munkamegosztásnak kell kialakulnia a tanár és a tankönyv, az iskolai munka és az otthoni munka között. Ez az, amit az adott esetben a tanár nem vett figyelembe. A törvénytörés azonban áttörte a „hagyományos” korlátokat, az „előretanulás”, amelyet a tanár csupán zavaró tényezőnek tekintett, a tankönyvhöz való új viszony és a tankönyvből való tanulás új formái kialakulásának előjeleként tekinthető.

### *Az óravezetés és a tanulók aktivitása*

A 7 óra jegyzőkönyvéből világosan kitűnik, hogy olyan órákról van szó, amelyekről azt szoktuk mondani: a tanár jól megmozgatta az osztályt, a tanulók aktívak voltak.

Ezt alátámasztják a következő adatok is: a 7 órán összesen elhangzott 1590 szóbeli megnyilatkozás. Ebből 810 a tanár és 780 a tanulók részéről.

Az órajegyzőkönyvből sajnos csak az tűnik ki, hogy mi az, amit a tanár mondott, és mi az, amit a tanulók. Nem tudjuk meg, hogy kik és hányszor szerepeltek az órán a tanulók közül, pedig ez lényeges volna az osztályfoglalkoztatás mértékének megállapítása szempontjából. Ezt a problémát korábbi órajegyzőkönyvezési gyakorlatunkban<sup>6</sup> a következőképpen oldottuk meg. A magnetofonfelvétellel egyidejűleg többen is megfigyelték az órát különböző szempontból. Az egyik megfigyelőnek az volt a fő feladata, hogy T betűvel jelölve a tanár megnyilatkozásait, a kezdő szavakat jegyezze fel. Ugyancsak feljegyezte sorra egymás után a tanulói megnyilatkozások kezdő szavait is, megjelölve a tanuló ülésrend szerinti helyét. 1/2. például azt a tanulót jelentette, aki balról az első oszlopban, a második padban ült. Ilyen módon azt is meg lehetett állapítani az órajegyzőkönyvből, hogy milyen a tanulói megnyilatkozások szóródása, hány tanuló szerepelt többször, hányan voltak, akik nem szólaltak meg stb. Annak az órajegyzőkönyvnek az elkészítője, amely elemzésünk tárgya, ezt a technikát nem alkalmazta.

<sup>6</sup> A PTI-nek a tanulói aktivitással foglalkozó munkabizottsága készített hasonló módon órajegyzőkönyveket 1958–59-ben. Lásd: *Takács Etel*: Egy nyelvtanóra magnetofonfelvétele. Tanulmányok a tanulói aktivitás köréből. Szerk. *Szokolszky István*. Tankönyvkiadó 1962. 191–215.

Előző akadémiai tanulmánykötetünkben közöltük Clauss adatait, amelyek szerint a tanítási órákon elhangzott szavak 78,9%-át a tanító mondja ki, s csak 21,1%-át a tanulók együttvéve.<sup>7</sup> A mi vizsgálatunk ennél lényegesen jobb képet mutat. A tanári és tanulói megnyilatkozások aránya 51%: 49%. Ezek a számok természetesen csak azt mutatják, hogy hányszor nyilatkozott meg az órán a tanár és hányszor a tanulók. Emellett tudnunk kell azt is, hogy mennyit beszéltek. Ha ugyanis a tanári megnyilatkozások általában hosszúak és a tanulói megnyilatkozások rövidek, akkor az 51:49 arány megtévesztő lehet, a valóságos arányok esetleg talán még rosszabbak is, mint azokban az iskolákban, amelyekből Clauss adatai származnak.

Órajegyzőkönyvünk azonban másról tanúskodik. Az 1590 szóbeli megnyilatkozás közül kerekén 1400 mindössze 1—2 mondatos volt. Ez az összes megnyilatkozások 88%-a. Ebben a kategóriában a tanári és a tanulói megnyilatkozások aránya 46%:54%. A különbség tehát viszonylag kicsi, és ebben az esetben *a tanulók beszéltek többet.*

Szignifikáns különbségek csak a 2 mondatnál hosszabb megnyilatkozásoknál mutatkoznak. 3—5 mondatos megnyilatkozás: tanári 131 (89%), tanulói 16 (11%). 5 mondatnál hosszabb tanári 38 (maximum 17 mondat), tanulói 3 (maximum 10 mondat). Ismételjük, ezek a nagy különbségek az összes megnyilatkozásoknak mindössze 12 százalékánál, a két mondatnál hosszabb megnyilatkozásoknál mutatkoznak, és teljesen indokoltak.

Ezt a 7 órát nem utolsósorban éppen azért tartjuk tipikusnak, mert — nagyszámú korábbi tapasztalatainkkal egybehangzóan — a tanári és tanulói megnyilatkozásoknak ilyen arányait tükrözi.

Hasonló eredményekről olvashatunk W. Okoń „Az oktatás folyamata” című könyvében.<sup>8</sup> (A tanítási órák mikrostrukturális vizsgálatához egyébként ez a könyv adta nekünk az első ösztönzést.) Okoń adatai szerint 100 megvizsgált órán elhangzott 9300 tanári megnyilatkozás közül (összesen 20 921 mondat) 1—2 mondatos volt 6769 (73%), 3—5 mondatos 2011 (22%), 5-nél több mondatos 520 (5%). Okoń értékelése szerint a kérdés-felelet módszernek a túltengését mutatják ezek az adatok. Idézzük Okoń ide vonatkozó megállapítását: „A beszélgetés módszerének ekkora túlsúlya, sőt gyakran szinte az egyeduralma az akusztikai analízistört túlzottan igénybe veszi. Ezáltal a megfelelő agysejtek energiája kimerül, és serkentés helyett gátlás jön létre bennük.”<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964. Akadémiai Kiadó 1965. 128—129.

<sup>8</sup> Okoń, Wincenty: Der Unterrichtsprozess. Berlin 1957.

<sup>9</sup> Okoń i. m. 100.

Órajegyzőkönyvünk adatai óralátogatási tapasztalatainkkal egybehangzóan igazolják: az általános iskolában ma már nem az a tipikus, hogy a tanár túl sokat beszél és a tanulókat alig hagyja szóhoz jutni. A „hagyományos” oktatásnak az a legősibb rétege, amelyet a *prelegálás* szóval szoktunk jellemezni, tovább él ugyan bizonyos mértékben a középiskolákban, nagymértékben az egyetemeken, az általános iskolákban azonban egyre ritkább kivételnek számít.

Ezzel szemben szívósan él a „kérdve kifejtés” hagyománya, pozitívumaival és nagyon sok negatív vonásával együtt. Ezt reprezentálják az órajegyzőkönyveinkben rögzített tanítási órák is. 1590 tanári és tanulói megnyilatkozás 7 órán — részletesebb vizsgálat nélkül is megállapítható, hogy ez túlságosan sok. Különösen ha meggondoljuk, hogy a *fizika tanításáról* van szó a *12 éves életkorban*.

Nyilvánvaló, s a tankönyv szerzői is ebből indultak ki, hogy különösen éppen ebben az életkorban a fizikát úgy kell — mert csak úgy lehet — megtanítani, hogy a gyerekeket mindenekelőtt és minél nagyobb mértékben magukkal a *dolgokkal hozzuk közvetlen kapcsolatba*: a fizikai jelenségekkel, amelyeket megfigyelnek, kísérlet útján előidéznek vagy saját, korábbi tapasztalataik alapján szemléletesen az emlékezetükbe idéznek. A szavak *eszközök*, amelyekkel irányítani lehet a figyelmet, gondolkodást, emlékezetet, képzeletet, a jelenségek minél sokoldalúbb, minél teljesebb érzékelése, illetőleg reprodukálása és ennek alapján az összefüggések, törvényszerűségek minél mélyebb megértése érdekében.

A „korszerűség” igényével fellépő fizikatanításra sokkal inkább a szűkszavúság, mint a bőbeszédűség jellemző. A 33 vizsgált óra közt voltak olyanok (magunk is láttunk néhányat), amelyeken a tanár a verbális aktivitás vonatkozásában nagy önmérsékletet tanúsított. Csak annyit beszélt, amennyi szükséges volt, és tudatosan törekedett arra, hogy a tények, a jelenségek álljanak az előtérben, nem a szavak. Az ilyen órákon elsősorban „a dolgok beszéltek”: maguk a tárgyak, jelenségek és közvetlenül tapasztalt összefüggéseik. A tanár nem csupán a régi értelemben vett *oktató* szerepét játszotta, hanem elsősorban a *szervezője* volt a tanulók „termékeny találkozásának” a fizikai jelenségek világával; *irányítója*, *segítője* volt a tanulóknak abban, hogy a szükséges tapasztalatokat megszerezhessék, és amit tapasztaltak, helyesen tudják értelmezni. Ilyen órákkal viszonylag ritkán találkoztunk.

A tipikusan „hagyományos” órákat általában — és az elemzett órát különösen — az jellemzi, hogy a tanár az oktató hagyományos pozíciójából vagy kinyilatkoztatja a fizikai tételeket, vagy — ami nem sokkal jobb — úgy „vezeti rá” a tanulókat, hogy a fizikai jelenségek csupán az illusztratív példák alárendelt szerepét töltik

be. *Nem a fizikai jelenségek állnak az óra középpontjában, hanem a fizikai terminológia: szakkifejezések, meghatározások, tételek, amelyeket jórészt verbálisan és sokszor túlságosan bőbeszédűen sulykolnak be. Ez nem válik minden esetben nyilvánvalóvá az óra megfigyelése során, még az órajegyzőkönyv első elolvasásakor sem, hiszen az ilyen órákon is vannak megfigyelések, kísérletek is, a tanulók korábbi tapasztalatai is szóba kerülnek stb. Alaposabb elemzés azonban feltárja a valóságot: széles tapasztalati bázisra épülő fizikatanítás helyett régimódi, verbális fizikatanítás folyik voltaképpen. A hangsúly azon van, hogy a tanulók *beszélni* tudjanak fizikai témákról, és emellett háttérbe szorul az, hogy az életkoruknak megfelelő szinten *meglássák* és *megértsék* a fizikai jelenségek lényegét. Jól megfigyelhető ez órajegyzőkönyvünkben.*

Felvetődik a kérdés: mi idézi elő és tartja életben a verbalizmust? A verbalizmusnak minden tantárgyra kiterjedő, és egészen a középkorig visszanyúló történeti hagyományai mellett számításba kell venni, hogy valamit verbálisan „megtanítani” mindig könnyebb és gyorsabban vezet „eredményekre” (óralátogatók előtt, vizsgákon stb. felmutatható „eredményekről”, nem valóságos eredményekről van szó). Nagy körültekintést és sok fáradtságot igényel az a munka, amelyet annak a tanárnak kell elvégeznie, aki nem a régi értelemben vett *oktatónak* tekinti magát csupán, hanem a *korszerű értelemben vett tanulás szervezőjének és irányítójának*.

De van a szavak túltengésének — különösen napjainkban — más oka is. Ezzel kissé részletesebben kell foglalkoznunk. Iskolareformunk egyik alapvető és nagyon helyes követelménye a tanulói aktivitás fokozása. A tanárok igyekeznek is aktivizálni tanítványukat az órákon, már csak azért is, mert tudják, hogy munkájuk megítélésének ez ma az egyik fő szempontja.

Olyan jellegű óravezetés esetén azonban, amilyen az órajegyzőkönyvünkben is tükröződik, ez az alapjában véve nagyon pozitív törekvés — a tanár kétségtelen jószándéka ellenére — a visszájára fordul. Ha ugyanis az aktivitás fő formája (szinte egyetlen formája) a verbális aktivitás, ha az aktivitás nem verbális formáinak (megfigyelés, csendes gondolkodás, tényleges cselekvés: kísérletezés, mérés stb.) a kibontakoztatására a tanár didaktikai szemléletmódjának „hagyományos” korlátai miatt nem eléggé törekszik, a verbalista pedagógia szűk köréből nem akar, vagy nem tud kilépni, akkor az aktivizálás eredménye szükségképpen csak a verbális aktivitás további fokozódása, *a verbalizmus egyre ijesztőbb méretű burjánzása lehet.*

Pedagógiai törvényszerűségnek tekinthetjük ezt, amely általánosított formában a következőképpen fogalmazható meg: teljesen korszerű törekvések is eleve eredménytelenségre vannak kárhoz-

tatva, sőt inkább visszavetnek, mint előre visznek bennünket, ha elavult pedagógiai szemléletmód alapján, a szó rossz értelmében vett „hagyományos” keretek közt próbálnak érvényesülni. A vizsgált órajegyzőkönyv frappáns bizonyítéka annak, hogy ez a törvényszerűség valóban fennáll.

A verbális aktivitás a tanári és tanulói aktivitásnak alapvetően fontos fajtája. De csak olyan mértékben hasznos, amilyen mértékben együtt jár intellektuális, illetve manuális aktivitással. A *verbalitásból* (szóbeliségből) akkor lesz *verbalizmus*, ha bármilyen csekély mértékben is elszakad a gondolkodástól és a cselekvéstől és *öncélűvé* válik. Ebből a szempontból természetesen nagy különbségek vannak az egyes iskolai tantárgyak között. Az anyanyelvi és idegennyelvi oktatásban nyilván egészen más a helyzet ebben a tekintetben, mint a fizika tanításában, hiszen az idegen nyelvek oktatásában és az anyanyelvi képzésben a beszéd nemcsak eszköze, hanem célja is az oktatásnak.

Visszatérve órajegyzőkönyvünkre, a megvizsgált 7 óra folyamán elhangzott 1590 szóbeli megnyilatkozás a következőképpen oszlott meg az egyes órák között:

1. óra	202
2. óra	309
3. óra	282
4. óra	262
5. óra	184
6. óra	217
7. óra	134

---

Összesen 1590

Természetes, hogy az utolsó órán — mint említettük ez gyakorlati óra volt — a legkisebb a szóbeli megnyilatkozások száma, hiszen a többi órától eltérően ezen az órán a gyakorlati tevékenység, a nem verbális aktivitás dominált. Meg kell itt jegyezni, hogy a 134 szóbeli megnyilatkozás közül 90 az óra számonkérő részében hangzott el (az óra elején), a további 44 az óra időben leghosszabb fő részében, a tantervileg előírt gyakorlatok végrehajtása közben. Ebből is látható, hogy az órajegyzőkönyv adataiból elég reálisan lehet következtetni a verbális aktivitás és a (nem verbális) külső tevékenység (kísérletezés, mérés stb.) tényleges arányaira. Talán érdemes még megjegyezni, hogy a gyakorlati órán a tanári és tanulói megnyilatkozások aránya 50%:50%. 3 mondatnál hosszabb megnyilatkozás mindössze 10 volt (7,5%), ezek közül 6 a tanár részéről hangzott el (maximum 11 mondat) és 4 a tanulók részéről (maximum 4 mondat).

A közölt számadatokból az is látszik, hogy a bőbeszédűség a legnagyobb mértékben éppen az órajegyzőkönyvünkben tükröződő második órára jellemző; ez az óra kirí a tanár által tartott 7 óra közül is, amit úgy értékelünk, hogy ez az óra a szóban forgó tendenciát a „legtisztább formában” reprezentálja.

Rátérve most már ennek az órának a részletesebb elemzésére, a 309 megnyilatkozás a tanár és a tanulók között a következőképpen oszlott meg: 161:148. Az arány tehát (52%:48%) szinte teljesen azonos azzal, amely a hét óra átlagában mutatkozott (51%:49%).

309 szóbeli megnyilatkozás egy órán — 45 perces órát számítva — 6,9 megnyilatkozást jelent percenkénti átlagban, 9 másodpercenként 1-et. Feltételezhetjük, hogy mivel az órát magnetofonra vették és ilyen különleges esetekben az előírt 45 percet rendszerint túl szokták lépni, ez az óra is hosszabb volt a szokásosnál. Ha az óra nem 45 percig, hanem 60 percig tartott, akkor is 5 megnyilatkozás hangzott el percenként, 12 másodpercenként 1. Ha ehhez még hozzávesszük, hogy a megnyilatkozások közt 2 mondatnál hosszabbak is voltak (összesen 44, köztük egy 11 mondatos tanári és egy 5 mondatos tanulói megnyilatkozás), akkor előttünk áll a teljes kép, amelyből (és természetesen az órajegyzőkönyv egész szövegéből) a következő megállapításokat szűrhetjük le:

A tanár nagyon aktív volt az órán. Szakadatlanul osztályfoglalkoztatásra törekedett, arra, hogy minél nagyobb mértékben aktivizálja a tanulókat. A tanári és a tanulói aktivitás mértékét tekintve harmonikus egyensúly mutatkozik. Ezt a számszerű adatok is bizonyítják.

A tanári „akciót” (információt, kérdést, egyéb impulzust) minden esetben „reakció” követi a tanulók részéről (főként a kérdésekre adott válaszok formájában). Az óra az egymást követő tanári akciók és tanulói reakciók hézagatlan láncolataként áll előttünk.

A tanári és a tanulói megnyilatkozások rendkívül élénk ütemben követik egymást. Kérdések és válaszok röpködnek gyors egymásutánban. Ismertetett adataink a „percenkénti sebességet” számszerűen is mutatják. Felületes megfigyelő mindezt könnyen úgy érzékelheti az órán, mint a tanári és tanulói aktivitás optimumát. Nincs elakadás, nincs másodpernyi kihagyás sem, meg minden szaporán, mint egy jól olajozott gépezet.

Ez a külső látszat; nem szándékosan, félrevezetés céljából előidézett látszat, mégis megtévesztő. A legrosszabb a dologban az, hogy sokszor magát a tanárt is félrevezeti. Közkeletű hasonlat, hogy a jó tanár tanítás közben úgy kezeli az osztályt, mint a művész a hangszerét. Az osztály a zongora, a húrok a tanulók. Vannak tanárok, akik valóban virtuóz módon tudják megszólaltatni az osztályt,



és közben néha teljesen megfélelkeznek arról, hogy nem elegendő, ha „a hangszer szól”, vagyis ha a tanulók *együttvéve mint osztály* jól szerepelnek. A prózai valóság az, hogy a tantervi követelményeknek megfelelő tudást nem az osztálynak kell produkálnia, hanem az egyes tanulóknak, minden tanulónak külön-külön.

Az osztályfoglalkoztatásnak az a típusa, amelyet órajegyző-könyvünk is reprezentál, azt a képet mutatja, hogy az osztály dolgozik; de hogy a munkában milyen mértékben vesznek részt az összes tanulók, illetve az egyes tanulók külön-külön, hogy az osztály munkája milyen mértékben jelenti valóban *valamennyi tanuló együttes munkáját*, arról túlságosan keveset tudunk meg az ilyen órákon. A tanár az *osztályt aktivizálja*, de hogy ettől milyen mértékben lesznek aktívak az egyes tanulók, arról csak feltételezéseink lehetnek. Az összbenyomás azt mutatja, hogy az *osztály „tud”*; de ha alaposan utána nézünk, hogy az egyes tanulók külön-külön mit tudnak, kellemtlen meglepetések érhetnek bennünket.

Annak érdekében, hogy az osztályfoglalkoztatás minél teljesebb legyen, vagyis hogy minél több tanulót lehessen bevonni a munkába, a tanár növeli a kérdések számát. Tekintve, hogy az óra időkerete adott, ez szükségképpen a gondolatmenet apróra töredezését, a kérdések és főként a feleletek megrövidülését eredményezi. A dialektikus törvényszerűség itt fordított előjellel érvényesül. A tanári kérdés mennyiségi felhalmozódása egy bizonyos határon túl a tanulói válaszok minőségének és általában a tanulói aktivitás minőségének a rovására megy. Az órajegyző-könyvünkben tükröződő óra jóval túl van ezen a határon.

Az órát jellemző verbalizmusról már szóltunk. Az egyoldalúan eluralkodó verbális aktivitás mintegy helyettesíteni próbálja az aktivitásnak olyan formáit, amelyeknek a kibontakoztatására ezen az órán nagyon sok, a tankönyv által is inspirált és megalapozott lehetőség lett volna.

Az adott esetben azt sem lehet mondani, hogy az elvégzendő anyag túlságosan nagy mennyisége kényszerítette a tanárt arra, hogy megelégedjék verbális megoldásokkal. Az az anyag, amelyet a tanár ténylegesen „elvégzett”, semmiképpen sem mondható túl soknak, hiszen az óra végén összesen 4 mondatban összefoglalható volt (297–309). A „hagyományos” oktatás *verbalista tendenciájáról* van itt szó, amelyet tantervi, tankönyvi maximalizmus esetén valóban a kényszerűséggel lehet indokolni, de ha nincs ilyen kényszerűség, akkor sem következik be a „hagyományos” oktatásban lényeges változás a verbális és a nem verbális tevékenység arányában.

Ha megkülönböztetünk „külső” (pl. manuális) tevékenységet és „belső” (intellektuális) tevékenységet — mindkettővel együtt járhat verbális aktivitás, de egyiknél sem szükségszerű, hogy

mindig vele járjon — akkor azt mondhatjuk: órajegyzőkönyvünk rendkívül nagyfokú verbális aktivitást tükröz, amely *a legritkább esetben kapcsolódott „külső” tevékenységgel, tényleges cselekvéssel.*

Nézzük a továbbiakban, hogy milyen mértékben volt *intenzív* az az intellektuális tevékenység, amely az elhangzott verbális megnyilatkozásokban kifejeződött. Amit az imént arról mondtunk, hogy a szóbeli megnyilatkozások mennyisége és azok tartalmi minősége közt bizonyos határon túl fordított arány alakul ki, így is megfogalmazható: a verbális aktivitás mennyiségi növekedése egy bizonyos határon túl szükségképpen az intellektuális aktivitás csökkenését eredményezi. Talán lesz idő, amikor matematikailag is ki tudjuk majd fejezni a fordított arányosságot, a verbális és a nem verbális tevékenység optimális arányait egy adott téma feldolgozásában.

Említettük már a szóban forgó óra vezetésének azt a pozitívumát, hogy a tanár nemcsak tanítja az anyagot, hanem *megtanítani* igyekszik. Közben azonban azt is megállapítottuk, hogy az adott esetben a megtanítás optimális eredménye a tanulók többségénél feltételezhető megértés és emlékezetbe vésés lehet. (Az alkalmazásig, mint láttuk, nem jutottak el az órán.) Most tovább szűkítve a kört, ehhez hozzá kell tenni, hogy megtanításon itt elsősorban az *emlékezetbe vésés* értendő. A megértésre olyan mértékben törekszik a tanár, amilyen mértékben ez a tanultak szóbeli reprodukálásához, „a lecke értelmes elmondásához” szükséges. Ennél a pontnál a tanári erőfeszítés végződik.

Már az óra első, „számonkérő” részében (1—71.) is főként csak annak az ellenőrzése folyik, hogy mit jegyeztek meg a tanulók az előző órán elhangzottakból, illetve a tankönyv szövegéből. A tanulók beszámoltatása főként kérdések alapján történik. (Az órának ebben a részében különösen feltűnő, hogy a tanulói válaszok mennyire rövidek.) Egyetlen összefüggő felelet hangzik el, azt sem hagyja a tanár befejezni.

Az órának ebben a részében elhangzott 36 tanári megnyilatkozás közül kérdés vagy felszólítás 34, ezekből gondolkodtató jellegűnek tekinthető 7 (20%). A többi az *ellenőrző kérdéseknek* ahhoz a típusához tartozik, amely főként csak a tanultak egyszerű felidézését kívánja meg.

A gondolkodtató kérdések kategóriájába sorolt tanári kérdések egy része is tulajdonképpen *csak formája szerint gondolkodtató*. Lehet rájuk válaszolni pusztán az emlékezetre támaszkodva is. A tanulónak csak azt szükséges felidéznie, hogy a kérdés melyik szövegrészre (vázlatpontra, órán elhangzott kísérletre stb.) vonat-

kozik. Ha ezt felismerte, csupán reprodukálnia kell azt, amire emlékszik. (Például 9., 39.)

Jellemző mozzanata az órának, hogy mikor erre a kérdésre: „Miért világítanak, amelyek egyúttal melegítenek is?” a tanuló nem tud azonnal válaszolni, a tanár nem a gondolkodási folyamatot próbálja megindítani (úgy tűnik, ez a tanuló akkor éppen nem is figyelt, a kérdésnek csak az utolsó szava ragadt meg benne), hanem „vágányra rakja” a tanulót: „Azért világítanak is és melegítenek is ...” (51–52.) Ez már az ismert formula, a tanulónak azt kell mondania, ami emlékezetébe vésődött.

Sajátossága ennek az órarészletnek, hogy az ellenőrzés közben és azzal teljesen összeszövődve tulajdonképpen *újratanítás* folyik. Úgy is mondhatnánk, hogy az óra „számonkérő” része az előző óra új anyagot feldolgozó részének rövidített formában és gyorsított menetben való megisméltése.

Miután már kérdések alapján sorra felidéztek a múlt órán tanultak nagy részét (1–47.), elhangzik a felszólítás: „Most valaki szépen foglalja össze azt, amiről a múlt órán tanultunk!” Aki csak ezen az órán figyelt, az is el tudja mondani ezt az összefoglalást. Aki a múlt órán is figyelt, abban viszont felmerülhet a kérdés: érdemes volt-e? És az előző órán, valamint otthon becsületesen elvégzett munkája után valóban felesleges és hallatlanul unalmas is végighallgatnia az örökös ismétlődéseket.

A tanár eljárásának azonban megvan a maga kétségtelen logikája. Az óravezetésnek erre a típusára — és általában a frontálisan vezetett osztálymunkára — az a jellemző, hogy *a tanítás többé-kevésbé vaktában folyik*. A tanár sohasem tudja pontosan, hogy hányan és kik tartanak lépést a tanítás menetével. Ma ezt úgy szoktuk mondani, hogy nem kap elegendő számú és elég pontos visszajelentést a tanítás-tanulás menetközben elért eredményeiről. Teljesen érthető, ha ilyen körülmények között arra az álláspontra helyezkedik, hogy minél többször ismételnék el valamit, annál több ragad meg belőle egyre több tanulóban. A frontális osztálymunkának ennél a típusánál a tanár nem is igen tehet többet.

Ami ennek az órának a tulajdonképpeni fő didaktikai feladatát, az *ellenőrzést* illeti, a tanár semmi olyant nem tett e feladat megoldása érdekében, amit egy jó feladatlap vagy akár egy jól átgondolt röpdolgozat ne tudott volna sokkal jobban megoldani. Azért sokkal jobban, mert ebben az esetben összehasonlíthatatlanul *rövidebb idő alatt valamennyi tanuló* tudásának effektív ellenőrzése megtörtént volna az órán. Valószínű, hogy a tanár nem lett volna olyan elégedett az eredménnyel, mint az adott esetben (71.), de az ilyen ellenőrzés sokkal realisabb, szilárdabb alapja lett volna a továbbhaladás-

nak, mint az a nagyon kétes értékű „hagyományos” megoldás, amely abban áll, hogy néhány tanuló feleletéből következtetünk az egész osztály tudására.

Az óra új anyagot feldolgozó része néhány megfigyelésből (gyertya lángja, osztálynapló árnyéka stb.), a tanulók korábbi tapasztalatainak felidézéséből, valamint tanári információból kiinduló *kérdve kifejtés* formájában folyik.

A szó rossz értelmében „hagyományos” *kérdve kifejtés* abban különbözik a mindig korszerű *heurisztikától*, hogy a tanulók csak látszólag „jönnek rá” maguktól az eredményekre, valójában a gondolkodási tevékenységük nem bontakozik ki kellő mértékben. A „rávezetés” formális, a válaszok többsége az órán végzett megfigyeléseknek, korábbi ismereteknek, illetve tapasztalatoknak a puszta reprodukálása. A gondolkodást túlságosan gyakran helyettesíti a vaktában való találgatás.

A *kérdve kifejtés* tipikus példájával mindjárt az új anyag feldolgozásának első lépéseinél találkozunk (74—86.). Kérdés-felelet játék folyik, amelynek alig van pedagógiai értéke. Két rövid tanári információ sokkal jobb kiindulópont lett volna, mint ez a 14 lépésből álló formális „rávezetés”. Egyébként azt, hogy a fény minden irányban terjed, a gyertya fényének ilyen rövid és felületes megfigyelése alapján a tanulók nem is tudhatták megállapítani. Aligha tévedünk, ha feltételezzük, hogy a helyes választ a tanuló a tankönyvből olvasta ki az óra alatt vagy már előtte (85.).

A tanárnak egyébként sem az a fő gondja, hogy megszervezze és irányítsa az intenzív megfigyelést és gondolkodást, hanem sokkal inkább az, hogy bizonyos fizikai kifejezéseket helyesen használjanak a tanulók — ami persze fontos dolog, de nem önmagában, hanem csak a jelenségek pontos megfigyelésével és a megfigyelés útján nyert adatok intenzív gondolkodás útján történő feldolgozásával szoros kapcsolatban. Ezen az órán aránytalanul sok időt vesztegetnek arra, hogy a tanulók „szépen, fizikai nyelven” beszéljenek, pl. tudják azt mondani, hogy a fény minden irányban terjed. Ehhez képest azonban nagyon halvány az arra való törekvés, hogy a tanulók valóban *értsék* ennek a tételnek a lényegét (86—95.).

Az órának ebben a részében is folyik újratanítás, annak jeleként, hogy a tanár megítélése szerint nem lehet támaszkodni valamennyi tanulónál arra, amit az előző órán tanultak, illetve ami erre az órára a lecke volt (100—103.). A tanár nemcsak újratanítja a tanulónak, hanem újra „felfedeztetni” vele — ebben az esetben is formális módon — azt, amit már tudnia kellene.

Bizonyos nyelvi fordulatok (pl. „mit gondolsz?”) esetenként valódi gondolkodásra serkentő impulzusok szerepét töltik be (114—115.),

máskor csak a gondolkodtatás látszatát keltik. (100.) A „tehát” kötőszó használata esetenként pontos, mert valóban következtetést vezet be (106.), sokszor azonban csak a következtetés látszatát kelti (104., 116., 124., 183.).

Ha az órajegyzőkönyvből egyáltalán következtetni lehet arra, hogy az órán szélesesen kibontakozó verbális aktivitásban mennyi a valóságos intellektuális aktivitás (elsősorban az intenzív megfigyelés és gondolkodás) — véleményünk szerint lehet erre következtetni az órajegyzőkönyvből — akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a „belső” (intellektuális) aktivitás jóval kisebb méretű volt, mint a „külső mozgalmasság, és esetenként az értéke is csekély. Néhány tömör és pontos tanári információ, a jelenségek alapos megfigyelésére és intenzív gondolkodásra irányuló kérdések (jóval kevesebb, mint amennyi itt elhangzott) ugyanennyi idő alatt sokkal értékesebb eredményeket hozhattak volna.

Nagyon tanulságosak a „terjed” szóval kapcsolatosan az órán felmerült nehézségek (158—162.). Ezekre akkor figyelt fel a tanár, amikor már hosszú ideje dolgoztak ezzel a kifejezéssel, hiszen mindaddig annak a fizikai tételnek a kifejtése, megvilágítása folyt, hogy a fény minden irányban és egyenes vonalban *terjed*. Hasonló nehézségeket okozott a gyerekeknek az „irány” elvont fogalma (82—92.), sőt láthatóan az „egyenes vonal” fogalma is (120—125). Arról nem is beszélve, hogy a tanár egyenes és fordított állású képről beszélt (220.), amiből azt, hogy *fordított*, azonnal megértették a gyerekek: „lefelé áll” (179.). De természetes logikájuk tiltakozott az *egyenes* jelző ellen, hiszen Pista egyenesen áll a képen, csak fejfelé lefele (188—190.). És különben is az egyenesnek az ellentéte a görbe, és nem a fordított (218—219.). A tankönyv — nagyon helyesen — nem is használja az „egyenes állású kép” kifejezést, hanem a „tárggyal megegyező állású” képről beszél.

Az ilyesféle — egyáltalán nem lebecsülendő — megértésbeli problémák a „hagyományos” oktatásban esetlegesen vetődnek fel és oldódnak meg. Ha történetesen olyan helyzet adódik, hogy a magyarázat elkerülhetetlen, a tanár megmagyarázza. De nagyon sokszor rejtve marad, hogy ilyen problémák egyáltalán léteznek. Annak az előzetes számbavétele, hogy előreláthatóan milyen fogalmak okoznak majd nehézséget a gyerekeknek, a legritkább esetben történik meg. Órajegyzőkönyvünk arról tanúskodik, hogy a tanár sok mindent megmagyarázott, ami a tankönyvből tanári magyarázat nélkül is elég világos, esetenként még érthetőbb lett volna. Azt a munkát viszont, amelyet csak ő tudna elvégezni, nevezetesen azoknak a fogalmaknak a tisztázását, amelyeknek a megértése a tankönyvi szöveg *teljes megértésének* előfeltétele az adott osztályban,

egyáltalán nem tervezi meg. A tanár és a tankönyv közti munkamegosztás egy konkrét lehetőségéről van itt szó, amelyre a tanár adott esetben nyilván nem is gondolt, hiszen erre a „hagyományos” oktatásban nemigen szokás gondolni.

Az óra új anyagot feldolgozó részében nagyon világosan megmutatkozik, hogy a tanulókat a konkrét dolgok, jelenségek érdeklik a leginkább. Ezekre jól emlékeznek, viszonylag könnyen és szívesen idézik fel azt, amit láttak, még inkább azt, amit maguk csináltak. Jellemző ebben a vonatkozásban a következő adat: az órán elhangzott 13 spontán tanulói megnyilatkozás, az összes tanulói megnyilatkozásoknak 1,7%-a. (Spontánnak nevezzük olyan értelemben, hogy ezeket a megnyilatkozásokat nem provokálta tanári impulzus, legalábbis közvetlenül nem.) Nem véletlen, hogy ezek közül 9 (70%) konkrét megfigyelésekkel, tapasztalatokkal kapcsolatos.

De erre a néhány spontán megnyilatkozásra sem mindig reagál a tanár úgy, ahogyan kellene. Egyszerűen tudomásul veszi (209—211.), vagy éppen leinti: „Ne beszéljeteK egyszerre!” (185—187.) Az ilyen és hasonló esetekben nem feltétlenül szükséges tanári autokratizmust feltételezni (bár sokszor ez is lehet mögötte). Az adott esetben valószínűleg egyszerűen arról van szó, hogy a frontális osztályfoglalkoztatás évszázados hagyományainak megfelelően a tanár — anélkül, hogy ez tudatossá válnék benne — arra van beállítva, hogy „diák akkor beszéljen, ha kérdezik”. A polgári reformpedagógusok közül különösen H. Gaudig (nálunk többek között Karácsony Sándor) küzdött már ez ellen a fonák helyzet ellen, amelyet olyan szívósan tovább éltet a hagyomány ereje: az iskolában az kérdezhet csak, aki tud, felelnie pedig éppen annak kell, aki nem tud. Ettől a hagyománytól sem könnyű megszabadulni.

Részletesen kell itt foglalkoznunk az órának azzal a szakaszával, amelyben a sötétkamrában mutatkozó képpel kapcsolatos megfigyelésekből vontak le következtetéseket (172—221.). Korábban már utaltunk arra, hogy az ide vonatkozó szövegrész a tankönyvben is kérdéses. Az órán a problémák igen élesen jelentkeztek.

Megelőzően a fény minden irányú és egyenes vonalú terjedésének megbeszélése — a kérdés kifejtés természetéből következően — nagyon terjedős volt. Jól megfigyelhető ebben az órarészben, hogy a rávezető kérdések fokozatosan hogyan adnak helyt a tanultakat bevésés céljából többszörösen ismételtető kérdéseknek. Ebben az órarészben a tanultak emlékezetbe vésésére a tanár nagyon sok időt fordított. 13-szor hangzott el az órán az a megállapítás, hogy a fény minden irányban terjed, és 17-szer az, hogy egyenes vonalban terjed. A tanulók ezt meg is jegyezték. Látni fogjuk, hogy az

eredményvizsgálatnak erre vonatkozó kérdése 95%-os eredményt hozott.

A sötétkamrával kapcsolatos órarészlet is rávezetéssel kezdődik. De az idő múlik, túl vagyunk az óra felén. Szinte látjuk magunk előtt a jól ismert képet: a tanár az órájára néz, a rávezetésnek egyszerre végeszakad, a tanár hirtelen összefoglal és átvált a közlésre, mert gyorsítani akarja az ütemet (221.). Így kerül feldolgozásra a fordított állású kép problematikus fogalma, érinti továbbá — minden előzmény nélkül — a valódi kép fogalmát, amely a tanulók számára teljességgel felfoghatatlan, és az is marad a következő óráig, amikor is a látszólagos kép fogalmával együtt majd érthetővé válik.

Mindez szükségszerű következménye annak, ami eddig történt. A sok esetben feleslegesen, formális kérdve kifejtéssel elpazarolt időt valamiképpen pótolni kell. A végeredmény bizonyos ismereteknek szinte a besulykolása anélkül, hogy az alaposabb megvilágításukra sor kerülhetne.

Az ütem gyorsítását egyébként az is magyarázza, hogy az óra további részében (221—296.) olyan anyagot kell megtárgyalni (fénysebesség, fényév stb.), amely viszonylag sok tanári magyarázatot igényel. Valóban, az órának erre a részére már nem annyira jellemző a formális kérdve kifejtés, bár a legkirívóbb példájával éppen itt találkozunk. A tanár ezt a kérdést teszi fel: „Mit gondoltok, mit jelent az, hogy fényév?” (282.) Honnan tudhatná ezt a 12 éves tanuló, ha csak nem a tankönyvből? De akkor mi értelme ennek a megfogalmazásnak: „Mit gondoltok?”

A fénysebesség fogalmának fokozatos, szemléletes és gondolkodtató megközelítése (221—224., 231—243.) jól felépített része az órának, a tanári magyarázatok is világosak, szabatosak.

Feltűnik ebben az órarészletben két spontán tanulói megnyilatkozás. Egyikre sem reagál a tanár, pedig nagyon értékes nevelési lehetőségeket kínálnak, különösen az egyik (245.). A tanuló azt mondja, hogy a gondolat még a fénynél is sebesebben halad. Milyen jó lett volna itt egy kissé elidőzni! Mennyivel értékesebb lehetett volna nevelési szempontból az itt kibontakozó rövid beszélgetés, mint például a tanárnak egy korábbi, „nevelő célzatú” megnyilatkozása a fény egyenes vonalú terjedésével kapcsolatban: „Te is mindig válaszd az egyenes utat!” (126.).

A másik spontán megnyilatkozás (244.) szintén nevelési szempontból, a gondolkodásra nevelés szempontjából nyújtott volna jó lehetőségeket. A tanuló megállapítja, hogy a fény sebességével a Föld forgása is versenyre tud kelni. A továbbiakban rájön, hogy tévedett és ki akarja igazítani tévedését. De a tanár nem érti a dolgot (úgy

látszik nem is vette észre a tanuló megjegyzését), és egyszerűen elhárítja a tanuló próbálkozásait (261—264.) azzal, hogy ez nem tartozik a tárgyra. Ebben igaza van. De nem figyelt fel arra, hogy itt nagyon pozitív dolog történt: a tanuló gondolkodott, helyeshí-tette korábbi megállapítását, nem tudott belenyugodni abba, hogy a tévedése kiigazítatlan maradjon.

Mind a két spontán megnyilvánulás igen jó kiindulópontja lehetett volna egy-egy rövid kis vitának, amelyben vélemények cserélőd-nek és tisztázódnak bizonyítás és cáfolás közben. A *tanulók közti* vitára gondolunk. És itt a „hagyományos” oktatásnak ismét egy olyan jellegzetességéhez jutottunk el, amelyre egyértelműen azt mondhatjuk, hogy elavult, túlhaladott, de ma még általánosan tapasztalható. Arról van szó, hogy a tanítás-tanulás „hagyományos” frontális megszervezésének az egyeduralma — egyebek közt — azzal is jár, hogy az órákon csak a tanár és az osztály, a tanár és az egyes tanulók közt vannak közvetlen kapcsolatok, a tanulók között nem. A tanár információkat nyújt, kérdéseket tesz fel stb. az *osztálynak*, illetve az *egyes tanulóknak*; a tanulók pedig válaszolnak a *tanárnak*. Az, amit az osztály közös munkájának neveznek, a frontális osztály-foglalkoztatás körülményei között a tanár állandó közvetlen irányításával folyó munka, amelyben a tanulók egymással csak köz-vetett úton (mindig a tanár közvetítésével) kerülnek kapcsolatba.

Az akciók a tanártól indulnak ki, a tanulói megnyilatkozások csupán ezek reakciói. Nem bontakoznak ki tanulói akciók. Szóltunk már arról, hogy elenyészően ritkák a tanulói kérdések, amelyek pedig esetenként nagyon pozitív módon befolyásolhatnák az óra menetét. Nincsenek vagy csak az egyes tanulók tudatában — s így a tanár és a többi tanulók számára észrevétlenül játszódhatnak le, mint éppen az előbb említett példa mutatja — „*láncreakciók*”. A tanulók gondolatai a tanári impulzusok nyomán haladnak párhuzamos-formán, és szinte alig kerülnek közvetlen kapcsolatba, illetve összeütközésbe egymással viták, valóban *közös megbeszélések*, a szó teljes értelmében vett *közös munka* során.

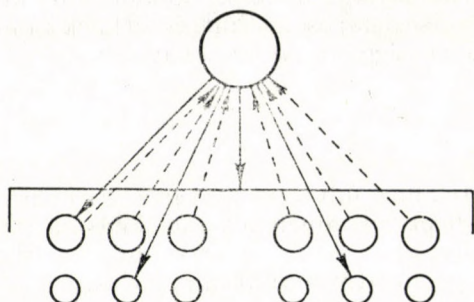
Ezért is van az, hogy a tanulók csupán az *oktató munka tárgyai-nak* érzik magukat a legtöbb esetben, abban az értelemben, ahogyan Makarenko beszél arról, hogy a fiatalok a nevelésnek tárgyai csupán. Csak nagyon ritkán válnak a tanítás-tanulási folyamat valóban aktív, *öntevékeny* szereplőivé.

Ha a „hagyományos” oktatást a modern csoportdinamikai kuta-tásokban szokásos módon ábrázoljuk, az 1. ábrán látható képet kapjuk.

Az akciók (vastag vonal) mindig a tanártól indulnak ki. A tanulók nak csak reakcióik vannak (szaggatott vonal). Ez tulajdonképpen

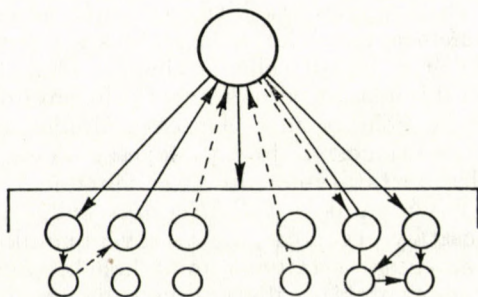


azt jelenti, hogy a tanulók tevékenysége majdnem mindig a tanár által közvetlenül kiváltott szekunder tevékenység csupán, és már ezért sem tekinthető öntevékenységeknek, a szó teljes értelmében. Ezzel összefügg az is, hogy a tanulók közti közvetlen kapcsolatok



1. ábra

szinte teljesen hiányoznak. Ez a második ábrával való összehasonlítás alapján válik szemléletessé. Ez az ábra olyan óravezetés sematikus képe, amelynek során már tanulók közti kapcsolatok is létrejönnek.



2. ábra

A frontális osztálymunkát gyakran össze szokták téveszteni a kollektív munkával. Holott általában nem az, hiszen főként csak a tanár és a tanulók közt létrejött *páros kapcsolatokon* (részben szukcesszív, részben szimultán kapcsolatokon) alapul. Az osztály nem valóságos kollektíva, legalábbis a tanítási órákon ebben a minőségében nem funkcionál. Egyszerűen csak tanuló egyének összessége. A valódi kollektív munkában rejlő hatalmas lehetőségek szinte teljesen kihasználatlanul maradnak.

Ezt a kérdés-komplexumot, amely mélyen belenyúlik a pedagógiai szociológiába, itt nem boncolgathatjuk. Még csak most van kialakulóban az a tudományág, amelyet didaktikai szociológiának (vagy szociológiai didaktikának) nevezhetnénk, és amely feltárja majd a tanítás-tanulás folyamatában a tanulók közt kialakuló, illetve kialakítható közösségi kapcsolatokat, és ezeknek a tanulás intenzitására és eredményességére gyakorolt hatásait.

\*

Tovább lehetne még folytatni órajegyzőkönyvünk elemzését. De úgy véljük, a *diagnózis*, amelynek kialakítására törekedtünk, legalábbis szűkebb szempontunk, az óravezetés vonatkozásában kirajzolódik eddigi gondolatmenetünk alapján is.

Mindabból, amit a fentiekben a „hagyományos” oktatásról az óravezetés és a tanulói aktivitás összefüggésében elmondottunk, sok egyéb tanulság mellett, két fő következtetés adódik. Ezek itt mindjárt a diagnózisból következő „javallatokként” is megfogalmazhatók, olyan fő feladatokként, amelyek megoldása elengedhetetlen az óravezetés „korszerűsítése” szempontjából:

1. Az órán folyó munkát *individualizálni* kell, mindenkéltől olyan értelemben, hogy az óra kitűzött célját ne csak az osztály együttvéve, hanem a tanulóknak legalábbis a túlnyomó többsége külön-külön is elérje, és pedig ellenőrizhető módon. Hogy ez a legelső és legfontosabb feladat, annak negatív bizonyítékait bőségesen szolgáltatotta órajegyzőkönyvünk elemzése. Minden további individualizálásnak (az átlagosnál jobbak fejlesztésének, az átlagosnál gyengébbek felzárkóztatásának) ez az előfeltétele.

2. Az órán folyó munkát *kollektivizálni* kell, vagyis úgy kell megszervezni (osztály-, csoport-, illetve egyéni munka formájában), hogy valóban az egész osztálynak mint kollektívának a munkája bontakozzék ki, és az osztály-, illetve ezen belül a csoportkollektívák ereje hathatósan hozzájáruljon a tanítás-tanulás intenzitásának és effektivitásának lényeges növeléséhez. Ez a követelmény is elemzésünkéből adódik, bár ezt még negatív bizonyítékokkal is csak nagyon szűkösen tudtuk alátámasztani, ami önmagában véve is jellemző arra a helyzetre, amelyben vagyunk.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Az individualizálás és kollektivizálás feladata együtt vetődött fel a MTA Didaktikai és Metodikai Albizottságának ülésén, *Veress Judit* felszólalásában. Lásd Magyar Pedagógia 1965. 1. sz. 131–132. (Az MTA Pedagógiai Bizottsága címszó alatt.)

## Az óra eredményei

Mielőtt még azonban ennek a sommásan meghatározott két fő feladatnak legalább valamivel részletesebb megvilágításába belefognánk, elébe kell mennünk egy várható kérdésnek: hogyan lehet az, hogy a szóban forgó osztály az eredményfelmérés alkalmával olyan jó helyezést nyert el 33 osztály közül, holott mind ez ideig szinte kizárólagosan csak az óravezetés hiányosságairól beszéltünk, azt bizonygatván, hogy tipikusan „hagyományos” óráról van szó, amelyre éppen azok a vonások jellemzők, amelyeket ki szeretnénk küszöbölni, túl szeretnénk haladni. Nem kerülünk-e ellentétbe azzal a helyes elvvel, hogy a „korszerűség” legfőbb kritériuma a tanítás-tanulás nagyobb eredményessége?

Először is azt kell itt újból hangsúlyozni, hogy ennek az órasorozatnak az elemzésénél kitűzött célunknak megfelelően tudatosan azt állítottuk az előtérbe, ami rossz értelemben „hagyományos”. Ami ezekben az órákban pozitív volt, arról sokkal kevesebbet és sokkal kevésbé részletesen beszéltünk. Közöltük az egyik óra teljes jegyzőkönyvét, és ennek alapján a miénknél teljesebb, sokoldalúbb és így bizonyára igazságosabb és méltányosabb értékelését bárki elvégezheti.

Továbbá: minden azon múlik, hogy mit várunk egy órától, mit tekintünk az óra eredményének. Az adott esetben ez a kérdés így konkretizálódik: milyen volt az a mérce, amelynek alapján ez az órasorozat eredményesség szempontjából a hatodik legjobbnak mutatkozott 33 közül?

Bemutatjuk itt a felmérő feladatlapnak a szóban forgó órára vonatkozó kérdéseit (feladatait). A feladatlap két feladatsort tartalmazott. Az elsőben a kipontozott helyekre a hiányzó szavakat kellett beírni a tanulóknak. Ezek közt a feladatok közt nem volt olyan, amely a második óra anyagával függött volna össze. A második feladatesoportban a tanulóknak röviden felelni kellett kérdésekre. Ezek közül az alábbiak vonatkoztak elemzett óránk anyagára:

1. Hogyan terjed a fény?
2. Mivel hasonlította össze tankönyvetek a fény által 1 mp alatt megtett utat?
3. Mi a fényév?
4. Mi a különbség egy fának reggeli és déli árnyéka között?

Az eredmény nagyon tanulságos. Mindenekelőtt az tűnik fel, hogy az első kérdésre, amelyre a választ az órán — mint láttuk — alaposan besúlykolták, 37 tanuló közül 35 felelt jól (95%). A harmadik kérdésre, amelyet szintén elég részletesen feldolgoztak az órán, 30-an adtak megfelelő választ (81%). Ez a két kérdés olyan

volt, hogy a tankönyv és az órán hallottak alapján, pusztán az emlékezetre támaszkodva is lehetett helyes feleletet adni, sőt, az előzmény ismeretében úgy mondhatnánk, hogy ebben az osztályban szinte alig lehetett rájuk helytelenül válaszolni.

A negyedik kérdés gondolkodást kívánt volna, de meg lehetett oldani mindennapi tapasztalatokra támaszkodva, ezek egyszerű felidézése útján is. Valószínű, hogy a tanulók többsége az utóbbi megoldást választotta. Ahhoz képest ugyanis, hogy az órán hasonló probléma fel sem merült, a megfelelő válaszok száma viszonylag magas: 22 (59%).

A második feladat csak emlékezeti teljesítményt kívánt, mégis a legkevésbé sikerült megoldani, részben talán a tankönyvi ábra elmosódott volta miatt, részben, mert ezt már kissé elnagyoltan dolgozta fel a tanár. A helyes feleletek száma 20 (54%).

A felmérési eredmények tehát főként azért jók, mert a felmérő feladatok olyan teljesítményeket kívántak a tanulóktól, amilyeneket az órán végzett munka alapján és a tankönyvre a szokásos módon támaszkodva többségükben produkálni is tudtak. A felmérési eredmények és az órán végzett munka egybevetéséből az is kiderül, hogy ahol a „hagyományos”-tól kissé eltérő feladat jelentkezik (egyrészt gondolkodtató kérdés, másrészt tankönyvi ábra megfigyelését kívánó feladat) az eredmény lényegesen gyengébb.

Ugyanebben az osztályban a téma többi óráival kapcsolatosan még sokkal élesebben mutatkozik a különbség. Az első óra anyagával kapcsolatos ez a gondolkodtató kérdés: „Miért látjuk a holdat?” A jó feleletek száma mindössze 6 (16%). Pontosan ugyanennyi a jó válaszok száma a következő kérdésre: „Milyen kísérlettel állapítottátok meg, hogy mekkora távolságra látszik a siktükörben a tükörkép a tükör mögött?” Ennél is rosszabb az eredmény a következő kérdéssel kapcsolatban: „A víz átlátszó anyag. A 10 m mély tiszta vízű tónak még sem látjuk a fenekét. Miért?” Mindössze 2 tanuló tudott erre a kérdésre válaszolni az osztályból (5%).

Ezzel szemben 80%-on felül van a helyes válaszok száma a következő kérdéseknél: „Milyen tükörben látunk a tárggyal egyenlő nagyságú képet?”; „Hol alkalmazunk homorú tükört?” (Az ide vonatkozó tankönyvi fejezet címe: „Tükör a fényszóróban”.) A 90%-ot közelíti meg a jó megoldások aránya azoknak a feladatoknak a jelentős részénél, amelyek egy-egy szó beírását kívánták meg kipontozott vonalra. („A testeket akkor látjuk, ha az általuk..... vagy a róluk..... fény a szemünkbe érkezik.” „Az üveg..... anyag. A vas..... anyag. A zsírpapír.....anyag” és így tovább.) Amit válaszolni kellett, azt a tanár az általunk már ismert módon véste a tanulók emlékezetébe.

Az eredmény tehát adekvát azzal a képpel, amely az órajegyzőkönyvben az órán folyó munkáról kirajzolódott. Felvetődik a kérdés: hogyan lehetett ilyen munkával és ilyen eredménnyel megelőzni

27 másik osztályt? Nyilván úgy, hogy ezekben az osztályokban azt sem tudták elég pontosan reprodukálni a tanulók, amit pusztán az emlékezetükre támaszkodva is felidézhettek volna, ha az órákon figyelnek, és otthon a „hagyományos” módon tanulnak. Órajegyzőkönyvünk főszereplője, a tanár, akinek az óravezetésével kapcsolatosan elemzésünk során annyi negatív észrevételt tettünk, valóban *megtanította* az anyag nagy részét, azt amit „hagyományos” módon lehet, és úgy, ahogy „hagyományos” módon szokás. Munkája ebben az értelemben véve valóban eredményes volt.

Most már csak az van hátra, hogy megindokoljuk, miért voltak a feladatlap kérdései közt olyan nagy számban a pusztán memóriateljesítményt kívánó, illetve csak azzal is megoldható feladatok. Amint láttuk, nemcsak ilyenek voltak, hanem gondolkodtató, megfigyeléseket feltételező, tapasztalatokra hivatkozó feladatok is. De a kérdések összeállításánál feltétlenül figyelembe kellett venni azt a körülményt, amelyre már korábban utaltunk. Azt, hogy az új tankönyv használatának és egyáltalán a 6. osztályos fizika tanításának legelső éve volt ez, amelyben valamiféle nagyarányú fordulatot az óravezetés módjában, az oktatás módszereiben még nem feltételezhettünk. Ha a „hagyományos” oktatásban szokásos feleletési módtól túlságosan eltérünk, a felmérési eredmények irreálisan rossznak mutatkoztak volna.

Mint Bayer István értékeléséből kitűnik<sup>11</sup> az eredmények nagyfokú szóródása a 33 osztály viszonylatában így is nyugtalanító képet mutat. A 33 osztály átlagpontszáma 17,2 volt, amihez 24,1-es maximum és 9,2-es (!) minimum tartozik. Az órajegyzőkönyvünkben szereplő osztály 20,2-es átlaggal került a hatodik helyre.

### *Kitekintés*

Órajegyzőkönyvünk a „hagyományos” oktatás egy jellegzetes típusát mutatja be. Ennek a típusnak többféle variációját, a „hagyományos” oktatásnak több más típusát (pl. prelegáló oktatást), a „hagyományos” és a „korszerű” oktatás közti átmeneti típusok egész sorát lehetne hasonló módon feltérképezni a pedagógiai valóságkutatás során. A variációk bizonyára tantárgyanként, iskolatípusonként, a tanulók életkorától és a tanár típusától is függően elég nagy eltéréseket mutatnának; ennek megfelelően az elemzésből adódó következtetések is különböznenek egymástól sok tekintetben.

<sup>11</sup> Bayer István: Egy 6. osztályos feladatlap tanulságai. II. A fizika tanítása 1966. 1. sz.

Az oktatás individualizálásának és kollektivizálásának szükségessége azonban a „hagyományos” oktatás bármelyik típusának, formájának a *mélyebb* elemzéséből logikusan következnek. A „hagyományos” oktatásnak — a tanítás-tanulás megszervezését a tanulásnak az órákon és otthon folyó irányítását tekintve — legfőbb jellegzetessége ma is az, hogy *se nem elég individualizált, se nem elég kollektív*.

Tanulmányunk bevezető részében megállapítottuk, hogy csak a „korszerű” oktatás bizonyos fő kritériumai ismeretében, ezekkel egybevetve állapíthatjuk meg egy adott órán folyó munkáról, hogy milyen mértékben és milyen szempontból tekinthető „hagyományosnak”. Órajegyzőkönyvünk elemzése ezt a maga egészében igazolta. Az elemzést nem tudtuk volna elvégezni, ha nem gondolkunk közben szinte állandóan a *programozott oktatásra*, amely a tömegesen folyó tanítás-tanulás individualizálásának korábban nem is sejtett, konkrét és reális lehetőségeit teremtette meg. És gondoltunk emellett a *csoportmunkára*, nem pusztán abban az értelemben, ahogyan általában szokás, hogy ti. az osztálykereteket időnként jó felbontani, a frontális osztálymunkába csoportmunkát is beiktatni. A csoportmunkának az a modernebb értelmezése állt előttünk, amely szerint a csoportmunka lényege a *munkamegosztás* és *munkaegyesítés* mind az osztályon (mint nagyobb csoporton), mind pedig a kisebb csoportokon *béül*, illetve az egyes tanulók, a kisebb csoportok és az egész osztály *között*. *Didaktikai* szempontból nézve a dolgot ez adja meg a tanítás-tanulás kollektív jellegét, legalábbis ez a kollektivitás reális alapja és nélkülözhetetlen feltétele.

Ami a tanítás-tanulás kollektív jellegét illeti, elemzésünk során csupán a hiányát tudtuk jelezni az adott órával kapcsolatban. A programozásra vonatkozólag azonban ennél valamivel tovább is mehetünk.

A programozás legelterjedtebb formájával szemben — amelyet *Skinner* nevével szoktak összekapcsolni — azt az ellenvetést hozzák fel gyakran, hogy apró lépéseivel túlságosan feldarabolja az anyagot. De vajon lehet-e egyáltalán nagyobb mértékben szét darabolni a tanítás-tanulás menetét, mint amennyire az elemzett órákon feldarabolódott? Ha ennek az órának az anyagát lineárisan, a legapróbb lépésekre bontva programoznánk, az összes lépések száma valószínűleg jóval alatta lenne a 309-nek. Ezzel szemben nagy különbség mutatkoznék az egyes lépések hatékonysága tekintetében. Mert elemzett órákon a lépések jelentős része nem előrelépés volt, hanem inkább csak egy helyben topogás.

Azt is kifogásolni szokták, hogy a lineáris programok nem adnak elég lehetőséget a produktív gondolkodásra, az elmélyedésre. Hogy

ez így igaz-e vagy sem, most ne feszegessük. Annyi bizonyos, hogy az elemzett „hagyományos” órának éppen ez volt az egyik legszembevetőbb negatívuma.

Azt is gyakran halljuk, hogy a Skinner-féle programok alapján végzett munka az emlékezetbe vésést szolgáló állandó ismételtetés miatt nagyon unalmas és fásasztó. Ugyanez teljes mértékben érvényes megvizsgált óránknak legalábbis az első felére.

Vannak, akik a programozástól azért idegenkednek, mert csak a szűkebb értelemben vett oktatási feladatokat tudja megoldani, nem valósul meg benne eléggé az oktatás és a nevelés egysége. Mennyivel jobb ennél, ha a pedagógus „hagyományos” módon oktat és e közben „nem ér rá nevelni”? Egyáltalán mit ér az olyan „nevelés”, amelynek órajegyzőkönyvünkben egy konkrét — és valóban elrettentő — példáját láthattuk?

„Hagyományos” óráinkon szinte mindazt megfigyelhettük, amit a programozott oktatás hátrányaként emlegetni szoktak. Ugyanakkor az elemzés közben állandóan éreztük mindannak a hiányát, ami a programozás — és itt most már nemcsak az egyszerű lineáris, hanem a bonyolultabb, elágaztatásos programokra is gondolunk — vitathatatlan pozitívuma: az egyes lépések logikailag, pszichológiailag és didaktikai-módszertani szempontból átgondolt, kísérletileg is ellenőrzött, szigorú rendje, minden egyes lépés után a visszajelentés valamennyi tanuló részéről, a további lépéseknek ehhez való igazodása, minden egyes tanuló valamennyi helyes lépésének azonnali megerősítése (ami magában foglalja a hibás lépésekre való azonnali figyelmeztetést is), a bevésést szolgáló ismétléseknek mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt tudományosan átgondolt volta.

Nem egyszerűen csak a tanítás-tanulás nagyobb eredményességéről van szó, hanem a tanítás-tanulás folyamatának az eddiginél sokkal racionálisabb, ökonomikusabb megszervezéséről, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók rövidebb úton, kisebb idő- és energiárfordítással érjenek el nagyobb eredményeket.

Ez egyúttal azt is jelenti, hogy *készen kapott program* birtokában a tanár ideje és energiája is nagymértékben felszabadul olyan pedagógiai feladatok megoldására (a nevelés a szó legtágabb értelmében, a tanulókkal való egyéni foglalkozás, a programozott anyagrészek elvégzése után, illetve előtte közös foglalkozások, valóban *kollektív munka* megszervezése és irányítása stb.), amelyek a „hagyományos” oktatás körülményei között jórészt megoldatlanok maradnak.

Ma az a helyzet, hogy a pedagógus az órákon olyan feladatok megoldásával tölt el nagyon sok időt, amelyek jó részét a modern

eszközök az *ő közvetlen* közreműködése nélkül is *jobban* meg tudnának oldani. És egyáltalán nem, vagy csak nagyon kis hatékonysággal végez egy sor olyan tevékenységet, amelyek rendkívül fontosak, és amelyeket semmiféle technikai eszköz sohasem végezhet el a tanár helyett. És éppen ez az, ami a pedagógiai tevékenységben a legszebb, legmagasabb rendű.

A perspektíva nem az, hogy a programozott oktatás a „hagyományos” oktatás helyére lép, illetve a csoportmunka a frontális osztálymunkát feleslegessé teszi. A jövőt csak úgy tudjuk elképzelni, hogy a jelenlegi helyzetben általánosan tekinthető „hagyományos” oktatás fokozatosan kiegészül, gazdagodik programozott tankönyvek (tankönyvrészletek) és később majd tanítógépek használatával; a frontális osztálymunka mellett kifejlődnek részben az egyéni, részben a valóban kollektív osztály- és csoportmunka eddig alig alkalmazott formái; elterjednek az audio-vizuális eszközök; kialakulnak a modern technikai eszközök felhasználásának bizonyos összefüggő rendszerei, és mindezeknek, valamint egyéb modern megoldásoknak az eredményeként a „hagyományos” oktatás átalakul, nem egyik napról a másikra, de végül is gyökeresen.

Annak az előrelátó megtervezése, hogy a fejlődésnek milyen lehet nálunk az optimális üteme és a „menetrendje”, már túlnő a didaktika illetékességi körén. Ez ma a *művelődéspolitikai* legfontosabb, leg sürgetőbb feladatai közé tartozik.

## ‘TRADITIONAL’ AND ‘MODERN’ METHODS OF CLASSROOM TEACHING

By

*István Szokolszky*

After treating some of the general problems ‘traditional’ and ‘modern’ methods of teaching involve, the author presents his tape-recordings of a typically ‘traditional’ lesson. The section of the textbook involved is described, and the extent to which the intentions outlined in the textbook have been realized in the lesson assessed. Attention is focussed on the connection of teacher’s role, activity of the students and results of the lesson.

The analysis has led the author to the following statements: in the record presented, a considerable part of the period is taken up by the solutions of tasks, the greater part of which could be met better by at least partial programming of the subject-matter. A number of other tasks, on the other hand, like character formation, individualization of the teaching and learning process, the development of real group work, etc. — which ought to and can take up the greatest part of the teacher’s work when the textbook or part of the subject-matter is appropriately programmed — remains unsolved.



«ТРАДИЦИОННОЕ» И «СОВРЕМЕННОЕ» ВЕДЕНИЕ УРОКА  
(Выводы на основании записи урока)

После изложения некоторых общих проблем «традиционного» и «современного» обучения автор приводит протокол типично традиционного урока, сделанный на основе магнитофонной записи. Дается характеристика той части учебника, по которой был проведен урок, определяется, что осуществилось из интенций учебника на занятии. В основной части статьи подробнее рассматривается взаимосвязь между ведением урока, результатами его и активностью учащихся.

На основе результатов исследования автор устанавливает: для такого способа ведения урока, который отражается в приводимом протоколе, характерно, что преподаватель отводит значительную часть времени на решение таких задач, выполнение которых можно было бы сделать более эффективным при помощи хотя бы частичного программирования материала. Ряд же других вопросов и задач (воспитание на уроке; индивидуализация обучения и усвоения; развертывание действительно коллективной работы), которые при программированном учебнике или программированных частях материала могли бы составить большую по объему и самую значимую часть работы преподавателя, остались вовсе не разрешенными.



## A METODIKAI SZEMLÉLET MEGÚJULÁSA A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN

*Modernség a metodikákban*

A *metodika* — a szó használatát e dolgozat körén belül *kizárólag* az iskolai tantárgyak módszertanaira korlátozva — a pedagógiának az a szektora, amelyben világszerte jelentős előretörés tapasztalható a pedagógia egyéb ágazatai, pl. a nevelélmélet fejlődéséhez képest.

A *modernség* ismerve ma a pedagógiában részint az oktatás *tartalmának* korszerűsítésében, részint az iskolai tantárgyak tanításának *formai oldalában* jelentkeznek. A polgári pedagógiában vontatottabban halad a tartalom korszerűsítése, de igen nagy az érdeklődés a módszerek fejlesztése iránt. A szocialista országokban a figyelem elsősorban a tartalom korszerűsítésére irányul, és ehhez képest az oktatás formai oldalának megújítása halad vontatottabban. Annak felismerése azonban, hogy a szocialista művelődésügy megújulásának az oktatási módszerek korszerűsítésével is együtt kell járnia, ma már a legtöbb szocialista országban bekövetkezett. Talán nem túlzás azt állítani, hogy *a metodikai szemlélet megújulása* „világjelenség” a pedagógiában.

Ennek az általánosnak mondható jelenségnek a különböző típusú gazdasági-politikai rendszerek ellenére is vannak közös vonásokat mutató társadalmi gyökerei. A modern tudományos-technikai civilizáció ugrásszerűen megemelte a művelődéssel kapcsolatos objektív szükségleteket. Az elemi fokú népoktatás hagyományos tartalma és módszerei ma már sem a fejlett kapitalista országok, sem a szocializmus tömeges kulturális igényeit nem elégítik ki. Az oktatás tartalmának minőségével és mennyiségével szemben támasztott jóval magasabb általános igények sürgetik nemcsak a művelődés tartalmának újfajta megkomponálását, hanem legalább olyan mértékben azoknak a *módoknak* a továbbfejlesztését, amelyek a megemelt követelmények teljesítését a tömegek — illetve gyermekeik — számára megkönnyítik, és természetesen ezzel egy-

idejűleg sürgetik az elévült módszerektől való határozott elfordulást is. A tömegek művelődési igénye világszerte óriási. Ennek kielégítése nehéz helyzet elé állítja a pedagógiát, a pedagógiai intézményeket, a köznevelés szervezeti hálózatát, magukat a pedagógusokat. A pedagógia világjelenségeit leginkább szemmel tartó intézmény, az UNESCO különböző kiadványait, gyűjteményes köteteit olvasva, elsősorban ez az általánosnak mondható problémakör tűnik szemünkbe.

A metodika pedagógiai hatásfoka sokkal nagyobb, mint amennyi tudományrendszertani helyéből arányosan következne.<sup>1</sup> Ha az *egésznek* a nevelés teljes folyamatát tekintjük, akkor ehhez képest a művelődés, képzés csak *rész*. De az egész és a rész nem válnak külön egymástól. *Nevelés és művelődés kölcsönösen áthatják egymást.* A művelődés mint nevelési tényező pedagógiai folyamatát általános igénnyel a művelődéspolitikai és a didaktikai vizsgálja; konkrétan tantárgyanként a szaktárgyi metodikák.

A modern nevelés egész struktúrájának az egyik meghatározó jegye a magas fokú művelődés. A művelődés — bármilyen magas fokú — főként azzal jellemezhető: milyen társadalmi struktúra szolgálatában áll, milyen, a társadalom egész jellegéből eredő célokat követ. Ezért a tantárgyi metodikáknak nemcsak a művelődés konkrét társadalmi szükségleteit kell szolgálniuk, hanem *a nevelés társadalmi modelljét is*. Ha a metodikai szemlélet megújulását a szocialista társadalom viszonyai, nevelési eszményei között vizsgáljuk, akkor a legdöntőbb kérdés éppen az: *a nevelés milyen konkrét társadalmi modelljével kell összhangba hoznunk ezt a szemléletet?*

Mind a szocialista, mind a polgári pedagógiában a módszerek *hatásfokát* tekintve a metodikai nézetek két szélső pont közötti skálán helyezkednek el. Az egyik nézőpont, a hagyományos, ma már konzervatívnak tekinthető szemlélet: a módszerek csupán külsődlegeselek, „*eszköz*”-*jellegűek*, így vagy úgy megkönnyítik a tanítás tartalmának „közvetítését”, a „szállító berendezés” szerepét töltik be az oktatás tárgyi és alanyi tényezői között. A másik látásmód jóval összetettebb: a módszereket magukat is a képzésbe,

<sup>1</sup> A hazai pedagógiai irodalomban a metodikák rendszertani kérdéseit tárgyalja: Nagy Sándor: Didaktika és metodika. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1961. Akadémiai Kiadó 1962. 9–53. — Üő.: A neveléstudomány rendszertani problémái. Tanulmányok a neveléstudományok köréből, 1962. Akadémiai Kiadó 1963. 9–41. — Veress Judit: A történelem-tanítás és módszertanának fogalma. Magyar Pedagógiai 1963. 2. sz. 140–156. — Takács Etel referátuma az MTA Pedagógiai Bizottsága egyik 1965. évi ülésén. Kézirat.

művelődésbe, az egész nevelésbe *behatoló* tényezőnek tekinti.<sup>2</sup> Ebben a látásmódban a művelődés célja, tartalma és a műveltség elsajátításának módja olyan szoros egységet alkot, hogy e hármas egység egymás nélkül nem tervezhető meg, és a nevelés társadalmi modelljének megvalósításában sem hierarchikusan rendeződik egymás alá. A szocialista nevelés hazai tapasztalatai — mint közvetlen élményünk — jól bizonyítják, hogy sem a cél deklarálása, sem a tartalom tankönyvekben való „tárolása” nem válnak kielégítően ható nevelési tényezővé, ha nem társítjuk azokat a módszerek képzési-nevelési funkciójának olyan koncepciójával, amely a tartalmat a célok irányába *valóban ható* tényezővé tudja alakítani.

A programja e kettős megközelítésére, mint legújabb, igen széles hatósugarú irodalomra, az UNESCO egy 1963-ban megjelent kiadványára hivatkozom, amely *Az oktatás új módszerei és technikai* címet viseli.<sup>3</sup>

Mindjárt az első tanulmány, Wilbur Schramm tollából az oktatás eszközeinek négy „nemzedékét” különbözteti meg. Az első „generációt” azok a képek, rajzok, kéziratok, tárgyak, modellek, író-táblák, demonstrációk és dramatizálások alkották, amelyek olyan idősök, akárcsak maga az oktatás. Előállításukhoz nem volt szükség gépi berendezésre.

Az eszközök második nemzedéke: könyvek, tankönyvek, nyomtatott szövegek és lapok, amelyeket az ember a mozgatható fémbetűk segítségével állított elő. A könyvnyomtatás így tette lehetővé azt, hogy az emberi gondolkodás nagy alkotásai az oktatás tartalmává válhassanak.

A XIX. és XX. században az ember már olyan gépeket is feltalált, amelyeknek segítségével valamely eseményt a „helyszínen” nézhetett vagy hallgathatott meg, majd társította e két lehetőséget, a hírközlésben megjelentek az audio-vizuális eszközök.

Az oktatási eszközök fejlődésének első három fázisában az eszközök valamit tudomására hoztak az embernek. Az eszközök fejlődésének negyedik fázisában a közvetítés kölcsönös a gép és az ember között, létrejön az önművelés gépbe programozott lehetősége, illetve a különféle audio-vizuális eszközök felhasználásával az ismeretek befogadása mellett a befogadás mértékével annak

<sup>2</sup> A kérdés ilyen megvilágításának hazai legújabb irodalmából kiemelkedő tanulmányok: *Kiss Árpád*: A pedagógiai módszerek mint műveltséget alakító tényezők. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1961. Akadémiai Kiadó 1962. 53–87. — *Faludi Szilárd*: A tantervtől a módszerig. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964. Akadémiai Kiadó 1965. 65–105.

<sup>3</sup> Nouvelles méthodes et techniques d'éducation. (Études et documents d'éducation, 48.) UNESCO 1963. 55.

adekvát kontrollja. Schramm tanulmányának nagyobbik része az eszközök e negyedik nemzedékének sajátosságaival, metodikai jellegzetességeivel foglalkozik.

A tanulmány a metodikai szemlélet történeti alakulása szempontjából azért jelentős, mert nyomon lehet benne követni a folyamatot: a tanítási eszközök fejlődésük során hogyan haladják meg fokozatosan külsődleges jellegüket, hogyan hatolnak be a gondolkodási folyamatokba, és hogyan alkotnak mintegy egységet a *kibernetikai eszközök pedagógiai felhasználása során a gondolkodási folyamatokkal. Külsődleges és egyszerű jellegüket új, a tudati tevékenység fejlődéséhez közvetlenül és belsőleg állandóan igazodó komplex jelleg váltja fel.*

Ez a konklúzió a fő mondanivalója N. Sachmajev, N. Jilkin és S. Petrusin szovjet szerzők tanulmányának, akik tömörre fogott referátumuk középpontjába azokat a pedagógiai és pszichológiai problémákat állították, amelyek a következő relációkban helyezkednek el: a pedagógus és a gépi berendezés kapcsolata; a tanuló és a gépi berendezés kapcsolata; a pedagógus és a tanuló szemben a gépi berendezéssel. (Gépi berendezésen az oktató gépek, az audio-vizuális berendezések válaszára képes széles skáláját értik.) „Meg kell jegyeznünk — írják —, hogy a különféle technikai eszközök felhasználásának bevezetése az oktatásban előkészíti a talajt a megismerés egy egészen új ágának, a pedagógiai kibernetikának, amelynek tárgya a tanulói aktivitás közvetlen irányítása, meghatározva az oktatási folyamatot, amely ily módon az aktivitás optimális fokához vezethet.” A tanulási folyamatokat közvetlenül befolyásoló és ellenőrző, ellenőrző és ezáltal is befolyásoló kibernetikai eszközök propagálói egybehangzóan vallják, hogy a pedagógiai kibernetika közelebb fogja vinni a tudományt az emberi gondolkodás mechanizmusának megismeréséhez.<sup>4</sup> Minden bizonnyal *az oktatási módszerek fejlődésének korunkra jellemző legfejlettebb fokánál járunk akkor, ha — bár még inkább csak elvileg, mint szélesen alkalmazott tömeges gyakorlatban — létre tudjuk hozni az oktatás tartalmának, a tartalom közvetítése módjának és a valóságosan végbemenő gondolkodási folyamatoknak a folyamatok azonnali javításában jelentkező egységét.*

### *A metodikai forrongás hajtóerői*

A módszerek „minősége” — úgy tűnik — tehát valóban változóban van. A változás *funkcionális*. Indokolja, hogy felfigyeljünk rá, elemezzük és értelmezzük.

<sup>4</sup> Legújabb irodalmához l. *Ananyev, B. G.*: Az ember mint a nevelés tárgya. Pedagógiai Szemle 1965. 10. sz.

A metodikákban végbemenő forrongás igen *soktényezős*, szét-feszíti a hagyományos immanens metodikai szemléletet. Az iskolai tantárgyak formálásában ma nem utolsósorban éppen olyan tényezőkre kell tekintettel lennünk, amelyek nem „tantárgyi” eredetűek. A metodikai forrongást az ellentétpárok egész sora váltja ki. Ez a sor jóval szerteágazóbb a szocialista pedagógiában, mint a polgári társadalom haladó pedagógiájában, mert lendületesebb a társadalmi fejlődés, mások a távlatai. De a sor számos tagja kisebb-nagyobb mértékben érvényes a polgári pedagógia élvonalára is. E dolgozat keretei között természetesen olyan jelenségekkel foglalkozunk, amelyek a szocialista pedagógiára jellemzőek. A téves általánosítások elkerülése érdekében szükségesnek látszik a polgári pedagógiára vonatkozó utalásokat *expressis verbis* jelezni.

Az egymásnak feszülő *ellentétpárok* közül a legszembetűnőbbek:

*A gyermek valóságosan változó társadalmi státusa* a felnőttek társadalmában (anyagi ellátottsága, művelődési igényei, jövőbe tekintő pálya-lehetőségeinek széles skálája).

*A gyermek társadalmi tudata* és a felnőttek társadalmi, történeti tudata közötti ellentmondások.

*A nevelés kettős szituációja*: az iskola-, illetve mozgalmi szituáció, amely a társadalom intézményeinek irányítása, közreműködése és ellenőrzése alatt áll, és a „nem iskola-szituáció” (családi nevelés, a gyermek spontán szerveződő társas kapcsolatai, alkalmi szituációk: utca, mozi, általában az élet szabad áramlása a gyermek körül); az utóbbiban azonban szintén egyre gyakrabban tűnik fel a tervszerű, szocialista célzatú befolyásolás.

*Az iskola-szituáció pedagógiai értelmezésének jelentős változása*: maga az iskola-szituáció is az élet felé közeledik. Az élet beáramlik az iskolába, az iskola igyekszik kilépni a maga zárt falai közül. Ennek a jelenségcsoportnak korszakalkotó jelentőségét nem kisebb akció jelzi, mint a szocialista országokban szinte egyidejűleg lezajló iskolareformok. Az élet és a nevelés, az élet és a kultúra összekapcsolása az iskolareformok homlokzatán ékeskedő „jelmondatok”.<sup>5</sup>

*Az oktatás célja és tartalma, tartalma és módszerei, célja és eredményei közötti feszültség*. A céloknak alárendelt tartalom csak a velük összhangban álló oktatási módszerek segítségével vezet olyan eredményekhez, amelyeket a kitűzött célok valóban bekövetkezett megvalósulásának tekinthetünk.

<sup>5</sup> *Jóború Magda*: Élet és iskola. A modern köznevelés történelmi és társadalmi háttere. (Studium, 24.) Gondolat 1961. 152.

*A gyermeket érő oktatási (művelődési) hatások és a gyermeki tevékenység közötti ellentét.* Hatás—visszahatás ellentétpárjában igen széles a pedagógiai gyakorlat mai skálája a gyermek „személyes jelenlététől” a művelődésben való „személyes részvételéig”. A feszültséget a hatás—visszahatás kiegyenlítetlensége okozza. Tervszerű hatások tetemes mennyiségben érik a tanulókat, hiszen a hatás oldalán hatalmas szervezett apparátus áll: tankönyvek, taneszközök, tanárok, a tömeges oktatás viszonylataira tervezett tanítási órák stb. Ehhez képest a gyermeki akció lehetőségei nagyon korlátozottak. Az egyes gyermeknek állandóan a tömegoktatás viszonylataihoz kell igazodnia. Aktivitását ennek korlátai akadályozzák. Egyénített feladatokat még olyan esetekben is csak elvétve kap, amikor pedig egymaga áll szemben a művelődési anyaggal, tehát az otthon végzett házi feladat során sem.

Az oktatás mint hatás és a gyermeki tevékenység mint visszahatás közötti kiegyenlítetlen feszültség az oktatás *individualizálása* és *kollektivizálása* közötti feszültséghez vezet el. Ez a feszültség kitermeli önmaga ellentétét is. A tömeges oktatás viszonyai távolról sem azonosíthatók az oktatás kollektivizálásának munkaformáival, és azokat éppen úgy korlátozzák, mint az individualizálást.

A tömeges oktatás metodikai problémáit azonban nem lehet negatív kritikával félre tenni, még kevésbé lehet magát a tömeges oktatást túlhaladottnak, korszerűtlennek bélyegezni. *A tömegek kulturális igényének kielégítése nem a tömegoktatás megszüntetését, hanem korszerűsítését sürgeti.*

A tömegoktatás (viszonylag nagy létszámú osztályok: 30—50 tanuló) korszerűsítése új ellentétpárra hívja fel a figyelmünket: *a módszerek differenciálódására és integrálódására.* A differenciálódás egyik legjellemzőbb korszerű megnyilvánulása pl. a logikai folyamatokat aprólékosan felbontó programozás. Az integrálódás legösszetettebben a zárt láncú tv iskolai adásaiban jelentkezik, ahol nem csupán „újszerű” szemléltető eszközzel állunk szemben, hanem merőben új didaktikai, metodikai jelenséggel: a szemléltetés „magához hasonítja” az egész oktatási folyamatot, azt felbontja, átalakítja. Végül is a módszerek differenciálódása és integrálódása a tömeges oktatást magát is megváltoztatja. A tömeges oktatásra hagyományosan jellemző „külsőterjes” eljárásokat közvetlenebb, hatékonyabb, „belsőterjes” eljárások váltják fel.

Az élet támadása a pedagógiával szemben frontális. A megváltozott társadalmi viszonyok — ez a szocializmusra érvényes — és az élet általános modernizálódása olyan mértékben árad a pedagógia felé is, hogy a didaktikának és a metodikáknak résen kell lenniük, ha az „idő szekeréről” nem akarnak lemaradni.



## *A metodikai szemlélet zártsága a történelemtanításban*

Mennyiben vizsgálható e nagyszabású metodikai forrongás éppen a *történelemtanításban*? Nyilván, bármelyik tantárgyat választanánk, kisebb-nagyobb arányeltolódásokkal be lehet mutatni a metodikai szemlélet igen széles körben jelentkező megújulását.

A történelmet — vizsgálódásunk tárgya szempontjából — különöse teszi a tantárgyak között az, hogy miközben valóban az életre: gondolkodásmódra és magatartásra kell nevelnie, ezt a feladatát javarészt a mai élettől időben, esetleg térben is távol eső, a mai élet szempontjából „archaikusan”, „historizálóan”, „romantikusan” ható művelődési anyagok segítségével látja el. A tantárgyban óriási a feszültség a rá háruló nevelési-képzési feladatok és megvalósulásuknak eredménnyel megkomponált tényleges folyamata között. Ezt az óriási feszültséget érdemes éppen azokból a szempontokból vizsgálni, amelyeket a metodikai szemlélet megújulásának legjelentősebb, közvetlenül nem tantárgyi eredetű hajtóerőiként jeleztünk.

Azt a körülményt, hogy *a gyermekek társadalmi státusa* — anyagi ellátottsága, művelődési igényei — olyan változáson mentek keresztül, amit az iskolai tantárgyak, így a történelem tanítása szempontjából sem lehet figyelmen kívül hagyni, egy vidéki kiszállás élményével próbálok jelezni.

1961 őszén Balatonfüreden jártam, történelemórákon végeztem megfigyeléseket. Az egyik órán diavetítésre is sor került. Kisebb készüléket, diapozitíveket a tanulók hoztak, mert — mint a tanár nő mondta — „több tanulónak is van”. Az eset nagyon elgondolkodtatott. Balatonfüred járási székhely, a fővárostól vonaton 132 kilométerre. Lakói részint mezőgazdasággal (szőlőművelés) foglalkoznak, részint a hajógyárban, a vízi és vasúti közlekedésnél, részint a helyi szolgáltató iparban és kereskedelemben helyezkednek el. Felfigyeltem a gyermekek ellátottságának művelődési igényeikkel összefüggő kérdésére. Kisebb felmérésből kiderült, hogy kollégánóm tapasztalata szerint évi 8–10 kötetre tehető azoknak a könyveknek a száma, amelyeket a gyermekek a történelemtanítással kapcsolatban olvasnak el. A végvári harcok tanítása során hallanom lehetett, hogy a végvári vonal számos műemlékét — nemcsak a Balatonhoz közel esőket — személyes élményből ismerik.

Lehetetlen észre nem venni, hogy *a gyermekek megváltozott anyagi ellátottsága következtében megváltozik a művelődéshez való viszonyuk is*. Sokkal több az iskolán kívüli indíték, a spontán érdeklődés kielégítésének sokkal tágabbak az anyagi és társadalmilag is biztosított

lehetőségei. A könyv, az újságok, a rádió, a tv, a film olyan nagy mértékben állanak ma már a gyermekek rendelkezésére, hogy szabad idejüket még kisebb településeken is nem kis mértékben tudják ezekkel kitölteni. Az új lehetőségek kifejlesztik a gyermekekben *a művelődés olyan újfajta igényét is, amely már nem közvetlenül táplálkozik az iskolai oktatásból*, és amellyel, nem is egy tantárgyban az iskola a maga hagyományos szegényes felszerelésével a versenyt felvenni alig-alig tudja. Az iskolai tantárgyak metodikája egyszerűen lemarad azok mögött a módszerek mögött, amelyeket a tömegkommunikációs eszközök igen magas színvonalon képesek alkalmazni, és amelyek egyre nagyobb mértékben hódítják meg maguknak a gyermekeket is. A gyermekek „birtokukba veszik”, használják ezeket az eszközöket. Ahol ezek az eszközök feltűnnek, ott egyre inkább kiszorítják a szervezetlen és szertelen játékot, értelmessé teszik a szabad idő felhasználását.

A művelődés szabad áramlásában a gyermekek önállóságuk folytán rendszertelenül ugyan, de számtalan történelmi vonatkozású ismerettel is találkozhatnak, és ezek — bár nem alkotnak összefüggő láncolatot — szemléletesség, élményszerűség tekintetében felülmúlhatják az iskolai történelemtanítás keretében nyújtott ismereteket.

Egyre nagyobb hézag, és az ismeretek megjelenésének módja tekintetében egyre nagyobb feszültség keletkezik *az iskolai tantárgyak zártsága*, hagyományos módszerei, és a szabadon áramló művelődési elemek, többek között a történelem mint iskolai tantárgy és a kötetlenül áradó múlttal telített ismeretek között. A feszültség igen nagy a társadalomtudományok körébe tartozó tantárgyakkal kapcsolatban, ahol az ismeretek nem kapcsolódnak olyan sajtószerű terminológiához, amelyeket csak rendszeres tanulmányok birtokában lehet megérteni. Ezért a társadalomra vonatkozó aktuális és történelmi, kellően el nem rendezett „gazdátlan” ismereteknek a száma igen nagy. Ezt a tanárok is tudják. Nem utolsósorban éppen ezért óvakodnak a nem iskolai eredetű ismeretek felhasználásától tanítási óráikon, ezzel is csak növelve a távolságot az ismeretek iskolai zárt rendszere és iskolán kívüli szabad áramlása között.

A korszerű metodikának — ha az iskolát az élettel valóban és következetesen össze akarjuk kapcsolni — elsősorban az a feladata, hogy *kohéziót* hozzon létre a gyermek felé áradó különböző „eredetű” ismeretek között. A szocialista nevelés *társadalmi modellje* olyan ember, aki ismereteit fel tudja használni, azokat „önmagára is tudja vonatkoztatni”. A művelődés sem iskolai, sem iskolán kívüli formáiban nem öncél: alá kell rendelődnie egységes világgépnek, és a

személyiség belső egységében is el kell rendeződnie. A történelem-tanítással szemben felmerülő legsúlyosabb kifogások ma már nem elsősorban a tantárgy tartalmából eredő maximális követelményekkel és a tartalom közvetítésének sematikus módjai ellen merülnek fel. A tantárggyal szemben felmerülő kifogások ennél bonyolultabb és rejtettebb összefüggések felé utalnak: *Mit ad hozzá az iskolai történelemtanítás a szocialista nevelés modelljének valóságos realizálásához? Megtörténik-e, és milyen áttételeződésekön keresztül megy végbe a tanításban az ismeretek „önmagunkra vonatkoztatása”? Megvalósul-e a különböző iskolai és nem iskolai „eredetű” ismeretek, társadalmi tapasztalatok kohéziója?*

El kell gondolkoznunk — távolról sem mint egyedi eseten — azon az érettségiző fiatalon (Budapest, XIV. kerület, 1965), aki ugyan előadja többé-kevésbé elfogadható feleletét a magyar népi demokrácia történetéről, de a feleletből elágazó kis beszélgetés során már értetlenül, szinte idegenül áll szemben a problémával: szülei igen szerény anyagi viszonyai ellenére hogyan juthatott be a középiskolába? Milyen társadalmi feltételek tették számára lehetővé az érettségi megszerzését, ami nem is olyan régen, az előző nemzedékek számára a művelődési monopólium egyik zsilipje volt. Az ilyen ellentmondások a történelemtanítás társadalmi funkciója, az iskolai és a nem iskolai eredetű ismeretek kohéziója, az ifjúságnak az ismeretek „önmagukra vonatkoztatása” terén nem háríthatók az „egyes tanárok ilyenek” — „egyes diákok ilyenek” viszonylatra, hanem a *tantárgyban ma még uralkodó metodikai szemlélet bezárkózására utalnak.*

Megközelítő képünk sincs arról, hogy a történelemtanítás milyen hatások együttesében fejtí ki a maga céltudatos, tervszerű, rendszeres hatásait. Nem ismerjük az egyéb különféle eredetű hatásoknak a tantárgyból jövő hatásokkal való interferenciáját, egymást fokozó vagy leépítő, kiegyenlítő szerepét. Semmiféle *szociológiai, szociálpedagógiai* szempontunk, látásmódunk nincs ma még a tantárgy tényleges társadalmi „lefutásának” megítéléséhez, vizsgálatahoz.<sup>6</sup>

A marxista történelemtanítás módszertanának hazai fejlődése az elmúlt 10–15 évben jelentős utat tett meg, de a metodikai szemlélet *tantárgyi zártsága* még a tantárgyak közötti koncentráció irányában is alig oldódott. Érezzük ugyan — az érettségi periódusokban különös élességgel —, hogy a tantárgy határfoka alacsony: a

<sup>6</sup> Az oktatás és nevelés szociológiai szemléletének igényével találkozunk: *Okoń, Wincenty*: A pedagógiai kutatás irányzatai és problémái Lengyelországban. Pedagógiai Szemle 1965. 10. sz.

történelmi ismeretek — még ha megfelelő színvonalúak is — az esetek nem kis hányadában hatástalanok maradnak a tanulók önmagukra vonatkoztatott társadalmi tapasztalatainak szubjektív értékelésében. Ilyen jellegű aggályainkat csak fokozza az az egyébként pozitív előjelű körülmény, hogy a művelődés iskolán kívüli szabad áramlásában a gyermekek, fiatalok önállósága egyre jobban fokozódik. Ne tudnánk a tantárgy számára adott lehetőségek keretében kellő mértékben hatni az ifjúságra? Ne tudnánk felvenni a versenyt a hatások tömkelegével? *A metodikai szemléletet társadalmi, „szociológiai” arculatúvá is kellene tennünk ahhoz, hogy pedagógiai megújulása teljes legyen.* Ezért további gondolatmenetünkben sem fogunk megfélekedni fő gondunkról: az egyéb hatásokkal való interferálódás problémájáról, arról az elszánásról, hogy a különböző hatások versenyében a történelemtanítás kivívható valóságos társadalmi értékéről sem mondhatunk le, a versenyben nem maradhatunk alul. *Tanulmányomban ezt a küzdelmet próbálom meg áttenni a pedagógia, a metodika nyelvére.*

A metodikai szemlélet megújulását feszítő problémák sorában mindjárt a második helyen jeleztük a gyermekek társadalmi, történelmi tudata és a felnőttek társadalmi, történelmi tudata között jelentkező eltéréseket, ellentmondásokat. A mai fiatalok világnézeti, politikai nevelésével kapcsolatban ezt a szépirodalom és a publicisztika már többször felvetette.<sup>7</sup> A kérdésnek a történelemtanítás módszertanára háruló problémáival behatóbban Balázs Györgyné foglalkozik.<sup>8</sup> A kor hú képének — a választott időszak a XX. század — kialakításával kapcsolatban végzett megfigyelései és kísérletei vezették rá azokra a jelentős eltérésekre, amelyek a közelmúltra vonatkozó képzetek, fogalmak, ítéletek tekintetében a felnőttek tudata és az ifjúság tudata között mutatkoznak. Amennyire természetes ez, és viszonylag könnyen leküzdhető a régebbi korok tanításánál a történelemtanítás rendelkezésére álló megszokott metodikai eszközökkel, illetve azok alkalmazásának megszokott módjával, annyira elgondolkodtató és nehezen feloldható a közelmúlttal kapcsolatban. Ma olyan általános és középiskolai tanulókat tanítunk történelemre, akiknek nemcsak a Horthy-korszak merő történelem, hanem Sztálin, Rákosi és a személyi kultusz, az 1956-os magyarországi ellenforradalom is, tehát a jelennek olyan közvetlen

<sup>7</sup> Az Új Írás, az Élet és Irodalom, a Valóság legutóbbi évfolyamainak hasábjain.

<sup>8</sup> A problémával kapcsolatban eddig megjelent írásai: Gondolatok a történelem életszerű oktatásáról. Századok 1965. 4–5. sz. 1234–1242. — A történelemoktatás és a személyiség alakulásának kérdései. Pedagógiai Szemle 1965. 5. sz. 444–458.

előzményei is, amelyek nélkül a jelen tudatos átélése felemás, megalapozatlan, szinte „történetietlen” marad.

Az utóbbi másfél évtizedben, mialatt a marxista történelemtanítás kimunkálásán dolgoztunk, észre sem vettük, hogy elmozdult a *ma* és a *múlt* határvonala. *A történelemtanításnak valami módon a jelenre vonatkoztatásnak is kell lennie*, de az a jelen, amelyre ma vonatkoztatjuk a marxista történelemtanítást, igen sok tekintetben más, mint pl. az ötvenes évek elejének jelene volt. Ahogy távolodunk az osztálytársadalom közvetlen élményétől, olyan arányban kell különös gonddal összeállított tananyagot, különös gonddal megválogatott eszközöket, módszereket és eljárásokat alkalmaznunk annak érdekében, hogy a korszak kapitalista és szocialista társadalmi közötti különbséget meggyőzően feltárjuk a tanulók előtt. A kapitalizmus, amellyel a szocializmus szemben áll, és amellyel szemben világtörténelmi küzdelmét még nem fejezte be, nem válhat „távoli” múlttá azok előtt a gyermekek és fiatalok előtt sem, akik abból közvetlen élményeket már nem hoztak magukkal.

A marxista történelemtanítás osztályharcos szemlélete a mi gyermekeinket a rabszolga, a jobbágy, az ipari forradalom proletárijainak történelmi perében a rabszolgatartóval, a földesúrral, a XVIII. századi tőkés vállalkozóval szemben egyértelműen az előbbieknél nyerte meg. De nem elég megnyugtatóak tapasztalataink arról, hogy a ma élő idősebb munkások, parasztok történelmi perében eléggé meggyőztük unokáikat arról, kiknek oldalán áll a történelmi igazság. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy a gyermekek, mai fiatalok éppen ezen a korszakváltáson siklanak át szenvtelenül, értetlenül.

A jelenkor tanításának természetesen mások a didaktikai-metodikai problémái is, mint a távolabbi múlténak. A modern civilizáció következtében a pusztá létviszonyok hiteles ábrázolása összetettebb dokumentációt kíván, mint a távolabbi koroké, nem is beszélve a társadalom gazdasági struktúrájának, osztályainak, rétegeinek ábrázolásáról. De módosulnak az oktatás pszichológiai, szociológiai feltételei is. Amire hatásosnak tudtunk még építeni 10–15 éve: az osztálytársadalom közvetlen élményére (különösen a dolgozók iskoláiban, a felnőttoktatásban volt elemi erejű ez az élmény), az ma már közvetett nyomaiban is alig lelhető fel a gyermekek tudatában, és amit helyette találunk: nagyfokú érdeklődés a legfejlettebb kapitalista országok technikai vívmányai, felszínesen szemlélt létviszonyai iránt.

A marxista történelemtanítás az iskolareform során megtett néhány igen jelentős lépést abban az irányban, hogy az iskolának az étellel való kapcsolatát a tantárgyra is kikövetkeztesse. Megválto-

zott művelődési anyagának korok szerinti aránya, jelentős eltolódás jöhetett létre a társadalmunk mai küzdelmeit előkészítő századok megismerésének javára. Másként értelmezzük a történelem mint művelődési anyag komponenseit ma, mint ezelőtt 10 évvel. Több helyet kapott benne pl. az anyagi termelés, a mindennapi létviszonyok, a tömegek konkrét osztályharcos küzdelmei, a művelődés története, a kultúra nagy vívmányai.<sup>9</sup> De viszonylag kevés történt azon a téren — még problémafelvetés formájában is —, hogy a tantárgy tanításának objektív didaktikai menetét e folyamat szubjektív oldalának vizsgálatával kapcsoltuk volna össze.<sup>10</sup>

A modern burzsoá történelemtanításnak metodikai szempontból vannak olyan változatai (ezek a metodikai törekvések többé-kevésbé függetlenek a tantárgy eszmei tartalmától), amelyek a tanulói aktivitás munkaformáinak felhasználásával lehetővé teszik, hogy a gyermek a múltat személyes élményének tekintse. Csupán utalok például az egyik neves élő francia didaktikus, Freinet „Természetes módszerek a történelemtanításban” c. soraira.<sup>11</sup> A történelemtanításnak a múlt jelenben fellelhető emlékeiből, közvetlen környezeti hatásokból kell kiindulnia. A hagyományos történelemtanítás halott a gyermek számára. Az élő múlt iránti érdeklődés felébresztéséhez kell hozzákapcsolni a múlt tudatos megismerését. Ezt maguk a tanulók végezzék széles körű dokumentáció, kutatómunka alapján. A történelem megismerése csak így válik szociális gondolkodásunk eleven részévé — írja Freinet.

A mi történelemtanításunk szubjektív folyamata ninesen sem kellően feltárva, sem kellően kimunkálva. De e munkálatok előrehaladottabb stádiumában sem oldhatjuk majd fel a történelem objektív marxista szemléletét a gyermeki képzelet és beleélés játékában. Éppen a történelemtanítás által kell kialakítanunk a gyermekek és a fiatalok jelenre vonatkozó társadalmi tudatának azokat a történeti elemeit, amelyek megóvják őket attól, hogy a múltat, és éppen a közelmúltat a jelenhez hasonítsák, a *ma* és a *múlt* közötti határvonalat elmosásák, eszmei-politikai tekintetben a döntő különbségeket súlytalanítsák.

<sup>9</sup> Ezekkel a kérdésekkel összegezően foglalkozik *Szabolcs Ottó*: A középiskolai történelemoktatás reformjáról. Történelemtanítás 1962. 5. sz. 6–11. — *Vas Károly*: Az alsófokú történelemtanítás reformja. Történelemtanítás 1962. 5. sz. 1–5. — *Eperjessy Géza*: A gimnáziumi tantervi vita és a történelmi műveltség. Századok 1964. 1–2. sz. 218–226.

<sup>10</sup> *Veress Judit*: „Tartalom” és „forma” a történelemtanításban. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964. Akadémiai Kiadó 1965. 353–379.

<sup>11</sup> *Freinet, C.*: Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne. Édition Bourrelly 1956. 125.

A tantárgy metodikai szemléletének megújításában tehát feltétlenül számolnunk kell a felnőttek társadalmi-történelmi tudata és a gyermekek fokozatosan kialakuló, jóval szűkebb tapasztalati bázison létrejövő társadalmi-történelmi szemlélete közötti különbségekkel. Számolnunk kell a különböző generációk különböző történelmi korokra vonatkozó történelmi képzetei, fogalmai, ítéletei kialakításának eltérő pszichológiai, szociológiai feltételeivel, azokkal a közvetlen és közvetett kapcsolatokkal, amelyek a tanulók társadalmi tapasztalatai és történelmi ismeretei között szinte ellenőrizhetetlenül létrejönnek, de mégis igen nagy mértékben befolyásolják a tantárgy szerepét a személyiség formálódásában. Számolnunk kell a tanuló ismeretszerzés szubjektív oldala és a történelem objektív logikája között létrejövő — számunkra ma még többnyire ismeretlen — rejtett összefüggésekkel.

Fenn kell tartanunk a marxista történelemtanítás elsőrendű feladatát, azt, hogy a tanulói ismeretszerzés menetét a történelem objektív logikája feltárásának szolgálatába állítsa, de a tantárgy tanításának gyakorlatát némiképp *módosítanunk* kell egy felismeréssel: a történelemtanítás a gyermeki személyiség fejlődésébe elevenen csak akkor épül be, ha a tantárgy szubjektívalódni is tud. *A marxista történelemtanítás egyik legfőbb gondja és feladata ma, hogy a szubjektívalódás végebe is menjen, az ismeretek ne maradjanak üres szavak.* Ez a gond és feladat rendkívül nagy: nem akármilyen szubjektívalódást akarunk kiváltani. *A gyermekekben kialakuló, fejlődő, szubjektívalódás útján létrejövő történelmi tudatnak végső soron — nevelési szándékaink szerint — személyes meggyőződés, szándék és tett formájában éppen a történelem objektív logikáját kell a haladás irányában tovább vinnie.* A tantárgy metodikusai közül többen, egyre gyakrabban adnak ennek a gondnak és feladatnak írásban és szóban hangot.<sup>12</sup>

A szocialista társadalmi viszonyok kialakulásával együtt a nevelés konkrét strukturálódása figyelemre méltóan alakult. A gyermekek élete általában a következő struktúrában játszódik le: család, iskola, mozgalom, pajtások-barátok; a társadalmi érintkezés széles, igen sok véletlenszerű helyzetből összetevődő frontja (bevásárlás, közlekedés, közületekkel való érintkezés stb.). Ezek *realitások* a gyermekek számára. Teljes az eszmei egység az iskola és az ifjúsági mozgalom (úttörő, KISZ) között. Az eszmei konszonanciától a közönyig, az elfordulásig széles a skála a családi nevelés és iskolai nevelés eszmeisége között. A társadalmi érintkezés szervezetlen,

<sup>12</sup> Bár kiadatlan, de a kérdés szempontjából sokat nyújt *Szebenyi Péter*: A történelemtanítás didaktikai alapeléja és jellege. Bölcsészdoktori értekezés 1964. 336.

véletlenszerű frontja pedig a gyermekek számára a legkülönfélébb előjelű tapasztalatok, élmények forrása.

Az iskola-szituáció ebben az igen változatos és ellentétes tendenciákat is magában foglaló struktúrában eszmeiségének egységével, munkájának céltudatosságával, rendszerességével tűnik ki. A történelemtanítás ebbe a rendszerességbe illeszkedik bele, amelyben van valami önmagán túlutaló, többletjellegű „organizátor” szerepe is. A társadalomra vonatkozó ismeretek között elfoglalt központi helyénél fogva hatása túlnő önmagán. Nélkülözhetetlen több más tantárgy, tárgykör (irodalom, művészeti, tudománytörténeti ismeretek, gazdasági földrajz) tanításához.

A tantárgy keretében nyújtott ismeretek átgondolt pedagógiai irányítás következtében vagy spontán módon kiléphetnek a szoros tantárgyi keretből (pl. az úttörő nyomolvasó feladatainak megoldása közben), számos vonatkozásban programot, értelmet adnak a mozgalmi életnek, sok esetben átszöhetnek különösen fiúknál a baráti-pajtási kapcsolatokat. *A gyermekek történelmi ismereteiknek egy részét maguk is élik, felhasználják, továbbépítik éppen nem tantárgyszerű keretek között.* Bármennyire is paradoxnak tűnik, *a történelemtanítás társadalmi értékének egy részét éppen azon lehet lemérni, hogy mennyire képes kilépni az iskola-szituációból ; milyen mértékben, konkrétan milyen kérdésekkel, történelmi személyekkel kapcsolatban lép ki a tantárgy a maga zárt keretei közül; milyen mértékben gyűrűzik tovább a gyermekek konkrét társas kapcsolatainak élésében, befolyásolásában, színezésében.* Ne áltassuk magunkat: távolról sem arról van szó, hogy a történelmi ismeretek a maguk rendszerében lépnének ki a tantárgyból, hogy a gyermekek alakuló életprogramjában állandóan jelen lennének. A gyermekek „magán-életükben” önkényesen bánnak iskolai ismereteikkel — vonatkozik ez minden tantárgyra —, önmagukhoz hasonlítják azokat. Azok egyes elemeit kiragadják, továbbépítik, másokról megfeledkeznek.

Új társadalmi viszonyaink alakulásával együtt az utóbbi években az ismeretek hasonulásában gyermekeinknél egészséges új vonások tűntek fel. Míg pár évtizeddel ezelőtt a történelem egyéni továbbélése pl. fiúgyermekek játékaiban főként a kézi harci eszközök használatában jelentkezett, ma új „témák” váltak vonzóvá romantikus hősiességre hajló általános iskolásoknál is: a technikai találmányok és feltalálóiak tisztelete; a munkásmozgalmi élet rejtett hősiessége, a konspiráció, a jellemeszilárdság, a helytállás látványosság nélküli megnyilvánulásai. Még az olyan látványos hőst, mint Hunyadi János is, a gyermekek önmagukban nemcsak mint „bajvívót” élik át, hanem mint igaz, helytálló embert. Ezúttal csak megemlítem egy már publikált felmérés ide vonatkozó adatait.



Hunyadi hősiességének látványos és rejtettebb jegyeit a tanulók a következő arányban jelezték: a hősiesség nyilvánvaló jegyeit (pl. bátor, erős) összesen 468 jelző fejezte ki: a rejtettebb jegyeket (pl. leleményes, önfeláldozó stb.) összesen 487 jelző.<sup>13</sup>

Úgy tűnhet, hogy e tanulmány keretében mindenről szó esik, ami kívül van magán a tantárgyon, csak magáról a tantárgyról, valóban alkalmazott metodikájáról nem akarunk szólni. Mintha *belső* megújulása végbemehetne akkor, ha csak arra szegezzük figyelmünket, ami rajta kívül esik, ami a tantárgy „elő” — vagy „utóélete”. *A metodikai szemlélet megújulása nem önmagáért való dolog, mint ahogy a tantárgy sem önmagáért van*, még szűkebb tantárgyközi összefüggésben nézve sem. A metodikai szemlélet megújulása éppen azoknak a *kapcsolatoknak* az érdekében történik, amelyeknek a vonalán a tantárgy már nemcsak önmaga, hanem az ismeretek iskolai ellenőrzés alól kikerült *utóélete*, lassú elhalása vagy továbbépülése. A helyes, korszerű metodikai szemlélet az, *ha a tantárgy jelenét — konkrét iskolai tanítását — utóéletének szándékolt befolyásolásával tervezzük meg*. A metodikai szemlélet középpontjában ma ez áll: mi történik a történelemórákon; milyen eredményeket tudunk felmutatni az oktatási folyamat különböző szakaszaiban, akkor, amikor az eredmények még szorosan következnek a folyamat ütemes jellegéből és arányosak a végzett munka intenzitásával.

Az utóbbi évek jelentős vívmánya volt az, hogy a didaktikában, az egyes tantárgyak metodikájában egyre gyakrabban kaptak helyet *eredményvizsgálatok* is. Ezek általában az oktatási folyamat-hoz zárkóznak fel, annak rendszerébe illeszkednek bele, még abban az esetben is, ha az iskolatípus váltásából adódó különbségeket mérjük (pl. a középiskolába vitt tudásszintet). Az ilyen eredményvizsgálatoknak megvan a maguk igen nagy jelentősége. Szinte az igénye sem merült fel azonban annak, hogy olyan eredményvizsgálatokat is megtervezzünk vagy éppen le is bonyolítsunk, amelyek az ismeretek ellenőrzését nem a képzési folyamat valamely szakasza mérlegének szánják, hanem *a tantárgy már szabadon alakuló utóéletét kísérik nyomon*. A képzés zárt rendszere létrehozhat viszonylag magas fokú eredményeket is. Kérdés, hogy a tantárgy utóélete összhangban van-e ezekkel a kedvező eredményekkel: ez a tantárgy társadalmi funkciója, tényleges társadalmi értéke szempontjából egyike a legizgalmasabb kérdéseknek. A tantárgy utóéletének szociálpedagógiai problematikáját *megfelelő kutatások hiányában* ma még szinte teljes homály fedi.

<sup>13</sup> Vö. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1961. Akadémiai Kiadó 1962. 399.

Be kell látnunk, hogy tantárgyunkkal és még sok más tantárggyal szemben is fokozódtak a társadalmi igények, és sok a változás azon a téren is, *mit értünk a társadalmi igények kielégítésén?* Nem fogalmaztuk meg magunk számára sem elég világosan a társadalmi igény teljesítésének *minőségét*. Valahogy úgy kellene tanítanunk a történelmet, hogy a „tartós” ismeretek elevenen továbbépül ismeretek is legyenek, értelmüket, világnézeti „jelentésüket” az élet, a társadalmi gyakorlat ne koptassa meg, maradjanak a személyiség értékei akkor is, ha már nem iskolás módszerekkel történik az értékelés. Az érettségiről mint reprezentatív záró vizsgáról — kevés kivételtől eltekintve — nem ezzel a megnyugvással távozzunk.

Vizsgáljuk hát felül a tantárgy módszertanának azokat a kérdéseit, amelyeknek gondos továbbfejlesztése, jobb megoldása esetén nemcsak az ismeretek tartósságára, iskolai képző és nevelő funkciójára, hanem a tanulók életében való továbbépülésére is nagyobb mértékben számíthatunk.

#### *A kibernetikai és szociológiai szemlélet egyesítésének lehetősége*

A tantárgy metodikáját valahogy úgy kellene kimunkálnunk, hogy a modernség „kibernetikai” jellege és a tantárgy társadalmi funkciójának szociológiai vonatkozású hatása egyaránt jól érvényesüljön, az előbbi az utóbbit is szolgálja.

E tanulmány első részében jeleztük, hogy a kibernetika pedagógiai felhasználása lehetővé teszi olyan metodika kidolgozását, amelyben a pedagógiailag tudatosan előidézett tanulási, gondolkodási folyamatok megfelelnek a gondolkodás fiziológiai, pszichikai életkori folyamatainak. Követik az emberi gondolkodás törvényszerűségeit, a gondolkodás aktivizálásának megkívánt feltételeit, és éppen ezért fejlesztik is azt. A kibernetikai berendezések pedagógiai felhasználása ennek kontrollját is lehetővé teszi, továbbá maga a kontroll is a fejlesztést szolgálja.

Mindez kisebb-nagyobb mértékben kibernetikai eszközök felhasználása nélkül is megvalósítható, *ha mint a képzés magas fokú követelményét metodikai szemléletünk kiindulópontjává tesszük. Maga az igény a döntő, a kibernetikai eszköz a megvalósítás legfejlettebb, egyébként sem kizárólagos lehetősége.* Szerényebb, hagyományos metodikai eszközökkel is sok elérhető ebből.

A metodikai szemlélet az utóbbi években sokat haladt ebbe az irányba. Szinte „fordulatnak” tekinthető e tekintetben az a felismerés — szemben a korábbi voluntarista dogmatikus állásponttal —, hogy az oktatás tartalmát és módszereit nemcsak célja felől kell és lehet megkomponálni tantervekben, tankönyvekben, tanítási órá-

kon, hanem eredményei felől „visszatekintve” is, *szükséges megvizsgálni*, valóban szolgálta-e a tartalom és feldolgozásának módja a célokat: *az eredmények és a célok összhangban vannak-e?* Ilyen értelemben az *eredményvizsgálat* jóval több kell hogy legyen, mint a tanulói teljesítmények ellenőrzésének hagyományos számonkérő, többé-kevésbé szükségképpen elnagyolt, felületes módja. Az ismeretek iskolai ellenőrzésének ki kell dolgoznunk azokat a módjait, amelyek valóban feltárják előttünk a tanulók ismereteit, minőségükben, mennyiségükben egyaránt. Lehetővé kell tennünk, hogy ne csak a tanár mérlegelje az eredményeket, a tanuló maga is elvégezhesse saját ismereteinek a tanulás követelményeivel egybevetett kontrollját. Ennek, törekvéseink mai lehetőségei szerint leginkább a feladatlapok — esetleg munkafüzet — segítségével végzett *programozás* felel meg. De a teljesítmény tartalmának gondosabb, aprólékosabb értékelésére a teljesítmény elemzése, a követelményekkel való egybevetése esetén többé-kevésbé megfelelhet a röpdolgozat, sőt az óráról órára alkalmazott szóbeli „feleltetés” is. *Csak másként kell azt végezni!* Jelenleg a tanulók nem ismerik kielégően, munkájukat befolyásoló módon a tanterv képzési, tartalmi követelményeit. Amikor tanulnak, „megtanulják” a leckét, de nem látják maguk számára világosan, mi az, *amit és ahogyan* tudniuk kell.

A történelemtanításban ez a probléma nagyon élesen vetődik fel. A történelmi ismeretek az egzakt természettudományokhoz képest sokkal elasztikusabbak, terminológiájuk jóval képlékenyebb, kevésbé kötött. A konkrét tények ismerete (a kronológia, topográfia, az eseménytörténet, az anyagi kultúra stb. köréből) ugyan megkívánja az egzakttságot, de mindez távolról sem meríti ki a marxista történelemtanításban az *ismeret* didaktikai fogalmát. Az általánosítások és indokaik életkori csoportokhoz igazított fokának mint követelménynek a kimunkálása nagyobb lendületet csak az iskola-reform óta vett. Holott a pontatlanságok zöme az ismereteknek éppen ehhez a rétegéhez kapcsolódik. Míg a tényekkel kapcsolatos tévedések, még ha oly bosszantóak is, viszonylag könnyen korrigálhatók és „újra taníthatók”, a történelemtanítás eszmeiségét hordozó általánosításokba beszűrődő sok pontatlanság, eléggé meg nem értett összefüggés, rossz logikai sor, durva sematizálás a tantárgy egész társadalmi funkcióját ássa alá.

Az eredmények tartalmi elemzése, a tanulók és az egész tantárgy ellenőrzése a tanulók fejében levő tartalom — sőt a tanulók fejében levő tartalom kialakulása — felől sokkal nagyobb súlyú kérdés, mint gondoljuk. Nem tekinthető a metodikai tevékenység „zárófázisának”, valami módon jelen kell lennie az ismeretszerzés és

irányításának korábbi szakaszaiban is. Míg a matematikában evidens, hogy tévedések halmazára nem lehet újabb matematikai ismereteket építeni, ez az evidencia a történelemtanításban távolról sem nyilvánvaló, holott a tévedések halmozódása a történelemtanításban is lehetetlenné teszi a további munkát. A gyakorlatban valójában többnyire ma is csupán a láncsor egyirányú szemléletében folyik a munka: célok, tartalom, módszerek, eredmény — a sor tagjai szerint egyre távolodva a célok megvalósulásának kontrolljától. Azt a kontrollt, amely párhuzamos és együtt halad magával az ismeretszerzéssel, mintegy annak állandó „visszacsatolása”, metodikailag szinte egyáltalán nem dolgoztuk ki tantárgyunk területén. A történelemtanítás ma még a tömeges oktatás sztereotíp módszereivel folyik: a tanulók hallás vagy olvasás (látás) útján találkoznak a történelmi ismeretekkel, azokból többet-kevesebbet elsajátítanak, de arra vonatkozóan, hogy ki, mennyit tud, milyen tartalommal, a félévenkénti kötelező feleltetések inkább „szűrőpróbának”, mint valóságos ellenőrzésnek, a tanulót is önkontrollra szoktató eljárásnak tekinthetjük.

Ha nem is tudjuk óráról órára valamennyi tanuló munkájának tartalmi kontrollját teljes mértékben elvégezni, legalább tárgykörönként látnunk kellene — a tanulóknak maguknak is — a legfontosabb ismeretek a helyükön vannak-e? Ha az eredmények tömegesen jók vagy tömegesen rosszak: az okokat a módszerekben vagy magában a kiválasztott tartalomban kell keresni. A kivezető út, ebbe az irányba mutat: a csoportmunka, a programozás, a gyakoribb egyéni feladatok, a munkafüzet, általában az ismeretek ellenőrzésének változatosabb, szélesebb skálája.

A történelemtanítás megvalósulásáról mindaddig csak képletesen beszélhetünk, amíg a megvalósulás eredményeit inkább csak elnagyoltan feltételezzük, mint bizonyítottan ismerjük is. Visszatulva arra, amit a „kibernetikai szemlélet” érvényesüléseként jeleztünk, metodikai eljárásaink korszerűsítésének egyik lépcsőfoka *a valóságos eredmények terjedelmének és mélységének az ismeretszerzés folyamatával párhuzamosan haladó alaposabb ismerete*, oly módon, hogy ez az ellenőrzés részleteiben is tudatos legyen, magukban a tanulóknak is. *Ennek a kontrollnak a lényege: a célok, a tartalom, a módszerek és az eredmények összhangjának biztosítása.*

Újszerű metodikai problémáink megoldását a tömeges oktatás feltételei között kell keresnünk. Ezt a feltételt még nagyon hosszú távon állandónak kell tekintenünk. Még utópiaként sem lehet olyan tételt felállítani, hogy a kommunizmusban csökkenni fog a tömeges oktatás mint az oktatás állandó fő kerete. Az osztálylétszámokat ma is szükséges volna normalizálni az ideális 20—25-re, de az osz-

tálytanítást, a tanulóknak korcsoportonkénti, tanulmányi előmenetelükhöz kötött osztályokba való szervezését mint a munkarend alapegységét elvetni kedvezőbb anyagi, dologi feltételek mellett is aligha lehet. Ma még nehéz elképzelni a társadalom anyagi jólétének azt a magas fokát, amelyben a nevelés kiscsoportos egységekre bomlik, és 8–10 tanuló mellett áll egy pedagógus. A társadalom szerkezeti arányai felnőttek és a felnövő nemzedék között aligha fog valaha is úgy alakulni, hogy 10 gyermekre jusson egy felnőtt mint hivatásos nevelő. Az oktatás jelen és perspektivikus problémáit egyaránt a tömegoktatás viszonylataival számolva kell megoldanunk. Magát a tömeges oktatást kell — társadalmi funkciójának megtartásával — *korszerűsíteniünk*.

Ebben az oktatási-nevelési szituációban a hatások sokasága éri a gyermekeket. A tömegoktatás a *hatás* és *visszahatás* — azaz a gyermekeket érő hatások sokasága és az azok egyéni megnyilvánulással történő feldolgozása mint visszahatás — szempontjából ma még aggasztó egyensúlyzavarral küzd. A gyermekek a történelemórákon általában passzív befogadók. Rövid, pár szavas megnyilatkozásaik, még ha ilyen módon sikerül is bekapcsolni az osztály 70–75%-át,<sup>14</sup> nem felelnek meg az egyéni visszahatás pszichológiai követelményeinek. A gyermekek elfáradása az órákon bizonyos mértékig éppen ebből a passzivitásból fakad. A történelemtanítás — képletesen szólva — a spektrum legkülönbözőbb színeit szórja a gyermekek felé. Se szeri, se száma a lehetőségeknek, hogy a gyermekek erre a legegényibb módon reagáljanak. Eseményekkel, tárgyakkal, helyzetekkel, jellemeikkel, döntést igénylő motívumokkal, különböző erkölsi ítéletekkel ismerkednek meg. Hogy mi játszódik le bennük, szinte „titok” marad. Nem tudjuk, mert részükről a visszahatás minimális. *Ezért az ismeretszerzés közvetlenebb módjait kellene kidolgoznunk*. Jelenleg a tanulók nem magukkal az ismeretekkel állnak szemben, amelyeket a könyvek igen változatos formában tartalmazhatnak, olvasmányok, leckék, szemléltető képek, történelmi térképek, dokumentumok stb. formájában, hanem mindenekelőtt az ismeretek közvetített formájával, a tanár szavával. Azt figyelik, azt dolgozzák fel magukban képszerűen és általánosítva. Mai történelemtanításunk a tanár szavát, amely maga is már a közvetítés egyik szakasza, az ismeretszerzés döntő kiindulási pontjának és uralkodó formájának tekinti. Vannak metodikák, amelyek a tanár *ismeretközvetítő* szerepét a történelemtanítás döntő láncsze-

<sup>14</sup> Vö. az Országos Pedagógiai Intézet dokumentációjában a 969. sz. gyűjtés adataival.

mének tekintik. „Tegyük fel, hogy a tanulók semminemű más forrásból nem szereznek a történelemről ismereteket, csak a történelemtanítás útján (ami persze nincs így). Ebben az esetben azonnal nyilvánvaló, hogy a történelem jelenségeinek egykori lefolyását vagy képét semmiféle más módon nem tudják maguk elé idézni, csak úgy, hogy a tanár élőszóval leírja vagy elbeszéli azokat és szóbeli közlését különböző szemléltető eszközök felhasználásával élet-szerűbbé, képzeletet megmozgatóbbá teszi.”<sup>15</sup> Nehéz ma a mi oktatási viszonyaink között polemizálni ezzel az állásponttal, mert a mi jelenlegi iskolai gyakorlatunkban elmosódnak a tanár „irányító” és „ismeretközvetítő” szerepe között a lényeges elvi különbségek. *Nem vesszük észre, hogy a mi mai didaktikai struktúránk a tanulói visszahatás területét sajátítja ki a tanár ismeretközvetítő szerepének szükségtelen túlméretezésével.*

Egy jóval változatosabb tantárgyi struktúrában<sup>16</sup> a tanuló ismeretszerző tevékenysége sokkal közvetlenebbül tapadhat magukra az ismeretekre, és a tanár áttételező szerepe valóban átalakulhat irányító szereppé. *Az ismeretszerzés legfőbb forrásává a tankönyvet kell tenni:* olvasmányait, leckéit, képeit, térképeit, kérdéseit, összefoglalásait. Így az ismeretszerzésnek a tanulók számára közvetlenebb módja a tanulói visszahatás arányainak növekedésével járhat. A hatás—visszahatás közé így a tanár ismeretközvetítő szerepe nem ékelődik oly nagymértékben, hogy azzal a visszahatás formáitól szinte elzárja a tanulókat. Az iskolareform jegyében születő új történelemtankönyvek — pl. az új V. osztályos általános iskolai történelemtankönyv<sup>17</sup> — már lehetővé teszi, hogy ebbe a lényegesen módosított metodikai szemlélet irányába tegyünk lépéseket. A könyv népszerűségének titka nemcsak szép kiállításában rejlik. Abban is, hogy a tanuló viszonya a könyvben található ismeretekhez közvetlenebbé válhatott. És a tanárok metodikai zavara a könyv használatával kapcsolatban is éppen abból ered, hogy ezt a könyvet nem szükséges prelegálniuk. Mi a feladatuk hát? — kérdik többen tanácstalanul, s nem veszik észre, hogy a tankönyvben feltárolt ismeretek és a tanuló ismeretszerző tevékenysége közé már nem ékelődhetnek be a hagyományos módon. *A tanár szerepe lassan valóban megváltozik:* az újabb metodikai koncepciók felé hajló tan-

<sup>15</sup> A történelemtanítás módszertana. Tankönyvkiadó 1965. 29. (Egyetemi jegyzet.)

<sup>16</sup> A mainál változatosabb tantárgyi struktúra lehetőségét mutattam be Kísérletek a történelemtanítás köréből c. tanulmányomban. Országos Pedagógiai Intézet 1964. 100.

<sup>17</sup> Filla István — Hegedüs Géza: Történelem az általános iskolák 5. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1964. 128.

könyvek egyre több lehetőséget kínálnak a tanulók valóságos önállóságának. Ez az önállóság egyelőre még nem nyilvánvaló, de egyre több teret hódít el magának a tanár ismeretközvetítő, nem régen még egyszerűen ismeretközlő szerepéből. Ez a folyamat ugyancsak lassan megy végbe a tankönyvek metodikájának átalakulásában, de kétségtelen, hogy a tanulók önállósága, a tanulói visszahatás térhódításának irányában halad.

A szociológiai szemlélet lényege, mint azt már többféle megközelítésben próbáltam jelezni: a tantárgy hatásai egyéni folyamatokban menjenek végbe a tanulóknál, és valami módon kapcsolódjanak, interferálódjanak az egyéb, társadalmi, etikai, világnézeti értékű hatásokkal. A metodikának tudatosan kell terveznie ezeket a hatásokat és interferálódásukat. A metodikai szemlélet nem mellőzheti a szervezett és a szinte korlátlan társadalmi hatások összegeződésének valóságos társadalmi jelentőségét. *A metodikai szemlélet zártságát a szociológiai szemlélet nyíltságával kell feloldani.*

Azt is jeleztük, hogy mindezt nem a tömeges oktatás tagadása útján, hanem ellenkezőleg: korszerűsítésével kell megvalósítani.

Ha a történelemtanítás valamennyi rendelkezésünkre álló vagy fejlődésben levő újabb módszerét (mint pl. az audio-vizuális eszközök nagyobb fokú, tudatos felhasználását), e módszerek lehetséges kombinációit tekintetbe vesszük, át kell gondolnunk, hogy szemléletünk megújítása jegyében hogyan lehet azokat a tömegoktatás viszonyai között úgy alkalmazni, hogy nagyobb mértékben szolgálják egyidejűleg:

az oktatás individualizálását, tehát a tantárgyi képzési, nevelési hatások valóságos végbemenetelét az egyes gyermekekben;

az oktatás kollektívizálását, hogy a tömeges oktatás minőségi megváltozása a közösség erejével gazdagodó intellektuális és erkölcsi tartalmú munkafolyamatokkal is hozzájáruljon a szocialista embereszmény konkrét megvalósításához.

Meglevő vagy fejlődőben levő újabb módszereinket az oktatás nagyobb fokú individualizálása és kollektívizálása szolgálatába a módszerek nagyobb fokú differenciálásával és integrálásával állíthatjuk. Ha egyáltalán jogos „új” módszerekről beszélni (mert eredetiségüket tekintve aligha újak — nem számítva a tv-t, amely azonban elemeiben, mint az audio-vizuális módszerek egyesített megvalósulása, korábban más formában: film! — szintén megvolt), akkor nem bizonyos módszerek soha nem volt újszerűségéről, hanem *funkciójuk új szemléletéről* kell beszélnünk.

Ma a metodikai megújulás legfőbb veszélye nem az, hogy az eszközileg újszerű szemléltető eszközöket idegenkedés, begyepese-

dett maradiság fogadná, hanem az, hogy az eszközök külsődleges újdonsága eltereli a figyelmet egy lényegesebb dologról: funkciójuk újszerű pedagógiai szemléletének lehetőségéről.

Rövid számvetés is elégendő ahhoz, hogy lássuk, a módszerek elterjedt sokféleségét tekintve nincs okunk a panaszra, skálájuk igen széles:

elbeszélés, leírás;

két- és háromdimenziós szemléltetés (képek, táblák, táblázatok, tárgyak, makettek, diorámák);

statikus és dinamikus szemléltetés (a két- és háromdimenziós szemléltető eszközök állóképszerű vagy mozgatással járó felhasználása, applikáció; makettek, bábok eseményszerű mozgatása);

a személyes beleélés aktív formáinak kapcsolódása a szemléltetéssel: dramatizálás;

a statikus és dinamikus szemléltetés lehetséges gépi eszközeinek felhasználása, az audio-vizuális eszközök lehetséges kombinációinak, fokozatainak felhasználása (álló diafilm, mozgó diafilm, magnozalaggal kísért álló vagy mozgó diafilm, pergő oktatófilm, hangos pergő oktatófilm, játékfilm, hangos pergő iskolai oktató célokra készült dokumentumfilm, az iskolai tv a megoldások lehetőségének igen széles skálájával: álló képek, tárgyak, műemlékek megjelenése a képernyőn, a felsorolt iskolai tárgyi szemléltetőeszközök vetítése, hangos pergő oktatófilm felhasználása a tv keretében stb.);

tanári magyarázat;

tanulókhoz intézett kérdések és megbeszélés;

tanulók önálló munkája a tankönyvben körülhatárolt ismeretkörökben;

a tanuló kutatómunkája, melynek határa már kívül esik a tankönyvben és az iskolai segédeszközökben (munkafüzet, történelmi atlasz) megjelölt tananyagban;

tanulók élménybeszámolóival valamely aktuális történelmi eseményről, tanulmányi kirándulásról, utazásról;

a szervezett iskolai és a különböző iskolai és nem iskolai önálló munkák bontása, illetve kapcsolása tanulói csoportokban.

Ha ennek a felsorolásnak a gyakorlatban lehetséges kombinációival is számolunk, szinte végtelen sor tárul elénk. Az elképzelhető lehetőségek főbb erővonalai:

a tanár oktató és irányító szerepének összeszővődése a tanulóokra hárított munkával;

a passzív vizualitás és a nagyobb fokú élményszerűség kapcsolása;

a tényismeret és az absztrahálás fokozatainak szoros ötvözése;



az ismeretek befogadását, feldolgozását és átélt kivetítését szolgáló módszerek tudatos kapcsolása;

az iskolai és nem iskolai eredetű ismeretek közötti kapcsolatok tudatos felismerését szolgáló módszerek ötvözése;

a módszerek bontása egyéni és kollektív munkára.

Sajátos, hogy a tanárok éppen a módszerek variálásának gazdag lehetőségei előtt torpannak meg. Ennek oka lehet a módszertani kultúra országosan középszerű, kevés változattal kombináló átlagos színvonala, de mélyebb okai a lehetőségek felismerésének hiányában rejlenek. Hogy ez mennyire így van, azt bizonyítja, hogy a tárgy tanításának megfelelő tárgyi kellékei ott is többnyire kihasználatlanul maradnak, ahol megvannak. A tanárok az évek során leegyszerűsítik munkájukat néhány uralkodó, bevált eljárásra, és azokat alkalmazzák rutinosan, a munka eredményességének kérdését a továbbiakban a gyermekek szorgalmára, képességeire hárítva.

Próbáljuk csak képzeletben követni az alábbi, a hagyományos beidegződésektől eltérő metodikai eljárásokat mint néhány elgondolkodtató példát!

A tanulók együttesen, közös munkamegosztásban, frontálisan haladnak előre az ismeretszerzésben. Az ősembert például nem abban a sorrendben ismerik meg, ahogy lapról lapra, óráról órára a tankönyv adagolja az ismereteket, hanem valamennyien együtt, összesített erővel dolgoznak az ősember sokoldalú megismerésén. A tanár csoportokra osztja az osztályt. Egyesek az ősember keletkezésével, mások táplálkozásával, lakásával, életmódjával, napi küzdelmeivel foglalkoznak. Ahhoz, hogy a csoportok elláthassák feladataikat, olyan ismereteknek is birtokában kell lenniük, amelyek más csoportok munkájához tartoznak. Ezért az egyes csoportokon belül is elágazik a munka, egyéni feladatokra bomlik. Ezek kijelölésében szerepet játszhat a szabad választás, az érdeklődés, a munka arányos vállalása, tehát különböző színezetű motivációk. A szemléltetés nem a tanár feladata: a tanulók maguk keresik (tankönyvben, ifjúsági irodalomban, a tudományos ismeretterjesztő irodalomban és másutt) az ősember életét ábrázoló képeket.

A tényekkel való kollektív és egyéni ismerkedés a munkamenet egyik jelentős szakaszát adja. Már ebben a fázisban természetesen legfeltűnnek bizonyos általánosítások elemei, körvonalai, amelyeket a tanulók mintegy maguk ismernek fel és kutatva tovább építenek.

És mi történik akkor, ha a tanár nem egyszerűen magyaráz, mert ez ebben a munkamenetben könnyen unalmasnak, túlhaladottnak tűnhet a tanulók szemében, hanem diafilm segítségével

teszi a helyére az osztály közös munkával összehordott, rendszerbe kívánczó ismereteit?

És mi történik akkor, ha az egyes diakockákhoz nem ő fűz leíró szöveget, hanem a tanulókkal beszélgeti el, íratja le azt, ami a képen látható?

És mi történik akkor, ha az ősember életére vonatkozó téziseket nem ő fogalmazza meg, hanem engedi, hogy ezek a tanulók felismeréseiből alakuljanak ki, és inkább csak a fogalmi tisztaság nyelvi nehézségein igyekszik őket átsegíteni?

E szerepcseréknek a hagyományostól eltérő néhány jellegzetes, kiragadott példája is jól mutatja: megvalósíthatók és nemcsak a hagyományoktól eltérő, azt megforgató voltak miatt rokonszenvesek az ilyen és ehhez hasonló eljárások.

És mi történik akkor, ha a tanulók munkája egyenetlenné, a teljesítményszintek nagyon eltérőekké válnak? — mi lesz a tananyag belső egységével? — mi lesz a lemaradókkal? — ki biztosítja az egyenletes teljesítményszinteket? — mondhatják a jelenlegi gyakorlat merev védelmezői.

A gyermekeket a hagyományos metodikai eljárások keretében sem tekintettük egyformáknak, egyenlően teljesítőeknek. Ezt a módszerek differenciálásának és integrálásának, individualizálásának és kollektívizálásának tudatosabb, nagyobb foka mellett sem tehetjük. A gyermek nem olyan metrikai egység, amelyből minden egyes azonos teljesítőképeségű egységet jelent. A teljesítményszintek természetsszerűleg különbözőek lesznek, de mert egyénítetebb a munka, ezért valósabbak is.

A tananyag belső egységét, a történelmi folyamatosságot lassan építjük tovább, de ha a tanulói felismerésekben több szerepe van az öntevékenységnek, akkor ez a belső egység nem „megtanulás”, hanem a valóságos szellemi munka, bár lassabban alakuló, de mégis értékesebb, a gyermekek sajátjaként jelentkező gondolatok összefűződő egységében jön létre. A „megtanult lecke” az esetek nagy többségében pedagógiai önbecsapás, amelyet évszázados hagyományok éltetnek ma is. A metodikai szemlélet zártságának tartozéka. Pedagógiai babona élteti, méghozzá a kényszerre, a fenyítésre, a buktatásra alapozott pedagógia egyik nagymúltú babonája: ha a tanulót szelíd vagy szigorú erkölcsi normákkal rá tudtuk bírni, hogy az ismereteket emlékezetbe vesse, akkor ezek az ismeretek valóban sajátjává válnak. A tantárgy változó metodikai szemlélete arra hívja fel a figyelmünket, hogy távolról sem így van ez a valóságban. Az erőltetett, főként csak az emlékezetre támaszkodó tanulást gyors felejtés szokta követni. A történelmi ismeretek nagy része is igen hamar a felejtés lomtárába kerül.

Ahhoz, hogy a módszerekre vonatkozó szemléletünk megváltozzék, meg kell változtatnunk a történelmi ismeretek társadalmi, pedagógiai funkciójával kapcsolatos szemléletünket is.

Vajon a történelmi ismeretek mennyire értékesek a ma élő ember számára? Mennyit követeljük a tanulóktól, mit tanuljanak meg, mi legyen valóban sajátjuk? Mi él és hat a múltból ma is? Nem állíthatjuk azt, hogy minden, amit a tananyag tartalmaz. Ne kívánjunk ezen a téren többet a gyermekektől, mint amire a felnőttek képesek. Ha csupán a kultúrpolitika néhány vonásával összevetjük a kérdést, láthatjuk, hogy a felnőttek társadalma számára sem egyenlő értékek tárháza a történelem. Minden társadalom megkeresi a múltban azt, amit önmagáévá akar tenni, hagyománynak, példának tekint.

A személyiség alakulása sem igényli az iskolai történelemtanítás által összefogott múlt teljes befogadását. Hogy mit és milyen mértékben, abban a személyiségjegyek egyedi kialakulásának is igen nagy szerepe van.

A történelmi ismeretek egyenletes és következetes feldolgozására elsősorban a történelem marxista szemléletének a kialakításához van szükség. A történelmi folyamat és törvényszerűségeinek ismerete a marxista történelemszemlélet alapja. Ebből a szemléletből tehát nem az egyes ismeretek lexikális elraktározása az oktatás célja, hanem a folyamat, a törvényszerűségek összefüggő megismerése, amelyben az egyes ismeretek alá vannak rendelve az átfogóbb képzési, nevelési céloknak. Nincs semmi divatos túlzás abban, hogy a történelemtanításban az oktatást képzési, nevelési céloknak rendeljük alá. Ez az, amit az ifjúság egészére vonatkoztatva gondolunk a tantárgy társadalmi funkciójáról.

De ezen túlmenve, az egyes személyiségek alakulásához éppen az oktatás individualizálásán keresztül járulhat eredményesen hozzá. A gyermekek, az ifjúság egyes egyedeinek alakuló személyisége igen változatosan teszi magáévá a különböző tantárgyi művelődési elemeket, a történelemtanítás etikai értékeit. Már említettük, hogy nagyon keveset tudunk arról, mit, milyen mértékben szív magába az egyes tanuló. A maximalizmus egyik megnyilvánulása az a hiedelem, hogy minden személyiség mindent, amit csak kínál a tantárgy, képes magáévá tenni. A *követelményszintek* éveken keresztül nemcsak magasak voltak, de uniformizáltak is. Helytálló az, hogy a követelményeknek egységeseknek kell lenniük, ami a tantárgy ideológiai tartalmát illeti, de mégsem tételezhetjük fel azt, hogy azok egyforma módon realizálódnak az egyes tanulóknál. Ha így lenne, akkor a tanulóktól csak adatokat, definíciókat és szövegeket hallanánk.

A tantárggyal kapcsolatban felállított követelményekre vonatkozó szemléletünket szintén meg kell újítanunk. A követelmények világnézeti-ideológiai egységét a személyiség egyedi változatainak alakulásával egységben kell látnunk.

Záró sorokként is fenntartjuk azt, amit a metodikai szemlélet megújulása két fő irányaként jeleztünk. A történelem megismerésének a tanulók egyedi, valóságos gondolkodási folyamataiban kell végbemennie, és olyan metodikára van szükség, amely ezt lehetővé teszi, sőt ellenőrzi is. Továbbá a tantárgyban olyan világnézeti-ideológiai-erkölcsi nevelésre van szükség, amely előmozdítja azt, hogy a marxizmust — mint a kommunista pártok s az általuk vezetett munkásosztály és szocialista társadalmak küzdelmeinek vezérfonalát — ne silányítsuk katekizmussá a tantárgyban, definíciók verbális gyűjteményévé. A történelemtanítás — esetleg lát-szatra kevesebbet, de valóságosan többet fog nyújtani akkor, ha a gyermek fejlődő személyiségébe valóságosan is beépül. De ehhez valószínűleg az a követelményszint, amit ma a jeles osztályzat fejez ki — bármennyire is magasak ezek a követelmények — mégis „kevésnek” ígérkezik.

Ha van időszerű követelmény a tantárggyal szemben, akkor mindenekelőtt a metodikai szemlélet megújulásának követelése az. Csak ebből következhet a gyermekekkel szemben támasztott, valóságosabb társadalmi értékeket kifejező iskolai képzési, nevelési követelmények átépítése is.

## A NEW METHODOLOGICAL APPROACH IN THE TEACHING OF HISTORY

By

*Judit Veress*

The term methodology is used in this study for methods applied in the teaching of school subjects. The following questions are raised: which are the criteria of up-to-date methodology; what are the motives of the methodological upheaval exhibited all over the world; which are the manifestations of the most general shortcomings of the present Marxist history teaching, shortcomings referred to as the 'exclusiveness' of the pedagogical approach; how would it be possible to overcome the latter by way of uniting cybernetic and sociological aspects.

The main feature of up-to-date methodology is the integration of the subject-matter of teaching with the manner of its communication and the thought processes actually induced, through steady improvement of the processes involved. Accordingly, the modernizing of education cannot be

confined only to the utilization of the latest educational aids, also our approach concerning the function of methods and means has to be transformed. History teaching as it is done today, does not reckon with influences and their social or historical implications that affect the pupils outside the school. The importance of promoting cohesion of information and social experience gained within the school and outside it is stressed. Any methodological approach should incorporate sociological features. Cybernetics can contribute to the teaching of history with its basic concepts: i.e. attention is to be paid to the fact that consciously induced educational thought and learning processes should correspond to the physiological and psychological age characteristics of the subjects. Results in every case will show whether these conditions have been met. Pupils connect consciously new learning with what has already been acquired, therefore in the teaching of history integration and individualization of the requirements must go hand in hand

*Юдун Верешш*

## ОБНОВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

Автор подчеркивает в введении, что слово *методика* в настоящей статье употребляется исключительно в смысле методики преподавания отдельных предметов в школе. В работе рассматривается следующий круг вопросов: каковы отличительные черты современности методики; какими движущими силами вызваны бурные изменения в методике, наблюдающиеся по всему миру; в чем проявляется наиболее общая ошибка современного марксистского преподавания истории, которую можно было назвать «замкнутостью» методических воззрений; каким путем было бы возможно преодолеть настоящую замкнутость методических воззрений при помощи объединения кибернетического и социологического аспектов. Важнейшее требование современного характера методики преподавания отдельных предметов сводится к следующему: нужно добиться единства содержания преподавания, методов преподавания этого содержания и проходящих на самом деле процессов мышления, проявляя это единство в постоянном усвершенствовании названных процессов. Именно поэтому недостаточно прибегать в целях модернизации только лишь к так называемым современным средствам. Необходимо прежде всего изменить наш взгляд на функции методов и средств. Современное преподавание истории не считается должным образом с теми влияниями, которые имеют общественное, историческое «значение», но которым учащиеся подвергаются не в рамках школьного обучения. Следовало бы способствовать кохезии различных, школьного и не-школьного происхождения знаний и общественного опыта. Методическим воззрениям нужно придать и общественный, «социологический» характер. Из использования кибернетических средств методика преподавания должна почерпнуть то, что вытекает из существа этих средств: вызванные сознательно, путем педагогического воздействия процессы усваивания, мышления должны соответствовать физиологическим, психическим и возрастным особенностям процессов мышления. Это можно проверить на результатах; учащиеся сами сознательно развивают дальше уже достигнутые результаты. Поэтому при преподавании истории необходимо сочетать единство требований с индивидуализацией последних.



A TANÁRKÉPZŐ (PEDAGÓGIAI) FŐISKOLÁK LÉLEKTANI ÉS  
PEDAGÓGIAI TANTÁRGYAINAK TANTERVTÖRTÉNETI  
FEJLŐDÉSE 1947-TŐL 1964-IG

Mielőtt a címben jelzett téma vizsgálatához hozzákezdenék, előjáróban néhány észrevételt szükséges tennem. A címben tantervtörténet szerepel, azonban tudnunk kell azt, hogy hosszú időn keresztül a felsőfokú oktatásban tulajdonképpen nem tanterveket, hanem óraterveket dolgoztak és adtak ki. Ez vonatkozik a főiskolára is. A minisztérium által tantervként kiadott dokumentumokon tehát óraterveket kell értenünk egészen a legutóbb — 1964-ben — megjelent tantervig. Ez a tanterv felel meg egyedül az eddig megjelentek közül a tantervvel szemben támasztott szerkezeti, tartalmi követelményeknek. Az óraterv, a tanterv, sőt a program, tematika fogalmát és ezavak használatát sokáig nem tisztázták, s így meglehetősen pontatlanul használták. Dolgozatomban — a történeti hűség kedvéért is — az adott időpontban — hangsúlyozom: helytelenül — használt fogalmakkal dolgozom, s éppen ezért itt is szeretnék utalni arra, hogy a használt fogalmak pontatlansága az elmúlt évek pontatlanságát tükrözi.

A pedagógiai tárgyak sorában nem tértem ki részletesen a gyakorlati képzés rendszerének különböző változásaira: alakulásának vizsgálata külön tanulmányt igényelne. Igaz, fogalmilag sem tartozik a pedagógiai tárgyak közé, de szoros kapcsolata ezekhez a tárgyakhoz indokolttá tenné a vele való foglalkozást. Jelen esetben azonban már terjedelménél fogva sincs mód a részletes taglalásra. Szükséges azonban megjegyezni azt, hogy a pedagógiai tárgyak fogalmát a címben bővebben írtam, mint ahogyan azt tudományosan használjuk, mivel a pedagógia fogalmába beletartozó bevezetés a pedagógiába, a nevelélmélet, a didaktika és iskolaszervezet mellett a pedagógiai tárgyak közé vettem a pedagógia segédtudományai közül a neveléstörténetet is, s ezenkívül pl. az úttörőelméletet és gyakorlatot stb. is.

A lélektani és pedagógiai tárgyak tantervtörténete s a tárgyak oktatása szorosan összefügg ezeknek a tudományoknak általános fejlődésével, hiszen közismert, hogy az oktatás anyaga a tu-

domány adott fejlődési szintjét tükrözi. Mindenütt szem előtt tartottam tehát a magyar lélektani és pedagógiai tudományok felszabadulás óta megtett fejlődését s az egyes időszakokban elért szintjét, de csak annyiban, amennyiben ezt témám szükségessé tette, s így e tudományok alakulásának részleteitől el kellett tekintenem.

A címben szereplő és zárójelbe tett „pedagógiai” szó arra utal, hogy a főiskolák elnevezése 1947-től 1962-ig pedagógiai főiskola volt, majd ettől kezdve tanárképző főiskola lett.

Arra is szükséges utalnom, hogy az 1964-ben megjelent tanterv nemcsak az elvi követelmények szempontjából felel meg a tantervi követelményeknek, hanem külső formájában is. Ezt azért kell külön is hangsúlyozni, mert az 1964-es tanterv jelenik meg először — ha nem is nyomtatott, de legalábbis — rotaprint lemezről készült előállítási formában. Az 1964-es tantervet megelőző tan-, illetve óratervek sokszorosított, sőt legtöbb esetben csak gépelt papírlapokon jelentek meg. Ezen túlmenően is rendkívül sok nehézséggel járt témánk szempontjából fontos iratok felkutatása. A minisztérium irattárában is sokszor csak a hivatkozó levélre lehet bukkanni, maga az okmány azonban hiányzik. A négy főiskola irattárának átkutatása nyomán lehetett csak teljessé tenni a forrásokat. E kutatómunka közben elkerülhetetlenül az az érzése támad az embernek, hogy a magyar művelődésügy értékes dokumentumaival — pl. a főiskolák korábbi tanterveivel is — meglehetősen hanyagul bánunk, s ez a magyar felsőoktatás történetének komoly veszteségeket okoz.

S végül szeretném megjegyezni, hogy dolgozatom része egy nagyobb tanulmánynak, amelyben a lélektani és pedagógiai tárgyak tantervtörténetét vizsgálom hazánk tanító- és tanárképző intézményeiben a felszabadulás előtti és utáni időben. Jelen dolgozatomban azonban tudatosan tartózkodtam — különösen a felszabadulás utáni egyetemi és tanítóképző intézeti — tantervtörténeti összehasonlításoktól, mivel ezek az összevetések még jobban megnövelték volna dolgozatom terjedelmét. Ennek elvégzését más alkalommal szeretném megtenni.

A pedagógiai főiskolák közül a budapesti és szegedi már 1947-ben, a debreceni (a jelenlegi egri) és a pécsi 1948-ban kezdte meg működését. Így tantervük története is 1947-től kezdődik. Tekintettel azonban arra, hogy a szegedi Pedagógiai Főiskolát az 1873 óta fennálló Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolából szervezték át, s mivel ez az intézmény 1945-ben továbbfolytatja tevékenységét, érdemes vizsgálódásunkat mindjárt 1945-től kezdeni. A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola pedagógiai tantervének rövid ismertetése már



abból a szempontból is hasznos, mert így módunkban lesz összehasonlítani a két tantervi koncepció eltérő sajátosságait.

A szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola tantervi anyagát, illetve óratervi felépítését 1945-től 1947-ig — a Pedagógiai Főiskola megnyitásáig — az 1934-ben kiadott tanterv állapította meg, s a pedagógiai tárgyak ebben a rendszerben a következő felosztásban kerültek az óratervbbe:

I. évfolyam: Bevezetés a filozófiába (lélektan, logika, ismeret- elmélet)	3 óra
II. évfolyam: Pedagógia	3 óra
III. évfolyam: A filozófia története	2 óra
IV. évfolyam: A pedagógia története	2 óra
V. évfolyam: Etika	1 óra

Ezek mellett az előadások mellett a hallgatóknak — az egyetemmel 1928 óta meglévő kooperáció szerint — az egyetemen is kellett lélektani és pedagógiai órákat hallgatniuk, ha ezeket vették fel egyetemi tantárgyként. A főiskola igazgató tanácsa félévenként határozta meg az egyetemi tanrend alapján azokat az előadásokat, amelyeket a főiskola hallgatóinak látogatniuk kellett. Az 1945/46. tanév II. félévében például a következő előadások hallgatását írták elő:

I. évfolyam	
Bognár Cecil: Pszichológia	2 óra,
Bognár Cecil: Logika	2 óra.
II. évfolyam	
Mester János: Oktatástan	2 óra,
Mester János: A tanulás módszere	1 óra.
III. évfolyam	
Halasy Nagy József: A filozófia története	4 óra.
IV. évfolyam	
Halasy Nagy József: A tömegek lélektana	2 óra.
Mester János: A barokk kor pedagógiája	2 óra.

A szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán nemcsak a pedagógiai tárgyak rendszerében nem történt változás a felszabadulás után, hanem tartalmában sem. A pedagógiai, filozófiai tárgyakat is Somogyi József tanította egészen 1948 elején bekövetkezett haláláig. Igaz, az 1944/45. tanév II. felében Mester János egyetemi tanár

látja el az órákat, mivel Somogyi József elmenekült, de mindkét tanár ideológiai beállítottságának nagyjából azonos volta biztosította a régi szellemű pedagógia, filozófia oktatását.

Annak szemléltetésére, hogy mennyire nem változott meg a pedagógia tantervi anyaga a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán még 1948/49. tanévben sem, ismertetem a III. évfolyamú polgári iskolai tanárképző hallgatóinak képesítővizsga-anyagában végrehajtott módosításokat. A III. éves hallgatóknak 1949-ben kellett képesítővizsgálatot tenni. A főiskola el is készíti az egyes tárgyak, így a pedagógia képesítővizsgálati-anyagát is. Ebbe a vizsgaanyagba már bedolgozták a szocialista pedagógia néhány kérdését is. A főiskolai hallgatók ezzel az anyaggal azonban nem értettek egyet, s kérelemmel fordultak a VKM-hez: kérték a képesítő anyagának módosítását. A VKM 1949 februárjában — a hallgatók kérésére hivatkozva — szólítja fel a főiskola igazgatóját arra, hogy a képesítővizsgálati-anyagot dolgozza át s a módosítás után küldje fel a VKM-be. A főiskola igazgatója két vizsgaanyagot küld fel: az egyiket „régii tervezet” felirással s a másikat a módosított szöveggel. A régi tervezetben a következő szövegezést olvashatjuk: „A klerikális-reakciós-konzervatív nevelés, különös tekintettel a múlt rendszer magyar iskoláiban folyt nevelés szellemének kritikájára. A szocialista nevelés eszményei, eszközei és módszerei. A kommunista embertípus, a kommunista erkölcs. Makarenko: Az új ember kovácsa és Válogatott pedagógiai tanulmányok c. művének alapos ismerete. Kalinin: A kommunista nevelésről szóló művének alapos ismerete. Népi demokráciánk köznevelési rendszere. Az általános iskola előzményei a haladó magyar pedagógusok törekvéseiben. Az általános iskola jelentősége a társadalmi fejlődés szempontjából. A magyar köznevelés jövője az ötéves tervben.”

Ezzel szemben a módosított szöveg így hangzik: „A nevelői gondolkodásnak és intézményeknek a jelen megértését elősegítő története. A modern pedagógia kialakulása és rendszere. A lélektani és társadalmi szemléletű pedagógia főbb irányai. A pedagógia alapfogalmai mai szemléletünkben. Iskola és társadalom. A nevezetesebb külföldi iskolarendszerek és reformtörekvések. A magyar köznevelés szervezete. A szabad művelődés.” A két vizsgaanyag tartalma tehát lényegesen eltér egymástól. A módosítás indokolásának okául a bizonyos szempontból érthető hallgatói magatartás mellett — ha az egyes évfolyamokon — az I., II. és III. évben — nem tanultak pl. Makarenkóról, akkor a képesítővizsgán sem követelhetik meg tőlük — inkább azt az idegenkedést fogadjatjuk el, ahogyan a hallgatók a számukra teljesen új világnézetet, ideoló-

giát tartalmazó pedagógiai törekvéseket szemlélték. A módosított tervezet már gondosan kerül a „szocialista”, „kommunista” kifejezéseket, Makarenko nevét — s általában beszél „modern” pedagógiáról vagy pedig pedagógiai alapfogalmakról „mai szemléletünkben”.

A módosítás körül kialakult helyzet jól jellemezte az akkori viszonyokat. A pedagógiai főiskola megszervezésével bekövetkezett személyi változások, az igazgató megváltozott személye — akinek vezetése alatt már a pedagógiai főiskola I. és II. évfolyama végezte tanulmányait az 1948/49. tanévben — új, szocialista pedagógiai tartalommal kívánta felfrissíteni a már elavult polgári iskolai tanárképzés pedagógiai anyagát is. A minisztérium azonban meggátolta ebben a törekvésében.

Ez a visszapillantás azt is bizonyítja, hogy milyen nehezen tudott csak előretörni a szocialista pedagógia tanárképzésünk munkájában is.

Ehhez jelentette a kezdeti lépést a pedagógiai főiskolák 1947-ben történő megnyitása. A pedagógiai főiskola első tantervét a vallás-és közoktatásügyi miniszter 1947. szeptember hó 24-i keltezéssel küldi meg a két főiskolának a következő kísérőlevéllel: „Tudomásul vétel és megfelelő eljárás végett értesítem Igazgató Urat, hogy a pedagógiai főiskola mellékelt tantervét az 1947/48. iskolai évre szóló érvénnyel, kísérleti jelleggel, a vezetése alatt álló pedagógiai főiskolában életbeléptetem.

Felhívom Igazgató Urat, gondoskodjék a csatolt tanterv bevezetéséről s az ezzel kapcsolatos tapasztalatairól a folyó iskolai év végén terjeszsen elő részletes jelentést.”

Az első óratervben a lélektan és pedagógia a következő elrendezésben és óraszámmal szerepelt:

	I. év		II. év		III. év	
	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév
	ó r a s z á m					
Lélektan	2	2	4	4	4	4
Pedagógia	3	3	4	4	4	4

Amint látható, az első tanterv a lélektannak és pedagógiának mind a három évfolyamon egész éven át bő óraszámot biztosít. Ezt elsősorban az indokolta, hogy a főiskolát azzal a célkitűzéssel hozták létre, hogy az ott végzett tanárok az általános iskola alsó

és felső tagozatában egyaránt taníthassanak. Ahogyan túlzás volt a főiskola elé ilyen célkitűzést állítani, éppen olyan túlzás volt a tárgyakra adott óraszám is. Igaz, a II. és III. évfolyam óraterve nem is került kivitelezésre, s a tanterv alján meg is jegyzik a tanterv készítői: „A II—III. év óraszámait csak tájékoztatásul szolgálják. Végleges megállapításukra a II. év megnyitása előtt kerül sor.” Az 1947/48. tanévben természetesen csak az I. évfolyamon vezetik be. Sajnos — a miniszteri leiratban is megkívánt —, az egyéves tapasztalatokról szóló jelentések nem készültek el, bár az első próbálkozások sok értékes problémát vehettek fel. Az első tanterv-tervezetnek mind a három évfolyamra való kiépítése nem történik meg, mert már a következő évben módosítják.

Az első főiskolai tanterv lélektani és pedagógiai óratervének rendszere abban tér el a polgári iskolai tanárképző tantervétől, hogy az egyes tárgyakat mind a hat félévben együttesen kívánja taníttatni. Hibája azonban az, hogy az egyes tárgyakat differenciálatlanul sorolja fel, s így nem jelöli meg pontosan azt, hogy pl. az egyes évfolyamokon, ill. félévekben a lélektannak melyik ágát kell előadni, vagy hogyan kell differenciálni az egyes félévekben a pedagógia anyagát. Haladást jelent azonban az, hogy a lélektant önállóan szerepelteti, s nem a „bevezetés a filozófiába” elnevezés alatt. Tekintve, hogy az óraterven kívül az oktatás tartalmára nem közöl utasítást, módot ad az előadó tanárnak egyéni elképzelései megvalósítására. A tanterv és jegyzet hiánya szabad kezűt biztosított minden előadó számára. Ez a szegedi főiskola esetében azt jelentette, hogy az oktatás tartalmában változás nem történt, mivel az 1947/48. tanév első felében a pedagógiai főiskolai hallgatóknak is Somogyi József tartotta az órákat. A budapesti főiskolán a tantárgyak felosztása így alakult az 1947/48. tanév I. felében: lélektan: Mérei Ferenc, pedagógia: Faragó László. A szegedi főiskolán 1948/49. tanév I. felében következnek be személyi változások, s ezzel lehetővé válik a szocialista szellemű pedagógia oktatása.

Az 1948/49. tanévben az I. évfolyam óratervében annyi változás történik az 1947-ben kiadott óratervhez képest, hogy a pedagógiai órák számát 3-ról 2-re csökkentik. A II. évfolyam óratervében már alaposabb változást hajtanak végre, mint ahogyan azt az 1947-es tantervben terveztek. A korábban tervezett óraszámokat csökkentették ugyan (lélektant 4-ről 2-re, pedagógiát 4-ről 3-ra), de mindkét tárgy mellé 1—1 óra gyakorlatot is beiktattak.

A tantárgyak tartalma az egyes évfolyamokon a következő volt: az I. évfolyamon történeti bevezetés a pedagógiába, a II. évfolyamon pedig neveléstan. A lélektanban az általános lélektan mellett kitértek a fejlődéslélektanra és a gyermektanulmányra is.

Érdeemes megemlíteni, hogy 1948-ban Szentirmayné Kary Erzsébet a Köznevelésben megjelent tanulmányában<sup>1</sup> összehasonlíttja a tanítóképző és a főiskola tantervének pedagógiai órarendszerét. Hangsúlyozza azt, hogy a pedagógiai főiskola a régi tanítóképzéssel szemben jobban megoldja a nevelőképzést. Ennek igazolására szembeállítja a két intézmény pedagógiai tantárgyainak óraszámát, s rámutat arra, hogy a főiskola pedagógiai tárgyainak száma, aránya, tartalma jobban tudja biztosítani az alaposabb, „tárgyasabb” képzést, valamint a hivatástudat fejlesztését. Annál is inkább utalni kell erre a cikkre, mert egyrészt az első olyan elemzés, amelyik a főiskola pedagógiai óratervét veszi vizsgálat alá, másrészt, mert ilyen jellegű tanulmány, elemzés a főiskola története alatt nem sok készült. Ezen kívül egy előadássorozatok címei között találkoztam Kiss Árpád olyan előadási témájával, amelyikben a főiskola tantervével foglalkozott. Ez az előadás 1948-ban hangzott el a budapesti Pedagógiai Főiskolán, nyomtatásban azonban nem jelent meg.

Szentirmayné fentebb említett cikkében főleg azért bírálja a tanítóképzők pedagógiai tantervét, mert az „Ember lelki világa” c. tárgyba próbálták beszorítani a fejlődéslelektani kérdések részletezését, és a gyermektanulmányba a gyermeklélektant, de heti 3 órában nem adhatták a lélektani ismeretek teljességét, és a gyermektanulmány heti 1 órájában nem érvényesíthették „a gyermektanulmány fontos és eddig mellőzött ágát: a társadalomlelektani irányú gyermektanulmányt”. Ugyanakkor nem mélyítették el a neveléstörténet nagy anyagát sem. Ezek a megjegyzések betekintést adnak a megváltozott szellemű pedagógiai oktatásba.

1949-ben esedékes lesz az 1949/50-es tanévben már III. éves pedagógiai főiskolai hallgatókká válók pedagógiai óratervének pontosabb kidolgozása. Mint láttuk, az 1947-es tanterv a III. évfolyam mindkét félévére 4 óra lélektant és 4 óra pedagógiát tervezett. 1949. február 15-én ül össze a pedagógiai főiskolák pedagógiai, pszichológiai, szociológiai és filozófia szakos tanárainak szakszövetségi értekezlete azzal a céllal, hogy kidolgozza az ősszel megnyíló III. évfolyam óratervét. A változás a korábbi (1947-es) tervvel szemben meglehetősen nagy. A legfeltűnőbb eltérés a pedagógiai és lélektani tárgyak differenciálásában van. A szakszövetségi értekezlet ugyanis a következő óratervet fogadja el a III. évfolyam számára:

<sup>1</sup> *Szentirmayné Kary Erzsébet*: A nevelőképzés a megvalósulás útján. Köznevelés 1948. 631.

	I. félév	II. félév
Neveléslélektan	2 óra	2 óra
Szervezetten	2	—
Iskolai egészségktan	—	2 „
A nevelő társadalmi munkája	2 „	2 „
Iskolai szervezés, ügyvitel	—	1 „
Az osztálytanítás módszertana	3 „	—
Szakdidaktika	—	3 „
Tudományos szeminárium	2 „	2 „

Az új órateremben felsorolt tárgyak közös sajátossága az, hogy a pedagógiai gyakorlatra készítik elő a végzős III. éves hallgatókat. Már ez a tény is értékes vonása az óratervnek, emellett azonban az egyes tárgyakra adott óraszámok is figyelmet érdemelnek.

A III. évfolyam óratervének elkészítésével válik tulajdonképpen teljessé az 1947-ben megnyílt 3 éves pedagógiai főiskola tanterve, illetve óraterve, s megállapíthatjuk, hogy a pedagógiai tárgyak rendszere, óraszámja jó alapot nyújtott pedagógiai téren jól képzett általános iskolai tanárok képzéséhez. Sajnálatos, hogy az első tanterv teljes gyakorlati kivitelezésére nem kerül sor, mivel azt nagyon hamar átalakítják.

Érdeemes felfigyelni arra, hogy a III. évfolyam óratervében a műlthoz képest egészen új pedagógiai vonatkozású tárgyak is helyet kapnak. Pl. az iskola-egészségktan, a nevelő társadalmi munkája, az osztálytanítás módszertana. Az iskola-egészségktan jelentőségét és tartalmát nem szükséges fejtegetni. Bővebb magyarázatot igényel A nevelő társadalmi munkája c. tárgy. Ennek tematikája az 1949/50. tanév félévében a következő volt:

A felnőttek átnevelése: Dolgozók gimnáziuma, Révai szakérttségi stb. A párthoz való viszony. A Bolsevik Párt. — A szakszervezetek múltja, a szakszervezet és a pedagógus. — A tömegszervezetekhez való viszony. — A pedagógus és a szülők. Szülői Munkaközösség, Szülők iskolája. — A pedagógus és a falu. — A pedagógus és az irodalomtudomány. — A pedagógus és az ideológiai képzés. Szaktanfolyamok, szakkörök, munkaközösségek. — A pedagógus a szocialista embertípus kialakítója.

A felsorolt témakörökből láthatjuk, hogy főleg a pedagógussal kapcsolatos problémákat vettek fel a tárgyalás anyagául, melyek azután a neveléstanba olvadtak bele.

Ugyancsak újszerű tárgy volt az osztálytanítás módszertana is. Ez azért került bele az óratervbe, mert — mint ismeretes — a peda-

gógiai főiskola az eredeti elképzelések szerint az általános iskola alsó és felső tagozatára egyaránt képezte hallgatóit. A hallgatóknak ezért ismerniük kellett az alsó tagozatban alkalmazott módszereket is. Ezt a célt szolgálta az osztálytanítás módszertana.

A tudományos szeminárium a szakdolgozatok megbeszélésére szolgált.

A korábbi elképzelésekkel szemben abban is új ez az óraterv, hogy a mindkét félévben tanított tárgyak mellett (neveléslelektan, a nevelő társadalmi munkája), a többi tárgyat a III. évfolyam két félévében váltakozva taníttatja. Ezzel igyekeztek biztosítani az egyes félévek pedagógiai tárgyakkal való arányos megterhelését.

Az 1949. február 15-én hozott intézkedésekből világossá válik a lelektan anyagának évfolyamok közötti pontosabb elhatárolása. Ezek szerint az I. évfolyamon általános lélektan, a II. évfolyamon gyermektanulmányt, a III. évfolyamon pedig neveléslelektan oktatnak. A pedagógiai tárgyak pontosabban kialakult rendszere a következő volt: I. évfolyamon neveléstörténet, a II. évfolyamon neveléstan, a III. évfolyamon a fentebb ismertetett tárgyak.

Ez a szakbizottsági értekezlet jelöli ki az egyes tárgyak jegyzeteinek íróit is. Megjelöli a neveléstörténeti és a neveléstani jegyzet elkészítőjét. A lélektani jegyzetek elkészítését az egyes pszichológus tanárookra bízta. Ennek következtében egységes oktatási anyagról sem lehetett szó. A másodévesek gyermektanulmányozásához viszont egységessé tették Mérei Ferenc: *Gyermektanulmány c. tankönyvét*. Meg kell említeni, hogy a jegyzetek egy része nem készült el, illetve az egyes főiskolákon a szaktanárok készítettek jegyzeteket, ami a négy főiskola tanítási anyagának különbözőségét eredményezte. Annak ellenére, hogy a minisztérium 1949 májusában kétszer is felszólítja az egyetemeket és főiskolákat az eredményes oktatás érdekében szükséges tankönyvek jegyzékének felterjesztésére, a központi jegyzet- és könyvkiadás nagyon lassan haladt előre.<sup>2</sup> A pedagógiai főiskolák a neveléstörténet, a neveléstan és a logika egységes jegyzetét kívánták kiadni az előbb már említett s általánosan használt *Gyermektanulmány* mellett.

1949 májusában a minisztérium ideiglenesen — a végleges vizsgaszabályzat megjelenéséig — szabályozza a hallgatók kollokviumait, szigorlatait.<sup>3</sup> A pedagógiai tárgyak közül az I. éves hallgatók lélektanból és neveléstörténetből kollokváltak a tanév végén, míg a II. éves hallgatók csak logikából. A rendelet megállapítja, hogy a III. év végén leteendő képesítővizsga anyagát, tárgyait külön rendeletben kívánja szabályozni.

<sup>2</sup> VKM 218 815/1949. V/1. üo., valamint VKM 220/073/1949. V/1. sz.

<sup>3</sup> VKM 219 992/1949. V/1. sz.

A fentebb ismertetett 1949. február 15-i szakbizottság határozatai nem mennek át minden változtatás nélkül a gyakorlatba. Igaz, a III. évfolyam óratervét ekkor még lényeges változást nem hajtanak végre. Annál alaposabban átalakítják az I. évfolyam óratervét. A főiskola új óra- és tantervét 1949. július 15-én készítik el tervezet formájában és 1949 augusztusában jelenik meg végleges óratervként.<sup>4</sup> Az 1947-ben kiadott óraterv teljes átalakítására azért volt szükség, mert a pedagógiai főiskolák számára ekkor új szervezeti szabályzatot adtak ki, amely megváltoztatta a pedagógiai főiskolák eddigi célkitűzését. Az új szervezeti szabályzat az 1949/50. tanévtől lépett érvénybe. A pedagógiai főiskola céljával és feladatával kapcsolatban megállapítja: „A Pedagógiai Főiskola célja az, hogy az általános iskolák felső tagozata számára olyan nevelőket, általános iskolai tanárokat képezzen, akik feltétlenül hívek a Magyar Népköztársasághoz és készek nevelői munkájukat a marxista-leninista világnézet alapján, népünk szocialista építésének szolgálatában végezni, szaktárgyaikat, valamint a neveléstudomány alapelveit, az oktatás és nevelés módszertanát jól ismerik, megfelelő tanítási gyakorlattal is rendelkeznek és az általános iskolák alsó tagozatának nevelési és oktatási kérdéseivel is tisztában vannak.”<sup>5</sup>

A pedagógiai főiskolák az 1949/50. tanévtől tehát csak az általános iskola felső tagozata számára képeztek tanárokat, míg az alsó tagozat számára az akkor megszervezett pedagógiai gimnáziumok végezték a tanítók képzését. Ez a változás tette szükségessé azt, hogy az 1949/50. tanévben felvett I. éves hallgatók már az új célkitűzésnek megfelelő új tanterv alapján tanuljanak. A II. és III. éves hallgatók még az eredeti elgondolásnak megfelelően az alsó és felső tagozaton egyaránt képesítést nyertek, s így tantervüket lényegesen már nem változtatták meg.

Vizsgáljuk meg ezek után az 1949/50. tanévben érvényes óratervet. Az első évfolyam óraterve így módosult:

	I. félév	II. félév
Neveléstörténet	3 óra	3 óra
Az úttörőmozgalom szervezete és pedagógiája	—	2 „
Általános lélektan	2 „	2 „
Természettudományos világnézet	2 „	—

<sup>4</sup> VKM 1550-1-3/1949. V/I. sz.

<sup>5</sup> Uo.



A változás az I. évfolyam óratervében az, hogy az eddigi pedagógia helyett (bár tartalma eddig is főleg neveléstörténeti volt) most a neveléstörténet elnevezést használja. A lélektanál is pontosan utalnak általános lélektani tartalmára. Új tárgyként jelentkezik azonban az úttörőmozgalom szervezete és pedagógiája a II. félévben. Ennek a tárgynak tantervbe való bevétele tükrözi az úttörőmozgalom fokozatos térhódítását, egyben azonban olyan új tárgyként is jelentkezik, amelyik a pedagógia elméletét a gyakorlati pedagógiai kérdésekkel való foglalkozásra készíti. Így az úttörőmozgalom hozzájárult a szocialista pedagógia gyorsabb fejlődéséhez. Amellett, hogy az új szervezeti szabályzat az úttörőmozgalom pedagógiáját óratervbe iktatta, elrendelte azt is, hogy az úttörővezető szak kiegészítő tárgyként felvehető legyen minden hallgató számára, valamint kötelezővé tette a nem úttörővezető kiegészítő szakosok számára is az úttörőmozgalomban való 2 féléves hospitálást a II. év folyamán.

A budapesti Pedagógiai Főiskola igazgatójának javaslatára vezetik be az 1949/50-es tanévben az úttörővezető szakos hallgatók számára a tantervben előírt műhelygyakorlat és úttörőzene mellett heti 1 órában az „Ifjúsági mozgalom” c. előadást, hogy így a hallgatók megfelelő ideológiai képzést is kapjanak. Az 1949. október 7-én megtartott szakbizottsági értekezlet már az ifjúsági mozgalmat is bevette az úttörővezető szak óratervébe s ugyanakkor kidolgozta annak részletes előadási tematikáját is.

Újszerű tárgy volt a természettudományos világkép (biológia) is, amely a hallgatók dialektikus materialista világnézeti nevelésére szolgált, jóllehet nem a pedagógiai-lélektani tanszék hatáskörébe tartozott ezeknek az óráknak megtartása.

A II. évfolyam óratervén változás nem történt. Pontosabban megjelölték azonban az óratervben szereplő didaktikai gyakorlatok (heti 1 óra) feladatát. Az új szervezeti szabályzat előírta, hogy a II. évfolyam hallgatói kéthetenként egyszer egy délelőtt didaktikai gyakorlatképpen iskolákat látogassanak. Ezeknek a hospitálásoknak előkészítésére szolgált a didaktikai szeminárium. Megszabta a szervezeti szabályzat az egy délelőtt végzett iskolalátogatás programját is: 2 óra hospitálás, 1 óra megbeszélés, 2 óra lélektani gyakorlat.

A III. évfolyam óratervén sem történt változás a tantárgyak elrendezésében, csupán egyes tantárgyak óraszámán módosítottak az 1949. február 15-i javaslattal szemben: az osztálytanítás módszertana két féléves lett 3 órával; a szakdidaktika is két féléves tárgy lett 2 órával.

Az új szervezeti szabályzat alapján kiadott új óraterv megküldeésével együtt szólítja fel a minisztérium a főiskolák egyes szaktanárait szaktárgyuk részletes, tantervszerű kidolgozására. Ezeket a tanterveket az egyes szaktanárok 1949 augusztusában és szeptemberében el is készítik.

A minisztérium 1949. október 13-án módosítást hajt végre a tanterven.<sup>6</sup> A minden hallgató számára kötelezően előírt úttörőmozgalomban való hospitálást a II. évfolyamból a III. évfolyamba helyezi át. A hospitálás időpontját hetenként egy délutánban jelölik meg. Azt is elrendelik, hogy a III. évfolyamon a hallgatók A nevelő társadalmi munkája című tárgy keretében 10 héten, vagyis 20 órán keresztül hallgassák az úttörőmozgalom pedagógiáját, s csak azután menjenek hospitálni.

Az 1949/50. tanév II. félévében nagyon erősen megmutatkozik az az ideológiai bizonytalanság, amelyik akkor a felsőoktatás területén is érezteti hatását. Ez figyelhető meg például az említett félév óratervének összeállításánál is. A minisztérium 1949 végén és 1950 januárjában többször szólítja fel a főiskolákat az óraterv módosítására. Az így rövid idő alatt többször is átdolgozott óratervek eléggé eltérnek egymástól. A szegedi Pedagógiai Főiskola 1949 novemberében elkészített II. félévi óraterve még minden tantervben rögzített tárgyat beiktat. Így az I. évfolyamon általános lélektant (2 óra), az úttörőmozgalom szervezetét és pedagógiáját (2 óra), neveléstörténetet (3 óra). A II. évfolyamon lélektant (2 óra), neveléstant (3 óra), didaktikai gyakorlatot (3 1/2 óra). (Kimarad tehát a lélektani gyakorlat.) A III. évfolyamon neveléslélektant (2 óra), iskola-egészségtant (2 óra), iskolaszervezést, ügyvitelt (1 óra), a nevelő társadalmi munkáját (2 óra), az osztálytanítás módszertanát (3 óra), pedagógiai szemináriumot (2 óra), szakdidaktikát (2 óra), tanítási gyakorlatot (10 óra).

Ez az óraterv tehát magában foglalja a főiskolai tantervben lefektetett valamennyi lélektani, pedagógiai tárgyat. Ezzel szemben az 1950. január 19-én elkészített II. félévi óraterv néhány tárgyat elhagy a korábban felvettek közül. Az I. évfolyamon csak a neveléstörténet marad meg (2 óra), a II. évfolyamon a neveléstan (3 óra), didaktikai gyakorlat (1 óra) és logika (1 óra) szerepel. A III. évfolyamon pedig a nevelő társadalmi munkája (1 óra), iskola-egészségtan (2 óra), iskolai ügyvitel (1 óra), iskolalátogatás — gyakorlati tanítás (6—8 óra) és szakdolgozati szeminárium (2 óra) kerül az óratervbe. Feltűnő az, hogy mind a három évfolyamon eltűnik az óratervből a lélektan tanítása. Ennek okára a későbbiek során még

<sup>6</sup> VKM 155-4/1949. V. sz.

visszatérek. Önálló tárgyként lép elő azonban a logika. A teljesség kedvéért meg kell említeni, hogy ebben a félévben új szakcsoportokat is szerveznek meg (pl. biológia — vegytan), s ezek pedagógiai tárgyai voltak: neveléstörténet (2 óra), neveléstan (4 óra). A matematika—fizika és matematika—kémia szakos hallgatóknál ezekhez még a természettudományos világnépek oktatása is járult (2 óra).

1949 végén az óraterv újabb módosítására dolgoznak ki javaslatot. Ez a módosítás azonban most csak a természettudományi szakos hallgatókat érinti. Az 1950. január 9-én kiadott VKM rendelet a módosítás szükségességét a következőképpen fogalmazza meg: „Figyelembe véve az általános iskola felső tagozatának természettudományos szakos tanárszükségletét, a Pedagógiai Főiskolák jelenlegi I. éves természettudományos szakos hallgatóinak folyó tanév második félévétől kezdve a tanulmány idejét a további intézkedésemig az alábbiak szerint szabályozom”.<sup>7</sup> Az óraterv módosítására a javaslat már 1949 végén elkészül. A javaslat készítői tervezetükben kifejtik, hogy a természettudományos hallgatók képzését az 1950. január 20-ával kezdődő félévtől már az új óraterv alapján kell végezni. A pedagógiai tárgyaknál a módosítás fő szempontja az, hogy a természettudományos szakos hallgatók képzésénél az általános iskola tagozatának követelményeit háttérbe szorítják, így az alsó tagozatban való hospitálást, valamint az osztálytanítás módszertanát. Ezenkívül ezeknél a szakoknál megszűnnének a kiegészítő szaktárgyak, s így — amint a javaslatban megfogalmazták — áldozatul esne a testnevelés, rajz, elsősorban pedig az úttörővezető-képzés. E javaslat alapján mondja ki 1950. január 9-én a fent említett rendelet: „1. A D/1 és D/2. szakos hallgatók a következő félévtől kezdve a kiegészítő szaktárgyaikat elhagyják. 2. A D/1. és D/2. szakos hallgatók képzésénél megfelelően csökkenteni kell az alsó tagozatban a hospitálás idejét, valamint az alsó tagozat tanítási módszertanára fordított tanulmányi időt.” A rendelet értelmében új természettudományi szakpárosítást is hoznak létre (természettan — vegytan).

Vizsgáljuk meg a természettudományos szakos hallgatók I. és II. évfolyamában bekövetkezett változásokat. Ezek a hallgatók is az I. évfolyam I. félévében neveléstörténetet (3 óra) és lélektant (2 óra) hallgattak. A miniszteri rendelet által módosított óratervünket l. a 202. lapon.

Érdekes, hogy az 1949 végén készült javaslat még felveszi ezek közé a tárgyak közé a lélektant is az I. év 2. félévébe, a rendelet azonban a lélektant már elhagyja.

<sup>7</sup> VKM 1550-3/1950. VI/1. sz.

	I. évfolyam 2. félév	II. évfolyam	
		1. félév	2. félév
Neveléstörténet	2 óra	—	—
Neveléstan	4 „	—	—
Szervezetten	—	1 óra	—
A nevelő társadalmi munkája	—	—	2 óra
Szakdidaktika	—	2 „	—
Logika	—	2 „	—
Gyakorlati tanítás és hospitálás	—	—	6 „

Az eredetileg 3 éves képzési idővel rendelkező főiskola tehát egyes szakcsoportoknál akkor válik először kétévéssé. A tanulmányi idő leszállítása miatt szükséges, hogy az eredetileg III. évfolyamra tervezett tantárgyakat a II. évfolyamra helyezték át. Ismételten rá kell mutatni a lélektan elhagyására, s arra, hogy a logika önállósulása mintegy elfoglalja a lélektan helyét. Ugyanakkor a minisztérium utasítást ad a főiskoláknak arra is, hogy vizsgálják meg a természettudományi szakos hallgatók tananyagának redukálási lehetőségeit, s hajtsák végre az anyag csökkentését. Az 1950. január 9-i rendelet szabályozza a természettudományos hallgatók szakvizsga tárgyait is, ezek között mint pedagógiai tárgy a szakdidaktika és tanítási gyakorlat szerepel.

Itt megint eltér a miniszteri rendelet a javaslattól. Ez utóbbi ugyanis az I. év végén leteendő szakvizsga tárgyai között sorolja fel a neveléstörténetet, neveléstant és lélektant, a II. év végén sorra kerülő második szakvizsga tárgyai között pedig megemlíti a szervezettant, a tanítási gyakorlatot és a szakdidaktikát.

A II. év elvégzése után egyéves tanítási gyakorlat következik, ezt követi a képesítővizsga. Ennek rendjét a minisztérium később kívánja szabályozni.

Az 1950. január 18-án kiadott miniszteri rendelet a pedagógia és lélektan tanítása szempontjából újabb intézkedést hozott: az I. évfolyamon eltörölte a lélektani kollokviumot.<sup>8</sup> Ez a rendelkezés lényegében nemcsak a kollokvium elhagyását jelentette, hanem egyben a lélektan oktatásának elhagyását is. Igaz, a budapesti Pedagógiai Főiskolán már az 1949/50-es tanév I. félévében sem folyt a lélektan oktatása, és a többi főiskolán is nagyon szűk korlátok között mozgott ennek a tárgynak tanítása.

1950. január 30-án a minisztérium újabb leirata érkezik a főiskolákra. „Kívánatos, hogy az 1950/51-es tanévtől kezdődően az

<sup>8</sup> VKM 1551-65-1/1950. VI/1. sz.

egyetemi és főiskolai előadásokban is fokozottabban érvényesüljön a tervszerűség elve” — mondja a leirat.<sup>9</sup> Ezért utasítja a tanárokat, hogy állítsák össze az általuk előadott tantárgy részletes programtervezetét, s ezek alapján dolgozzák ki majd egy-egy tárgy programját. Az új programok február 15-re készülnek el, bevezetésükre azonban az 1950/51. tanévben a közbejött fontos elvi intézkedések miatt nem kerül sor.

Az 1949 végén, 1950 elején többször módosított, a főiskolák által többször átdolgozott 1949/50. tanév II. félévére szóló tantervet a minisztérium nagy késés után 1950. február 6-án véglegesíti.<sup>10</sup> Ennek megfelelően a pedagógiai tárgyak óraterve így alakult (a változás összehasonlítása céljából közlöm az I. félév pedagógiai óráit is):

	I. évfolyam	
	I. félév	II. félév
Neveléstörténet	3 óra	2 óra
Lélektan	2 „	—
Természettudományos világkép	2 „	—

A természettudományi szakos hallgatók az 1949/50. tanév II. felében a neveléstörténet 2 óráján kívül neveléstant (4 óra) és természettudományos világképet (2 óra) is hallgattak.

A tantervben az I. évfolyam tárgyainak felsorolása után megjegyzésként olvashatjuk: „A lélektant azért hagyjuk el, mert az I. félévben már tanulták a hallgatók és a II. félévre egyelőre nem rendelkezünk elegendő ideológiailag megfelelő tananyaggal. A természettudományos világképet azért hagyjuk el, mert az I. félévben már tanulták.”<sup>11</sup> A II. évfolyam órái:

	I. félév	II. félév
Neveléstan	3 óra	3 óra
Didaktikai gyakorlat	1 „	1 „
Logika	2 „	1 „

Az így jóváhagyott tanterv azonban nem marad sokáig változtatás nélkül. A minisztérium 1950. április 11-én kiadott rendelete

<sup>9</sup> VKM 1400-50-6/1950. VI/1., valamint 1400-50-7/1950. VI/1. sz.

<sup>10</sup> VKM 1550-4/1950. VI/1. sz.

<sup>11</sup> Uo.

néhány tantárgy oktatását megszünteti a pedagógiai főiskolákon.<sup>12</sup> A pedagógiai tárgyak közül az iskolai ügyvitel című tárgyat április 30-ig fejezték be, utána kollokválni kellett. Az iskola-egészségtan helyett pedig elsősegélynyújtást kellett előadni. Ezzel az intézkedéssel tovább csökkent a pedagógiai tárgyak száma a főiskolák tantervében.

Ilyen helyzetben érte a pedagógiai főiskolákat az MDP márciusi párthatározata, amely döntő fordulatot hozott a lélektan és a pedagógiai tárgyak további oktatásában is. Mielőtt ennek a változásnak elemzéséhez hozzákezdénénk, összegezzük az 1947-től 1950-ig terjedő időszak lélektani és pedagógiai tárgyainak oktatását illető főbb problémákat.

A legnagyobb problémát az egységes oktatási anyag hiánya jelentette. A minisztérium által kidolgozott és elrendelt egységes óratervek ellenére az egyes főiskolák nem azonos anyagot tanítottak. Változás csak 1949 őszétől van, amikor a minisztérium felszólítására megkezdik az egyes tárgyak részletes tantervének a kidolgozását, s ezeket a minisztériumokon kívül a többi főiskolának is megküldik. A különböző programok, részletes tantervek összehasonlítása és egyeztetése útján egységes tanítási anyag kialakítására törekednek. Ezt a célt kívánta elérni a minisztérium 1950. január 30-án kiadott két rendelete, amelyekben az előadott tárgyak félévi tematikájának, illetve egész évi programjának elkészítésére szólítja fel a tanárokat.<sup>13</sup> A miniszter leszögezi: „Kívánatos, hogy az 1950—51. tanévtől kezdődően az egyetemi és főiskolai előadásokban is fokozottan érvényesüljön a tervszerűség elve. Szükségesnek tartom ezért valamennyi — egyetemen és főiskolán előadásra kerülő — tantárgy anyagának programba való összeállítását. A program összeállításához fel kívánom használni minden előadó javaslatát a saját szakmáját illetően. Kérem ezért, hogy minden egyetemi és főiskolai előadó készítse el f. évi április hó 15. napjáig az általa előadott tárgy programtervezetét.” A másik rendeletében arra kéri a tanárokat, hogy a tervszerűség érdekében az egész évi program mellett készítsék el a most meginduló félévben feldolgozásra kerülő anyag pontos részletezését. A két rendelet nyomán elkészülnek az egyes tárgyak tematikái, illetve programjai.

Mindezek az intézkedések azonban nem oldják meg tökéletesen az egységes tanítási anyag problémáját, mivel az oktatómunka fontos eszköze: a tankönyv és jegyzet az 1947 és 1950 közötti időben

<sup>12</sup> VKM 1550-13/1950. VI/1. sz.

<sup>13</sup> VKM 1400-50-6/1950. VI/1., valamint 1400-50-7/1950. VI/1. sz.

nem volt egységes a különböző főiskolákon. Mint már említettem, minden főiskolán az előadó tanár vállalkozhatott arra, hogy jegyzetet ad ki, a legtöbb esetben azonban ilyen jegyzetek sem kerültek kiadásra. Általános a panasz, hogy a szükséges jegyzetek nem készülnek el. Egy-két pedagógiai jegyzet azonban elkészül (pl. neveléstanból, neveléstörténetből). Lélektanból azonban jegyzetet nem adnak ki. A budapesti főiskola igazgatója 1949 októberében javasolja a főiskolák igazgatóihoz írt levelében, hogy a négy főiskola szerezzen be rotaprint gépet. Ez azonban szükségessé tenné azt, hogy a főiskolák számára egységes jegyzeteket adjanak ki. Bár a főiskolák támogatják az elgondolást, a gyakorlati megvalósításig azonban nem jutnak el. Jellemző példaként idézem ugyancsak a budapesti Pedagógiai Főiskola igazgatója minisztériumba küldött levelének erre vonatkozó kitételét: „Megjegyzem még, hogy komoly hiba történt az I. évfolyamon a neveléstörténeti jegyzettel. Ennek az az oka, hogy a tárgyat három tanár tanította, és ismételt tárgyalásaink ellenére sem akadt közülük egy, aki felelősen vállalta volna a jegyzet elkészítését.”

A minisztérium több alkalommal is sürgeti a jegyzetkészítés meggyorsítását, s rendeleteket ad ki a kérdés megoldása érdekében. 1950. március 6-án kelt rendeletében utasítja az egyetemeket, főiskolákat, hogy az elmaradt jegyzeteket április 1-ig, s azután pedig folyamatosan, az előadást követő 3 napon belül juttassák el a hallgatókhoz. A pedagógiai főiskolák anyagi, valamint technikai nehézségekre hivatkozva térnek ki a rendelet teljesítése alól.

Az egységes jegyzetek helyett megfelelő szakkönyvek sem álltak rendelkezésre. 1949-ben azonban már segítséget jelentettek Makarenko: Új ember kovácsa, Válogatott pedagógiai tanulmányai, valamint Kalinin: A kommunista nevelésről c. művei, jóllehet ezeket a műveket az oktatás során nem elég intenzíven használták még fel. Ezenkívül nagy jelentőségű volt — a kritikákban előadott hibáik ellenére is — Faragó—Kiss: Az új nevelés kérdései és Mérei: Gyermektanulmány c. műve, amelyek felszabadulásunk utáni első pedagógiai tankönyvek voltak, s amelyek már probléma-felvetésükben, valamint tágabb látókör megadásában is eltértek a felszabadulás előtti hasonló művektől.

Az egységes jegyzetek, tankönyvek hiánya különösen a lélektan oktatásánál vetett fel komolyabb problémákat. Már láttuk, hogy a minisztérium is „elegendő ideológiailag megfelelő tananyag” hiányára hivatkozva hagyja ki a lélektant az 1949/50. tanév II. félévében. A budapesti főiskolán már az I. félévben sem tanítottak lélektant. Ezt igazolja a budapesti főiskola igazgatójának 1949.

szeptember 9-én a többi főiskolához írt levele. A későbbi megállapítások igazolása érdekében közlöm a levélnek ide vonatkozó részét: „A Pedagógiai Főiskola lélektan tanításának problémája a szovjet anyag behatóbb megismerése révén a közeljövőben rendeződni fog. Mérei Ferencsel az O. N. I. főigazgatójával folytatott megbeszélésem alapján értesítem Igazgató Úrat, hogy addig, ameddig a szovjet anyag folyamatban lévő fordítása és az O. N. I. által való kiértékelése megtörténik, a főiskolákon a lélektan tanítását szüneteltetjük. A jelen tanév második felében már a lélektan tanítását minden bizonnyal el lehet kezdeni. Azt javasolnám Igazgató Úrnak, hogy a pedagógiai órák számát az első félévben emelje fel oly módon, hogy a második félévben a pedagógiai órák számát csökkentve a lélektan számára magasabb óraszámot lehetne beállítani, s ily módon a II. félévben a mulasztott anyag nagy részét be lehetne pótolni.”

A többi főiskola azonban meghagyja a lélektant az 1949/50. tanév I. félévében, s csak a később kiadott miniszteri óratervezet alapján szünetelteti meg oktatását a II. félévben.

Az MDP 1950-es — erre is vonatkozó — párthatározata márciusban jelenik meg lezárva ezzel azt az eléggé zűrzavaros időszakot, amely a főiskolai tantervekben, oktatási anyagban is megmutatkozott 1947-től 1950-ig. Témámnak megfelelően a párthatározatnak csak a lélektan és pedagógia oktatásában bekövetkezett hatásáról kívánok szólni.

A párthatározat 1950. március 29-én jelent meg. Közvetlenül előtte (1950. márc. 22-én) a főiskolai igazgatók budapesti értekezletén az igazgatók már megismerték a párthatározat főbb elvi célkitűzéseit, mert az értekezleten hozott határozatukban leszögezték, hogy a főiskola szervezetét és tantervét a korszerű követelményeknek megfelelően fogják megváltoztatni. A hozott határozatot az igazgatók a vezetésük alatt álló főiskolák osztálytanári értekezletén ismertették, majd vitatták meg. A vita során mind a négy főiskolán döntő súllyal a pedagógia, lélektan oktatásának kérdésével foglalkoztak. Ezek a viták, az ott elhangzó észrevételek azonban nem voltak olyan egyoldalúak, túlzóak, mint amilyenekké a párthatározatot követő viták fajultak. Ezekben a vitákban tehát még nem volt szó pedológiáról s a pedológia magyar képviselőiről. Megállapították azonban a pedagógia oktatásának azt a hiányosságát, hogy a főiskolai képzés túlságosan teoretikus volt, s nem volt tekintettel az általános iskola gyakorlati célkitűzéseire és feladataira. A szegedi főiskola értekezletén azt is megállapítják még, hogy a III. éves hallgatók pedagógiai képzésében különösen sok javítanivaló van, mivel kezdetben idealista világnézetű tanártól



kapták pedagógiai ismereteiket, s emellett a tanszéken másfél évig nem volt kinevezett tanár s jelenleg is főleg óraadók tanítanak pedagógiát.

A lélektan és pedagógia oktatásának alaposabb, elmélyültebb s ugyanakkor túlzásokban is gazdagodó vitája azonban az 1950-es párthatározat nyomán bontakozott ki. A párthatározatot mind-egyik főiskola összoktatói értekezleten vitatja meg 1950 áprilisában. A részletektől eltekintve a végső következtetések megegyeznek. Mind a négy főiskola örömmel üdvözölte a megjelent párthatározatot, s úgy értékelte, mint az eddigi tevszerűtlenség, anarchia felszámolásának elvi alapját. Rámutattak arra, hogy bár a pedagógiai főiskola már három éve működik, kialakult tanterve és óraterve még ma sincs, s ennek következtében a tanterv és óraterv szinte hónapról hónapra változik. Ez nagy mértékben gátolta a tevszerű munkát.

A pedagógiai tárgyak oktatásával kapcsolatban egyöntetűen elítélik a pedológia térhódítását a lélektan és pedagógia oktatásában. Különösen élesen ítélte el az ONI és Mérei Ferenc tevékenységét a budapesti főiskola, amelyik szoros kapcsolatban állt mindkettővel, de a többi főiskola is egyhangúlag ellenségesnek minősítette tevékenységüket. A budapesti főiskolán tartott értekezleten emelik azt ki, hogy „az ellenség legfőbb kártevése volt a pedológia uralma a főiskolákon. Annyira, hogy még a hallgatók is észrevették: a lélektanban tanultak egyenes cáfolatát hallják a pedagógia órákon. A pedológia elveit alkalmazták a gyakorlati tesztvizsgálatokon is.”<sup>14</sup> A vita során rámutattak arra, hogy Mérei Ferenc: Gyermektanulmány és a Faragó—Kiss: Új nevelés kérdései című pedológiai tankönyvek hosszú ideig megakadályozták a marxista—leninista lélektan tanítását. Ugyancsak egyöntetűen kifejezésre juttatják azt a nagy hiányosságot, amely a szovjet lélektan és pedagógia ismertetésének elmulasztásából következett. Annak ellenére — állíptották meg —, hogy már évekkel ezelőtt le lehetett volna fordítani jó szovjet lélektani és pedagógiai munkákat, még azoknak a lefordított szovjet műveknek a kiadását is meggátolták, amelyeknek magyar fordítása már több mint egy éve elkészült. (Itt közbevetőleg utalok a már idézett levélre, amelyben a budapesti főiskola igazgatója a szovjet műveknek „az O.N.I. által való kiértékelésére” hivatkozik.) A minisztériumba küldött 1950. január 27-i jelentésében is megemlíti a főiskola igazgatója, hogy „a lélektan tanítása a főiskolán nem folyik, s a lélektan tanítását áthelyeztem a

<sup>14</sup>Jegyzőkönyv a budapesti Pedagógiai Főiskola 1950. április 22-én és folytatólagosan április 24-én tartott VII. tanári értekezletéről. Kézirat.

III. évfolyamra". A vita során ismételten megállapítják a pedagógia elmélete és gyakorlata szorosabbá tételének szükségességét. Ebből a szempontból különösen a gyakorlóiskolában folyó tanítás alaposabb megismerését jelölik meg legfontosabb feladatként.

A pedagógiai tárgyak rendszerét érintő bírálati észrevétel főleg az volt, hogy még akkor is, amikor a pedagógiai gimnáziumok létrejöttek (1949), s a minisztérium elrendelte, hogy a főiskolák csak az általános iskola felső tagozatára képeznek tanárokat, a főiskolai hallgatók továbbra is tanulták az alsó tagozati tanításra képesítő pedagógiai tárgyakat is. Évközben tettek ugyan némi módosítást a tantervben, ez azonban nem volt elég radikális. Ugyanígy nem hajtották végre az 1949-ben Egerben megrendezett főiskolai konferencián kidolgozott tervezetet, melyben a főiskolai tanterv módosítását dolgozták volna ki. Végül ismét felvetik a főiskolai egységes jegyzetek kiadásának szükségességét, mint az oktató-nevelő munka megjavításának elengedhetetlen feltételét.

Amint látjuk, a határozat nyomán helyesen látják meg a főiskolákon a lélektan és pedagógia oktatásának legaktuálisabb feladatait. A baj akkor kezdődött, amikor az elkövetkező időben a helyesen megállapított feladatok teljesítése mellett és sokszor helyett, a párthatározat különben helytálló megállapításait eltúlozták, s ezek a túlzások uralták a főiskolákon is a lélektan és pedagógia oktatását. Ennek eredményeképpen került az 1950. évi párthatározat után egyrészt — mint Ladányi Andor helyesen megállapítja<sup>15</sup> — a lélektan és pedagógia háttérbe szorított, lebecsült helyzetbe, másrészt pedig tartalmuk akkor szűkült le, szegényedett el, s váltak módszerükben is egyoldalúakká, amikor a dialektikus materialista lélektan, illetve a szocialista pedagógia oldaláról most történt meg végre a régóta esedékes gazdagodás. Gondolok itt pl. a lélektanban a nevelés- és oktatáslélektan, valamint a gyermeklélektan mellőzésére, mindenféle kísérletezés megszüntetésére, s általában a lélektan burzsoá tudományként való kezelésére, a pedagógiában pedig a pedagógiai tételek frázisokká válására, a magyar pedagógia gazdag múltjának mellőzésére, a magyar iskolák tapasztalatának figyelmen kívül hagyására, a pedagógiának a lélektantól való fokozott elszakítására s általában a pedagógiai tárgyak szerepének, értékének csökkenésére a leendő tanár gyakorlati pedagógiai felkészítésében.

<sup>15</sup> *Ladányi Andor*: A középiskolai tanárképzés fejlődése hazánkban a felszabadulástól napjainkig. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. Országos Pedagógiai Intézet 1962. 503.

Az 1950. évi párthatározat jelentőségét a lélektani és pedagógiai tárgyak tanítása szempontjából a később bekövetkezett túlzások ellenére is abban látom, hogy első alkalommal készítette az e tárgyakat tanító tanárokat arra, hogy tárgyukat nagyobb ideológiai felkészültséggel, a dialektikus materialista világnézet tudatosabb elemzésének oldaláról közelítsék meg.

Az 1950. évi párthatározat megjelenése és megvitatása után azonnal, még 1950 nyarán hozzáfognak a feltárt hibák felszámolásához, az új főiskolai tan- és óratervek kidolgozásához. E munkák elvégzésére létrehozták a főiskolák reformbizottságát, amely még a nyár folyamán kidolgozta a főiskolák egységes tan- és óratervét, valamint egységes tantárgyi programját, s így az 1950/51-es tanévet már ezek alapján lehetett megkezdeni. A reformbizottság azonban már helytelen elvi alappól kiindulva ítéli meg a helyzetet.<sup>16</sup> A reformbizottság jelentésében idézi a párthatározatnak azt a megállapítását, hogy a tanterv túlterhelte a hallgatókat, és a burzsoá ideológia jelentős hatást gyakorolt az iskolákra, megállapítja — helyesen —, hogy a hibák a főiskolai oktatásban főleg azért következtek be, mert sem a főiskolák szervezeti felépítésében, sem tantervében nem érvényesítették a Szovjetunió tudományos eredményeit és pedagógiai tapasztalatait. Ebből a megállapításból levont következtetése azonban helytelen. Jelentésükben ugyanis ezt olvashatjuk: „Míg a szovjet pedagógiai főiskolákon két év alatt képeznek az általános iskola felső tagozatának megfelelő osztályok számára pedagógusokat, nálunk az ellenségnek sikerült a négy évre felelő hároméves főiskola maximalista követelésével fellépni”<sup>17</sup>.

A bizottság észrevételeinek többsége helyes, s az 1950. évi párthatározatot követő vitákban elhangzott észrevételeket összegezi. A bizottság is megállapítja a pedagógiai tárgyakkal kapcsolatban, hogy a főiskolákon „a pedagógia (pontosabban a pedológia) egyenesen az osztályellenség ideológiájának vált hirdetőjévé s egyben döntő akadályává a klerikális reakció behatolása elleni harcnak”<sup>18</sup>.

A reformbizottság a helyzet elemzése után kidolgozza a megoldandó feladatokat. Határozatuk első pontja ismét helytelen célt tűz ki. Megállapítják ugyanis, hogy „a rendelkezésre álló szovjet anyag figyelembevételével és a lehetőséghez mért alkalmazásával, a tananyag racionális beosztásával olyan tantervet állíta-

<sup>16</sup> Jelentés a pedagógiai főiskolák reformbizottságának munkájáról. 1950. július. Kézirat.

<sup>17</sup> Uo.

<sup>18</sup> Uo.

nak össze, amely bebizonyítja, hogy a hallgatók két év alatt jobb és alaposabb szakképzést kapnak, mint az eddigi három év alatt”.<sup>19</sup>

Többi határozatukban kimondják: a főiskolai tanterv összeállításánál, a szakcsoportok meghatározásánál az általános iskolák igényeit kell szem előtt tartani; csökkenteni kell a hallgatók túlterhelését; növelni kell az egyes szaktárgyak arányát, meg kell szüntetni a harmadik szakot; megállapítja a maximális óraszámot (36), minden tárgyra vonatkozóan megjelöli a szükséges lefordítandó szovjet anyagot. A pedagógiai tárgyakkal kapcsolatban a reformbizottság megállapítja: „A pedagógiában a szovjet kétéves pedagógus-képző főiskola anyagát vettük alapul. Így sikerült az eddig e téren mutatkozó hibákat kiküszöbölni és létrehozni a pedagógiai elméleti és gyakorlati oktatás szerves egységét. (Pl. didaktikát és szakmódszertant a hallgató a hospitálással egyidőben tanul.)”<sup>20</sup>

Mint később látni fogjuk ez az elvi elképzelés nem bizonyult helyesnek a gyakorlati megvalósítás során. A pedagógiai tárgyak óratervére a következő javaslatot dolgozza ki a bizottság:

	I. évfolyam	
	1. félév	2. félév
Lélektan	3 óra	—
A pedagógia általános alapjai	—	2 óra
Neveléstan	—	3 „

	II. évfolyam	
	1. félév	2. félév
Oktatástan	3 óra	—
Úttörő óra	—	1 óra

A pedagógiai gyakorlatra a II. évfolyam első és második félévében 6—6 órát szánnak.

Ennek a javaslatnak jellemző sajátosságai voltak: a) a lélektan újbóli beiktatása az óratervbe, ugyanakkor egy féléves tárgyként való kezelése; b) a pedagógia általános alapjainak bevezetése a

<sup>19</sup> Uo.

<sup>20</sup> Uo.

tantervbe; c) a pedagógiának pontosan elhatárolt felosztása neveléstanra és oktatástanra; (Eddig elég pontatlanul vagy csak pedagógiát vettek be a tantervbe, bár neveléstant és didaktikát is egy-egy félévre elkülönítve oktattak, vagy pedig csak a neveléstan elnevezést használták, s e cím alatt folyt a didaktika oktatása is.) d) az eddig szinte uralkodó, s az I. évfolyamon a pedagógia bevezetésül szolgáló neveléstörténet teljesen kimaradt a pedagógiai tárgyak sorából, s áttevődött a III. évre, vagyis a gyakorlóév alatt egyéni tanulással kellett elsajátítani és csak az államvizsga tárgya lett; e) elmaradnak még a következő tárgyak is: neveléslélektan, iskolaszervezetten, az osztálytanítás módszertana, a nevelő társadalmi munkája.

A reformbizottság javasolja a III. évfolyamnak gyakorlóévvé való átalakítását is, melynek elvégzése után a hallgatók képesítővizsgát tesznek, s ez után kapják meg oklevelüket.

A pedagógiai tárgyak óraterve azonban nem a bizottság által javasolt formában ment át a gyakorlatba. A különböző módosítások után a következő formában vált az 1950/51. tanévtől véglegessé:<sup>21</sup>

I. évf. 1. félév: Lélektan	3 óra
I. évf. 1. félév: Lélektani szeminárium	1 óra
I. évf. 2. félév: A pedagógia általános alapjai: összesen előadás és szeminárium	6 óra
I. évf. 2. félév: Neveléstan	4 óra
I. évf. 2. félév: Neveléstani szeminárium	3 óra
II. évf. 1. félév: Tanítástan	1 óra
II. évf. 1. félév: Tanítástani szeminárium	3 óra
II. évf. 2. félév: Úttörő	1 óra
II. évf. 2. félév: Módszertan	1 óra
II. évf. 2. félév: Hospitálás, tanítás	6 óra

Változás a javaslattal szemben tehát a lélektani, a pedagógia általános alapjai, a neveléstani, valamint a tanítástani előadások órái mellé beiktatott 1 órás szemináriumok, valamint a módszertan heti 1 órás beiktatása. Megemlítendő még az is, hogy a logikai alapfogalmakat 5 órában a tanítástan anyagának bevezetéseképpen adták elő.

Az 1950/51. tanévben II. és III. évesek számára 1950 augusztusában átmeneti óratervet dolgoznak ki.<sup>22</sup> Az átmeneti óraterv felépítése a következő volt:

<sup>21</sup> VKM szám nélkül. Bp. 1950. szept. 11. Kézirat.

<sup>22</sup> VKM szám nélkül. Bp. 1950. aug. 28. Kézirat.

	II. évfolyam	
	I. félév	II. félév
Neveléstan	2 óra	—
Tanítástan	2 „	—
Lélektan	—	3 óra
Ifjúsági mozgalom	—	1 „
Szakdidaktika	2 „	—

Tekintve, hogy a III. évek a tanév második felében már gyakorló félévre mentek ki, ezért az óratervek is csak az I. félévre vonatkozik. A III. évfolyam tárgyai voltak tehát:

	III. évfolyam
Tanítástan	2 óra
Lélektan	2 „
Ifjúsági mozgalom	1 „
Szakdidaktika	2 „

Az átmeneti tantervjavaslatot 1950 szeptemberében hagyják jóvá a következő végső formában:

	II. évfolyam	
	I. félév	II. félév
Neveléstan	—	2 óra
Tanítástan	2 óra	—
Lélektan	2 „	—
Ifjúsági mozgalom	—	1 „
Szakdidaktika	2 „	—

A változás tehát csak az egyes tantárgyak félévek közötti elosztásában van.

A III. évfolyam óratervében nem hajtanak végre módosítást.

A II. és III. éves átmeneti óratervében lényeges változás az, hogy mind a két évfolyamon helyet kap ismét a lélektan. Az óratervek azonban pontosan nem jelölik meg azt, hogy az általános, gyermek- vagy neveléslélektan oktatását kívánják-e meg. Mind a lélektanál, mind a nevelés- és tanítástannál csökkentették azonban — a korábbi tantervhez képest — az óraszámot, s ezzel megszüntették a hozzájuk kapcsolódó szemináriumokat.

A főiskolai képzés olyan átszervezése, hogy a hallgatók 2 évet töltenek a főiskolán, 1 évet pedig mint gyakorlóévesek különböző iskoláknál működnek, majd képesítővizsgáznak, szükségessé teszi a III. évek képesítővizsgálati anyagának kidolgozását. Erre vonatkozó javaslatukat a főiskolák 1950 májusában dolgozták ki. Ennek értelmében a képesítővizsga gyakorlati, írásbeli és szóbeli vizsgából áll. A gyakorlati vizsga a hallgató gyakorlati tanításából áll, amelyet valamelyik iskolánál 1 évig végez. Ezenkívül a hallgató írásbeli és szóbeli vizsgát tett neveléstanból. Az írásbeli vizsgálat tárgya neveléstanból egy neveléstani vagy a hallgató szaktárgyából egy szakdidaktikai probléma. Az oklevélbe egy jegy kerül neveléstan címen. A minisztérium 1951. június 4-én hagyja jóvá a III. évek képesítővizsga rendjét azzal a módosítással, hogy lélektanból, pedagógiából, valamint módszertanból rendeli el a szóbeli és írásbeli vizsgát.<sup>23</sup>

1950 decemberében közli a minisztérium annak a III. évfolyamnak a vizsgarendjét, amelyik a II. félévet már gyakorlattal tölti. Ennek értelmében az I. félév végén — szaktárgyaikat és az orosz nyelvet kivéve, amelyekből szigorlatoztak — minden más tárgyból — így pedagógiából, lélektanból is — kollokválniuk kellett.<sup>24</sup>

Az 1950 nyarán kidolgozott tanterv azonban nem sokáig marad változtatás nélkül. 1950 decemberében hozzákezdenek a felsőoktatási reform munkálataihoz. Ennek keretében a Felsőoktatási Tanács javaslatára már az 1950/51. tanév első évfolyamai számára új tantervet kellett kidolgozni.<sup>25</sup> A létrehozott tantervi bizottságok dolgozzák ki az egyes szaktárgyak tanterveit. A tantervek kidolgozásánál követett elvek voltak: a túlterhelés csökkentése, a tanulmányi fegyelem megszilárdítása, a vizsgák számának csökkentése, az egyes tárgyak átfedéseinek megszüntetése, bizonyos tárgyak összevonása. A tantervi bizottságok számára kiadott útmutatás a felsőoktatás felszabadulás utáni történetében először határozza meg pontosan a tanterv, a részletes ütemterv, a tematika és program fogalmát, tartalmát, valamint ezek mindegyikének meghatározott időben való elkészítését.

A lélektani és pedagógiai tárgyak területén a felsőoktatási reform bevezetésének első féléves (1950/51. tanév első féléve) tapasztalatai alapján a főiskolák a következő módosításokat javasolják: a) a logika tanításának kiszélesítését és tantervi helyének megváltoztatását. Ezzel kapcsolatban mutatnak rá arra, hogy a nevelés-

<sup>23</sup> KM 1550-19/1951. sz.

<sup>24</sup> KM 1550-37/1950. sz.

<sup>25</sup> VKM 1400-2/1951. VII., valamint VKM 1400-65-5/1951. VII/1. sz.

tudományi tárgyak megalapozása érdekében feltétlenül szükséges a hallgatóknak már az I. félévben külön logikát tanulniuk. A logika oktatása az érvényben levő óraterv szerint a III. félévbe van beiktatva mindössze 5 órában, s az is a tanítástan óráinak terhére. Ez az elrendezés nem helyes, s már az I. félévben szükség lenne logikai alapismeretekre, mivel a lélektan keretében például már a gondolkodás lélektanáról is kell tanítani. b) Nem helyes az oktatás-tannak és a szakdidaktikának egyidejű tanítása, mivel ha nem így lenne, sok átfedést lehetne elkerülni, s a szakdidaktikát oktatóknak nem kellene pl. az óra felépítésére vonatkozó általános didaktikai tételeket tanítaniuk. Az átfedések megakadályozására javasolják, hogy az érvényben levő tanterv II. félévében szereplő neveléstan helyett oktatástant tanítsanak, a neveléstan pedig kerüljön a IV. félévbe az oktatástan helyére. c) Felmerült végül olyan javaslat is, hogy növeljék meg a lélektan óraszámát. Rámutatnak arra, hogy az I. félévben heti 3 órával szereplő általános lélektan anyagát teljes értékűen nehéz elvégezni. Ezért a lélektan tanítását igen helyes lenne egy egész évre kiterjeszteni heti 2 órában. Hangsúlyozzák azt, hogy ebben az esetben lehetővé válna a hallgatók számára nagyon fontos neveléslélektani ismeretekben való elmélyedés is.

A felsőoktatási reform végrehajtásáról készült főiskolai jelentések ezeken a javaslatokon kívül azt is kiemelik, hogy a lélektani és pedagógiai tárgyak oktatását fokozottan a dialektikus és történelmi materializmus szellemében végezték, s ezeket a tárgyakat jobban felhasználták a hallgatók világnézeti nevelése érdekében, mint eddig. Külön kiemelik a jelentések a hallgatók gyakorlati képzésének megszervezését, tekintettel arra, hogy a felsőoktatási reform irányelvei külön hangsúlyozzák ennek jó megszervezését, mint az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának érvényesülését a tanárképzés munkájában. Ugyancsak külön részt szánnak a jelentésekben arra is, hogy a felsőoktatási reform követelményeinek megfelelően figyelemmel kísérik a szovjet pedagógiai tapasztalatokat, az ezekről szóló dokumentációkat, a rendelkezésre álló folyóiratokat, fordításokat, s igyekeznek ezeket a tanulságokat gyakorlati munkájukban hasznosítani. „A pedagógia oktatása megfelelő tartalmilag a reformban előírt feladatoknak. Teljesen a szovjet egyetemi tankönyvek alapján folyik” — írja jelentésében a budapesti pedagógiai tanszék 1951. március 8-án.<sup>26</sup>

Jelentős eredményeket értek el a felsőoktatási reform megvalósításával a tanfegyelem megszilárdítása terén is. A pedagógiai

<sup>26</sup> Jelentés a budapesti pedagógiai tanszék munkájáról. 1951. március 8. Kézirat.



tárgyak esetében is ez főleg a tantervi anarchia megszüntetését jelentette, valamint az egyes pedagógiai tárgyak között meglévő átfedések felszámolását.

A felsőoktatási reform végrehajtása mellett 1951 elején kellett kidolgozni a III. éves hallgatók államvizsgájának rendszerét és tartalmát is. A pedagógiai szakbizottsági értekezlet 1951. január 2-án végzi el ezt a munkát. Ennek megfelelően a III. éves hallgató gyakorlóévének befejezése után a következő pedagógiai, lélektani tárgyakból álló államvizsgát tette le: lélektan, neveléstörténet, neveléstan, oktatástan, módszertan, szervezattan, az általános iskolai rendtartás ismerete. Az államvizsgán a jelölteknek be kellett mutatni gyakorlóéviük alatt készített óravázlataikat is. A szóbeli és írásbeli vizsgálat alapján a jelöltek három osztályzatot kaptak: 1) lélektanból, 2) pedagógiából, 3) tanítási gyakorlatból.

Az államvizsga tárgyainak részletes tematikáját is kidolgozzák, megjelölve a tanulmányozandó könyveket is. Ez különösen neveléstörténetből és szervezattanból volt fontos, mivel ezeket a tárgyakat a hallgatónak egyénileg kellett megtanulnia, tekintettel arra, hogy ezek a tárgyak nem szerepeltek a főiskolai óratervben és tantervben. A minisztérium 1951. június 5-én módosítja az államvizsga anyagát, elhagyva belőle a szervezettant és a rendtartás ismeretét.

A III. évben leteendő államvizsga anyaga jó kialakításának fontosságát mutatja az, hogy két pedagógiai szakbizottsági ülés is foglalkozik ezzel a kérdéssel (1951. május 24-én és 1951. november 19-én).

A felsőoktatási reform követelményeinek figyelembevételével szabályozza a minisztérium 1951. április 11-én az egyes évfolyamokon kötelező szigorlatokat és kollokviumokat. Az I. évfolyamon pedagógiából, a II. évfolyamon pedig pedagógiából és ifjúsági mozgalmából írt elő a rendelet kollokviumot. A lélektan tehát ismét kimaradt a kollokviumok közül.

1951 nyara ismét a főiskolai tanterv átalakításával telik el. A minisztérium 1951. június 2-án ismét leküldi a tantervi bizottságok — most már végleges formában megszövegezett — feladatait.<sup>27</sup> (Az előző évben megalakított tantervi bizottságok munkája nyomán nem jelentek meg az új tantervek, csupán annyi történt — mint az előzőekben már láttuk —, hogy összegyűjtötték az egyes tárgyak tanítására vonatkozó tapasztalatokat és javaslatokat dolgoztak ki). Most a tantervi bizottságok határozott feladataként jelölik meg azt, hogy az 1951/52. tanév I. évfolyamai

<sup>27</sup> Budapest, 1951. jún. 2. Szám nélkül. Kézirat.

már az új tanterv alapján kezdjék meg tanulmányaikat. A tantervi bizottságok júniusban és júliusban el is készítik javaslatukat a tantervre vonatkozóan. Ezeket a terveket figyelembe véve küldi meg a minisztérium augusztus 8-án az ideiglenes tantervet az egyes főiskoláknak. Ezek megjegyzéseiket még abban a hónapban megteszik, s a minisztérium szeptember 13-án küldi ki a tantervet a főiskoláknak.<sup>28</sup>

Az új tanterv pedagógiai, lélektani óraterve így épült fel az I. és II. évfolyamon:

	I. évfolyam		II. évfolyam	
	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév
	ó r a s z á m			
Lélektan	3 (2 + 1)	—	—	—
Pedagógia általános alapjai. Általános didaktika	—	5 (3 + 2)	—	—
Neveléstan	—	—	3 (2 + 1)	2
Hospitalás, tanítási gyakorlat	—	—	3	3
Módszertanok	—	—	2 vagy 3	

(Szükséges megjegyezni, hogy az ebben a tantervben feltüntetett II. évfolyam óraterve nem az abban a tanévben [1951/52.] ténylegesen tanulmányait végző II. évfolyamra, hanem csak az 1952/53. tanévben leendő II. évfolyamú hallgatókra vonatkozik, vagyis az 1951/52. tanév I. évfolyamára. Az 1951/52. tanév II. évfolyamára — mint látni fogjuk — külön tantervet dolgoztak ki.)

A minisztérium a tantervet 1952. január 20-án hagyja jóvá és véglegesíti.<sup>29</sup> A tantervet meghagyja fentebb ismertetett formájában, csupán annyit módosít rajta, hogy a 4. félév neveléstani előadásából 16 órában az úttörőmozgalommal kell foglalkozni.

Az új tanterv a vizsgarendet is rögzíti. Eszerint az 1. félévben lélektanból, a 2. félévben pedagógiából (általános alapok és didaktika), a 3. félévben neveléstanból, a 4. félévben ugyancsak neveléstanból kellett kollokválni.

Az új tanterv tehát a következő változásokat jelentette az oktató munkában: a) felemeli a lélektan óraszámát 1 órával, s ezzel újra visszaállítja a korábbi években megszüntetett lélektani sze-

<sup>28</sup> KM 1550-24/1951. sz.

<sup>29</sup> KM 855-0218/1952. XII. sz.

mináriumokat. A lélektant ismét kollektíviumi tárggyá teszi; b) végrehajtja a felsőoktatási reform során felvetődött módosítási javaslatot: megcseréli a didaktika és neveléstan tanítási helyét. Ezzel a pedagógia általános alapjait is elszakítja a neveléstantól — tekintve, hogy a pedagógia általános alapjait meghagyja korábbi helyén, vagyis a 2. félévben; c) a neveléstant két féléves tárggyá teszi; d) mind a didaktikához, mind a neveléstanhoz (ez utóbbihoz csak a 3. félévben) visszacsatolja a szemináriumot, a didaktika esetében 2, a neveléstannál pedig 1 óra keretében. Az 1951/52. tanévben végző II. évfolyam tantervét így határozza meg a tanterv:

	3. félév	4. félév
Oktatástan	3 óra	—
Tanítási gyakorlat	3 „	3 óra
Ifjúsági mozgalom	—	1 „
Módszertanok	2 „	—

A változások itt a következők: a) elhagyják a lélektant, b) emelik az oktatástan óraszámát 1 órával, c) kihagyják a neveléstant.

Ennek az évfolyamnak vizsgarendje így alakult: a 3. félévben oktatástantól, a 4. félévben ifjúsági mozgalomból kollektívium.

Az elkészített tantervek után a következő lépés a tantárgyak új programjának elkészítése volt. A minisztérium erre 1951. november 8-án ad utasítást az egyetemeknek és főiskoláknak.<sup>30</sup> Az új programok 1952 nyarára készülnek el. A pedagógiai szakbizottság már 1953 januárjában hozzákezd a tanterv pedagógiai részének átdolgozásához. Az 1953. január 30-án tartott értekezleten az I. évfolyam 2. félévének órarendjét így rögzíti le:

1—6 hét: pedagógia általános alapjai: 2 óra előadás;

logika 2 óra előadás, 1 óra szeminárium;

7—16 hét: didaktika 3 óra előadás, 2 óra szeminárium.

Ugyanekkor elkezdik a gyakorlati képzés útmutatójának, a szakdidaktika programjának és az úttörőmozgalom pedagógiai anyagának elkészítését.

A szakbizottság áprilisi értekezletén dolgozza ki a főiskolai pedagógiai oktatásra vonatkozó javaslatát, majd májusi megbeszélésén kezdenek hozzá a programok átdolgozásához, tekintettel arra, hogy a később kiadandó tantervben a pedagógiai tárgyak óraszama a 2. és 4. félévben 1—1 órával nőni fog. Az 1952. január 20-án jóvá-

<sup>30</sup> KM 1400-162/1951. VI. sz.

hagyott tantervet a minisztérium 1953. augusztus 5-én kiadott rendelete módosítja, s az 1953/54. tanévet már ennek megfelelően kellett megkezdeni.<sup>31</sup> A pedagógiai tárgyaknál a következő változásokat figyelhetjük meg:

	I. évfolyam		II. évfolyam	
	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév
Lélektan	2+1 óra	—	—	—
Pedagógia általános alapjai, logika és ált. didaktika	—	4+2 óra	—	—
Neveléstan	—	—	2+1 óra	—
Neveléstörténet	—	—	—	2 óra
Úttörőmozgalom	—	—	—	1 ”
Módszertanok	—	—	2 óra	2 ”

Megjegyzi a tanterv, hogy az általános pedagógia és a logika oktatását egyszerre kell megkezdeni a 2. félévben, öt hétig párhuzamosan folyik a két tárgy oktatása, majd a logika anyagának befejezése után kell áttérni az általános didaktika oktatására.

A korábbi tantervhez képest a pedagógiai tárgyaknál a következő változások történtek tehát az új tantervben: a) a logika a tantervben önállóan is kifejezést nyer, s bővítik óraszámát is; b) ennek megfelelően a 2. félév pedagógiai óraszámát 1 órával növelik (3+2 helyett 4+2 lesz); c) egy félévre vonják össze a neveléstan tanítását; d) újra helyet kap a neveléstörténet; e) ugyancsak újra önálló tárggyá válik az úttörőmozgalom pedagógiája is; f) az egyes tárgyak módszertanai két féléves tárggyá válnak.

Az új tanterv megjelenése után a pedagógiai szakbizottság az egyes pedagógiai tárgyak néhány kérdését, főleg pedig valamennyi tárgy programjának elkészítését beszéli meg. Így például az 1953 szeptemberében tartott értekezleten rögzítik az egyes programok elkészítésének határidejét, valamint szerzőjét; a decemberi értekezleten pedig kidolgozzák A pedagógia általános alapjai című tanterv részletezését a következő taglalásban:

- I. A pedagógia tárgya és módszere
  1. A nevelés fogalma, sajátosságai és szerepe (4 óra)
  2. A pedagógia mint tudomány (2 óra)

<sup>31</sup> OM 855-56/1953. VI. sz.

## II. A kommunista nevelés célja és feladatai (4 óra)

Az 1953. augusztus 5-én megjelent tantervnek megfelelően kellett átdolgozni a gyakorlóévesek (III. évesek) pedagógiai államvizsga anyagát is. Az új tanterv követelményeinek figyelembevételével a tantervi tárgyak teljes rendszere államvizsga anyag lett. Az 1953-ban és 1954-ben államvizsgázó hallgatók tették le tehát a pedagógiai tárgyak legteljesebb államvizsgáját. Vizsgaanyag volt tehát: a lélektan, logika, általános pedagógia, didaktika, neveléstan, neveléstörténet (csak Komenskýtól kezdve és csak nagyon kevés magyar neveléstörténeti anyaggal gazdagítva). Az 1953-as államvizsga anyagában például csak a Tanácsköztársaság és az 1945 utáni köznevelés alakulása kapott helyet, az 1954-es anyagban ezekhez járult még Apáczai Csere János pedagógiája és a Horthy-fasizmus közoktatási politikája, valamint az úttörőmozgalom pedagógiája. A hallgatók az államvizsgán három jegyet kaptak: egyet lélektanból, egyet a pedagógiai tárgyakból, egyet pedig módszertanból.

Az 1953. augusztus 5-én jóváhagyott tanterv nem marad sokáig átalakítás nélkül. A tanterv újbóli módosítását két fontos tényező tette indokolttá: az egyik elvi oldalról sürgette a változtatást: az MDP Központi Vezetőségének határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól (megjelent 1954 januárjában), a másik pedig gyakorlati szempontból követelte meg a tanterv megváltoztatását: az Oktatásügyi Minisztérium 8550-46/1954. számú rendelete, illetve az ennek végrehajtását tartalmazó 8550-48/1954. számú utasítása, ugyanis a pedagógiai főiskolán folyó tanárképzést újból 3 évéssé és kétszakossá tette. Mindkét intézkedésnek döntő szerepe volt az új tanterv rendszerének s tartalmának megváltoztatásában. Érdekes megemlíteni, hogy az 1954-es párthatározat megjelenését a főiskolákon nem követte olyan élénk vita, amint ezt az 1950-es párthatározat után láttuk. Így a pedagógiai tárgyak tanításával kapcsolatban sem akkor hangzanak el észrevételek, hanem később. Ezt azért is szükséges megemlíteni, mert az 1954-es párthatározatban lefektetett elvek — az 1950-es párthatározat nyomán kialakult torzítások kijavítására — nagyon jó alapot teremtettek volna az egészséges szellemű vitákhoz. Az 1954-es párthatározat elvei azonban ennek ellenére a pedagógiai tárgyak főiskolai oktatásában is nagyon gyorsan éreztették hatásukat. A pedagógiai tárgyak óratervére nézve az OM 1954. július 27-én kiadott utasítása az 1954/55. tanévben I. évet kezdő évfolyam számára a következő tantárgyakat s óraszámot jelöli meg az átmeneti óratervben<sup>32</sup> (hároméves tanulmányok, két szak):

<sup>32</sup> OM 8550-48/1954. VI. sz.

	I. évfolyam	
	1 félév	2. félév
Lélektan	2 óra	—
Lélektani szeminárium	2 „	—
Logika, általános pedagógia	—	2 óra
Logika, általános pedagógia szeminárium	—	1 „

A változás tehát annyi, hogy a lélektani szeminárium óráját 1 órától 2 órára emeli, valamint a logika és az általános pedagógia elválasztva a didaktikától önálló féléves tantárgy lesz, s óraszámát az elválasztásnak megfelelően csökkentették a korábbi 4+2-ről 2+1-re.

A 3 éves szakos képzés végrehajtási utasításában megjegyzi a minisztérium, hogy a II. évfolyam 3. és 4. félévének óratervét a 3 éves főiskola végleges óratervével együtt fogja megadni az 1954/55-ös tanév folyamán, s ugyanakkor felszólítja a szakbizottságokat az 1954/55. tanév tematikájának kidolgozására.

A pedagógiai szakbizottság 1954. október 14-én tartott értekezletén dolgozza ki a lélektani és pedagógiai tárgyak óratervét és vizsgarendjét. Az óraterv és vizsgarend kidolgozásánál elsősorban azt kellett figyelembe venni, hogy a gyakorlóév megszűnik az új képzési formában, s így a III. évfolyamon tanítandó tárgyakat is meg kellett jelölni. A szakbizottságnak az óratervet illető javaslata a következő volt:

	I. évfolyam		II. évfolyam		III. évfolyam	
	1. félév	2. félév	3. félév	4. félév	5. félév	6. félév
	ó r a s z á m					
Lélektan	2+2	—	—	—	—	—
Logika és általános pedagógia	—	2+1	—	—	—	—
Didaktika	—	—	2+2	—	—	—
Nevelélmélet	—	—	—	2+1	—	—

A 6. félévre a szakbizottság hat héten át tartó tanítási gyakorlatot, s a fennmaradó időben heti 4 órában neveléstörténet tanítását javasolta. A szakbizottságnak ezt a javaslatát a főiskolák hosszas viták után nem fogadták el.

A szakbizottságnak a vizsgarendre vonatkozó javaslata: „1. félév: lélektan (kollokvium), 2. félév: lélektan és logika (szigorlat),

3. félév: didaktika (kollokvium), 4. félév: neveléstan (kollokvium), 5. félév: módszertan (szigorlat), 6. félév: pedagógia és nev. tört. (államvizsga).” A szakbizottság által javasolt óratervezet a következő hónapokban lényeges változásokon megy át. A minisztérium az ideiglenes óratervezet bevezetése után 1955. január hónapban indítja meg a 3 éves képzésnek megfelelő végleges tanterv, óratervezet, program és tematika kidolgozását. Erre vonatkozó javaslatát 1955. február 18-án küldi meg a főiskoláknak azzal, hogy tegyék meg a vele kapcsolatos észrevételeket.<sup>33</sup> Ebben a javaslatban a lélektani és pedagógiai tárgyak a szakbizottsági javaslatától eltérően kerülnek be az óratervezetbe. A javasolt tantárgy-elrendezés a következő:

	I. évfolyam		II. évfolyam		III. évfolyam	
	1. félév	2. félév	3. félév	4. félév	5. félév	6. félév
	ó r a s z á m					
Lélektan	2	—	—	—	—	—
Logika	—	3	—	—	—	—
Didaktika	—	—	3	—	—	—
Neveléstan	—	—	—	3	—	—
Neveléstörténet	—	—	—	—	—	3
Praktikum	—	—	—	—	—	1
Úttörő	—	—	—	—	—	1
Hospitálás	—	—	—	—	4	4

A javaslat az óratervezet utáni indokolásában a pedagógiai tárgyak közül a praktikumhoz és az úttörőhöz fűz megjegyzést. A praktikummal kapcsolatban megállapítja: „Praktikum: új tárgy, melyet a tanárképzés régi hagyományaiból kívánunk feleleveníteni. Általában a gyakorlóiskola igazgatója tartaná. Célja: hogy a fiatal nevelőt pályájára előkészítse, főként társadalmi vonatkozásokban. Tematikája elkészült.” Az úttörőhöz pedig a következőket fűzi: „Úttörő: az úttörővezető munkára való elméleti előkészítés. Kiegészül 5 alkalommal történő különböző úttörő foglalkozásokon való hospitálással.”

A javasolt óratervezetben a korábbi tantervhez, valamint a szakbizottság javaslatához képest a következő változások történnek: a) csökkenti a lélektani szemináriumok óraszámát 1 órával; b) kihagyja (pontosabban szólva elfelejti megemlíteni a logika mellett) az általános pedagógiát. Hogy valóban csak pontatlan fogalma-

<sup>33</sup> OM 8550-2/3-1955. sz.

zásról van szó, azt mutatja a meghagyott heti 3 óra is; c) a didaktikát meghagyja a szakbizottság által javasolt önálló tárgyként, de óraszámát (a szemináriumét) 1 órával csökkenti; d) az 5. félévre nem tesz pedagógiai elméleti tárgyat csak a hospitálást; e) a neveléstörténetet a 6. félévre helyezi, s óraszámát 1 órával emeli; f) mint új tantárgy kerül be a praktikum; g) és végül az 5. és 6. félévben 4—4 órát biztosít a hospitálásra is.

A javaslat ezenkívül még tartalmaz néhány olyan megállapítást, amelyek módosítják a pedagógiai képzés korábbi rendszerét. Így az államvizsga tárgyaként csak a pedagógiát (pedagógia általános alapjai, didaktika és neveléstan) jelöli meg a módszertan és a szaktárgyak mellett, s így megszűnik az államvizsgának a korábbi években uralkodó komplex tartalma. Ezt az is lehetővé tette, hogy a hallgatók lélektanból és logikából szigorlatot tettek az I. év végén. Javasolják ezért a szakdolgozatok írásának bevezetését is. Végül megállapítja a javaslat, hogy a főiskolák között lefolyt vita alapján a rendszeres tanulmányokkal egyidőben folyó gyakorlati képzés megszervezését látja helyesnek, szemben az ún. hathetes formával, mert ez utóbbi esetben a gyakorlati képzés ideje alatt a főiskolai oktatás szünetelne.

Aláhúzza a javaslat a később kidolgozásra kerülő tematikák, programok kidolgozásánál azt az elvet is, hogy a kétéves képzési időre kialakult tanulmányi anyagot általában nem kell bővíteni, s az óraszámok megtervezésénél figyelembe vették a hallgatók fokozott önállóságát is. A főiskolák a javaslatához készült észrevételeikben rámutatnak arra, hogy a) a tanterv szövegezéséből a pedagógia általános alapjai című tárgy kimaradt; b) elegendőnek ítélik az 1 órás szemináriumokat, kivéve a didaktikát, ahol az óralátogatások miatt 2 órás szemináriumra lenne szükség; c) javasolják az úttörő elméletnek az 5. és 6. félévre való kiterjesztését 1—1 órában. Ezt egyrészt a közösségi nevelés és az úttörő mozgalom nevelő munkájának fontosságára hivatkozva indokolják, másrészt azzal, hogy az 5. félévben úgy sincsen pedagógiai tárgy, valamint az úttörő-foglalkozásokon való részvétel 5 alkalommal gyakorlatilag nem oldható meg.

A hozzászólások után átdolgozott tantervet a minisztérium 1955. július 11-én kelt rendeletével hagyja jóvá, és intézkedik annak 1955. szeptember 1-én való bevezetéséről.<sup>34</sup>

A véglegessé vált tantervben a javaslatból kimaradt általános pedagógia elnevezés is helyet kap a logika mellett. A tantervet kísérő magyarázó szövegben néhány, a pedagógiai tárgyakat érintő meg-

<sup>34</sup> OM 8550-1/2-1955. sz.



jegyzést is olvashatunk. Így például megállapítja, hogy az általános didaktika 51 órájából előadásra 32, hospitálásra 10 és szemináriumra 9 óra fordítandó; a neveléstan 48 órájából előadásra 32, hospitálásra 8, szemináriumra 8 óra fordítandó; a neveléstörténet 42 órájából pedig 6 órát szemináriumra kell fordítani. Ez a részletezés a tanórákkal való gondosabb tervezést tette lehetővé. Az úttörővezetéssel kapcsolatban megállapítja, hogy a hallgatók 5 alkalommal, összesen 20 órában hospitáljanak különböző úttörő-foglalkozásokon. Megadja a szakdolgozat írásának lehetőségét pedagógiából is. Végül a gyakorlati tanítást az 5. és 6. félévben írja elő.

Az új tanterv megjelenését most is a tematikák, majd később a programok kidolgozásának munkája követte. A végleges programokat az 1955/56. tanévben kellett elkészíteni, s ehhez a munkához a minisztérium 1955. november 12-én részletes szempontokat és ütemtervet juttatott el a főiskolákhoz is.<sup>35</sup>

Az 1955 szeptemberében bevezetett tanterv 1959-ig maradt érvényben. Mielőtt azonban ennek az új tantervnek ismertetéséhez kezdenék, szükségesnek látom, hogy az 1950-től 1959-ig terjedő időszakban a pedagógia és lélektan főiskolai oktatására vonatkozó néhány adatot megemlítsen.

Az 1954-es párthatározat alapján meginduló fejlődési folyamat helyes irányát mutatja az, hogy a Pedagógiai Tudományos Intézet 1955-ben kiadványsorozatot jelentetett meg a pedagógia oktatói számára. Ez a nagyon hasznos, értékes — sajnos abbamaradt — kezdeményezés is bizonyítja azt, hogy a pedagógia oktatása terén is megkezdődött a szükséges előrelépés. Magának a sorozatnak részletes ismertetésére itt nincs lehetőség, s ezért csak arra a kiadványra szorítkozom, amelyik A pedagógia-oktatás időszerű kérdései (Javaslatok egy ankét anyagához) címmel jelent meg.<sup>36</sup> A vékony kis füzet számára az anyagot azok az észrevételek szolgáltatták, melyeket a pedagógia oktatói a Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatójának 1955. januári felhívására küldtek be a PTI-be. A javaslatokat Dobos László csoportosította az oktatási intézmények típusa szerint. Itt csak a főiskolák pedagógiai, lélektani tantervére vonatkozó megjegyzéseket emelem ki.

A lélektannal kapcsolatban javasolják, hogy az általános lélektan mellett neveléslélektant, valamint fejlődéslélektant is tanítsanak. A neveléstan és oktatástan tantervi anyagának bővítését nem igénylik, de javasolják a nevelési módszerek kidolgozásának meg-

<sup>35</sup> Szám nélkül. Budapest, 1955. nov. 12. Kézirat.

<sup>36</sup> A pedagógia-oktatás időszerű kérdései. *Dobos László*: Javaslatok egy ankét anyagához. Anyagszolgáltatás a pedagógiai oktatói számára. Pedagógiai Tudományos Intézet 1955. Kézirat.

valósítását, illetve a didaktikában az oktatástani alapfogalmakban észlelhető egységes terminológia hiányának megszüntetését. A neveléstörténetet két féléves tárggyá kívánják tenni. Ezeket az észrevételeket majd csak az 1959. évi tantervről hasznosítják, az 1955. évi tanterv elkészítésénél még figyelmen kívül hagyják. A pedagógiai tárgyak rendszerének, tartalmának továbbfejlesztése mint szükségesség pedig már a minisztériumban az 1953/54-es tanévben is felmerül. A minisztérium 1954 márciusában arra vonatkozó döntést hoz, hogy a főiskolai tárgyak közül a magyar nyelv, magyar irodalom, matematika mellett a pedagógia tantárgyának főiskolai oktatását is meg kell vizsgálnia. Ez utóbbinak megvizsgálására az egri pedagógiai főiskolán kerül sor.

A felülvizsgálásra kiadott szempontok is mutatják, hogy a pedagógiai tárgyak oktatásában is éreztetni kezdi hatását a Központi Vezetőség 1954. januári határozata. A szempontok többek között a következő kérdéseket tartalmazták:

Megfelelnek-e a programok az általános iskolai tanárképzés követelményeinek?

1. Megfelelően támaszkodnak-e a szovjet pedagógiai kutatások felhasználása mellett a hazai tapasztalatokra?

2. A pedagógiai tudományok és gyakorlatok mely területével kellene kiegészíteni a pedagógia oktatását?

3. Kairov: Pedagógia c. könyvének kiegészítésére szükséges-e jegyzetek készítése (neveléstanból, a pedagógia alapjaiból)?

Maguknak a kérdéseknek a felvetése is azt mutatja, hogy megindult a pedagógiai tárgyak oktatásának továbbfejlődési folyamata. Annál elgondolkoztatóbb viszont, hogy a gyakorlati megvalósítás elég lassú ütemben haladt előre.

Önként adódik, hogy mielőtt a további fejlődés elemzésére rátérnék, a pedagógiai tárgyak oktatásának vonatkozásában összehasonlítsam az 1954-től 1959-ig terjedő időszakot az 1954 előtti időszakokkal. 1947-től 1959-ig jellemző volt a főiskolai tantervek történetében a tantervek gyakori, szinte évenkénti változása, módosítása. Amíg azonban 1947-től 1954-ig a sok módosítás mögött — főleg kezdetben, vagyis 1947-től 1950-ig — ideológiai zűrzavar, bizonytalanság, a szocialista pedagógiában való nagyfokú tájékozatlanság s a régi, polgári pedagógiához való egyoldalú ragaszkodás húzódott meg, illetve — 1950-től 1954-ig — a tévesen értelmezett ideológiai határozottság, az egyoldalú tájékozottság a szocialista pedagógiában és a polgári pedagógia értékeinek egyszerű elvetése rejtett, s a két helytelen elv alapján a pedagógiai és lélektani tárgyak egyre nagyobb arányú csökkenése, az egyes tárgyak tartalmának fokozatos elszegényedése következett be, addig 1954-től 1959-ig

a helyes ideológiai és pedagógiai elvek erőteljes jelentkezésének következtében a gyakori tanterv-változások az egyre nagyobb gazdagodás, az egyes tárgyak tartalmi anyagának bővülése s a pedagógiai, lélektani tárgyak tantervi, óratervi rendszerének teljesség alakulásának jegyében jöttek létre. Természetesen a tantervek gyakori változása egyik esetben sem helyes, a második esetben azonban feltétlenül öröndetesebb, s ezt a fejlődési tendenciát igazolják az 1959-es tanterv óta bekövetkezett módosítások is.

A fentebb elmondottak igazolására, s egyben a pedagógiai, lélektani tárgyak főiskolai tanterv történetének teljessé tétele érdekében rövid áttekintésben meg kell vizsgálnunk az 1950-től 1955-ig terjedő időszakban kiadásra került és a főiskolai pedagógiai, lélektani oktatásban használt könyvek és jegyzetek alakulását.

Az 1950-es párthatározat után megnőtt az érdeklődés a szovjet lélektani és pedagógiai tanulmányok iránt. Jellemző a helyzetre a szegedi neveléstudományi tanszék tankönyvrendelési kérelme 1950 őszén: „A Szovjetunió neveléstudományi tankönyveire mindre igényt tartunk (neveléstan, tanítástan, neveléstörténet, általános lélektan, neveléslélektan, gyermeklélektan, alkalmazott lélektan). Ezek közül oktatási szempontból feltétlenül szükség van neveléstanra, tanítástanra és általános lélektanra. Különösen szükségünk van az Úttörőmozgalom irodalmára. Minden e tárgyban fellelhető anyagra.” A nagyfokú érdeklődést mutatja az is, hogy gyors ütemben fordítanak le magyar nyelvre szovjet lélektani, pedagógiai tanulmányokat. A Magyar Tudományos Akadémia 1950 végére feltérképezte az egyes intézetekben meglévő lefordított tanulmányok mennyiségét. Összeállításából kiderül, hogy összesen 156 szovjet pedagógiai, lélektani tanulmányt fordítottak addig magyarra. Ebből az egeri főiskolán 19, a szegedi főiskolán 45 volt. (A budapesti és pécsi főiskolát nem említi a kimutatás.) Az egyes főiskolák és intézmények önállóan is kezdeményezték a tanulmányok lefordítását, sokszorosítását és terjesztését. Az állami gyermeklélektani intézet például 1951 márciusában 500 oldalas fordítást ad közre, amelyben már az 1951 elején szovjet szakfolyóiratokban megjelent neveléslélektani, fejlődéslélektani tanulmányokat közöl. A szegedi főiskola 1950. december közepére jelenteti meg Gruzgyev: A nevelés és oktatás kérdései c. könyvének stencilezett magyar fordítását.

A lélektan oktatásának megjavítása céljából Tyeplov: Pszichológia c. könyvéből már 1950 novemberére egyes részleteket lefordítanak, sokszorosítanak és jegyzetként használnak a főiskolák. Tankönyvformában végül 1950 decemberében jelenik meg, s válik

azután néhány módosított kiadáson keresztül több évig nélkülözhetetlen tankönyvévé a főiskolai lélektani oktatásnak is, bár Tyeplov könyve egyetemi tankönyv volt. 1951-ben Levitov: Neveléslélektan c. könyvét teszik közzé, de csak gépelt formában. Nagy segítséget jelentettek még Ananjev: A szovjet lélektan sikerei, Frolov: Az ősztöntől az értelemig és Tyeplov: A szovjet pszichológia 30 éve c. művei is a dialektikus materialista lélektan tanításában.

A pedagógiai tantárgyak oktatásában Tyeplov könyvéhez hasonló szerepet Kairov 1951-ben megjelent Pedagógia című könyve töltött be, s ugyancsak 1951 őszén kerül kiadásra Medinszkij: Neveléstörténet c. műve is. Ezekhez járult még Jeszipov—Goncsarov: Pedagógia című műve is, amelyből nemcsak a pedagógiai, de a lélektani vonatkozású fejezeteket is felhasználták. S ezzel a felsorolás be is fejeződött, mivel nem tartoznak a tankönyvek csoportjába Makarenko, Kalinin, Krupszkaja időközben megjelent művei.

1951 végétől egyre nagyobb számban készülnek el a különböző szaktárgyak magyar szerzők által írt jegyzetei. A lélektani és pedagógiai tárgyak ebben a tekintetben többéves lemaradást szenvednek a főiskolán, sőt az a sajtóságos helyzet is kialakul, hogy pl. a tanítóképzők már 1951-ben használják a Ravasz—Felkai: Magyar neveléstörténet c. tankönyvet, s ezt használják fel a főiskolák is. Még 1953-ban sem készül Tyeplov lélektana helyett a főiskolai oktatás számára írt jegyzet vagy tankönyv, jóllehet a középiskolákban már a Kardos-féle lélektantankönyvet használják. Logikából Fogarasi: Logika könyvét használják, illetve itt is a középiskola logika könyvét veszik elő. Kivétel a didaktika, ahol Kairov: Pedagógia című művének didaktikai része helyett a Nagy—Kelemen-féle didaktikai jegyzetet kezdik használni 1952-től.

1953-tól azonban egyre sürgetőbben vetődik fel az eddig használt tankönyvek átdolgozásának szükségessége. A pedagógiai szakbizottság 1953. január 30-i ülésén foglalkozik először Kairov Pedagógia c. könyve átdolgozásának kérdésével. Ekkor kezdik megvitatni a korábban kiadott tankönyveket, jegyzeteket is. Pl.: 1953 májusában vitatják meg Ravasz—Felkai 1951-ben kiadott tanítóképzős neveléstörténet tankönyvét is. A főiskolákon az 1953/54. tanévben váltja fel Medinszkij: Neveléstörténetét a Vaszkó-féle neveléstörténeti jegyzet.

A főiskolai lélektani, pedagógiai jegyzetek készítésénél csak az 1959-es tanterv kiadása után kezd kialakulni az a gyakorlat, hogy az egyes tantárgyak jegyzeteit az adott tárgyat tanító tanár ké-

szíti el, s csak ettől kezdve jelennek meg a főiskolai oktatási-nevelési igényeket figyelembe vevő, sajátosan főiskolai célra készülő jegyzetek.

A főiskolai jegyzetek, tankönyvek alakulásának elemzése után vissza kell térnünk magának a tantervnek 1955-től való további fejlődéséhez. Az előzőekben már rámutattunk az 1955-ös tanterv jellemző sajátosságaira, s azt is említettük, hogy ez a tanterv 1959-ig marad érvényben. Az új programok kidolgozásához 1955 novemberében kezdenek hozzá, s ezeket végleges formájukban az 1956/57-es tanévtől kezdve vezetik be.

Az 1956/57. tanév és az 1957/58. tanév első fele a főiskolai tanterv, s ezen belül a lélektani, pedagógiai tárgyak szempontjából nem hozott módosítást, illetve erre vonatkozó javaslatot. Az ország politikai életében, s ennek hatására a pedagógiai tudományos életben az ugyancsak fellépő dogmatizmussal szemben jelentkező revizionista törekvések csak az átértékelés kérdéseihez jutnak el, ezek azonban nem érintik a tárgyak meglévő rendszerét, s legfeljebb helyileg hatnak módosítólag az egyes tantárgyak tartalmi anyagára. A főiskola életében később felvetődő fontos problémák sem érintenek tantervi kérdéseket. (Pl. az egységes tanárképzés körül 1957-ben kialakult vita.)

1958 elején azonban ismét a tanterv átalakítása kerül az érdeklődés előterébe. A tanterv módosítását a minisztérium azzal kezdi meg, hogy 1958 májusában a főiskolákat a hároméves képzéssel kapcsolatos észrevételeinek megtételére s egyben javaslatételre szólítja fel. A három főiskola (a budapestit 1955-ben megszüntették) a lélektani és pedagógiai tárgyakkal kapcsolatban a következő észrevételeket teszi: a) az általános lélektan mellett vezessék be a gyermek- és neveléslélektan tanítását. Erre lehetőséget ad az, hogy a gimnáziumokban be fogják vezetni az általános lélektan és logika tanítását, s így a főiskola erre építve gyermek- és neveléslélektan taníthat már az I. évfolyamon; b) a didaktika tanítását tegyék két félévessé; c) ugyanígy a neveléstant is két féléven át tanítsák; d) a pedagógia általános alapjai című tárgyat ne a didaktikával kapcsolják egybe, hanem a neveléstannal, tekintve, hogy a két tárgy tartalma szoros kapcsolatban van egymással; e) a neveléstörténet anyagát vagy csökkentésék, vagy óraszámát emeljék, esetleg tegyék két félévessé. Mindezek a javaslatok, észrevételek már azzal kapcsolatban vetődnek fel, hogy a főiskolák (főleg a pécsi főiskola kezdeményezésére) egyre sürgetőbben hangoztatják a főiskolai képzés 4 éves 3 szakossá való fejlesztését.

A főiskolák pedagógiai szakbizottsága 1959. január 21-i értekezletén dolgozza ki a 4 éves 3 szakos, a tanárképzést szolgáló pedagóg-

giai-lélektani tantervi rendszert. A megbeszélés eredményeként alakul ki a következő tan- és óraterv:

I. félév. Általános és gyermeklélektan (4 óra): általános lélektan 2 óra, gyermeklélektan 1 óra előadás, közösen 1 óra szeminárium.

II. félév. Logika (2 óra): 1 óra előadás, 1 óra szeminárium. Nevelés- és oktatáslélektan (2 óra): 1 óra előadás, 1 óra szeminárium.

III. félév. Bevezetés a pedagógiába és didaktika (4 óra): 3 óra előadás és 1 óra szeminárium.

IV. félév. Neveléstudomány (3 óra): 2 óra előadás, 1 óra szeminárium. Úttörő elmélet: 1 óra előadás. Az úttörő elmélettel kapcsolatosan csoportonként 20—20 óra gyakorlat, különböző úttörő-foglalkozásokon való részvétel az óratervi órákon kívül a III. és IV. félévben.

V. félév. Neveléstörténet (3 óra): 2 óra előadás, 1 óra szeminárium.

VI. félév. Praktikum: 1 óra előadás.

A gyakorlati kiképzést a 6., 7., és 8. félévre teszik.

A vizsgarendre tett javaslat: I. évfolyam 1. félév: általános és gyermeklélektan: kollokvium;

II. évfolyam 2. félév: lélektan és logika: szigorlat.

A többi félév végén minden egyes tárgyból kollokvium, illetve az úttörő elméletből és -gyakorlatból, a praktikumból, a hospitálásból és a gyakorlati képzésből gyakorlati jegy.

A szakbizottság javaslatot dolgoz ki az egyes lélektani és pedagógiai tárgyakhoz kapcsolódó hospitálások bevezetésére is. A hospitálási rendre tett javaslat a következő:

„I. félév: lélektan 2 alkalommal összesen 4 óra, II. félév: logika 1 alkalommal összesen 2 óra, neveléslélektan 2 alkalommal összesen 4 óra.

Az I. évben 1—1 napos egyéni hospitálás a lélektan megfigyelésére.

III. félév: didaktika 4 alkalommal összesen 8 óra, IV. félév: neveléstan 2 alkalommal összesen 4 óra.

A II. évben 1—1 egész napos egyéni hospitálás pedagógiai megfigyelésre. III. évben 1—1 napszakban egyéni hospitálás napköziben, IV. évben 1—1 egész napos egyéni hospitálás részben osztott felsőtagozatban, továbbá csoportonként 1 napos pedagógiai kirándulás keretében C. területi iskola meglátogatása és csoportonként félnapos pedagógiai kirándulás a város környékén fekvő általános iskolákban.”

A 4 éves 3 szakos képzés tantervét 1959 augusztusában hagyja jóvá a minisztérium s így az 1959/60. tanévben nyer bevezetést.<sup>37</sup>

Az új tanterv tehát a következő változásokat hozza az 1955-ös tantervhez képest: a) az általános lélektan mellett helyet kap a gyermek-, valamint a nevelés- és oktatáslélektan is; b) a logika a pedagógiai tárgyak csoportjából a lélektaniakhoz került; c) nőtt a lélektani órák száma; d) az előadási órák mellé mindegyik elméleti tárgynál az egész féléven át biztosította a szemináriumi foglalkozást; e) a szemináriumi órákon túl biztosított hospitálási lehetőségeket.

Az 1959. január 21-én megtartott szakbizottsági értekezlet a tanterv kidolgozása mellett kijelölte az egyes tárgyak programjainak elkészítőit és az elkészítés határidejét, a használandó jegyzetek kérdését, a kötelező olvasmányok problémáját, a gyakorlati képzés menetét, s javaslatot tesz a főiskolákon megszervezendő küllön lélektani tanszékre.

Már az 1959-es tanterv kiadása előtt megindul az oktatás anyagának újbóli átdolgozására való törekvés. A felsőoktatási reform megvalósításának szükségessége ekkor jelentkezik. A minisztérium 1959. január 13-án küldi meg az egyetemeknek és a főiskoláknak a felsőoktatás reformjával foglalkozó első, problémákat felvető tájékoztató anyagát.<sup>38</sup> Igaz, ez még a végzett hallgatók oktató-nevelő munkájában meglévő hiányosságként főleg a gyakorlati élettől való elszakadást jelöli meg, s azt, hogy a hallgatók az egyetemről, főiskoláról kikerülve nem ismerik kellően a fizikai munkát. A felsőoktatási reform ezen az úton indul meg, s ez egyre szélesedve a későbbi évek során a felsőoktatás tananyagának és oktatási módszereinek korszerűsítési törekvéseivé vált, s ez lényegében még ma sem fejeződött be, bár a kitűzött feladatok nagy részét megoldották, illetve megoldásuk folyamatban van.

Az 1959-ben meginduló reformtörekvések elsősorban a gyakorlati étellel való szorosabb kapcsolat megteremtésének céljából vizsgálják a pedagógiai tárgyakat. A minisztérium által 1959. január 13-án kiadott helyzetfelmérő anyag megállapítja: „Általános probléma a pedagógusképzésben mind az egyetemeken, mind a főiskolákon az, hogy a hallgatók kellő élet- és gyakorlati tapasztalat nélkül kerülnek a felsőfokú oktatást végző intézetekbe. A hospitálás és a gyakorlótanítás idejének a kiszélesítése nem pótolja az élettapasztalatokat, a gyakorlati tapasztalatokat. Meg kell ol-

<sup>37</sup> MM 29998/1959. sz.

<sup>38</sup> MM 27.101/1959. sz.

dani a tanárképzési rendszerünkben mindazokat a feladatokat is, amelyek az iskolai munka sokrétűségéből fakadnak. Meg kell ismerkedniök a szülői munkaközösségben végzendő munkával, az úttörő és a KISZ munkával, az úttörőtáborok vezetéséből adódó feladatokkal. Részt kell venniök a szülői látogatásokban, ezen túlmenően elő kell készíteni a tanárszakos hallgatókat az iskolán kívüli népművelési feladatokra is.”<sup>39</sup> 1959 decemberében készül el a „Javaslatok a pedagógiai főiskolák fejlesztéséhez” című tervezet. Ez elsősorban a hallgatók fizikai munkára nevelésének kérdéseit taglalja. A pedagógiai tárgyak tantervére vonatkozóan nem tesz javaslatot, részletesen fejtegeti azonban a tanárjelöltek gyakorlati képzését. Az egyetemen és főiskolákon kibontakozó viták után kezdődik meg a felsőoktatási reform irányelveinek kidolgozása, amely végső formájában 1960. november 10-én jelenik meg: „A felsőoktatás tananyagának és oktatási módszereinek korszerűsítése” címen.<sup>40</sup> Ezek a korszerűsítésre vonatkozó általános alapelvek rögzítik a tananyag korszerűsítésének elveit, a tananyag kiválasztásának szempontjait, a tananyag felosztásának és elrendezésének elveit, néhány oktatási-nevelési módszertani szempontot. Mindezekkel az elvi útmutatásokkal előkészíti az első, igazi — a tanterv fogalmának eleget tevő — felsőoktatási tanterv kidolgozását és megjelenését. A főiskolai kétszakos képzésre való visszatérés mellett a lélektani és pedagógiai tárgyakkal kapcsolatban megállapítja, hogy előtérbe kell helyezni a gyakorlati nevelési és neveléslélektani ismereteket a teoretikus és történeti ismeretek rovására. Természetesen a többi elv is vonatkozik a pedagógiai, lélektani tárgyakra is.

A felsőoktatási reform a fentebb ismertetett fontos dokumentum, valamint az „Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére” című elvi útmutatás 1960. szeptemberi megjelenése után bontakozik ki.<sup>41</sup> Témánkkal kapcsolatban az irányelvek leszögezik, hogy 1965-ig új tanterveket és programokat kell készíteni, amelyekkel biztosítani lehet a magas színvonalú és minden tekintetben korszerű oktatást. A tantervi anyag korszerűsítésének igénye után megállapítja az irányelv: „Fejlesztésre szorulnak a felsőoktatási intézmények oktató-nevelőmunkájának módszerei. Behatóan kell foglalkozni a felsőoktatás nevelésméleti, neveléslélektani problémáival és ki kell dolgozni a felsőoktatás módszertanát.”<sup>42</sup>

<sup>39</sup> Uo.

<sup>40</sup> A felsőoktatás tananyagának és oktatási módszereinek korszerűsítése. (Általános alapelvek.) Bp. 1960. november 10.

<sup>41</sup> Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére. Tankönyvkiadó 1960.

<sup>42</sup> Uo.



A két alapvető elvi útmutatás megjelenése után indul meg az az intenzív munka, amelyik napjainkban is tart. Ezek a korszerűsítési törekvések módosították a lélektani és pedagógiai tárgyak oktatási anyagát és módszereit is. Részletezésükre itt nem térhetek ki, csupán a végrehajtás elvi célkitűzéseit sorolhatom fel, amelyek nyomán a következő változások következtek be: az egyes tárgyak közötti átfedések megszüntetése, az idejétmúlt, elavult tananyag-részek elhagyása s a legújabb tudományos eredmények fokozottabb mértékű felhasználása, a szemináriumok adta lehetőségek kihasználása a hallgatók önálló, alkotó munkára nevelésében, s mindezek nyomán a tananyag átrendezése, átcsoportosítása, a tantárgyak világnézeti nevelési lehetőségeinek intenzívebb érvényrejtuttatása s a korszerű oktatási módszerek keresése a lélektani, pedagógiai tárgyak esetében is.

Ilyen elvi tisztázás, gyakorlati kísérletezés és tapasztalás után kerül sor 1961 szeptemberében, végleges formájában pedig decemberében „A pedagógiai főiskolák céljai és feladatai” című elvek kiadására, amelyek meghatározzák nemcsak a pedagógiai főiskola célját és feladatát, hanem a főiskolán oktatott valamennyi tantárgy célját és feladatát is.<sup>43</sup> A pedagógiai, lélektani tárgyakkal szemben azt az általános követelményt támasztja, hogy a főiskolának olyan tanárokat kell képezni, akik: „olyan lélektani, logikai, pedagógiai (didaktikai, nevelésméleti), etikai és metodikai elméleti-gyakorlati felkészültséggel és készségekkel rendelkeznek, az ifjúsági mozgalom életét, problémáit olyan mértékben ismerik, hogy képesek a szocialista neveléstudomány céljain és elvein alapuló eredményes nevelő munkára, megfelelő nevelői kollektívában már nevelői pályájuk első éveiben is; pedagógiai ismereteiket tudatosan alkalmazzák, s az adott körülmények között a legcélravezetőbb módszereket megtalálják, sőt új utak, módszerek keresésére és kialakítására is képesek”.<sup>44</sup>

Ezen általános célkitűzés mellett külön-külön meghatározza minden egyes lélektani és pedagógiai tárgy — így a lélektan, didaktika, nevelésmélet, neveléstörténet, valamint a szakmai pedagógiai gyakorlatok — oktatásának célját és feladatait — ezek ismeretétől azonban terjedelem hiányában el kell tekinteni — összegezve azonban megállapítja: „A pedagógiai tárgyak oktatásának legfőbb feladata az legyen, hogy alakítsa ki és fejlessze a nevelői gondolkodást, a korszerű pedagógiai szemléletet, az elméleti és gyakorlati műveltség állandó gyarapításának készségét,

<sup>43</sup> MM 31 958/1961. III. sz.

<sup>44</sup> Uo.

a hivatástudatot és a szocialista nevelői eszmény vonásainak lehető teljességét.”<sup>45</sup>

Az 1960/61., az 1961/62., valamint az 1962/63. tanév a reformmunkálatokkal telik el. Az 1961/62. és 1962/63. tanévben dolgozzák ki a tanterveket, tematikákat, programokat széles körű és több menetben lefolytatott megbeszélések során. A minisztérium mellett működő reformbizottság 1962. november 30-án elfogadott határozata szerint — a pedagógiai tárgyak vonatkozásában — javasolja az iskola-egészségtan, iskolaszervezetan, valamint a népművelés tantervbe való beiktatását.<sup>46</sup> A reformbizottságnak az óratervre tett javaslata a következő:

	I. évfolyam		II. évfolyam		III. évfolyam		IV. évfolyam	
	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév
	ó r a s z á m							
Ált. lélektan	2+1	—	—	—	—	—	—	—
Gyermek-nevelés- okt.-lélektan	—	2+1	—	—	—	—	—	—
Logika	—	1+1	—	—	—	—	—	—
Nevelélmélet	—	—	3+1	—	—	—	—	—
Üttörőgyakorlat	—	—	2	2	—	—	—	—
Didaktika	—	—	—	2+1	—	—	—	—
Neveléstörténet	—	—	—	—	1+1	—	—	—
Népművelés	—	—	—	—	1	2	—	—
Iskolaszervezetan	—	—	—	—	1	—	—	—
Tanítási gyakorlat	—	—	—	—	—	6	9	9

Az iskola-egészségtanra a 4. félévben a hallgatók félévi 30 testnevelési órájából 15 órát jelöl ki a bizottság tervezete. A reformbizottság javasolja azt is, hogy a logika oktatását a pedagógiai tanszék lássa el, tanításának célja elsősorban a pedagógiai képzés segítése, tartalma a dialektikus kitekintésű formális logika, helye pedig a 2. félév. Meghatározzák ezenkívül a gyakorlati képzés rendjét, az ifjúsági mozgalom nevelő munkájának feladatait, a népműveléssel szemben támasztott követelményeket.

A fentebb ismertetett javaslatok gyakorlatba való átültetése a reform végrehajtása során megkezdődik, új tanterv kiadására azonban csak 1964-ben kerül sor. Az 1964-es tanterv kiadása előtt újabb szervezési változás következik be a főiskolák életében. 1963-ban

<sup>45</sup> Uo.

<sup>46</sup> MM 31 795/1962. VI. sz.

rendeli el a minisztérium a 4 éves 3 szakos képzés megszüntetését és az 1964/65. tanévtől kezdődően a 4 éves 2 szakos képzésre való áttérést. Ennek előmunkálatait már 1962-ben megkezdik. Az új képzési rendet az 1963/64. tanévben kellett kidolgozni. Ezzel kapcsolatban hangsúlyozza a minisztérium, hogy a kétszakos képzést a reform során kidolgozott programokra alapozva kell megszervezni, s az 1963-ban elfogadott programokat csak nagyon indokolt esetben szabad megváltoztatni.

A minisztérium 1963 júliusában, illetve októberében küldi meg az átszervezéssel kapcsolatos átmeneti óra- és tantervet.<sup>47</sup> Ez válik 1964-ben véglegessé, s az 1964/65-ös tanévre felvett I. évfolyamú hallgatók már ennek megfelelően kezdték meg tanulmányaikat.

A pedagógiai és lélektani tantárgyak elrendezése az 1964/65. tanévben bevezetésre kerülő tantervben a következő:

	I. évfolyam		II. évfolyam		III. évfolyam		IV. évfolyam	
	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév
ó r a s z á m								
Ált. lélektan	2+1	—	—	—	—	—	—	—
Logika	1+1	—	—	—	—	—	—	—
Fejlődés- és nevelés- lélektan	—	2+1	—	—	—	—	—	—
Nevelésméлет	—	—	3+1	—	—	—	—	—
Nevelési gyakorlat (úttörőgyakorlat)	—	—	2	2	—	—	—	—
Didaktika	—	—	—	2+1	—	—	—	—
Neveléstörténet, összehasonlító ped.	—	—	—	—	2+1	—	—	—
Iskola-egészségtan	—	—	—	—	1	—	—	—
Népművelés	—	—	—	—	1	2	—	—
Iskolaszerveztan	—	—	—	—	—	1	—	—
Tanítási gyakorlat	—	—	—	—	—	—	10	10
Pedagógiai szeminárium	—	—	—	—	—	—	—	1
Lélektani szeminárium	—	—	—	—	—	—	—	1

A változás a korábbi tantervhez viszonyítva tehát a következő: a) a logikának az I. évfolyam 1. félévébe kerülése; b) a korábbi gyermek-, nevelés- és oktatáslélektan mint fejlődés- és nevelés-lélektan kerül a tantervbe; c) az iskola-egészségtan önálló tárgyként kap helyet; d) a bevezetés a pedagógiába c. tárgy a nevelésmélettel kapcsolatban kerül a tantervbe; e) a neveléstörténet előadási

<sup>47</sup> MM 58 611/1963. VI., és MM 59 710/1963. VI. sz.

óraszámának 1-gyel való növekedése, s ugyanakkor az összehasonlító pedagógia témakörével való bővülése; f) a lélektani és pedagógiai szemináriumok beiktatása a IV. évfolyam 2. félévébe.

A teljesség érdekében szükséges még megjegyezni azt is, hogy az 1960/61. tanévtől kezdve minden második félévben fakultatív formában gyermek- és ifjúságvédelmi ismeretek is helyet kapnak a pedagógiai tárgyak között.

A lélektani, valamint a pedagógiai tárgyak differenciálódását mutatják a nyíregyházi, pécsi és szegedi főiskolán 1964-ben létrehozott önálló lélektani tanszékek is.

Az 1959 óta használatos jegyzetek, tankönyvek lényegében meggyeznek a jelenleg is használtakkal. Ezek jegyzékét az 1964-es tanterv tartalmazza. A tanárképző főiskola lélektani és pedagógiai tantervei fejlődésének áttekintése után befejezésül néhány általános következtetés levonását kell még megtenni. Az uralkodó általános tendenciák érvényesüléséről dolgozatomban már szóltam, amikor összehasonlítottam az egyes fejlődési szakaszok tanterveinek eltérő tulajdonságait, illetve az ezek mögött meghúzódó okokat. Ha az első (1947-es) tantervet az utoljára (1964-ben) kiadottal összehasonlítjuk, szembetűnő az első tanterv gazdag óraszama az egyes évfolyamokon. (I. évfolyam: 10 óra; II. évfolyam: 12 óra; III. évfolyam: 12 óra.) Ezek az óraszámok — mint már utaltam rá — tükrözik azt a célkitűzést, hogy a főiskola az általános iskola alsó és felső tagozatára kívánt tanárokat képezni. De tükrözi azt a szemléletmódot is, amelyet Kiss Árpád 1948-ban így fogalmazott meg: „A Pedagógiai Főiskolák nem olyan intézmények kívánnak lenni, ahol valami pedagógiát is adnak elő, hanem pedagógiai főiskolák, ahol a szükséges szakirányú kiegészítést is nyújtják. Az állami pedagógiai főiskolákon a legtágabb értelemben felfogott pedagógia, a gyermek és a köréje fonódó nevelési kérdések a fő tantárgy, minden egyéb csak melléktantárgy, ha a tárgyak ilyen indokolatlan megkülönböztetését a hallgatók értelmezésében megtartjuk.”<sup>48</sup>

A pedagógiai tárgyaknak ez a központba való helyezése egyben mutatta azt is, hogy a pedagógiai főiskola tanárképző intézményeink történetében új típusú iskola, és a szocialista tanárképzés célját tűzte ki feladatául. Ennek a törekvésnek magasabb szintre emelését vehetjük észre az általános iskolai tanárképzés célkitűzéseit tartalmazó — fentebb már ismertetett — elvi útmutatásban a pedagógiai, lélektani tárgyak esetében is. Ezt a célkitűzést az 1964-es tanterv lélektani, pedagógiai tárgyainak rendszerével biztosítani

<sup>48</sup> Kiss Árpád: A jövő nevelői. Köznevelés 1948. 10. sz. 205.

tudja. Igaz, hogy az egyes évfolyamok lélektani és pedagógiai óráinak száma az egyes évfolyamokon nem éri el az 1947-es tanterv tervezett óraszámait, még négy évre terjedő oktatási idejével, összóraszámával sem. Az 1964-es tanterv: az I. évfolyamon 7; a II. évfolyamon 11; a III. évfolyamon 8; a IV. évfolyamon 2; (tanítási gyakorlattal együtt: 22) összesen tehát: 28 (illetve 48) órával rendelkezik, míg az 1947-es tanterv összes lélektani és pedagógiai óraszámát: 34 volt, illetve lett volna. (A tanítási gyakorlatra nem adtak az 1947-es tantervben órákat.)

Az 1964-es tanterv azonban nagyfokú differenciáltságával tűnik ki az 1947-es tantervvel szemben. Még nagyobb azonban az eltérés, ha az egyes tárgyak tartalmi változásainak részleteit is figyelembe vesszük. Az ebben bekövetkezett változások jellemző, lényeges vonásaira utaltam. Ebben a dolgozatomban azonban részletkérdésekre nem térhettem ki, mivel az egyes tantárgyak tartalmi anyagának behatóbb, részletesebb vizsgálata tantárgyanként külön-külön tanulmányt igényel. Dolgozatom ehhez a munkához is segítséget kívánt adni.

Az 1947-es és 1964-es tanterv közötti időszak — mint láttuk — az általam vizsgált tantervi vonatkozásban is rendkívül változatos, egymásnak ellentmondó intézkedéseket, törekvéseket mutat. A sok kellően át nem gondolt vagy helytelen elvi alaptól kiinduló intézkedés mögött a lélektani, pedagógiai tárgyak vonatkozásában azonban volt egy rendkívül következetesen érvényesülő tendencia: e tárgyak lebecsülése, óraszámainak és tantárgyi rendszerének állandó csökkentése, kisebbitése, egészében pedig visszafejlesztése. A legújabb tanterv az elkövetett hibákat javítani törekszik, s ezzel alapot akar adni a lélektani és pedagógiai tárgyak jelentőségének revideálására a szocialista tanárképzés tantárgyi rendszerében. Ehhez azonban feltétlenül szükség van egyrészt a lélektani és pedagógiai tárgyak tartalmának a felsőoktatási reform szellemében való állandó, a tudományok fejlődésével együttjáró korszerűsítési munkájára, s ezen a téren a főiskolák lélektani, pedagógiai tanszékei az alapvető munkákat már elvégezték, másrészt — az 1955-ös értékes kezdeményezés továbbfejlesztéseként — ki kell dolgozni a lélektani és pedagógiai tárgyak oktatási módszereit. Úgy gondolom, hogy az 1964-es tanterv tantárgyi rendszerében lényeges változtatásokra a jelenlegi körülmények között nincs szükség és lehetőség. A tantárgyak tartalma is kikristályosodott a reformmunkálatok során. Éppen ezért a jelenlegi körülmények között legfontosabb feladatnak látszik az egyes tantárgyak módszereinek kidolgozása, kikísérletezése és az eredményesebb oktatás érdekében való hasznosítása. A tanárképző főiskolák ehhez a munkához

néhány éve már hozzákezdték, s így rövid időn belül sor kerülhet a lélektani és pedagógiai tárgyak módszereinek rendszerbe foglalására is. Ennek a munkának elkészülésével válik majd teljessé a főiskolai tanárképzés céljait szolgáló tanterv is.

A HISTORICAL REVIEW OF TEACHING PROGRAMME CHANGES IN  
TEACHER TRAINING COLLEGES WITH SPECIAL REGARD TO THE  
SUBJECTS OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION  
BETWEEN THE YEARS 1947—1964

By

*Sándor Bereczky*

Teacher training colleges operating at present were established in 1947 and named Pedagogical High Schools. They train and qualify graduates for teaching special subjects in the higher grades of the primary schools (age groups 10—14). The author surveys the factors responsible for the great number of changes that occurred during the period reviewed in the subject matter of psychology and pedagogy to be taught, and in the time devoted to their teaching. Some conclusions bearing on the present conditions are drawn.

*Шандор Березки*

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ И ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТАХ С 1947 ПО 1964 ГГ.

Современные высшие учебные заведения, подготавливающие будущих учителей, были созданы в 1947 году под названием педагогических институтов. Их целью является подготовить учителей по отдельным специальностям для старших классов общеобразовательных школ (учащихся 10—14 лет). Автор рассматривает вопрос о том, какие сдвиги претерпевали в период создания педагогические и психологические дисциплины по содержанию и по количеству занятий под влиянием различных факторов в педагогических институтах. Отсюда он делает соответствующие выводы относительно современного состояния.

Egyetlen társadalomtudomány képviselője sincsen könnyű helyzetben akkor, amikor felszabadulásunk huszadik évfordulója alkalmából tudományága két évtizedes fejlődésének felmérésére vállalkozik.

Mégis kevés kutató feladata oly nehéz, mint a neveléstörténészé, aki a neveléstörténetírás és az ezzel szorosan összefüggő kutatómunka húsz esztendő óta megtett útjáról kíván számot adni.

Valamennyi társadalomtudomány képviselői ugyanis — elenyésző kivétellel — mintegy nyugvópontról tekinthetnek vissza a két évtized elteltét jelző mérföldkő mellől, a neveléstörténésznek azonban még mindig keresnie kell azt a kis szilárd talajt, ahol megvetheti lábát, ahonnan visszatekinthessen úgy, hogy egyszersmind előre is nézzen.

Anélkül, hogy itt most e sajátos helyzet kiváltó okainak taglalására sort keríthetnénk, annyit már előljáróban el kell mondanunk, hogy a következőkben olyan tudományág hiányosságainak, eredményeinek vázolására vállalkozunk, amelynek ma — húsz esztendő elteltével — sincsen semmiféle kutatási bázisa, és nincsen egyetlen főhivatású kutatója. Feltétlenül tekintetbe kell vennünk ezt a körülményt akkor, ha e tudományág helyzetéről, eredményeiről, pozitívumairól és negatívumairól, megtett útjáról és további fejlődési lehetőségeiről hozzávetőleg hű képet kívánunk alkotni.

Egyetlen olyan társadalmi szerv működik Magyarországon, amely a neveléstörténeti kutatómunka támogatását — s amennyire ez az adott körülmények között lehetséges — elvi irányítását tekinti fő feladatának: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Neveléstörténeti Albizottsága, amely megalakulása, 1953 óta mindmáig következetesen igyekszik a fenti célkitűzést érvényre juttatni. Éppen ezért, 1953-tól kezdve az Albizottság tudomány-szervező tevékenysége alkotja majd történeti áttekintésünk gerincét, ez lesz vezérfonalunk.

A neveléstörténeti kutatás fontosságának többoldalú illusztrálásával, a neveléstörténeti ismeretek oktatásának a pedagógusképzés-

ben, a pedagógusok ideológiai-világnézeti nevelésében betöltött (pontosabban: betöltendő!) szerepével ezúttal nem kívánunk foglalkozni. Annyit írtunk, beszéltünk erről az elmúlt esztendőök során, hogy legfeljebb ismétlésekbe tudnánk bocsátkozni.<sup>1</sup>

Hasznos és nem is hálátlan feladat volna annak elemzése, hogy mit nyújtottak a neveléstörténeti kutatások, a pedagógiai elmélet és gyakorlat számára; mi az, ami ebből felhasználást nyert és mi az, amit fel lehetett volna használni.<sup>2</sup> Ennek a szempontnak a következetes érvényesítése azonban olyan területekre vezetne bennünket, olyan összefüggések feltárását tenné szükségessé, amelyek messze meghaladják illetékességi körünket, és elkerülhetlenné tenné annak a sokat és sokszor vitatott problémának a felvetését, vitatását is: mi az, ami egy kérdéskör kutatásának időszerűségét — gyakorlati hasznát — biztosítja? S vajon az időszerűség egyedüli és legfőbb kritériuma az-e, hogy valami vagy valaki korban közel áll hozzánk?

Anélkül, hogy itt most e probléma alapos megvilágítására, érvek és ellenérvek felsorakoztatására törekedhetnénk — mivel ezzel olyan kérdés vetődik fel, amelynek megválaszolása mind az elmúlt húsz esztendő neveléstörténeti eredményeinek, mind pedig további tevékenységünk iránya szempontjából döntő lehet — a rendelkezésünkre álló érvek közül szabadjon csupán egyet kiragadnunk: Pach Zsigmond Pál történész, akadémiai levelező tagnak egy akadémiai nagygyűlésen elhangzott fejtegetését, amelyben hangsúlyozottan kiemelte: nemesak az a történetileg időszerű, ami korban közel esik napjainkhoz, hanem mindaz, ami témájával, módszerével lényeges pontokon segíti elő a tudomány fejlődését és ezáltal fokozza a történelmi ismereteknek mint társadalmi tudatformáló tényezőknek hatékonyságát.<sup>3</sup>

Mindezek előrebocsátása után is felvetődhet azonban a kérdés: lehet-e, jogos-e a hazai neveléstörténet kutatás *húsz* esztendejéről beszélni, s ezt mint nagyjában egységes fejlődési folyamatot tekinteni?

<sup>1</sup> *Köte Sándor*: A neveléstörténeti kutatás helyzete, jelentősége és feladatai. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1962. Bp. 1963. 215–230. — *Földes Éva*: A neveléstörténeti kutatás feladatai a korszerű tanárképzés kialakításában. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1962. Bp. 1963. 231–247.

<sup>2</sup> Az MTA Neveléstörténeti Albizottsága 1965. március 22-én vitatta meg A hazai neveléstörténeti kutatás 20 éve című anyagot. A szövegben jelzett szempontot Vág Ottó vetette fel hozzászólásában.

<sup>3</sup> Tekintve, hogy a nagygyűlés anyaga a kézirat elkészültének idején még nem jelent meg nyomtatásban, az idézett megállapításra való hivatkozás az elhangzott hozzászólás, illetve a tanulmány szerzőjének feljegyzései alapján történt.



Ha a neveléstörténetírás két évtizedes fejlődését marxista módon: a gazdasági, társadalmi, kulturális fejlődéssel szoros egységben vizsgáljuk, úgy feltétlenül jogos ez a törekvés és lehetőség a célkitűzés megvalósítása, még akkor is, ha ez egy tanulmány keretében nem minden vonatkozásban lehet meggyőző, és nem minden vonatkozásban járhat eredménnyel.

A megtett út felméréséhez először azt kell tisztán látnunk: honnan is indultunk. A magyar neveléstörténetírás leghatékonyabb múltbeli öröksége Fináczy Ernő neveléstörténetírói munkássága volt, amely nemcsak közvetlenül hatott — hiszen a pedagógusnemzedékek egész sora nőtt fel rajta —, hanem közvetve, Fináczy neveléstörténész tanítványainak munkásságán keresztül még a felszabadulás után is jó ideig éreztette hatását. Ennek a hatásnak — és ezzel együtt Fináczy Ernő neveléstörténetírásának — az elemzésére ebben a tanulmányban nem vállalkozhatunk. Komoly hiba, hogy ezzel mindmáig adósok vagyunk, amelyet csak némileg csökkent, hogy ez a munka már folyamatban van.<sup>4</sup>

Volt azonban haladó örökségünk is a neveléstörténetírás területén, amely — ha mennyiségre nem is volt számottevő — mégis irányt mutatott, és fontos tanulságok levonására nyújtott lehetőséget a pedagógia valamennyi művelője számára. (Más kérdés, hogy mennyire éltünk ezekkel a lehetőségekkel.)

Az első tanulság: a történeti ismeretek, a történeti megalapozottság fontossága. Hogy csak a szempontunkból a legjelentősebbeket említsük: erre egyaránt figyelmeztet Földes Ferenc és Kemény Gábor munkássága.

Földes Ferenc harcos marxista kultúrpolitikai publicisztikájának fontos részét alkotják a történeti, neveléstörténeti visszapillantások.<sup>5</sup>

Kemény Gábor is egész közírói tevékenysége során következetesen az egyes kulturális, pedagógiai kérdések történeti vizsgálatának fontosságát vallja. Ezt bizonyították a magyar neveléstörténet haladó hagyományait, e hagyományok legjobb képviselőit bemutató, a faszálódó Magyarországon a haladás harcosainak törekvéseit igazolni hivatott tanulmányai az ellenforradalmi korszakban. Ezt a szemléletet tükrözi a Magyar Pedagógusok Szakszervezetének Kemény Gábor szerkesztésében 1945-ben megindult folyóirata, az Embernevelés is.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Balogh László aspiráns disszertációs munkája Fináczy Ernő neveléstörténetírásának elemzése, bírálata.

<sup>5</sup> *Földes Ferenc: 1789 és a gondolkodás.*, Rákóczi., Jobbágyfiúk Bethlen Gábor kollégiumában. — — Válogatott művei. Összeáll., bev. és jegyz. *Simon Gyula.* Bp. 1957. 80—103.

<sup>6</sup> *Embernevelés.* Szerk. Kemény Gábor. 1945. szept.-okt. 1—2. sz.

Ennek illusztrálására hadd idézzünk egy példát mindjárt az Embernevelés 1945 szeptemberében megjelent első számából, Kemény Gábornak a „Demokratikus iskolareform” című írásából. A tanulmányt a múltbeli demokratikus törekvéseket összefoglaló szakasz vezeti be. Ehhez csatlakozik a következő megállapítás: „Az új szó ne tévessen meg senkit. Az újat nem önmaga kedvéért keressük. Tervezetünkben a hagyományokhoz ragaszkodunk, amennyiben ez a hagyomány igazán részese a nagy emberi hagyománynak, amennyiben igazán részese a magyar hagyománynak.”<sup>7</sup>

Történeti áttekintésre épül az Embernevelésnek ugyanebben a számában „A fasiszta iskolapolitika kritikája”,<sup>8</sup> s haladó hagyományaink feltárásának irányába tesz lépéseket a „Tessedik Sámuel nyomában” című írás.<sup>9</sup>

Kemény Gábor neveléstörténetírói tevékenységével együtt részletes ismertetést érdemelne az Embernevelés valamennyi évfolyamának neveléstörténeti anyaga. Most azonban, mint a legjellegzetesebbet és a neveléstörténet szempontjából legfigyelemreméltóbbat csupán az 1948-as, IV. évfolyamot emeljük ki, amely a neveléstörténet vonatkozásában is jelentős lépéseket tett 1848 centenáriumának s az első egyetemes tanítógyűlés évfordulójának méltó megünneplésére. Ha valaki napjainkban 1848 nevelésügyi törekvéseinek részletes ismertetésére vállalkoznék, ma sem nélkülözhetné ezeket a tanulmányokat, amelyek „A nagy évszázad nyomában” összefoglaló cím alatt jelentek meg, és nemcsak új, demokratikus szemléletmódot tükröznek a neveléstörténeti események megítélésében, hanem számos, addig ismeretlen érdekes adatot is feltárnak.

A százéves évfordulóra megjelenő ünnepi szám sorozatindító „A nagy évszázad nyomában” rovatának bevezetésében a történelem, a neveléstörténet új szemlélete jelentkezik: „Három magyar iskola 1848-as helyzetrajzát hozzuk napvilágra az Embernevelés ünnepi számában. Így akarjuk szimbolizálni — olvassuk —, hogy ami 1848. március 15-én Pesten történt, az nemcsak a márciusi ifjak egyéni lelkesedéséből robbant ki. A történelemben nincsenek véltelenségek és március idusának vértelen forradalmát s a szabadságharc véres napjait hosszú évszázadok készítették elő ...”<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Embernevelés. 1945. 1—2. sz. 4.

<sup>8</sup> Faragó László: A fasiszta iskolapolitika kritikája. Embernevelés 1945. 102—113.

<sup>9</sup> Almásy György: Tessedik Sámuel nyomában. Embernevelés 1945. 63—66.

<sup>10</sup> Embernevelés 1948. 3—4. sz. 109.

A három iskola: a szarvasi, az aszódi gimnázium és a sárospataki főiskola.<sup>11</sup> Ezek helyzetrajzához csatlakozik a „Negyvennyolcas pedagógusok arcképcsarnoka”: Táncsics Mihály, Karacs Teréz, Ney Ferenc, Tavasi Lajos, Warga János tevékenységének rövid, de meggyőző bemutatása.<sup>12</sup>

„A nagy évszázad nyomában” sorozat az Embernevelés következő számaiban — Kemény Gábor halála után is az ő elgondolásához híven — folytatódott, és a nevezetes iskolák és pedagógusok szabadságharcos tevékenységének bemutatásán túl,<sup>13</sup> az olyan időszzerű kérdések történeti előzményeinek feltárására is sor került e rovat keretében, mint az iskolák államosítása.<sup>14</sup> Megtörténnek az első lépések a neveléstörténet területén is az orosz, illetve a szovjet pedagógia kiemelkedő egyéniségeinek az ismertetésére. Tolsztoj születésének 120. évfordulója alkalmából jelennek meg „Két nagy orosz nevelő” összefoglaló cím alatt „A pedagógus Tolsztoj”<sup>15</sup> és „Makarenkó két könyvének tanulságai”<sup>16</sup> című tanulmányok.

A „Célok és eszmények” rovatban — amelyet ugyancsak nem egy esetben a fontos időszzerű kérdések történeti vizsgálatának igénye jellemez — „Munkásmozgalom és művelődéspolitikai” címen a francia marxista neveléstörténeti irodalom az évben napvilágot látott kiemelkedő művének, G. Cogniot könyvének és az Annales szerkesztője, G. Duveau hasonló tárgyú munkájának ismertetései kerülnek közlésre 1948 novemberében.<sup>17</sup>

<sup>11</sup> *Nádor Jenő*: A szarvasi ev. Vajda Péter Gimnázium 1848-ban., *Bakos József*: A sárospataki református főiskola a szabadságharc sodrában., *Nagy Imre*: Az aszódi ev. Petőfi-Gimnázium a szabadságharc és az önkényuralom idején. Embernevelés 1948. 109—125.

<sup>12</sup> *Váradi József*: Negyvennyolcas pedagógusok arcképcsarnoka. Embernevelés 1948. 126—129.

<sup>13</sup> *Trócsányi Dezső*: A pápai református kollégium az 1848—49-i tanévben. Embernevelés 1948. 5. sz. 203—211. — *R. Berde Mária*: A nagyenyedi Bethlen-Kollégium szerepe a 19. század szabadságharcmozgalmaiban. Embernevelés 1948. 6. sz. 268—275. — *Ballai Mihály*: dr. Tavasi Lajos és iskolája., *Krammer Jenő*: Ney Ferenc és iskolái., *Gömöry János*: 1848 ifjúsága. Embernevelés 1948. 7—8. sz. 319—337. — *Nánay Béla*: A debreceni Kollégium a XIX. században. Embernevelés 1948. 12. sz. 547—551.

<sup>14</sup> *Vihar Béla*: Az első iskolaállamosítás Magyarországon. Embernevelés 1948. 9. sz. 412—419. — *Fodor Henrik*: A magyar iskolaállamosítás múltjából. Embernevelés 1948. 12. sz. 547—551.

<sup>15</sup> *Vihar Béla*: A pedagógus Tolsztoj. Embernevelés 1948. 10. sz. 471—474.

<sup>16</sup> *Zimányi Alajos*: Makarenkó két könyvének tanulságai. Embernevelés 1948. 474—477.

<sup>17</sup> *Dobossy László*: Munkásmozgalom és művelődéspolitikai. Embernevelés 1948. 11. sz. 481—486.

Az Embernevelés hasábjain tehát már a neveléstörténet területén is mind határozottabban kap hangot az új, az előremutató. Ez azonban még messze van attól, hogy általánossá váljék.

A régi neveléstörténeti szemléletmódot, annak legrosszabb hagyományait őrzik — többek között — a tanítóképzős neveléstörténeti tankönyvek. Még 1948-ban is változatlan szöveggel kerül kiadásra az a jórészt Fináczy nyomán készült neveléstörténeti tankönyv, amelynek első kiadása 1930-ban jelent meg.<sup>18</sup>

E munka szemléletének illusztrálására hadd idézzünk belőle csupán néhány sort:

„A filozófiai vizsgálat szempontjából a pedagógusokat két csoportba kell osztanunk. Egyik ragaszkodik a kinyilatkoztatáshoz, a másik attól függetlenül elmélkedik. Mi csak azokat követhetjük, akik gondolkodásukat a kinyilatkoztatáshoz kapcsolják.”<sup>19</sup>

Az iskolák — s közöttük a tanítóképzők — államosítása ezen a területen is döntő változást követelt. Ezt tükrözte az előbb idézetel szemben, az 1949-ben megjelent *Pedagógia* című tankönyv, amely bár nem kizárólag neveléstörténet, mégis mintegy száz lapon tárgyalja az egyetemes és kb. negyven lapnyi terjedelemben foglalja össze a magyar neveléstörténet haladó hagyományait Apáczai Csere Jánostól 1948-ig.<sup>20</sup> Igaztalan volna ma már ezt az első kezdeményezést elemző bírálattal illetni, de feltétlenül méltányos úttörő érdemeit hangsúlyozni: a magyar pedagógusok és pedagógusjelöltek ebben a könyvben találkoztak először többek között Robert Owen és Charles Fourier pedagógiai nézeteinek ismertetésével, Marx és Engels nevelésre vonatkozó gondolatainak történeti szándékú bemutatásával, az orosz forradalmi demokraták nevelési nézeteivel, a szovjet pedagógia történetével — benne Leninnel a nevelésre vonatkozó nézeteivel —, valamint Krupszkaja, Makarenko elméleti és gyakorlati tevékenységének ismertetésével. A magyar nevelés történetében először kapnak helyet a Magyar Tanácsköztársaság közoktatási reformtervei, az ellenforradalmi rendszer közoktatáspolitikájának bírálata, Kemény Gábor és Földes Ferenc kultúrpolitikai tevékenységének ismertetése, s a történeti folyamat betetőzéseként a Magyar Népköztársaság addig életbe léptetett közoktatási reformjai.

Olyan tények ezek, amelyeknek erejét, érdemét nem csökkentik egyes, a fejlődéssel vele járó értékelésbeli bizonytalanságok, tévedések, ez időszakra jellemző szemléletbeli gyengeségek.

<sup>18</sup> *Németh Imre*: Neveléstörténelem a tanító és tanítóképző intézetek 5. oszt. számára. Bp. 1948.

<sup>19</sup> *Németh Imre* i. m. 161.

<sup>20</sup> *Pedagógia*. A pedagógiai gimnázium III. osztálya számára. Országos Neveléstudományi Intézet 1949.

A fenti könyvvel nyer először új tartalmat nálunk az *egyetemes neveléstörténet* fogalma is. Az egy esztendővel előbb — tehát 1948-ban — megjelent pedagógiai olvasókönyv<sup>21</sup> már tesz ugyan bizonyos lépéseket az egyetemesség kiterjesztése irányába, amennyiben Lenin egy beszédrészletét és Makarenko művének néhány szakaszát is közli neves polgári szerzőkkel (Piaget, Dewey, Imre Sándor stb.) egy sorban. Ezzel a szerző kétségkívül utat nyit a nevelés marxista koncepciója felé is, anélkül azonban, hogy bármiféle strukturális belső átrendezés vagy átértékelés igényét felvetné.

A kezdeményező lépés tehát a tankönyvek sorában ezen a téren is az 1949-es pedagógia tankönyvé.

Ezzel jóformán egyidejűleg azonban sorra jelennek meg a szovjet nevelés történetét vagy annak egyes területeit ismertető egyéb kiadványok is.<sup>22</sup> („Az új ember kovácsa” első magyar kiadása már 1947-ben megjelent, Várkonyi Hildebrand előszavával.)

Jelentős lépés volt előre az egyetemes, de még a hazai neveléstörténeti oktató- és kutatómunka területén is Medinszkij neveléstörténetének magyar megjelenése.<sup>23</sup>

Medinszkij munkáját — amelynek magyar kiadása már a könyvet több szempontból bíráló vita anyagával együtt jelent meg — azóta is sokat bírálták, bíráltuk. Ha azonban visszagondolunk azokra az időkre, amikor heteken, hónapokon át izgatottan vártuk, mikor jelenik meg nyomtatásban, s amikor végre egy gépelt példányhoz hozzájuthattunk, azt, mint a legizgalmasabb regényt, úgy olvastuk — ha erre visszagondolunk, meg kell ismételnünk: igen fontos előrelépést jelentett és neveléstörténeti szemléletünkben alapvető változást eredményezett.

Az is bizonyos, hogy amint a továbbiak során előrehaladtunk a marxizmus klasszikusainak az ismeretében, és ezzel párhuzamosan nyomon követtük a marxista történetírás eredményeit is, úgy tudtuk magunkat függetleníteni Medinszkijtól, és úgy váltak mind világosabbá előttünk a könyvben fellelhető hibák, tévedések.

A fő hiba azonban nem az volt, hogy 1951-ben — és még jó ideig — rátámaszkodtunk: hanem, hogy még ma, másfél évtized múltán is ez az egyetlen magyar nyelvű, nyomtatásban megjelent marxista egyetemes neveléstörténet, s hogy legfeljebb kéziratos fordításban

<sup>21</sup> Nevelés és neveléstudomány. Pedagógiai olvasókönyv. Összeáll. Kiss Árpád. Bp. 1948.

<sup>22</sup> Kaftanov, Sz. V.: A szovjet felsőoktatás harminc éve. Bp. 1948. — Konsztantyinov, N. A.: A szovjet pedagógia harminc éve. Bp. 1949. — Medinszkij, E. N.: Makarenko élete és pedagógiája. Bp. 1950. — Konsztantyinov, N. A. — Medinszkij, E. N.: A szovjet iskola vázlatos története 1917—1947. Bp. 1952.

<sup>23</sup> Medinszkij, E. N.: A nevelés története. Bp. 1951.

lehetők fel ennek átdolgozott, kiegészített, a Szovjetunióban azóta több új kiadásban megjelent változatai.

Mindaz, amiről eddig szóltunk, a fejlődés egy sajátos időszakát jelzi és méltán kap helyet a marxista magyar neveléstörténetírás előzményei sorában. Előzményeknek tekinthetők ezek még akkor is, ha egyik-másik tanulmányban már határozottan érződik is a marxista szándék.

A neveléstörténet tudatos marxista művelésének az ideológiai előfeltételei csak az 1950-es évek első felében kezdhettek érlelődni. Ezeknek az előfeltételeknek a sorába tartozott a marxizmus klaszszikusainak megismerése, marxista, elsősorban szovjet neveléstörténeti munkák tanulmányozásának a lehetősége, s a hazai történettudomány első marxista műveinek a megjelenése.

Mindezek a tényezők természetesen csak lehetőséget nyújthattak a marxista történetiszemlélet megismerésére, illetve példát szolgáltathattak annak alkalmazására. A történelmi materializmus alkotó alkalmazását a maguk szakterületére azonban neveléstörténészeinknek maguknak kellett elvégezniük. Ez a feladat a neveléstörténet területén sem volt könnyebb, mint bármelyik más társadalomtudomány területén, sőt bizonyos sajátos nehézségeket faksadtak (s fakadnak ma is) a bevezetőben jelzett körülményekből. Mégis nyugodtan állíthatjuk, hogy már az 1950-es évek elejére megtörténtek az első — bár tétova — lépések, amelyek, ha nem egy esetben vulgarizálásra vezettek is, mégis marxista szándék hatotta át őket.

Ennek a kezdeti fejlődésnek egyik jelentős központja volt a szegedi egyetemnek — Tettamanti Béla vezetésével működő — pedagógiai tanszéke. Tettamanti Béla egyetemes neveléstörténeti jegyzete jelentős úttörő kezdeményezés volt, és lehetőséget nyújtott arra, hogy az 1952-ben megtartott akadémiai vita keretében neveléstörténészeink először vitassanak meg marxista szándékú művet, marxista igényvel.

Említésre méltó magyar neveléstörténeti, testneveléstörténeti kutatómunka folyt a Testnevelési Főiskola pedagógiai tanzékén is, amelynek eredményeit szöveggyűjtemények, forrásgyűjtemények,<sup>24</sup> cikkek, tanulmányok, különböző oktatási segédkönyvek és a magyar testneveléstörténet marxista igényű tankönyvének elkészülte jelezte.

Az egyetemi magyar történeti tankönyvek előmunkálatai során jelentkeztek az első igények a magyar neveléstörténet szélesan meg-alapozott marxista kutatására. E többszörösen megvitatott és újra

<sup>24</sup> *Zibolen Endre*: Forrásszemelvények a magyar neveléstörténet tanulmányozásához. 1952. — *Pedagógia*történeti olvasmányok. 1954. — *Földes Éva*: Szöveggyűjtemény a magyar sport és testnevelés haladó hagyományainak tanulmányozásához. 1952. 1953. (Valamennyi kézirat gyanánt.)

meg újra átdolgozott egyetemi tankönyvek neveléstörténeti részei még ma is a viszonylag legteljesebb marxista áttekintést nyújtják a magyar nevelés történetéről.

A tanítóképzők oktatási szükséglete nyomán született meg az első — marxista igényű — önálló magyar neveléstörténeti tankönyv. Bár eredeti terjedelme is erősen korlátozott — mindössze 100 lap — volt, és közben, különböző okoknál fogva, ez is csökkent, 1951 és 1959 között nyolc kiadást ért meg, és alapjául szolgált a még ma is egyetlen magyar neveléstörténeti kézikönyvnek.<sup>25</sup>

Mindezeknek a kezdeményezéseknek az összefogására, a további kutatómunka ösztönzésére jött létre 1953-ban — a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának albizottságaként — a Neveléstörténeti Albizottság, amely kezdettől fogva igen élénk tevékenységet fejtett ki, vállalkozva a legkülönbözőbb területeken folyó neveléstörténeti vonatkozású kutatások felderítésére, bátorítására és olyan viták rendezésére, amelyek jelentősen előmozdították a nézetek tisztázását, a marxista elveknek a neveléstörténet-írás gyakorlatában való következetes alkalmazását.

A Neveléstörténeti Albizottság keretében került megvitatásra az előbbieken említett magyar neveléstörténeti tankönyv is. A legapróbb részletekre kiterjedő, igen élénk vitában közel tizenöten vettek részt: neveléstörténészek, tanítóképző intézeti tanárok, akik a nagy érdeklődésre jellemzően, hozzászólásaikat „írásban is valamennyien megküldték”, minek következtében a vita anyaga teljes terjedelmében a Pedagógiai Szemle hasábjain is megjelenhetett.<sup>26</sup>

Ugyancsak a Neveléstörténeti Albizottság szervezte meg 1954 áprilisában a magyar testneveléstörténet főiskolai tankönyvének vitáját. Ennek a pedagógia képviselőinek, történészeknek és neveléstörténészeknek részvételével lefolyt vitának igen nagy része volt abban, hogy a kéziratból kandidátusi disszertáció, majd főiskolai tankönyv lehetett.<sup>27</sup>

A pedagógiai szaklapok számának gyarapodásával nőttek a neveléstörténet publikációs lehetőségei. Ezen a téren elsősorban az 1951-ben megindult Pedagógiai Szemle jelentett — sőt jelent ma is — komoly biztást. A Neveléstörténeti Albizottság tevékenysége ezen a területen is ösztönzőleg hatott: míg a Pedagógiai Szemle első három évfolyamában mindössze két neveléstörténeti tanul-

<sup>25</sup> Ravasz János — Felkai László: Magyar neveléstörténet. A tanítóképzők 4. oszt. számára. Bp. 1951. — (8. röv. kiad. 1959.)

<sup>26</sup> Pedagógiai Szemle 1953. 548—563.

<sup>27</sup> Földes Éva: Fejezetek a magyar testnevelés történetéből. Bp. 1956.

mány jelent meg, egyedül az 1954-es évfolyamban hét neveléstörténeti publikációval találkozunk.

Az 1954-ben megalakult Pedagógiai Tudományos Intézet — neveléstörténeti csoport alakításával — a rendszeres és szervezett neveléstörténeti kutatás megindulásához is lehetőséget nyújtott. Ez a csoport sajnos nem volt hosszú életű, az intézettel együtt, 1961-ben megszűnt. Működése jórészt viszontagságos időkre esett, amelyek a csoport tevékenységére is kihatottak, eredményei mégis igen számottevőek voltak. A csoport tagjainak kutatási köre elsősorban az 1867 utáni időszakokra terjedt ki, de külső munkatársak bekapcsolása s különböző kiadványok gondozása révén, a magyar, sőt az egyetemes neveléstörténet lényegesen nagyobb területét ölelte fel.

Neveléstörténeti tanulmánykötetek<sup>28</sup> megjelentetése mellett, Földes Ferenc részletes bevezető tanulmánnyal ellátott válogatott műveinek kiadása, a régen időszerű „Comenius Magyarországon”<sup>29</sup> és több más kötet gondozása jelzi a PTI neveléstörténeti csoportja tevékenységének legjelentősebb eredményeit, amelyeknek méltó betetőzése népi demokráciánk neveléstörténetének részletes és alapos feldolgozása.<sup>30</sup>

A neveléstörténeti kutatómunka megélénkülése, a társadalomtudományok számos egyéb területén az ahistorizmus felszámolása, és ebből következőleg a történeti érdeklődés általános fellendülése a könyvkiadás terén is érezttette hatását.

1955 előtt a neveléstörténeti tárgyú művek megjelentetése esetleges volt, és meglehetősen szórványosan fordult elő.

A Szocialista Nevelés Könyvtára sorozatban 1951 és 1954 között mindössze három monografikus jellegű neveléstörténeti munka jelent meg, amelyek a Tanácsköztársaság közoktatásügyi politikáját, Tánicsics Mihály pedagógiai nézeteit, illetve Komenský világnézetét és pedagógiáját ismertették.<sup>31</sup> A többi kiadvány előszóval, előtanulmánnyal ellátott szövegválogatás volt, mint Comenius Nagy Okta-

<sup>28</sup> Tanulmányok a magyar nevelés történetéből. 1849–1944. Szerk. Ravasz János. Bp. 1957. — Magyar neveléstörténeti tanulmányok. Szerk. Felkai László. Bp. 1959.

<sup>29</sup> Földes Ferenc Válogatott művei. Összeáll. bev. és jegyz. Simon Gyula. Bp. 1957. — Comenius Magyarországon. Sárospatakon írt műveiből. Összeáll. bev. és jegyz. Kovács Endre. Bp. 1961.

<sup>30</sup> Nevelésügyünk húsz éve, 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. Szerk. Simon Gyula. Bp. 1965.

<sup>31</sup> Vincze László: A Magyar Tanácsköztársaság közoktatásügyi politikája. Bp. 1951. — Vincze László: Tánicsics Mihály pedagógiai nézetei. Bp. 1953. — Vaszkó Mihály: Komensky Amos János világnézete és pedagógiája. Bp. 1954.



tástanának régen nélkülözött magyar kiadása,<sup>32</sup> Belinszkij válogatott pedagógiai művei<sup>33</sup> és Csernisevszkij válogatott pedagógiai írásai.<sup>34</sup>

Az 1955-ben a Tankönyvkiadó Vállalat kiadásában megindult Neveléstörténeti Könyvtár sorozat egy időre keretül szolgáló neveléstörténeti kiadványok rendszeres megjelentetéséhez. Ebben a sorozatban jelentek meg 1955 és 1959 között — alapos, részletes bevezető tanulmányokkal — Tavasi Lajos, Tessedik Sámuel, Apáczai Csere János, Földes Ferenc és Eötvös József válogatott pedagógiai írásai,<sup>35</sup> továbbá a dualizmus közoktatásügyének egykorú bírálatát tartalmazó dokumentumkötet,<sup>36</sup> majd 1962-ben A magyar nőnevelés úttörői<sup>37</sup> című munka. Az 1957-ben, ugyancsak a Neveléstörténeti Könyvtár keretében megindult egyetemes neveléstörténeti sorozat előzményének tekinthetjük a felszabadulásunk tizedik évfordulójára 1955-ben megjelent: Marx—Engels—Lenin—Sztálin a nevelésről című szemelvénygyűjteményt, valamint Makarenko műveinek 1956-ra teljessé vált hétkötetes kiadását.<sup>38</sup> 1957-ben a Neveléstörténeti Könyvtár egyetemes sorozatában egy esztendőben három jelentős munka látott napvilágot: Rousseau Emilje,<sup>39</sup> Owen válogatott írásai,<sup>40</sup> majd Usinszkijnek a nevelés kérdéseivel kapcsolatos tanulmányai. Ezt követte 1958-ban az oktatás kérdései-

<sup>32</sup> *Comenius Amos János* Nagy Oktatástana. Ford. bev. és jegyz. Geréb György. Bp. 1953.

<sup>33</sup> *Bjelinszkij, V. G.*: Válogatott pedagógiai művei. Szerk. Ágoston György. Bp. 1953.

<sup>34</sup> *Csernisevszkij, N. G.*: Válogatott pedagógiai írások. Szerk. Geréb György. Bp. 1953.

<sup>35</sup> *Tavasi Lajos* Válogatott pedagógiai művei. Összeáll., bev. és jegyz. *Orosz-né Murvai Margit*. Bp. 1955. — *Tessedik Sámuel* Válogatott pedagógiai művei. Összeáll., bev. és jegyz. *Vincze László*. Bp. 1956. — *Apáczai Csere János* Válogatott pedagógiai művei. Összeáll., bev. és jegyz. *Orosz Lajos*. Bp. 1956. — *Eötvös József* Válogatott pedagógiai művei. Összeáll., bev. és jegyz. *Felkai László*. Bp. 1957. — *Földes Ferenc* Válogatott művei. Összeáll. bev. és jegyz. *Simon Gyula*. Bp. 1957.

<sup>36</sup> A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban. Szerk., bev. és jegyz. *Felkai László*. Bp. 1959.

<sup>37</sup> A magyar nőnevelés úttörői. Összeáll., bev. és jegyz. *Orosz Lajos*. Bp. 1962.

<sup>38</sup> *Marx—Engels—Lenin—Sztálin* a nevelésről. Vál. *Tettamanji Béla*. Bp. 1955. — *Makarenko* Művei 1—7. Bp. 1955—56. A magyar kiadást szerk.: Székely Endréné.

Neveléstörténeti érdekességénél fogva is figyelemre méltó a klasszikus munkák sorában: *Krupszkákja*: Közoktatás és demokrácia. Szerk. *Vág Ottó*. Bp. 1957.

<sup>39</sup> *Rousseau, J. J.*: Emil vagy a nevelésről. Ford. *Györy János*. Bp. 1957.

<sup>40</sup> *Owen, Robert*: Nevelés és társadalom. Függetl.: *Bellers, John*: Javaslatoak egy munkakollégium felállítására. Összeáll., jegyz. és utószó *Ladányi Péter*. Bp. 1957.

vel foglalkozó írásokból összeállított Usinszkij-válogatás,<sup>41</sup> 1959-ben két kötetben Pestalozzi válogatott művei,<sup>42</sup> 1962-ben pedig Helvetius: Az emberről,<sup>43</sup> és a már említett Comenius Magyarország című kötet.

A társadalomtudományokban általában a fejlődés egy bizonyos szakaszára jellemzőek a hosszabb-rövidebb elő- vagy utószókkal ellátott forrás- és szöveggyűjtemények. Neveléstörténetírásunkban nem kizárólag, sőt nem is elsősorban azért terjedt el s vált szinte kizárólagossá ez a műfaj, mert neveléstörténéseink nem vállalkoztak volna feldolgozások, nagyobb lélegzetű monográfiák megírására. Ezt bizonyítják azok az alapos forrástanulmányokra épülő, a művek egészéhez képest nagy terjedelmű — egyik-másik esetben közel száz, sőt több mint másfélszáz oldalas — monografikus igényű előszavak, amelyek egy-egy szöveggyűjtemény élén állnak.<sup>44</sup> Gondolunk itt elsősorban a magyar neveléstörténeti sorozat előszavaira s az egyetemes sorozatból a Pestalozzi-válogatás és a Helvetius-kötet előszavára. Azoknak az egyetemes neveléstörténeti köteteknek az elő- és utószavai, amelyek nem neveléstörténések tollából származnak, a legtöbb esetben nem segítették elő az egyes művek pedagógiai szempontú értékelését.

Bár a Neveléstörténeti Könyvtár fontosságát, szükségességét — többek között — az egyes könyvek kelendősége is bizonyította, (Rousseau Emiljének második kiadására a közelmúltban került sor), mégis 1962 óta hosszú időre megszaktadt, sőt szinte teljesen leállt ez az igen fontos neveléstörténeti kiadványsorozat. Nyilvánvalóan hozzájárult ehhez a Pedagógiai Tudományos Intézet megszűnése, és ezzel az egyetlen neveléstörténeti kutatócsoport feloszlása is — de az okokat mégis mélyebben: abban az ahistorikus szemléletmódban kell keresnünk, amely közoktatásügyünk egyes — tárgyunk szempontjából különösen jelentős — tényezőit, területeit még mindig jellemzi.

Történetek kezdeményezések — ugyancsak a Neveléstörténeti Könyvtár keretében — neveléstörténeti monográfiák kiadására is. „Az óvodai nevelés kialakulása”<sup>45</sup> volt az első a sorban. Majd ebben a sorozatban jelent meg „A magyar nevelés története a feudalizmus

<sup>41</sup> *Usinszkij, K. D.*: A nevelés kérdései. Bp. 1957. — *Usinszkij, K. D.*: Az oktatás kérdései. Bp. 1958.

<sup>42</sup> *Pestalozzi Válogatott művei. I–II. Összeáll., bev. és jegyz. Zibolen Endre.* Bp. 1959.

<sup>43</sup> *Helvetius: Az emberről, értelmi képességeiről és neveltetéséről.* Kísérő tanulmány: *Pataki Ferenc.* Bp. 1962.

<sup>44</sup> A magyar nőnevelés úttörői című dokumentumgyűjtemény bevezető tanulmánya pl. 172 lap terjedelmű. (Az egész mű terjedelme 386 lap.)

<sup>45</sup> *Vág Ottó: Az óvodai nevelés kialakulása.* Bp. 1959.

és a kapitalizmus korában”,<sup>46</sup> amely nemcsak mint az egyetlen összefoglaló marxista magyar neveléstörténet jelentős, hanem olyan — közel 70 lap terjedelmű — irodalmi útmutatót is tartalmaz, amely messze túlmutat a munka igényein, terjedelmén, szakszerű eligazítást nyújt a magyar neveléstörténeti irodalomban és a határterületek idevágó irodalmában, sőt az egyetemes neveléstörténeti tájékozódáshoz is hasznos támpontot ad.<sup>47</sup> Nemcsak a hazai, hanem az egyetemes marxista neveléstörténeti irodalomban is jelentős munka az ugyancsak a Neveléstörténeti Könyvtárban kiadásra került „Az utópista szocializmus pedagógiája”.<sup>48</sup> 1963-ban ebben a sorozatban jelent meg Jóború Magda: „A középiskola szerepe a Horthy-rendszer művelődéspolitikájában” című kandidátusi disszertációja. A folytatás azonban itt is elmaradni látszik és máshol is csak szórványosan, véletlenszerűen jelennek meg nagyobb terjedelmű neveléstörténeti monográfiák. Az utóbbi szerény sorból kiemelkedik „A szocialista tanítómozgalom Magyarországon”, amelyet olyan szerzők írtak, akik maguk is cselekvő részesei voltak a haladó, a szocialista pedagógusmozgalmaknak, majd a Tanácsköztársaság közoktatási reformterveinek.<sup>49</sup>

A fordítások terén sem kedvezőbb a helyzet. Közel tíz esztendeje egyetlen idegen nyelvű neveléstörténeti munka sem került fordításra, illetve kiadásra, annak ellenére, hogy nemcsak a szovjet, hanem a marxista német, de a lengyel és bolgár neveléstörténeti irodalom is évről évre számunkra is hasznos, érdekes és tanulságos műveket, sorozatokat ad közre.

Ez utóbbi körülmény arra is felhívja a figyelmet, hogy számos más — szocialista, illetve a szocializmust építő — ország messze előttünk jár annak felismerésében, hogy a neveléstörténeti kutatómunka előmozdítása a marxista pedagógia fejlődésének egyik fontos tényezője, s a pedagógusok világnézeti, ideológiai nevelésének legsajátosabb és éppen ezért igen jelentős eszköze.

Másrészt, a fordítások teljes mellőzése ezen a területen olyan munkákat tesz igen nehezen hozzáférhetővé a magyar pedagógusok

<sup>46</sup> *Ravasz János—Felkai László—Bellér Béla—Simon Gyula: A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában. Szerk. Ravasz J. Bp. 1960.*

<sup>47</sup> I. m. 195—262.

<sup>48</sup> *Pataki Ferenc: Az utópista szocializmus pedagógiája. A marxizmus pedagógiájának előtörténetéhez. Bp. 1961.*

<sup>49</sup> *A szocialista tanítómozgalom Magyarországon 1900—1920. A Tanácsköztársaság iskolapolitikája. Szerk. Kelen Jolán. Bp. 1958. — A kortársi irodalom figyelemre méltó alkotása még: Kioltott fáklyák. Emlékezés a fehérterror pedagógus áldozatairól. Szerk. Bihari Mór, Boros András stb. Bp. 1963.*

számára, amelyeket pedig haszonnal forgathatnának, kutató- és oktatómunkájukban egyaránt hasznosíthatnának.<sup>50</sup>

A nehézségek, a problémák érzékeltetésével nem szeretnénk azonban egyoldalúan sőtét képet nyújtani neveléstörténetírásunk fejlődéséről. Van a dolognak más, kedvezőbb oldala is. A továbbfejlődésnek számos olyan tényezője van, amelyet nem szabad lebecsülni: mindenekelőtt e tudományág művelőinek lelkesedése, úgyszeretete és a maguk igazába vetett hite.

Utalnunk kell arra is, hogy ha neveléstörténetírásunk, neveléstörténeti kutatásunk nem minden vonatkozásban halad is egyenletesen előre, a magyar marxista történetírás, irodalomtörténet, kultúrtörténet, filozófiatörténet művelői az elmúlt évek sorában számos olyan művet alkottak, amelyekből neveléstörténetírásunk is bőven meríthet.<sup>51</sup>

Az MTA Neveléstörténeti Albizottsága — a gátló tényezők tudatában, ezekkel szembeszállva — állandóan keresi azokat a lehetőségeket, amelyek — a nehézségek ellenére is — előrevizik, megerősítik a magyar marxista neveléstörténetírást. Ezek közé tartoznak azok a publikációs lehetőségek, amelyeket az 1958 óta megjelenő neveléstudományi tanulmánykötetek<sup>52</sup> és az MTA Pedagógiai

<sup>50</sup> Gondoltunk itt elsősorban több szovjet és német munkára, közöttük olyan közhasznú és a neveléstörténeti irodalomban egyedül álló művekre, mint például *Robert Alt* képes atlasza. (Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. I—II. Berlin 1960., 1965.)

<sup>51</sup> Az ilyen jellegű munkák közé tartoznak: *Sötér István*: Eötvös József. Bp. 1953. — *Wellmann Imre*: Tessedik Sámuel. Bp. 1954. — *Kardos Tibor*: A magyarországi humanizmus kora. Bp. 1955. — *Trócsányi Zsolt*: A nagyenyedi kollégium történetéhez. Bp. 1957. — *Balázs János*: Sylvester János és kora. Bp. 1958. — *Bán Imre*: Apáczai Csere János. Bp. 1958. — *Révész Imre*: Sinai Miklós és kora. Bp. 1959. — *Bíró Sándor*: Történelemtanításunk a XIX. század első felében a korabeli tankönyvirodalom tükrében. Bp. 1960. — *Mátrai László*: Régi magyar filozófusok. XV—XVII. század. Bp. 1961. — *Teleki Blanka* és köre. *Karaes Teréz*, *Teleki Blanka*, *Leövey Klára*. Levelek és visszaemlékezések. Vál., sajtó alá rend. bev. és jegyz. *Sáfrán Györgyi*. Bp. 1963. — Népszerűsítő munkák: *Vajda Pál*: Nagy magyar nevelők. Bp. 1957. — *Hegedűs András*: Arany János a katedrán. Bp. 1957., majd *Uő.*: Gárdonyi a néptanító. Bp. 1962. stb. — A fordítások közül az olyan, a neveléstörténet szempontjából is elsődlegesen érdekes műveket mint: *Rabelais*: *Gargantua és Pantagruel*. Ford. *Benedek Marcell*. Bev. és jegyz. *Györy János*. Bp. 1954. — *Campanella, Tommaso*: A napváros. Ford., előszó és jegyz. *Sallay Géza*. Bp. 1959. — *Morus*: Utópia. Ford., jegyz. és utószó *Kardos Tibor*. Bp. 1963. — *Bebel, August*: Charles Fourier élete és eszméi. Ford. bev. *Haraszti Sándor*. Bp. 1962.

<sup>52</sup> Tanulmányok a neveléstudomány köréből. (Szerk. *Kiss Árpád*, *Nagy Sándor*, *Szarka József* és *Szokolosky István*.)

Az 1958-as tanulmánykötetben öt neveléstörténeti tanulmány jelent meg: *Geréb György*: A comeniológia újabb eredményei és mai állása. — *Zibolen*

Bizottságának folyóirata, a Magyar Pedagógia a neveléstörténészek számára rendszeresen biztosít.

A Neveléstörténeti Albizottság fontos feladatának tekinti a különböző neveléstörténeti jellegű évfordulók megünneplését is. Ilyen volt az 1958-as sárospataki nemzetközi Comenius-ülésszak, 1959-ben a Béketanáccsal közösen rendezett Apáczai-ülésszak, 1961-ben a Brunszvik-emlékülés, a MTA Filozófiai Bizottságával 1962-ben közösen megtartott Rousseau-emlékülés, 1963-ban pedig a szarvasi Kemény Gábor-emlékülés stb.

Hogy ezeknek az ülésszakoknak az értékes, nemegyszer sokoldalú kutatómunkán alapuló, új összefüggéseket feltáró anyaga teljes egészében nyomtatásban is megjelentethető, az elsősorban a Pedagógiai Szemlének köszönhető, amely az egyes nevezetesebb évfordulókhoz kapcsolódó ülésszakok anyagának több ízben külön számot szentelt. Így jelent meg elsőként 1958-ban a Comenius-emlékszám,<sup>53</sup> majd ezt követte az Apáczai-emlékszám.<sup>54</sup> Míg azonban

---

*Endre*: A neuhoferi kísérlet. — *Földes Éva*: A korai utópista szocialisták pedagógiai nézetei. — *Szabó Miklós*: Tolsztoj pedagógiai nézetei. — *Ravaszi János*: Az 1777. évi Ratio Educationisról.

Az 1959-es kötet (Bp. 1960.) a következő neveléstörténeti közleményeket tartalmazza: *Geréb György*: A módszer értelmezése Comenius didaktikájában. — *Orosz Lajos*: Apáczai Csere János iskolaszervezeti reformjavaslatai. — *Zibolen Endre*: Pestalozzi Stansban és Burgdorfban. — *Földes Éva*: Valóság és utópia Charles Fourier pedagógiai nézeteiben. — *Köte Sándor*: Közoktatásügyi reformtörekvések az első világháború előtti években.

Az 1960-as tanulmánykötetben egyetlen neveléstörténeti tanulmány sem jelent meg.

Az 1961-es kötet (Bp. 1962.) három problémátörténeti jellegű tanulmányt tartalmaz: *Tóth Gábor*: Régi és új kollégium. — *Garami Károly*: Adalékok a termelőmunka pedagógiájához. — *Buzás László*: A tanulók aktivizálásának egyes formái a reformpedagógiában, különös tekintettel a hazai új iskolára.

Az 1962-es (Bp. 1963.) kötetnek több mint felét neveléstörténeti jellegű közlemények alkotják: *Köte Sándor*: A neveléstörténeti kutatás helyzete, jelentősége és feladatai. — *Földes Éva*: A neveléstörténeti kutatás feladatai a korszerű tanárképzés kialakításában. — *Simon Gyula*: Neveléstörténeti kutatás levéltárakban. — *Hanzó Lajos*: A helytörténeti kutatások időszerű kérdései. — *Jáki László*: Pedagógiai bibliográfiái irodalom. — *Zibolen Endre*: Pedagógiai lexikonok és enciklopédiák. — *Tóth Gábor*: A Magyar Pedagógia tizenkilenc évfolyamának (1932–1950. XLI–LIX.) tartalom- és névmutatója.

Az 1963-as (Bp. 1964.) kötetben ismét kétfőre csökkent a neveléstörténeti közlemények száma: *Bódi Ferenc*: Kerschensteiner György munkaiskolája. — *Földes Éva*: A neveléstörténet periodizációjának problémáihoz.

Az 1964-es (Bp. 1965.) kötet pedig csupán néhány problémátörténeti bevezetést tartalmaz.

<sup>53</sup> Comenius-emlékszám. Pedagógiai Szemle 1958. 10. sz.

<sup>54</sup> Apáczai-emlékszám. Pedagógiai Szemle 1960. 2. sz. — A Brunszvik-emlékülés anyaga — a Pedagógiai Szemlén kívül — (1961. 12. sz.) még külön füzetben is megjelent: Brunszvik Teréz pedagógiai munkássága. Bp. 1962.

a Comenius-ülésszak a magyarországi Comenius-kutatásoknak csak egy állomását jelentette — amelyet Comenius különböző műveinek magyar kiadása követett,<sup>55</sup> 1959-ben, Apáczai halálának 300. évfordulóján tartott üléssekkel a nagy lendülettel megindult Apáczai-kutatás mintha megrekedt volna.

Igen lassan haladt előre és valójában már abbamaradni látszik Apáczai műveinek 1959-ben megindult, s mindössze a második kötet megjelenéséig jutott kritikai kiadása is. (A teljes Magyar Encyclopaedia a Magyar Klasszikusok sorozatban jelent meg ugyancsak még 1959-ben.)<sup>56</sup>

Ha a Neveléstörténeti Albizottság keretében külön nem is került sor a Magyar Tanácsköztársaság negyvenéves évfordulójának a megünneplésére, a bizottság tagjai közül többen vállalták ez alkalomból egy-egy speciális terület neveléstörténeti vonatkozásának kidolgozását. Ennek a munkának az eredményei részben a Pedagógiai Szemle különszámában, részben önálló kiadványokban jelentek meg hozzájárulva ahhoz a kiadványsorhoz, amely a Tanácsköztársaság nevelésügyi intézkedéseit az évforduló alkalmából több oldalról igyekezett megvilágítani (felsőoktatás, tanoncoktatás, tantervek, testnevelés stb.).<sup>57</sup> Nem jelenhetett meg azonban annak idején az évfordulóhoz méltó összefoglaló neveléstörténeti monográfia.

Ha a Pedagógiai Szemle valamennyi jelentős évfordulónak nem is adózhatott külön számmal, minden alkalommal gondot fordított — sőt gondot fordít — az évfordulók neveléstörténeti jelentőségének méltatására. (Párizsi kommün, Rousseau, Széchenyi stb.) Állandó neveléstörténeti rovata pedig következetesen biztosítja a kutatók arra érdemes eredményeinek publikálását.

Mint már az előbbieken jeleztük, a Neveléstörténeti Albizottság egyik fontos célkitűzése, az adott szerény keretek között is

<sup>55</sup> *Comenius, Johannes Amos: A látható világ. Közzétette, bev. és jegyz. Geréb György. Bp. 1959. — Comenius, Johannes Amos: A világ útvesztője. Bev. és jegyz. Komor Ilona. Bp. 1961.*

E helyütt is említést érdemel a magyar Comenius-irodalom összefoglaló bibliográfiája: *Bakos József: A magyar Komensky-irodalom. Bp. 1952. Továbbá Bakos József: A Magyar Comenius-irodalom. 2. Sárospatak 1957.*

<sup>56</sup> *Apáczai Csere János művei. Szerk. Lázár György. 1. Magyar Enciklopédia I. Logika. Bp. 1959. — Apáczai Csere János művei 2. Magyar Enciklopédia II. Matematika. Bp. 1961. — Apáczai Csere János: Magyar Encyclopaedia. Sajtó alá rend. és bev. Bán Imre. Bp. 1959.*

<sup>57</sup> *Pedagógiai Szemle 1959. 3. sz. — Továbbá: Kőte Sándor: A Tanácsköztársaság közoktatási rendeletei. Kézirat. Bp. 1957. — Új tavaszi seregszemle. Szakmunkásnevelés a Magyar Tanácsköztársaságban. Összeáll., előszó és bev. Székely Endréné. Bp. 1959. — Az 1919-es Magyar Tanácsköztársaság iskolai reformtervezete. Szerk. Pásztor József. Bp. 1959. (kézirat). — Földes Éva: A Tanácsköztársaság sportja. Bp. 1959.*

új lehetőségek, új feladatok keresése. Ilyen új és az eddigiek közül talán legnagyobb feladat volt az Egyetemes Neveléstörténet-sorozat megindítása, amelynek terve 1960-ban vetődött fel: 1962-ben indult meg, s eddig kilenc kötete látott napvilágot.<sup>58</sup>

Miután neveléstörténetírásunk mostoha körülményeire többször utaltunk, itt szólnunk kellene arról is, melyek voltak azok a pozitív tényezők, amelyek ezt a sorozatot mintegy megalapozták, s az egész vállalkozás realitását, legalább nagyjában, biztosították.

Az első feltétel volt a marxista neveléstörténetírás kiérlelődése, olyan kutató- és írógárda kialakulása, amely képessé vált arra, hogy a neveléstörténet jelenségeit több-kevesebb biztonsággal, de feltétlen marxista szándékkal értékelje.

Ilyen kutatógárda kialakulását nagymértékben elősegítette a neveléstörténeti kandidátusi disszertációknak az a sorozata, amely 1956-ban indult meg, és 1962-ig a számuk hétre szaporodott, majd 1963-ban egy akadémiai doktori disszertációval nyolcra emelkedett. Ezen a téren továbbra is biztató a helyzet: két újabb disszertáció kerül rövidesen megvitatásra, és jelenleg is négy aspiráns dolgozik neveléstörténeti témán, közülük egy az NDK-ban.<sup>59</sup>

Ez a körülmény jelentősen hozzájárult olyan marxista kutatógárda biztosításához, amelyre az Egyetemes Neveléstörténet harminkét kötetre tervezett, az egyetemes és a magyar neveléstörténetet egyaránt felölelő sorozatának szerkesztői joggal támaszkodhat-

<sup>58</sup> Egyetemes neveléstörténet (*Jausz Béla, Földes Éva és Simon Gyula* közreműködésével szerk. *Zibolen Endre.*) — Eddig a következő kötetei jelentek meg: *Vág Ottó*: A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései a XIX. században. Bp. 1962. — *Köte Sándor*: A magyar nevelésügy a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság idején. Bp. 1963. — *Pataky Ferenc*: Az orosz forradalmi demokraták pedagógiája. Bp. 1962. — *Kovács Gyula*: Usinszkij, Tolsztoj és a korukbeli orosz nevelés. Bp. 1963. — *Mészáros István*: A középkori nevelés. Bp. 1964. — *Szávai Nándor*: Jean Jacques Rousseau. Bp. 1964. — *Jóborá Magda*: A kapitalista országok közoktatásügye 1918-tól napjainkig. — *Simon Gyula—Szarka József*: A magyar népi demokrácia nevelésügyének története. Bp. 1965. — *Dénes Magda*: A francia felvilágosodás pedagógiája. Bp. 1965.

<sup>59</sup> Sajnálatos, hogy a kandidátusi disszertációk közül mindössze kettő jelent meg eddig könyv alakban: *Földes Éva*: Fejezetek a magyar testnevelés történetéből. Bp. 1956. — *Jóborá Magda*: A középiskola szerepe a Horthy-korszak művelődéspolitikájában. Bp. 1963. — Ennek okait feltétlenül a neveléstörténetírás mostoha helyzetében kell keresnünk, amelyek közvetlenül vagy közvetve a neveléstörténeti disszertációk megjelentetésére kihatással vannak. Ezek közé tartozik az is, hogy a cikkünk bevezetésében jelzett okoknál fogva a neveléstörténeti disszertációval fokozatot szerzetek közül egy sincs, aki ezt a területet főhivatásként tovább művelhetné. Semmivel sem biztatóbb azoknak a perspektívája sem, akik jelenleg dolgoznak — akár ösztöndíjas, akár pedig levelező aspiránsként — neveléstörténeti témán.

nak. Ez azonban önmagában nem lett volna elegendő, ha nem sikerült volna az egyes rokonterületek hasonló érdeklődésű szakembereinek mozgósítása; idős és fiatal kutatók lelkes és feladatvállaló csatlakoztatása.

Anélkül, hogy az egyes füzetek részletes elemzésére vállalkozhatnánk, annyit megállapíthatunk, hogy a sorozat máris elérte célját, megtalálta az ismeretterjesztésnek azt a módját, amely komoly tudományos alapra támaszkodva irodalmi színvonalon népszerűsít. S hogy milyen széles körű az érdeklődés az Egyetemes Neveléstörténet-sorozat füzetei iránt, az a körülmény is bizonyítja, hogy a füzetek — kevés kivétellel — megjelenésük után röviddel teljesen elfogytak. Hogy az egyes füzetekre nemcsak pedagógusok és neveléstörténészek, hanem történészek is felfigyeltek, s örömmel üdvözölték és eredményeiben is figyelemre méltónak tartották a Neveléstörténeti Albizottság és a Tankönyvkiadó Vállalat e közös kezdeményezését.<sup>60</sup>

A kezdeti lendület azonban az utóbbi időben megtörni látszik, világos bizonyítékaul annak, hogy pusztán a lelkesedés, ügyszeretet, valamilyen kezdeményezés fontosságának a tudata önmagában nem elég lendítőerő, ha nincsen olyan szilárd kutatási bázis, amelyre a sorozat szerkesztői bizton támaszkodhatnak. Azokat, akik az egyes füzetek megírására majdnem társadalmi munkában vállalkoztak, saját fő hivatásuk sokrétű követelményei és ezekből adódó kötelezettségeik egyre jobban gátolják abban, hogy az Egyetemes Neveléstörténet-sorozatban szívesen és önként vállalt kötelezettségeiknek eleget tegyenek. Így a sorozat befejezése — a legjobb esetben is — a tervezettnél jóval tovább elhúzódik.

A Neveléstörténeti Albizottság ugyanakkor világosan látja azt is, hogy a füzet sorozat gondozása tevékenységének csak egyik — ha nem is lebecsülhető — területe. A szocialista neveléstudomány mindjobban igényli az egyes problémátörténeti kutatások elvégzését. Ezen a téren jelentős kezdeményezés volt „Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete” című akadémiai doktori disszertáció,<sup>61</sup> majd a Neveléstörténeti Albizottság gondozásában megjelent „A munkára nevelés hazai történetéből” című tanulmánykötet.<sup>62</sup>

<sup>60</sup> *Mészáros István*: Középkori nevelés c. munkájáról I. *Elekes Lajos* bírálatát a *Pedagógiai Szemle* 1965. 2. sz. 206—208. és *Kardos József* bírálatát a *Századok* 1966. 1. sz. 212—214.

<sup>61</sup> *Nagy Sándor*: Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete. Bp. 1962. 19—174.

<sup>62</sup> A munkára nevelés hazai történetéből. Szerk. *Jausz Béla*, *Faludi Szilárd*, *Zibolen Endre*. Bp. 1965.



Nehéz feladat megoldását háritja az egyetemi és főiskolai oktatókra felsőoktatásunk reformja, s ezzel kapcsolatban a korszerű neveléstörténeti jegyzet kialakításának igénye. 1949 óta szinte évről évre gyarapodó neveléstörténeti jegyzetirodalmunk ismeretetésére ebben a keretben nem vállalkozhatunk, legfeljebb utalhatunk arra az igen jelentős munkára, amelyet az Egyetemes neveléstörténet szerzői végeztek.<sup>63</sup> A jelenlegi erősen leszűkített órakeretek azonban új szerkezetű jegyzeteket igényelnek. Nem biztos, hogy ezek elkészültének legcélravezetőbb módja, hogy — erőink koncentrációja helyett — három-négy tanszéken is készülnek — csaknem azonos céllal — neveléstörténeti jegyzetek.

Ha mindezeket túl, a közeljövőben talán meginduló Pedagógiai Lexikon megírásának és szerkesztésének a feladatait is figyelembe vesszük, mind jogosabbnak látszik az az aggodalmunk, hogy nevelés-történetírásunk jelenlegi keretei között aligha lesz képes kielégíteni a vele szemben támasztott igényeket.

Ez az igény pedig társadalmilag is egyre nagyobb. Híven tükrözi ezt a Köznevelésnek, a legelterjedtebb, legnépszerűbb magyar pedagógiai folyóiratnak, a már szinte állandósult neveléstörténeti rovata, a szerkesztőségnek az a céltudatos törekvése, amely — a pedagógusok széles rétegeinek neveléstörténeti érdeklődésére támaszkodva, a marxista neveléstörténet ideológiai nevelő, tudatformáló jelentőségét értékelve — arra irányul, hogy a széles pedagógus közvélemény neveléstörténeti érdeklődését kielégítse, ébren tartsa. De — az előzőkben külön kiemeltéken kívül — valamennyi pedagógiai lapunk: az Óvodai nevelés, a Család és Iskola csakúgy, mint az egyes módszertani lapok és a Felsőoktatási Szemle is közöl időről időre neveléstörténeti cikkeket.

A szorosán vett szakmai körökön túlmutató igényeket jeleznek az Élet és Tudomány neveléstörténeti cikkei, számos más folyóirat — ha nem is rendszeres — neveléstörténeti közleményei; továbbá A kultúra világa megfelelő kötetének viszonylag terjedelmes neveléstörténeti fejezete.<sup>64</sup> (Az egyetemi magyar történeti tankönyvek nevelés- és kultúrtörténeti szakaszaira már az előbbiekben utaltunk.)

A neveléstörténet iránti érdeklődés növekedésével együtt nő azoknak a pedagógusoknak a száma, akik maguk is részt kérnek

<sup>63</sup> Dénes Magda: Egyetemes neveléstörténet. A tanító- és óvónőképző intézetek számára. (A nevelés a Szovjetunióban c. fejezet Székely Endréné munkája.) Kézirat gyanánt. Bp. 1962.

<sup>64</sup> Székely Endréné — Zibolen Endre — Székely Béla — Jóborá Magda: A nevelés történetének vázlatos áttekintése. A kultúra világa. 10. k. Bp. 1964. 426 — 520.

a neveléstörténeti kutatómunkából és iskolatörténeti, helytörténeti és egyéb neveléstörténeti kutatásokat végeznek.

Külön elemzést érdemelnének neveléstörténeti szempontból a szegedi és debreceni tudományegyetem, valamint a pécsi, szegedi és egri Tanárképző Főiskolák évkönyvei, tudományos közleményei. A helytörténeti kutatások tanulságos példái lelhetők fel — többek között — a Szarvasi Felsőfokú Óvónőképző Intézet évkönyvében, illetve a Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleménye című tanulmánykötetben.<sup>65</sup> Évről évre rendszeresen találkozzunk — helytörténeti jellegű, de nem egy esetben közérdekű — neveléstörténeti közleményekkel például a Vasi Szemlében, a Soproni Szemlében, a Borsodi Szemlében, a Szabolcs-Szatmár megyei Nevelőben stb.

Sok hasznos tanulsággal szolgálnak az országsszerte szétszórta folyó iskolatörténeti kutatások és az iskolai értesítők ilyen jellegű és egyéb neveléstörténeti közleményei. A nyomtatásban már megjelent cikkek és tanulmányok mellett sok az olyan érdekes kutatói kezdeményezés, amely bátorításra, a feldolgozásra vonatkozó útmutatásra vár. De nincsen egyetlen szerv sem, amely ezeket a kezdeményezéseket számon tarthatná, egyetlen kutató sem, aki hivatali kötelességéből adódóan akár a legjelentősebb kutatásokat is támogathatná. S ha ez a felmérő, segítő, irányító munka is, gyakorlati végrehajtására alig van módja. Hiszen — mint már más vonatkozásban utaltunk rá —, az Albizottságnak nincsen egyetlen olyan tagja sem, akinek főhivatása lenne a neveléstörténeti kutatás. Saját kutatómunkájukat is szabad idejükben végezhetik csupán, hol marad tehát idejük, energiájuk arra, hogy felmérjenek, személyes vagy levélbeni tanácsokat adjanak, esetleg arra érdemes kutatókat, kutatási központokat, személyesen meg is látogassanak?

Hazai feladataink mellett vannak nemzetközi kötelezettségeink is, amelyek között fontos helyet foglal el az egyetemes neveléstörténet marxista művelése, valamint általános érdekű hazai témák feldolgozása. Ezek eredményeképpen a Neveléstörténeti Albizottság tagjai közül többen írtak cikkeket külföldi folyóiratokban: Kőte Sándor Krupszkajáról szóló cikke a Szovjetszkaja Pedagógikában,

<sup>65</sup> *Hanzó Lajos*: Tessedik és a filantropizmus. — *Tóth Lajos*: Benka Gyula nevelői egyénisége és társadalompolitikai szemlélete., Szemelvények Benka Gyula írásaiból. Közzéteszi: *Tóth Lajos*. A Szarvasi Felsőfokú Óvónőképző Intézet Évkönyve. Szarvas 1962. 85–169. — *Hanzó Lajos*: Peres Sándor pedagógiai törekvései., *Tóth Lajos*: Benka Gyula és Krecsmerik Endre nevelők portréja az első magyar proletárdiktatúra fényében. Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleménye I. 1963. 177–245.

Vág Ottó Brunszvik Teréz óvodaszervezői tevékenységével foglalkozó tanulmánya az NDK Tudományos Akadémiája Nevelés- és Iskolatörténeti Bizottságának évkönyvében került közlésre.<sup>66</sup> Ugyancsak Vág Ottó részt vett és felszólalt 1964-ben Potsdamban a nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvéseivel foglalkozó konferencián. Zibolen Endre Pestalozzi-kutatásai is nemzetközi jelentőségűek.

Az antifeudális népi-forradalmi mozgalmak oktatási-nevelési törekvéseit tárgyaló monográfia, illetve ennek ismertetése iránt külföldről több oldalról mutatkozott érdeklődés.<sup>67</sup>

A Neveléstörténeti Albizottság elnöke, Jausz Béla professzor a nemzetközi neveléstörténeti folyóiratnak, a *Paedagogica Historica*-nak megindulása óta szerkesztőbizottsági tagja.

A Prágában megjelenő *Acta Comeniana*-ban több magyar neveléstörténész írása látott napvilágot. S egyre szélesebb érdeklődés nyilvánul meg mindenfelől neveléstörténeti kutatásunk eredményei, neveléstörténeti kiadványaink iránt.

\*

Neveléstörténetírásunk két évtizedes fejlődésének bemutatásával egyrészt az volt a célunk, hogy áttekintsük megtett utunkat, megkíséreljük felmérni eredményeinket, de ugyanakkor a kép hűsége, viszonylagos teljessége érdekében, a jövő fejlődés érdekében érzékeltessük problémáinkat, nehézségeinket.

Felelősségünk teljes tudatában ezt az alkalmat is felhasználjuk, hogy felhívjuk a figyelmet arra a veszélyre, amelyet a történeti szemléletmód nem kielégítő érvényesítése, a múlt tapasztalatainak figyelembe nem vétele, fel nem használása jelent pedagógiai tudományunk és azon túl, közoktatásunk fejlődésére, s még egyszer rámutassunk a marxista neveléstörténet tudatformáló jelentőségére. Felhívjuk a figyelmet a neveléstörténetre, mint sajátos történeti tudományra, amely a jelen talaján állva a messzi múltba vissza és a távoli jövőbe előre tekint, és elsődlegesen alkalmas arra,

<sup>66</sup> *Köte Sándor* cikkének pontos bibliográfiai adatai nem állnak rendelkezésünkre. — *Vág, Otto*: Zum 100. Todestag von Therese Brunszvik. Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 2. Berlin 1962. 121–131.

<sup>67</sup> *Földes Éva*: Népoktatási népnevelési törekvés a korai antifeudális népi-forradalmi mozgalmakban. Bp. 1964. — A könyvről a Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte (Berlin), a *Paedagogica Historica* (Gent) és a *Mennonite Quarterly Review* (USA) közölt — tudomásunk szerint — ismertetést.

hogy a nevelés és oktatás történetét mint az emberi kultúra nemzedékről nemzedékre való átszármaztatásának történetét az emberi kultúra sok ágából egyesült széles folyamába bekapcsolja.

## TWENTY YEARS OF RESEARCH IN THE HISTORY OF HUNGARIAN EDUCATION

By

*Éva Földes*

History of education has at present no independent institute in Hungary, nor are separate funds allotted for research in this specific field. Nevertheless important work has been achieved in the last twenty years. Although, the twenty year's period in question is dealt with as being one process, the period between 1945—1948 is regarded as a preparatory phase with important measures that served to initiate new procedures, and the year 1949 as the first year in which Marxist ideas of educational history have gained ground. Only after this date does the systematic translation of the works of Soviet authors begin as an independent line of research. The more important educational works of the last twenty years are reviewed and evaluated, and the important part educational history has been playing in the shaping of Marxist consciousness is stressed, moreover, the importance of setting up appropriate institutes for research in educational history is pointed out.

*Эва Фёльдеш*

## ДВАДЦАТЬ ЛЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ ВЕНГЕРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

В Венгрии в настоящее время нет самостоятельного института или исследовательской базы для изучения истории педагогики. За последние 20 лет, однако, вопреки этому были достигнуты значительные результаты в этой области. Автор считает развитие, достигнутое за прошедших два десятилетия, по существу единым процессом, при этом период с 1945 по 1948 гг. представляет собою такой подготовительный этап, к которому приурочены авторитетные начинания, но началом, первым годом марксистской истории педагогики все же следует считать 1949 год. С этого времени начинают переводить труды русских авторов и разворачивается все более самостоятельное исследование в Венгрии. Автор дает обзор и оценку важнейших трудов прошедших двадцати лет и решительно подчеркивает силу истории педагогики в формировании марксистского сознания, выражая при этом мысль о том, что необходимо как можно скорее создать институционную базу для изучения истории педагогики в Венгрии.

Fizikatanításunk húszéves eredményeiről és feladatairól kívánunk szólni az alábbiakban.

Soron követjük — inkább csak az elvi alapokat érintve — a tantervi és tankönyvi változásokat, a módszertani fejlődést és a minden pedagógiai törekvés megvalósításához szorosan csatlakozó személyi és tárgyi feltételek változását. Az eredmények értékeléséhez hozzátartozik a jelen és a jövő fontosabb feladatainak az áttekintése, mert csak ezeknek a tükrében látjuk világosan, mennyire pozitív mindaz, amit elértünk, és mi az, amit kerülnünk kell.

Témánkat leszűkítjük az általános iskolai és a gimnáziumi fizikatanításra. E két iskolatípus fizikatanításában lényegében azonos alapelvek, közös elvi elgondolások érvényesülnek ugyan, mégis — célszerűségi okokból — mondanivalónkat a két iskolatípusnak megfelelően két részre osztjuk.

### *Általános iskola*

#### *1. Tantervi változások*

1945-ben, felszabadulásunk idején, az 1941. évi nyolcosztályos népiskolai tantervben a fizika nem szerepel önálló tantárgyként. A „természeti, gazdasági és egészségi ismeretek” megnevezésű tantárgy tartalmazott ugyan — igen szűk terjedelemben — fizikai vonatkozású részleteket, de mennyiségben és mélységben a tanuló életkörülményeitől és nemétől függő mértékben, a leányoknak kevesebbet, mint a fiúknak, és a falusi iskolákban kevesebbet, mint a városiakban. Mindehhez figyelembe kell vennünk, hogy 1945 előtt csak városokban és néhány vidéki ipari centrumban volt nyolcosztályos népiskola.

Felszabadulásunknak köszönhetjük a valóban általános és kötelező nyolcosztályos iskolát, és benne a fizikát mint önálló tantárgyat,

amelynek tananyagát nem tették függővé sem a tanulók nemétől, sem az életkörülményeiktől.

A felszabadulást követő első időszakban nagyon rossz feltételek között, romos tantermekben, nagyobbrészt még felekezeti iskolákban tanították a fizika néhány elemét, a régi népiskolai „természeti ismereteket”, zömmel minden kísérlet nélkül.

Az 1946-ban kiadott első *demokratikus* tantervben<sup>1</sup> a „természet-tan” az általános iskola hetedik osztályában heti 3 órás tantárgy. A megváltozott élet az iskola elé új feladatokat állított. Ezek közül az egyik legfontosabb feladatot a világnézeti nevelés megalapozása jelentette. Ezért az első új tanterv lényeges szerepet szánt a természettudományos tantárgyaknak. Mivel a fizikának a természeti jelenségek megismertetése mellett azok magyarázata is feladata, a fizika mint a világnézeti nevelés egyik fontos tantárgya kapott helyet az iskolai tantárgyak között.

1947-ben jelent meg az első általános iskolai fizikatanönyv.<sup>2</sup> Mind a tanterv, mind a tankönyv igényes fizikatanítás megvalósítására tesz kísérletet. A tanterv részletes Útmutatása is előretekinthet. Az általános iskolai fizikát tanító nevelők számára gondosan összefoglalja — megfelelő szinten — a középiskolai fizikatanításban az elmúlt évtizedek során kialakult haladó polgári didaktikai elveket, törekvéseket (a tanulók munkáltatása, gondolkodtatása stb.).

A tantervi anyag gyakorlatilag a fizika egész területére kiterjedt. A régi gimnáziumi 1938. évi III. osztályos fizikatanterv erős hatása látszott rajta, de annál még többet adott: a melegmennyiség mértéke, a hang magassága, a munkavégzőképesség (energia), a munkateljesítmény, a súlypont, a testek egyensúlyi helyzetei, súrlódás, közegellenállás, összefüggés az áramerősség, feszültség és ellenállás között, villamos erőátvitel, a fény erőssége, mind olyan témák, amelyek a bizonyos fokig válogatott tanulóanyaggal dolgozó gimnázium III. osztályos tantervében nem szerepeltek. A heti egy többletóra kevés volt e fontos alapfogalmak elsajátításához. A tananyag begyakorlására, a fizikatanítás során elsajátítható elemi jártasságok megszerzésére a valamennyi tanuló számára kötelező általános iskolában alig maradt idő. A tantervi maximalizmus azonnal jelentkezett.

Az Útmutatás hiába hangsúlyozta ismételten a tanulók megfigyelő-, gondolkodóképeségének fejlesztését, a tanulók számára fizikai élményeket nyújtó egyéni (2–3 fős csoportokban folyó) kísérletezést — mai kifejezéssel fizikai gyakorlatokat — évi 6–10 alkalommal. A nagy terjedelmű tananyagnak az Útmutatás szerinti

<sup>1</sup> VKM 75000/1946. sz. rendelete.

<sup>2</sup> *Vermes Miklós*: Természettan az általános iskolák VII. osztálya számára. Bp. 1947.

igényes feldolgozásához idő nem állt rendelkezésre. Eredmény: a törvényszerűségek mechanikus, formális betanítása, a „kréta fizika”, a verbalizmus, a túlterhelés, a viszonylag kismérvű nevelőhatás.

A hiányosságok jórésben az általános iskola gyors szervezésével magyarázhatók, mert hasonló hiányosságok nemcsak a fizika, hanem a többi tantárgyak tanításában is jelentkeztek. Kiküszöbölésükre 1950-ben új általános iskolai tanterv készült,<sup>3</sup> amely már az időközben bekövetkezett társadalmi haladásnak megfelelően *szocialista* nevelési eszmék és célok jegyében kívánta nevelni az ifjúságot. Ennek alapján a 7. osztályban heti 3, és a 8. osztályban heti 2 órában tanítottunk fizikát. A fizikaórák száma tehát emelkedett, és a tananyag két évre oszlott el.

A tanterv az óraszámemeléssel a fizikatanítás nevelési jelentőségét és hatékonyságát kívánta fokozni (főleg és kiemeltebben a világnézetű nevelés, a marxizmus—leninizmus eszméinek az irányában), és a tanítás eredményességét szerette volna emelni a tanítás technikai szemléletének fokozásával és a fizikatanításnak az élet igényei felé való közelítésével. A tananyag azonban még tudományosabb megalapozást nyert és nagyobb rendszerességgel kívántuk azt adni, így a maximalizmus továbbra is fennmaradt. Ezért a tanítás eredményességében nem következett be a várt emelkedés. A későbbi tananyagcsökkentő rendeletek nem sokat segítettek a nehézségeken.

Az 1958. évi új általános iskolai tanterv<sup>4</sup> alig segítette a helyzeten. Az összóraszám és annak a két felső osztályra való elosztása változatlan maradt, úgyszintén a tananyag is, csupán néhány fejezet került át a megtanítandó tananyag kategóriából az olvasmányok közé. De erősebben jelentkeztek a gyakorlati igények és a világnézetű nevelés erősítése mellett a politechnikai szemlélet fejlesztése. A túlterhelés tehát továbbra is fennállott, bár nem tagadható, hogy a tanterv és a tankönyvszerzők igyekeztek kevesebb tananyagot adni, alaposabb feldolgozásban.

Az 1950-es és az 1958-as általános iskolai fizikatantervek alapján értünk ugyan el eredményeket, elég komoly természettudományos szemlélettel és érdeklődéssel hagyta el az általános iskolát a 14 éves tanulók többsége, sok helyen lehetett látni igen szép szakköri foglalkozást is, de a munka egészében mégsem volt teljesen megnyugtató. A hiba főleg az általános iskoláról vallott felfogásban gyökerezett, lezárt iskolának tekintettük az általános iskolát (1950-ben még teljesen, 1958-ban már csak viszonylagosan), és ezért sokat akartunk adni. Minden alapvetően fontos fizikai ismeretet meg akartunk tanítani

<sup>3</sup> VKM 1220-10/1950. sz. rendelete.

<sup>4</sup> Tanterv az általános iskola V—VIII. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1958.

a 12—14 éves tanulóknak, méghozzá túlzott rendszerességgel. A radioaktivitás jelenségei és az atomenergia békés felhasználása is szerepeltek pl. a tantervekben, igaz, az 1958-asban már csak ismeretterjesztő olvasmányként. A mennyiség és minőség tekintetében egyaránt túlzott tananyag, valamint a tudományosság — egyébként fontos — igényének nem megfelelő értelmezése mellett nem juthattunk és nem is jutottunk elég közel a gyermekhez, a mindennapi gyakorlathoz, az élethez.

Az iskolareformnak kellett jönnie, hogy a „helyére kerüljön” az általános iskolai fizikatanítás. A reform alapján készült új tanterv 1962-ben jelent meg.<sup>5</sup> Ennek alapján — felszabadulásunk huszadik évfordulójának tanévében — 1964/65-ben már az általános iskola 6. osztályában is tanítunk fizikát, tehát három éven át, összesen heti 6 órában az eddigi 5 helyett. De ami ennél sokkal fontosabb, a gyermekek nyelvén, a gyermekek mindennapi tapasztalataihoz kötve, életszerűen, a nevelők és tanulók közös munkájával, a tanulók aktív részvételével, kötelező fizikai gyakorlatokkal, tanulói kísérletekkel tanítunk, és már az eddigi, nem egészen egy éves tapasztalatok alapján is remélhetjük, hogy eredményesen.

A legújabb tanterv az eddigiekhez képest lényegesen kevesebb tananyagot tartalmaz, és az óraszám eggyel magasabb. Az új tankönyvekben a „megtanulandó szöveg” jelentékeny mértékben lecsökkent, kevesebb meghatározást, viszont több szemléltető képet, életből vett fényképet tartalmaznak. Nagyobb lehetőséget adnak a tananyagnak a tanulókat aktivizáló feldolgozására. E sorok írása idején még csak a 6. osztályos tankönyv van a tanulók kezében, de erről máris határozottan elmondhatjuk, hogy illusztrációi, érdekes, egyszerű előadásmódja, a mindennapi élet közelsége — a fizikai törvény és annak alkalmazása szoros egységet alkot — megszerettette a 11—12 éves tanulókkal a fizikát. Alkalmazkodik életkori sajátosságaikhoz, és sok tekintetben több segítséget ad mind a tanulóknak, mind a tanárok számára, mint amennyit bármelyik előbbi könyv adott. Az első két tanterv maximalizmusát az 1958-as tanterv még nem tudta felszámolni. A jelen — felszabadulásunk óta negyedik — tantervben ez a kérdés megoldottnak látszik.

Az elmúlt 20 évben megjelent tantervek és tankönyvek mindegyike fejlődést, előrelépést jelentett az előzőekhez képest. De csak a legújabb tanterv és tankönyv készült a nevelők széles körű bevonásával, és csak ezeknek a bevezetését előzte meg a nevelők igen alapos tájékoztatása a módszertani folyóirat és a továbbképzési rendezvények útján. A nevelők — elég sokan — bizonyos fokig

<sup>5</sup> Kiadva a 162/1962. (MK 23) MM számú utasítással.



magukénak tekintik a tantervet és az új tankönyveket, hiszen hozzájárultak a kialakításukhoz. Többségükben lelkesen, örömmel tanítják a 6. osztályos fizikát, az új tankönyvet, és remélhető, hogy így lesz ez a 7. és 8. osztály tananyagával és tankönyvével is.

## 2. Módszertani fejlődés

Az általános iskolai fizikatanítás módszerének fejlődése a legszorosabban összefügg az egymást követő tantervekkel, tankönyvekkel, a személyi és tárgyi feltételekkel. Az 1946-os tanterv Útmutatása — közel húsz év távlatából — szinte teljes egészében ma is időszerű, legfeljebb kiegészítésekre szorul (főként nevelési vonatkozásban, továbbá az új ismeretek szerzését célzó tanulói kísérletek terén).

Néhány, ma is nagyon aktuális gondolat a 20 év előtti Útmutatásból:<sup>6</sup>

„A fizikatanítás módja a munkáltatás, abban a magasabb értelemben, hogy a tanítás a tanulónak minél több képessége kifejlesztésére és gyakorlására adjon lehetőséget. A nevelő ne csak az ismeretek közlésében lássa munkája egyetlen célját, hanem azt is mérlegelje, hogy az iskolai tevékenységével a tanulónak milyen képességeit tudja gyakorolni. A tanuló számára akkor válik élővé a természet tudománya, ha látja, hogy milyen lépésként születik meg a jelenségek megismerése, mint ered az a mindennapi tapasztalat tényeiből, miként ösztönöz a helyes megismerés vágya kísérletekre, és ezeknek eredménye miként hat megint vissza a mindennapi életre. A helyes tanítás a tudományok születésének folyamatát vetíti a tanuló elé még egy tanóra keretén belül is. Ennek van nevelő hatása, így ébred fel a kutató ösztön és az önálló meglátási készség . . .

Az ismeretszerzés alapja a természettudományokban általában a tapasztalat. Erre kell tehát a fizika tanítását is felépíteni. A tapasztalatokat a tanuló vagy magával hozza, vagy a megfelelő helyen alkalmazott kísérlet útján szerzi meg. Tehát az oktatás a szemléleten, a mindennapi élet jelenségeinek megfigyelésén és a kísérleten nyugszik, és teljes egészében mintegy kutató fizikának kell lennie.

*Minél kevesebb ismeretet közöljünk, de minél többre bukkanjának rá maguk a tanulók egyre inkább kifejlődő megfigyelőképességük és gondolkodóképességük alapján.*”

Az adott viszonyok között a helyes irányítást tehát megkapták a fizikát tanító nevelők. De nem volt szertári felszerelés, nem volt mivel kísérletezni, nem volt mit megfigyelni. A régi rendszertől örökbe kapott ódon iskolák, a szakképzett nevelők hiánya, illetve

<sup>6</sup> Részletes útmutatások az általános iskola tantervéhez. 6. füzet. Természettan. Országos Köznevelési Tanács 1946.

igen alacsony száma a kezdeti fejlődést igen megnehezítették. Így érthető, hogy az Útmutatás nagyon is haladó, a régebbi alsó fokú fizikatanításhoz képest előremutató gondolatai csak igen lassan és igen kis részben valósultak meg.

A felszabadulás utáni első években a nevelői tevékenység főleg az ismeretközlésben, a tanulói tevékenység pedig túlnyomóan a verbális tanulásban nyilvánult meg. Szemléltető eszközök hiányában — jó esetben — rajzos szemléltetéssel mutatta be a nevelő a jelenségeket.

1949 és 1952 között erősebb ütemben megindult az iskolák felszerelésének biztosítása, csaknem minden iskolába eljutott az ún. Csekő-láda, amelynek egyszerű, mai szemmel nézve — tanszergyártási szempontból — kezdetleges alkatrészeivel a legszükségesebb tanári demonstrációs kísérleteket be lehetett mutatni. A maga idejében hézagpótló volt, és lehetővé tette a tanári demonstrációs munka kibontakozását.

Túlzásnak, sőt ma már helytelennek tartjuk az 1946-os Útmutatásnak azt az állítását, hogy „a kísérletező fizikatanítást nemcsak szertárral, hanem anélkül is el lehet végezni, csupán a vezető tanár ügybuzgalma szükséges hozzá, mert alig van az általános iskola természettan-oktatásában olyan kísérlet, amelynek szükség esetén szertár nélkül is ne lehetne elvégezni a némi jóakarattal összegyűjtött, vagy a tanulók által összeszedett holmik segítségével”.

A Csekő-láda mellett megjelent egy olyan kiadvány,<sup>7</sup> amely a tanári kísérletezés titkaiba vezette be a nevelőket. Sokat segített módszertanilag Gorjcskin szovjet pedagógus könyveinek magyar nyelvű kiadása,<sup>8</sup> annak ellenére, hogy szovjet tantervhez és tankönyvekhez írta a szerző. De felhívta a figyelmet a módszertannal való foglalkozás szükségességére, és sok hasznos ötletet, megoldást adott.

1952-ben létrejött a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet,<sup>9</sup> működésével erőteljesen megindult a pedagógusok szervezett továbbképzése, és az Intézet irányítása mellett megjelentek a magyar viszonyokhoz alkalmazkodó, az 1950-as tanterv alapján kiadott

<sup>7</sup> *Csada—Csekő—Jeges—Öveges: Fizikai kísérletek és eszközök. Közoktatásügyi Kiadó 1950.*

<sup>8</sup> *Gorjcskin, E. N.: A fizikatanítás módszertana. I—II. k. Közoktatásügyi Kiadó 1951.*

<sup>9</sup> Feladata: „Az általános és középfokú iskolákban folyó oktató-nevelő munka színvonalának emelése érdekében a közoktatási dolgozók továbbképzésének irányítása.” 1020/1952. MT sz. határozat. Közoktatásügyi Közlöny 1952. 14. sz.

tankönyvekhez<sup>10</sup> készült módszertani útmutatások, az első „tanári segédkönyvek”.<sup>11</sup>

A nevelők a körülményekhez képest megfelelő módszertani segítséget kaptak. A „kréta fizikát” lassan-lassan felváltotta a tanári demonstráció, a nevelő előadását a kísérleti bemutatáshoz kapcsolódó, tanulókkal folytatott beszélgetés, a látottak közös elemzése. A táblai rajzok is mindinkább a valóban bemutatott kísérletekre, eszközökre emlékeztettek.

A kísérletezés módszerében sok kezdeményezés alapján komoly eredmények születtek. A Közoktatásügyi Minisztérium Újítási Bizottsága, illetve Tanszeripari osztálya, ez időben két kötetben kiadta a pedagógus újítómozgalom eredményeit: Újszerű szemléltetési eszközök és módok (I.—II. k. Tankönyvkiadó 1952—1953.). E kiadványok kb. felerészben a fizikatanárok hivatásszeretéről és alkotókészségéről tanúskodó kísérleti eszközök házi készítésére vonatkozó újításokat tartalmaztak.

Helyenként, nyomokban már a kísérletezés túlhajtásával is találkozunk: a kísérletező fizikatanítás elszakadt a gyakorlati élettől, a kísérletezés egyes helyeken öncélúvá vált, „a fizika a szertárban lakott”.

A fejlődés következő lépése, 1955-től a tanulók bevonása a kísérletező munkába. Először mint szertárosok működtek csupán a nevelők mellett, majd a jobb tanulók segédkeztek a tanári demonstrációs kísérletek bemutatásában, végül lassan, de mind általánosabban terjedt a kísérletező számonkérés, sőt az otthoni kísérletezés is. A kísérletező számonkérés során a tanulók felelés közben bemutaták az előző órán a tanártól látott kísérleteket.<sup>12</sup>

Az 1958. évi tantervhez<sup>13</sup> kiadott Utasítás az előadóteremmel és szertárral rendelkező osztott iskolák részére kötelezővé teszi

<sup>10</sup> Bor Pál—Hoffmann Tiborné: Fizika az általános iskola VII. osztálya számára. (Szovjet tankönyv nyomán.) Bp. 1950. — Czimer László: Fizika az általános iskola VIII. osztálya számára. Bp. 1951.

<sup>11</sup> Budaméry B.—Bayer I.—Jeges K.: Az elektromosság tanításának módszere az általános iskolában. Tankönyvkiadó 1953. (2. kiadás 1955., összesen 7000 példányban.) — Budaméry B.—Jeges K.: Mechanika és hangtan tanítása az általános iskolában. Tankönyvkiadó 1954. — Budaméry B.—Jeges K.: A hőtan és fénytan tanítása az általános iskolában. Tankönyvkiadó 1956.

<sup>12</sup> A politechnikai oktatás elemei az általános iskolában. KPTI sokszorosított anyag, 1955. nov. — Iskolai és otthoni tanulókísérletek a hőtanban, gondolkodtató kérdésekkel. KPTI sokszorosított anyag, 1957. dec. — A tanulók otthoni fizikai kísérleteiről. A természettudományok tanítása 1958. 1. sz.

<sup>13</sup> Az új tankönyvek az 1958-as tanterv alapján: Bellay László—Öveges József—Párkányi László: Fizika az általános iskola VII. osztálya számára. Bp. 1959. — Bellay László—Öveges József—Párkányi László: Fizika az általános iskola VIII. osztálya számára. Bp. 1960.

a „fizikai gyakorlatokat”, amelyeken már az egész osztály dolgozik, nem csupán néhány tanuló. Általánossá még nem válnak ezek a gyakorlatok, de sok tanári próbálkozással találkozunk, bemutató tanításokat tartanak, ahol a tanulók kísérleteznek. A nevelők egy része írásban is beszámol tapasztalatairól. „A fizika tanítása” c. módszertani lap első három évfolyamában 1962 és 1964 között 20 nagyobb tanulmány, óraleírás és eszközismertetés jelenik meg tanuló kísérletezéséről. 1958 és 1961 között „A természettudományok tanítása” fizika-rovata évente átlag két cikket közölt a tanulók kísérletezéséről.

Az iskolareform<sup>14</sup> alapján készült 1962. évi új tantervi Utasítás világosan különbséget tesz a tanulókísérlet és a fizikai gyakorlat között. A tanulói kísérletek az új anyag feldolgozásának a menetébe kapcsolódnak, a fogalomalkotást, a jelenségek leírását, az összefüggések megállapítását szolgálják. A fizikai gyakorlatok célja a mérőeszközök használatának és egyszerű mérési eljárásoknak gyakorlása, valamint a fizikai ismeretek alkalmazása és megszilárdítása. Az új tanterv osztályonként 4—5 fizikai gyakorlatot kötelezően előír, és nyomatékosan javasolja a tanulókísérleti órák tartását, a tanulók nagyobb aktivitásának, az új anyag feldolgozásába való teljes bekapcsolódásuknak a lehetővé tételére. Megyék és járárok szervezetten törekszenek arra, hogy biztosítsák minden iskola részére a fizikai gyakorlatokhoz és a tanulói kísérletekhez szükséges szer-tári anyagot. A KPTI, majd az átszervezése után, 1962 óta az OPI (Országos Pedagógiai Intézet) nyújt részletekbe menő segítséget a területen e munkához.<sup>15</sup>

A tanulói kísérletek általánossá tétele és a tanulókísérleti órák módszerének kialakítása érdekében sokat kell tennünk és beszél-nünk, de a fejlődés már megindult, s ezzel bizonyosan eredménye-sebbé válik a munkánk, a fizikatanítás.

A kísérletezés kérdésének a „helyére kerülése” mellett számos más módszertani kérdés is tisztázódott az elmúlt húsz év alatt, vagy legalábbis elindult a ma helyesnek látszó úton. Lényegében tisztázódott pl. a fizikai feladatmegoldások problémája. Kezdet-ben alig oldottak meg fizikaórán számítást igénylő feladatokat. A tanulók feladatmegoldó készsége minimális volt, mert a sok nem szakos nevelőnek is nehézséget okozott a feladatmegoldás. A nevelők (KPTI kiadványként) megkapták mind az 1950-es, mind az 1958-as

<sup>14</sup> 1961. III. törvény.

<sup>15</sup> Fizikai gyakorlatok eszközei a 6., a 7., majd a 8. osztályos általános iskolai tanulók számára. OPI sokszorosított anyag, 1964. május, október, illetve 1965. június. — Munka és Iskola 1964. 10., 1965. 3. és 4. sz.

tantervek alapján írt tankönyvek valamennyi feladatának részletes kidolgozását és ezeken kívül jelentékeny mennyiségű gyakorló feladatot.<sup>16</sup>

Megindult a fejlődés, számos helyen igen szép eredmények voltak, sőt itt-ott már a feladatmegoldás vált öncélúvá, ami ellen fel kellett szólni. Ma általában helyes egyensúly alakult ki a számítást igénylő és a számítást nem igénylő („gondolkodtató”) kérdések és feladatok alkalmazásában.

A gyakorlatban, nevelői munkaközösségekben, továbbképző tanfolyamokon az évek során egyre csiszolódott a felfogás egyes módszertani kérdésekről, pl. a fizikaórák tervezéséről és előkészítéséről, felépítésükről és elemzésükről, a tanulók munkájának az értékeléséről és az osztályozás kérdéséről stb. Ma már világosan áll csaknem minden fizikatanár előtt: a vegyes típusú órák mellett legalább ugyanolyan mértékben megvan a létjogosultsága bármely más típusú órának; a reális, objektív osztályozáshoz a legváltozatosabb számonkérési lehetőségek szükségesek; a tanítási órákon rendelkezésre álló időt elsősorban az új anyag feldolgozására kell felhasználni, tehát a számonkérés idejét a minimumra kell csökkenteni; komoly jelentősége van az üzemlátogatásoknak, általában a mindennapi élettel való kapcsolatoknak stb. Abban, hogy idáig eljutottunk, legnagyobb részük a szakfelügyelőknek van, akik rendszeresen tanulmányozták a különböző (MM, KP II, OPI) útmutatókat, kiadványokat és a módszertani folyóiratokat.

A fizikát tanító nevelők egy kisebb csoportja kezdő, nem szakos, tele tárgyi és módszertani problémákkal. Számukra, sajnos, nem sokat jelent az előző évek továbbképzése, mert nagyrészt csak a tanév kezdetén szerez arról tudomást, hogy fizikát fog tanítani. (Azért kapnak 2–3 fizikaórát, hogy meglegyen a kötelező óraszámuk.) Nagyarányú a nevelőváltozás. A soproni járásban pl. a szakfelügyelővel együtt összesen csak 3 nevelő van, aki a legutóbbi 10 év alatt ugyanabban az iskolában tanította a fizikát. A széles körű, általános módszertani fejlődésnek, és ennek nyomán a tanulók tudásában a komoly előrehaladásnak egyik szükséges feltétele az állandó tantestületek kialakulása, s a tantárgyfelosztásokban a változások minimumra csökkentése.

Az elmúlt húsz év módszertani fejlődését elemezve külön kell szólnunk a felszabadulásunk huszadik évében, 1964 szeptemberében bevezetett 6. osztályos fizikatantervvel és -tankönyvvel<sup>17</sup> kap-

<sup>16</sup> *Vermes Miklós*: Általános iskolai fizikai példatár. Bp. 1952. — *Vermes Miklós*: Általános iskolai fizikai példa- és feladattár. Bp. 1960.

<sup>17</sup> *Kovács Zoltán* — *Zátonyi Sándor*: Fizika az általános iskola 6. osztálya számára. Bp. 1964.

csolatos módszertani problémákról. Nem túlzás az a megállapítás, hogy az új tanterv és tankönyv bevezetése módszertani pezsgést eredményezett az iskolákban országszerte. E pezsgések fő oka, hogy az új tankönyv alapján egyszerűen nem lehet a régi, leckeszerű módon tanítani. Akik így kívánnak tanítani, azoknak a tankönyv minimalista. A régi „kikérdezés, magyarázat, házfeladat feladás” megszűnőben van. A „kikérdezés” helyére a több színű, változatos ellenőrzés, a „magyarázat” helyére a tananyagnak bőséges szemléltetéssel kísért megbeszélése vagy közös, tanulói kísérletekre alapozott megvizsgálása, elmélyítése és rögzítése, röviden „feldolgozatlása” lépett. Ilyen előzmények után a házi feladat a tankönyvi szöveg, a „lecke” megtanulása helyett inkább az iskolában tanultak gyakorlását vagy az érdeklődésből fakadó további elmélyítését célozza.

Nagyon optimista lenne az a kijelentés, hogy a „kréta fizika” teljesen eltűnt. De állíthatjuk: ahol csak egy kicsit is lelkiismeretes a tanár, ott a 6. osztályban természetes a legalább tanári demonstrációs kísérletek alapján történő anyagfeldolgozás. Ez a tanterv és a tankönyv nemcsak megkívánja, hanem lehetőséget is ad rá, és a nevelőkön keresztül kihat egyúttal a 7. és a 8. osztályos fizika-tanításra is.

Még sokkal nagyobb jelentőségű az a tény, hogy egyre több iskolában nemcsak a tanárok, hanem a tanulók is kísérleteznek. Eszerint a fizikaórákon az elmélet és a gyakorlat élő kapcsolatából fakadó munkáltató oktatás van kialakulóban (amiről már az 1946-os Utasítás is írt). Az oktató-nevelő munka kétoldalú folyamat jellege konkrétan tükröződik a „kísérleti fizika” tanításában: a nevelő és a tanulók egyaránt kísérleteznek. Nevelőink többsége megértette, hogy a fizikatanítás kísérletező jellegét ma már a tanári és tanulói kísérletek együttesen határozzák meg.

A lehetőségek figyelembevételével elsősorban a kötelező fizikai gyakorlatok megtartását szorgalmaztuk. Örvendetes, hogy az új tanterv első évében több megye osztott iskoláinak 90–95%-ában valamennyi előírt fizikai gyakorlati órát megtartották. Sok helyen, főképpen Pest, Szolnok és Bács-Kiskun megyében, minden tanuló-pár rendelkezett megfelelő felszereléssel.

A fizikai gyakorlati órák előkészítésének és levezetésének a módszere még kiforratlan. Útkeresés folyik; annyi bizonyos, hogy az órák nem épülhetnek a tanári utasítások sorozatára. A tanulók önállóságának kell érvényesülnie: kezdetben, a 6. osztályban még kisebb mértékben, viszont a 8-ban már igen határozottan. A tapasztalat szerint a fizikai gyakorlatok akkor sikeresek, ha azokat tanuló-kísérleti órák sorozata előzte meg. A fizikai gyakorlatok mérési

programját akkor tudják a tanulók önállóan végrehajtani, ha az eszközök használatában a tanulókísérleti órákon már kellő jártas-  
ságra tettek szert.

A 6. osztályos tankönyv a tanulói kísérletekre alapozott tananyagfeldolgozást nemcsak lehetővé teszi, hanem sugallja is. A tanulók szeretik és igénylik az ilyen órákat; izgatottan várják, mikor foghatnak hozzá a kísérletezéshez. Sok megfigyelés mutat arra, hogy a tanulók a 6. osztályos fizikát a jó tankönyv mellett jórészt a sokszínű munkáltatás és a kísérletezés miatt szerették meg.

Röviden összefoglalva: az általános iskolai fizikatanítás módszertani vonalon hosszú utat tett meg. Kezdetben a tanári előadást csak táblai rajzok élénkítették, majd általánossá váltak a tanári demonstrációs kísérletek s azok értékelése a tanulókkal folytatott beszélgetés keretében; a két évtized utolsó harmadában elszórt próbálkozások után egyre erősödtek a tanulói kísérletek, végül kötelezővé váltak a fizikai gyakorlatok. A nevelők jelentékeny része tudatosan törekszik minél több tanulói kísérletet is beiktatni az új anyag feldolgozásába, mert meggyőződött róla, hogy ily módon a tanulói aktivitást, önállóságot biztosító munkaformákkal a tanulók tartósabb ismeretekhez jutnak. Mindez sok fáradozást igényel a nevelőtől, de a befektetett munkát nem sajnálják, mert a gyermekek öröme és tudása feledteti velük a fáradtságot.

### *3. Személyi feltételek és a továbbképzés*

A fizikatanításban a módszertani fejlődés együttjárt a személyi feltételek javulásával. Ehhez az első lökést a pedagógiai főiskolák létrehozása adta. A budapesti és szegedi főiskolán már 1947-ben, a többin 1948-ban indult meg a szaktanárképzés. A személyi ellátottság alakulásáról világosabban beszélnek a számok. Példaképpen álljon itt két járás helyzete a 20 éves statisztika tükrében (l. a 270. old.).

Felszabadulásunk első éveiben, az általános iskola megalkotásakor csak a polgári iskolai tanárok voltak szakos nevelők. Hogy pedagógustársadalmunk mennyire együttérzett az általános iskola létrehozatalával, az igazi, magasabb műveltséget adó „népiskolával,” mi sem bizonyítja jobban, mint a tanítói képesítéssel rendelkező nevelőink legjobbjainak a tömeges jelentkezése a szakosító tanfolyamokra, szakképesítés szerzésére. 1949 és 1952 között komoly — öthetes — nyári szaktanfolyamokon, évközi konzultációkon megindult a szaktanító, majd szaktanárképzés — „levelező” úton.

A legkiválóbbak az akkor 8—12 éves pedagógiai gyakorlattal rendelkező nevelők voltak, az akkor 30 évesek, a ma 45—48 évesek, akikre a második világháborús harcetekken is a legnagyobb teher szakadt. Külön meg kell emlékeznünk e korosztályról, még ha időben kissé előbbre is ugrunk, mert ugyanennek a korosztálynak a tagjai — ma egyetemre járnak, hogy ugyancsak levelező úton középiskolai képeztést szerezzenek, és ezzel a középiskolai hálózat szükségyszerű és nagyarányú fejlesztése következtében a legutóbbi években fellépő középiskolai szaktanárhiányt némileg enyhítsék! A tanulói aktivitást fejlesztő új módszereknek is ők az élharcosai. Segítségükkel ugrott fel az említett példánkban a szaktanári oktatásban részesülő tanulók száma 1948 és 1950 között 5%-ról 52%-ra.

A táblázat a szaktanári oktatásban részesülő tanulók százalékát tünteti fel két alföldi járásban.

Év	Békési járás	Szarvasi járás
1945	5	3
1948	5	3
1950	52	49
1953	64	58
1958	68	65
1965	88	83

A táblázatba foglalt példánk általában jellemző az országos helyzetre. Városainkban a szakos ellátottság ma már megközelíti a 80—90%-ot, de egyes falusi iskolákban, még körzeti központi iskolákban is, a szaktanárhiány közelíti meg a 80—90%-ot (pl. a kiskunfélegyházi járásban öt körzeti központi iskolában egyáltalában nincs szakos nevelő!).

Országos viszonylatban a szakos ellátottság aránya legjobb volt 1957—1958 körül. Ekkor már több éve ontották a pedagógiai főiskolák a szakos nevelőket, és az 1944—1945-ös években született viszonylag kis létszámú korosztály került a fizikát tanuló 7. és 8. osztályokba. 1958 után a tanulólétszám a felső tagozatban rohamosan növekedett, ugyanakkor a szaktanárok száma csökkent. A legjobb képzettségű matematika—fizika szakos nevelőink közül számosan kerültek magasabb beosztásba. Igazgatók, igazgatóhelyettesek, oktatási osztály munkatársai, tanácsi dolgozók lettek.



Pl. a váci járásból az utóbbi 2 évben 3 igazgatói, 4 igazgatóhelyettesi megbízást kapott, heten pedig Budapestre nyertek áthelyezést; a székesfehérvári járás 25 matematika—fizika szakos nevelője közül 7 beosztásánál fogva nem tanít fizikát.

A C szakos nevelők egy része 1958 óta fizika helyett ipari jellegű gyakorlati foglalkozást tanít. Többen középiskolába mentek át, esetleg az iparban helyezkedtek el. Ezzel magyarázható, hogy a szakos ellátottságban visszaesés van.

Pl. a Békés megyei mezőkovácsházi járásban 1957-ben a fizikaórákat 70%-ban látták el szakosok, 1964-ben viszont csak 50%-ban. Hajdú megyében ugyanezek az adatok: 1958-ban 60%, 1964-ben 30%.

A szaktanárhiány az utóbbi években egyes területeken egyre nagyobb méretűvé válik. 1945 és 1955 között a szaktanárhiány következtében sok helyen alsó tagozatos tanítói képesítésű nevelők tanítottak fizikát. Néhány éve, frissen érettségizett fiatalok, képesítés nélküli nevelők is tanítanak (szám szerint több ezren). Ezeknek nagyobb része szorgalmasan tanul a főiskolákon, és igyekeznek képesítést is szerezni. (A szakfelügyelők szerint kb. 50%-ban eredményes, jó munkát végeznek.) Javulás a szakos ellátásban csak néhány év múlva remélhető. Ekkor lecsökken újból a felső tagozatos tanulólétszám és a jelenlegi képesítés nélküli nevelőink jó része valószínűleg a pedagógiai főiskola elvégzésével szaktanárrá válik.

A mai vidéki helyzetre néhány jellemző adat a 6. osztályban fizikát tanító nevelők képesítésének a megoszlásáról:

Járás	Összes 6. osztályok száma	Matematika —fizika szakos	Más szakos	Tanító	Képesítés nélküli
Kapuvári	34	19	3	4	8
Soproni	22	11	2	5	4
Sárbogárdi	32	9	5	8	10
Székesfehérvári	56	15	7	18	16
Összesen	144	54	17	35	38
%	100	37,5	11,8	24,3	26,4

E táblázat adataihoz tudni kell, hogy viszonylag a 6. osztályban tanítja a fizikát a legtöbb szakos tanár!

Az általános iskola teljes kibontakozásának egyik komoly akadálya volt — és a fentiek szerint még nem szűnt meg ma sem — a felső tagozatban a szakos nevelők hiánya. A szakosító tanfolyamok, a szaktanárképzés gyors megszervezése elhárította annak idején ennek az akadálnak egy részét, de szükség volt a tanárok szak-

mai-módszertani-világnézeti továbbképzésére, a nem szakos nevelőknek a legszükségesebb, legalapvetőbb ismeretekkel való felvértezésére.

„Ehhez a munkához — különösen az ötvenes években — igen nagy, s jelentőségében kevésbé értékelt munkát végzett a KPTI. Azok a kartársak, akik mint oktatókáderek, vagy munkaközösségvezetők, vagy mint szakfelügyelők résztvettek valamely bentlakásos KPTI-tanfolyamon, egyöntetűen és határozottan állítják, hogy e tanfolyamok igen sok segítséget nyújtottak munkájukhoz. Különösen a kísérletezésben való jártasságban, új kísérleti eszközök megismerésében, az órák elemzésében, a fizikaoktatás és a gyakorlat, a termelés közötti kapcsolat sokoldalú megismerésében nyújtott a KPTI hathatós segítséget. A tanfolyamon résztvevők hazatérve a munkaközösségeken belül és látogatásaik alkalmával hasznosították a tanfolyamon szerzett ismereteket, így közvetve igen sok nevelőhöz, a távoli kis létszámú iskolák nevelőihez is eljutottak ezek az ismeretek.

Hasznosak voltak ezek a tanfolyamok olyan tekintetben is, hogy minden alkalommal mód nyílt arra, hogy a minisztérium illetékes főelőadójától olyan instrukciókat, útmutatásokat kaptunk, amelyek egyértelmű, biztos alapot adtak a szakfelügyeleti munkák végzésében, az ellenőrzésben és tanácsadásban egyaránt.

A magam részéről elmondhatom, hogy a KPTI és később az OPI<sup>18</sup> fizika tanszékének mindenben segítő és bátorító hatása nélkül nem juthattam volna el odáig, hogy társszerzője lehessen a 6. osztályos fizika tankönyvnek.” (A Győr-Sopron megyei vezető szakfelügyelő írásából.)

A Vas megyei vezető szakfelügyelő véleménye szerint „az általános iskolai fizika tanítása távolról sem lenne olyan eredményes a következetes, tervszerű továbbképzés nélkül. Pedagógiai „regényt” lehetne írni arról a munkáról, amit a munkaközösségek vezetőivel a szakfelügyelet végzett az elmúlt évtizedben a pedagógusok továbbképzésének területén. Ennek a munkának irányítója a KPTI fizika tanszéke volt. Emlékezhetünk a régi stencilezett kiadványokra, amelyek a fizika alapelveit tárgyaltak nagyon szerencsés összhangban a tanítási módszerükkel; a tapasztalatcsere gondolatokat tartalmazó kiadványokra; a nevelési vonatkozásúakra stb.”

Az általános iskola első 15 évében a nevelőket közvetlenül segítő munkára volt szükség. De a továbbképzés ma is élő, eleven hatóerő a nevelők munkájában, még akkor is, ha a differenciáltsága következtében mind jobban áttolódik az egyéni önképzés területére. Az önképzés — némi központi irányítás mellett — remélhetőleg biztosítja majd a nevelők számára az új tantervek szellemének megvalósításával, valamint a korszerűsítés lehetőségének kihasználásával kapcsolatos problémák megoldását is.

A nevelői munkaközösségek jelenleg is szervezeten és általában eredményesen működnek, évente kb. négy egész napos összejövetellel (általában a téli és a tavaszi szünetben, illetve ún. tanítás nélküli munkanapokon). Célkitűzésük: az új tantervek és tanköny-

<sup>18</sup> Az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) és a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet (KPTI) egyesítésével jött létre 1962-ben.

vek bevezetésének előkészítése, az új gyári szemléltető eszközök megismerése, a kísérletező készség fejlesztése, szemléltető eszközök, főképpen tanulókísérleti eszközök készítése, a fizikai gyakorlatok és a tanulókísérleti órák vezetésének a megbeszélése, gyakran bemutató tanítás keretében, általában tapasztalatsere és folyóiratcikkekkel, módszertani kérdésekkel való foglalkozás (pl. a tanulók munkájának értékelése és az osztályozása fizikatanításban, a tanulói aktivitás fokozását szolgáló munkaformák a fizikatanításban stb.). Több megyében külön foglalkoznak a szakfelügyelők és munkaközösségvezetők a kezdő, a nem szakos és a képzés nélküli nevelőkkel. Helyenként a legkiválóbb nevelők részvételével egy-egy adott témával behatóbban foglalkozó alkotó munkaközösségeket is szerveztek, egyelőre még csak szórványosan.

A szakos, jól képzett nevelők részére, a mélyebb szakmai ismeretekben való tájékoztatás céljából újabban több megyében TIT előadássorozatokot tartanak.

Az elmúlt 20 évre vonatkozóan az általános iskolai személyi feltetelekről szólva befejezésképpen rögzítenünk kell, hogy nem juthattunk volna el a mai fejlődési fokig, nem tehattük volna meg az adott, nem is kicsi eredményekkel a mögöttünk levő utat, ha nevelőink, tanítók és szaktanárok, nem állanak a legnagyobb meggyőződéssel a nyolcosztályos általános iskola mellé. Nevelőink lelkesedése nélkül semmit nem tehattünk volna gyermekeink színvonalasabb, magasabb szintű általános iskolai oktatása, nevelése terén. Ők vállalták a 3–5 hetes szaktanárképző és továbbképző tanfolyamokat, távol családjuktól, mindennapi munkájuktól, sokszor a szabadságidejük feláldozásával, vállalták a szertárak öntevékeny fejlesztését, nehéz, idegölő napi munka után az éjszakákba nyúló tanulást, a különböző vizsgák izgalmaikat, majd ugyancsak a késő esti órákban a felnőttek oktatását. Közben részt vettek szocialista építésünk minden jelentős társadalmi megmozdulásában: 1945-ben segítettek földet osztani, 1948-ban letették a szavazatukat az állami iskolák mellett és megszervezték azokat, majd agitáltak a szocialista mezőgazdaságért, a termelőségmozgalom erősítéséért. 1956-ban csitították a hangoskodókat, harcoltak a félrevezetettek és az aktív ellenforradalmárok ellen, 1958-tól kezdve a fizika mellett tanítják az ipari jellegű gyakorlati foglalkozást is (újabb továbbképző tanfolyamok terhével), megmozdultak az iskola-reform vitái idején, társadalmi munkában bírálták az új tankönyveket, egyszóval, mindig ott álltak a gáton, ha kellett — gyermekeinkért, hazánk kulturális felemelkedéséért. Talán remélhetjük, hogy anyagi téren is egyszer csak előbbre jutnak.

#### 4. A tárgyi feltételek

Nem túlzás, ha azt állítjuk, hogy a népiskolában csak tábla, kréta és tankönyv állt a nevelő rendelkezésére mint tanítási segéd-eszköz. Így az általános iskola szakrendszerű oktatása jóformán minden szertári felszerelés nélkül indult meg. Az általános iskolák fizikasztára kezdetben legfeljebb egy-két lombikból, hőmérőből, mágnesűből állott, kivéve a régi polgári iskolákból szervezett iskolákat. Az első segítséget a már említett Csekő-láda nyújtotta az iskoláknak. Úgyes és leleményes tanárok e ládában található elemekből igen sok kísérletet tudtak összeállítani. Helytelen lenne ezt az első kísérleti eszközgyűjteményt most lebecsülni, hiszen az ország újjáépítése után közvetlenül, szó sem lehetett még magasabb igényekről. A maga idejében eredményeket értek el vele a nevelők.

Komolyabb tanszerellátás 1953 után kezdődött, központi irányítással. Fokozatosan, a következő kb. öt év alatt „fizikai alapfelszerelést” kapott valamennyi osztott iskola. Szétszedhető transzformátor, szikrainduktor, demonstrációs áram- és feszültségmérő műszerek, belsőégésű motormodellek stb. jutottak az iskolákhoz.

A 60-as évek legelején igen jelentős lépés volt, hogy csaknem minden osztott — és számos részben osztott — iskolának jutott optikai pad és hordozható áramátalakító. Az előbbi a fénytan kísérleti tanításának valamennyi problémáját egy csapásra megoldotta, az utóbbi pedig az áramellátás sok évig húzódó nehézségeit szüntette meg. Igen közkedveltté váltak a legutóbbi években az új típusú, beépített védő és előtét ellenállásokkal rendelkező demonstrációs mérőműszerek.

1965-től központi hitelből — többek között — emelőszerkezettel ellátott laboratóriumi mérleget kapnak fokozatosan az iskolák, és megvan a remény rá, hogy pl. a tanuló kísérleti precíziós mérőműszerek gyártása is hamarosan megindul úgy, ahogyan 1964-től megindult a tanuló kísérleti hőmérő és mérőhenger gyártása.

Fizikatanításunk húszéves fejlődését tehát szertáraink állapota is tükrözi. A magyar pedagógia történetében példa nélkül áll az anyagi segítség és támogatás, amiben kormányzatunk különösen az elmúlt 8—10 év alatt részesítette iskoláinkat, szertárainkat. A legfontosabb, csak gyárilag előállítható tanári demonstrációs eszközökkel az osztott iskolák túlnyomó része rendelkezik, bár az is kétségtelen, hogy tanszeriparunk előtt még nagy feladatok állnak.

Ilyen, a tervezésben már rögzített feladat fizikai gyakorlati egységcsomagok összeállítása és szállítása valamennyi általános iskola

részére a fizikai gyakorlatokhoz, központi hitelből, az alábbi részletezés szerint:

- 20 db mérőhenger műanyagból, 150 cm<sup>3</sup>-es
- 20 db kád átlátszó műanyagból, 1,6 dm<sup>3</sup>-es
- 20 db rugós erőmérő, 250 pondos
- 20 db főzőpohár, 250 cm<sup>3</sup>-es
- 20 db talpas álló lombik, hosszú nyakkal, 500 cm<sup>3</sup>-es
- 20 db mércés füles pohár, átlátszó műanyagból, 1 literes
- 20 db tanulókísérleti hőmérő (-12° C-tól 108° C-ig)
- 20 db borszeszegő üvegből
- 20 db küvetta, átlátszó műanyagból
- 10 db mikolacsó, 1 m-es mérőlécen
- 20 db tanulókísérleti egyenáramú feszültség- és árammérő
- 20 db elektromos csengő
- 20 db csengőtranszformátor
- 10 db iskolai szétszedhető elektromotor-generátor minta

Tervezés alatt áll egy olyan dobozos készlet, amely az egész elektromosságtan tanári szemléltetését oldja meg — függőleges síkban — olyan komplett módon, mint az optikai pad a fénytanét. Ezt az eszközt is központi hitelből kapják majd meg az iskolák.

Ha e két nagyarányú terv végrehajtása a közeli jövőben megtörténik, akkor valószínűleg nagymértékben megjavul a fizikatanárok véleménye a gyári eszközellátásról. Mert bizonyos, hogy általános iskoláinknak gyári fizikai szemléltetőeszközökkel való ellátása — a mai állapothoz való eljutás — nem volt zökkenőmentes. Az Iskolai Taneszközök Gyára (ITG) és az Iskolai Felszereléseket Értékesítő Vállalat (IFÉRT) munkájával kapcsolatban számos panasz hangzott el az elmúlt években — olykor jogosan, olykor alap nélkül, csak már „megszokásból”. Fennáll, hogy — különösen az első években — az eszközgyártás, a rendelés és a szállítás nem minden szerv részéről volt eléggé átgondolt, tervszerű és szakszerű.

A szakszerű szertárfejlesztés szükségességére néhány jellemző adat: a ráckevei járás szakos ellátottsága 75%, a dabasi járásé csak 42%. A ráckevei járás szertári értéke 352 000 Ft, a dabasi járásé pedig csak 231 000 Ft. Vagyis a jobb szakos ellátottságú járásra másfélzer több felszerelés jut, pedig a dabasi járásban több iskola van. A szakos ellátás hiányai még ilyen területen is éreztetik hatásukat.

Egyes megyékben, járásokban az utóbbi időben hasznos kapcsolat alakult ki a pénzügyi szervek és a szakfelügyelők között, amelyek eredményeképpen az iskolák szertári felszereltsége közötti különbségek lassan kiegyenlítődnek.

Ha a szertárak helyzetében a korszerű követelmények figyelembevételével még sok is a kívánnivaló, a fejlődés 20 év távlatában igen szép. Hiszen jóformán a nulla pontról indultunk, s ma már iskoláink

szertári ellátottsága a fizika vonalán — a szakfelügyelői jelentések és saját tapasztalatunk szerint — a demonstrációs kísérletek tekintetében kb. 70%-ban kielégítő. A legszükségesebb alapfelszereléssel minden iskola rendelkezik, elsősorban az osztottak. A részben osztott és kis létszámú iskolák jó része nem esik ugyan bele a 70%-ba, de nincs olyan iskola, ahol valamiféle fizikai eszköz ne volna. A leg-  
alapvetőbb kísérleteket még a tanyai iskolákban is bemutatathatják.

Az iskoláknak az audio-vizuális eszközökkel való ellátása terén is komoly fejlődés van országszerte. Rádióval az iskoláknak kb. 2/3 része rendelkezik, televíziós vevőkészülékkel kb. 1/3 része (de pl. Pécs város, a makói, a szentesi meg a balassagyarmati járás minden iskolája, Hajdú-Bihar megye legtöbb nagyiskolája stb.). Hangos-  
vagy némafilm-vetítője majdnem minden osztott iskolának van. Sajnálatos, hogy újabban nem kapható keskeny hangosfilm-vetítő-  
gép, pedig igény és anyagi fedezet is lenne rá. Diavetítővel az iskoláknak kb. fele rendelkezik, az osztott iskolák minden bizonynal. Lemezjátszó készüléke pl. a Bács-Kiskun megyei iskolák 30%-ának van, valószínű, hogy hasonló a helyzet más megyében is.

A gyári eszközökkel való ellátás mellett meg kell emlékeznünk fizikatanáraink öntevékeny szertárfejlesztő munkájáról, amelyre már az 1946-os Útmutatás biztatta a nevelőket. Az egy iskola falain belül maradó szertárfejlesztő tevékenység mellett már a leg-  
első időkben működtek egy-egy megye területére kiterjedő hatással fizikai eszközöket készítő központi műhelyek pl. Nyíregyházán, Tótkomlóson, Siófokon. A példaképpen említett gépesített műhelyek Szabolcs-Szatmár és Békés megye, illetve a siófoki járás számos iskoláját, a legkisebb iskolákat is ellátták a legszükségesebb fizikai szemléltetőeszközökkel, amelyeknek jó része még ma is használat-  
ban van.

Az ötvenes évek második felében az öntevékeny szertárfejlesztő munka csökkent, részben, mert már bőségesebben jöttek a gyári eszközök, részben a nevelők fáradtsága, a felnőttoktatás egyre szé-  
lesebb körű fejlődése miatt. De a hatvanas években a kezdetinél sokkal nagyobb mértékben és számos területen igen nagy lelkesedéssel újból fellángolt, most már nem a tanári demonstrációs, hanem a tanulói kísérletek és a fizikai gyakorlatok eszközeinek a sorozat-  
gyártása vonatkozásában. E fellángolás nem véletlen. Az iskola-reformmal kapcsolatos tantervi viták terelték a figyelmet a tanulói kísérletekhez és a fizikaigyakorlatokhoz szükséges eszközökre. A moz-  
galmatsegítette az Ákos—Bihari—Buti-féle kézikönyv,<sup>19</sup> amelyben

<sup>19</sup> Ákos I.—Bihari S.—Buti F.: Mit készítsünk a gyakorlati foglalko-  
záson? 1962.

érvényesült a MM irányító munkája. 1952 és 1962 között a KPTI központi tanfolyamain rendszeresen folyt eszközkészítés, előbb tanári demonstrációs, majd tanuló kísérleti vonalon.

Az öntevékeny szertárfejlesztés területén vitathatatlanul élen járnak Pest megye szakfelügyelői és nevelői. De ma már nem sokkal maradnak mögöttük — tudásunk szerint — Bács-Kiskun, Szolnok, Heves, Komárom, Győr-Sopron, Baranya és részben Veszprém megye nevelői sem. Más megyékben ma még általában csak egyes iskolák egyes pedagógusainak a lelkesedése viszi előbbre ezt az ügyet. Hozzávetőleges felmérés alapján pl. a Pest megyei iskolák szertárai a legújabb szertárépítő és szertárfejlesztő mozgalommal közel 500 000 Ft értékű eszközzel gyarapodtak.

Fizikatanáraink eszközkészítő tevékenységét a legtöbb helyen megkönnyítette az ipari jellegű gyakorlati foglalkozás nevelőivel való szoros együttműködés. Nehezebb helyzetben vannak és több központi segítségre szorulnak a mezőgazdasági jellegű gyakorlati foglalkozást oktató iskolák.

Amilyen nagyszerű és örvendetes (ha még nem is kielégítő) a fejlődés az iskoláknak szemléltetőeszközökkel való ellátása, általában a szemléltetőeszközök számának a növekedése terén, olyan szomorú, szinte kilátástalan a helyzet — a szemléltetőeszközök tárolása tekintetében, a szertárhelyiségek és az előadótermek területén. De álljon itt a Békés megyei vezető szakfelügyelő ide vonatkozó írása:

„A dologi ellátottság kérdésénél nem mehetünk el szó nélkül a szertárhelyiségek helyzete mellett. Teljes tárgyilagossággal megállapítható, hogy megyénkben a felszabadulás 20 esztendeje alatt e téren fejlődés nem volt, sőt egyes iskolákban visszaesés mutatkozott. Ma is ugyanazokban a szűk, fűtetlen szertárszobákban tárolják a felszaporodott kísérleti anyagot, mint 20 évvel ezelőtt. A zsúfolt szertárakban az eszközök helyes tárolása lehetetlen. Ezért igen sok iskolában a folyosón, tanteremben elhelyezett szekrényekben történik a tárolás. Erre a helyzetre csak egy példát említek meg. Lökősházán a nemrégén épült iskolában a tanév folyamán a nevelői szobából szükségstanterem lett, így az amúgy is kicsiny szertárszobából viszont nevelői szoba. Mi lett a szertári felszereléssel? Szekrényestől együtt a folyosóra került.

A folyosó fűtetlensége, a tantermi tárolás nem biztonságos volta, szertárak túlzott zsúfoltsága nagyon sok károsodásnak, eszközök meghibásodásának okozója. Így nagyon sok eszköz lesz az állandó hordozás, az ömlesztés áldozata. De vajon, hol készül elő kísérleteivel az a nevelő, akinek szertári anyaga a folyosón van? Lesz-e kedve itt a sokszor 0 fokos hidegben alaposabb előkészületet végezni? Ezek a kérdések elgondolkodtatók és megoldást követelnek. Megoldást, mert a tanulói kísérletek és fizikai gyakorlatok anyagával a szertári készlet tovább bővül.

Nem érdektelen megemlíteni, hogy megyénkben csupán 8 olyan iskola van, mely természettudományi előadóteremmel rendelkezik, pedig a korszerű fizikatanítás csak ott valósítható meg, ahol az ilyen jellegű terem a nevelő rendelkezésére áll. Sajnos, ma még az iskolák nagyobb részénél súlyos

problémák nehezítik a fizikatanításnak fejlődését. Ilyenek: zsúfolt, nagy létszámú osztályok, iskolaépületen kívül elhelyezett osztálytermek, változó tanítás. Mindez csak betetéli a már előbbieken említett szertári zsúfoltságból eredő nehézségeket.”

Pest megyében 9 előadóterem van, Somogyban 14, általában mindenütt kevesebb, mint 10 évvel ezelőtt. A Zala megyei iskolának csak a 30%-ában van szertárhelyiség, amelyben a fizikai eszközök legtöbbször a kémiai és a biológiai szemléltető anyaggal együtt vannak. Az adatokat még sorolhatnánk. Egyre súlyosbodó probléma tehát, hogy általában a szertári anyag szakszerű tárolásának, a kísérletek előkészítésének és kipróbálásának a legalapvetőbb feltételei is hiányoznak az iskolák többségében, ami nagymértékben megakadályozza a sok millió forint értékű tanszerek karbantartását és felhasználását.

### 5. Feladataink

Az általános iskolai fizikatanítás továbbfejlesztését előmozdító feladatok egyrészt a munka személyi és tárgyi feltételeinek a javítását célozzák, másrészt a munka tartalmára vonatkoznak.

a) A személyi és tárgyi feltételeket javító feladatok közül a legfontosabbakat említjük az alábbiakban.

A szakos ellátás az utóbbi években romlik, a szaktanárhiány egyre nagyobb méretűvé válik, a legjobb általános iskolai matematika—fizikatanárok középiskolákhoz kerülnek át. Bővíteni kellene a tanárképző főiskolákat, hogy mielőbb szakosok kezébe kerüljön a fizika tanítása; maximális segítséget kell adnunk az erre alkalmas nem szakos és képesítés nélküli nevelőknek, hogy eredményesen, s mielőbb végezzék el a főiskolát, és megfelelő fizetésrendezéssel vonzóbbá kellene tenni a fiatalok előtt általában az általános iskolai szaktanári pályát.

Feladatunk még e téren a nevelők pedagógiai és szakmai-módszertani továbbképzésének a biztosítása önképzés és a munkaközöségi foglalkozások útján, a tapasztalatcsere mozgalom ébrentartásával, a módszertani folyóirat megfelelő tartalmi irányításával.

A tárgyi feltételek fejlődésének egyik legnagyobb akadálya az előadótermek, a szertárhelyiségek, sőt a szekrények hiánya. Minden lehető helyen és erővel fel kell lépünk azzal az igénnyel, hogy a korszerű természettudományos oktatásnak már az általános iskolában is szükséges feltétele az előadóterem és a szertár. A tapasztalatok szerint a kabinetrendszer vagy részleges kabinetrendszer bevezetésével számos előadóterem felszabadul a fizika—kémia oktatás



céljára. A szekrények biztosítása a legkevesebb, amivel a szépen megindult öntevékeny szertárfejlesztő, eszközkészítő mozgalmat központilag segíteni lehet. Az eszközök gondozása megfelelő tárolóhelyiség nélkül lehetetlen.

A fizikai gyakorlatokhoz és a tanulói kísérletekhez szükséges eszközök előállítása céljából tovább kell folytatnunk a gyakorlati foglalkozás és a fizika szépen megindult, gyümölcsöző együttműködését, mindkét tantárgy tantervi célkitűzéseinek egyenrangú szem előtt tartásával, hogy a fizikatanterv megvalósításának a tárgyi feltételeit ezen a területen biztosítsuk.

A tanulók számára szükséges eszközök, eszközsorozatok készítése semmiképpen sem lehet a tanárok feladata. Hivatásszeretetből nagyon sokan végzik e munkát, de kötelezni a nevelőket erre nem lehet. Ha csinálják, külön elismerést érdemelnek. Jobb megoldás, ha a nevelők csak a szervező (tervező, irányító) munkát végzik, s a gyakorlati foglalkozás óráin (mezőgazdasági területen a téli műhelygyakorlatokon) a tanulók dolgoznak, természetesen úgy, hogy közben a gyakorlati foglalkozás tanterve által előírt követelmények teljesüljenek.

Iskolánk intenzív szertárfejlesztést igényelnek. Ezért feltétlenül szükséges, hogy a tanulók kísérletező munkája számára a tanszeriparunk is minél gyorsabban és minél nagyobb mennyiségben adjon az iskoláknak megfelelő felszerelést. E munka megindult, hőmérők tizes csomagolásban már számos iskolához eljutottak, műanyag mérőhengerek százai az IFÉRT-nél rendelkezésre állanak, a további terveket is részleteiben közöltük. Valószínűleg félkészgyártmányokat is fog tudni hamarosan nyújtani a tanszeripar. De minden szükséges felszerelést még hosszabb ideig nem tud adni, tehát az öntevékeny szertárfejlesztésre még sokáig nagyobb mértékben szükség lesz, míg végre kialakul az egészséges egyensúlyi helyzet a házi és gyári készítmények között.

A tárgyi feltételekhez tartozik a tankönyvek kérdése is. A már bevezetett 6. osztályos tankönyv az eddigi tapasztalatok szerint úgy látszik, megfelel a kívánalmaknak, jó eszköz a tanulásra, a szemléltetésre, bár nyomdatechnikailag még jobb is lehetne. Hasonló felfogású, korszerű, tankönyveket igényelnek a nevelők a 7. és a 8. osztály számára is, jó tanári segédkönyvekkel. Reméljük, mindezt meghozzák a legközelebbi évek.

b) A munkánk tartalmára vonatkozó feladatok közül ki kell emelnünk a következőket:

Irányelveinkben szerepel a kívánalom a tanulók munkáltatására és az önállóságra nevelés minél szélesebb körű alkalmazására, hogy a tanulók a tananyagelsajátítás munkáját elsősorban a tanítási

órán végezzék el. Ez az önmagában igen helyes kívánság szükségessé teszi számos további kérdés gondos megvizsgálását: mi a tankönyv funkciója általában, és mi a szerepe a tanítási órán? Mennyiben szükségesek táblai vázlatok? Szükséges-e fizikai munkafüzet, ha igen, milyen formában, milyen tartalommal? Mennyiben vezethető be a programozott oktatás? Nagyarányú, széles körű pedagógiai, módszertani kutatómunka áll még előttünk, és az utánunk jövők előtt.

Az általános iskolai fizikatanításban a korszerű módszerek alkalmazásának még csak a kezdetén tartunk. Sürgetően szükséges pl. a fizikai gyakorlatok és a frontális tanulói kísérletek módszerének igen alapos kimunkálása. Egyes megyékben nagy érdeklődés mellett már évek óta folynak ezen a területen kísérletezések, bemutató tanítások. De nem mindenütt: így számos helyen még útkeresés folyik, új még e módszer mind a nevelőknek, mind a tanulóknak. Ahol a nevelő nem készül fel alaposan az ilyen óra minden mozzanatára, minden várható fordulatára, ott fegyelmezési problémák is fellépnek. Az eszközöknek kellő számban való biztosításával valószínűleg csökkenni fognak a problémák. (A szűk és ferde lapú padokon azonban még akkor is nehéz lesz a tanulókísérleti eszközök elhelyezése.)

A tanulmányi kirándulások kérdésében egy helyben topogás tapasztalható. Nem használjuk ki teljes mértékben a lehetőségeket, kevés alkalommal szerveznek a nevelők üzemlátogatásokat. Bizonyos, hogy szervezési nehézségek is vannak. Pedig a tanulmányi kirándulás és üzemlátogatás a tapasztalatokon alapuló, kísérletező fizikatanításnak fontos tantervi tényezője. Ezen a téren 1964 tavaszától az Iskolatelevízióknak van több hasznos kezdeményezése. A televízió által közvetített fizikai tanulmányi kirándulás anyagát közvetlenül vagy közvetve majdnem minden iskola felhasználta. Vagy közösen nézték meg a tanulók az iskolában, vagy a nevelő felhívása alapján egyénileg, és megbeszélték a látottakat. Hasznos megoldás lenne a tanterv szerint kötelező összes üzemlátogatási tapasztalatokat a tanmenetbe szorosan beillesztve televízió útján eljuttatni a tanulókhöz.

Feladataink között kell számon tartanunk a fizikaszakkörökkel való foglalkozást. Az elmúlt két évtized első felében, az általános iskola „hőskorában” több megyében eredményes munka folyt a szakkörökben. A fizika iránt fokozottabb érdeklődésű tanulókkal, akikből később a fizika „szerelmesei” lettek, itt foglalkoztak egyénileg is a nevelők. Régebbi szakfelügyelői jelentések szerint járásoként 3–4 fizikai, 1–1 elektrotechnikai vagy rádiós szakkört vezettek évenként a nevelők. 1954-ben 120 általános iskolai fizika tanár

vett részt a KPTI nyári rádiótechnikai (szakkörvezetőképző) tanfolyamán. A gyakorlati foglalkozás bevezetése óta (1958 óta) csökkent a fizikaszakkörök száma. Ma már fizikaszakkör alig található, legfeljebb technikai, eszközkészítő szakkörök vannak, ez is kevés. A csökkenés oka főképpen a nevelők és a tanulók elfoglaltsága és a tanteremhiány, de a megfelelő útmutató, a szakirodalom és a módszertani segítség hiánya is. A tanulók „barkácsolási hajlamukat” a gyakorlati foglalkozás óráin élik ki. Néhány helyen viszont igen szép eredménnyel működnek kultúrházi szakkörök, pl. Budapesten a XX. kerületben, Szigetszentmiklós-gyártelepen stb.

Jelenleg a szakköröket az úttörőszervezet szervezi, irányítja és ellenőrzi (1. Rendtartás az általános iskolák és a gimnáziumok számára. Tankönyvkiadó 1964. 9. § 5. pont). Működésük a különböző próbákra, kulturális versenyekre való felkészítésre tevődött át, ami legtöbbször a tantárgyaktól, így a fizikától való eltávolodást jelenti. A szakfelügyelőknek az úttörőszakkörök ügyeibe nem sok beleszólásuk van, sokat nem is tudnak róluk, működésüket nem ellenőrzik, csak nagyon sajnálják a régi forma elmaradását, hogy ez a terület a „fizikusképzés” számára gyakorlatilag elveszett. Szükséges lenne e kérdés alapos megvitatása, mindenoldalú megvilágítása, az összefogás, hogy az új formában a régi eredmények is biztosítva legyenek. Az úttörővezetők 1965. májusi országos konferenciáján elhangzottak alapján erre megvan a remény.

Általános iskolai fizikatanításunk eredményei a tanulók tudatában tükröződnek legjobban. Fizikai vonatkozású jelenségeket jól magyaráznak, ilyen problémákat megoldanak, helyes természettudományos szemlélettel véleményeznek az általános iskolát végzett fiataljaink. Legtöbbször mentesek tudománytalan előítéletektől. Sok tanulóban felébred az érdeklődés a technika iránt, szakmának választják a villanyszerelő, motorszerelő, műszerész pályát. Az egyoldalú intellektuális műveltség kiküszöbölésére is hathatósan erősítenünk kell a fizikatanítás kísérletező, kísérleteztető, sőt barkácsoló, szakköri jellegét, szertárak és előadótermek létesítésével is. Tantervi követelményeinket az élet diktálta, ezek megvalósítása érdekében biztosítanunk kell a fizikatanítás tárgyi és személyi feltételeit.

Ha visszatekintünk az elmúlt 20 évre, nagyon komoly fejlődés áll mögöttünk, tárgyi és személyi nehézségeink ellenére is. Gazdasági fejlődésünkkel párhuzamosan azonban nemcsak a lehetőségeink, hanem a fejlődő élet igényeiből eredő problémáink is megnövekedtek. Az előttünk álló további feladatok szépek, és egyre több, teljes embert kívánnak.

1. Tantervi változások, tankönyvek, utasítások

Felszabadulásunk idején gimnáziumainkban az 1938. évi tanterv és óraterv volt érvényben, amely szerint fizikát (természettant) a gimnáziumok III. osztályában heti 2 órában, VII. és VIII. osztályában heti 4—4 órában tanítottunk. Ez az óraterv az 1945/46-os tanévben annyiban változott, hogy a III. osztályban (a későbbi általános iskolai 7. osztályban) a természettan 3 órát kapott.<sup>20</sup> Ugyanekkor a természettudományi tárgyak (természettan, vegytan, természettan, egészségügy) összes heti óraszámára 25-ről 28-ra emelkedett az 1938. évi fiúgimnáziumi óratervhez viszonyítva.

A reál tagozat kiépülésével, 1947-től<sup>21</sup> új tantárgy a „természettani gyakorlatok” VII. osztályban heti 1, VIII. osztályban heti 2 órában (a latin órák egy része helyett).

A párt 1950-es márciusi határozata után az új tanév kezdetéig elkészült a négyosztályos általános gimnázium tanterve és óraterve, amely szerint a fizika heti óraszámára a II—III—IV. osztályban a reál tagozatban 2—5—5, a humánban 2—4—4. A fizika tehát „háromosztályos” tantárggyá vált, ez időtől kezdve a középfokú fizikatanítás a gimnázium II. osztályában kezdődik.

Újabb gimnáziumi tanterv 1950 óta nem került kiadásra, egészen 1965-ig. Az 1965. évi tanterv az iskolareformnak 1960-ban nyilvánosságra hozott alapelveit konkretizálta az egyes tantárgyakban. Tizenöt éven át tehát a tanterv nem változott, de kisebb óratervmódosítások elég sűrűn követték egymást.

1954-ben a III. osztályos fizikaórák heti óraszámára eggyel csökkent mindkét tagozatban — a kémia javára, viszont a IV. osztályban az első félévben eggyel növekedett — az alkotmánytan terhére.

1955-ben a politechnikai képzés célkitűzéseinek megvalósítása érdekében a reáltagozat gyakorlati órákat kap, a II. és III. osztályban kéthetenként, a IV. osztályban hetenként 1—1 órát. Óraszámok a gyakorlati órákkal együtt: reáltagozatban 2,5—3,5—6, humán tagozatban 2—3—5.

1957-ben néhány, a MM által kijelölt gimnázium humán tagozatában heti 2 órási új tárgy a IV. osztályban a lélektan — a matematika és a fizika rovására. E gimnáziumok humán tagozatán a fizikaóra száma: 2 — 3 — 4.

1958-ban egyelőre 40 általános gimnáziumban sor kerül a gyakorlati foglalkozás bevezetésére heti 2 órában. Ahol gyakorlati foglalkozás van, ott fizikai gyakorlati óra nincs; ezekben az iskolákban a reáltagozat fizikaóráinak a száma 2 — 3 — 5-re csökken.

1959-ben vannak iskolák, ahol már egész napos, 6 órási a gyakorlati foglalkozás. Az ilyen iskolákban a fizika-óraszámok reáltagozaton 2 — 4 — 5,

<sup>20</sup> VKM 37 000/1945. sz. rendelet. Köznevelés 1945. 4. sz. 17—21.

<sup>21</sup> VKM 22 969/1947. sz. közlemény. — Köznevelés 1947. 10. sz. 61—64.

humán tagozaton 2 — 3 — 3. Fizikai gyakorlat csak a gyakorlati foglalkozást nem tanuló reálosztályokban van.

1960-ban már több mint 200 iskola tér át kb. 1300 osztállyal az 5 + 1-es képzésre. A művelődésügyi miniszter háromféle óratervet ad ki, külön a reál, humán és orosz tagozatú iskolák számára. A fizika-óraszámok rendre: 3 — 4 — 5, 2 — 3 — 4 és 2 — 3 — 4. A rendszeres, órarendbe iktatott fizikai gyakorlati órák ez évtől kezdve megszűnnek. Az évente kiadott tananyagbeosztások közlik, hogy az évi óraszámából az egyes tagozatokon hány órát kell erre a célra fordítani. Ez időtől fogva a humán tagozaton is vannak fizikai gyakorlatok, viszont az összes gyakorlati órák száma jelentősen lecsökken. (Az 1965-ös tanterv szerint a fizikai gyakorlatok évi óraszámja az egyes osztályokban: 6 — 12 — 10; a tíz évvel ezelőtti óraszámok a reáلتagozatban: 16 — 16 — 30.)

1962-től — az iskolareform bevezetéséig — átmeneti egységes gimnáziumi óraterv lépett érvénybe, amelyben a fizika óraszámja: 3 — 4 — 4.

Az 1965-ben fokozatosan életbe lépő gimnáziumi új óratervek szerint a gimnáziumok általános tantervű 5 + 1-es osztályaiban, tehát heti 5 órás gyakorlati foglalkozás esetén, a fizika óraszámja: 2 — 4 — 4, a nem heti egy napos, hanem csak heti 2 órás gyakorlati foglalkozás esetén: 3 — 4 — 5; a szakosított tantervű matematika-fizika és fizika-kémia osztályokban: 4 — 6 — 6.

A szinte évente ismétlődő óratervváltozások csak tananyagmódosításokat vontak maguk után. Utasítások, tananyagcsökkentő rendeletek és tananyagbeosztások közölték évről évre a tanítandó tananyagot, illetve, ha új tankönyvek jelentek meg, azok tartalmazták a „tantervi anyagot”. Bizonyos, hogy a tanárokat nyugtalanította a sok változás, s nagyon várták a reformtantervet és ezzel együtt a gyakori módosítások megszűnését.

1950-ig, a felszabadulásunk utáni első öt évben — mint már említettük — gyakorlatilag az 1938-as gimnáziumi tanterv volt érvényben. A tankönyvek is maradtak a régiéek,<sup>22</sup> néhány mondat, egy-két bekezdés kivételével. A természettan tanítása felszabadulásunk előtt az akkori nevelési célkitűzésnek megfelelően a természettudományos világkép és szemlélet helyett inkább a dogmatikus-biblikus világkép és teleológiai szemlélet közvetítését szolgálta. Az 1942-es gimnáziumi VII. osztályos fizikakönyvben (35. old.) pl. még ezt olvashatjuk: „A látás feladatának egy szem is megfelelne. Kell céljának lennie annak, hogy az Isten két szemmel ajándékozta meg az embert. A két szemmel nézés ahhoz segít bennünket, hogy 1. biztosabban felismerjük a tárgyak alakját ...” stb. Ugyanennek a tankönyvnek az 1949-es kiadása pedig ugyanerről a témáról így szól: „A két szemmel való látás a fán élő állatok törzsféjlődése során tökéletesedett ... A térbeli látás tehát a környezethez

<sup>22</sup> Pl. *Öveges József*: Fizika a középiskolák III. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1949. — *Öveges József*: Fizika a középiskolák IV. osztálya számára. Átdolgozás. Tankönyvkiadó 1949.

való alkalmazkodás közben alakult ki és tökéletesedett az ember állati őseinél ...” (30. old.). Úgy gondoljuk, az idézetekhez nem kell kommentár.

Az 1950-es tanterv biztosítani kívánja a gazdasági és társadalmi fejlődésből kifolyólag egyre erősödő természettudományi és technikai igények teljesítését. A tanterv célkitűzései között szerepel — többek között — „a tudomány és a technika kölcsönhatásának tudatosítása; a modern technika eszközeinek használatához szükséges ismeretek megszerzése; a természettudományos világnép kialakítása, és ezáltal a dialektikus materialista világnézet megalapozása; harc az idealista világnézet ellen”.

A sokoldalú célkitűzés mellett a tantervi anyag is igen terjedelmes és igényes, mindkét tagozatra azonos. A reál tagozat óraszám-többlete a feldolgozás mélységének a fokozására szolgál. Igen rövid idő alatt kellett tankönyveket biztosítani e tantervhez. Ezért a második és harmadik osztály tankönyve szovjet tankönyv nyomán készült, és csak a negyedik osztályé önálló alkotás.<sup>23</sup>

A felszabadulásunk utáni gimnáziumi tankönyveknek ez a második sorozata koncepciójában és kidolgozásában szakmai szempontból megfelelt az 1950-es tanterv követelményeinek. De helyenként túlságos részletességgel tárgyalták a tananyagot, így tanulhatóság szempontjából és nyomdatechnikailag is messze elmaradtak az Öveges-féle tankönyvektől. Hamarosan felmerült újabb tankönyvsorozat kiadásának a szükségessége.

A harmadik tankönyvsorozat<sup>24</sup> határozott lépést tett a gyakorlatiaság és az étellel való kapcsolat kiépítése, továbbá a technikai szemlélet fejlesztése irányába, jobban illusztrált és összterjedelemben rövidebb volt az előbbinél. Pl. a III. osztályos könyv terjedelme a korábbi 324 oldal helyett 240 oldalra csökkent.

A fizikatudomány és a technika fejlődése, az újabb módszertani elgondolások, a világnézeti nevelés hatékonyabbá tételének a szükségessége, a politechnikai nevelés követelményei, az egymást követő tananyagcsökkentő rendeletek, és mindezt összefoglalva az 1959/60-



<sup>23</sup> *Bor Pál*: Fizika az általános gimnázium II. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1950. 45. — *Bor Pál—Párkányi László*: Fizika az általános gimnázium III. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1951. 616. — *Bodó Zoltán—Bor Pál—Csada Imre—Párkányi László—Tamás Gyula*: Fizika az általános gimnázium IV. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1952.

<sup>24</sup> *Bayer István—Hamza Tibor—Huszka Ernőné*: Fizika az általános gimnázium II. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1955. — *Bayer István—Hamza Tibor—Huszka Ernőné*: Fizika az általános gimnázium III. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1955. — *Bayer István—Csada Imre—Hamza Tibor—Huszka Ernőné*: Fizika az általános gimnázium IV. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1957.

as tanévben kiadott igen részletes módszertani utasítás a 60-as évek elején szükségessé tették a harmadik tankönyvi sorozat átdolgozását. Így jött létre a jelenleg is használt negyedik sorozat,<sup>25</sup> amely nyomdatechnikailag is javult, és terjedelme valamivel tovább csökkent (a III. o. tankönyv már csak 224 oldal). Ez utóbbi átdolgozás idején már megindultak az iskolareformmal kapcsolatos viták, elkészült az új tanterv első tervezete. Ezért az átdolgozás során lehetőségessé vált az iskolareform elveinek részleges konkretizálása, aminek következtében anyagelrendezés és tartalom tekintetében a III. és IV. osztályos átdolgozott tankönyv bizonyos mértékig már igazodik az 1965-ben megjelent új tantervhez.

A jelenlegi tankönyvekkel általában elégedettek a nevelők. Panaszként szokott elhangzani, hogy sok volt az elmúlt 20 év alatt a tankönyvváltoztatás; a valóság: átlagosan 5,5 évig „élt” egy-egy tankönyv. Tekintettel a szaktudomány és a technika rohamos fejlődésére ez az „életkor” fizikatankönyvnél nem túlzottan rövid.

Néhány szakfelügyelői vélemény a tantervi változásokról — ezzel tulajdonképpen az 1965-ös tantervről — és a jelenlegi tankönyvekről:

„A tantervi változások, melyek a tanítandó anyag modernébbé, korszerűbbé válását lehetővé tették, a fizika szakos nevelők általános helyesléssel találtak. Jellemző, hogy sok helyen még a nem szakos nevelők is helyeslik ezeket a változásokat, felismerve korunk ilyen irányú igényeit.” (Baranya megye)

„A tanterv 20 év alatt lényeges változáson, fejlődésen ment át. Ezt első sorban a tudomány fejlődése hozta magával, és új tananyagrészekben jelentkezik, de jelentős a tárgyalásmódban felmérhető változás is. A tankönyvek ezzel párhuzamosan sokszor változtak. Mindent egybevetve azt mondhatjuk, hogy mai fizikatananyagunk igényes, magas színvonalú, a tankönyv jó, de a követelmények néha a felhígult tanulmányanyag egy részének képességeit meghaladják.” (Borsod megye)

„Az új fizikatankönyveknek a gimnáziumokban jelentős szerepük van az oktatás színvonalának emelkedésében. Közelebb hozták a fizikaanyagot a műszaki gyakorlathoz, az élethez; bizonyos korszerű vonatkozásokat is tartalmaznak s így jobban számot tarthatnak a tanulók érdeklődésére. Jobban kidomborítják a tananyag világnézeti vonatkozásait s ebből a tanárok is nagyobb biztatást kapnak.” (Fejér megye)

„Az 1961—63-ig kiadásra került új tankönyvek eleget tettek a tudományosság, a taníthatóság, a gyakorlati nevelés követelményeinek. Az MKSA rendszer könnyen tanítható, jól használható. A feladatok megoldásában nem a numerikus számolgatás, hanem a fizikai lényeg lett a döntő. Az átdolgozott tankönyv a mindennapi élet tényeiből indul ki. Korszerű, nélkülözhetetlen anyagrészeket tanít. Elértük, hogy a tanítás tárgya, a tanulók érdeklődése, a

<sup>25</sup> Huszka Ernőné—Nyilas Dezső—Bayer István: Fizika az általános gimnázium II. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1961. — Bayer István—Huszka Ernőné: Fizika az általános gimnázium III. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1962. — Bayer István—Huszka Ernőné—Vermes Miklós: Fizika az általános gimnázium IV. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1963.

tudomány eredményei és a technika újabb alkalmazásai találkoztak. Különös érdeklődésre tart számot a félvezetők, a váltakozó áram, a rezgőkörök, a mágneses tér tanítása. A jelenlegi tankönyvek lényeges változtatását egyelőre nem tartjuk kívánatosnak, mert a túl gyakran változtatott tankönyv megrehezíti a tanárok munkáját és az oktatómunkát előnytelenül befolyásolja.” (Hajdú-Bihar megye)

„A tankönyvek a haladás igényeinek megfelelően elég gyakran, 3–4 évenként változnak. A jelenlegi tankönyvek a komoly tudományos tárgyalásmód mellett sok jó képet, ábrát és olvasmányi részt is tartalmaznak, lépést tartanak a modern technika fejlődésével. A kartársak szerint a jelenlegi tankönyvek általában jók, eredményesen taníthatók.” (Heves megye)

„A tankönyvek kiadása, szerkezete a dolog természeténél fogva sok változáson ment keresztül. Különösen a jelenleg érvényben levő tankönyvek komoly erőfeszítést tettek a korszerűség követelménye irányába. Másik jelentős értékük, hogy nyíltan kiállanak a marxista világnézet mellett. Fel-tétlenül hangsúlyozni kell, hogy szerkezetükben és szellemükben a tanulót tartják szem előtt és ezért útját állják a maximalista törekvéseknek. Értékük továbbá az is, hogy bőséges gyakorlati példáikkal, valamint kitűnő számitásos feladatgyűjteményükkel segítik a tanárt és a tanulókat is az igényes munka végzésére is.” (Tolna megye)

És még egy vélemény az 1965-ös tantervről, ugyancsak Tolna megyéből: „Az elmúlt húsz esztendő alatt komoly erőfeszítések történtek egy modern, szocialista fizikatanterv kidolgozására. Több éves kollektív munka után legfőbb körvonalaiiban sikerült is ezt kialakítani. Döntő változást abban látok, hogy a pusztán elméletieskedés helyébe a termelési gyakorlathoz közeledő, ugyanakkor a korszerű tudományokkal összhangban álló tantervi tervezetet sikerült kialakítani.”

Az 1965. évi tantervet az iskolareform alapelveihez kellett alakítani. A fizikatanítás alakulását figyelve világosan kell látnunk a reform alapelveit. Ezek: 1. az iskola és az élet, a gyakorlat, a termelőmunka kapcsolatának a megerősítése; 2. az iskolai művelődés korszerűsítésének és színvonalának emelése; 3. a hatékony kommunista nevelés eszméje. A tanterv mellett az utasítások segítenek abban, hogy ezek az elvek egy adott tárgy tanítása keretében a gyakorlatban meg is valósuljanak.

Az 1965-ös tantervi Utasításnak néhány újszerű, az iskolareform alapelveivel összefüggő, az előző tantervekben még nem kellően hangsúlyozott gondolata:

„El kell érünk, hogy a tanulók az általános iskolában és a gimnáziumban megismert jelenségeket, összefüggéseket, fogalmakat és törvényszerűségeket ... egységben lássák. Ezért a legfontosabb alapfogalmakat ... fokozatosan ... alakítjuk ki...” „Ezzel a felfogással elérjük, hogy az általános iskolai fizikatanításra építés szerves összetevője legyen a fizikatanítás belső koncentrációjának” (13. old.). A reform szerint valamennyi oktatási intézmény szervesen kapcsolódik egymáshoz. A középiskolai fizikatanításnak is kapcsolódnia, támaszkodnia kell az általános iskolai fizikatanításra.



Az általános iskolákra való fokozottabb támaszkodást egyre jobban lehetővé teszi, hogy az ott folyó fizikatanítás évről évre megbízhatóbb alapokat ad. Erre építve lehet az eddigi tananyagot valamivel rövidebben tárgyalni, s így helyet szorítani a technika haladásával szükségszerűen együttjáró, újabb ismereteknek, pl. a félvezetők tárgyalásának.

„A fizikatanítás határfokának növelése érdekében erősíteniünk kell a többi . . . tantárgyakkal való koncentrációt.” „A fizika és a matematika együttműködésében a fizikatanítás részéről kötelező feladat egyrészt a matematikai alapismeretek gazdaságos felhasználása, gyakorlati alkalmazása, így közvetve elmélyítése . . . , másrészt . . . pl. az elemi analízist illetően, a matematikatanítás (közvetett) előkészítése . . .” (14. old.) Jelenleg még nem mondható kielégítőnek a két tantárgy oktatása közötti koncentráció, ami főként abban jelentkezik, hogy a tanulók nem tudják matematikai ismereteiket a fizikaórán alkalmazni.

Az iskolareform követelménye az étellel, a gyakorlattal való szorosabb kapcsolat kiépítése. E követelménynek is az egyes tantárgyak tantervének és utasításainak a teljesítése alapján kell a gyakorlatban megvalósulnia. „A fizika tanítására lényeges szerep hárul annak a társadalmi követelménynek a teljesítésében, hogy az iskola kerüljön közelebb az élethez, a gyakorlathoz, a termeléshez.” „A tananyag feldolgozásában . . . minden lehetséges helyen . . . támaszkodnunk kell a tanulók munkahelyi tapasztalataira, ott szerzett ismereteire...” „A tantárgy tanulásához szervesen hozzátartozik a szilárd alapismeretek gyakorlati alkalmazása.” „A fizikatanítás folyamatában a gyakorlati alkalmazást általában a tanulmányokat élethez közelítő, az ismereteket elmélyítő tényezőnek tekintjük, nem pedig külön tananyagnak, vagy valamiféle illusztratív adaléknak” (15. old.).

„A korszerű fizikai szemlélet és a természettudományos világkép kialakításának igénye a gimnáziumi fizikatanításban megköveteli — a tanulók túlterhelése nélkül — a fizika újabbkori és egyes legújabb eredményeinek figyelembevételét.” (12. old.)

Az iskolai művelődés korszerűsítésének a követelményéből kifolyólag az új tanterv és utasítás szerint a fizikatanítás feladata — többek között — azoknak az alapvető természeti törvényeknek az ismertetése is, „amelyek a mai technikának és a technika fejlődésének alapját alkotják”. E feladat teljesítése nem a tankönyvben ismertetett konkrét technikai szerkezetek számának a növelését kívánja, hanem általában a műszaki-technikai szemlélet kialakítását, pl. az arra legalkalmasabb anyagrészek műszaki felfogású oktatása révén. Ez azonban semmiképpen sem jelenti, és nem is jelentheti a fizikai szemlélet feladását.

Az iskolának az élethez, a gyakorlathoz, a termeléshez való közelebb kerülésében nagy lépést jelentett a középiskoláktól régebben nagyon távol álló fizikai munka szervezett bevezetése az 5+1-es és egyéb rendszerű gyakorlati osztályok létesítésével. A tanulók az elmélettel egyszerre szívják magukba a gyakorlat szükségzerűségét és örömeit, és így később sem fogják bármelyiket is túlságosan előtérbe helyezni a másik rovására. A fizikai munka igen hatékonyan segíti a „nevelésközpontú iskola” megvalósítását is, és ezzel a reform harmadik alapelveként a gyakorlatban való érvényesülését. A tovább tanulni nem kívánó, vagy egyetemre, főiskolára felvételt nem nyert tanulók egyre kevésbé kívánják az adminisztrációs munkakörben való elhelyezésüket. Kezdi megszeretni a fizikai munkát és részt kívánnak az ipari jellegű termelőmunkából.

A fizikatanítás során tervszerűen kell fejlesztenünk olyan készségeket, amelyek „a termelőmunka különböző területein egyaránt fontosak”. „Különösen fontos ezen a téren a fizikai gyakorlatoknak és a tanulókísérleteknek a szerepe.” „A fizikai szertárakat fokozatosan úgy kell fejleszteni, hogy a kötelező fizikai gyakorlatokon kívül a tananyag néhány fontos részletében tanulókísérleteket is végezhesünk.” (16. old.) A fizikai gyakorlatok és a tanulókísérletek fejlesztik a tanulók fizikai szemléletét, dialektikus materialista gondolkodásmódjukat, és bevezetik a tanulókat az ismeretszerzés (a fizikai megismerés) módszereibe, tehát az alapelvekben kiemelt világnézeti nevelésnek is eszközei.

## 2. Módszertani fejlődés

A módszertani fejlődés érzékeltetésére rögzítenünk kell, hogy középiskolai, gimnáziumi szinten a 20 évvel ezelőtti időben — ellentétben az általános iskolai helyzettel — legalábbis, ami a módszertani alapelveket illeti, nem nulláról indultunk. A 30-as években és a 40-es évek elején minden gimnázium tanári könyvtárában ott voltak olyan kiadványok, mint Nagy L. József, Masszi Ferenc és Renner János könyvei,<sup>26</sup> hogy csak az akkor legismertebbeket említsük. A szertárak is általában rendelkeztek a legszükségesebb kísérleti eszközökkel. Hálás téma lenne egyszer (még nem késő!) megírni a magyar középiskolai kísérletező fizikatanítás fejlődésének hiteles történetét, nemcsak a tantervek, hanem a fizikatanárok munkája

<sup>26</sup> Nagy L. József: Bevezetés a demonstrációs fizikatanításba. Bp. 1930. — Masszi Ferenc: Fizikai gyakorlatok a középiskolák számára. Szolnok 1930. — Renner János: Középiskolai fizikai gyakorlatok. Bp. 1932.

tükrében, pl. Bozóky Endre, Mikola Sándor, Szabó Gábor és mások munkásságát.<sup>27</sup>

Felszabadulásunk napjaiban a romos iskolaépületekbe belépő tanárokat a legtöbb iskolában feldúlt szertárak, elpusztult könyvtárak fogadták. A legelső években valóban csak a kréta volt az egyetlen szemléltetést segítő eszköz. A jelenségekből kiinduló, kísérleteken és megfigyeléseken alapuló gimnáziumi fizikatanítás újrafelkészítésére könyvtárakat és szertárakat kellett pótolnunk, újjáépítenünk.

A módszertani fejlődés párhuzamosan haladt az új módszertani szakirodalom kialakításával. Első helyen kell említenünk a Fizikai kísérletek gyűjteménye című három kötetes munka kiadását,<sup>28</sup> amelyet a legkiválóbb középiskolai fizikatanárokból létrehozott munkaközösség állított össze. Ma is aktuális, és nagyon sajnálatos, hogy valamelyik világnyelvre nem fordították le, mert külföldön is a legszínvonalasabb szakmódszertani könyvek közé tartoznék.

Jelentős volt ez időben a Roller—Pricks: Schulversuche zur Elektrizitätslehre c. neves német kísérletező könyv magyar nyelvű kiadásának megjelentetése.<sup>29</sup>

A tanári demonstrációkhoz tehát szakirodalmi segítséget kaptak a fizikatanárok. A tanári kísérletezéssel egybekötött fizikatanítás ennek alapján kb. 1958-ig jó irányban, igen szépen fejlődött, a tanárok sokat kísérleteztek és szemléltettek. Sajnos, azóta a túlszűfolttság, a tanárok túlterhelése (vagy a hivatástudat csökkenése?) és az egyre tarthatatlanabbá váló előadóteremhiány miatt alig halad előre, sőt helyenként visszafejlődik.

Fejlődést jelentett 1955-ben a reál tagozatban bevezetett s régebben csak szórványosan megtalálható fizikai gyakorlatok rendszeresítése. (Az 1935—36. tanévben az ország 165 középiskolája közül 81 iskolában szerepeltek fizikai gyakorlatok, és ezeken az érintett osztályok tanulóinak mintegy 40%-a vett részt.) Ezek jól szolgálják a tanulók bevezetését a fizikai mérésekbe, kutatásokba, azokba az utakba, amelyekeken fizikai ismereteinket szerezzük, és általában a fizikai gondolkodás kialakításába. Fejlesztik a tanulók önállóságát, gyakorlati készségeiket. Gyors segítséget tartalmilag e gyakorlatok vezetéséhez az 1955—56. tanévben a MM és a

<sup>27</sup> Orel Géza ny. főigazgató számos adatot gyűjtött össze e témára vonatkozóan.

<sup>28</sup> Fizikai kísérletek gyűjteménye. I—III. k. Tankönyvkiadó 1953., 1954., 1956.

<sup>29</sup> Roller—Pricks: Elektromosságtani iskolai kísérletek. I. Egyenáram. II. Váltakozóáram. III. Rezgések. Tankönyvkiadó 1957., 1957., 1958.

KPTI adott sokszorosított feladatlapokkal, majd Makai Lajos Útmutója.<sup>30</sup>

A gyakorlati óráknak a világnézeti nevelőhatása is felbecsülhetetlen, és a munkára nevelés szempontjából is igen nagy az értékük. A két-háromfős csoportban mindenki dolgozik (leggyakrabban forgószínpadszerűen megszervezve), a munka egyenletes, rendszeres, nevelő hatású. A tanulók számára a gyakorlat a természet-tudományos kutatómunka vagy a laboratóriumi mérések modelljét jelenti. A mérő kísérletek, a gyakorlati órák során nemcsak hallanak a fizikáról, hanem az eredmények önálló felismerésének élményében is részesülnek. A világnézeti nevelés tartalmi tényé, az anyagról, a mozgásról szerzett ismeretek meggyőződéssé válnak ezeken az órákon. Megtanulják a tanulók a megismerés módozatait, a jelenségek közül önállóan kiválasztják a lényegeseket és az összefüggőket. Betekintést nyernek a tudomány vizsgálódási körébe és az egyetemes összefüggések kapcsolatába. Jó nézni, hogy milyen gonddal és elmélyültséggel végzik számos helyen a tanulók ezeket a kísérleteket. Tapasztalatukká válik a világ megismerhetőségének elvi igazsága.

1960-tól a fizikai gyakorlatok óráinak száma a reáلتagozatban csökken, viszont kis mértékben ugyan, de jelentkezik a humán tagozatban is. Megtartásuk azonban gimnáziumaink említett zúsfolt-sága miatt egyre több technikai nehézségbe ütközik. (Habár vannak lelkes tanárok, akik át tudják hidalni a nehézségeket.) Pedig hatásosságuk fokozása, színvonaluk emelése céljából megjelent a szegedi tanárok kisebb munkaközösségétől a Munkafüzet a középiskolai tanulói gyakorlatokhoz (Tankönyvkiadó 1963). E kiadvány — tekintettel a nehéz körülményekre — a szakfelügyelők többségének a véleménye szerint nagy segítséget jelent mind a tanár, mind a diák részére, bár van olyan vélemény is, hogy túlzott segítséget ad a tanulóknak, s az önálló kísérletező, kutató munkához szoktatásukat károsan befolyásolja. Az ilyen vélemény azt sejteti, hogy egyes iskolákban a gyakorlati órákkal kapcsolatos igény növekedett. A jövő útja feltétlenül a gyakorlati órák még jobb megszervezése és magasabb szintre emelése, bár ez igen nagy terhet ró a tanárra.

Az utóbbi években komoly törekvés mutatkozik mindenütt a tanulók bevonására a tanítási órákon folyó munkába. A tanítási gyakorlatnak vezető szempontja lett a tanulók részvétele az új anyag feldolgozásában, egyelőre inkább csak a tanári kísérletek

<sup>30</sup> *Makai Lajos*: Útmutató az általános gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetéséhez. Tankönyvkiadó 1956.

megfigyelése, gondolkodásra serkentő kérdések, a tanulók ismereteire, olvasottságára épített beszélgetések útján. Ez a módszer jobban leköti a tanulók figyelmét, mint a tanár összefüggő előadása, és érdeklődésüket felkelti a további megfigyelésekre, a jelenségek okainak keresésére. További fejlődés lenne, amint erre az 1965-ös Utasítás is rámutat, ha a tanulók kísérletezhetnének — 2–3 fős csoportokban — az új anyag feldolgozása során. Ezzel a módszerrel, vagyis a tanulók önálló megfigyeléseivel, „kutatásaival” ma még igen ritkán találkozunk: a tárgyi feltételek — a gimnáziumi frontális tanulókísérletekhez szükséges eszközök — csaknem teljes hiánya miatt. Pedig ezzel a módszerrel, az önálló szellemi és manuális cselekvéssel lenne legkönnyebben elérhető, hogy a sokféle tárgygyal megterhelt tanulók lehetőleg az óra menetében elsajátíthassák a tananyag leglényegesebb elemeit, és azokat már az óra menete során begyakorolhassák. Elsősorban ez az az új módszer, amely az új tantervi elgondolások végrehajtásához szükséges lenne.

A kísérletek mellett a szemléltetésnek másik területe a film-bemutató. A rendelkezésre álló oktatófilmek általában jól felhasználhatók és módszertanilag is segítséget jelentenek. Felszabadulásunk óta egyre nagyobb az oktatófilm-választék a fizikatanárok részére. A filmek segítik a gyakorlati élet közvetlenebb megismerését, sokszor üzemlátogatást helyettesítenek (sok üzemlátogatásnál többet ér, ha egy üzemet vagy gépet jó oktatófilmen mutathatunk be), de vannak és készülnek nehezebben bemutatható vagy veszélyes kísérleteket helyettesítő filmek is, pl. az atomfizika területén. Az Iskolai Filmintézet munkájával a fizikatanárok általában igen elégedettek, szakmai tekintetben és a forgalmazás területén egyaránt.

A fizikatanítás feladatainak a végrehajtásában jelentős szerepük van a fizikai tárgyú feladatok megoldásának. Feladatmegoldás során tanul meg a tanuló önállóan, logikusan gondolkodni, rögzítődik, elmélyül a szerzett ismeret, világos fogalmak alakulnak ki a tanulóban, felismeri és feladat keretében szabatosabban meg tudja fogalmazni a fogalmak között fennálló kapcsolatokat, következtetések végrehajtásával megold különböző elméleti és gyakorlati problémákat, mérések útján nyert vagy az életből vett adatokat tartalmazó feladatok megoldásával közelebb jut a gyakorlathoz, a valósághoz.

A felszabadulás előtt a fizikai feladatok megoldása elhanyagolt terület volt. Az 1949-es középiskolai tankönyvekben a kidolgozott példák mellett alig találunk számítást igénylő feladatokat. Ezzel szemben a jelenleg használatos IV. osztályos tankönyv csak a

szövegben — az egyes fejezetek után — kb. 130 és a tankönyv végén külön 144 feladatot tartalmaz. Komoly fejlődést jelent tehát fizikatanításunkban a feladatmegoldások bevezetése és a tanterv szerint kötelező fizikai iskolai dolgozatok íratása. Ez utóbbi is hangsúlyozza a fizikaórákon kb. 1955/56-tól általánossá vált feladatmegoldások fontosságát.

A régebbi időben alig kapott helyet a fizikaórán a feladatok megoldása, most pedig — különösen a jobb tanulókkal szemben — komoly követelményeket támasztunk ezen a területen is. A feladatok megoldása során tisztázódnak az elméleti fogalmak, másrésről a feladatok újabb csatornát jelentenek az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására. A feladatmegoldások teszik elmélyültebbé az anyag ismeretét. Egyben azonban meg is nehezítik a tanulók munkáját és a régi fizikatanuláshoz képest nagyobb energiát, több figyelmet, összpontosítást kívánnak.

A feladatmegoldások módszerének alakulását elősegítették a tankönyvekben közölt részletes példakidolgozások, amelyeket kérdések és egyszerűbb gyakorló feladatok követtek az egyes fejezetek végén. A tankönyvek végén található feladatgyűjtemény az elmélyítést, a szélesebb területre is kitekintő összefüggések gyakorlását szolgálja.<sup>31</sup>

Számítást nem igénylő feladatokat (ún. gondolkodtató kérdéseket) már az 1942-es tankönyvek is tartalmaztak. Az újabb fizika-tankönyvekben (és az említett KPTI, illetve OPI által kiadott feladatgyűjteményekben) sok ilyen kérdés található. Ezek igen hasznosak az önálló, logikus gondolkodás kialakításához és fejlesztéséhez.

A feladatmegoldások fontosságát emelik a tanulmányi versenyek követelményei és az érettségi vizsgaszabályzat is hangsúlyossá teszi azzal, hogy a vizsgatétel három részből áll és a harmadik rész számításos feladat megoldása (a második rész pedig igen gyakran „gondolkodtató kérdés”).

<sup>31</sup> A feladatmegoldások terén való előrelépésben nagy segítséget jelentettek a tankönyvek feladatairai mellett a különböző feladatgyűjtemények: *Vermes Miklós*: Mechanikai példatár. (Tanulj jobban! Fizika 2.) Tankönyvkiadó 1950. — *Znamenszkij*: Fizikai példatár. Közoktatásügyi Kiadóvállalat 1951. — *Vermes Miklós*: Középszkolai fizikai példatár. Tankönyvkiadó 1953. (1965-ben az ötödik kiadás jelent meg e példatárból.) — Gondolkodtató feladatok gyűjteménye a középiskolai fizikatanításhoz. KPTI kiadása 1959. — *Vermes Miklós*: Fizikai versenyfeladatok. Középszkolai szakköri füzetek. Tankönyvkiadó 1960. — *Vermes Miklós*: Fizikai versenyfeladatok II. (Középszkolai szakköri füzetek.) Tankönyvkiadó 1961. — *Vermes Miklós*: Fizikai kísérletek, fizikai feladatok. Műszaki Könyvkiadó 1961. — Feladatgyűjtemény a középiskolai fizikatanításhoz. OPI kiadvány 1964.

A feladatmegoldásokkal bizonyos fokig összefügg a megoldások során alkalmazott mértékrendszerek kérdése. 1955-ig általában a CGS mértékrendszer egységeit használtuk. A tankönyveknek 1961, 1962 és 1963-ban történt átdolgozása — a nemzetközi fejlődéssel lépést tartva — határozottan, de azért nem mereven — az MKSA mértékrendszer mellett foglalt állást. A gyakorlatban ez a megoldás bevált, a feladatmegoldások kevesebb időt igényeltek, a tanárok általában megszokták e rendszert, előnyeit megszerették.

Az 1965. évi Utasítás tulajdonképpen már a kialakult gyakorlatot foglalta írásba: „A számítást igénylő feladatok megoldásában a nemzetközi rendszer (SI) mértékegységeit használtatjuk. Néhány alapvető fizikai mennyiség (sebesség, gyorsulás, erő, munka) CGS mértékegységet megemlítjük (a tankönyvben a megfelelő SI mértékegység után apró betűben), de a feladatmegoldásokban nem alkalmazzuk. Használunk néhány olyan mértékegységet is, amely sem az SI-, sem a CGS-rendszerbe nem tartozik, de a mindennapi gyakorlatban használatos (kp, mkp, LE).” (14. old.)

Általában a módszertani fejlődést, a tanárok kísérletező készségének a fejlesztését és a feladatmegoldásokkal való foglalkozási kedvet is nagymértékben elősegítették a tanári segédkönyvek és egy összefoglaló fizikamódszertan megjelenése. E tekintetben hazai viszonylatban a fizika az élen járt a gimnáziumi tantárgyak között.<sup>32</sup>

E kiadványok igen kedveltek és keresettek a fizikatanárok körében (csak mindig hiányzik valamelyik. . .) és bizonyos, hogy hozzájárultak a fizikatanítás színvonalemelkedéséhez, eredményességéhez.

Az általános módszertani fejlődést segítette a módszertani folyóirat megindítása is, „A természettudományok tanítása” (1955—1956 és 1958—1961 között), illetve „A fizika tanítása” (1962-től) címen.

Az órák módszertani felépítésében a fejlődés részben a régebben általános prelegáló módszer és a vegyes típusú órák egyeduralmának megszűnésében, részben a számonkérés területén mutatkozik. A korábbi tervszerűtlen, ötletszerű feleltetés helyébe fokozatosan igényesebb, céltudatosabb és változatosabb számonkérési formák lépnek. Jellemző a kérdések átgondoltabb feltevése, a lényegesre, a fizikai tartalom kidomborítására való törekvés. Jobb az időkihasználás, az osztály bekapcsolása a számonkérésbe. Néhányan — elsősorban a fiatalabb tanárok — új számonkérési módszerekkel is kísérleteznek: sok tanár foglalkoztat a számonkérésnél egyszerre

<sup>32</sup> *Vermes Miklós*: Tanári segédkönyv a 2071. sz. Fizika az ált. gimnáziumok II. osztálya számára c. tankönyvhöz. Tankönyvkiadó 1956. — *Uő.*: a 2072. sz. III. o. tankönyvhöz (1957). — *Uő.* a 2073. sz. IV. o. tankönyvhöz (1959). — *Uő.*: a 20177. sz. II. o. tankönyvhöz (1962). — *Uő.*; a 20214. sz. tankönyvhöz (1964). — *Makai Lajos*: A fizika tanítása. Tankönyvkiadó 1959.

több tanulót is pl. feladatmegoldással vagy a tanuló egész órai munkáját, önállóságát, aktivitását is elbírálás tárgyává teszi, vagy a tanulók feleleteik alkalmával megismétlik az előző óra kísérletét, esetleg eszközzel, modellel a kezükben felelnek. A tanulók feleleteit nemcsak osztályozzák, hanem röviden, de lényegre mutatóan értékelik is, és az értékelések — a tapasztalat szerint — fokozatosan részletesebbek, tárgyilagosabbak, nevelői hatásokban gazdagabbak; nem korlátozódnak pusztán az osztályzat közlésére, hanem iránymutatást is adnak a tanulónak és az osztálynak. Az írásbeli számonkérés mint az önálló munkára nevelés egyik eszköze fontos szerephez jutott. A régi röpdolgoztatás rossz mellékizét ez az írásbeli számonkérés jobbra megszüntette. Tervszerűbb, átgondoltabb a kérdések feltétele, az írásbeli felmérések helyenként az oktatási munka szerves részét alkotják és a tanár saját munkájának ellenőrzését is szolgálják. Mindamellet azonban, sajnos, még gyakran találkozhatunk a tipikus hibákkal, a számonkérés ötlet-szerű voltával, túlzott elhúzódsával és „vallató” jellegével. Eredmény: kevés idő jut az új anyag feldolgozására, elkapkodott lesz a tárgyalás, elmarad a megértés ellenőrzése.

Az utóbbi 20 évben új — és igen fontos — feladat a fizikatanításban a jelenségek materialista értelmezésére való készség fejlesztése, a természettudományos világkép kialakítása, és ezáltal a dialektikus materialista világnézet megalapozása. E feladat módszertani vetülete, a gyakorlatban való helyes megvalósítása még nem eléggé kiforrott, de fejlődés évről évre tapasztalható. A megoldásához segítségképpen sokszorosított kiadványok, füzetek jelentek meg.<sup>33</sup>

Sokat segített e problémakörben a fizikatanárok világnézetének, filozófiai érdeklődésének a fejlődése, majd rendszeres részvételük a matematika-, fizika- és kémiaoktatás világnézeteti kérdéseivel foglalkozó szakosított ideológiai tanfolyamon a továbbképzés keretében.

A módszertani fejlődésre mutató számos kedvező mozzanat ellenére sem lehet azt állítani, hogy a fizikaoktatás — a tanulók tudásában lemérve — ma eredményesebb lenne, mint 5–6 évvel ezelőtt.

<sup>33</sup> Pl. *Kaszás I.* — *Veszely L.* — *Bayer I.*: Világnézetű nevelés az általános gimnázium II. o. fizika tanításában. 1957. — *Kovács István*: Dialektika a modern fizikában. 1955. — *Lovas I.*: Heisenberg egységes anyagelmélete. 1958. — *Suddaby A.* — *Cornforth M.*: A kvantumfizika filozófiai problémái. 1958. — *Szabó J.*: A tömeg és az energia kapcsolata. KPTI sokszorosított anyag 1960. és *Kaszás Imre*: Világnézetű nevelés a középiskolai fizikaórákon. Tankönyvkiadó 1962. — Előadások a fizika filozófiai kérdéseiről és *Sahparonov, M. T.*: A dialektikus materializmus és a fizika néhány problémája. TIT Szakosztályi Füzetek 1960. Ez utóbbi három füzetet a Művelődésügyi Minisztérium valamennyi gimnázium részére megküldte.



Az általános iskolákból egyre több szerényebb képességű és gyenge előképzettséggel rendelkező tanuló is felvételt nyert a gimnáziumokba (1962 és 1964 között). Így az átlagos tudásszint ma természetesen alacsonyabb. A tanítási óra főleg a gyengébb, legfeljebb a közepes tanulók igényeit szolgálja. A szaktanárok erőfeszítése, új, eredményesebb módszertani utak keresése szükséges ahhoz, hogy elég nagy számú tanuló elérje az elégségesnek minősíthető tudásszintet. A tanulók maximális aktivizálása a tanulók érdeklődésének felkeltése, az aprólékos magyarázat, az állandó, rendszeres ismétlés, a súlyponti részek alapos gyakorlása, az alapfogalmak állandó felszínen tartása vezet csak el a célhoz. Ezek a tényezők együttesen adnák a biztosítékot ahhoz, hogy a tanulók a szükséges lényegyet kivétel nélkül megismerjék és az iskolareform törekvései valósággá váljanak.

A jó és jeles tanulók viszont nem kapnak elegendő szellemi táplálékot az órán, unatkoznak. Színvonaluknak megfelelő foglalkoztatásuk lényegében csak a tanítási óra keretein kívül oldható meg, de ez nem elégséges, és számos objektív körülmény akadályozza is. Ez az a jelenség, ami talán a legnyugtalanítóbb a mai helyzetben, mert a szakember-utánpótlást veszélyezteti. A jeles fizika érdemjegy mögött ma nem áll olyan szintű tudás és tájékozottság, mint 5 évvel, s még kevésbé, mint 10 évvel ezelőtt. A tagozati osztályok megindítása kétségtelenül segíteni fog ezen a helyzeten, de ugyanakkor még nehezebb lesz a tanárok munkája a többi osztályban.

A jobb tanulókkal való foglalkozás kérdésének a vizsgálata vezet át a szakkörök problémájához. A szakkörök szervezése, irányítása, ellenőrzése az 1964-es általános iskolai és gimnáziumi Rendtartás 9.§ 5. pontja szerint a KISZ-szervezethez tartozik.

A jövő fejlődése, a kérdés eredményesebb megoldása érdekében mindazonáltal helyesnek látszik e témára vonatkozóan néhány szakfelügyelői vélemény közlése:

„Szakköreink száma, tematikája a fejlődés képét mutatja. Gyakorlati jellegű szakköreinkben rádióépítéssel, fényképezéssel, eszközkészítéssel foglalkoznak. Ezek a szakkörök a tanulók manuális készségét fejlesztik, politéchnikai tájékozottságukat szélesítik. Az elméleti jellegű szakkörökben feladatmegoldással, a gimnáziumban nem tanított fejezetrészek tárgyalásával, előadásával foglalkoznak. Az elméleti jellegű szakkörök feladata a tanulók ismeretanyagának gyarapításán túlmenően világnézetük formálása, természettudományos világkép kialakítása, a természettudományok és a technika iránti érdeklődés felkeltése, azok megkedveltetése, felkészítés az egyetemekre és a főiskolákra, valamint a tanulmányi versenyekre.” (Pest megye)

„A szakkörök volnának az igazi fizikus nevelők. Ez a 20 éves fejlődésben szerintem az egyik legfontosabb tényező. A szakkörök létrehozásával meg-

nyílt annak az útja, hogy az átlagosnál jobb, a fizika iránt különleges kedvvel és érdeklődéssel rendelkező tanulókkal alaposabban foglalkozhassunk.” (Heves megye)

„A tanulói munkát eredményesen egészítik ki a szakkörök. Itt elsősorban az elméleti szakkörökre gondolok, mert a technikai jellegű szakköröknek (rádiótechnikai, barkácsoló, motorszerelő stb.) jelentősége csökkent a politechnikai képzés általánossá válásával. Sajnos megyénkben a legutóbbi évekig hiányoztak az elméleti szakkörök, és az ezen a téren kezdeményező tanárok az egyetemre kerültek. A szakkörvezetés pedig rátermettség kérdése. Azon fáradozom, hogy minden iskolában szakköri gárdát hozzak létre. Ennek érdekében dolgozik a központi Debrecen városi szakkör is, melynek hatása érezhető: két év alatt háromszorosára emelkedett a látogatók száma és az iskolai szakkörökben is megindult a munka.” (Hajdú-Bihar megye)

„A szakkörök jellege eltolódott a régi elméletieskedéstől a gyakorlati élet irányába. Szakköreinkben foglalkoznak ugyan elméleti kérdésekkel is, de a hangsúly az óra anyagába nem férő gyakorlati eszközök és jelenségek megismerésén, feladatok megoldásán és sok helyen eszközök készítésén van. Sokszor úgy tűnik, hogy a politechnikai oktatás ezekben a szakkörökben valószínűleg leginkább. A tanárok jó segítséget és ötletet kapnak ilyen irányú munkák végzéséhez a most már rendszeressé vált, évenként megismétlődő eszközállításokon és különféle tanfolyamokon. Szakkörökben történik a fizikát különösebben igénylő főiskolákra való előkészítés is.” (Békés megye)

„Fizikai szakkörök azokban az iskoláinkban alakultak ki, amelyek több tanulósoporttal, azaz párhuzamos osztályokkal működnek. Évekkel ezelőtt, még a gyakorlati foglalkozás bevezetése előtt, a szakköri munka jellemzője a barkácsolás, fizikai eszközök készítése volt. A szertárak fejlődésével együtt fokozódott a kísérletezés szerepe, majd az egyetemi felvételi vizsgák eltolták a szakkörben folyó munkát a feladatmegoldások irányába. Ma már a szakköri munkában néhány tanulói előadás mellett a feladatmegoldások dominálnak.” (Nógrád megye)

„A húsz esztendő során a legkisebb előrelépés történt a szakkörök területén. Ennek oka elsősorban a szaktanárok elfoglaltságából ered. De nem kismértékben a tanulók elfoglaltságából is (bejárás, más irányú szakkörök: sportkör, technikai szakkörök iránti érdeklődés megnövekedése stb.). Másrészről rá kell mutatni arra is, hogy a IV. osztályos tanulók inkább egyetemi előkészítő tanfolyamokat igényelnek a felvétel megnövekedett nehézségei miatt, s a tanárok már presztízs okokból is inkább ennek az igénynek tesznek eleget.” (Tolna megye)

A szakfelügyelői vélemények részben fedik egymást (pl. a szakköri foglalkozás célja a tanulmányi versenyekre és felvételi vizsgákra való előkészítés, nem problémamentes a szakkörvezető személyének a biztosítása), részben területek szerint fejlődési különbségeket mutatnak (pl. központ, városi szakkör csak néhány nagy városban szervezhető). Mindenesetre az összes illetékeseket figyelmeztetik e megnyilatkozások, hogy a tanulók, a jövő ifjúság érdekében valamennyiüknek együtt, közösen kell dolgozniuk a szakkörök lehető leghelyesebb tartalmi és szervezeti kimunkálásán.

### 3. Személyi feltételek

A gimnáziumi fizikatanítás személyi ellátottságát alapvetően meghatározza az a tény, hogy középiskolai tanulónk száma az elmúlt 20 év alatt kb. négyszeresére, sőt a dolgozók iskoláit, a felnőttoktatást is beszámítva kb. hatszorosára emelkedett. A meglevő iskolák tanulólétszáma megnőtt és számos új iskola jött létre. Közel kétszer annyi gimnáziumunk van, mint 1945-ben.

Békés megyében 1945-ben 14 fizikatanár 160 jelöltet érettségiztetett, 1965-ben 85 fizikatanár 1100 jelöltet. Nógrád megyében a fizikatanárok száma a húsz év alatt 5-ről 38-ra, a középiskolák száma 2-ről 15-re emelkedett (ez utóbbiak közül 9-ben folyik felnőttoktatás). Hasonló arányú a növekedés a többi megyében is.

A középiskolai tanulólétszám és a gimnáziumi tanárellátottság emelkedése a húsz év alatt korántsem volt egyenletes. A legelső években még akadt kellő számú és képzettségű fizikatanár, 1948 és 1950 között már érezhető volt a középiskolai szaktanárhiány (ezzel indokolták 1950-ben az egyetemi képzési időnek 4 évre való leszállítását).

A kezdeti erős fejlődés után, 1954 és 1957 között megtorpant a középiskolák fejlesztése. Az ez időben végző középiskolai tanároknak egyre nagyobb hányadát csak általános iskolában tudták elhelyezni. 1957 után kezdett újból rohamosan növekedni a gimnáziumi osztályok száma, új erőre kapott a dolgozók iskolája is. Ugyanekkor az egyetemi képzési idő ismét öt év lett. Az általános iskolákhoz helyezett egyetemi végzettségű fizikatanárok fokozatosan középiskolai beosztást kaptak, de ezek sem tudták pótolni a szükségletet. A fiatal tanárok közül ugyanis igen jelentős rész azonnal a felsőoktatásban helyezkedik el. 1961 óta még erősebben növekednek a gimnáziumi tanulólétszámok, számos községi kis gimnázium létesül, s most még inkább ott tartunk, hogy nincs elég egyetemi képzettségű tanárunk. Pedagógiai főiskolai képesítéssel tanítanak fizikát fiatal nevelők Baranya, Heves, Nógrád, Pest, Szabolcs-Szatmár, Szolnok, Vas megye számos kisebb-nagyobb gimnáziumában. E fiatalok sok kezdeti nehézséggel küzdenek, különösen azokon a helyeken, ahol idősebb, tapasztaltabb fizikatanárok sincsenek, akik segítenék őket, így teljesen magukra vannak utalva (viszont jól képzett, gyakorlott tanárok mellett sok helyen teljes értékű munkát végeznek). A Nógrád megyei középiskolákban fizikát tanító 38 nevelő közül 11 általános iskolai képesítésű, Vas megyében 14 főiskolát végzett nevelő tanít fizikát középiskolában. Javulás, egyensúly kb. 1970-re várható. Addig még állandóan igen magas

lesz a fizikatanárok túlórája; az átlagos heti óraszámuk jelenleg 40 körül mozog (vagy még több), nem számítva bele az egyéb irányú társadalmi és magán elfoglaltságot.

„Ilyen óraszámban intenzív oktató-nevelő munkát végezni nem lehet. A túlterhelést különösen a demonstráció sínyli meg. A túlterhelés jó része abból is adódik, hogy az esti és levelező tagozatokat 95%-ban túlórában látják el. Igen sok esetben csak nagy erőfeszítéssel — szakmaszeretetből, lelkiismeretességéből — sikerül közel jó munkát végezni” — írja a Békés megyei szakfelügyelő.

A túlterhelés következménye a fáradékonyság, ingerültség és olykor bizonyos fokú közömbösség az új pedagógiai kezdeményezésekkel szemben.

Tárgyilagosan meg kell állapítanunk, hogy ilyen (heti 40—50 órás) leterhelés mellett csak a legteherbíróbb és a hivatástudattól legjobban áthatott nevelők tudnak minőségi munkát adni.

Az egyetemi végzettségű szaktanárok hiánya az országnak nem minden területén jelentkezik. Általában a nagy városokban, az egyetemi városok területén és a hozzájuk legközelebb eső megyében (Csongrád, Hajdú-Bihar) még nincs ilyen jellegű probléma. Debrecen városban annyi a matematika—fizika szakos tanár, hogy a gimnáziumokban tanító tanárok felének nem jut fizikaóra.

A szakfelügyelők általában elég élénk figyelemmel kísérik, milyen adottságokkal, képzettséggel jönnek ki az egyetemről a fiatalok. A négy egyetemi év után gyakorlóév nélkül kibocsátottak között, különösen ha csak „mellékszakjuk” volt a fizika, bizony akadt nem egy fiatal nevelő, aki sok gondot okozott a szakfelügyelőjének.

Ma már inkább más jellegű problémák vannak az oktatásba kerülő fiatalokkal. „Őket már modern felszereléssel ellátott egyetemek és főiskolák bocsátották útjukra. Az egyetemi tankönyvek és a hallgatott előadásokhoz csatlakozó számolási és mérési gyakorlatok hatására elmélyültebb tudással rendelkeznek s úgy jutottak az iskolákba, akikben megvan az önképzés igénye is. E fiatal erők a megváltozott élet ritmusát határozottabban tudják átvinni a tanulókra. Megállapítható azonban az is, hogy a tehetséges fiatalok egyre inkább elhagyják a tanári pályát és képzettségüknek megfelelően az iparban vagy kutató intézetekben helyezkednek el, mivel más, egyenlő képzettséggel rendelkező diplomás embernek járó anyagi juttatásban nem részesülnek” — írja a budapesti vezető szakfelügyelő.

Bizonyos szempontból problémát jelent továbbá, hogy növekszik a fizikatanárnők száma. Az egyetemeken ma már több nő végez ezen a szakon, mint férfi, és nagyobb százalékban törekednek az iskola felé, kevésbé mennek tudományos munkára vagy az iparba. Az elméleti felkészültségükkel nincs semmi hiba, szinte „az erősebb szellemi szintet képviselik” a férfi tanárokkal szemben (szak-

felügyelői vélemény!), de a gyakorlati képzettségük hiányossága feltűnő. Nehézséget jelent számukra a kísérletek előkészítése és bemutatása, a fizikai gyakorlatok levezetése.

#### 4. A továbbképzés

A fizikatanítás húszéves fejlődésében jelentős szerepe van a szervezett továbbképzésnek. Ennek megindítására rendkívül nagy szükség volt, mivel tartalom és szemlélet tekintetében olyan új igények kaptak hangsúlyt a fizikatanításban, amelyek a régebbi, a felszabadulás előtti oktatásban kisebb mértékben vagy egyáltalában nem, vagy pedig a mai igényekkel éppen ellentétes előjellel befolyásolták a fizikatanítást. Talán egyetlen tantárgyban sincs akkora terhelés, annyi kíváncsi és annyi változás a múlthoz képest, mint éppen a fizikatanításban: tanári demonstráció fokozása, valamennyi tanulóra kötelező fizikai gyakorlatok, feladatmegoldások jelentőségének lényeges emelése, a világnézeti nevelés követelményei, a fizikatanítás és az élet, a termelőmunka összekapcsolása stb.

A régebben végzett tanárok egyetemi tanulmányaik ideje alatt gyakorlati képzésben alig részesültek.<sup>34</sup>

Az egyetemi természettudományi oktatás fejlesztése érdekében tett intézkedések hatása ma már érezhető az iskolákban. Az oktatás szellemének megváltozása következtében a fiatalabb tanárok több gyakorlattal rendelkeznek, de a fizikatanítás sokirányú kívánalmainak pályájuk kezdetén még nem tudnak azonnal megfelelni, szükségük van rendszeres továbbképzésre. Fokozott jelentősége van ma a továbbképzésnek a gimnáziumokban tanító általános iskolai képesítésű fizikatanárok szempontjából is.

Az első „kétéves szakmai továbbképzés” 1950-ben indult meg<sup>35</sup> havonkénti munkaközösségi megbeszélésekkel, amelyekhez a résztvevők bőven kaptak sokszorosított jegyzeteket. Ezeken az összejöveteleken a fizika módszertanával, mechanikával, elektromosság-tannal, fénytannal és a rádió elvével foglalkoztak a tanárok. Örömmel fogadták, hogy a jegyzetekben kísérleti eljárások és feladatok is szerepeltek.

<sup>34</sup> „A természettudományi tanszékek többségének oktató- és tudományos munkája messze elmaradt a világfejlődéstől. Az asszisztencia rendkívül kis száma a gyakorlati oktatás kiterjesztését nagy mértékben akadályozta” — írja a Felsőoktatási Szemle a tanárképzés felszabaduláskori helyzetéről szólva. (1965. 4. sz. 205—206.)

<sup>35</sup> VKM 1030-5T-15/1950. sz. rendelet. Köznevelés 1950. 7. sz.

1952-től a KPTI irányította a továbbképzési munkát. Fizikatanárok részére 1954-ben szervezte az első nyári továbbképző tanfolyamot a fizikatanítás színvonalának emelése, a tanárok gyakorlati készségének a fejlesztése érdekében. Oly sok volt a jelentkező, hogy 200 fővel, Budapesten és Alsógödön, egyszerre két helyen kellett megrendezni.

1965 nyarán tizenkettedszer jöttek össze a fizikatanárok az Országos Pedagógiai Intézet (1962-ig a KPTI) hívására e nyári tanfolyamokon, amelyek általában közkeveltségnek örvendtek, s a szakfelügyelők véleménye szerint jelentékeny mértékben hozzájárultak a fizikatanárok fejlődéséhez. Voltak olyan évek, amelyeknek a programjában öt különböző témájú tanfolyam is szerepelt, (s mindenütt volt résztvevő!). Számos esetben kellett (s kell ma is) „kerethány” miatt a jelentkezők egy részét visszautasítani. Általában legtöbb a jelentkező a már 10 alkalommal megrendezett budapesti rádiótechnikai tanfolyamra, de nagyon kedveltek az éveken át Szegeden rendezett módszertani tanfolyamok is, amelyek – változó tematikával – a jelenleg használatos, 1961, 1962 és 1963-ban bevezetett tankönyvekkel kapcsolatban adtak segítséget a résztvevőknek, kitekintve a tanári demonstráció, a fizikai gyakorlatok és az adott tananyaghoz csatlakozó világnézeti nevelés kérdéseire is. Ez utóbbi tanfolyamsorozaton folyt a munkaközösségvezetők rendszeres továbbképzése, a következő tanévre való felkészítése. Végighaladva a teljes középiskolai fizikatananyagon 1964-ben került sor atomfizikai és 1965-ben csillagászati tanfolyamra (ez utóbbi két tanfolyam székhelye már Budapest volt).

Az elmúlt 12 év alatt kb. 1600, elsősorban vidéki résztvevője volt a megrendezett 38 tanfolyamnak, s vannak tanárok, akik továbbfejlődésük érdekében 6, 8, sőt 10 alkalommal is feláldoztak két hetet a nyári szabadságidejükből.

A budapesti fizikatanárok szakmai továbbképzése területén igen jelentős volt 1951 és 1962 között a Budapesti Pedagógus Továbbképző Intézet, illetve jogutódja, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium fizika tanszékének a munkássága.

1957/58-tól kezdve minden tanévben az Eötvös Loránd Fizikai Társulat és az OPI (1962 előtt a KPTI) közösen rendezett a középiskolai fizikatanárok részére tudományos és módszertani ankétot. Ezeken a háromnapos, évközi iskolai szünetben tartott összejöveteleken a résztvevők egy-egy évente változó, éppen aktuálisnak ítélt részterületre vonatkozóan bepillantást kaptak a tudomány jelenlegi eredményeibe, és módszertani segítséget a kiválasztott terület mindennapi tanításához. Az ország középiskolai fizika-

tanárainak 30–40%-a összejött e társulati ankétokon, nagyobb részben vidékiek, az ország egész területéről, és kicserélhették gondolataikat. Az ankétall kapcsolatos évről évre fejlődő eszközkiállításon megismerték egymás szertárfejlesztől tevékenységét, sőt az utóbbi két évben a külföldi tanszergyárok termékeit is.

A felszabadulás gyökeres fordulatot jelentett a fizikai szakirodalom kiszélesedése terén is. A számtalan tudományos könyv, a mindenki részére elérhető népszerűsítő könyvek és a jobbnál jobb folyóiratok, valamint a rádió és az újabban bevezetett Iskolatelevízió fizikaórái mindmegannyi világító fáklya a tudomány terjesztésének területén, és mindezek segítik a fizikatanárt a ma legeredményesebbnek látszó továbbképzési formában, az önképzésben. Gyakorlatilag azok a tanárok érnek el az átlagosnál jobb eredményt, akik belső indítékok alapján, önállóan dolgoznak, tanulnak. Az önképzéshez és általában a szakmai továbbképzéshez — szakfelügyelői vélemények szerint — komoly segítséget jelentettek a szakkönyvek és a módszertani folyóirat mellett a KPTI különböző kiadványai,<sup>36</sup> amelyek a fizikatanítás és a fizikatudomány időszerű

<sup>36</sup> Álljon itt jellemzésül — a teljesség igénye nélkül — néhány KPTI kiadvány címe:

Sokszorosított kiadványok:

*Simonyi Károly*: Atomfizikai kutatások legújabb eredményei. 1957. — *Györgyi Géza*: Atomfizikai kutatások legújabb eredményei. II. rész. Maghasadás. 1957. — *Berkes István*: Atomfizikai kutatások legújabb eredményei. III. rész. Részecske detektálása. 1957. — *Györgyi Géza*: Atomfizikai kutatások egújabb eredményei. IV. rész. Az elemi részecskék. 1957. — *Kállai Gyula*: Atomfizikai kutatások legújabb eredményei. V. rész. Az atomenergia felszabadítása. 1957. — *Kaszás Imre*: A gondolkodásra való nevelés néhány gyakorlati tapasztalata. 1958. — *Bukovszky Ferenc*: A mértékrendszerek kérdése a középiskolai fizikatanításban. 1958. — *Simonyi Károly*: A félvezetők elmélete. 1959. — *Takács Sándor*: Tranzisztorok alkalmazása. 1959. — *Gál Mária*: Feladatmegoldások szerepe a fizika tanításban. 1959. — *Gobbi István*: A magnetofon használata és működése. 1959. — *Törő Gábor*: A fizika órán, az iskolai műhelyben és az ipari üzemben végzett munka szerepe a nevelésben. 1960.

Könyv alakú kiadványok:

*Róka Gedeon*: A fizika néhány filozófiai problémája. Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat 1959. — *Parádi László*: A traktor fizikus szemmel. Tankönyvkiadó 1959. — *Kovács Mihály*: Kísérletek a szétszedhető iskolai transzformátorral és a katódsugárossziloszkooppal. Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat 1959. — *Magyari István*: Egyen- és váltakozóáramú, több méréshatárú volt- és ampermérő készítése. Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat 1960. — *Kovács Mihály*: Gyakorlati bevezetés a kibernetikába. Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat 1961. — *Lányi Andor*: A háromfázisú áram előállítás és tulajdonságai. Aszinkron motorok. Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat 1961. — *Dalmoki J.* — *Gál M.* — *Törő G.* — *Párkányi L.* — *Sipos M.*: A fizikatanítás néhány módszertani kérdése. Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat 1962.

kérdéseivel foglalkoztak, fizikai eszközöket ismertettek, 1961, 1962 és 1963-ban tanmenet-javaslatot adtak stb.

A továbbképzést és ezen belül az önképzést nagymértékben segítette az Eötvös Loránd Fizikai Társulat azzal is, hogy az utóbbi években írásban is kiadta és a résztvevőkhöz eljuttatta a középiskolai tanári ankétón elhangzottakat, az előadásokat és a bemutatott kísérletek leírását egyaránt.

A sokszorosított kiadványokat az iskolák kapták, ahol sajnos néhány éven belül elkallódtak. A könyv alakú kiadványokat a szaktanárok általában megszerezték maguknak. Erre szükség is volt, mert a szakkönyvek területén az iskolák könyvtárai még nem töltik be feladatukat. A természettudományos tárgyak megnövekedett szerepe általában nem tükröződik az iskolák könyvtárában.

A fentiekben jelzett irodalommal és általában a fizikatanítás módszertani kérdéseivel az elmúlt évek során számos helyen aktívan és eredményesen foglalkoztak a szakmai-módszertani munkaközösségekben. Különösen hasznosnak bizonyultak a bemutató tanítások látogatásával egybekötött módszertani rendezvények, amelyeken valamely konkrét tanítás, kísérletezés vagy fizikai mérési gyakorlat tapasztalatait cserélték ki a tanárok. A rendezvények közül fokozott érdeklődést váltottak ki azok, amelyeken a fizika gyakorlati alkalmazásait, a kutatás és a technikai alkalmazás új eredményeit ismerhették meg. Sajnos a továbbképzésnek ez a formája a tanárok növekvő terhelése miatt egyre nehezebben valósítható meg. Ezért is válik egyre nagyobb jelentőségűvé az önképzés. Az utóbbi években létesített, kisebb helyiségekben működő önálló gimnáziumok tanárait nehéz (esetleg nem is lehet) egy-egy jól működő munkaközösségbe irányítani.

E téren a nagyvárosi középiskolák a szerencsések, mert ott mindenütt működnek önálló munkaközösségek, s a megyei, városi, iskolai könyvtárak, a TIT és az Eötvös Loránd Fizikai Társulat helyi csoportjai minden lehetőséget biztosítanak továbbképzésükhöz.

Az utóbbi években a Fizikai Társulat mellett a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat is egyre fokozódó mértékben segíti a fizikatanárok szakmai és világnézeti továbbképzését. Nem csupán egy-egy rendezvény előadójáról gondoskodik, hanem pl. rendszeresen tart a művelődési osztályokkal együttműködésben tudományos napokat (pl. Komárom és Győr-Sopron megyében), sőt tanítási szünetekben összefüggő több napos konferenciákat (Heves megyében). 1965 nyarán a kéthetes csillagászati tanfolyam az OPI és a TIT közös rendezvénye volt.



A továbbképzés segítette a fizikatanárokat a fizikatanítás világnézeti nevelőhatásának a fokozásában. Az utóbbi években megindult összevont szakmai-világnézeti továbbképzésre jelentkező matematika—fizika szakos tanárok nagy száma mutatja e téma iránt megnyilatkozó érdeklődést. A továbbképzés segítette a kezdő nevelőket az oktató-nevelő munka igényes végzésében. A továbbképzés keretében ismerkedtek meg a nevelők az új taneszközökkel, azok kezelésével, tapasztalatcserek keretében egymás eredményes módszereivel, az új tantervvel, általában mindazzal, ami hivatott előbbre vinni a fizikatanítást.

A megnövekedett feladatok (felnőttoktatás kiszélesedése, tömeges túlórák stb.) nem egy esetben súlyos megterhelést is jelentettek a nevelőknek, ami miatt helyenként megtorpanás, ha nem éppen visszafejlődés tapasztalható. Szükségesnek látszik éppen ezért a szaktanárképzés mennyiségi kiszélesítése, mert hiszen rendszeresen napi 5—6 órát (csak délelőtt!) teljes figyelemmel és odaadással — kísérletezve és kísérleteztetve — levezetni nem sokáig képes a legjobb testi és szellemi erőben levő tanár sem.

### 5. *A tárgyi feltételek*

A felszabadulás után a legtöbb iskolában feldúlt szertárak fogadták a tanárokat. A régi iskolák felszerelése, nagy részben elpusztult a háborús események során. Ami megmaradt, annak nagyobb része elavult, demonstrációra alig alkalmas eszköz. Ma pedig az országnak szinte valamennyi gimnáziuma olyan felszereléssel rendelkezik, amellyel legalább az alapvető tanári demonstrációs kísérleteket feltétlenül be lehet mutatni. E megállapítás alól talán csak a fejlődésben levő falusi kis gimnáziumokat vehetjük ki. Az iskoláknak kísérleti eszközökkel való ellátása terén rendkívüli volt a fejlődés az elmúlt 20 év alatt. Az általános iskolai szertárakról szólva megállapítottuk, hogy a magyar pedagógia történetében példa nélkül áll az az anyagi segítség és támogatás, amiben kormányzatunk az elmúlt években részesítette iskoláinkat. E megállapítás a gimnáziumokra is érvényes. A szertárak állományának fejlesztésére évről évre jelentős összegek álltak az iskolák rendelkezésére, tehát pénzügyi akadály nem volt a szertárfejlesztésnek.

Ilyen méretű fejlesztésről a felszabadulás előtti években egy vidéki gimnáziumban szó sem lehetett. E fejlesztés eredménye, hogy a legfontosabb gyárilag előállítható tanári demonstrációs eszközökkel az iskolák rendelkeznek.

Példaképpen bemutatjuk a balassagyarmati Balassi Bálint gimnázium fizika szertárára vonatkozóan a gyarapodás értékét az utóbbi években:

1954-ben a szertárgyarapodás értéke	5 000 Ft
1955-ben	8 000 „
1956-ban	10 000 „
1957-ben	5 000 „
1958-ban	20 000 „
1959-ben	20 000 „
1960-ban	20 000 „
1961-ben	15 000 „
1962-ben	15 000 „
1963-ban	10 000 „
1964-ben	6 000 „

Összesen: 134 000 Ft.

Gimnáziumaink — többek között — nagy teljesítményű áram-átalakítót (Bomekót), Van de Graaf-féle generátormodellt, rádiópadot, középiskolai tartozékokkal kiegészített optikai padot kaptak. Mójukban állt több példányban új, széles méréshatárú, kényelmesen kezelhető és kellő pontosságú demonstrációs áram- és feszültségmérők beszerzése. Több iskolában sorozatban található a legmagasabb igényeket is kielégítő Univeka vagy Polyvo mérőműszer. Ma már számos iskolának legfőbb gondja katódsugár-oscilloszkóp, csővoltmérő, különböző szignálgenerátorok és szám-lálóberendezések, általában a fizika legmodernebb fejezeteihez szükséges kísérleti eszközök beszerzése, bár ezekből az eszközökből is sok jutott már el az iskolákhoz. Tv, magnetofon és hangosfilmvetítógép közvetve szolgálja a fizikatanítást. Ezekkel is általában ellátottak az iskolák.

A fővárosban is több iskola teljesen újjáépült, így az I. László gimnázium, a Petőfi gimnázium, a Könyves Kálmán gimnázium. Az I. István gimnáziumban három fizikai előadó létesült, a Kanizsai Dorottya gimnázium új szertári felszerelést kapott, a Kaffka Margit gimnáziumban is új fizikai előadó létesült.

A rendkívüli méretű fejlődés mellett sajnos nehézségek, hiányosságok is vannak, és így kétségtelen, hogy az iskolák dologi ellátását irányító felsőbb szervek és általában a tanszeriparunk előtt még nagy feladatok állanak.

A nehézségek, hiányosságok főbb területei:

a) Kevés még az eszköz a gyakorlati órákhoz és a frontális tanulói kísérletekhez, annak ellenére, hogy a több éve bevezetett gyakor-

lati órák mérő kísérletei a szertárak ilyen irányú fejlesztését szükségessé tették. Hiány van ma is laboratóriumi mérlegekben, súlysorozatokban, rugós erőmérőkben, mérőműszerekben különösen ahhoz, hogy a gyakorlati órák méréseihez is kellő számban rendelkezésre álljanak. Nincsenek kellő számban mikroszkópok pl. a Brownféle mozgás megfigyeltetésére. Általában a tanulói kísérletek és fizikai gyakorlatok elvégzéséhez szükséges eszközök nem egyforma mennyiségben és minőségben vannak meg az egyes iskolákban. A frontális tanulói kísérletezésre van néhány szép példa. Pl. Szolnok megyében a törökszentmiklósi, a tiszaföldvári, a mezőtúri Dózsa és a szolnoki gimnáziumban rendszeresen vannak ilyen tanítási órák, de ez még korántsem általános. A fizikai gyakorlatok egy részét is még csak néhány iskolában végzik frontálisan. A legtöbb iskolában forgószínpadszerűen folynak e gyakorlatok. Számos helyen az osztályok két csoportra oszlanak, és a csoportok vagy reggel héttől kilencig, vagy (ritkábban) a hatodik és hetedik órában végzik a fizikai gyakorlatokat. Általában 3 esetleg 4 tanuló mér egy asztalnál. Legtöbb esetben hat ilyen kisebb csoport dolgozik, háromféle gyakorlatot csinálnak, 2—2 csoport ugyanazt a feladatot kapja. Néhány helyen azonban a túlszűfoaltság miatt nem tudnak a fizikai gyakorlatok számára egyfolytában két-két órát biztosítani. Több iskolában viszont a tanárok igen nagy elfoglaltsága vagy eszközhiány miatt nem tudnak minden előírt mérést elvégezni.

Az iskolák mérőműszerhiányát a MM 1964-ben OPI nyári tanfolyam keretében valamelyest enyhítette: 60 tanár készített ekkor saját iskolája részére 10—10 db több méréshatárú univerzális műszert — alapműszerből kb. 600 000 Ft értékben. Megvan a remény, hogy hasonló szervezésben 1966-ban és 1967-ben is jut a gimnáziumainkhoz 600—600 db univerzális műszer.

b) Vannak szemléltető eszközök, amelyek a katasztrofális előadóteremhiány miatt nem használhatók ki, emiatt lehetetlen a meglevő eszközök egy részének a használata, és a kísérletek előkészítése.

Az előadóterem területén határozottan visszafejlődésről beszélhetünk. A tanulócsoporthoz számának növekedése következtében az iskolák nagyobb része nem rendelkezik használható előadóteremmel. Az előadótermekből osztályterem lettek. És ha van is előadóterem, ott a fizikaóráknak csak egy töredékét tudják megtartani az osztályok nagy száma miatt. Az osztálytermekben viszont a kísérletezést erősen gátolja a víz, a gáz, sőt olykor az elektromos fali csatlakozó hiánya is. Előfordul, hogy a tanár a heti kísérleteket utólag mutatja be azon az egy órán, amikor bejut az előadóba.

Sajnos még az új iskolaépületek előadótermeit is egyes helyeken hiányosan és kellő szakértelem nélkül rendezték be. „A dunaújvárosi gimnázium előadójába sem a víz, sem a gáz nincs bevezetve, nincs kapcsolótábla, elsötétítő berendezés. Rossz a tábla elhelyezése, a padosorok nem emelkednek. A móri előadóban még egy konnektor sem volt az átvételkor.” (Fejér megyei szakfelügyelő közlése.)

Nagyon kevés helyen van a nagyobb gimnáziumokban olyan szerencsés helyzet, hogy két, sőt három előadóterem segítségével valamennyi osztály fizikaóráján biztosított a kísérletező tanításnak ez az elemi feltétele (néhány fővárosi iskolában, Pest megyében egyedül Nagykőrösön stb.).

c) Az előadóterem hiányt sokszor súlyosbítja a szertárhány, illetve a kis méretű szertár.

Több iskolának egyáltalában nincs szertára (pl. Szombathely leánygimnázium, Körmend, Kőszeg stb.). A meglévő szertárak általában szűkek, túlszűfoltak, olyan kicsinyek, hogy a tanári kísérletekhez szükséges eszközök tárolására is alkalmatlanok. A tanári előkészítő és dolgozószoba legtöbb esetben még az új létesítményekből is hiányzik. Pedig a szertárak állománya százezer forintokban mérhető. Óriási nehézséget okoz e hatalmas értékek tárolása. A szertárhelyiségekben az eszközök elhelyezése nem áttekinthető, a zsúfoltság miatt nehezen kezelhetők. Az elhelyezés és gondozás hatalmas feladatot ró a szertárosra. Az anyagi felelősség kérdése sincs megnyugtató módon megoldva. Nagy gimnáziumokban a szertárba 8–10 tanár jár be tanulók kíséretében. A kiadás, a több emeleten való hurcolás, a visszatétel a zsúfolt szekrénybe erősen igénybe veszi az eszközöket. Ezt az igénybevételt fokozza az a tény, hogy a tanárok nemcsak használják, hanem a tanulókkal is kezeltetik az eszközöket.

d) Az eszközök a zsúfoltság és az erős igénybevétel miatt a megengedettnél gyorsabban tönkremennek, milliós értékek pusztulnak, és nem megoldott, „országosan rendezetlen” kérdés az elromlott, meghibásodott eszközök javítása; rengeteg nagy értékű kísérleti eszköz, mérőműszer hever kihasználatlanul, mert nincs olyan szerv, amely ezeknek a javítására vállalkoznék.

e) A tanszertervezés és gyártás vonalán a tanári megterhelés miatt szélesebb alapokon kellene fejleszteni és gyártani az ún. paneles kísérleti összeállításokat, hogy ne igényeljen hosszú időt a kísérletek összeállítása, és hogy azok — előadóterem hiányában — osztályteremben is bemutatathatók legyenek.

Szakfelügyelői vélemények szerint a tanári előkészítő munkát csökkentené, ha a tanszergyártás egységes dobozokban tárolható

módon gyártaná a gimnáziumi fizikai gyakorlatokhoz szükséges kísérleti felszerelést, lehetőleg a „Munkafüzetben” megtalálható mérések alapján. Az általános iskolák ilyen jellegű igényének kielégítése után talán majd sor kerül erre is.

f) A gimnáziumokban — éles ellentétben az általános iskolákkal — szélesebb körű öntevékeny szertárfejlesztés gyakorlatilag nincs, sőt a tanárok nagy megterhelése miatt erre egyelőre remény sem lehet. Akik ezen a területen a nehézségek ellenére is komolyan, példamutatóan dolgoznak, az Eötvös Loránd Fizikai Társulat és az OPI közös rendezésében tartott ankét eszközkiállításán bemutatják, s az elmúlt években be is mutatták, szebbnél szebb eszközeit. Így ez az évről évre megrendezett kiállítás impulzust ad nem egy esetben az eszközkészítéshez.

g) A nehézségek és hiányosságok területén kell néhány sorban megemlékeznünk az ITG és az IFÉRT munkájáról — a szakfelügyelői vélemények alapján.

Bizonyos, hogy voltak — és vannak még ma is — nehézségek az igények felmérése, a tanszerek tervezése, gyártása és forgalmazása terén. Előfordult, hogy az iskolák megrendeltek eszközöket, évről évre ugyanazokat, míg végre megkapták annyi példányban, ahányszor megrendelték. De az első néhány megrendelésre tartalékolt pénz akkor már elveszett, mert az ITG csak akkor kezdte el gyártani az eszközt, ha már megfelelő számú megrendelése volt. A nehézségek bosszantóak, és ilyenkor könnyen megfedkezünk e szervek munkájának pozitív oldaláról, amelynek segítségével mégiscsak sikerült az elmúlt 20 év alatt hatalmas előrelépést tennünk, és rendkívüli fejlődést elérnünk a fizikatanításhoz szükséges eszközöknek a jelenlegi szint mértékéig való biztosításával. A jövő fejlődése érdekében — véleményünk szerint — a rendelkezésre álló anyagi erőt minél nagyobb mértékben központi hitelkeret formájában kell biztosítani, és így növelni tovább az iskolák felszerelését.

## 6. Feladataink

A középiskolai fizikatanítás továbbfejlesztését célzó feladatok közül a személyi feltételek javulását, valamennyi gimnáziumnak egyetemet végzett fizikatanárral való ellátását és a sok túlóra, a tanári túlterhelés megszűnését vagy legalábbis jelentős csökkenését, amint említettük, kb. 1970-re várhatjuk. Erre igen nagy szükség van, mert csak jó körülmények között, nem túlterhelten dolgozó, jó szakmai, módszertani és ideológiai felkészültségű szaktanárok munkája nyomán várhatunk jó eredményeket.

Személyi jellegű feladat a következő években a fizikatanároknak az iskolareform által megkívánt, a tanulók aktivitását maximálisan felhasználó eredményesebb módszerek alkalmazására való felkészítése már a tanárképzés keretében és a továbbképzés útján.

Legfontosabbnak, legégetőbbnek látszó feladat a tárgyi feltételeknek a javítása, elsősorban az előadótermek rendeltetésszerű használatának biztosításával, a szertári zsúfoltság felszámolásával és a tanulókísérleti eszközök számának a szaporításával.

Az előadótermek birtokában meglesz a lehetőség a kötelező gyakorlati órák színvonalas megtartására (lehetőleg két csoportban, fél-fél osztállyal) és egyúttal tanulókísérleti órák rendszeres szervezésére.

A gimnáziumi fizikatanításban az új tananyagot feldolgozó tanulókísérleti órák kérdésében az előbbre jutáshoz először össze kell gyűjteni azokat a témaköröket, amelyek ezzel a módszerrel feldolgozhatók (ezzel külön kiadvány foglalkozhat), azután felmérni a szükséges tanulókísérleti eszközök biztosításának a lehetőségeit, végül — elsősorban központi hitelből — legyártatni, és az iskolákhoz eljuttatni a tanulókísérleti órákhoz és a fizikai gyakorlatokhoz szükséges felszerelést. Ez a tárgyi feltétele az 1965. évi gimnáziumi fizikatanterv reformszellemű megvalósításának.

A reformtanterv megvalósításának másik feltétele a megfelelő tankönyv. A tanárok véleménye szerint a tankönyvek terén feltétlen iránymutatónak kell lennie a jelenlegi általános iskolai 6. osztályos tankönyvnek (lényegre mutató, világos szövegezés — aktívizáló és önállóságra nevelő részletek stb.).

Az új, reformtankönyvekhez még jó ideig szükségesek az idejében megjelenő tanári segédkönyvek is, amelyek megfelelő útmutatókat tartalmaznak a tantárgy tanításán belül természetesen kínálkozó nevelési lehetőségek kihasználására, a világnézeti nevelés eredményesebbé tételére is.

A fizikatanítás színvonalának emeléséhez szükséges az előrehaladás a kísérletezés mellett az egyéb szemléltetés, főképpen a filmoktatás, a televízió, a szemléltető fali képek vonalán is.

Az oktatófilmek eredményesebb felhasználása érdekében növelni kellene az egyes filmek példányszámát, hogy időben eljuthassanak valamennyi igénylő iskolához, és talán nem elérhetetlen kívánság az sem, hogy ezek a filmek ne csak az összefoglaló órák keretében legyenek felhasználhatók.

Szükség lenne további jó oktatófilmekre, és nagyon jó lenne, ha néhány film az iskola tulajdonában lehetne vagy legalább megyei filmtárak alakulnának. Megvannak a tervek egyébként pl. az atom-

fizika tanításának filmes szemléltetésre való építéséhez, az új anyag tárgyalása során levetítendő rövid 5—8 perces kisfilmekkel.

Gyakorlatilag eddig is hasznosnak bizonyultak az iskolatelevízió fizikaórái. Elsősorban a vidéki kis gimnáziumok munkáját könnyítették, ahol kevésbé épültek még ki a szertárak. A fiatal, kezdő nevelők számára módszertani segítséget is jelentettek ezek az adások. (Jó lenne egyébként, ha a művelődésügyi osztályok a fiatal, kezdő nevelőket minden esetben egy idősebb, eredményes tanítási módszerrel rendelkező, tapasztaltabb pedagógus mellé helyezhetnék el.) A televízió — a rendszeres fizikaórák adása mellett — külön szakköri programmal is segíthetné az igényesebb tanulók fejlődését. (E tv-műfaj didaktikai-metodikai kifejlesztése megérné a minél több törődést, gondozást.)

Meg kellene indítanunk a tanítási órák menetét megkönnyítő, világos szemléltető táblák, pl. kapcsolási rajzok stb. gyári előállítását.

Feladat még a gimnáziumok 5+1-es gyakorlatában felmerülő fizikai problémák összegyűjtése és a tanárokkal való megismertetése, hogy ezáltal is közelebb kerüljön az iskolai és a gyakorlati munka.

Különös gondot, feladatot jelent valamennyi felettes hatóság-nak a nagyobb községekben, az általános iskolák mellett a legutóbbi 2—3 évben szervezett kis gimnáziumokkal való intenzív foglalkozás. Ezek megszervezése a legtöbb esetben szükséges volt. A városi iskolák nem tudják már általában felvenni a beiskolázásra váró tanulókat. Ezekben az iskolákban mutatkozó nehézségeken (gyengék a szertárak, több iskolában kezdő és sokszor nem egyetemi végzettségű nevelők vannak, nincs meg a kívánatos összhang az általános iskolai és a gimnáziumi osztályokban tanító nevelők között stb.) csak igen kitaró munkával és teljes odaadással, sok emberi megértéssel lehet győzedelmeskedni.

Komoly feladatot, szervező és irányító munkát jelent az illetékesek részére az ITG és az IFÉRT munkájának a zökkenőmentesebbé tétele is.

Meggyőződésünk, hogy a még fennálló (de azért egyre csökkenő) nehézségek ellenére az ország középiskolai fizikatanárainak igen nagy százaléka az oktató-nevelő munka követelményeinek maradéktalan megvalósítására törekszik. A személyi és tárgyi feltételek állandó javulása mellett ez a pedagógustársainkba vetett bizalom és meglevő rátermettség a biztosíték arra, hogy a múlt hibáiból és eredményeiből egyaránt tanulva közoktatásunk továbbfejlesztésében, konkrétan az 1965-ös tantervben és utasításban meghatározott feladatokat, ha nem is egyszerre, de fokozatosan teljesítjük.

## IRODALOM

- Makai Lajos*: A fizika tanítása. Tankönyvkiadó 1959.  
Részletes útmutatások az általános iskola tantervéhez. 6. füzet. Természettan. Országos Köznevelési Tanács 1946. — VKM 130000/1946. III. ö. sz. rendelet.  
Tanévnyitó utasítások a kísérleti gimnáziumi osztályok számára az 1959—60. tanévre. Tankönyvkiadó 1959.  
Tantárgytörténeti tanulmányok II. Szerk. *Garami Károly*. Tankönyvkiadó 1963.  
Tanterv az általános gimnázium számára. Tankönyvkiadó 1950. — VKM 1280-10/1950. sz. rendelet.  
Tanterv az általános iskolák számára. Országos Köznevelési Tanács 1946. — VKM 75 000/1946. sz. rendelet.  
Tanterv az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó 1950. — VKM 1220-10/1950. sz. rendelet.  
Tanterv az általános iskolák V—VIII. osztálya számára. Tankönyvkiadó 1958.  
Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda 1938.  
Tanterv és utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó 1962.  
Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára. Tankönyvkiadó 1965.  
Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. II. k. Szerk. *Dancs István—Simon Gyula*. Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat 1962.  
Felsőoktatási Szemle 1965. 4. sz.  
Pedagógiai Szemle 1963. 4. sz.

\*

Ezen a helyen is köszönetemet fejezem ki azoknak az általános iskolai és középiskolai szakfelügyelőknek, akik ennek a rövid áttekintésnek a megírásában segítségemre voltak, név szerint: Anda Károly, Antal László, Balogh Viktória, Gergely Péter, Gyarmati Elek, Horváth László (Szóny), Kelenfi Elemér, Koós István, Koppány Józsefné, Kovács Zoltán, Palotás Lajos, Dr. Révész Józsefné, Rohovszky Rudolf, Tatár István, Tóth Gábor, Vakulya Károly, Vonza Sándor és Zátonyi Sándor általános iskolai, továbbá Bakó Jenő, Fehér János, Gál Mária, Hargitai Sándor, Horváth Lajos, Hőgye Sándor, Jeviczky József, Kaszás Imre, Kovács Gábor, Ménes András, Misley Győző, Szénásy Mihály, Sziráki László, Dr. Wiedemann László és Zentai Mátyas középiskolai szakfelügyelőknek.



## RESULTS AND TASKS IN THE TEACHING OF SCIENCE (PHYSICS)

By

*István Bayer*

On the basis of reviewing teaching programmes, decrees and handbooks for the teaching of physics, trends in the position of science teaching in the secondary schools are characterised. Supporting factors, like the favourable transformation of attitude towards science in general, that have entailed the continuous improvement of opportunities in scientific education are indicated. On the other hand, factors checking improvement, like the lack of a well-trained teaching personnel, outdated equipment, backward methods partly due to the lack of modern outfit, are referred to as being responsible for the uneven teaching results obtained in our schools. The task to be met is modernization associated with the elimination of the shortcomings mentioned.

*Иштван Байер*

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ

Автор характеризует сдвиги преподавания физики в общеобразовательной и средней школах (гимназиях) на основе точного рассмотрения вышедших после освобождения учебных планов, методических указаний и специальных работ, предназначенных способствовать преподаванию физики. Он, с одной стороны, подчеркивает развитие во взглядах на преподавание естественно-научных предметов и постоянное улучшение возможностей работы, с другой стороны, перечисляет те тормозящие факторы — недостаток квалифицированных преподавателей, неудовлетворительное оборудование помещений и зданий, и (частично вытекающее отсюда) применение несоответствующих методов — которые и в настоящее время приводят к неровностям в эффективности обучения физике. Дальнейшей задачей, по мнению автора, является наряду с систематической модернизацией материала устранение вышеуказанных отрицательных факторов.



## AZ ISKOLAI NAPKÖZI OTTHONI NEVELŐMUNKA FEJLŐDÉSE ÉS PERSPEKTÍVÁI

Szocialista köznevelési rendszerünk rendkívül fontos intézményei az általános iskolai napközi otthonok. Felszabadulásunk, az új szocialista Magyarország születésének 20. évfordulója idején minden területen számba vettük elért eredményeinket, tennivalóinkat. „Az évfordulók a számvetés jó alkalmai, a megtett út nagyságának, az eredményeknek mércéi. Ilyenkor vissza kell menni az eredeti ponthoz, ahonnan elindultunk, arról pillantást vetni a múltra, majd előrenézni napjainkig. Hiteles, „korhű” képet csak az ilyen, történeti összehasonlítás útján nyerhetünk. Így ötvöződhet csak egybe a haza és a szocializmus ma már azonos fogalma, történeti vívmányainkkal, hagyományainkkal és a kommunista jövő távlataival.”<sup>1</sup> Az iskolai napközi otthoni hálózat kiépítésének, az ott folyó nevelőmunkának történeti összehasonlítása és a felszabadulás óta megtett út számbavétele fényesen bizonyítja, hogy a magyar köznevelésügy területén, annak egy „kis szürke ágában” is sikerült leraknunk a szocializmus alapjait. Jelenleg ennek bizonyítékait akarjuk feltárni, összehasonlítva a felszabadulás előtti tényekkel és ezzel is hozzájárulni ahhoz, hogy még tudatosabban történjen a napközi otthoni nevelőmunka fejlesztése és a szocialista, a kommunista jövő napközi otthonának a létrehozása.

\*

A nyugat-európai országokban (pl. Angliában) már a nagyipar kialakulásával a XVIII. és a XIX. században egyre több lett az olyan család, ahol mindkét szülő, sőt gyakran a nagyobb testvér is gyárban vagy üzemben dolgozott. „... a munkásnő a legtöbb esetben teljesen meg van fosztva gyermekei helyes nevelésének lehetőségétől ... Az egyetlen dolog, amiről gondoskodni képes [a gyermek nevelésére sem ideje, sem módja — F. S.] a gyermekek ennivalója, ruhája, cipője. De nemegyszer még a jóllakást sem tudja biztosítani

<sup>1</sup> Huszadik év — köszöntünk! Pedagógiai Szemle 1965. 1. sz. 1.

gyermekai számára és kénytelen a sors szeszélyére bízni őket. Ez a helyzet a jelenleg fennálló társadalmi rendben.”<sup>2</sup> Ennek következtében mind több és több lett az olyan gyermek, aki szülői felügyelet nélkül egész nap magára hagyottan élt, főként az utcán nevelődött. A munkásosztály követelésére és haladó szellemű emberek kezdeményezésére a társadalom kereste a megoldás módjait. Az iparilag fejlett országokban bölesődék és óvodák létesültek. „A nyugat-európai országokban már most is vannak úgynevezett ‘gyermekkertek’. A munkába induló anya odaviszi kisgyermekét és otthagyja őket mindaddig, amíg vissza nem tér munkahelyéről... Be kell azonban vallani, hogy a nyugat-európai országokban is nagyon kevés az igazán jó napköziotthon.”<sup>3</sup> Kezdetben a gyermekkertek, a napközi otthonok elsősorban az óvodás korú gyermekek részére szerveződtek, az iskolás korú gyermekek kis része kerülhetett ezekbe az intézményekbe. Kevés számú iskolás korú gyermek gondozása eleinte csupán a gyárakon, üzemeken belül történt. A gazdasági és társadalmi körülmények mind kényszerítőbben hatottak, a munkásosztály követelése fokozatosan állami, társadalmi feladattá tette a családi nevelésben egyáltalán nem vagy csak részben részesülő gyermekek napközi otthonokban való gondozását.

Magyarországon az ipar fejlődése különösen a XIX. század végén lendült fel. Budapesten, az ország ipari központjában, de a nagyobb vidéki városokban, sőt egyes községekben is megnőtt a családi nevelést nélkülöző gyermekek száma. Budapesten már az 1890-es évek után nagyobb gyárakban és munkástelepeken szerveztek — még nem állami engedélyek alapján — ideiglenes jelleggel napközi otthonokat. Néhány haladó pedagógus kezdeményezésére tanügyi hatóságaink is keresték a magukra hagyott munkásgyermek gondozásának megoldását. Az 1890—1900-as évek próbálkozásai után „Először Budapest VI. kerületének iskolaszéke határozta el 1901. május 30-i gyűlésén, hogy kísérletképpen engedélyt kér a főváros vezetőségétől egy iskolai napköziotthon felállítására. Az engedély alapján az 1901—2 tanévben az akkori felsőerdősori iskolában létesítettek olyan napköziotthont, melyben képzett nevelő a kerület megbízásából főhivatásszerűen foglalkozott a rászoruló gyermekek nevelésével. Ez a foglalkozás csupán a leghidegebb három téli hónapra szorítkozott, és csak a rászoruló legszegényebb gyermekek számára biztosított napközi gondozást.”<sup>4</sup>

<sup>2</sup> *Krupszkaja, N. K.*: Válogatott pedagógiai tanulmányai. Tankönyvkiadó 1952. 27.

<sup>3</sup> *Krupszkaja* i. m. 27—28.

<sup>4</sup> Kézikönyv az általános iskolai napköziotthon vezetők számára. Szerk. *Nagy László*. Tankönyvkiadó 1957. 3.

Az 1902. november 7-én tartott városi tanácsülésen a főváros vezetősége elrendelte, hogy a többi kerületben is létesítsenek a rászoruló gyermekek részére iskolai napközi otthonokat. Ezzel indult meg hazánkban „hivatalosan” — a ma már több mint 60 éves — napközi otthoni hálózat kiépítése, a napközi otthonok szervezett munkája. 1902/1903. tanévben már 32 iskolában volt egy-egy csoporttal rendelkező napközi otthon. Ezek a napközi otthonok még csak a téli hónapokban működtek és elsősorban „megőrzőhelyek” voltak. Hamarosan kiterjesztették a foglalkozást háromról négy, később nyolc, majd a tanév tíz hónapjára. Jó néhány év telt el addig, amíg hivatalosan bevezették a tizenkét hónapos, tehát a nyárra is kiterjedő napközi otthoni gondozást és foglalkozást.<sup>5</sup> Az első világháború előtt, „a boldog béke időkben”, a napközi otthonok többsége még csak a téli hónapokban volt nyitva.

„A budapesti községi népiskolákban az 1912/13. tanév folyamán 92 helyen volt napköziotthon, egy-egy csoportban átlag 25—30 gyermekkel. Összesen 7995 gyermek (az összes tanuló 13,9%-a) állott a napköziotthon felügyelete alatt.”<sup>6</sup> A Magyar Tanácsköztársaságban „A dolgozó nők helyzetének javítására az óvoda- és napköziotthon-hálózat nagyarányú fejlesztését tervezték.”<sup>7</sup> A Tanácsköztársaság 133 napja nem lehetett elegendő ahhoz, hogy ezt a nagyarányú fejlesztést megvalósítsák. Az elemi iskolai napközi otthonok ügyeivel egy külön intéző bizottság foglalkozott. Címe: Központi Városháza, VII. ügyosztály, 11. ajtó volt.<sup>8</sup>

Mi következett a Magyar Tanácsköztársaság bukása után a napközi otthonok fejlesztése terén? Egy 1930-ban megjelent könyvben írják: „A családi nevelés pótlására legalkalmasabbak a napköziotthonok. De napköziotthonaink eddig még aránylag kevés számmal vannak, s a rászoruló gyermekeknek csak kis hányada fér el bennük.”<sup>9</sup> A napközi otthonok mellett hézagpótló és fontos szerepet szántak a különböző társadalmi intézményeknek (egyesületeknek stb.), amelyek a gyermekeket „... ha nem is egész napra, legalább egy-egy délutánra összegyűjtik, s hasznos szórakozásokkal igyekeznek az iskola nevelőmunkáját szociális és nemzeti szellemben előmozdítani”.<sup>10</sup> Ezeket a mese- és munkadélutánokat kívánták többen

<sup>5</sup> Vö. Kézikönyv . . . 1957. 3—4.

<sup>6</sup> *Schuschny Henrik*: Iskola és egészség. Bp. 1914. 121.

<sup>7</sup> A Magyar Tanácsköztársaság művelődéspolitikája. Gondolat Kiadó 1959. Bev. IX.

<sup>8</sup> I. m. 57.

<sup>9</sup> A gyermekszerepet iskolája. Szerk. *Nógrádi László—B. Czeke Vilma*. Kiadta: Jász-Nagykun-Szolnok vármegye közönsége 1930. 59.

<sup>10</sup> Uo.

„lassanként” napközi otthonná fejleszteni. A Horthy-rendszerben a napközi otthonok létesítését társadalmi feladatnak tartották, melyet az állam is támogat. „A napköziotthon legjobb, ha városi vagy községi intézmény, egy-egy nemzeti alapon álló megfelelő társadalmi szervezet égisze alá helyezve . . .”<sup>11</sup> 1929/1930-ban Budapest 23, társadalmi egyesület által fenntartott napközi otthon volt, hozzávetőlegesen 1550 gyermeket tudtak befogadni. Ezekon kívül Budapest székesfővárosban, a nagyobb vidéki városokban és néhány községben tartottak fenn napközi otthonokat iskoláikkal kapcsolatban. Több egyházközség és társadalmi egyesület is tartott fenn napközi otthonokat.<sup>12</sup>

Az 1942/1943. tanévben, amikor a főváros ünnepeket is rendezett a napközi otthonok fennállásának 40 éves évfordulója alkalmából, a statisztikai adatok szerint már 106 fővárosi iskolában 272 napközi otthoni csoport működött. Több, mint 10 000 gyermeket tudtak befogadni és gondozni.<sup>13</sup> A napközi otthonok szervezése még ekkor sem terjedt ki hazánk minden részére, sőt még az iparilag fejlettebb vidéki városok nagy részére sem. Az úri Magyarországon elsősorban az értelmiségi szülők között nagy tartózkodás volt tapasztalható a napközi otthonokkal szemben. A közoktatás irányítói a napközi otthonokat csak a munkásosztály gyermekeinek szánták és ennek megfelelően meglehetősen rosszul gondoskodtak azok elhelyezéséről, berendezéséről, felszereléséről és az ott folyó nevelőmunkáról.

A második világháború az iskolákat, azon belül a napközi otthonokat is szétdőltá, tárgyi javait romokba sújtotta. A felszabadulás után, az újjáépítés időszakában, az iskolák mellett a napközi otthonok megszervezése, létrehozása is megindult, nagyjából a szülők és a pedagógusok keze munkájával. A Gyöngyösi Néplapban 1945. január 14-én a napközi otthon megnyitásáról jelenik meg az első hirdetés: „A felsővárosi napköziotthon Menház u. 43. sz. alatt hétfőn, f. hó 15-én megnyílik.”<sup>14</sup> Hazánk felszabadulásával, a munkásosztály és a parasztság hatalmának megvalósulásával, a szocializmus építésével kétségtelenül új fejezet kezdődött a napközi otthonok fejlődésében! Ez a fejlődés nemcsak a napközi otthoni hálózat rohamos kiépülésében, hanem a napközi otthoni nevelőmunka tartalmának alakulásában is nyomon követhető. Vizsgáljuk először a

<sup>11</sup> I. m. 317.

<sup>12</sup> I. m. 328–331.

<sup>13</sup> Vö. Kézikönyv . . . 1957. 4.

<sup>14</sup> *Zibolen Endre*: A rendes tanítások megkezdődtek . . . Az iskolák újjászületésének első nyomai az egykori sajtóban. Köznevelés 1965. 6. sz. 204.

mennyiségi növekedés adatait. A pusztító háború utáni első tanévben, az 1945/46-os tanévben, már csak a fővárosban 7121 községi elemi iskolai tanuló és 1446 polgári iskolai tanuló, összesen 8567 gyermek járt napközi otthonba. Étkezést 15 789 gyermek kapott.<sup>15</sup> Hazánk több iparilag fejlett vidékén is szerveződtek napközi otthonok. Országos „hivatalos” statisztikai adatok csak az 1948/49-es tanévtől állnak rendelkezésünkre. Ezek már nemcsak a főváros, hanem egész Magyarország területére vonatkoznak.<sup>16</sup>

Tanév	Napközivel rendelkező ált. isk. sz.	Napközis csoportok száma	Napközis tanulók száma	Napközisek az össz. tanulók %-ában	Napköziben foglalkoztatott tanerők	Ebből a szakos képesített tanerők száma
1948/49.	273	—	18704	1,6	—	—
1949/50.	346	—	—	—	—	—
1950/51.	—	—	16 538	1,3	—	—
1951/52.	—	—	—	—	—	—
1952/53.	503	599	19 957	1,6	—	—
1953/54.	576	1031	33 559	2,8	924	88
1954/55.	713	1349	45 100	3,7	1322	—
1955/56.	859	1547	52 296	4,3	1562	—
1956/57.	920	1769	62 879	5,0	1772	—
1957/58.	950	1914	63 789	5,1	1877	—
1958/59.	975	2067	72 017	5,7	2051	445
1959/60.	1015	2331	87 872	6,7	2272	569
1960/61.	1194	2849	112 855	8,1	2731	724
1961/62.	1315	3174	119 863	8,3	3083	828
1962/63.	1436	3787	145 372	9,9	3725	986
1963/64.	1560	4346	164 223	11,2	4310	1079
1964/65.	1630	4685	174 130	12,0	4645	985

Ma már a városok mellett kis falvakban is működnek napközi otthonok. A napközis gyermekek sem a szülők, sem az iskolatársak szemében nem lenézettek, mint a felszabadulás előtt, hanem szocialista társadalmunk jellegéből fakadóan a termelésben, a szocializmus építésében résztvevő, megbecsült szülők gyermekei. „Mint-hogy ezekben az otthonokban fog nevelődni a társadalom minden egyes tagjának gyermeke, minden embernek érdekében fog állni, hogy az otthonok minél jobbak legyenek.”<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Budapest székesfőváros statisztikai évkönyve. Budapest Székesfőváros Statisztikai Hivatala 1948.

<sup>16</sup> Statisztikai Tájékoztató 1964/65. Alsófokú oktatás. MM Tervfőosztály Stat. Osztálya kiadványa. Összeáll. Kurucz Dezső. 11. 1/21. melléklet: Napközi otthonok 1965. január.

<sup>17</sup> *Krupszkaja* i. m. 28.

A szocializmus, a szocialista társadalom építésével egyre növekednek az igények az iskolai napközi otthonokkal szemben. A fenti statisztikai adatok meggyőzően bizonyítják, hogy a napközi otthoni hálózat fejlődése — a szocialista ipar és mezőgazdaság fejlődésével — az utóbbi évtizedben jelentősen meggyorsult. A napközi otthonok iránti társadalmi igény évről évre növekszik. Napjainkban, a nagy-ütemű mennyiségi fejlődés ellenére, a jogos igények egy jelentős hányadát még nem tudjuk kielégíteni. Az 1962/63. és 1963/64. tanévekben pl. a tervezett többszáz új napközis csoporton kívül még jó néhány új csoport (általában 40-es tanulólétszámúak!) szervezését engedélyezte a Művelődésügyi Minisztérium. Ezt mutatja, hogy 119 863-ról 164 223-ra emelkedett két év alatt az általános iskolai napközis gyermekek létszáma. S mégis, kb. 20 000 igényjogosult tanuló (az igényjogosultság kritériumai jelenleg: mindkét szülő dolgozik, nagyszülők nincsenek otthon a családban) nem jutott be napközi otthonba.

Ötéves népgazdasági terveink, társadalmi fejlődésünk következő időszakában az alábbiak szerint tervezik a napközi otthoni hálózat fejlesztését.<sup>18</sup> A konkrétabb arányok természetesen változhatnak népgazdasági terveinknek és az évenként jelentkező társadalmi igényeknek megfelelően. A fenti kimutatás alapján az 1964/65. tanévben az általános iskolai korú tanulók 12%-a részesült napközi otthoni nevelésben. Ez 1970-ig 19%-ra növekszik majd. Előre láthatóan biztosítani tudják majd a csoportok létrehozásához szükséges tantermeket, képzett pedagógusokat és a gyermekek étkeztetését. 1970 és 1980 között az általános iskolai tanulók 30—35%-a részesül majd napközi otthoni nevelésben. Az 1970-es 19%-hoz viszonyítva 11—16%-os lesz az emelkedés 10 év alatt. A napközi otthonok létesítése a tervek szerint továbbra is ugyanolyan országos „szóródással” történik, mint eddig. Elsősorban az ipari jellegű, azután a mezőgazdasági jellegű vidékeken szerveznek új napközis csoportokat. Évenként átlag 300, esetenként több új csoportot szerveznek. A később szervezendő új csoportok összlétszáma (jelenleg évi 15—16 000-rel több új napközis tanulóhoz viszonyítva) a tervek szerint nem növekszik ilyen arányban. Ti. a csoportonkénti tanulólétszám csökkentését is tervezik. Jelenleg országosan napközis csoportonként átlag 36—37 tanuló van. Ezt csoportonként 30 tanulóra szeretnék csökkenteni. Többek között így kívánják kedvezőbbé tenni a nevelőmunka feltételeit. Az elkövetkezendő évtizedekben a legszerényebb számítások szerint is egyenletesen tovább szélesedik és

<sup>18</sup> MM Tervosztály illetékes előadójának 1965. április 12-i tájékoztatása alapján.



erősödik általános iskolai napközi otthoni hálózatunk. Az elmúlt húszéves — különösen az utóbbi 10 évi — fejlődés tényei, de a perspektívák vázolója alapján is jogos büszkeség tölthet el mindannyiunkat napközi otthonaink fejlődése miatt. Ezt a fejlődést napjainkban az állami szervek mellett nagy figyelemmel kísérik a különféle társadalmi és pártszervek is. Pl.: az Észtergomi Városi Pártbizottság Művelődésügyi Bizottságának pedagógiai csoportja (1965. február — március) felmérte az iskolához kapcsolódó nevelési intézmények helyzetét, hogy tények alapján, hathatósabban tudjon segítséget nyújtani a napközi otthonaink munkáját irányító művelődésügyi hatóságoknak.<sup>19</sup>

Az iskolai napközi otthonok fejlődésének bemutatása hiányos lenne, ha csak a mennyiségi adatokat vizsgálnánk. A napközi otthoni nevelőmunka célja, feladatai, tartalma és a módszerek változása legalább olyan jelentős különbségeket mutat a felszabadulás előtti helyzethez képest, mint a napközi otthonok számszerű növekedése, bár ezek a tények nehezebben kimutathatók, talán kevésbé szemléletesek. Vizsgáljuk ezt a kérdést a napközi otthoni nevelőmunka fejlődésének időrendjében.

Az első magyarországi napközi otthonokat — a századforduló táján — emberbaráti intézményeknek tervezték. A napközi otthon egy 1914-ben megjelent könyv szerzője szerint — pedagógiai és közegészségügyi intézmény is. „Arra szolgál, hogy pedagógiai és egészségügyi védelemben részesítse azokat a népiskolai tanulókat, kikre szülek nem vigyázhatnak, mert napestig a gyárban vagy egyébütt dolgoznak. Ha a gyermek nincs felügyelet alatt, bajt okozhat, vagy az utcán csatangol, ahol testi és erkölcsi egészsége veszedelemben forog.”<sup>20</sup> A napközi otthoni foglalkozások ebben az időben, a mindennapi tanulás mellett, szülői-munkákkal, tornával, játékokkal teltek el. A napközis gyermek „... sokhelyt ebédet és uzsonnát is kap.”<sup>21</sup>

Az első világháború után, a Magyar Tanácsköztársaság idején, a gyermekvédelmi intézkedések között a napközi otthonok fejlesztése — első ízben fennállása óta — fontos állami ügy lett. „A Tanácsköztársaság a gyermekvédelmet nem jogi, bűnügyi, hanem egészségügyi, nevelési kérdésnek tekintette. Ezért a gyermekvédelmi kérdésekkel való foglalkozást az iskolák feladatkörébe sorolta.”<sup>22</sup> A

<sup>19</sup> *Füle Sándor*: Szempontok az iskolához kapcsolódó nevelési intézmények helyzetének felméréséhez. (Bölcsődék, óvodák, napköziotthonok, kollégiumok.) Esztergom 1965.

<sup>20</sup> *Schuschny* i. m. 120—121.

<sup>21</sup> *Schuschny* i. m. 121.

<sup>22</sup> *Köte Sándor*: A magyar nevelésügy a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság idején. (Egyetemes Neveléstörténet.) Tankönyvkiadó 1963. 103—104.

Tanácsköztársaság 133 napja alatt jelentős eredményeket értek el a napközi otthonokban folyó nevelőmunka tartalmának javításában is. A Budapesti Munkás- és Katonatanács rendeletet adott ki a napközi otthonokban elhelyezett gyermekek foglalkoztatásáról (1919. április 28.). Ebben a rendeletben szó van a napközi otthoni foglalkoztatásokhoz szükséges anyagok és eszközök biztosításáról. Erről központi anyagszertár útján gondoskodtak. „Ugyancsak nagy súly helyezendő a játék, mese, ének és sétákra. Különös gond fordítandó a gyermekek tisztaságára, egészségüknek ápolására. Szappan, törülköző rendelkezésre álljon, kiváltképpen étkeztetés előtt!”<sup>23</sup> 1919. június 11-én pedig megjelent a Budapesti Munkás- és Katonatanács rendelete az elemi iskolai napközi otthonok nagy szünidei programjáról.<sup>24</sup> Ebben a rendeletben a kirándulások, fürdetések, mozi, színházlátogatások, játékok, séták, színdarabok rendezésének kérdéseiről és egyéb szervezési teendőkről intézkednek.

A Tanácsköztársaság bukása után a gyermekvédelmi és azon belül a napközi otthoni problémákat — a Tanácsköztársaság alatt elért eredmények miatt — sem lehetett már annyira megkerülni, mint korábban. A Horthy-rendszerben azonban továbbra is elsősorban a társadalom — és nem annyira az állam! — felbuzdulása szorgalmazza a napközi otthonok létrehozását. Az 1930-as években írják: „Ezeknek [a napközi otthonoknak — F. S.] célja: pótolni a családi tűzhely melegét az igazi otthon számkivetettjeinek, testi és lelki táplálékot, testi és lelki nevelést nyújtani — reggeltől estélig — a súlyos kereseti és megélhetési viszonyok áldozatainak, a mostoha családi tűzhelyek sápadt hamupipókéinak, akik különben a magukra hagyatottság keserű kenyereán rágódnak.”<sup>25</sup> A napközi otthon feladatait a következőkben látták: az igazi otthon pótlása; testi gondozás (étkezés, meleg helyiség, fürösztés, orvosi felügyelet), játszva nevelés, szórakozást nyújtó foglalkozások; a másnapi leckékre való felkészülés.<sup>26</sup>

1933-ban, az idézett forrásmunka alapján, már pontosabban megfogalmazták a napközi otthonok célját: „Napközi (gyermekotthonok): szociális gyermekvédelmi intézmény, célja: reggeltől — estig pótolni a kenyérkeresés súlyos gondjaival elfoglalt szülők gyermekei-

<sup>23</sup> A Budapesti Munkás- és Katonatanács Hivatalos Közlönye 1919. május 16. 19. sz.: A közoktatásügyi ügyosztály vezetőinek rendeletei és körlevelei. 46/1919. VII. sz. Megtalálható még: A Magyar Tanácsköztársaság művelődéspolitikája i. m. 56—57.

<sup>24</sup> A Budapesti Munkás- és Katonatanács Hivatalos Közlönye 1919. június 27. 25. sz. Az elemi iskolai napközi otthonok nagy szünidei programja. 78/1919. VII. sz.

<sup>25</sup> A gyermekszertartó iskolája. i. m. 315.

<sup>26</sup> I. m. 317.

nek a családi tűzhely melegét; testi és lelki táplálékot és nevelést nyújtani nekik, hogy a társadalomnak hasznos tagjai, a hazának vallásos és hű polgárai váljanak belőlük. A N. létesítése tehát társadalmi feladat, s nemzeti misszió, amelyet az állam és a községek is támogatnak . . .”<sup>27</sup> A napközi otthon szociális, gyermekvédelmi feladatai mellett már hangsúlyosan megjelennek a vallásos, nacionalista nevelési feladatok, az uralkodó osztály nevelési eszményének, célkitűzésének megfelelően. Ezeket 1942-ben, a napközi otthoni nevelők részére a székesfőváros által kiadott első kézikönyvben is rögzítették.

A felszabadulásunk után (1945-ben) megjelent egy könyv, amely a korábbi vallásos és nacionalista nevelési feladatokkal szemben haladó pedagógiai gondolatokat fejt ki a napközi otthoni nevelőmunkával kapcsolatosan. Ezek a gondolatok többségükben még ma is korszerűek és időszerűek. „Napköziotthonainkkal napjainkban az történik, vagy legalábbis kellene, hogy történjék, ami minden más — az ember lelki szükségleteinek megfelelő kezdeményezéssel: kiművelődnek.” — „A napközi otthonok életének tehát fel kell ölelnie a gyermek kultúra-alkotó törekvéseit és amennyiben ezt teszi, az értékes gyermekemberi megnyilvánulások olyan gazdag tárházával fog szolgálni, amelyből még pszichológusaink is tanulhatnak és tanulhatnak pedagógusaink is, akiknek meg kell érezniük majd, hogy a gyermekekben valóban gazdag, értékes energiák szunnyadnak, amelyek azonban abban a rövid pórázos világban, amelyben a gyengébbeket eddig tartották, nem tudtak érvényesülni.”<sup>28</sup>

1947-ben az Országos Köznevelési Tanács — többek között — állást foglalt „Tervezet a napközi otthonok szervezeti szabályzatáról” és „Óvodák és napközi otthonok felszerelésének felülvizsgálata” kérdéseivel kapcsolatosan.<sup>29</sup> Ilyen magas fórumon is foglalkoztak a napközi otthoni nevelőmunka megjavításának kérdéseivel.

Közvetlenül a felszabadulás után azonban a lényeges „minőségi” változások elsősorban a napközi otthonok nevelési célkitűzései, feladatai vonatkozásában és nem annyira a nevelőmunka gyakorlatában jelentkeztek. Ezt a fejlődést a napközi otthonok céljának és feladatainak megfogalmazásai is tükrözik:

1953-as megfogalmazás: „A napközi otthont népi demokráciánk olyan általános iskolai tanulók számára létesítette, akiknek mindkét szülője alkalmazásban álló dolgozó. Feladata:

<sup>27</sup> Magyar Pedagógiai Lexikon. Révai Irodalmi Intézet 1933.

<sup>28</sup> *Burchard Erzsébet*: Gyakorlati gyermekvédelem (Óvodák és napközi otthonok munkaterve). Anonymus 1945. 5., 10. — L. még 79—106.

<sup>29</sup> Beszámoló művelődéspolitikánk mai helyzetéről. A Köznevelés Könyvtára. Szerk. *Kiss Árpád*. 1948. 11.

a) a tanításon kívüli időben barátságos, meleg otthont nyújt az említett tanulóknak, hogy a termelésben vagy hivatalban dolgozó szülők nyugodtan végezhessék munkájukat;

b) biztosítja a másnapra való nyugodt készülést, ehhez nevelői irányítást és támogatást ad, s ezzel hozzájárul a tanulmányi színvonal emeléséhez, valamint a szocialista nevelés elmélyítéséhez;

c) nevelői munkájával növendékeit a szocializmus építésére kész, alkotó emberekké alakítja, akik életük célját, értelmét a közösségben végzett közösségi munkában látják.”<sup>30</sup>

Ebben a feladatesoportban a szocialista nevelés több lényeges feladata még nem kellően hangsúlyos, de a b. és c. pont alatti feladatmegjelölések — a korábbiakhoz viszonyítva újszerűek — ma is időszerűek, fontosak. Ezek a feladatok — a felszabadulás előtti megfogalmazásokhoz viszonyítva — valóban „minőségi” változásra utalnak a társadalomban és a pedagógiában.

A napközi otthoni nevelőmunka lassú, de fokozatos fejlődésével együtt egyre jobban differenciálódott a napközi otthon céljának és feladatának megfogalmazása.

1957-es megfogalmazás: „... az általános iskolai napközi otthonok célja az, hogy a tanítási időn kívül — meghatározott napszakban — a dolgozó szülők gyermekeinek felügyeletéről, ellátásáról, hasznos foglalkoztatásáról és neveléséről gondoskodjék”.<sup>31</sup>

A feladatok meghatározásában ebben a forrásmunkában nem mentek mélyebbre. Szó szerint a fentebb idézett feladatokat vették át, amelyeket időközben az általános iskolai Rendtartás is rögzített.

Az 1957—58-as tanévtől kezdődően figyelemre méltó fejlődés indult meg a napközi otthoni nevelőmunkában. A fejlődés egyik jelentős irányítója, segítője a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium Pedagógiai Tanszéke volt.<sup>32</sup> A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium hatása a napközi otthoni nevelőmunka segítése, elvi pedagógiai kérdéseinek kidolgozása terén országosan is érezhető volt.<sup>33</sup> Ennek a fejlődésnek lett eredménye, hogy a jelenleg érvényben levő, napközi otthoni nevelőmunka célját és feladatait differenciáltabban fogalmazták meg.

1963-as megfogalmazás: „A napközi otthonok célja, hogy az általános iskolai tanításon kívüli időben — meghatározott napszakban — a dolgozó

<sup>30</sup> Kézikönyv az általános iskolai napköziotthon-vezetők számára. Szerk. *Újhelyi Tihaménné*. Tankönyvkiadó 1953. 3.

<sup>31</sup> Kézikönyv ... 1957. i. m. 7.

<sup>32</sup> *Füle Sándor—Sarudi Gyula*: A budapesti napköziotthonok nevelőmunkájának néhány tapasztalata. KPTI soksz. kiadás. Bp. 1959. február.

<sup>33</sup> *Bakonyi Pál*: A pedagógusok átképzése és továbbképzése (1945—1960). Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. I. k. Pedagógiai Tudományos Intézet 1961. 311., 320.

szülők gyermekeinek felügyelete, gondozása, ellátása mellett az iskola, az úttörőmozgalom, a család nevelőmunkájára építve, gondoskodják a gyermekek szocialista nevelését elősegítő hasznos, korszerű, sokirányú foglalkoztatásáról. . .

A napközi otthonnak a családi nevelés kiegészítése és az általános iskolai nevelés céljának, feladatainak megvalósítása érdekében az alábbi fő feladatokat kell megoldania:

Biztosítson otthonias, kulturált, izléseken berendezett környezetet a tanulóknak, hogy a dolgozó szülők nyugodtan végezhesék munkájukat.

A napközi otthon sokoldalúan járuljon hozzá az iskolában folyó értelmi nevelés feladatainak megoldásához, az egyes gyermekek értelmi képességeinek maximális kifejlesztéséhez. Biztosítsa a gyermekeknek az iskolai feladatokra való nyugodt felkészülést lehetőségét. Adjon segítséget a tanulmányi munkában való előrehaladáshoz, a tanulmányi színvonal emeléséhez.

A napközi otthon mélyítse el, segítse a gyermekek közösségi és világnézeti, erkölcsi és politikai nevelését. Tanítsa meg és gyakoroltassa a helyes, a szocialista emberre jellemző magatartást a közösségi érintkezésben, a munkában, szórakozásban és pihenésben egyaránt.

Változatos, kulturális szórakoztató foglalkozásokkal járuljon hozzá a szocialista társadalom művelt, szabadidejét kulturáltan eltöltő ifjúságnak — később dolgozóinak — neveléséhez.

A napközi otthon lehetőségeinek megfelelően vegyen részt az egészséges, erős és edzett, kiváló testi képességekkel rendelkező ifjúság nevelésében.

A napközi otthon nevelje a gyermekeket az iskolában szerzett ismereteiknek a gyakorlati életben való felhasználására. Erősítse bennük az aktivitást, a munka megszervezésével alakítsa bennük a pozitív munkaszokásokat és a helyes viszonyt a szellemi és fizikai munkához.”<sup>34</sup>

Ez a cél- és feladatmeghatározás — a szocialista nevelés célját, feladatait alapul véve — a korábbi meghatározások helyes részeit meghagyva, eddig a legdifferenciáltabban tárja fel a szocialista társadalom igényeinek megfelelő napközi otthonok célját, feladatait. A célmeghatározások fontosak. Különösen egy aránylag fiatal nevelési intézmény ezek világos rögzítése nélkül nem fejlődhet a kívánt irányban.

A továbbiakban azt vizsgáljuk — most már rövidebb időszakra visszatekintve —, hogy az állami szervek részéről történő tervszerűbb irányítás hatására a pedagógiai gyakorlatban hogyan alakult ténylegesen a napközi otthoni nevelőmunka tartalma. Az az egészséges türelmetlenség, mely az élet minden területén jellemző a szocialista társadalmat építő emberekre, a napközi otthonok munkájával szemben is megnyilvánul. „Gyermekegőrző vagy napközi otthon?” Két oldalt átölelő cím és cikk jelent meg (1963-ban) egyik hetilapunkban. Ez a cikk, a felszabadulás utáni nagy mennyiségi növekedést elismerve, mégis azt állapítja meg „... napközi-

<sup>34</sup> A napközi otthoni nevelés kérdései. Általános iskolai napköziotthoni nevelők számára. Szerk.: *Füle Sándor*. Tankönyvkiadó 1963. 6–7. — *Üö.*: A napköziotthoni nevelőmunka célja és feladatai.

otthonaink fejlődése nem tartott lépést az igények emelkedésével". Talán túl általánosító, a valóságot nem differenciáltan tükröző, de elgondolkodtató megállapítás. „Kevés kivételtől eltekintve . . . képtelenek napközi otthonaink túljutni a régi, rosszemlékű, 'gyermekmegőrzők' színvonalán, a valóban tiszteletreméltó pedagógiai törekvések ellenére sem . . .” A cikk írója később maga is megállapítja: „Szerencsére a kép általában mégsem ennyire sötét. Kialakulóban van már egy olyan napközis nevelőgárda, mely nem sajnál sem időt, sem fáradságot attól, hogy még mostoha körülmények között is otthonossá, derűssé tegye a rábízott gyermekek életét. Sok pedagógus igénybe veszi ehhez a szülői, a patronáló üzemek segítségét is.” A cikk írója végül 9 pontból álló javaslatot ad ahhoz, hogy napközi otthonaink munkáját gyorsabban a szocialista társadalom által igényelt szintre fejleszthessük. E javaslatok közül különösen figyelemre méltók a következők:

„ — A napközi probléma legyen közügy ! Megoldására szövetkezzenek az állami szervek és intézmények, a tömegszervezetek és üzemek.

— Állami szerveink koncentrálják jobban az állami és társadalmi erőket a napközi otthonok helyzetének megjavítására.

— Kormányzatunknak fontolóra kellene vennie, hogy főiskoláinkon bevezessék a külön napközis és intézeti pedagógusképzést; a továbbképzést is rendszeresebbé kellene tenni.

— A szülői munkaközösségek és patronáló üzemek fonják szorosabbra kapcsolatukat a napköziotthonnal, a napközis pedagógusokkal, intenzívebben vegyenek részt a napközi életében, ne csak az iskola, hanem a napközi otthon szépítésére és gazdagítására is legyen gondjuk.”<sup>35</sup>

Mindezekről a problémákról évekkal korábban (1960-ban) Budapestben a napközis nevelők I. Országos Tanácskozása alkalmával már szó volt.<sup>36</sup> Ezt követően a sajtó, rádió, de a televízió is számos alkalommal foglalkozott a napközi otthonok helyzetével, a szocialista társadalomnak a napközi otthonokkal szemben támasztott igényeivel. Soha Magyarországon még nem foglalkoztak ennyit és ennyire széles nyilvánosság előtt a dolgozó szülők gyermekeinek napközi otthoni nevelésével. Az állami szervek, különféle bizottságok (pl. a tanácsi oktatási állandó bizottságok és az Országos Napköziotthoni Pedagógiai Módszertani Bizottság) a napközi otthoni hálózat növe-

<sup>35</sup> *Zsigmondí Mária*: Gyermekmegőrző vagy napköziotthon? *Nők Lapja* 1963. 37. sz. 16—17.

<sup>36</sup> *Kaján László*: A napközis nevelők országos tanácskozása elé. *Pedagógusok Lapja* 1960. 4. sz. — Napközis nevelők országos tanácskozása. (*Makoldí Mihályné* beszámolója — A referátum vitája.) *Pedagógusok Lapja* 1960. 5. sz. — *Arató Ferenc*: A napközivezetők országos tanácskozásának néhány tanulsága. *Köznevelés* 1960. 11. sz.

lési lehetőségeinek feltárása mellett egyre többet tesznek is a napközi otthonokban folyó szocialista tartalmú nevelőmunka hatékonyságának, színvonalának emeléséért. Ehhez a céltudatos és tervszerű színvonalemeléshez egy országos felmérésre, ill. általánosított helyzetképre volt szükség, annak vizsgálatára, hol tartanak a magyarországi napközi otthonok a szocialista nevelőmunka céljának, feladatainak megvalósításában és mik a továbbfejlesztés legfontosabb feladatai.<sup>37</sup> Napközi otthonaink helyzetét az ideális pedagógiai, egészségügyi, esztétikai stb. követelményekhez viszonyítottuk. Ezen a viszonyítási alapon lehet vitatkozni. Így kétségtelenül „túl szigorú”, ill. negatív volt az országos helyzetkép. Az elmúlt években ez a kép tovább differenciálódott, remélhetőleg javult.

A napközi otthoni nevelőmunka helyzetének alakulásakor nem mellőzhetjük a „legérdekeltebbeknek”, a napközis gyermekeknek a véleményét a napközi otthonról. Ilyen vizsgálatokat hazánkban eddig még nem végeztek. (Érdemes lenne még a szülők véleményének alaposabb feltárása is!) Szűk körű, semmilyen általánosításra alapot nem adó, de bizonyos mértékig figyelembe vehető gondolatokat tartalmazó, a tudományos kutatómunkában kezdő lépéseket tevő fiatalok felméréseinek eredményeit ismertetjük.

Az esztergomi Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tudományos Diákkörének tagjai az 1963/64. tanévben felmérték, hogyan viszonyulnak az általános iskolai tanulók a napközi otthonhoz. Esztergom, Tokod, Tata, Kisbér, Tura, Jobbágyi egy-egy általános iskolájában azonos kérdések és azonos módszerek (szóbeli kikérdezés és írásban adott válaszok) alapján tájékoztak a hallgatók kb. 200 napközis gyermeknek a napközi otthonról alkotott véleményéről. Az iskolánként összegyűjtött anyagokat statisztikailag a hallgatók dolgozták fel. Munkájuk eredményeit egybevetettük és az alábbiakban összegeztük.

<sup>37</sup> Az országos felmérést (1963) az Országos Napköziotthoni Pedagógiai, Módszertani Munkabizottság irányította. (Ez a bizottság a Művelődésügyi Minisztérium Közoktatási Főosztálya, a KISZ Központi Bizottság Úttörő Osztálya, az Országos Pedagógiai Intézet Pedagógiai Tanszéke mellett működő társadalmi szerv.) A felmérés szempontjait *Füle Sándor* állította össze. A felmérésben részt vett a bizottság 7 tagja, 21 napközi otthoni szakfelügyelő, és 3 általános iskolai igazgató, ill. napközi otthoni nevelő. Az összegezett anyag pontos címe: *Füle Sándor*: A napköziotthonok 1962–63. tanévi nevelőmunkájának tapasztalatai és a jövő tanévi továbbfejlesztés iránya. Országos Pedagógiai Intézet soksz. anyaga. Bp. 1963. ápr. 13.

Ismertette *Daróczy Sándor*: A napközi otthoni nevelőmunka helyzete, a továbbfejlesztés feladatai. Köznevelés 1963. szept. 27. — L. még *Pápai Béla*: A fővárosi napközi otthonok helyzete az iskolareform előtt. Megyei és Városi Statisztikai Értesítő 1961. 6. sz.

1. *Miért szeretsz napközi otthonba járni?* A kérdésre a gyermekek a következő válaszokat adták. Az alsó tagozati csoportok tanulói főként a játék, mese, filmezés miatt szeretnek napközi otthonba járni. Többen utalnak már arra is, hogy azért szeretnek, mert a napközi otthonban tanulni is lehet. Az alsó tagozatos tanulók egyéb véleményei: „jó ebédet kapunk”, — „sok gyerek van együtt”, — „szüleim dolgoznak, s addig itt lehetek”, — „szép, tiszta, kellemes a napközi otthon”, — „otthon a testvérem verekszik”, — „mert szeretnek”, — „jó dolgom van”, — „mert sok barátom van”.

A felső tagozatos tanulók többsége a tanuláshoz kapott segítség miatt szereti a napközi otthont. A válaszok számszerű sorrendjében még az alábbiakat említették a tanulók: „szeretek közösségben élni”, — „jó ebédet kapunk”, — „sokat vagyunk a szabadban”, — „sok szabad foglalkozás van”, — „sokat foglalkoznak velünk” — „a nevelőt szeretem”, — „mert lehet olvasni”, — „mert télen nem kell otthon fagyoskodni”, — „szeretem a korrepetálást”. A tanulók válaszaiból kitűnik, hogy mind az alsó, mind a felső tagozatosok, elsősorban a tanuláshoz kapott segítség, a jó közösségi játék lehetősége és a megfelelő ellátás miatt szeretik a napközi otthont. Öröndetes az is, hogy sok tanuló a közösségi kapcsolatokat (barátság, szeretnek, jó közösségben lenni stb.) emeli ki mint a napközi otthonhoz való vonzódás fő motívumait.

2. *Miért nem szeretsz napközi otthonba járni?* A megkérdezett tanulók, elsősorban az alsó tagozatosok, nagy része nem válaszolt erre a kérdésre. Ennek több oka lehet. Nincs megfogalmazható véleményük még. A pozitívumok dominálnak. Feltételezhető, hogy a beszélgetés alkalmával a nevelők jelenléte is zavarhatott egyes tanulókat. Az alsó tagozatos napközis gyermekek közül legtöbben azért nem szeretnek napközi otthonba (heterogén összetételű csoportokba) járni, mert mindig verik őket az idősebbek, a nagyobbak. A válaszok számszerű sorrendjében a tanulók a következőket említik meg negatívként: „elveszik a labdát a nagyok”, — „szeretek otthon lenni”, — „otthon megcsinálom a leckét és otthon többet is játszom” — „azért nem szeretek napközi otthonba járni, mert tanulni kell” — „nem szeretem a közös játékot”, — „sokat kell bent lenni”, — „mert azt mondta apukám, hogy nem fogok napközibe járni”.

A felső tagozatos tanulók közül legtöbben azért nem szeretnek napközi otthonba járni, mert sokszor van korrepetálás, és szerintük ezeket nem jó módszerrel vezetik (egy-egy osztályból minden tanulónak — nemcsak akiknek szükséges — jelen kell lennie egy-egy szaktanár korrepetálásán). Több tanuló kifogásolta az étrend egyhangúságát. Elhangzott vélemények még: „a kicsik zajonganak és nem lehet tanulni”, — „későn megyünk haza”, — „a nevelő kiabál, megfenyít” (testi fenytésre is utaltak).

Annak érdekében, hogy a tanulói véleményeket a lehető legsokoldalúbban tárjuk fel, tettük fel az alábbi kérdéseket:

3. *Mit tartasz nagyon jónak a napközi otthonban?* Erre a kérdésre adott válaszok többsége természetesen hasonlóságot mutat az első kérdésekre adott válaszokkal. A játékot, a tanulást tartja legtöbb tanuló jónak a napközi otthonban. Az ellátás is gyakran szerepel, mint amit jónak tartanak. Az alsó és a felső tagozatos tanulók véleménye ezekben a kérdésekben nagyon egyezik. Egyéb vélemények ezzel a kérdéssel kapcsolatosan: „Jók a nevelők”, — „a gyerekek jószívűek”, — „rajzolni lehet”, — „sokat sétálunk”, — „barátságos a terem”, — „kézimunkázást”, — „a napközis énekkart”, — „olvasást”, — „ki mit tud szellemi vetélkedőket”, — „mesél a tanító néni”. A fenti vélemények azt mutatják, hogy a tanulók sokféle igényt támasztanak a



napközi otthonnal szemben. A változatos foglalkozásokat szeretik. Különösen lelkesedéssel beszéltek a különféle vetélkedőkről.

4. *Mit szeretnél megváltoztatni a napközi otthonban?* Erre a kérdésre adott tanulói válaszok nagyon megoszlának. Feltűnően sokan írták vagy mondták, hogy semmit sem szeretnének megváltoztatni. Az alsó és a felső tagozatos tanulók véleményei abban különböznek, hogy az alsó tagozatos tanulók többet foglalkoznak saját magukkal és társaikkal. Szeretnék pl. „ha jók tudnának lenni”, — „ha a rossz gyermekekből is jó gyermekek válnának”. A legtöbb tanuló a napközi otthon elhelyezésének és méginkább felszerelésének kérdéseivel foglalkozik. Pl.: nagyobb ebédlőt szeretnének, otthonosabb termet, több virágot és függönyöket a foglalkoztató termekbe. Többen szeretnének lényegesen több játékot, könyvet, képeslapokat, folyóiratokat és rádiót. Sokan azt szeretnék megváltoztatni, hogy ne legyenek verekedések. Alsó és felső tagozatos tanulók egyaránt azt szeretnék, ha nem lennének I—IV. vagy V—VIII. osztályos tanulókból összetevődő vegyes csoportok. Ennek indokolásai különbözők voltak. Pl.: alsó tagozatos tanulók ezt mondták: „mert akkor nem tudnának megverni a nagyok”, — „a tanító néni többet mesélhetne”, „többet játszhatnánk, mert mi előbb elkészülünk a leckével”.

A felső tagozatos tanulók azzal érvelnek, hogy a „kicsik zajonganak és nem lehet tőlük tanulni”.

E kérdésre adott válaszokban a következőkre utaltak még a tanulók: szeretnék, ha többször mennének sétálni, „ha filmvetítések is lennének”. Ha változatos foglalkozásokban (játék, sport, munkafoglalkozások, irodalmi, zenei foglalkozások) lenne részük.

5. *Milyen napközi otthoni foglalkozásokat szeretsz legjobban és milyeneket nem szeretsz?* Erre a kérdésre is sokféle választ adtak a tanulók. Az előző kérdésekre adott válaszok bizonyos mértékig ismétlődtek. Alsó és felső tagozatos tanulóknál egyaránt kiemelkedett — mint amit a legjobban szeretnek — a játék és sportfoglalkozás. Majd sorrendben a tanulásról, munkafoglalkozásról írták, hogy legjobban szeretik. Ugyanakkor többen is kifejezték, hogy nem szeretik a munkafoglalkozást vagy a tanulást. A tanulói válaszok elemzésekor az is kiderült, hogy a tanulók nem ismerik vagy alig ismerik a kulturális foglalkozásokat. Ilyen hatások nem érik rendszeresen őket a napközi otthonokban. Ha számításba vesszük, hogy tájékozódásunk többségében falusi, kisvárosi napközi otthonokban történt, akkor ezt jelentős hiányosságnak kell felfognunk.

A napközi otthoni nevelőmunkában — ahogyan az elemzett vélemények, de a tényleges gyakorlat is mutatja — még mindig nem jutottunk el egy napjainkban már megkívánható általánosan jó színvonalhoz. Kétségtelenül ennek több feltétele (pl. elhelyezés, berendezés, felszerelés) még nem mindenhol megfelelően biztosított.<sup>38</sup> Rendkívül fontos feltételnek tartjuk a napközi otthonban működő pedagógusok személyét: kiválasztásukat, képzésüket és továbbképzésüket. A napközi otthonokba beosztott pedagógusoktól nagy-

<sup>38</sup> Erről részletesebben *Füle Sándor*: A napköziotthoni nevelőmunka néhány időszerű kérdése. Pedagógiai Szemle 1962. 7—8. sz. 568—589. — *Uő.*: Az igazgató feladatai a napköziotthoni nevelőmunka irányításában, ellenőrzésében. Köznevelés 1962. február 20.

mértékben függ a napközi otthoni munka színvonala. Többéves tapasztalataink, megfigyeléseink alapján megerősítjük azt a korábbi megállapításunkat, hogy a napközi otthonba beosztott pedagógusok szakértelme, felkészültségi színvonala, e munkaterülethez való viszonyulásuk előbbre vivő vagy gátló tényezőként jelentkeznek.<sup>39</sup>

A továbbiakban a nevelők kiválasztása, képzése, továbbképzése szempontjából tekintjük át elsősorban az elmúlt 20 évben megtett utat a napközi otthoni nevelőmunka területén. A napközi otthonok nevelői ellátásában a felszabadulás után is több éven át megmutatkozott az a régi gyakorlat, hogy csak ideiglenes jelleggel, átmenetileg, gyakran erre a munkára nem a legalkalmasabb nevelőket helyezték a napközi otthonokba. Sőt, gyakran az is előfordult, még 1956 előtt is, hogy büntetésből helyeztek nevelőket e munkaterületre. Az utóbbi néhány évben országosan e téren változás történt, de még mindig akad teendő a nevelők kiválasztása terén, pl. a kiválasztási szempontok országos egységesítésében.<sup>40</sup> A nevelők többsége úgy kerül napközi otthoni nevelői beosztásba, hogy nem látja e nevelőmunka célját és lényegét, nem ismeri feladatait, a napközi otthoni nevelőmunka rendszerét és egyéb tartalmi s sajátos módszertani kérdéseit. Egyszerűbb lenne a kérdés, ha már megoldott lenne a pedagógusképzés folyamatában erre a nevelői munkára való előkészítés. Ez az igény már sokszor elhangzott az elmúlt évtizedekben. Legutóbb pl. az I. Országos Napközis Nevelők Tanácskozásán és a már idézett (Nők Lapja) cikkben. Sőt, a II. Országos Napközis Nevelői Tanácskozásra készülve (ez elmaradt) már egy részletesebb tervzet is készült: „Tervzet a napközi otthoni nevelőmunkára való felkészítésre a pedagógusképző intézményekben.”<sup>41</sup> A pedagógusképző intézményekben a hallgatók az utóbbi években jelentősen több tájékoztatást kaptak a napközi otthoni nevelőmunkáról, mint korábban. Tájékozottságunk szerint legjobb volt a helyzet a tanítóképzőkben.<sup>42</sup> Ez érthető is, hiszen a napközis tanulók kb. 2/3-a alsó tagozati tanuló. A tanárképző főiskolák és egyetemek programjaiban, gyakorlati kiképzési rendjében is szerepelt a napközi otthoni

<sup>39</sup> *Füle Sándor*: A napköziotthoni nevelőmunka néhány időszerű kérdése. Pedagógiai Szemle 1962. 588.

<sup>40</sup> Szempontokat I. *Füle Sándor*: Napköziotthoni nevelők továbbképzése a fővárosban. Köznevelés 1960. márc. 19. 146.

<sup>41</sup> Ezt a 2 és fél oldalas tervzetet (1964-ben) *Füle Sándor* készítette a Pedagógus Szakszervezet Napköziotthoni Nevelői tagozatának megbízásából. Illetékes MM osztályhoz el is jutott.

<sup>42</sup> Egy féléven (V. vagy VI.) keresztül heti 1 óra elmélet. 3 bemutató foglalkozás és 2 egyéni hospitálás tétel szerint. Tanítóképzőnként meglehetősen nagy különbség volt a képzés tartalmában és módszereiben.

nevelőmunkával való ismerkedés, tapasztalatszerzés. A korszerűsített programok is tartalmazznak utalásokat e nevelőmunkával kapcsolatosan.<sup>43</sup> Ilyen szempontból, véleményünk szerint, legjobb a bölcsészettudományi karok nevelésméleti programja.<sup>44</sup> A tanítóképzők korszerűsített nevelésméleti programja, sajnos, semmilyen utalást nem tartalmaz arra vonatkozóan, hogyan tárgyalják az eddig külön tárgyként szereplő „napközi otthoni nevelési ismereteket” a nevelésmélet körében. Félő, hogy egyes oktatók, tájékozottság hiányában vagy mert nem „szívügyük”, elhanyagolják majd a hallgatók napközi otthoni nevelőmunkáról történő tájékoztatását. E tényekből is kitűnhet, hogy a pedagógusképzésben még nem a gyakorlati igényeknek megfelelően megoldott a napközi otthoni nevelőmunkáról történő tájékoztatás. Ha figyelembe vesszük azt, hogy az általános iskolai nevelők többsége valamilyen formában (helyettesítés, szünidei foglalkozások, beosztott napközis nevelők) kapcsolatba kerül a napközi otthonokkal, akkor fontos kérdésként kell kezelnünk ilyen irányú tájékoztatásukat. Arról nem is beszélve, hogy a szocialista nevelés feladatainak megvalósításában a különböző (iskolán belüli és kívüli) nevelési tényezőknek a tervszerű és eredményes pedagógiai tevékenység érdekében állandóan koordinálni szükséges munkájukat. „A koordináció tehát megköveteli a nevelés legkülönbözőbb tényezőinek céltudatos, tervszerű és összehangolt együttműködését, a magatartási norma tudatosításában és a normáknak megfelelő tevékenység, ill. magatartás megkövetelésében.”<sup>45</sup>

A napközi otthoni nevelők továbbképzése, éppen a pedagógusképzés említett hiányosságai miatt, évtizedek óta nagy jelentőségű. A Magyar Tanácsköztársaság idején megjelent rendelet előírja: „A napköziotthonok tanszemélyzetének képeztetése szempontjából a kerületi megbízottak gondoskodnak mintafoglalkozásokról és útmutató előadások tartásáról . . . a napköziotthonnak állandó és jól képzett tanszemélyzete legyen, akik munkájukat kedvvel és hozzáértéssel végzik.”<sup>46</sup> A fővárosban, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium keretében rendszeres volt a napközi otthoni nevelők

<sup>43</sup> Tanterv és program a tanítóképző intézetek részére. A művelődésügyi miniszter 140/1964. M. K. 15. MM. sz. Utasítása 6. — A pedagógiai tárgyak tanterve és programja. Tanárképző főiskolák. Tankönyvkiadó 1964. 42.

<sup>44</sup> Általános kötelező tárgyak és szakmai gyakorlatok. (A Bölcsészettudományi Karok programja.) Tankönyvkiadó 1964. 73.

<sup>45</sup> Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja. (Nevelési Terv.) Tankönyvkiadó 1963. 177—178. — L. még A napközi otthon szerepe a nevelési program megvalósításában. 190—191.

<sup>46</sup> A Magyar Tanácsköztársaság művelődéspolitikája i. m. 65.

továbbképzése. Ez a továbbképzés a felszabadulás utáni években is létrejött, sőt, tartalmában, színvonalában jelentősen változott. Főként egy évig tartó tanfolyamok (általában heti vagy kéthetenkénti I foglalkozás) voltak általánosak. Ilyen tanfolyam elvégzése minden napközi otthonba beosztott nevelő számára kötelező volt. A korábbi évek tapasztalatainak felhasználásával 1957/58-as tanévtől nagy intenzitással folyt a fővárosi napközi otthoni nevelők továbbképzése.<sup>47</sup> Ez a továbbképzés (1958/59-es tanévtől) a fővárosi tapasztalatok alapján, az FPSZ pedagógiai tanszékének segítségével országosan fellendült. Ez a fellendülés elsősorban a napközi otthoni szakfelügyelet létrehozásával magyarázható. A továbbképző tanfolyamok programját a Központi Pedagógiai Továbbképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, később az Országos Pedagógiai Intézet Pedagógiai Tanszéke adta meg vagy hagyta jóvá.<sup>48</sup>

A Művelődésügyi Minisztérium, a megyei, járási és városi művelődésügyi osztályok többsége, a továbbképző intézetek (KPTI — FPSZ) jelentőségéhez mérten és általában színvonalasan foglalkoztak a napközi otthoni nevelők továbbképzésével, a nevelőmunka javításával. Ez a „felülről jövő” lelkesedés, határozott színvonal-emelésre törekvés átragadt a napközi otthonokba beosztott pedagógusok jelentős részére is. Mindennek hatása, hangsúlyozzuk, nem általánosan, meg is mutatkozott a napközi otthoni nevelőmunka eredményeiben, de megmutatkozott e nevelőmunkával foglalkozó tapasztalatgyűjtemények, cikkek számában is.<sup>49</sup> A napközi otthoni nevelés kérdései egyre inkább jelentkeztek a szocialista pedagógiai irodalomban és ez a folyamat napjainkban is tart. A továbbképző tanfolyamok munkájának eredményeként a napközi otthonokba beosztott nevelők erőteljesen érdeklődtek a napközi otthoni nevelőmunkában hasznosítható pedagógiai és pszichológiai irodalom iránt. Az önképzés segítése céljából a nevelők részére több bibliográfia jelent meg.<sup>50</sup> A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium megszűnése (1962)

<sup>47</sup> *Bakonyi Pál* i. m. — *Füle Sándor*: Napközis nevelők továbbképzése a fővárosban. Köznevelés 1960. márc. 19. — *Uő.*: A budapesti napköziotthoni nevelők továbbképzése. (1960/61. évi program.) Köznevelés 1960. okt. 12.

<sup>48</sup> *Füle Sándor* — *Erdélyi Károly*: Tematika javaslat a napközis nevelők továbbképzéséhez. Országos Pedagógiai Intézet soksz. kiadványa 1963. 49.

<sup>49</sup> Ezeket I. Magyar Pedagógiai Irodalom (Folyóiratcikkek, önálló kiadványok köteteiben). Az Országos Pedagógiai Könyvtár kiadványai. Bp. — És újabban: Közösségi nevelés a napköziotthonban.) Általános iskolai napközi-otthon-vezetők tapasztalatainak gyűjteménye. III.) Szerk. *Somogyi Elek*. Tankönyvkiadó 1964.

<sup>50</sup> *Jáki László*: Pedagógiai Bibliográfiai irodalom. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1962. Akadémiai Kiadó 1963. 357—358. — *Füle Sándor*: Segédanyag a napköziotthoni nevelők önképzéséhez (Ajánló bibliog-

után a fővárosban a Fővárosi Tanács Szakfelügyeleti és Továbbképzési Csoportja, országosan az Országos Pedagógiai Intézet Pedagógiai Tanszéke, a továbbképzési felügyelők irányították és irányítják napjainkban is a napközi otthoni nevelők, munkaközösség vezetők és szakfelügyelők továbbképzését. A továbbképzési formák 1962-től részben változtak. A továbbképzés tartalma pedig elsősorban olyan irányba korszerűsödött, hogy hogyan vehetik ki részüket a napközi otthoni nevelők az 1961. III. törvény célkitűzéseinek, valamint az új általános iskolai Tanterv és Nevelési Terv megvalósításából. A továbbképzés legnagyobb problémája ma is a napközi otthoni nevelőmunka elvi-pedagógiai, sajátos módszertani kérdéseinek viszonylagos kidolgozatlansága. A napközi otthoni nevelőmunka tartalmi, módszertani kérdéseinek viszonylagos kidolgozatlansága azt igényelné, hogy országosan összehangolt kutatási terv alapján, tudományos vizsgálat tárgyává is tegyék e nevelési terület kérdéseit. Ilyen vizsgálatok az Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv alapján<sup>51</sup> a szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének irányításával folynak. Az ELTE Pedagógiai Tanszékére e sorok írója bölcsészdoktori disszertációt nyújtott be (1964) a napközi otthoni nevelőmunka témaköréből.<sup>52</sup> Tájékozottságunk szerint az 1965/66. tanévben kezdődő szovjetunióbeli pedagógiai aspirantúra egyik kutatási témája a napközi otthoni tanulmányi munka kérdése lesz.<sup>53</sup> Mindezek az igen szerény próbálkozások, a napközi otthonok számához és a napközis tanulók létszámához, e nevelőintézmény várható perspektívájához viszonyítva kezdő lépések. A Német Demokratikus Köztársaságban pl. lényegesen elmélyültebben és szélesebb körűen foglalkoznak a napközi otthoni nevelőmunka pedagógiai kutatásával.<sup>54</sup> A napközi otthoni nevelőmunka lehetőségeinek, hatékonyságának vizsgálata, bár meglehető-

---

ráfia). Országos Pedagógiai Intézet soksz. kiadványa 1963. január. — Egy részét l. még Köznevelés 1963. szept. 27. 582. — *Uő.*: Bibliográfia a napközi-otthoni nevelők részére a munkafoglalkozás (gyakorlati foglalkozás) tartalmi és módszertani kérdéseivel foglalkozó könyvekről, tanulmányokról, cikkekről. Fővárosi Pedagógiai Szeminárium Pedagógiai Tanszékének soksz. kiadványa 1961. nov. — *Uő.*: A napköziotthoni közösség szervezéséhez és neveléséhez felhasználható irodalom. Közösségi nevelés a napköziotthonban. I. m. 205–214.

<sup>51</sup> Magyar Pedagógia 1964. 1. sz. 1.

<sup>52</sup> *Füle Sándor*: A nevelőmunka tervezése és szervezése az általános iskolai napközi otthonokban. Kézirat 1964. 196.

<sup>53</sup> *Abrudbányai János* napközi otthoni szakfelügyelő tájékoztatása alapján.

<sup>54</sup> *Majzik Lászlóné*: Az NDK-ban folyó pedagógiai kutatómunkáról. (Egy tanulmányút tapasztalatai.) Pedagógiai Szemle 1961. 3. sz. 263., 265.

sen spontán módon, hazánkban napjainkban is állandó felszínen levő kérdés. Figyelemre méltó kezdeményezés a nyelvtanulás segítése már az alsó tagozatos napközi csoportokban. „... a nyelvi osztály valamennyi tanulójának kötelező a napközi, ahol a szokásos foglalkozásokon kívül heti négy alkalommal félórán át idegen nyelvű társalgásban vesznek részt.”<sup>55</sup> A napközi otthoni nevelőmunka kérdéseivel való jövőbeni szélesebb körű kísérletező és tudományos kutatómunkát kellően indokolja a kiterjedt napközi otthoni hálózat, a napközibe járó gyermekek nagy száma és az iskolai, azon belül a napközi otthoni nevelőmunkával szemben napjainkban a szocializmus, majd a kommunizmus felépítésének szakaszában várhatóan jelentkező igények. „Számptalan alkalommal írtunk, beszéltünk arról, hogy a szocializmus, majd a kommunizmus teljes felépítésének egyik alapfeltétele az anyagi-technikai bázis megteremtése mellett az emberek kommunista tudatának, erkölcsének, magatartásának kialakítása. Ez pedig a nevelőmunka folytonos javítását, intenzívebbé tételét igényli.”<sup>56</sup> A nevelőmunka javítására, intenzívebbé tételére törekedve azt is vizsgálunk kell, hogy a meglévő nevelési intézmények szervezeten és tartalmilag megfelelnek-e a hatékonyabb nevelőmunka követelményeinek.

A szocialista nevelés intézményeit és ezen intézmények perspektíváit a szocialista gazdasági, társadalmi fejlődés jelen szükségletei és perspektívái határozzák meg. Napjainkban még nem állnak rendelkezésünkre olyan pedagógiai alap kutatások anyagai, amelyek egy konkrét periódusban, a hazai gazdasági és társadalmi fejlődés tényeire, megalapozott perspektivikus tervekre támaszkodva fejtenék ki azokat a társadalmi szükségleteket, amelyek a közeli és a távolabbi jövőben jelentkeznek majd a nevelés szervezetével, az egyes iskola-, ill. intézménytípusokkal szemben. Így gyakran meglehetősen egyoldalúan merülnek fel a szocialista nevelés új szervezeti formáival (így pl. a bentlakásos iskolákkal), a szocialista nevelés perspektívájával kapcsolatos elgondolások.<sup>57</sup> A hazai társadalmi szükségletek alapos számbavételével, több tudomány, így pl. a történelmi és a dialektikus materializmus, a különféle gazdaságtudományok, a szociológia stb. eredményeire támaszkodva tudományos alapvetést kellene adni a nevelés szervezeti kérdéseinek kidolgozásához. Amíg ezt az alapvetést tudományos módszerekkel

<sup>55</sup> *Németh Kálmán*: Angol napközi alsótagozatosoknak. Köznevelés 1965. ápr. 9. 249.

<sup>56</sup> *Szarka József*: Az iskolareform végrehajtásának időszerű elvi kérdései. Magyar Pedagógia 1963. 3. sz. 273.

<sup>57</sup> L. pl. *Vág Ottó*: A szocialista gyermekközösség kialakítása. Tankönyvkiadó 1960. 19–25.

el nem végzik, addig a perspektívát illetően csak találgatásokra vagyunk utalva, nagy tévedési lehetőségekkel. Illetve más — ilyen vonatkozásokban előttünk járó — szocialista országok próbálkozásaiból vonhatunk le bizonyos következtetéseket. A hazai és a külföldi ilyen irányú vizsgálódásokból annyit már világosan láthatunk, hogy a szocialista, majd a kommunista társadalmi igényeket többféle típusú nevelési intézmény tudja majd kielégíteni. Az is kétségtelen, hogy olyan típusú nevelési intézményé a jövő vagy legalábbis ez lesz a legelterjedtebb, amely nem szakítja el a gyermekeket a családtól, a szülőktől tartós időre, ilyenek elsősorban az egésznapos iskolák. „Ezek az intézmények nem csupán segítséget nyújtanak a családoknak a gyermekek gondozásában és felügyeletében, hanem biztosítják tanítványaik igazi, sokoldalú kommunista nevelését.”<sup>58</sup>

A fejlődő társadalmi szükségleteknek megfelelő nevelési intézményrendszerrel kapcsolatos hazai pedagógiai kutatások jelenlegi színvonala mellett, főként hiányai miatt, nem tehetünk mást, mint az iskola és a napközi otthonok perspektivikusan várható jövőbeni formájával, az egésznapos iskolákkal kapcsolatosan áttekintjük az általunk elért külföldi szakirodalmat. Hol tart az egésznapos iskolák szervezése néhány szocialista országban és miben látják ezen iskolák pedagógiai jelentőségét? 1958-tól kezdődően a Szovjetunióban, a Német Demokratikus Köztársaságban egésznapos iskolák létesültek. Az ilyen iskolák szervezésének indokai között kihangsúlyozták, hogy ezen új kísérleti iskola nagy jelentőségű a szocialista pedagógia fejlődése szempontjából. Az egésznapos iskolákkal ugyanis olyan új, szocialista iskolatípus születik meg, amely a társadalmi fejlődés követelményeit különleges mértékben veszi számításba. Az egésznapos iskolákkal a társadalmi nevelés új formái bontakoznak ki, amelyeknek jelentőségét a szocialista személyiségek mindenoldalú kialakítása szempontjából kellően kell értékelni.<sup>59</sup> Ennek az iskolatípusnak tömeges elterjesztése társadalmilag és pedagógiailag egyaránt szükséges. Ezeknek az iskoláknak és csoportoknak az a rendeltetése, hogy segítséget adjanak a családnak a gyermekek oktatásában és nevelésében, a felnövő generációnak az életre és a munkára való előkészítésében. A jelenlegi termelés szintje megköveteli a technikai képzettséget, széles körű általános műveltséget, az emberek sokoldalú fejlettségét, mind a fizikai, mind a szellemi munkához, aktív tevékenységét, társadalmi aktivi-

<sup>58</sup> Kosztjaskin, E. G.: Az egésznapos iskola története. Szovjetszkaja Pedagogika 1962. 8. sz.

<sup>59</sup> Drewlov, Horst: Egésznapos iskola — új kísérleti típus a Német Demokratikus Köztársaságban. Pädagogik 1958. 11. sz.

tást az állami és a közelet különböző területein. Minderre csak nagyobb céltudattal, alaposabb pedagógiai előrelátással és körültekintéssel lehet felkészíteni a tanulókat. Az egésznapos iskolákban ez inkább lehetséges, mint a hagyományos oktatás keretei között.<sup>60</sup> „... az egésznapos iskola a félnaposnál több lehetőséggel rendelkezik időben, körülményekben, személyi adottságainál fogva. Itt az iskolai és az iskolán kívüli tevékenység természetesen esik egybe, közelebbre viszi a tanulót az élethez, szorosabbra fűzheti a kapcsolatot az étellel, az együttélés számos formáját veheti igénybe, könnyebben fejlesztheti tehát a közösségi érzést, a közösségi szokásokat és ezzel új, szocialista életformákat teremthet. Itt valóban együtt terveznek, együtt dolgoznak, ebbe beleértve a tanulást is, — és együtt kormányoznak.”<sup>61</sup>

Azáltal, hogy a tanulók egész nap pedagógus felügyelete alatt állnak, az egésznapos iskolák biztosítják azt a lehetőséget, hogy a szülők mindennap részt vehetnek gyermekeik nevelésében. A szülőknek több idejük marad saját képzésükre, közösségi munkájukra és pihenésükre. Az egésznapos iskolák előnye abban áll, hogy a szülőknek a nevelés terén nyújtott óriási segítség mellett ezek az iskolák olyan feltétellel rendelkeznek, hogy biztosítani tudják minden egyes tanuló számára a tartós és mély ismereteket, jártasságokat és készségeket. Az egésznapos iskolák tervbe vehetnek különböző munkafoglalkozásokat, a gyermekek művészi nevelését, kiszélesíthetik az úttörőszervezet munkáját, kibontakoztathatják a sport- és turista-rendezvények széles skáláját. Mindez segíti megoldani azt a fő feladatot, hogy biztosítani kell a felnövekvő nemzedék sokoldalú nevelését, ki kell nevelni az olyan új embert, aki harmonikusan egyesíti magában a szellemi gazdagságot, erkölcsi tisztaságot és fizikai tökéletességet.<sup>62</sup> A tanulók egésznapos iskolázása a legmesszebbmenően fogja fejleszteni öntevékenységet, önállóságukat és lehetővé teszi érdeklődésük, hajlamaik céltudatos irányítását. Az egésznapos iskolával megteremtik valamennyi gyermek számára a mindenoldalú fejlődés egyenlő és kedvező feltételeit. Az egésznapos iskolára való áttérés észrevehető segítséget jelent a családnak is, és ezzel együtt további feltételt a nők teljes egyenjogúságának megvalósításához. „Az új nevelési intézményrendszer (ebbe beleértjük a jól szervezett és színvonalas oktatást nyújtó iskola mellett az egyéb iskolán kívüli intézményeket és a korszerű igényeknek meg-

<sup>60</sup> *Kosztjaskin* i. m. 2.

<sup>61</sup> *Pásztor József*: Nevelési feladataink és az egésznapos iskola. *Magyar Pedagógia* 1964. 3–4. sz. 308.

<sup>62</sup> *Kosztjaskin* i. m. 1–2.



felelő termelőüzemeket is) kialakításának gazdasági, szervezési, pedagógiai előfeltételei vannak, amelyek biztosítása korántsem könnyű feladat.”<sup>63</sup>

Az egésznapos iskolára való áttérés majd akkor lehetséges, ha sikerül megfelelő számú kiegészítő nevelőt biztosítani, és megtörténik az osztálytermek átalakítása több célú termékké, illetve sikerül az egésznapos nevelőmunkához szükséges további helyiségek biztosítása. Az átmenet sokféle formában történhet. A napközi otthonokkal rendelkező iskolák megfelelő szervezeti, tartalmi fejlesztéssel — egyéb szükséges feltételek biztosításával — egésznapos iskolává alakulhatnak.<sup>64</sup>

Az iskola és a napközi otthoni koncepció egyfelől az oktatásnak, másfelől az oktatáson kívüli képzésnek és nevelésnek, a „délelőttnek” és a „délutánnak” bizonyos „önállóságával” számol. Az egésznapos iskola előnye azonban éppen abban van, hogy szervesen tagolt, egységes és benne az egész napot magában foglaló tanítás folyhat. E megfontolás felől kérdéses, hogy a tanításnak és a tanításon kívüli képzésnek, nevelésnek előbb említett önállósága (ahogy ez hazánkban jelenleg is van) elvileg helyes-e. Az egésznapos iskolának többnek kell majd lennie, mint a kettő summájának! Minden idevágó publikáció ezért az „oktatáson belüli” és „oktatáson kívüli” tevékenységek egyfajta organikus kapcsolatáról beszél, a tanulás „új minőségéről”, az oktatás és az oktatáson kívüli képzés és nevelés „egységéről”, ami magában az oktatásban is minőségi változásokra vezet. Az oktatás alatti és az oktatáson kívüli tevékenységek kapcsolata, amely a tanulás fokozására létrehozható, felhasználható, nemcsak a tevékenységek tartalma, az oktatás anyaga, a didaktikai funkció és a szervezési — módszertani megformálás felől jellemezhető. Különös jelentősége van a tanulási készség fokozásában is, az érdeklődés felkeltésében és irányításában, ami lényeges feltétele a tanulmányi eredmények emelkedésének. Éppen az egésznapos iskola ad lehetőséget arra, hogy a tanulás mainál kedvezőbb légkörét megteremtsük.<sup>65</sup> Nyilvánvaló tehát, hogy az iskola állandóan szélesíteni köteles a gyermekek gondozásának kereteit. Mindez annak lesz az eredménye, hogy a gazdasági, társadalmi fejlődéssel együtt növekszik az a szabad idő, amelyet mindkét szülő a tanulásra fordít (általános és speciális képzés megszerzése, más szakmák elsajátítása, a politikai színvonal és a terme-

<sup>63</sup> Fokozatos áttérés az egésznapos iskolára. Deutsche Lehrerzeitung 1960. 16. sz. 1—7. — *Pásztor* i. m. 318—319.

<sup>64</sup> *Klein, Helmut* . . . : Tapasztalatok és problémák az egésznapos iskola felépítése során. Pädagogik 1963. 9. sz.

<sup>65</sup> *Kosztjaskin* i. m. 15., 18—19.

léshez szükséges szakképzés elérése, stb.), kulturáltabb lesz a pihe-  
nés (színházak, mozik, múzeumok, kiállítások megtekintése, tv-  
nézés, rádióhallgatás, újságok, folyóiratok, szépirodalom, szak-  
irodalom olvasása stb.), részt vesznek a társadalmi önkormány-  
zatban.

A kommunista nevelésnek és a szocializmust, a kommunizmust  
építő nemzedék sokoldalú fejlesztésének feladatai megkövetelik,  
hogy komolyabb segítséget nyújtsanak a családnak olyan formában,  
hogy az iskolai munkát néhány órával meghosszabbítják, hogy  
teljes mértékben centralizálják az egész iskolai tanulási munkát és  
megvalósítják a gyermek fejlődése legfontosabb és legbonyolultabb  
kérdéseinek pedagógiai irányítását. Jelenleg a szocialista országok-  
ban az egésznapos iskolák fejlesztése olyan szükségyszerűség, ame-  
lyet gazdasági, szociális és pedagógiai okok váltanak ki. A szocia-  
lista, kommunista társadalom sikeres építése arányában egyre  
inkább nő majd az egésznapos iskolák felállításának szükségessége,  
állandóan emelkedik szerepük és jelentőségük az oktatás-nevelés  
rendszerében.<sup>66</sup> Ezt a folyamatot figyelhetjük meg napjainkban  
különösen a Szovjetunióban és a Német Demokratikus Köztársas-  
ságban, kisebb mértékben a többi szocialista országban, így hazánk-  
ban is. Az egésznapos iskola munkaszervezésének sok részletkérdése  
még megoldásra vár. E kérdésekre a tapasztalatoknak kell meg-  
adniuk a feleletet. Mindenesetre világosan kell látnunk: az egésznapos  
iskola elsősorban nem valamiféle szociális intézmény, amely a dol-  
gozó szülőknek vagy egyedülálló anyáknak kíván segítséget nyúj-  
tani. Ez az iskola mindenekelőtt a szocializmus győzelme felé tartó  
társadalom politikai, pedagógiai követelményeinek felel meg.

Hazánkban még nincsenek meg az egésznapos iskolák szervezésé-  
nek elsősorban a gazdasági feltételei. A közoktatásügyi tervezés  
adatai szerint — előreláthatóan — az egésznapos iskolák fejlesz-  
tését az 1970-es évek után következő népgazdasági tervidőszakok-  
ban kezdik meg. Jelenleg egy budapesti (VI. ker.) kísérleti jellegű  
egésznapos iskola működik. Kísérleti jelleggel a következő években  
még néhány ilyen iskola szervezésére sor kerülhet. Az egésznapos  
iskolákkal kapcsolatos külföldi és hazai tapasztalatok figyelemmel  
kísérése jelenlegi napközi otthonaink nevelőmunkájának színvona-  
lára is hatással lehet. A lényeges, elsősorban szervezeti különbségek  
ellenére, igen sok az azonosság is a napközi otthoni nevelőmunka  
és az egésznapos iskolák munkája között. A szervezeti különbségek  
az alábbiakban mutatkoznak meg. A napközi otthonokban az  
iskolai foglalkozásoktól meg lehetőségen elkülönült foglalkoztatás

<sup>66</sup> *Drewlow* i. m. 9–10.

folyik; általában egy teremben foglalkoznak a gyermekekkel; egy csoport munkáját egy nevelő irányítja, éppen ezért az egyes foglalkozások színvonala között lényeges különbségek vannak. Az azonosság elsősorban a nevelőmunka rendszere, tartalma és az alkalmazható módszerek között mutatható ki. Így például mind a napközi otthonokban, mind az egésznapos iskolákban rendszeresen van tanulás, játék, sport, séta, kirándulás, kulturális tevékenység, gyakorlati foglalkozás, szabad foglalkozás. A napközi otthonokban összegyűjtött tapasztalatokat, kidolgozott elvi és módszertani anyagokat, az azonosságok és különbségek elmélyültebb feltárása után, kitűnően fel lehet majd használni az egésznapos iskolák fejlesztésekor. Évekkel ezelőtt leírtuk: „Halaszthatatlan tehát az, hogy az illetékes szervek átgondoltan, a jelenlegi hazai és külföldi tapasztalatok, kísérletek elemzése alapján foglaljanak állást, hogy szervezetenként milyen irányba fejlesszük tovább napközi otthonainkat! A helyi adottságok — a társadalmi szükségletek — bizonyára több szervezeti megoldás kialakítását teszik majd szükségessé. Mindezeket a kérdéseket közoktatásügyünk továbbfejlesztésének egészén belül — például a perspektivikusan bizonyára tömegesebben megvalósítandó egésznapos iskolák relációjában is vizsgálunk kell.”<sup>67</sup>

\*

„... bizonyosak vagyunk abban, hogy a felszabadulás adta nagy történeti lehetőséggel köznevelésügyünk is élni tudott: a szocializmus alapjait itt is megvetettük, s most ezen a területen is hozzákezdhetünk a szocializmus felépítéséből fakadó feladataink teljesítéséhez.”<sup>68</sup> Mindez vonatkozik az általános iskolai napközi otthonok továbbfejlesztésére és az ott folyó nehéz, rendkívül fontos és szép nevelőmunkára is!

<sup>67</sup> *Füle Sándor*: A napköziotthoni nevelőmunka néhány időszerű kérdése. I. m. 588.

<sup>68</sup> Huszadik év — köszöntünk! I. h. 5.

## DEVELOPMENT AND PERSPECTIVES OF THE EDUCATIONAL WORK DONE IN THE DAY-HOMES OF SCHOOLS

By

*Sándor Füle*

After the year 1890, when industrialization was intensified in Hungary, day-time homes were instituted in Budapest and in some of the greater industrial centres, to care for children whose parents, both father and mother, worked as bread-earners. After 1945 the number of such day-homes increased considerably all over the country, and the educational work done there improved to a great extent. In the school-year 1964—1965 12 per cent of primary school children (age-group from 6 to 14), a total of 170 130 children availed themselves of this facility. The number of teachers whose main duty is the care and education of children in the day-homes is 4645. On the basis of the documents at his disposal, the author reviews in detail the different phases in the development and organization of the day-homes in the last twenty years, and outlines the requirements the care of children who are in the charge of the school all day long involves. Methods of organising the children's programmes, variety in occupations, etc. are indicated.

*Шандор Фюле*

## РАЗВИТИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПОЛУИНТЕРНАТОВ

Полуинтернаты в Венгрии были созданы после 1890 года, с началом более интенсивной индустриализации, в Будапеште и других промышленных центрах, чтобы обеспечить воспитание и уход за детьми, у которых и отец и мать работали. После 1945 года значительно возросло число полуинтернатов по всей стране и улучшилась в них педагогическая работа. Услугами полуинтернатов пользовалось в 1964—65 учебном году 12% всех учащихся общеобразовательных школ, всего 174,130 детей 6—14-и лет. Число педагогов, работающих в полуинтернатах, составляет 4645 человек. Автор подробно описывает ход развития полуинтернатов за прошедшие 20 лет на основе имеющихся документов и, исходя из предстоящих задач, обрисовывает перспективы занятий с детьми, требующими ухода в течение всего дня (круглодневная школа, более разнообразный чем в настоящее время ход занятий с детьми и т. д.).

## AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTNEVELÉS HELYZETE ÉS PERSPEKTÍVÁI

A címben jelzett mindkét kérdéskör rendkívül bonyolult, s ezért sokoldalú elemzést kíván. Feltételezi azoknak a főbb tendenciáknak elemzését, amelyek a hazai és a külföldi felnőttnevelésben a társadalmi szükségletek hatására kialakultak vagy kialakulóban vannak. A művelődéspolitikai és a tudományos kutatás számára mindezekből megállapítható tartalmi és módszertani feladatokat az elemzés után — úgy látjuk — feltétlenül két csoportra kell bontani. Az elkövetkező 1—2 évben, a már adott szituációban elvégzendő munkákra, és a közoktatáspolitikai felnőttnevelési területét nagyobb távlatban tudományosan megalapozó feladatokra. A különválasztásra már csak azért is szükség van, hogy el tudjuk kerülni azt a hibát, ami egyik nagy filozófusunk szerint más területeken hosszú időn át az elméleti munka és ennek következtében a gyakorlat hiányosságait is okozta, s amelynek lényege az, hogy:

„... az olykor szükséges — gyakorlati döntésekből vezette le az általános érvényű törvényeket.

A politikus persze nem mulaszthatja el a cselekvést pusztán azért, mert még nincs megfelelő elmélet. Bizonyos döntéseket nem lehet halogatni. De más dolog tudni, hogy az ember egyszeri döntést hajt végre, és ismeri annak korlátait, és más dolog azt elméletileg általános érvényűvé tenni.

Egy marxista nyugodtan mondhatja: „Nem tudom, nem azért mintha lehetetlen volna tudni, hanem mert *ma még* nem tudom.” És közben cselekedhet is, tudva, hogy egy elméleti korláton belül mozog, amelyet le kell küzdenie.

A baj tehát abból származik, ha a politikai gyorsítás bizonyos eszközeit, melyek pillanatnyilag szükségesnek bizonyulhatnak, elméleti törvényévé akarják előléptetni.”<sup>1</sup>

(A fentiek alapján értünk egyet pl. az általános iskolai levelező tagozat esetleges kiszélesítésével már napjainkban, amikor pedig annak módszertana nincs kielégítően kidolgozva, vagy nyújtunk segítséget a vizsgarendszer átmeneti megoldásához, mivel azt a jelenlegi helyzet így teszi szükségessé.)

<sup>1</sup> Lukács György: A modern művészet és a nagy művészet. II Contemporaneo 1965. febr. (A Rinascita melléklete.)

A most fennálló helyzetet és a távlati szükségleteket figyelembe véve megkíséreljük tehát világosan elkülöníteni közvetlen teendőinket a perspektivikusaktól. Előre kell bocsátanunk azonban azt is, hogy még a feladatoknak ilyen elválasztása sem tud olyan helyzetet teremteni, hogy akár csak a „holnapi napról” is kérdőjelek nélkül szóljunk. A nyitott kérdések száma a lezárt vagy a lezárható kérdésekhez viszonyítva — a jelenlegi helyzetből adódóan — nagy, de természetesen nem azonos a különböző iskola-típusokat nézve, hiszen pl. a dolgozók általános iskolája reformjának tartalmi összetevői (tanterv, tankönyv) nagyjából elkészültek és bevezetésük előtt állunk. A középiskolai reform szervezeti, tartalmi kérdései azonban még kidolgozatlanok, a módszertan (általános és azt követően a szaktárgyi) kimunkálása pedig még alig kezdődött meg.

Tanulmányunkat a továbbiakban a következőképpen kívánjuk felépíteni:

### I. A megoldandó közelebbi feladatok

- A) Az étellel való kapcsolat sajátos megoldása a dolgozók általános iskolájában
- B) A középiskolai reform problematikája
  - 1. Rétegelemzés és elképzelhető iskolarendszer
  - 2. A tankönyvírás szempontjai

### II. A távlati tudományos kutatás első lépései

- A) A tervekről átfogóan
- B) A tudományszervezés problémái
- C) A távlati tudományos kutatás fő területe
  - A felnőtt sajátosságok elemzése a nevelés egyes területein és az ezekből fakadó eljárásbeli sajátosságok
  - 1. Pszichológiai megalapozás
  - 2. Az értelmi nevelés
  - 3. Erkölcsi nevelés
  - 4. A tanulmány heterogén összetételének megfelelő tanítási-tanulási eljárások kialakítása; az osztálybontás lehetőségei
  - 5. Az iskolai felnőttoktatás és a népművelés kapcsolatának perspektívái.

Már maga a vázlat is olyan sokféleséget mutat, amely igen nehezen fér meg egy tanulmány keretei között. A sokféleség azonban az életnek egy születő tudományággal szemben jelentkező sokszínűségét tükrözi.

## I. A MEGOLDANDÓ KÖZELEBBI FELADATOK

Az *általános iskola* reformtanterve elkészült és társadalmi vita után végleges formát is kapott. Három évi kísérlet után 1966–67-ben kerül sor az új tankönyvek bevezetésére. A gazdasági élet igényeivel való alapos egyeztetés, valamint megfelelő kipróbálás hiánya folytán nem végelegesek még annak az új kerettantárgynak a tantervei és tankönyvei, amely sok más megoldás mellett hivatott lesz az élet és az iskola szorosabb kapcsolatát elősegíteni.

A *középiskolák* területén előttünk áll még a reform egészének kimunkálása a közoktatáspolitikától a módszertanig, mégpedig — az előbbiről az iskoláskorúak iskolarendszerével egységben gondolkodva. A sok részterületből álló kérdéskörből azért választottuk ki a hallgatók rétegeinek elemzését, és az ebből következő iskolarendszert, mert bár sok szempontból kultúrpolitikai a téma jellege, de kevés más kérdés oldható meg eldöntésük nélkül. Másik kérdésként viszont olyant választottunk, amely *viszonylag* kevés más (anyagi, kultúrpolitikai) döntés függvénye, és jó kiindulópontjai lehetők az általános iskolai reform megoldásai között. Ezért kívánunk tehát másrészt a felnőttek tankönyveinek általános elveivel foglalkozni.

### A) Az *élettel való kapcsolat sajátos megoldása a dolgozók általános iskolájában*

A gyermekek esetében sem egyetlen tantárgy vagy a hét egy napja képes arra, hogy megoldja az iskolának az élettel való kapcsolatát. A politechnika és a „plusz 1” mellett a tantárgyak mindegyikének és a nevelés egészének kell ezt az egészséges kapcsolatot létrehoznia. Így van ez a dolgozók iskolája esetében is. Az említett több tényezőnek azonban mindegyike hangsúlyos, s ahogy hiba volna a politechnika elhagyása az iskoláskorúaknál, ugyanúgy elégtelenül tudnák megoldani önmagukban az adott feladatot a legnagyobb igyekezetük mellett is az általános műveltséget nyújtó tárgyak a dolgozók iskolájában.

Az élettel való kapcsolatot jelenti nálunk a tananyagnak a felnőttek igényei szerint történő kiválogatása, a természettudományok technológiai, technikai beállítottsága, a fő népgazdasági ágak igényei szerint összeállított példatárak vagy szemelvénygyűjtemények stb. A megoldás olyan sokféle, ahány félélet az egyes tárgyak jellege csak lehetővé tesz, ezért ezekről az adott keretek között csak általánosságokat lehetne írni. Így inkább azzal a keret-

tantárggyal foglalkozunk, amelynek legfőbb célja az, hogy felnőtt viszonyok között éppen az étellel való legközvetlenebb kapcsolatot szolgálja.

Az egyidejű általános és szakmai képzés az iskoláskorúaknál szükségképpen nem lehet feladat, és *általános iskolai szinten* bizonyára nem lesz feladata távoli perspektívában a dolgozók iskolájának sem. A népgazdaság és az egyén szempontjából azonban az átmeneti helyzet speciális igényeket mutat:

Elsőrendű népgazdasági érdek mind a mezőgazdaságban, mind az iparban a szakmunkások hiányos képzettségének gyors felszámolása. Az alapos szakmai tudás azonban csak az általános műveltség szilárd alapjaira építhető. Ebből logikusan következik az alsó fokú általános képzés és a szakmai képzés egészének vagy legalább megkezdésének egyidejűvé tétele. Ennek fontosságát bizonyítja az a más vonatkozásban már említett szám is, hogy az általános iskolai végzettséggel nem rendelkező 15—50 éves dolgozók 2 milliós tömegéből csak kb. 300 000 rendelkezik szakmával. Helytelen és igazságtalan lenne, ha éppen annak a felnőtt tömegnek a számára, amely a felszabadulás óta eltelt időszak derékhadát képezte, nem adnánk meg a szakmai fejlődés lehetőségét.

*A mai szakmai képzésnek* elsősorban tudományosan megalapozott képzésnek kell lennie. Számolnunk kell tehát azzal, hogy a szakma számára a közművelődési tárgyakkal — főként egy-egy természettudományi tárgynak — mint alapokat megadó tananyag-nak minden korábbinál nagyobb a jelentősége. Az általános és szakmai műveltség kapcsolatának rendezésénél ezért figyelembe kell venni azt a társadalmilag fontos folyamatot, hogy *az emberi munka valamennyi fokon, egyre jobban épül a tudományra*. Csak a megfelelő általános képzettség teszi lehetővé a szakma teljes megértését, annak megfelelő és eredményes alkalmazását.

Egyre magasabb szintű alapozást kíván tehát minden szakma. Ezért:

a) Az általánosan képző természettudományi tárgyakat jelentőségüknek megfelelően *erősíteni* kell, és szilárdabb alapozás mellett *széles technikai, technológiai, termelési kitekintésűvé* kell tenni.

Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a széles alapozás nélküli szakmai képzés túlzottan szűk körű, nemcsak az a gyengéje, hogy nem fejleszti a személyiség egészét, de a műszaki tudás elvi alapjait sem biztosítja. Ez végső fokon oda vezet, hogy a dolgozó nem képes kezdeményezésre, sem a munkamódszerének alkotó, tudatos fejlesztésére.

b) Az adott szempontból lényeges annak is tudatában lennünk, hogy a felnőttek iskolai oktatásának célja nem az életre való elő-



készítés — mivel már a termelés aktív részesei —, hanem a termelésben való alkalmasságuk fokozásának biztosítása. Ez egyértelművé teszi azt a megállapítást, hogy az általános műveltség elemeinek jobban be kell hatolniuk a szakmai képzés folyamatába, mint ahogyan az említett körülmények között eddig történt. És ez fordítva is fennáll.

Ha a népgazdaság szükségletét figyelembe véve összehasonlítjuk a növekvő szakmunkásigényt az általános iskolát nem végzett felnőttek számával, akkor vitathatatlan az *általános iskolai és szakmunkásképzés* valamilyen formában való *összekapcsolásának szükségyszerűsége*.

A szakmunkásigény növekedésére *pontos számszerű adatok* pillanatnyilag nem állnak rendelkezésre, a *tervszámok* megállapítása most van folyamatban. Az Országos Tervhivatalnak egy régebbi „hipotetikus” arányszáma mégis ad annyi eligazítást, hogy reálisnak tekinthető az összekapcsolás.

Az 1960-tól 1980-ig mutatkozó szakmunkáslétszám növekedési valószínűsége ui. a következő: az iparban és a kereskedelemben dolgozó szakmunkások létszámának a jelenlegi *kétszeresére*, míg a mezőgazdaságban dolgozó szakmunkások létszámának a jelenlegi *hétyszeresére* kellene növekednie.

Ennek kialakítása csupán az iskolás korú fiatalokból még akkor sem volna lehetséges, ha azoknak 50%-a szakmai képesítést szerezne. Még ez esetben is szükség lenne arra, hogy a felnőtt — segéd- vagy betanított munkakörben dolgozó — lakosság köréből történjék a szakmunkások 10–15%-ának kiképzése. Ez viszont azt jelentené, hogy a dolgozók általános iskoláját végzők kb. 30–40%-ának kellene szakmai képesítést is szereznie.

A *vázolt helyzet következtében* és a probléma — adott lehetőségek közötti — megoldása érdekében a közismereti tárgyak és szakmai ismeretek megszerzésének összekapcsolását, illetve azoknak egy időben történő oktatását kísérleti keretek között megkezdtük. Ehhez meg kellett kísérelnünk: a közművelődési tárgyak fokozott összekapcsolását a szakmák tananyagával, pontosabban ki kellett alakítanunk a tantárgyak technológiai irányultságát, másrészt a szakmai tárgy számára a szakmunkásképző tantervnek elvégezhető részanyagához évfolyamonként 50 órát kellett biztosítanunk.

Az összesen 100 órás szakmai anyag tanítása a mezőgazdaság és ipar területén a lehetőségek figyelembevételével, *szakemberek bevonásával készült tantervek* alapján indult meg. A szakmai ismereteket természetesen csaknem mindenütt *szakoktatók tanítják*.

*Mezőgazdasági területen* a két kísérleti iskola 2 éves tapasztalatai állnak rendelkezésünkre, valamint az ország több megyéjében ugyancsak a mezőgazdasági szakmunkásképzés terén összegyűjtött megfigyelések. (Ez utóbbi esetekben a régi tanterv változatlanul hagyásával a szakmai képzés párhuzamosan folyt.) Az érdekelt agronómusok és járási mezőgazdasági szakemberek állítása szerint a szakmai tudás színvonala nemcsak megfelelt a kívánalomnak, hanem lehetőséget is kínált arra, hogy — az általános iskola elvégzése után leteendő befejező szakasszal — magasabb szintet mutasson, mint ami az előképzettség nélkül szakmát tanulóknál elérhető. Kifogások mindössze a tantárgyi koncentráció szempontjából merültek fel. Mindeközben nem szenvedtek csorbát az általános iskola követelményei sem.

Az *iparban* egyelőre csak egy év tapasztalatát ismerjük. Arra azonban már ez is feljogosít, hogy — nagy üzemek esetében némileg szélesíteni is merjük a kísérletet. A járható utak rugalmasan alkalmazható változatai az eddigiek alapján a következők:

#### Szakmai előképzés jellegű oktatás:

a) Segéd- vagy betanított munkások szakmunkásképző tanfolyamra való előkészítése.

b) Segédmunkásokból betanított munkások képzése, a dolgozók általános iskolája végzésével egy időben és keretben.

A szakmai jellegű (vagy szakmai) tananyag elvégzésének lehetőségei a következők:

A szakmai tanfolyamok anyagában az általános iskola közművelődési anyagának átfedései kb. 50—100 órai anyagot jelentenek a két év alatt. A dolgozók általános iskolájának reformtanterve ezenkívül a 7. és 8. osztályban 50+50 órát biztosít külön szakmai ismeretek oktatására.

Ez gyakorlatilag 150—200 órai szakmai ismeret elsajátítását jelenti, és a *szakmunkásképző tanfolyamok anyagából* így szerzett ismeretekkel csökken a szakmai tanfolyam anyaga. Ez a 150—200 óra tehát beszámíthatóvá válik a szakmunkásképzésbe. *Betanított munkások* képzése esetén, ebben az órakeretben azok teljes tanfolyami anyaga elvégezhető az általános iskola 7. és 8. osztályával egy időben. Az elmondottak mind mezőgazdasági, mind ipari vonatkozásban egyaránt érvényesíthetők.

c) Szakmunkások továbbképzése:

A szakmunkás-bizonyítvánnyal rendelkező, de általános iskolát *nem végzett* dolgozók esetében a reformtanterv (7. és 8. osztályá-

nak) 50+50 órája a szakmunkások továbbképzésére szolgál. Ez lehet: *pótló jellegű*, manuális készséget tudatosító, szakszámításokat *nyújtó* és általában a szakmában a fejlődésből adódó legújabb — korszerű — ismereteket *átadó*.

(Az előbbieken említett kísérleteink a szakmunkás elő- és továbbképzés mindhárom szakaszát felölelték, mégpedig mezőgazdasági vonalon Szilban és Kiskunmajsán; ipari vonatkozásban Csepelen, Kazincbarcikán, Győrben a dolgozók általános, illetve üzemi általános iskolájában.)

A szakmunkásképzés teljes anyagát nyújtó megoldás:

Ez a kísérleti típus sorrendileg a második helyre került, bár megvalósítása mind a mezőgazdaságban, mind az ipar területén lehetséges. Az igényesebb ágakban azonban a szakmai anyag terjedelme miatt *elvégzése olyan megterhelő*, hogy eredmény csak tanulmányi szempontból válogatott és nagyobb időráfordításra hajlandó tanulókból szervezett tanulócsoporttal érhető el.

Ebben a formában az általános iskola 7. és 8. osztályának végzésével egy időben — egymás mellett —, de természetesen az átfedéseket kiküszöbölve, elvégezhető a szakmunkásképző tanfolyam teljes anyaga. Ennél az esetnél azonban a fentebb ismertetett elfoglaltság mellett hetenként *még egy 5 órás tanítási nap* beállítása szükséges, ami a két tanítási év alatt 300 órát jelent. Ez a háromszáz óra az 50+50 órával és az átfedések megszüntetéséből jelentkező óraszámmal együtt még a 450—500 órás szakmunkásképző tanfolyam elvégzését is lehetővé teszi a két iskolai év alatt. Ilyen irányú (ruhaiipari és építőipari) kísérlet indult Cegléden és Dunaújvárosban.

Magában az építőiparban kb. tíz szakmában oldható meg az összekapcsolás. Egy-egy tanfolyam óraszám: 300. A számtan, mértan, fizika, kémia általános iskolai anyaga olyan nagy átfedést mutat, hogy az 50+50 óra szakmai anyagra biztosított órásszámmal együtt, mindössze kb. 120 órányi szakmai külön anyag elvégzése szükséges a két év alatt.

Ez esetben arra kell ügyelni, hogy az adott lehetőségek maximális figyelembevételével, a szakmai tanterv évfolyam- és órakeretét *összhangba hozzuk* az általános iskolában már *elvégzett tananyaggal*. Az általános iskola 7. osztályának végzésekor tehát a szakmából még csak olyan részanyag dolgozható fel, amelyik nem igényel különös matematikai, fizikai, kémiai, biológiai ismereteket. Természetesen az is elképzelhető, hogy marad néhány órás olyan téma, amelyik csak az általános iskola befejezése *után, pótlólag* kerül feldolgozásra.

## Területi iskolák:

Városokban és általában heterogén szakmai összetételű osztályokban, a tanterv biztosította 50+50 órát egyéb *hasznos* vagy szakjellegű ismeretek szerzésére lehet fordítani választásos alapon, a közérdeket szolgáló, de az *egyén érdekelttségét* is megvalósító módon.

A felnőtt tanulók ilyen irányú igényének megállapítására az előző évben Budapesten, Győrött és Gödöllőn végeztünk felmérést. A felmérés keretében 100, a dolgozók általános iskolája utolsó osztályait végző felnőttet kérdeztünk meg. 10 témakör programjai közül kellett megjelölniük az őket leginkább érdeklő témákat, esetleg résztémákat. A kapott írásos válaszokat több iskolában beszélgetéses módszerrel kontrolláltuk. Ennek alapján eddig kidolgozásra került témák: családjogi, munkajogi, egészségvédelmi és munkaegészségtani ismeretek. Kísérletképpen Budapesten négy osztályban már megtörtént a két jogi téma tanítása — egy féléven át — kísérleti jegyzetből. Az érdeklődés elsősorban az idősebb (25 év feletti) hallgatók közt nagy.

Tanulmányunk terjedelme nem teszi lehetővé ezeknek a kérdéseknek részletetekbe menő ismertetését. Egy bizonyos: a kísérleteink eddigi tapasztalatai meggyőzőek abban a tekintetben, hogy feltétlenül ki kell és ki is lehet használni az elmélet és a gyakorlat, az iskola és a termelő munka társadalmi igényt kifejező kapcsolatának megvalósítását.

Összegezve: A *mezőgazdaság területén* szerzett tapasztalatok szerint az általános iskolával egy időben, egy oktatási keretben elvégezhető a szakmunkásképző tanfolyam I. évfolyamának anyaga, ami lehetővé teszi, hogy rövidített eljárással, jól előkészített hallgatókkal, *jó szakembereket* képezzenek.

Az *ipar területén* a differenciáltabb megoldás igénye jelentkezik, de mivel a nagyobb üzemek *saját keretben szerveznek* szakmunkásképző tanfolyamokat, így azok is kész tantervi anyaggal rendelkeznek. Ez azt jelenti, hogy *adott a lehetőség* üzemeken belül a megfelelő szakmai anyag kiválogatására, akár rövidített szakmunkásképző tanfolyam előkészítéséhez, akár a teljes szakmai anyag összehangolt elvégzéséhez.

Terveink természetesen további bontást és finomítást igényelnek, és számolnunk kell azzal, hogy az ilyen munka időigényes, *számos további kísérlet* lebonyolítására van még szükség megfelelő szakemberek közreműködésével.

A megoldás-keresés rugójának mozgatóereje kettős: a felnőtt tanulók érdekeltté tétele a tanulásban *egyrésztől* az általános isko-

lát nem végzett hatalmas tömeg felszámolását segíti, *másrésről* — ezzel párhuzamosan — a szakmunkáshiány csökkenését eredményezheti.

### B) *A középiskolai reform problematikája*

A dolgozók középiskoláinak reformja a közeli döntések köréhez tartozik. Meghatározzák a még világosan ki nem alakult anyagi lehetőségek, a munkaerőszükséglet, az általános iskolai reform átfogóan is érvényes néhány szempontja, s egyéb közoktatáspolitikai tényezők is. Az adott tanulmány keretében néhány, számunkra is hozzáférhető tényező elemzésével inkább csak gondolatokat kívánunk felvetni a nem általunk eldöntendő közoktatáspolitikai kérdésekkel kapcsolatban. A másik kérdés a tankönyvírás elveire vonatkozik, s ez már saját feladatunk.

#### 1. *Rétegelemzés és elképzelhető iskolarendszer*

A társadalom alábbi rétegei elemezendők akkor, amikor a felnőtt lakosságnak a dolgozók középiskoláival kapcsolatos egyéni szükségleteit és a hallgatókkal szemben jelentkező társadalmi igényt akarjuk megállapítani:

A 18—40 éves lakosok közül mintegy 3 milliónak nincs ma középiskolai végzettsége. Közülük a középiskola szempontjából az az 1 millió vizsgálendő, aki legalább a 8. osztálynak megfelelő végzettséggel rendelkezik. Az 1 millió általános iskolát végzett dolgozóból szakmunkás kb. 300 000. Rajtuk kívül tekintetbe kell még venni a szakmával nem rendelkező és legfeljebb továbbképző iskolába vagy oda sem járó 14—18 éveseket, valamint perspektívikusan azokat a fiatalokat, akik a Munkaügyi Minisztérium kísérleteinek megfelelően a felemelt szintű szakmai tanulóiskolának lesznek a tanulói. (Ez azt jelenti, hogy néhány kísérleti osztályban a MüM már az 1964/65-ös tanévben megkísérelte a közismereti tantárgyakat felemelt óraszámban tanítani. Amennyiben ez összeegyeztethető a színvonalas szakmai képzéssel, megfontolják kiszélesítését.)

A dolgozók középiskoláinak hallgatói tehát az eljövendő évtizedben a következő rétegekből tevődnek össze:

a) Azokból az egyre csökkenő számú *14—21 évesekből*, akik *segéd munkásként* kívánnak középiskolába beiratkozni, anyagi okból vagy mivel hely hiányában nem nyertek felvételt a rendes korúak középiskolájába.

b) Azokból a *szakmával nem rendelkező, 21 évnél idősebb* dolgozókból, akiknek munkaköre megkívánja az érettségi letételét (fő-

leg alkalmazotti kategóriákban) —, s akik általános műveltségüket kívánják növelni, illetve az általános társadalmi közvélemény „kényszere” következtében középiskolai végzettségre szeretnének szert tenni —, akik érettségit feltételező szakmát akarnak elsajátítani, — vagy akik egyetemi továbbtanulás távolabbi céljával kívánnak érettségit tenni.

c) Azokból a *szakmunkásokból*, akik saját szakmájukban technikai érettségivel szeretnék *szakmai és általános műveltségüket* emelni.

d) A régen végzett *szakmunkásokból*, akik eddig csak a négy gimnáziumi osztály teljes elvégzése után juthattak *középiskolai végzettséghez*. (Az utóbbi két kategóriába tartozó, említett 300 000-ből 100 000 dolgozó 30 év alatti.)

e) Végül számolnunk kell a jövőt illetően azokkal, akik a MÜM tervezete szerint az emelt szintű szakiskolát végeznék el. Ebben a kategóriában perspektivikusan és potenciálisan a 8. osztályt elvégző tanulók fele jöhet számításba.

A felsorolt rétegek társadalmi és egyéni igényeit a jelenlegi iskolarendszer egyre kevésbé elégíti ki. Úgy gondoljuk, a *dolgozók középiskoláinak alábbi rendszere* jobban megfelelne:

a) *A dolgozó ifjúság gimnáziumi osztályai*. Ahol önálló osztálya létrehozható, ott heti 4 tanítási nappal, a rendes korúak értelemszerűen egyszerűsített tantervével működne. A függetlenített pedagógusokat főként ezekben az osztályokban látszana szükségesnek igénybe venni, és egyidejűleg világosan kellene tisztáznunk az itt végzendő nevelési feladatokat.

Ehhez kapcsolódóan a továbbképző iskola zsákutca jellege is megszüntethető volna oly módon, hogy a helyi általános iskolához csatoltan, 2 év alatt, heti 2 délutánon történő tanítással a gimnázium 1, 1½ osztályának megfelelő közismereti anyagot tanítanánk. Tehát kb. azt a közismereti anyagot, amelyet a felemelt szintű iparitanuló-képzés nyújt. Így lehetőség nyílna — vizsga letétele után — gimnáziumi beszámításra.

b) *A dolgozók esti és levelező gimnáziuma*, heti 3, illetve 1 tanítási nappal.

Problémája, hogy ide előreláthatóan két, előképzettség és képesség szempontjából szélső réteg jelentkezne. Azok a segédmunkások, akik ilyen módon kívánnak művelődni vagy még inkább a fizikai munkától megszabadulni, és azon kevesek, akik tudatosan készülnek az egyetemre vagy érettségit feltételező szakma tanulására. Tisztázandó ezért a pontos cél és ennek megfelelően az iskolatípus jelenlegi elterjedésének indokoltsága vagy indokolatlansága.

c) *Technikum*. Felnőttek részére az elkövetkező évtizedben a jelenlegivel azonos terjedelemben.

d) *Szakközépiskolai kiegészítő osztályok*. Ez ráépülne:

— a MüM jelenlegi tervei szerint megemelt szintű szakiskolai osztályokra, amelyben elsajátítanák a tanulók az adott szakma teljes elméletét és gyakorlatát. Az eddigiehez képest ez azt jelentené, hogy az elmélet és gyakorlat viszonya 24 : 76-ról 35 : 65-re javulna. A 3 év alatt végeznék el a szakközépiskola I. osztálya közismereti anyagának legnagyobb részét is. Ez azonban csak az elvégzendő anyag mennyiségét kívánja jelezni, az anyag kiválasztás szempontjait nem. Problematikus ti. ez esetben a nem lineáris szerkezetű tantárgyak helyzete, ahol a többszörösen jelentkező ismétlődés (adott esetben négyyszeri!) a megfelelő mélység elérését akadályozná.

— A szakközépiskolai 3 éves, érettségire felkészítő osztályokba iratkozhatnának a régebben végzett szakmunkások is. Nekik azonban tanfolyammal vagy anélkül előzetes felvételi vizsgát kellene tenniük. Számukra tehát feltétlenül előkészítő tanfolyamot kellene beállítanunk, mivel ők nem csupán annyiban vannak a leghátrányosabb helyzetben, hogy ők tanulták legrégebben a legkorszerűtlenebb tantervi anyagot, hanem abban is, hogy nekik van a legkisebb gyakorlatuk is az önálló tanulásban.

Elképzelhető volna az is, hogy a szakközépiskolai kiegészítő tagozatokat ne csupán a szakközépiskolák mellett létesítsük, hiszen úgyis kizárólag a közismereti anyag tanításáról van szó. Létrehozhatnánk némi anyagi áldozattal kiegészítő osztályokat a gimnáziumok mellett. (Még ebben az esetben is megoldandó az a probléma, hogy a nem lineáris tantárgyak esetében a felvételire felkészítő tanfolyam is növeli eggyel a „koncentrikus” körök számát.)

Az egyes iskolatípusok nagyságrendjének — eszerint — a közeljövőben a következőképpen kellene alakulnia: technikumok, ifjú-sági gimnázium, szakközépiskolai kiegészítő osztályok, gimnázium.

Az arányváltozás távolabbi perspektívában a technikumok megszűnésével, a gimnáziumi osztályok további csökkenésével és a szakközépiskolai kiegészítő osztályok létszámának növekedésével járna. (L. a táblázatot.)

## 2. *A tankönyvírás szempontjai*

Már az általános iskolai tankönyvírás megmutatott néhány, a felnőttek tankönyveivel kapcsolatban jelentkező és jellemzőnek tekinthető követelményt. Ezek főként abból a közös igényből fakadnak, hogy a tankönyv ne csupán kiegészítője legyen a tanár

*Iskolatípusok*

Gimnázium		Szakközépiskola				
Esti: heti 3 tanítási nappal	Levelező: heti 1					
<p style="text-align: center;">↑ 4 év</p> <p>Egyetemre készülőknek és olyan középfokú műveltségre törekvőknek, akik szakmai előképzettséggel nem rendelkeznek.</p>	<p style="text-align: center;">↑ 3 év</p> <p>Olyan szakmai képzettséggel rendelkező dolgozók számára, akik saját szakmájuk területén kívánnak középfokú műveltséget szerezni, vagy később a szakmájuknak megfelelő egyetemre jelentkezni</p>					
<p style="text-align: center;">↑</p> <p>8 általános vagy 4 polgári</p>	<p style="text-align: center;">↑</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">Előkészítő v. felvételi</td> <td rowspan="2" style="text-align: center;">↑ Felemelt közismereti anyagú szakmunkásképzés (3 éves)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Régi típusú szakmunkásképzés (3 év)</td> </tr> </table>	Előkészítő v. felvételi	↑ Felemelt közismereti anyagú szakmunkásképzés (3 éves)	Régi típusú szakmunkásképzés (3 év)		
Előkészítő v. felvételi	↑ Felemelt közismereti anyagú szakmunkásképzés (3 éves)					
Régi típusú szakmunkásképzés (3 év)						
	<p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;">8 általános vagy 4 polgári</p> <p style="text-align: center;">↑</p>					

munkájának, mint ahogy ez természetes a gyermekek esetében, hanem minél nagyobb mértékben pótolja is azt. Természetesen nincsen arról szó, hogy olyan oktatási helyzetet képzelünk el — és esetleg tartunk normálisnak, általánosnak —, amelyben a felnőtt tanuló kizárólag a tankönyvére van utalva; mégis, számtalan tényező van, amelynek következtében lényegesen kisebb mértékben (óraszámban) és főként kevésbé folyamatosan számíthat a tanár segítségére. Közismert, hogy az óraszám az esti tagozaton általában fele, a levelezőn pedig  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{6}$  része a rendes korúakénak (ez utóbbin a bejárás sem kötelező), az önművelés képessége viszont az esetek többségében nincsen fordított arányban ezzel. Nehezíti a tanári munkát az a tény is, hogy a hallgatók jelentős része nemcsak nem jár be, de nem is készül folyamatosan, így nagyon nehéz elvileg és gyakorlatilag is megtervezni a tanári irányítás, segítség jellegét. Amikor viszont a hallgatók egy része mégis tanuláshoz kezd, olyan tankönyvet kell tanulmányoznia, amely kifejezetten a tanári magyarázat kiegészítéseként készült.



Ezért úgy gondoljuk, helytálló az, amit már megfogalmaztunk a Pedagógiai Szemle 1965. júniusi számában, hogy ti. a tankönyv „... az oktatási-tanulási folyamat oldaláról vizsgálva annak szinte minden pontján nyújtsa a tanulónak a legszükségesebb eligazítást: készítse elő pszichológiai szempontból az anyag elsajátítását azzal, hogy megmutatja a munkában való felhasználás lehetőségeit és a feltételezhető tapasztalatokhoz kapcsolja az anyagot. Adjon tervszerűen végiggondolt munkamenetet a megismerés érdekében, lehetőleg óraegységekre bontottan és a fokozatosságot figyelembe véve. Szóbeli magyarázatot nem igénylő módon iktassa be a kísérletek ábráit, a szemléltetés egyéb lehetőségeit. Meggyőzően válaszoljon a várható problémákra. Tegye lehetővé a begyakorlást sokoldalú feladatokkal és megfelelő helyen tartalmazza az önellenőrzéshez az ismétléseket, összefoglalókat is. Mindeközben olyan legyen, hogy könnyítse meg a tanulás egészét, de főként a lényegkiemelő gondolkodást (többek között a megfelelő tipografizálással).”

Kizárólag a jelenlegi helyzet megfigyelésére — és egyelőre még nem kísérletekre — támaszkodva, úgy látszik, hogy a felnőttek középiskolai tankönyveinek írásánál is az általános iskolaihoz hasonló tendenciáknak kell érvényesülniük. Ez röviden annyit jelent, hogy az ismeretterjesztő művekhez és a kézikönyvhöz kell közeleltetnünk, ugyanakkor, amikor az előbb említett, tehát a felnőttek nagy részének a tanulásban való járatlanságából következően erősen figyelembe kell vennünk a didaktikai megfontolásokat is. Ha mégis röviden pontosítanunk kellene azt, hogy főként miben térjen el egymástól egyrészt a dolgozók középiskolai tankönyvének jellege az általános iskolaitól, másrészt a középiskolai tankönyv rendes korú és felnőtt változata, a következőt mondhatnánk: A két felnőtt variáns abban különbözzék, hogy az alacsonyabb szintet inkább jellemezze az ismeretterjesztő jelleg, a középiskolai pedig a tudomány rendszerét jobban szem előtt tartva hasonlítson erőteljesebben egy jól szerkesztett kézikönyvre. A két középiskolai típus tartalmában kevésbé fog eltérni egymástól, mint a két általános iskolai, de az önálló tanuláshoz nyújtandó segítség fokát illetően a középiskolaiak esetében lesz a nagyobb különbség.

Bonyolítja a kérdést, ha azt vizsgáljuk, szükség van-e külön esti tagozatos és külön levelező tankönyvre. Kizárólag a gyakorlatot figyelmen kívül hagyva lehet olyan módon leegyszerűsíteni a kérdést, hogy azt állítsuk: a levelező tagozatra annyival önállóbb emberek jelentkeznek, amennyivel kevesebb tanári segítséget lehet ott számukra biztosítani. Van ugyan némi ilyen irányú szelekcióra lehetőség, ez azonban korántsem tekinthető általánosnak, hiszen

számtalan esetben az iskolától való távolság vagy a munkahelyi beosztás (esetleg a három műszak) határozza meg szinte kizárólagosan a levelező tagozatra való jelentkezést és felvételt. Egyébként nem csupán az üzemek érdeke vagy az egyén korlátozott lehetőségei növelik a levelező tagozat arányát, hanem bizonyos közoktatáspolitikai szempontok is: így pl. az, hogy a dolgozók oktatását újabb tanerők bevonásával aligha lehet szélesíteni, valamint ilyen irányban hat a nyomasztó tanteremhiány is. Mindezekből következik, hogy egyre több olyan levelező hallgatóval kell számolnunk, aki jártasság- és készség szintjét tekintve tulajdonképpen az esti tagozat támogatási formáját igényelné, tehát a fokozottabb irányítást. Ha ezt nem tudjuk megadni számára, féltő, hogy a bukások és a lemorzsolódás aránya tovább nő vagy merő „humánumból” degradálni fogjuk a dolgozók iskolájának bizonyítványát. Ez azt mutatja, hogy pedagógiai szempontból indokolt a kétféle tankönyv.

A felsorolt szempontokat figyelembe véve egyes tantárgyakban, ahol ezt a tárgy természete engedi, el lehet és el is kell jutnunk a teljesen önálló, de mégis maximálisan irányított tanuláshoz, amely programok útján történik. Ennek érdekében a reform előkészületi szakaszában tantárgyanként kívánjuk meghatározni a tananyag programozható részét, majd pedig — a hallgatók teherbírását és az eredményességet szem előtt tartva — kísérletek útján alakítjuk ki a programozással elvégezhető optimális anyagmennyiséget. Pedagógiai és világnézeti, személyiségformáló céljaink érdekében közben ki kell emelnünk azokat a témákat, amelyek a vita módszerével feltétlenül közösen dolgozandók fel.

Az általános iskolai programozó tapasztalataink kizárólagosan a lineáris megoldásra vonatkoztak. Azon belül is főként Skinner módszere szerint készültek programjaink — tehát lineárisak —, ami természetesen is a programozás kezdeti stádiumát tekintve. A lineáris megoldáson belül a Pressey-féle választásos módszerre is volt már némi példa. Nem jutottunk azonban el még a crowder-i változathoz sem, azaz ahhoz, hogy a többféle választás esetében a téves válaszok pontos kiigazítást nyerjenek.

(A programozás válfajainak osztályozásánál L. de Pellegrininek a *Der Pflüger*, Hamburg 1964. 6., 7. és 8. számában használt osztályozását vettük alapul.)

Ennek, valamint az elágaztatásos megoldásnak a kidolgozása tehát még hátra van, és a programozás munkaigényességéből adódóan nem is készülhet el a középiskolai reform egyetlen aktusaként. Előre tudomásul kell vennünk, hogy itt hosszú és bonyolult folyamat kezdődik el, amelynek során e kidolgozott programok vagy programrészek különböző lépésekben iktatódnak be a hagyományos

tankönyvek sorába. Ez a pont azonban már kapcsolódik perspektivikus terveinkhez. Legelőször természetesen az olyan anyagrészekre kerülhet sor, amelyeket a programozás jelenlegi lineáris módszereivel is érdemes és hasznos megalkotni.

## II. A TÁVLATI TUDOMÁNYOS KUTATÁS ELSŐ LÉPÉSEI

### A) *A tervekről átfogóan*

A távlati kutatás feladatait részben az a tény határozza meg, hogy a felnőttnevelés tudományos elvei, módszerei alig kidolgozottak vagy teljességgel kidolgozatlanok, másrészt pedig a felnőttnevelésnek az a funkciója, hogy a társadalmi fejlődés adott szakaszában, tehát a kommunizmus alapjainak lerakása idején a maximális segítséget nyújtsa a felnőtteknek, s ezen keresztül a társadalomnak.

Ezekből kiindulva kell keresnünk tehát azokat a legfőbb sajátosságokat, amelyeknek jellemezniük kell a felnőttnevelést az elkövetkező 20 évben.

Behatárolva a vizsgálandó terület szintjét, úgy gondoljuk, perspektivikusan azzal a korábbiakban már elemzett tendenciával kell számolnunk, hogy a felnőttoktatás súlya áttevődik az általános iskolai szintről a középiskolaira, a kommunizmus távoli perspektívájában pedig még tovább. (Ez természetesen csak súlyponteltolódást jelent és nem az általános iskola teljes megszűnését.) *Középfokon* jelennek meg tehát előreláthatóan és remélhetően az alábbi igények:

1. A társadalomban végzett *munka segítésének* a jövőben bizonyára az eddiginél közvetlenebb formát kell öltenie, és aligha képzelhető el egymástól elszigetelten az általános és a szakmai műveltség nyújtása. Hiszen a tudomány és technika egyre gyorsuló fejlődése következtében a gyermekkorban az iskola egyre kevésbé fog tudni minden területen az egész életre elegendő útravalót adni. A továbbfejlődés igénye felnőttkorban mind az általános kulturálódás, mind pedig a szakmai műveltség terén előbb-utóbb szoros egységben fog jelentkezni. A kor átmeneti jellege folytán részben arról is szó lesz még, hogy a 8 általánossal és szakmával rendelkezők az ezt kiegészítő középiskolai végzettséget szerezhessék meg. Létrejöhét azonban az egység a jelenlegi szakközépiskolához hasonló formában is, vagy pedig az újonnan kialakuló szakcsoportosításokhoz nyújtana alapokat. (Villamosítás, automatizálás, kémizálás elméleti alapjainak megadásával stb.) Az utóbbi iskolatípusba

viszonylag fiatal generáció járna, akik csökkentett munkaidővel bár, de párhuzamosan termelőmunkát is végeznének. (Vö. cseh-szlovák tervek és megoldások.)

A már szakmával rendelkező, de középiskolát nem végzett dolgozók nagy része azonban még a régi, szűken specializált szakmai tudással rendelkezik. Számukra is fontos lenne fejlődő feladataik elvégzése érdekében a „szakmacsoportos” elméleti alapozás, más esetben pedig szakmai továbbképzés, valamilyen „mesterek középiskolája” keretben.

2. Az alkalmasabbá tétel a *társadalmi öniség*re, természetesen az élet gyakorlatában alakul ki elsősorban. Mégis — úgy gondoljuk — ennek tervszerűen elsajátítható ismereti alapjait nekünk kell nyújtanunk, esetleg új tantárgyak (pl. politikai gazdaságtan, ipar-és üzemgazdaságtan, közigazgatási és jogi alapismeretek, üzemszervezés, pszichológia, valamiféle modern „retorika” stb. valamelyikének esetleg közülük többnek) tanítása útján is.

3. Alkalmasabbá tétel a növekvő *szabad idővel* való okos gazdálkodásra, a teljesebb emberi életre. Megvizsgálandóak ennek érdekében is esetleg új tantárgyak, pl. művészettörténet, esztétika stb. Közben azonban az iskolarendszerű felnőttnevelésnek egyre kevésbé szemérmesen kell vállalnia a személyiség formálásának feladatát, tehát alaposan ki kell munkálnunk azokat az anyagrészeket és azokat a módszereket (vita, referátum kidolgoztatása, kutató módszerek, fórumok 2 vagy több beszélgetővel stb.), amelyek az egyéniség alakulása szempontjából leginkább hatékonyak.

4. Mint a korábbiak maguk is mutatják, kialakulóban vannak egymással ellentétesen ható tényezők. Így egyik oldalról: megnő a tanulni kívánók száma, és nő a tanulandó anyag is. Ugyanakkor nagy távlatban sem ismerjük pontosan, milyen mértékben lesz képes a népgazdaság a kollektív tanulásra fordítható összeget növelni, s vajon meddig kényszerülünk túlórában megoldani a felnőttnevelést. Ezenkívül közismert a felnőttek idegenkedése is az iskolapadoktól. Két ellentétes oldalról (a hallgatók és az államigazgatás oldaláról), de mindkét esetben azonos irányú lökést kapunk: minél inkább keresnünk kell az *egyéni tanulás* rugalmas formáit és meg kell rostálnunk, hol kell és érdemes a kollektív munka előnyeit felhasználnunk. Az individualizáló megoldások felhasználását szorgalmazzák azok az adatok is, amelyek az iskolába járó felnőttek igen eltérő előképzettségére mutatnak. Az egyéni tanuláson belül pedig keresnünk kell a valódi önállóság elérhető különböző fokozatait kialakító eljárásokat. (Az egyéni és az önálló tanulás korántsem azonos fogalom!)

Mindehhez vizsgálnunk kell:

a) a hagyományos formák leginkább önállóságra nevelő eljárásait,

b) olyan önállóságot fejlesztő, kevésbé kihasználta, de a termelésben résztvevő, munkamegosztásban dolgozó felnőttek számára „természetes” formákat, mint a csoportmunka,

c) az önállóság olyan teljes, bár még korántsem tökéletes megoldásait, mint programozott tananyag otthon feldolgozható (esetleg már elágaztatásos) formái. Ezeknek természetesen együtt kell járniuk, illetve feltételezniük kell a felnőtt sajátosságok tisztázását az értelmi nevelés területén általában, és az önálló gondolkodás fejlesztésében konkrétan.

d) Nem hisszük — még húsz év távlatában sem —, hogy a tanulás-tanítás folyamatának egészében az oktatógép előnyeit tömegmértékben hasznosítani tudnánk, de úgy gondoljuk, nemcsak a feladatlapok és tantárgytesztek lesznek majd fokozottan kihasználhatók, hanem ellenőrzés, vizsgáztatás eszközeként az oktatógépek is. A technika vívmányai közül ezenkívül a tv felnőttoktatási adásait komolyan lehet és kell terveznünk.

5. A tanulás egész életet végigkísérő *folyamatos*, a már nem csupán pótló, hanem egyre inkább továbbképző jellege szintén jellemzője már ma is a felnőttek életének. Ebből következik az, hogy *fokozatosan meg kell szűnnie az éles eltérésnek a népművelés és az iskolarendszerű felnőttnevelés között*. Ennek bizonyára nem abban kell megmutatkoznia, hogy az iskola sem ad bizonyítványt a megszerzett tudásról (hiszen erre a társadalom szempontjából bizonyára még soká szükség lesz), vagy hogy a népművelő tanfolyamok iskolai bizonyítványt adnak. (Formalitásánál fogva ez utóbbi még kevésbé felelne meg a kommunizmusnak.)

Sokkal inkább a közoktatás és a népművelés oldalairól megközelített szakmai és közismereti művelődés egységes tervezésében, szervezésében, szemléletmódjában és egymásra épülésében kell keresnünk a megoldást.

Másrészt, a mi oldalunkról vizsgálva az egymásra épülés lehetőségeit: vizsgálnunk kell a kötetlenebb, a népművelés előnyeivel rendelkező rugalmas és színes formákat, a korábbiakban már említett vita, fórum, ankét stb. eljárásokat. Ezt annál könnyebben tehetjük, mivel ugyanakkor főként a programozás útján, illetve annak tapasztalatait felhasználva, a megfelelő anyagrészeknél a didaktika törvényszerűségeinek következetes és egyben leggazdagosabb megoldásait fogjuk majd alkalmazni.

## B) *A tudományszervezés problémái*

Az iskolarendszerű felnőttnevelés tudományos megalapozása — az andragógia kidolgozása — olyan sokrétű, számtalan kísérletre támaszkodó munkát igényel, amilyent egyetlen tanszék semmiképpen nem tud elvégezni. Különösen akkor nem, ha a tudományos munka legfeljebb negyedik-ötödik helyet foglalhatja el tanszékünk feladatainak listáján. Rendkívül fontos tehát mindazoknak az erőknak a mozgósítása, akikre számítani lehet. Elvileg azoknak az egyetemeknek kellene a tudományos kutatásban élen járniuk, amelyeken tanárképzés folyik, hiszen mindenütt fel kellene készíteni a tanárjelölteket a felnőttek tanítására és nevelésére is. Tudomásunk szerint azonban csupán egyetlen helyen, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen foglalkozik a pedagógiai tanszék legalább jegyzet összeállításával, illetve ugyanitt résztéma kutatásával. (Megjegyezzük, hogy ez egyébként — a külföldi tapasztalatot is figyelembe véve — természetellenes helyzet, amibe nem szabad belenyugodnunk!) A Magyar Tudományos Akadémia távlati kutatási terve keretében történt felszólításra viszont számtalan lelkes pedagógus jelentkezett kutatómunkára. Közülük egy-néhányan azonos területen, de még inkább a neveléstudomány más területein megírt cikkeikkel már bebizonyították, hogy önálló kutatómunkára is képesek. Sokan viszont jó gyakorlati tapasztalataikat és a tudomány művelése iránti érdeklődésüket hozták, és reméljük fel is nő soraikból nem egy kitűnő elméleti munkás.

Tudományszervezési kérdés viszont az, hogy milyen mértékben lehet a tudományos kutatást csupán „*társadalmi ügyé*”, egy kicsit talán „*társadalmi munkává*” tenni? Hogyan és mennyi idő alatt lehet egy újonnan kialakuló tudományág alapjait megvetnie néhány, főként dokumentáció-készítéssel és továbbképzéssel foglalkozó főiskolai munkatársnak és sok lelkes, a felnőttoktatást is második műszakban végző pedagógusnak. Kérdés . . . Mégis, mivel ma ez látszik az egyetlen reális útnak, meg kell kísérelnünk az erők maximális összefogását és szervezését.

## C) *A távlati tudományos kutatás fő területe*

*A felnőtt sajátosságok elemzése a nevelés egyes területein és az ezekből fakadó eljárásbeli sajátosságok*

### 1. *Pszichológiai megalapozás*

A dolgozók iskolájában folyó nevelőmunka pszichológiai megalapozása a kutatások szempontjából voltaképpen az életkori tényezők pszichológiai tartalmának feltárását és azoknak a hatás-

mechanizmusoknak vizsgálatát jelenti, amelyek a tanár és a tanuló (az oktató és a tanuló kollektíva) rendszeres érintkezése során valósulnak meg.

Az iskolai felnőttoktatás pszichológiai megalapozása mint elméleti probléma hazánkban azon a ponton vitatható, hogy kidolgozható-e a felnőttléktan mint önálló pszichológiai diszciplína. Írásos polémia még nem alakult ki e kérdés körül. Az egyetlen — a problémát összefüggéseiben tárgyaló és teljes kifejtésre törekvő — tanulmány Putnoky Jenőé.<sup>2</sup> Szerinte a felnőttoktatás tartalmi, metodikai és szervezeti feladatainak megoldásában segédkező pszichológiai diszciplínák együttese sem alkot önálló tudományágat. Felnőttpszichológiáról tehát nem beszélhetünk. A felnőttpszichológia tulajdonképpen általános pszichológia, amely tárgyat tekintve a normális felnőtt ember pszichikus jelenségeivel, s e jelenségek közötti törvényszerűségek tanulmányozásával foglalkozik.

Hozzá tartozik ehhez a gondolatsorhoz a felnőttoktatás pszichológiai megalapozásának konkrét és komplex kifejtése, amelynek során Putnoky az általános pszichológia mellett kiváltképp a fejlődés-, személyiség- és csoportpszichológia eredményeit tekinti a felnőttoktatás pszichológiai alapjának.<sup>3</sup> Az általános pszichológia fundamentális szerepét ismételtelen hangsúlyozza. Az általános pszichológia nemcsak közvetett, elméleti támogatást, szemléletet ad a felnőttoktatási pszichológia megalapozásához, „... de törzsanyaga változtatás nélkül érvényes az oktatás és a nevelés különböző hatásainak kitett felnőtt tanulók pszichikus működéseire és személyiségvonásaira. Nem úgy, mint a pedagógiai pszichológia esetében, ahol a pszichikus jelenségeket le kell fordítani a fejlődő gyermek vagy ifjú életkorára még mielőtt a személyiséget az oktatási-nevelési situációban tanulmányozhatnánk.”<sup>4</sup>

Putnoky használja az *andragógiai pszichológia* kifejezést, amely nem felnőttpszichológiát, hanem az általános fejlődés-, személyiség- és csoportléktan alkalmazásának önálló, speciális területét jelenti, s mint *andragógiai* pszichológia nemcsak az iskolai felnőttoktatásra, hanem a felnőttnevelés valamennyi ágára vonatkozik.

Az andragógiai pszichológia tehát, legalábbis az iskolai felnőttoktatás vonatkozásában, egyelőre mint a gyakorlat igénye jelentkezik csupán. Ha Putnoky véleményét elfogadjuk,<sup>5</sup> akkor elmondhatjuk,

<sup>2</sup> Putnoky Jenő: Pszichológia és andragógia. Pedagógiai Szemle 1964. 10. sz.

<sup>3</sup> Putnoky i. m. 887.

<sup>4</sup> Putnoky i. m. 889.

<sup>5</sup> A szerzők egyetértenek Putnoky véleményével, de a vitát nem tekintik lezártnak. Az andragógiai pszichológiáról kialakult ellentétes vélemények egyben jelzik az andragógiai pszichológia kidolgozatlanágát is.

hogy körülhatároltuk azt a pszichológiai területet, amelyen vizsgálódásaink majd lefolynak, és jövőendő munkánkat beillesztettük a tudomány rendszerébe. De alig kezdődött el az általános, fejlődés-, személyiség- és csoportpszichológia eredményeinek felnőttoktatási szempontú számbavétele, illetve a pszichológiai eredmények tervszerű alkalmazása a dolgozók iskolája sajátos nevelési szituációira. Alig tudunk beszámolni olyan vizsgálatokról, kísérletekről, amelyek a pszichológia valamelyik ágában a felnőttoktatás által felvetett konkrét problémákra keresnének választ. Hivatkozhatunk Szewczukra, aki azt írja, hogy „... még nem tárták fel a szóban forgó (felnőttoktatási) módszerek kidolgozásához szükséges tudományos lélektani alapelveket, olyan kísérletek sem történtek, hogy az oktatási eljárás rendszeres, részletes kutatásra és ne az érzésekre és a gyakorlatra alapozzák”.<sup>6</sup> Úgy gondoljuk, hogy Szewczuktól a magyarországi helyzeten túlmutatató, némileg nemzetközi ismereteket kaptunk a probléma állásáról.

Az általános pszichológia alkalmazási problémáinak megértéséhez Szewczuk egy másik igen fontos megállapítással is hozzájárul: „... az, amit a lélektan a gondolkodásról tud — írja —, nagyrészt a felnőtt emberekre vonatkozó vizsgálatokra épül. . . De nem szabad elfelejtenünk, hogy ezek a vizsgálatok kizárólag — vagy csaknem kizárólag — az ún. magasabb szellemi fejlettségű emberekkel — tudósokkal, főiskolai hallgatókkal — foglalkoznak, tehát olyanokkal, akik szinte a legnagyobb fokú szellemi edzésben részesültek . . . Összehasonlíthatjuk-e ezeket az embereket azokkal, akik vagy nem jártak iskolába, vagy az általános iskola valamelyik osztályával befejezték a tanulást . . .”<sup>7</sup> Ez a megállapítás azt is jelzi, hogy a pszichológia és a felnőttoktatás (általánosabban: az andragógia) viszonya nem lehet egy irányú hatás: a pszichológiától a felnőttoktatás irányába. Azért nem, mert a pszichológia Putnoky által felsorolt ágai jelenlegi állapotukban nincsenek felkészülve arra, hogy a felnőttoktatás valamennyi, már most felvetődő kérdésére választ adjanak. (Putnoky ezt a helyzetet részletesen elemzi, Szewczuk is többször utal erre.<sup>8</sup>) Az andragógiai (felnőttoktatási) problémák új szempontokat adnak a pszichológiának. Az andragógiai pszichológia kialakulása, illetve az iskolai felnőttoktatás pszichológiai megalapozása, a meglévő pszichológiai eredmények alkalmazása mellett újabb általános, fejlődés-, személyiség- és

<sup>6</sup> Szewczuk: A felnőttoktatás lélektani problémái. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön.) Tankönyvkiadó 1964. 22—23.

<sup>7</sup> Szewczuk i. m. 41.

<sup>8</sup> L. idézett műveik.



csoportpszichológiai kutatásokat tételez fel e tudományágaknak az andragógiát, illetve az iskolai felnőttoktatást érintő központi területein, és elképzelhető, hogy e kutatások eredményei általánosabbak lesznek az andragógia konkrét igényeinél.

Számolnunk kell még egy, a kutatások körét befolyásoló tényvel. Eddig egyértelműen a *felnőttkor* pszichológiájáról beszéltünk és szabadon használtuk az „andragógia” és az iskolai „felnőttoktatás” kifejezéseket, holott az életkori statisztikák azt mutatják, hogy a dolgozók általános iskoláinak tanulmányát kisebb, a gimnáziumokét nagyobb és növekvő mértékben a 15–20, illetve a 20–25 évesek alkotják. Ebből az következik, hogy az iskolai felnőttoktatás pszichológiai megalapozásának — speciális területként kezelve ezeket a korosztályokat — ki kell terjedni a *serdülő*, illetve az *ifjúsági életszakaszokra* is, és alkalmaznunk kell a pszichológiának a serdülésre, illetve az ifjúkorra vonatkozó eredményeit, kontaktust kell keresnünk a pedagógiai pszichológiával, és a dolgozók iskolája által létrehozott nevelési szituációkban kell a serdülők és ifjak pszichikus viszonyait megvizsgálnunk. Nem hisszük, hogy az andragógiai pszichológia működési területét csupán az életkori mércét használva, meg lehet határozni. Úgy gondoljuk, hogy az andragógiai pszichológia szűkebb területét, az *iskolai felnőttoktatás pszichológiáját úgy kell tekintenünk, hogy tárgya az iskolai keretek között létrejött nevelési szituációban, olyan rétegekre terjed ki, amelyek már nem az általános vagy a középiskola hatásrendszerét megkövetelő életkori szakaszban élnek, s fő tevékenységi formájuk (a munka) kívül esik e nevelési kereteken.*

Gondolatmenetünkbe itt kapcsolódik be a szociológiai tényező. A dolgozók iskolájába járó tanulók társadalmi helyzetének általános sajátossága, hogy fő tevékenységük nem a tanulás, hanem a munka. Szempontunkból fontosak az ezzel összefüggésben levő más sajátosságok is, pl. a családban elfoglalt és a munkahely társas szerkezetében elfoglalt pozíció. Míg a gyermek és a rendes korúak iskolájába járó ifjú alapvetően két közösség tagja: a családé és az iskoláé, addig a dolgozó ifjú és felnőtt a közösségek sokkal bonyolultabb rendszerében él. Feltételezhetjük, hogy ezeknek a sajátosságoknak eredőjeként jelentkezik a dolgozók iskolájába járó tanulóknak számunkra legszembetűnőbb jegye, a társadalmi megterhelés, amelynek mértéke a tanulók különböző rétegeinél különböző, de mindenképpen jelentős, a tanítás-tanulás folyamatát meghatározó jegy.

A tanulók társadalmi helyzete (a szociológiai tényező) a pszichológiai tényezővel összefonódva jellemzi a dolgozók iskolája tanulmányát, s elképzelhető, hogy a tüzetesebb vizsgálatok kimutat-

ják majd, hogy a „felnöttség” pszichológiai tartalmának, ha azt a nevelés szemszögéből vizsgáljuk, a „felnöttség” társadalmi tartalma ad igazi alapot, a számunkra fontos pszichológiai jegyeket a szociológiai helyzet vizsgálatából kiindulva és oda visszatérve tudjuk feltárni, és sajátos „felnöt” jegyekként értékelni.

A gyakorlati szakemberek szemében a szociológiai tényező hatása mindenesetre könnyebben érzékelhető, szinte eltakarja az életkori pszichológiai komponenseket. A tanári tapasztalat szerint — amelyeket tudományos módszerekkel még nem vizsgáltunk felül — a dolgozók iskolája tanulmányagát elsősorban nem életkori pszichológiai, hanem társadalmi szempontok alapján kell vizsgálni, hiszen a dolgozók iskolája nevelési-oktatási problémái elsősorban a társadalmi tényezők hatására bontakoznak ki. Ebben az értelemben a szociológiai tényező oly mértékben befolyásolja az életkori pszichológiai sajátosságok érvényesülését, és oly mértékben összefonódik velük, hogy az iskolai nevelés folyamatában az életkori pszichológiai sajátosságok elkülönített számontartása, bár elhanyagolhatóvá nem, de másodrendűvé válik.

A szociológiai tényező valóban befolyásolja az életkori pszichológiai sajátosságok érvényesülését, de a viszony fordítva is igaz: a társadalmi helyzet az általános és a fejlődépszichológia aspektusából bizonyos életkori pszichológiai tényezők függvénye.

Számunkra mindenképpen biztos következtetés, hogy a dolgozók iskolája nevelési-didaktikai alapjait nem csupán a „tisztá” pszichológiára és a „tisztá” szociológiára, hanem elsősorban a kettő összefonódott jelenségrendszerére kell építeni. Természetesen az analitikus vizsgálatok elválasztják egymástól a pszichológiai és a szociológiai, de az ezeket követő szintetikus vizsgálatok fel kell tárják a kettő kapcsolatát s együtthatását a nevelés-oktatás folyamatára. A felnötktetés alapkutatásaiban a pszichológia és a szociológia határterületei jelentős szerephez jutnak.

A másik következtetés az, hogy a dolgozók iskolájába járó serdülöket és ifjakat szociológiai helyzetük és az általa befolyásolt pszichikus viszonyaik együttese különbözteti meg a rendes korúak iskolájába (és az egyetem nappali tagozatára) járó kortársaiktól, és közös nevezőre hozzák őket a dolgozók iskolájába járó felnöttekkel.

A két korcsoport (serdülök, ifjak és felnöttek) azonossága az iskolai szituációban természetesen nem abszolút azonosság. A szociológiai tényező érvényesülése jelentős különbséget mutat, s a két korosztály közötti különbségben az életkori pszichológiai sajátosságoknak is jelentős szerepük van.

A helyzet, amelyet felvázoltunk nyilvánvalóvá teszi, hogy egyelőre igen szűk körben alkalmazható tanácsokkal tudjuk segí-

teni az iskolák gyakorlati munkáját. A felnőttoktatásban dolgozó tanárok között gyakran tapasztalunk egyfajta egészséges, sürgető türelmetlenséget, amely a pszichológia gyors alkalmazásának lehetővé tételét kéri számon. Bár ennek sürgős voltát elismerjük, nem érthetünk egyet olyan elgondolásokkal, amelyek az alkalmazást a vulgáris pszichologizálás színvonalán képzelik el megvalósítani. Nem mondhatunk le a pszichológia tételeinek és a gyakorlati szakemberek tapasztalatainak logikai egybevetéséről, deduktív gondolatmenetek alkalmazásáról, a pedagógiai lélektan analógiáinak „spekulatív” felhasználásáról. Tudjuk, hogy ily módon többet teszünk annál, hogy oktatási eljárásainkat csupán az „érzésekre és a gyakorlatra” alapozzuk, de nem eleget ahhoz, hogy az így kidolgozott pszichológiai alapelvek elkerüljék a fiktív tételekké bizonytalanodás veszélyét. A felnőttoktatás tudományos pszichológiai alapelveinek megfogalmazása egzakt vizsgálatokat igényel, minden megállapítás egzakt igazolását a dolgozók iskolája nevelési viszonyai között. Ellenkező esetben, bár a tudományosság illúziójában élhetnénk, az oktatási eljárásokat az iskolában ismét csak az „érzésekre és a gyakorlatra” alapoznánk.

## 2. Az értelmi nevelés

Az értelmi nevelés folyamatát vizsgáló kutatások célját úgy lehetne meghatározni, hogy az *a felnőttek iskolai kerete között végbemenő értelmi nevelési problémáinak feltárása, és a felnőttek értelmi nevelése iskolai eljárásainak kidolgozása, különös tekintettel az önálló gondolkodásra való nevelésre.*

Ennek a célnak magában kell foglalnia azonban azoknak az egyetemesebb, általános, fejlődés- és személyiséglélektani problémáknak a feltárását, amelyekbe már az értelmi nevelés problémáinak első megfogalmazásakor beleütközünk.

A problémák megfogalmazása és feltárása sorrendileg természetesen megelőzi a vizsgálatok megindítását. Arra a kérdésre, hogy mit vizsgáljunk és milyen irányban, egyelőre a felnőttoktatási gyakorlat ad választ és a pedagógia, illetve a pedagógiai pszichológia analógiái. A későbbiek során az egzakt vizsgálatok, amelyek valószínűleg többször fogják módosítani előre elképzelt problémáinkat, a maguk konkrét eredményei alapján, konkrét és egzakt alapokkal rendelkező problémákat fognak kitermelni, amelyek újabb vizsgálatok alapjai lesznek majd.

Az értelmi nevelés problémáinak közvetlen környezetében, jelenlegi ismereteink szerint néhány alapvető pszichológiai összefüggés meglétét tételezhetjük fel. Olyan összefüggések ezek, amelyek

magukba foglalják, illetve befolyásolják azokat a pszichológiai tényeket, amelyeket az értelmi nevelés eljárásainak kidolgozásakor keresünk.

Bár az általános és a fejlődépszichológia nem nyújt elegendő támpontot hozzá, feltételezzük, hogy éppen úgy, mint a felnőttkor előtt, összefüggés áll fenn a felnőttkor elérése után végbemenő, további életkori változások és a gondolkodás fejlődése között. Keresnünk kell tehát az egyes életkori periódusok pszichológiai tartalmában a gondolkodásra jellemző általános vonásokat. Ily módon arra a kérdésre is választ kapunk, hogy az életkori pszichológiai tényező milyen mértékben határozza meg a gondolkodás fejlődését és fejleszthetőségét?

Szewczuk tételezi fel a következő összefüggés meglétét is: a felnőtt ember gondolkodásbeli fejlettségének és fejleszthetőségének összefüggését a felnőttkor előtt szerzett képzettséggel, a rendszeres tanulás, képzés színvonalával. Előbbi kérdésünkkel egybekapcsolva azért azt kérdezzük, hogy fejlődik-e a gondolkodás az életkor előrehaladásával, függetlenül az iskolázottság fokától, illetve a folyamatos (felnőttkorban is folytatódó) képzéstől? Másképpen: a rendszeres tanulás, képzés hiánya, illetve megszakítása milyen mértékben és hogyan korlátozza a gondolkodás fejlődését? Ismernünk kellene az élettapasztalatok és a közvetlen munkaköri tapasztalatok, illetve a társadalmi és a munkakör által megkívánt tevékenység hatását a gondolkodásra. Ezek a tényezők ugyanis a rendszeres tanulástól, képzéstől függetlenül fejtik ki hatásukat. Arra a kérdésre szeretnénk választ kapni tehát, hogy miben tér el az életkori és társadalmi hatás folytán bekövetkező fejlődés az iskola hatására végbemenő fejlődéstől?

Szewczuk a pszichikum fejlődésében nagy jelentőséget tulajdonít a rendszeres nevelésnek (oktatásnak, képzésnek). Ennek elmaradása vagy megszakítása a pszichikai fejlődésben törést idéz elő, megállíthatja és alacsonyabb szintre szorítja a személyiséget, megnehezíti, lehetetlenné teheti vagy szűk korlátok közé szorítja alapvetően új ismeretek, készségek megszerzését, s a valóságról időközben szerzett ismeretek új módon történő átrendeződését, új cselekvési formák elsajátítását<sup>9</sup> — s az egyént mindenképpen önnön lehetőségei alá szorítja. Fel kell tételezzük azonban, hogy a társadalmi és munkatevékenység köre — ha kellőképpen differenciált és megfelelő színvonalú, sokrétű feladatok elé állítja a személyiséget, s ha e feladatok időről időre megváltoznak és mindig magasabb szintű követelményeket támasztanak — bizonyos értelemben pó-

<sup>9</sup> *Szewczuk* i. m. 10.

tolja az iskolai nevelést, ellensúlyozhatja a rendszeres nevelés (oktatás, képzés) elmaradásának, illetve megszakításának negatív következményeit, bár nem helyettesíti az iskola egyetemes hatásrendszerét.

Rubinstein a tanulás második formájának, pontosabban módszerének azt a tevékenységfajtát nevezi, amely úgy eredményezi új ismeretek, készségek elsajátítását, hogy közben más célokat valósít meg (tehát az ismeretek stb. elsajátítása nem közvetlen célja a tevékenységnek). Ebben az esetben a tanulás „nem önálló tevékenység, hanem olyan folyamat, amely egy másik tevékenység komponenseként megy végbe”.<sup>10</sup> A felnőtt ember az „életben” ezt a tanulási módot gyakorolja, s az iskolába hozott műveltségét ezen az indirekt úton szerezte. Az indirekt tanulás tartalma és terjedelme, üteme és minősége a társadalmi és munkatevékenységi körtől függ (és természetesen a személyiség pszichikus adottságaitól).

Látszólag magától értetődő összefüggésekről, és a választ eleve magukba foglaló kérdésekről van szó. Ez az evidencia azonban megtévesztő. A valóságban csupán „az érzésekre és a gyakorlatra” támaszkodhatunk, s legjobb esetben logikailag vezethetjük le hipotézisünket igazolt pszichológiai ismereteinkből. Egzakt vizsgálatok, kísérletek nem állnak az „érzések”, a „gyakorlat” és a logikai dedukció mögött, s ezért egyelőre lehetetlen az „evidens” pszichológiai tények pontos leírása is. Bár W. James és E. Thorndike óta a pszichológia álláspontja megváltozott, s biztosan állíthatjuk, hogy a személyiség fejlődése nem fejeződik be kialakulásával — *a felnőttég nem statikus állapot és a tanulásnak nem alakulnak ki természetes életkori pszichológiai korlátai a felnőtté érés befejeződésével* —, sok részlet tisztázatlan még, és egész folyamatok leírásával adós a pszichológia.

Kutatási programunkba mint fő kutatási irány került bele a gondolkodás fejlődésének viszonya az életkori fejlődéshez, a társadalmi hatásokhoz és a rendszeres tanuláshoz, az alábbi bontásban: a) a gondolkodás *fejlettségének* összefüggése az életkorrall; b) a gondolkodás *fejleszthetőségének* összefüggése az életkori változásokkal és a társadalmi hatásokkal; c) a gondolkodás *fejlettségének* összefüggése az iskolai tanulással. A pszichológiai összefüggések megismerésével keresünk választ azokra a kérdésekre, amelyek a gondolkodás iskolai képzésének feladatrendszerére, eljárásaira, módszereire vonatkoznak: melyek az iskolában megvalósuló értelmi nevelés általános feladatai, törvényszerűségei, milyen speciális vonásokat

<sup>10</sup> Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó 1964. 927—928.

tartalmaz az értelmi nevelés feladatrendszerét az egyes tantárgyak vonatkozásában, s hogyan építhetjük fel a tantárgyak tanterveit és metodikáját?

Az értelmi nevelés szempontjából konkrétabb kérdéskör a tanulási indítékok érvényesítése felnőttkorban és ezeknek az iskolai tanulásra, a gondolkodás iskolai fejlesztésére gyakorolt hatása. Egyrészt abból a neveléslelektani tényből indulunk ki, hogy a tanulási motívumok, illetve kielégítésük — az ismert módon — hatással vannak a tanulási folyamatra,<sup>11</sup> másrészt abból az andragógiai irodalomban sokat emlegetett, és többé-kevésbé feltárt tényből, hogy a felnőtt ember gyakorlati gondolkodású, tanulási motívumai között legerősebb az a praktikus motívum, amely arra készíti, hogy törekedjék élethelyzetéből fakadó igényeinek, szükségleteinek kielégítésére.<sup>12</sup>

A dolgozók általános iskolája tantervi reformjának előkészítése során megállapítottuk, hogy a motivációs jelenséget akkor alkalmazzuk a leghatékonyabban, ha a tantervekben és a tanítás során létre tudjuk hozni az oktatás tartalmának és nevelési (didaktikai) eljárásainak, valamint a felnőtt élethivatásának (szakmájának), illetve élettapasztalatainak szintézisét.<sup>13</sup> Ez a feltételezés és a tanári gyakorlat — amely naponta szemben találja magát az előképzettség, a szakmai és az általános élettapasztalatok hatásával — megkívánja a felnőttek élettapasztalatai, általános előképzettsége és szakmai ismeretei felhasználási lehetőségeinek vizsgálatát az iskolai nevelésben, konkrétan a felnőttek értelmi nevelésében is.<sup>14</sup> Tudnunk kell, hogy az „életből” az iskolába hozott tapasztalati anyag, előképzettség és a szakmai ismeretek hogyan gátolják, illetve hogyan támogatják új ismeretek, jártasságok, készségek kialakulását; a szakmai munka által okozott egyoldalúsodás hogyan és milyen mértékben gátolja az értelmi készségek fejlesztését, új ismeretek megszerzését; melyek azok a tapasztalati és az előképzettségből adódó ismeretelemek, amelyek a tanulást (a tantárgyak által megvalósított értelmi képzést) tárgyanként befolyásolják stb. A vizsgálatok természetesen a „hozott” tapasztalati anyag és az

<sup>11</sup> *Přihoda, V.*: Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. Tankönyvkiadó 1960. VII. fejezet.

<sup>12</sup> *Radnai Béla*: A felnőttoktatás módszereiről. Valóság 1961. 5. sz.

<sup>13</sup> A dolgozók iskolája reformtantervének főbb elvi kérdései. Az OPI Felnőttoktatási tanszékének tervtanulmánya. Tanszéki dok. VI/7.

<sup>14</sup> Az első vizsgálatok eredményeit *Durkó Máttyós* közölte az I. Orsz. Felnőttoktatási Konferencia egyik referátumában: A felnőttek élettapasztalatainak felhasználása a dolgozók iskolájában folyó korszerű oktató-nevelő munkában. Első Országos Felnőttoktatási Konferencia. Tánács 1965.

előképzettségéből fakadó ismeretelemek életkoronként és főbb területi áganként, illetve iskolatípusonként és tantárgyanként történő felmérését kívánják meg.

A *transzfer jelenséget* kívánjuk a pszichológiai vizsgálatok közép-pontjába állítani. Tudnunk kell, hogy változik-e a transzferálási képesség életkoronként a társadalmi tényező és az iskolai tényező hatására; továbbá vizsgálnunk kell a transzfer érvényesülését a felvázolt összefüggések között a tanítás-tanulás folyamatában.

Biztosak vagyunk abban, hogy a vizsgálatokat ki kell terjeszteni a szociológia, illetve a szociológia és a pszichológia határterületeire. A társadalmi, illetve munkaköri tevékenység és az eközben szerzett tapasztalatok pontos feltárásával együtt a szociális megterhelés és a tanulási motívumok megismerése lesz a szociológiai, illetve a határterületi kutatások feladata.

Az értelmi nevelés pszichológiai problémái közül még két — valamivel szűkebb körre kiterjedő — problémát tudunk eddig megfogalmazni: az absztrakciós készség és az emlékezet fejlesztésével kapcsolatos problémákat.

Az absztrakciós készség fejlesztésének lehetőségeit és módjait, az absztrahálás színvonalának fejlődését, illetve az életkori fejlődést a társadalmi körülmények és az iskolázottság hatását vizsgálva tárhatjuk fel. Ez a témakör tulajdonképpen kiemelt részlete a gondolkodás fejlődésével és a fejlesztés eljárásaival foglalkozó vizsgálatoknak.

Az emlékezet fejlesztésének alapjait a mechanikus és intellektuális emlékezet viszonyát vizsgálva ismerhetjük meg. Elsősorban az érdekel bennünket, hogyan változik ez a viszony életkoronként (a felnőttkor különböző életperiódusaiban) és munkakörönként, találunk-e számottevő különbséget az egyes életperiódusokban és munkakörökben a fejlesztés lehetőségei vagy eljárásai között? A felnőttek tanulási lehetőségei — és tanulási nehézségei — között milyen szerepet játszik a mechanikus emlékezet megterhelése? Ezt úgy is felfoghatjuk, mint a gondolkodás fejlődésével, fejleszthetőségével és fejlesztésével foglalkozó vizsgálatok kiemelt részletét.

A pszichológiai alapok, továbbá valamennyi vázolt probléma feltárásának konkrét nevelési-didaktikai aspektusa van, amely a vizsgálatok irányát, célját, módszereit, s lefolyásuk majd minden mozzanatát meghatározza. A leírt problémák tehát implicite tartalmazzák nevelési-didaktikai kérdéseinket, a vizsgálatok pedig — feltételezhetjük — konkrét nevelési-didaktikai eredményeket fognak felmutatni.

### 3. *Erkölcsei nevelés*

Az erkölcsi nevelés folyamatának speciális sajátosságait feltáró kutatások célja egyrészt a dolgozók iskolája történetileg kialakult nevelési rendjének elemzése, nevelési eljárásainak, módszereinek vizsgálata abból a szempontból, hogy az iskola milyen fokú hatékonysággal valósítja meg a felnőtt tanulók erkölcsi nevelését; másrészt azoknak az általános, fejlődés- és szociálpszichológiai sajátosságoknak vizsgálata, amelyek az erkölcsi nevelés hatásrendszerét a dolgozók iskolájában pszichológiailag meghatározzák; harmadrészt az erkölcsi nevelés sajátos, dolgozók iskolai rendszerének, az iskola eljárásainak, módszereinek, nevelési alkalmainak és nevelési kereteinek megtervezése.

Az erkölcsi nevelés hatásrendszere összetett, sok tényezőes rendszer. Az erkölcsi nevelést az iskolában az *iskolai nevelés egésze* valósítja meg, valamennyi nevelési-oktatási forma bevonásával. A dolgozók iskolája belső rendje lényeges vonásait tekintve különbözik a rendes korúak iskolája belső rendjétől: az iskolai munkának szinte egyetlen kerete van, a tanítási óra; mivel az iskolába járás nem fő tevékenysége a tanulóknak, s nincsen minden nap tanítás, az iskola nem tud egy sor olyan nevelési alkalmat kiépíteni, amelyek a nappali iskolához szervesen hozzátartoznak.

A dolgozók iskolája nevelő rendszerének egyik alapproblémája, hogy az iskola nem tudja fő tevékenységüknek, a munkának konkrét folyamatában alakítani a tanulók magatartását. Úgy látszik, hogy a felnőtt öntevékenységet széleskörűen kibontakoztató nevelőmunka az oktatás-képzés folyamatára korlátozódik, arra — a felnőtt egész életéhez viszonyítva aránylag szűk — tevékenységi körre, amely a szervezett tanulás kereteit tölti ki. A tevékenység szervezésének lehetősége a rendes korúak iskoláihoz viszonyítva jelentősen leszűkül, s szerepét az intellektuális hatások körének, illetve az oktatás érzelmi szférájának kell valamilyen módon ellensúlyoznia.<sup>15</sup> Az erkölcsi nevelés folyamatának feltárásakor erre a körülményre kell elsősorban figyelni. Fogalmazhatjuk úgy is, hogy ez az erkölcsi nevelés egyik speciális, dolgozók iskolai problémája.

A pszichológiai problémát néhány ismert felnőttkori sajátosságra építhetjük fel. Egyrészt ezeknek a sajátosságoknak az erkölcsi nevelés szempontjából történő vizsgálata, másrészt újabb sajátosságok feltárása lehet a pszichológiai vizsgálatok feladata.

<sup>15</sup> Az OPI Felnőttoktatási tanszékének beszámolója az I. Országos Felnőttoktatási Konferencián: A nevelési és oktatási folyamat alapproblémái a dolgozók iskolájában. (Első Országos Felnőttoktatási Konferencia. Táncsics 1965.)



A felnőttek nevelésében a szokások problémája két aspektusból jelentkezik: egyrészt mint új szokások kialakítása, másrészt a „hozott” szokások átértékelése, a negatív szokások lebontása, a pozitívek tudatosítása, „felerősítése”. Ugyanebből a két aspektusból kell kezelnünk a tudattartalom — a mi esetünkben az erkölcsi tudattartalom — problémáját is. Nevelési törekvéseink szembe találják magukat a felnőtt „hozott” erkölcsi nézeteivel és szokásaival, amelyek az idők folyamán és az élettapasztalatok „igazoló” erejétől támogatva megcsontosodnak, látszólag hozzáférhetetlenné válnak. E folyamat pszichológiai adatait kell elsősorban összegyűjteni, s ezzel együtt a „hozott” és az iskolában nyújtott morális nézetek viszonyát, egymásrahatását, az előbbiekből lebontásának vagy felerősítésének, az utóbbiak elfogadtatásának pszichológiai folyamatát kell megvizsgálnunk.

Mint ismeretes, a felnőtteknél a szokások kialakulásában az ún. másodlagos motívumok: a társadalmi és ész motívumok jutnak döntő szerephez, az elemi, ösztönös és érzelmi motívumokkal szemben. A felnőtt nagyobb fokú tudatossága a szoktatás útjának megváltoztatását írja elő. A szoktatás fő útja az érdeklődés, az igény kialakítása, illetve tudatosítása. A szokások kialakítása a felnőtt tudatos részvételével, a problémák feltárása és elemzése segítségével megy végbe. Az iskola intellektuális hatásrendszere valószínűleg ebben az irányban tud a legteljesebben kibontakozni.

Kutatási programunk első lépése néhány részletkérdés vizsgálatát írja elő: az erkölcsi tudattartalom vizsgálatát és a tantárgyak tanterveinek és tankönyveinek vizsgálatát abból a szempontból, hogy milyen erkölcsi nevelési lehetőségeket tartalmaznak.

#### *4. A tanulóanyag heterogén összetételének megfelelő tanítási-tanulási eljárások kialakítása; az osztálybontás lehetőségei*

Mint már több ízben említettük, a felnőttoktatással járó nehézségek a levelező oktatás ún. konzultációs óráin jelentkeznek a legélesebben, s ezért — úgy gondoljuk — több oldalról is megközelítve, ezen a ponton kell mielőbb módszertani segítséget nyújtani a pedagógusoknak.

Milyen helyzet adott számunkra kiindulópontként?

a) A felnőtt tanulók ismeret-, jártasság- és készségszintje, világnézeti, politikai fejlettségének, esztétikai ízlésének szintje nagy különbségeket mutat egymáshoz viszonyítva és az egyes tanuló különböző tudásterületei szerint is. A tanítás—tanulás—nevelés azonban nem azon a ponton folytatódik, ahol a tanulók szilárd és helyes ismeretei, nézetei végződnek.

b) A levelező tagozat heti óraszámja rendkívül alacsony (magyarból pl. heti 1½ óra). Ebből következően az órák elvileg konzultációs jellegűek, folyamatos otthoni tanulást feltételezve. Gyakorlatilag viszont folyamatos tanulás nincs, ezt a tankönyv nem is segíti, és az órákon lényegében prelegálás folyik.

A kiutat részben a differenciálás, individualizálás, másrészt pedig az intenzívebb, minden hallgatót a maximálisan aktivizáló megoldásokban kell keresnünk.

Egyik fő út lehet a tartalmi vonatkozásban már tárgyalt programozás, amely az OPI illetékes tanszékeinek irányításával kerül kikísérletezésre.

A másik út módszertani: a konzultációs órák helyébe vagy legalábbis részleges felváltásukra keres hatékonyabb megoldást. Mint minden csak legkisebb mértékben is új eljárásnál, előre kívánjuk bocsátani, hogy hipotézisünk egyelőre csak szűk körű, egyetlen tárgyban végzett kipróbálásra támaszkodik és a kísérletezésre szánt évek folyamán kell kidolgozni az adott tárgyban, valamint más tantárgyakban alkalmazásának lehetőségeit és határait.

A javasolandó eljárás végleges kialakítása előtt szélesítenünk kell eddigi szintfelméréseinket, egyelőre a gimnázium első osztályában. Ezenkívül tovább kell elemeznünk a hagyományos módon tartott konzultációs órákat az osztálydinamika szempontjából, valamint órajegyzőkönyvek segítségével meg kell kísérelnünk a jelenlegi aktivitás tényleges tartalmának megállapítását.

Amennyiben ezek a vizsgálatok nem változtatnak lényegeset eddigi megfigyeléseinken, a követendő eljárás hipotézisét a következőképpen képzeljük el:

a) Újonnan kezdődő tantárgy vagy újonnan kezdő pedagógus esetén szisztematikusan *fel kell mérni* a tanulók ismereteit, tapasztalatait. A felmérés eredménye szolgál alapul a további munkához.

b) Olyan helyzeteket kell teremteni, amelyben a munkában fáradt felnőtt *valóban aktívan* vesz részt az otthoni és iskolai tanulásban. Ennek érdekében:

*Otthoni munka:*

Megfelelő módon aktivizáló, különböző nehézségű (feltételelesen 2) párhuzamosan haladó kérdéscsoporttal segítjük a „konzultációs” órákra való felkészülést. Ezekre csak átgondolni kell a választ vagy legfeljebb 1–2 szót leírni.

*Iskolai munka:*

Az órán az otthon feldolgozott kérdések egyeztetése, helyesbítése, kiegészítése frontális osztálymunkával történik. Ezenkívül a világnézet, politikai, esztétikai szempontból leglényegesebb (tehát a személyiség megváltoztatását, illetve fejlesztését leginkább elősegítő)

kérdésekből *csoporthatásokat* adunk. Ezekre vita alapján közösen állítja össze választát a csoport, s az esetenként megbízott csoportfelelős számol be róla az osztály egészének. A csoportokat a tanév eleji felmérés és az otthoni megoldásra kiválasztott feladatcsoport nehézségi szintje szerint alkalmanként állítjuk össze.

A végleges válasz *osztályvitában* alakul ki, amelyben fel kell tární és tisztázni a hibás nézeteket.

Eddigi tapasztalataink alapján úgy látjuk, a csoportmunkának vannak a gyermekekre és felnőttekre egyaránt érvényes didaktikai és nevelési előnyei, de van speciálisan a *felnőtteknél érvényesíthető hatása* is. Az utóbbival kezdve: a hallgatók egész csoportjainál jelentkező tudásszintkülönbség pótlása feltétlenül megkívánja azt, hogy az osztályt ne kezeljük valamilyen feltételezett egységként és a tananyag legnehezebb pontjain legalább 2—3 tudásszintnek megfelelő, differenciált segítséget nyújtunk (otthoni kérdések és csoportfeladatok). A felnőttek esetében a munkamegosztás, a csoportban végzett munka megszokott, s mintegy formailag is hozzájárul ahhoz, hogy az iskola és az élet munkamódszereinek eltérését csökkentsük. Ha a gyermek esetében azt mondhatjuk, hogy a csoportélet éppen életkori sajátosságainál fogva egyre inkább kívánatosá válik számára, akkor a felnőttek esetében ez már mint természetes, megszokott életforma jelentkezik.

A *didaktikai előnyök* közismertek a csoportmunka irodalmából, ezért annak csak 1—2, számunkra különösen fontos vonatkozását említjük meg: a formális képzés nagyobb erejét, amely az önállóságra nevelésnek olyan hatásában mutatkozik meg, mint a tankönyvek, segédeszközök, egyéb források önálló és aktív használatának kialakítása. Az érdeklődés, figyelem, ingergazdagság megnövekedése, s végül olyan szituáció létrehozása, amelyben a pedagógus szükségszerűen a háttérből irányít.

Kézenfekvőek a nevelési előnyök is, mivel a személyiség formálásának lehetősége így nagyobb. Több az időbeli lehetőség vélemények szembeállítására, vitára és — főként kezdetben — jobbak a lélektani adottságok a zárkózottabbak, gátlásosabbak megszólaltatására is.

A csoportmunkára alkalmas anyagrészek kiválasztása — előzetesen és párhuzamosan is — több elvi kérdés tisztázását kívánja meg:

a) A *csoportmunka helye, funkciója* az oktatás folyamatában. Az irodalomból és a rendes korúak gyakorlatából a folyamat minden részébe iktatottan találkozunk a csoportmunkával. Ez a megismerés területén jelentkezik mint anyaggyűjtés, megfigyelés, közös fogalomtisztázás, azonosítás stb.; esetleg úgy is, mint a teljesen

önálló információnyújtás eszköze. Az alkalmazás szerepét tölti be a gyűjtött anyag közös feldolgozása vagy a problémamegoldó csoportmunka. Ez egyben a megszilárdítást is szolgálja. Az ellenőrzés a csoportok beszámolásakor vagy feladatlapok közös kitöltésekor következik be.

Az ilyenfajta ismeretszerzés időigényességét tekintetbe véve egyelőre úgy látjuk, hogy ezt ritkán érdemes alkalmaznunk, bár elképzelhető néhány esetben, hogy a csoport 1—1 tagja jelenti a szükséges információ egészének forrását. A gazdaságos ismeretszerzést főként az otthoni felkészülést irányító feladatlapok (kérdéssorozatok) kiadása segítségével lehet elérni, a csoportmunkát pedig általánosabb megoldásként mégis az alkalmazás, a problémamegoldás fázisába kívánjuk beiktatni.

b) *A csoportszervezés elvei.* Elismerve azt, hogy az állandó jellegű csoportok számtalan előnnyel rendelkeznek a változókkal szemben, mi egyelőre mégis a változó mellett állunk. Igaz ugyan, hogy ennek keretében nem tud kialakulni a hosszabb ideig fennálló, közös céllal bíró, valódi kollektíva összetartozás-érzése, a differenciált segítés feladatát azonban csak erről lemondva tudjuk megoldani. Változó csoport is szervezhető vagy szervezhető különböző szempontok szerint, így az eltérő feladatoknak megfelelően (pl. szakkör, rendezvények stb.), valamint a tanulók sajátosságai szerint. Vannak helyzetek, amelyekben a korban eltérő gyermekek „horizontális” megszervezése az előnyös (Montessori, Makarenko), máskor az érdeklődés alapján történő (Dalton), van, aki a rokon-szeny szerinti, spontán csoportalakulást tartja egyedül helyesnek (Cousinet). Ennek eldöntése nyilvánvalóan a céltől függ, ezért mi kiindulópontként a tudásszintben hozzávetőleg azonos hallgatók tanár által történő csoportosítását kívánjuk elvégezni. S mivel nemcsak a különböző tárgyakban, de tantárgyon belül is eltérő az adott tudásszínvonal, ezért — valamint nehogy bárkit is végképp „megszilárdítsunk” egy gyengébb csoportban — a mi csoportjaink legalábbis kezdetben változnak.

c) *A csoportmunka formáit* a csoportszervezés elveinél is lényegesebbnek tartjuk. Eddig általunk ismert variánsok:

— Azonos feladatot végez minden csoport, és azon belül is mindenki, eredményeiket a munka végén egyeztetik.

— Minden csoport azonos feladatot kap, de azon belül munkamegosztás van. A csoportok az osztály előtt beszámolnak a végzett munka egészéről vagy egy-egy részletéről.

— Különböző feladatot kapnak a csoportok, azon belül is munkamegosztásban dolgoznak, s végül áll össze egyetlen egységgé az anyag.

— Különböző feladatot kap minden csoport, de eltérés csak a feladat nehézségében van („változatok egy témára”).

Egyelőre úgy látjuk, hogy a második és negyedik forma nyújthat számunkra legtöbb segítséget. Fontosnak tartjuk ugyanis, hogy — mint már a korábbiakban említettük — a hallgatók mindegyike végigmenjen az ismeretszerzés egész útján, és csak ritkán szolgáljanak egymásnak kizárólagos ismeretforrásul. Ezért tehát még csoporton belüli munkamegosztás esetén is elvégzendő egyenként az otthonra kiadott kérdések irányításával az anyag megismerését szolgáló minimum.

Ezeket — és még számtalan más — menet közben felmerülő elvi és gyakorlati kérdést kell az eljárás biztonságossá tétele érdekében tisztáznunk, és a gyakorló tanárok munkájának könnyítése érdekében nemcsak a módszert kell ismertetnünk, hanem ki is kell dolgoznunk tárgyanként a megfelelő feladatlapokat (kérdéssorozatokat), valamint a csoportmunkához szükséges irányító lapok néhány variációját.

##### *5. Az iskolai felnőttoktatás és a népművelés kapcsolatának perspektívái*

a) *A permanens művelődés és az iskolai felnőttoktatás.* Társadalomban szükségyszerű, hogy egyre növekszik a néptömegek kulturális érdeklődése, hogy egyre újabb rétegek kapcsolódnak be az ismeretszerzés különféle formáiba. A felnövekvő nemzedék kötelező jellegű, az életre előkészítő iskoláit szükségképpen követik a népművelés hatókörébe tartozó lehetőségek. Az emberek életében viszont az iskola „másodszori jelentkezése” eleve korlátozottabb. Ez utóbbi megkövetel az egyén tanulási vágyán kívül olyan tényezőket is, mint az iskola földrajzi elérhetősége, elegendő szabad idő, a rendszeres tanulást biztosító családi és munkahelyi körülmények, előképzettségbeli adottságok, a folyamatos munkát biztosító akaraterő stb. A népművelő tevékenységben ezek a komponensek más-ként és lényegesen kisebb súllyal jelentkeznek, legfőképpen pedig hiányzik belőle az iskolai tanulásra annyira jellemző *munkajelleg*. Előtérbe kerül ugyanakkor az emberek szórakozási, pihenési igényének kielégítése.

A gyakorlat és az elméleti kutatások egyaránt azt követelik, hogy *tisztázni kell a népművelés és az iskolai felnőttoktatás viszonyát, kapcsolatát.* Bár a népművelési számadatokon belül jelentős aránytalanság mutatkozik a falu hátrányára, annak viszonylagos elmaradottsága miatt, összmértékkel mérve az emberek évről évre több

könyvet vásárolnak, növekszik a könyvtárak látogatottsága, a különféle előadásokon részt vevők száma, a rendszeresen folyóiratot olvasók és az öntevékeny műkedvelő csoportok tábora. A népművelő munka jellegéből következik, hogy az számadataiban, nagyságrendben megelőzze az iskolai felnőttoktatást.

A gyermek- és ifjúkor kötelező jellegű iskoláit rendszerint követi az egyénnek a népművelésben, az önművelésben való részvétele. (A fogalmat természetesen viszonylagosan a legszélesebb, legáltalánosabb értelemben használjuk.) A nappali iskolának az életre való felkészítése azt is jelenti egyben, hogy előkészít a tudatos ismeretszerzésre, igényt ébreszt a kulturálódásra. A kötelező iskola utáni alkalmi művelődési folyamatot pedig gyakran átmenetileg megszakítja a felnőttkorban végzett iskola. Napjainkban törvényszerű ugyanis, hogy a tervszerű képzésre serkentő társadalmi okok a népművelésben részt vevők bizonyos hányadát az iskolai felnőttoktatásba való bekapcsolódásra ösztönzik. Az iskolai periódust — legtöbb esetben 2—4 évet — azonban ismét a népművelés és az önművelés időszaka követi, hisz természetes, hogy a felnőttek iskoláinak végzős hallgatói valamilyen — eddiginél tudatosabb formában és hozzáértőbbben — ismét részeseivé válnak a tágabb vagy szűkebb értelemben vett népművelésnek.

A népművelés — ha a fogalmat a legszélesebb értelemben fogjuk fel — tehát mintegy közrefogja, végigkíséri a felnőttek iskolai képzését. Vagy más szóval az iskolai felnőttoktatás mintegy beékelődik a permanens kulturálódás folyamatába.

Természetesen éles határvonal még elméletileg sem képzelhető el. Az ábrázolás egyszerűsítése szempontjából tehát képletszerűen kifejezve:

kötelező iskola → iskolán kívüli → felnőttek → iskolán kívüli  
művelődés                      iskolája                      művelődés

Nem valamiféle „körforgásról” van szó azonban, hanem arról, hogy a megelőző művelődési szakaszt magasabb szintű kulturális periódus követi.

*A felnőttoktatás számszerű fejlődésével a népműveléssel való érintkezés felülete egyre szélesedik.* Jelenleg a középiskolákban már túlhaladta a felnőtt tanulók száma a rendes korúak létszámát. Korábban — amikor a felnőttoktatás összességében legfeljebb tízezres nagyságrendű volt — magától értetődően a népműveléssel való érintkezés szűkebb társadalmi méreteiben is lazábbak voltak. Bár az alapvető tétel akkor sem volt más.

Életkori megoszlás szempontjából nehéz a határvonalakat megszabni. Az általános és középiskolába járó hallgatók többsége 16—40 éves, tehát erre az időszakra jut a második, az iskolán kívüli kulturálódás folyamatába beékelődő iskolai korszak, míg 40 éven felül egyre inkább a kötetlen ismeretszerzés, az önművelés a domináns.

Megszokott dolog napjainkban, hogy az általános iskolát végzett tanulók jelentős hányada eleve azzal a szándékkal helyezkedik el, hogy a felnőttoktatási intézményekben, munkája mellett tanul majd tovább. A várakozási idő alig 2—3 év ilyen esetekben.

A felnőtt korban végzett iskola időben mindenképpen csak töredéke azoknak az évtizedeknek, melyek az emberek életében a kulturális folyamatban való részvételt jelzik. Viszont az iskola a szellemi tevékenység készségfokra emelésével, a gyermeki fejlődés biológiai és pszichikai törvényszerűségeit követve megalapozza és legfontosabb előfeltételeit teremti meg az önművelésnek, s mindenfajta népművelési tevékenységnek.

b) *Népművelési tevékenység az eredményesebb felnőttoktatásért.* Az iskolának napjainkban nyújtott népművelési segítség tartalmilag ma már jól megfogalmazható, sőt körvonalaiiban rendszerbe is foglalható. A tantervekhez közvetlenül kapcsolódó színdarabok, filmek megtekintése, ismeretterjesztő előadásokon való közös részvétel, az irodalmi színpadok tevékenysége és sok más hasonló színes, a felnőttek iskolájától eddig távol eső tevékenység szervezése, hatásos támogatója az oktató-nevelő munkának. Tapasztaljuk, hogy nemcsak kiegészítik az iskolában nyújtott ismereteket, hanem élettellel telítik, élménnyé mélyítik azokat.

Néhány helyen a népművelés kiterjesztette a maga hatókörét korrepetálásokra, konzultációkra és a természettudományos tantárgyaknál kísérletező órák szervezésére is.

Terjed az előkészítő tanfolyamok szervezésének Nógrád megyei kezdeményezése. Kétségtelen, hogy a népművelési szervek sokat segíthetnek e tanfolyamok szervezésében, saját kereteik között is létrehozhatnak ilyen tanfolyamokat.

Hasonló utat jár a debreceni kezdeményezés, az ún. régi ismereteket felújító tanfolyam, amely előkészítő funkciót is tölt be, kedvet ébreszt a továbbtanuláshoz is, és megalapozza azt.

Ott is, valamint a kiskunfélegyházi járásban olyan oktatási forma alakult ki, amelyben a rendszeres iskolai oktatást tanrendszerűen egészítik ki a tantervi anyaghoz alkalmazkodó TIT előadások.

Ezek az előkészítő tanfolyamok igen jelentős szerepet töltenek be a rendszeres tanuláshoz szükséges pszichológiai és pedagógiai

feltételek megteremtésében is. Az országosan legmegalapozottabb három ilyen természetű kísérletet (a Nógrád megyei, debreceni és kiskunfélegyházi) tapasztalatai egyértelműen bebizonyították, hogy az alacsony iskolai képzettségű falusi emberek zöme csak nagyon nehezen leküzdhető gátlásokkal ül az iskolapadba. Ez érthető is, hiszen olyan felnőttekről van szó, akik 18—20 évvel ezelőtt, vagy még annál is régebben jártak iskolába. Tanulmányaik nagyobbik felét a Horthy-rendszer iskoláiban végezték, vagy közvetlenül a felszabadulás után hagyták abba a tanulást. Az akkori élmények gyakran még ma is hatnak, az iskolával kapcsolatos negatív asszociáció 20—25 év távlatából is nehezen feloldható akadályt és szokatlan szituációt teremt a pedagógus számára is. Kétségtelen, hogy ezek az emberek — bár az elmúlt évtizedek alatt is művelődtek, szereztek ismereteket — a rendszeres tanulástól, az iskola légkörétől mégis elszoktak. Igen erőteljes bennük a szemérmesség, a szégyenkezés attól, hogy az adott kérdésre rosszul válaszolnak, és ezért kinevetik őket. Félelemérzés tölti el őket a feleléstől, amit a tanár értékel, de eleinte attól is, hogy mások előtt beszélniük kell. Szokatlan számukra a hosszantartó koncentráció, fárasztja őket a munka utáni erőteljes szellemi igénybevétel. Nagy problémát okoz különösen az első hetekben az, hogy gondolataikat rendszerezék, tagolt mondatokban beszéljenek, és a lényeget emeljék ki. Mindezt jól ismerik az általános iskolákban tanító pedagógusok. A felnőttoktatásba újonnan bekapcsolódó hallgatókkal való foglalkozás csak igen nehezen illeszthető be a szorgalmi időbe. Sokan éppen amiatt morzsolódnak le, mert az „átmeneti szakasz” valamilyen szempontból sikertelen maradt. Az előkészítő tanfolyamok viszont ebben tudnak hathatós segítséget nyújtani. Legcélszerűbbnek azok a foglalkozások bizonyultak, ahol az érdeklődés felkeltése mellett a beszéd és írás, illetőleg az alapvető számolási készség kialakítására törekedtek. E tevékenység elválaszthatatlan a régi ismeretek felidézésétől, az élet és munkatapasztalatok felhasználásától. Helyesnek bizonyultak azok a kezdeményezések is, melyek az előkészítő tanfolyamon bátran alkalmazzák a filmvetítéseket, kötetlen beszélgetéseket, a tanulást szórakozással egybekötő módszereket, mint pl. Debrecenben a helyesírási totót, a Pataki-féle szorzótáblát stb.

Úgy látjuk, hogy a jövő a helyi lehetőségekhez és szükségletekhez alkalmazkodó formákat helyez előtérbe. Az iskolai oktatás és a népművelés együttműködésének alkalmanként és területenként változó, sokféle módozatát kell létrehozni. Ezekben a területeken teljesen világos az oktató-nevelő munkát támogató népművelési törekvések helyessége. E próbálkozások lényege azonos: az



iskola időbeli korlátainak kitágítása, a „régí kisiskolás” módszerek, a feszes iskolai munkamenet bizonyos feloldása, érdekessé és színessé tétele.

A népművelési tevékenység tehát igen sokat segíthet az iskolai továbbtanulást megelőző szakaszban, de az iskolai tanulmányok alatt is. Ilyen természetű tevékenység azonban még csak elvétve akad.

A továbbiakban még eldöntendő kérdés, hogy a népművelés milyen rétegek számára és milyen körülmények között közvetíthet kifejezetten iskolai ismereteket.

c) *A felnőttoktatás és a folyamatos önképzés kialakítása.* Az iskolába került felnőtt szorosan vett munkáján kívüli „kulturális tevékenysége” tanulmányai alatt erősen csökken. Az egész szélsőséges eseteket leszámítva azonban az iskolai oktatásban részt vevő felnőtt tanulók kapcsolata nem szakad meg tanulmányaik idején sem a népművelődési formákkal. Ugyanakkor tapasztalható, hogy tanulmányaik során végbemenő alakulásuk, fejlődésük kihat a népművelési alkalmakban való részvételükre is. Számos esemény, mely eddig elkerülte figyelmüket, kezd fontossá válni. Változik ítéletalkotásuk, szemlélet és értelmező módjuk, egész „optikai beállítottságuk”. Ez a folyamat természetesen erősen változó tartalommal, szélesség- és mélységszinten, de pozitív irányba fejlődve egyre jobban kiteljesedve kíséri végig őket tanulmányaik ideje alatt.

Az iskola nem utolsósorban akkor képes erre, ha felébreszti a korábban szerzett ismereteket, jártasságokat, azokat magasabb fokra emelve készségnek és képességnek megfelelő színvonalra fejleszti. Ilyen értelemben elmondhatjuk, hogy a tanulók ismereteit szintetizáló tevékenységet végez. Nem nehéz a következtetéshez eljutni: az iskolai oktató munkának eredményessége, színvonala mennyire függ attól, hogy a „szintetizálást” hogyan és milyen hátsfokon valósítja meg.

A felszabadulást követő esztendőkből viszonylag kevés volt a „szintetizálni való”. Napjainkban azonban a korábban szerzett ismeretek, készségek nemcsak bekapcsolhatók, de olyan tényezők, amelyeket *be is kell kapcsolni*, és amelyekkel a tantervekben is számolni kell.

Mind a rendes korúak, mind a felnőttek iskolájának alapvető feladata, hogy kifejlessze a tanulóiban a kulturálódás igényét, és magasabb műveltségre törekvő embereket neveljen.

A rendes korúak iskolája ezt a feladatot a felnőttek iskolájától eltérő pszichológiai körülmények között teljesíti, s a továbbművelődés igényének felkeltése az élethivatás kialakításának, a pályaválasztás előkészítésének feladatával is kombinálódik. Nem elha-

nyagolható, hogy a rendes korúak iskolájában az időkeretek tágabbak, valamennyi tantárgy óraszámja nagyobb, s a tanítási órákon kívül számtalan más alkalom keretei között (pl. önképzőkör szakkörök, ifjúsági mozgalom) tudja az iskola előkészíteni tanulóit az iskolán kívüli művelődésre. Ismeretes, hogy az időkeretek a dolgozók iskolájában rendkívül korlátozottak, és ennek a körülménynek a készségfejlesztésre messzemenő következményei vannak.

A dolgozók általános iskolája reformtantervének irányelvei között hangsúlyosan szerepelt az iskola továbbművelődést elősegítő funkciója és korlátozott lehetőségei között fennálló ellentmondás. Most, amikor a dolgozók középiskoláinak reformja napirendre kerül, ismét szembe kell néznünk ezzel a problémával. Ezt azonban már az általános iskolai tapasztalatok birtokában tehetjük meg.

Az iskola oktató-nevelő munkája „automatikusan” is tartalmasabb életre nevel. Meg kell azonban alapozni, összehangolni és tervszerűsíteni azokat a törekvéseket, amelyeknek az a céljuk, hogy a hallgatók *megszeressék a tanulást, a könyvet, és ebben életörömet találjanak.*

Célunk az, hogy a felnőttekben iskolai tanulmányaik alatt kialakuljon az állandó önképzés igénye és képessége. Segíteni kell őket tehát a célravezető, személyiséghez alkalmazkodó ismeretszerzési módszerek kialakításában, fejleszteni ízlésüket, képessé tenni őket a „szép” élvezni tudására.

Mire hívják fel figyelmünket az iskola továbbművelődést elősegítő funkciójának és e funkció teljesítési lehetőségeinek ellentmondásai? Mindenekelőtt arra — és tudjuk súlyos dolog ezzel szembe nézni —, hogy a tantervi anyag, amelyet végső soron a gyakorlati élet követelményei szabnak meg, erőteljesen korlátozza ugyancsak a gyakorlati élet által előírt kulturális érdeklődés kibontakozását. A pedagógus és a tanuló is állandó harcra lép az iskolai munka „összességével” az idővel. A pedagógus az elé a dilemma elé kerül, hogy a tantervi igényeknek pontosan eleget téve (márpedig mindenképpen erre törekszik) nem marad ideje és energiája arra, hogy személyhez szólóan és egyértelműen formálja a hallgatók érdeklődését, egyáltalán érdeklődést keltsen tantárgyának ismeretei iránt, s a tananyagban túlmutatató igényeket ébresszen fel a hallgatókban. A feladat teljesítését gátolja egyébként az iskolai munka természetes beállítottsága is, amely kifejezetten az ismeretszerzést és a készségek kialakítását s a képességek fejlesztését tűzte ki célként. Nem azt mondjuk, hogy a tanterv a „hibás”, sőt azt sem, hogy a tantervi követelmények maximális teljesítésére törekvő iskolai munka. Az iskola adott lehetőségei önmagukban hordják az ellentmondást. Az új tantervek

ezen sokat javítottak a dolgozók általános iskoláiban, de az iskola esti formája sohasem fogja tudni önmagában, népművelési segítség nélkül ezt az ellentmondást viszonylagos értelemben sem feloldani.

A népműveléstől átvett kötetlenebb ismeretnyújtási formák alkotó felhasználása, és az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő eljárások viszont sokat segítenének az adott tantervi lehetőségek kibontakozásában.

\*

Az iskolai felnőttoktatás és a népművelés egymásra épülését a valóságban nem értelmezhetjük másként, minthogy nem két egymástól szorosan elkülönített, hanem egymással kölcsönhatásban álló *egységes művelődési folyamat van.*

Ezen belül természetesen megtalálható a választóvonal is. *A kettő közé egyenlőségjel nem tehető, a határok magától értetődően adódnak a két terület funkciójából, sajátos feladataikból.* A felnőttoktatás és a népművelés egymással fel nem cserélhető. Társadalmunk életében azonban az *azonos és egységes művelődési folyamat részei* „az érem két oldala”.

Az iskolai felnőttoktatás és a népművelés alapvető választóvonalát egyrészt a népművelő munka szabad idő kitöltő, szórakozást nyújtó jellegével, másrészt a dolgozók iskolája követelményrendszerével húzhatjuk meg legélesebben.

A felnőttoktatás és a népművelő munka egymásra épülésével kapcsolatos vizsgálódásoknak még csak az elején tartunk. Az alap kutatásoknak nézetünk szerint a következő négy területre kell elsősorban kiterjedniük:

1. A népművelési tevékenység különféle formái tartalmukban és módszereikben mennyiben segítik az iskolai továbbtanulás iránti igény felébresztését, az ehhez szükséges pszichológiai és pedagógiai feltételek kialakulását? (Melyek ebből a szempontból a leginkább számításba vehető népművelési tevékenységek?)
2. Hogyan használják fel az iskolák a kötetlen népművelés által szerzett ismereteket, mennyiben elégítik ki a népművelés által ébresztett érdeklődést?
3. Iskolai tanulmányaik alatt milyen népművelési hatások érik a hallgatókat, hogyan illeszthetők ezek a szorosan vett oktató-nevelő munkához? Milyen népművelési módszerek alkalmazhatók a dolgozók iskoláiban?
4. Mennyiben tudja elérni az iskola, hogy végzett hallgatói a népművelés különféle, érdeklődési körűeknek, képességeiknek megfelelő formáiba bekapcsolódjanak. Milyen mértékben és eszkö-

zökkel tudja megvalósítani az olvasás megszerettetését az iskola. Az iskolák szorosan vett „tanítási órán túli” tevékenységének melyek a leghatékonyabb formái? Hogyan lehet a legeredményesebben felismerni és számon tartani a hallgatók érdeklődési körét.

A jelzett alap kutatások bár szerény keretek között, de megindultak. Eredményeik várhatólag feltárják majd az iskolai rendszerű felnőttoktatás és a népművelés együttműködésének új lehetőségeit, és tisztázzák a fejlődés távolabbi perspektívájából adódó problémákat is.

## IRODALOM

- Az OPI Felnőttoktatási tanszéke: A dolgozók iskolája Reformtantervének főbb elvi kérdései. (Tervtanulmány. OPI Felnőttoktatási tanszék dok. VI/7.)
- Első Országos Felnőttoktatási Konferencia. Táncsics 1965.
- Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen. Herausg. Ernst Meyer. Stuttgart. 1963.
- Csepelev: A heterogenitás a munkásifjúság iskoláiban. OPK Dok.
- Durkó Máttyás: A felnőttnevelés és népművelés tudományos kutatásainak szükségessége és körvonalai. Különlenyomat. Tankönyvkiadó 1962.
- Finkelstein: 1962. A tanulók önálló munkája a gyorsított osztályokban. OPK Dok.
- Jefremov: A konzultációk megszervezése és levezetése a munkásifjúság iskoláiban. (OPK Dok.) 1950.
- Kiss Tihamér: A felnőttek életkori sajátosságainak pszichológiája. Kézirat, OPI Felnőttoktatási tanszék.
- Knowles, M. S.—Husén, T.: Erwachsene lernen. Stuttgart 1963.
- A népművelés pszichológiai alapjai. Szerk. Kiss Tihamér. Tankönyvkiadó 1964.
- Pellegrini, L. de: Kybernetik und Pädagogik. 1964.
- Přihoda, V.: Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. Tankönyvkiadó 1960.
- Putnoky Jenő: Pszichológia és andragógia. Pedagógiai Szemle 1964.10.
- A felnőttoktatás lélektani problémái.
- Radnai Béla: A felnőttoktatás módszereiről. Valóság 1961.5. sz.
- Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó 1964.
- Siemiński, M.: A felnőttoktatás kérdései. Krakkó 1951. Kézirat fordítás. OPI Felnőttoktatási tanszék.
- Suchodolski, B.: A jövőnek nevelünk. Tankönyvkiadó 1964.
- Szewczuk: A felnőtt ember fejlődési lehetősége. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó 1964.

## POSITION AND PERSPECTIVES OF ADULT SCHOOL-EDUCATION

By

*Marianne Sz. Várnagy, Gyula Csoma, László Gellért and Rezső Gere*

Tasks to be met in the education of adults are reviewed in two parts. In the first part the necessity of establishing closer contact with practical life is stressed as being the most important issue, then factors bearing on the organization of teaching secondary school subject-matter and on the writing of textbooks in this field are dealt with. In the second part steps to be taken as part of a long-term research plan are defined. Such steps are: the elaboration of the psychological principles of the work to be performed, the safeguarding of the intellectual and ethical conditions of education, the elaboration of teaching methods that take into account individual differences between adult students. The author's position and that of her associates is that the provinces of adult school-education and public education should be first separated and then harmonized, both activities being directed toward a mutual aim.

*Марианн С. Варнадь — Дьюла Чома — Ласло Геллерт — Режё Герге:*

### ПОЛОЖЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВОСПИТАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В РАМКАХ ЗАНЯТИЙ ШКОЛЬНОГО ТИПА

Авторы освещают задачи в связи с воспитанием взрослых, в двух частях. В первой части работы они выделяют из круга ближайших задач необходимость создания более тесной связи с жизнью в школах взрослых, потом останавливаются на вопросе организации учебного процесса в средних школах, а также на проблемах составления учебников для средних школ. Во второй части статьи они определяют первые шаги по пути к решению задач, предписанных перспективным планом научного исследования. К кругу последних авторы причисляют (вслед за изложением основных требований) психологическое обоснование, обеспечение благоприятных условий умственного и морального воспитания, организацию такого процесса обучения, который принимает во внимание большие индивидуальные различия, встречающиеся среди взрослых учащихся. Авторы считают нужным разграничить сферы действия воспитания взрослых в школе и народного просвещения, затем тесно координируют деятельность в этих двух областях, направленную на достижение одной общей цели.



Az itt közölt dokumentumok a felszabadulás évéből valók, s úgy állítottuk össze őket, hogy minél szélesebb területen és több tárgyban mutassák meg azokat a törekvéseket, amelyek a köznevelés demokratikus reformját tűzték ki célul. A szerkesztés szükségképpen laza — az egyes iratokat elsősorban a kronológia fogja füzérbe — s fontosabb, „súlyosabb” dokumentumok mellé kevésbé fontosak, helyi, periférikus jelentőségűek is kerültek. Ám, ez utóbbiak meglehetősen tipikusak is, így megérdemlik a közlést, s a szerkesztést megerősítették abban a meggyőződésében, hogy a demokratikus iskolareformért nemcsak „fent”, a „hatalom bástyáin”, a szakszervezetben vagy a tanügyigazgatás legfelső szerveiben szálltak síkra, hanem „lent” is megmozdultak a legjobb erők, s 1945 tavaszán — nyarán a köznevelésügy is megtette első lépéseit a nagy átalakulás felé. A különféle törekvések — melyek között hangot kap a régi iskola mérsékelt tartalmi reformjának követelése mellett a reformpedagógia eredményeinek igen erős interpretációja csakúgy, mint a magyar munkásmozgalom hagyományainak életre keltése — közös vonása az újítás vágya, az az általános vélemény, hogy régi iskolában, régi szellemben és módon nem lehet többé tanítani.

Az iratokat levéltárakban — elsősorban a Művelődésügyi Minisztérium irattárában — tártuk fel, s azokat minden kihagyás nélkül tesszük közzé, kivéve két iratot (mindkét esetben jelezzük), melyeknél a kevésbé fontos részeket elhagytuk. Ezek a kihagyott részek azonban nem szöveggöztiek, s tartalmukra jegyzetben utalunk.

*Dr. Révész Imre bizalmas utasítása a debreceni tankerület tanszemélyzete számára*

Isten kegyelméből újra megkezdhetjük a tanítást és vele a jobb magyar jövő építését. Munkánk nem lesz könnyű, mert egyelőre számos külső akadály és belső gátlás fogja megnehezíteni. A külső

akadályok elhárítása nagyobbrészt rajtunk kívül álló tényezőktől függ, a belső gátlásokon ellenben magunknak kell úrrá lennünk, ha azt óhajtjuk, hogy munkánk a mai helyzetben eredményes, az óhajtott jövő számára pedig gyümölcsöző legyen.

Ennek érdekében addig is, amíg a megalakulandó törvényes magyar kormány e tekintetben végleges érvénytel, részletekbe menően intézkednék, a következőket adom bizalmas utasításba:

A magyar köznevelés és közoktatás minden munkásának tisztán kell látnia azt, hogy a mostani világháború közelgő befejeződtével hazánk és népünk életében sokkal mélyebbreható változások fognak együtt járni, mint aminőket 1918-i összeomlásunk hozott magával. Minden tanár és tanító gondolja meg, hogy az iskolát ezek figyelik, reménykedő és gyanakvó szemek; gondolja el, hogyan nő meg kiejtett szava a szülők körében s hogyan torzul el akárhány-szor a tanulók tolmácsolásán át még nyugodtabb időben is. Éppen ezért minden tanár és tanító, rendkívüli felelőssége teljes tudatában, gondosan óvakodjék attól, hogy növendékei előtt a mai helyzetet, akár csak pusztán célozgatásokkal, hangulatkeltéssel is, valami epizódyszerű rövid közjátéknak tüntesse fel, amelynek elmúltával lényegileg éppúgy a megelőző társadalmi és politikai rend, az eddigi magyar közszellem fog visszatérni, mint ahogyan az 1919. augusztusától kezdve történt. Az ilyen beállítottság maga éppen elég volna arra, hogy a mai helyzetben minden tanítói és nevelői munkát lehetetlenné tegyen, iránta a sorsunk irányítását ma és a jövőben kezükben tartó külső és belső tényezőkben teljes bizalmatlanságot ébresszen.

Tisztán kell látni azt is, hogy a letűnt, illetőleg az országnak még meg nem szállott részén is letűnőben lévő magyar bel- és külpolitikai rendszer fölött már az eddigi események meghozták a lesújtó ítéletet... Belpolitikánk a német nemzeti szocialista szellem és rendszer egyre szolgálabb utánzásával, a szabadság és humanitás örök emberi és magyar értékeinek megtagadásával, a faji kérdés materialisztikus felfogásával, a zsidókérdés embertelen és kereszténytelen „megoldásával”, a „keresztyén” jelző jogosulatlan és képmutató használatával s ennél fogva lejárásával s mellett az igazi demokrácia és parlamentárizmus, a ma kívánatos ütemű társadalomgazdasági fejlődés elgáncsolásával szintén megérdemelte bukását. Föltétlenül óhajtandó tehát, hogy tanáraink és tanítóink vessenek lelkiismeretesen számot magukkal: eljutottak-e már s ha nem, képeseknek érzik-e magukat eljutni mind ennek tiszta meglátására? Ha e tekintetben más meggyőződésük van, az iskolai munka nyugalmának s az iránta való bizalomnak biztosítása érdekében meg kell hozniok azt az áldozatot, hogy meggyőződésük következményeit ön-



ként levonják, s az előbb-utóbb elkerülhetetlen külső beavatkozást maguk és esetleg iskolájuk ellen nem idézik föl.

Minden tanár és tanító tartsa kötelességének, hogy a rendelkezésre álló eszközök felhasználásával tárgyilagos képet alkosson magának az angol birodalom, az Északamerikai Egyesült Államok és a Szovjet-Unió valódi szelleméről, politikai, társadalmi, gazdasági rendszeréről és belső állapotairól, függetlenül magától a német és a nyomán járó eddigi magyar propaganda végzetes ferdítéseitől és elhallgatásaitól, sőt egyenes uszításaitól. Aggodalmasan óvakodni kell attól, hogy a Szovjet megtorló háborújának előttünk kavargó véres képeit összetévezzük magával a szovjet rendszerrel és annak eddigi eredményeivel s ily irányban tegyünk meggondolatlan nyilatkozatokat vagy célzásokat. Az iskolában természetesen semmiféle pártpropagandának nem lehet helye, de a tárgyilagosság és a tisztánlátás érdekében a növendékek fejlettségi fokához képest nem lehet alkalom adtán megemlítés nélkül hagyni, hogy a szovjet rendszer a magántulajdont nem, csak annak korlátlan túltengését, a kapitalista rendszernek ezt a legfőbb bűnét zárja ki, hogy a Szovjet-Unió a kebelébe tartozó 250—300 millió ember műveltségi színvonalának emelésére aránylag rövid idő alatt bámulatosan sokat tett, a művelt értelmiségi embert a nem anyagi vonatkozású pályákon is rendkívül megbecsüli, a vallási és egyházi életet és annak tényezőit pedig — amint erről közvetlen tapasztalásból is meggyőződhattünk — nemcsak nem üldözi, hanem tisztelőben részesíti. Arra is rá kell mutatnunk, hogy minden eddigi jel szerint a megszálló orosz hadseregnek nem célja Magyarország önállóságának és függetlenségének megszüntetése: katonai céljainak elérése után, amelyben őt magyar részről akadályozni éppoly hiábavaló, mint amilyen bűnös, nemzetellenes cselekedet, sorsunkra bíz bennünket.

Ennek a sorsnak nem szabad másnak lennie, mint annak, ami történelmünkéből következik, korszerű megvalósítása Kossuth kezdeményének, Petőfi álmának, amelynek első villanásai ott lobbantak legnagyobb magyar uralkodói és államférfiai szívében is: az emberi jogaihoz juttatott nép, a demokratikus Magyarország. „Az nem lehet, hogy annyi szív hiába onta vért . . .”

Ennek a nagy és sürgős átalakulásnak az előkészítéséből az iskola munkájának is ki kell vennie a maga részét. Különösen meg kell újhordnia történelmünk és irodalmunk tanításának. Tankönyveink általában véve a letűnt és letűnő régi rendszer feudális és kapitalista, illetőleg „fasiszta” szellemében vannak írva, ezért hiányait, téves beállításait a tanár és a tanító van hivatva az élő szó, a közvetlen ráhatás erejével — természetesen a növendékek

fejlettségi fokához lelkiismeretesen és megfontoltan alkalmazkodva — pótolni, illetőleg helyesbíteni. Történelmünkben az eddigénél sokkal nagyobb figyelmet kell szentelni a szociális gondolat erőfeszítéseinek, a népi erők mozgalmának. Kossuthot épp úgy végleg meg kell szabadítani a demagógia vádjától, mint Adyt a rossz magyarság, a merő destrukció bélyegétől. Rá kell mutatnunk Ady váteszi lelkének iszonyatosan beteljesült jövőbelátásaira. Az eddigénél jóval több figyelmet kell szentelnünk az Ady nyomán felnőtt írónemzedékeknek is, amelyek egészen magasrendű művészi értékeiken át mind a demokratikus átalakulásnak, a népi gondolatnak voltak szószólói. A régibb magyar irodalom örök értékeinek változatlan kultusza mellett onnan is fel kell ragyogtatni minden olyan, eddig kevésbé méltányolt nevet, amelyeknek viselői — kezdve a kódexírókon s a protestáns prédikátorokon Bacsányiig, Vajdáiig és Tolnai Lajosig — a szociális Magyarországért, a demokrata eszményekért küzdöttek. Ezeknek az íróknak méltó tárgyalásából derül majd ki, hogy amit most akarunk építeni, az a valódi magyar hagyomány: az a méltóbb, emberibb, gyökeresebben magyar és krisztusibb.

Történelmünk és irodalmunk tanítása közben, de egyébként is különösen óvakodni kell az 1920—1940 közti üres, felszínes és nem is mindig jóhiszemű irredenta-ideológia felújításától, akárcsak megszokott szólalmok vagy nekibúsult célzások alakjában is. Ez az ideológia a most összeomló magyar rendszerrel együtt megérdemelten elbukott. A „Csonka Magyarország nem ország, egész Magyarország mennyország” istenkáromláshoz közel járó pedagógiai tévelyéért méltán bűnhődünk. A magyarság jogos igényeinek érvényesítésére a békekötés előtt és után az eddigitől teljesen eltérő utat kell keresnünk, amely nem fantomokon, hanem realitásokon át kell hogy vezessen s amely út járhatásának előfeltétele a környező dunai népekkel s legelsősorban a saját megmaradó nemzetiségeinkkel való lelki megbékélés lesz, a szociális és a demokratikus népi gondolat jegyében, az eddigénél emberibb és keresztyénibb, a saját régebbi történelmünk irányvonalának is megfelelőbb szellemben. Éppen ezért a legnyomatékosabban felhívom a tanárainkat és tanítóinkat arra, hogy a hagyományos irredenta-szellemnek minden olyan megnyilatkozását gondosan kerüljék, amelyből fajgyűlöletre lehetne következtetni — kerüljék még akkor is, hogyha a használt tankönyv erre alkalmat vagy indítást adna. Ugyanilyen legnyomatékosabb figyelmeztetéssel óvok mindenkit a zsidókérdésnek oly szellemben való feszegetésétől vagy akár csak vigyázatlan kiszólásokkal érintésétől is, amely szellem az elbukott régi rendszer tarozéka volt s amelyet a gyökeres magyarság lelke önmagától min-

dig épp oly idegennek érzett, mint ahogyan idegennek érezte a komoly keresztyén szellemisség. Magától értetődik ezek után, hogy a növendékek közt faji, vallási és hasonló megkülönböztetést nem szabad tennünk, társadalmi szempontból is csak egyet: minél szegényebb valaki, annál inkább kötelességünk támogatni.

Óriási feladat vár ránk. De a mi önfeláldozó munkánktól függ, a gyermekeken át, a felnőttek mennél gyorsabb megnyugtatása, felvilágosítása is. Nem lehet ettől vonakodnunk. Elsősorban a mi kötelességünk, hogy kemény önnevelés árán, egymást buzgón és önzetlenül támogatva, úttörői legyünk egy jobb és valóban szabad Magyarországnak, amely a „keresztyén” nevet nem hazug politikai céggér gyanánt, hanem valódi krisztusi szelleménél fogva viseli.

Isten áldását kívánom munkánkra és jövendőnkre!

Debrecenben, 1944. december 1.

Kiváló tisztelettel

D. Dr. Révész Imre  
egyetemi c. ny. r. tanár, a tiszántúli  
református egyházkerület püspöke,  
mb. tanker. kir. főigazgató

SzÁL [Szolnoki Állami Levéltár] — Stencilezett.

Közigazgatási iratok.

J. N. K. Szolnok vm. tanfelügyelője,

1945. 1. cs. 20/1945.

### *Justné Kéri Hedvig tervezete munkaiskola<sup>1</sup> létrehozására*

Ebben a háborúban a javak nagy részben elpusztultak és a pusztulás és nyomor méreteihez képest sok gyermek maradt a legnagyobb nincstelenségben. Az árvák és félárvak ezrei maradtak ellátatlanul, gondozatlanul. Ezeknek az árváknak otthont teremteni elsőrendű szociális és emberbaráti feladatunk. Van mód arra, hogy miközben otthont adunk elárvult gyermekeinknek, ugyanakkor ezek a gyermekek komoly termelő munkát végezhetnek a közösség számára.

Ennek az elgondolásnak lélektani alapja a gyermek alkotóerejének céltudatos kihasználása, továbbá annak a ténynek figyelembe vétele, hogy a gyermek tevékenységét nagy mértékben fokozza, ha munkájának eredményét látja (pl. — maguk elvetette vetemény kerül az asztalra, maguk készítette gyertya ég az asztalon stb.)

<sup>1</sup> Az egyik legkorábbi tervezet „munkaiskola” életre hívására, amelyet számos más követett. A VKM-ben is megjegyezték, hogy ilyen törekvések „seregestül vannak”. (Ugyanebben az iratesomóban aláírás nélküli megjegyzés.)

„A jövő útjain” pedagógiai folyóirat 1925. novemberi számában Kéri Hedvig „Az új tanítási rendszerek főbb irányelvei” című cikkében összefoglalta a haladószellemű pedagógia lényegét és ismertette azoknak az iskoláknak munkáját, amelyek ebben a szellemben dolgoznak.

Magyarországon Nemesné M. Márta „Családi Iskolája”, Domokos Lászlóné „Új Iskolája”, Kéri Hedvig magán elemi iskolája és a Montessori-rendszerű iskolák képviselték ezt az irányt. (Az „Új-nevelés Ligája”, melynek székhelye Londonban van, elnöknője Mme Engor elismerte munkásságukat.)

E haladó rendszerű pedagógia egyik alapelve a gyermek cselekvő-erejének felhasználása komoly termelő munkára. Magyarországon csak e néhány iskola tudta ezt megvalósítani, de szerte a világban az „Új Nevelés Ligájának” ösztökélésére mindig több és több ilyen iskola létesült főleg Angliában, Amerikában stb.

A magyar gyermek munkaerejét és szellemi képességeit már 6—8 éves kortól a középiskola befejezéséig 18—19 éves korig a nemzet újjáépítésének munkájára használhatjuk fel. Kipróbált módszerekkel rendelkezésünkre állnak a néhány iskolában áldozatos szellemben dolgozó pedagógusok munkájának kitűnő eredményei és több külföldi példa. Aki látta Nemesné M. Márta „Családi Iskolájában” hogyan dolgoztak az elemista gyermekek az útépitésnél, aki tudja, hogy az angol Senderson-iskola tanulóinak már a múlt században volt saját földjük, melynek terményeit el is adták, — az nem fogja kihivetetlennek tartani tervünket, melynek reális feltételei a következők:

a) Az otthon megteremtése a mostani idők áthidalhatatlan akadályainak leküzdésével.

b) Olyan termelő munkák megindítása és kivitelezése, melyeket a gyermekek szakértők vezetésével elvégezhetnek.

c) Olyan tanítási módszerek bevezetése, melyek lehetővé teszik az iskolai tananyag alapos elvégzésével párhuzamosan, a napi munkaidő 2/3-át földmunkára, ipari munkákra, vagy más termelő munkára fordítani.

d) előteremtési a megindításhoz szükséges erkölcsi háttér és anyagi feltételeket.

## II.

### *Az otthon felállításának lehetőségei*

a/1. Olyan magyar vidéken, ahol nagyobb objektum üresen maradt, de azelőtt nagyobb tömegnek adott hajlékot, — lehet a gyermekek elhelyezése. (Pl. tanítóképzők internátusai: olyan férfi tanító-

képző internátus, amelynek növendékei most háborús, vagy közszolgálatot teljesítenek. — Az ottmaradt tanítóképzős növendékek bekapcsolódhatnak az otthon munkájába. Cinkota, Kecskemét stb.) a/2. Más lehetőség: elhelyeződés volt nagybirtokokon, ahol rendszerint az uradalomhoz tartozott bognárműhely, szerelőműhely stb. mely műhely a gyermekek számára munkatanulólhelyül felhasználható. (Pl. Keszthely, ahol a Gazdasági Akadémia az otthon munkáját támogathatja, vagy bármely nagybirtok, Fót stb.)

a/3. Gyermekek elhelyezése kisgazdáknál tanyákon, tanítás a falu iskolájában.

b) Olyan termelő munkák megindítása és kivitelezése, melyek hasznothajtók elsősorban az otthon számára, melyek révén az ország termelőmunkájába kapcsolódhatnak a gyermekek és ifjúság tömegei.

Aki gyermekkel a haladó pedagógia szellemében foglalkozott az tudja, hogy gyermekek számára milyen öröm a munka és hogy milyen jelentős és hasznos munkát képesek végezni helyes vezetés mellett.

Azonkívül, hogy a gyermekek látnák el az otthon háztartási teendőit, az otthon földet bérelne, vagy földet kapna, ahol a tanulók kertgazdaságot folytatnának, a gazdáknak segítenének a földeken, ipari, vagy mezőgazdasági—ipari tevékenységet folytatnának. A termények értékesítése, szétosztása stb. az ország gazdasági helyzetéhez képest alakul. Az elemisták pl. a konyhakertészetben dolgoznak (gyümölcsaszalás, baromfiudvar rendbentartás, fűkaszálás és behordás stb. a munkájuk). Még sok területen dolgozhatnak a munkás kis kezek. Tapasztalatból tudjuk, hogy 8—10 éves gyermekek is milyen használhatók ezeknél a munkáknál. A nagyobbak nehezebb földmunkára, konzervgyárban, téglagyárban stb. használhatók. Az országos szükséglethez képest dolgozhatnak olyan mezőgazdasági—ipari munkákat, melyek azon a vidéken, ahol az otthon van, kivitelezhetők. Így kialakulhat egy olyan Gyermekek-faluja, vagy városa, melynek földje és ipara úgy termel, hogy produktivitásuk bekapcsolódhat az ország vérkeringésébe.

### *c. Az otthontanítási módszerek*

Vannak kipróbált didaktikai módszerek, melyek lehetővé teszik, hogy az iskolai tananyag, melyet a községi és állami iskola tanítói heti 24—26 óra alatt tanítottak meg, heti 9—11 óra alatt elvégezhető.

Nemesné M. Márta iskolájában már naponta 1—2 órát valamilyen termelő munkával töltöttek el a gyermekek (állatapolás, kertimun-

ka, linóleum metszés stb.), Justné Kéri Hedvig magániskolájában pedig egy-egy osztály tanulói csak hetenként háromszor 3 órát foglalkoztak elméleti tananyaggal. (A módszerek megtalálhatók Nemesné M. Márta a „Családi Iskola módszerei”, „Nyelvtan mesék”, Justné Kéri Hedvig „Eljárások tanítási fennakadásoknál”, „Szám tábla részlet az elemi iskolai számtan módszerhez” és még több eddig kiadatlan didaktikai eljárásban.)

Ezekkel a módszerekkel lehetővé válik annyi időnek és energiának felszabadítása, mely mind termelő munkára fordítható. Az órarend és kötött tananyagbeosztás béklyóit levetve, — csoportos beosztással kivihető, hogy egyes csoportok reggel azonnal földmunkára mennek, míg más csoport 11-kor indul a közös munkára. (Párhuzamosan felhasználhatók Montessori módszerei közül azok, amelyek a helyviszonyok mellett alkalmazhatók.)

A középiskolások részére az amerikai Dalton-módszer lehetőséget ad csoportos és termelő munkára. A bevált Dalton-módszernek vannak már Magyarországon tudói, akik képesek annak kivitelezésére. Az új módszer szerint a tantárgyakra szabdaltnak tanítás helyére a dolgok egységes megismerése lép. Pl. az élesztőt és hatását a II. elemista, 7 éves gyermekek nem a tanító előadásából ismerik meg, hanem kenyeret sütnék.

Városuk földrajzát a III. elemisták nem az iskolapadban tanulják, hanem az utcán mérik fel a távolságokat, térképeznek, ott figyelik meg környezetük jellegét, forgalom, kereskedelem szempontjából stb. A IV. osztályosok nem könyvből magolják a történelmet, hanem feldolgozzák az egykorra vonatkozó adatokat, majd azt összefoglalva történelmi színdarabot írnak a gyermekek, melyben az illető kort megjelenítik, hozzá korszerű díszleteket rajzolnak, öltözeteket terveznek stb.

*d) A megindításhoz szükséges erkölcsi támogatás és anyagi feltételek*

A megindításhoz szükséges hátvéd az állam, a Főváros lehetne a Vöröskereszttel karöltve.

Ezeknek égisze alatt lehetne megindulni, a Gyermekvédő Liga bevonásával.

A gyerekek kiválasztása test pszichológiai alapon történik. Az anyagi ellenszolgáltatás munkaváluta formájában lenne, mely lehetővé tenné a gazda, kiscgazda vagy volt nagy uradalom részbeni ellátását is.

A gazdasági életnek munkaválutára való átállítása közgazdasági feladat.

A gyermekek létszáma helyi lehetőség szerint változik, de 50-nél nem lehet kevesebb, számuk 80—100 körül lehet egy-egy otthonban. Ki kell próbálni egy telepet kisgazdáknál, egyet a Főváros közelében, egyet távolabb, volt nagybirtokon. Mindegyik helyen a topográfiai és gazdasági lehetőségek szabják meg, hogy milyen termelőmunka indulhat meg. Pedagógus és pszichológus gárda van nálunk.

Hiányoznak még azok a gazdasági szakértők, akik a Gyermekek Falujának, vagy Városának megteremtését pedagógusokkal és pszichológusokkal együtt keresztülviszik.

Az otthon munkarendje stb. közös megbeszélés alapján a gyermekek bevonásával történik.

A munka megindítása sürgős!

Sürgetnek az elvégzendő munkák szükségessége, sürgetnek a tanulásra, gondozásra váró árvák ezrei.

Budapest, 1945. február hó.

Just Emilné, Kéri Hedvig.

MM it. VKM-III-üo.-2-22849/1945. — Eredeti, géppel írott tisztazat.

*A Szolnok-szőlőbéli állami népiskola jelentése a tanfelügyelőségnek az iskola újramegnyitásáról*

Jász—Nagykun—Szolnok vármegye Tekintetes Tanügyi Vezetőjének<sup>2</sup>  
Szolnok.

A Szolnok-szőlőbéli áll. népiskola újramegnyitásáról és a Szolnoki-szőlőben végzett közérdekű munkámról az alábbiakban teszem meg tisztelettel jelentésemet.

Tanügyi Vezető Úr 1945. jan. 14-i szóbeli utasítása értelmében kijöttem a helyszínre és megtekintettem az iskolát. Azt tanítás céljára alkalmatlannak találtam, minthogy a háború következtében a tantermek ajtajai, ablakai nagyrészen elpusztultak, a termek piszkosak, szemetesek voltak. Ugyancsak elpusztultak az iskolai bútorok és egyéb felszerelési tárgyak; az iskolai táblák, három asztal kivételével, amiket később a szomszédoktól hozattam haza. Kintlétem alkalmával az udvaron még szemétdombok és gödrök voltak. Elpusztulva találtam a kerítést és a melléképületeket is. Az iskolaépület teteje egy helyen aknatalálatot kapott.

Ekkor érintkezést kerestem az itt már megalakult Földmunkások Szabad Szakszervezetével és kértem őket, segítsenek hozzá munká-

<sup>2</sup> Az irat keltekor a megyének nem volt kinevezett tanfelügyelője. „Tanügyi Vezető”-nek szólították Vidor Győzöt, aki akkor ideiglenesen látta el a tanfelügyelő munkakörét.

jukkal, hogy a tanítást minél előbb megkezdhessük, annál is inkább, mert ők már ezt kérték is a Tanügyi Vezető Úrtól.

A szakszervezet tagjai meg is ígérték segítségüket. Megbeszéltük a teendőket és megindult a munka a közösség önkéntes munkavállalása alapján. — A munkák folyamán többször meglátogattam őket. Saját erejükből munkálkodtak, szereztek anyagot stb., úgy hogy végre február 22-én elérkeztünk oda, hogy egy tanteremben megkezdhattuk a tanítást. A frissen meszelt tanterem illata az új tavaszt, az új élet sarjadjását jelentette nekünk.

Aztán közösségi munkával megcsináltuk a W.C.-ket, a melléképületek egy részét, kijavítottuk a kerítést. Az iskola elé új nagy kapu került. A tető kijavítva, az udvar elegyengetve, kitakarítva ad helyet a játszadózó vidám gyermekcseregnek.

A komoly munka megindult. Idáig elkészült 44 új négy személyes iskolai pad, 2 dobogó, egy táblaállvány, mindhárom teremben ajtók, ablakok (szimplán üvegezve). Két ajtóra még záruk kellenének. Mindhárom terembe szereztünk kályhát, ami a célnak megfelel. Egy iratszekerényünk is van.

A javítási munkák bár kisebb ütemben — mert az idő javulásával a lakosság nagyon el van foglalva a földmunkákkal — tovább folynak és remélhető, hogy a közeljövőben a második tanteremben is megindul a tanítás.

Szükséges volna egy állandó takarító és favágó iskolai altiszt alkalmazása, aminek elintézését ezennel tisztelettel kérem.

Az iskola 3 tantermes, eddig 4 tanerő tanított benne. A tanulók létszáma tavaly 198 volt. Jelenleg 116 tanuló jár rendszeresen iskolába, akik I—VIII. o.-ba vannak beírva. Beiratkozások állandóan vannak.

Tanerők létszáma jelenleg: kettő. Csontos Sándor megbízott isk. igazgató és Jankó Károly beosztott áll. tanító.

A tanulók jelenleg megosztott időben járnak felváltva három naponként délelőtt és délután, két csoportban:

1. csoport I—III. o.; 2. csoport IV—VIII. o.

A tanulók létszáma osztályonként a következő:

I. o. fiú =	18	lány =	11	összesen	29
II.	10		6		16
III.	10		6		16
IV.	7		10		17
V.	8		10		18
VI.	2		4		6
VII.	1		5		6
VIII.	4		4		8

---

összesen: fiú 60                      lány 56                      összesen: 116



A tanítás rendesen folyik, zökkenő nincs. A gyermekek örömmel jönnek iskolába, a szülők megelégedettek és ennek kifejezést is adnak.

1945. március 4-én, vasárnap délután „Szülői értekezlet”-et tartottam, amelyen minden szülő megjelent. Megbeszéléseink végén kinyilatkoztatták, hogy az iskolai munkával örömmel tartanak párhuzamot a családi nevelésben is.

Az iskolai munkán kívül bekapcsolódtam a Szakszervezet felkérésére az itteni „Földmunkások Szabad Szakszervezete” munkájába is. Közreműködtem hatásosan itt a „Nemzeti Parasztpárt” helyi szervezetének megalakításában. —

Közreműködtem és állandóan tevékenyen részt veszek a Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetség megalakulásánál és jelenlegi működésében és minden munkájában. Az Ifjúsági Szövetség jelenleg 53 taggal működik, fiúk és lányok vegyesen, 10—25 éves korig. Jelenleg 3 szakosztálya működik: kulturális, propaganda és sport szakosztály.

Az ifjúsági szervezettel most készülünk a márciusi szabadság-ünnep műsoros megünneplésére. Ezenkívül április 4-én, húsvétkor műsoros ünnepélyt tervezünk, amelyre már szintén folynak a próbák.

Ezen munkán kívül a helyi szakszervezet útján a nép segítségére vagyok minden egyéb ügyében, földosztás, földigénylés, gazdasági tanácsadás, termelés, jogi ügyekben. — Tevékenyen segítem őket.

A demokratikus népi gondolatok életreválásán dolgozom és a népi közösség felemeléséért és boldogulásáért küzdök.

Tanügyi Vezető Úr további utasításait várva, jelentésemet zárom.

Szolnok-szóló, 1945. március hó 5-én

Csontos Sándor  
megb. isk. ig.

SzÁL Közigazgatási iratok. — Eredeti, kézzel írt fogalmazvány.  
J. N. K. Szolnok vm. tanfelügyelője,  
1945. I. cs. 81.

### *Munkaiskola szervezése Csorváson*

#### *Jegyzőkönyv*

Készült Csorváson 1945. április 21-én a csorvási gazdasági, politikai és társadalmi egyesületeknek vezetőségi ülésén, melyen a Munkaiskola szervező bizottságává alakultak át.

Jelen vannak: Oszlács Mihály elnök, Ádám Zsigmond tanítóképzőintézeti tanár, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszerve-

zete<sup>3</sup> megbízásából, Dohányos Pál a Magyar Kommunista Párt helyi titkára, K. Kukla István a Szociáldemokrata Párt elnöke, Forján András a Független Kisgazda Párt elnöke, Németh János a Földmunkás Szakszervezet Országos főtitkára, Balla Sándor a Községi Földigénylő Bizottság jegyzője, Kóhalmi János a Csorvási Pedagógusok Szabad Szakszervezetének szervezője, Csabai Pál községi főjegyző, Csuvár Imre közgyám, Szörényi Imre a MADISZ elnöke, Varga Lászlóné a Demokratikus Nők Szövetségének megbízottja, Borsi Ferenc az Iparoskör megbízottja, Nagy János a nagymajori üzem megbízott és Gyuresko Zsuzsanna védőnő.

Gyűlés Oszlács Mihály Földmunkás Szakszervezeti elnököt választja meg jelen gyűlés elnökévé, a jegyzőkönyv vezetését pedig Kóhalmi Jánosra bízta.

1. Elnök üdvözli a megjelenteket. Elnök bejelenti, hogy a M. Pedagógusok Szabad Szakszervezete 1945. április 2-án kelt beadványában bejelentette igényét a Csorvás község területén lévő kastély-park és 100 kat.hold megművelhető földbirtokterületre, melyen gyermekotthont és modern munkaiskolát óhajt létesíteni. Fenti javaslatot a Csorvás községi Földigénylő Bizottság teljes egészében magáévá tette, a kért területet kiigényelte és erről hozott határozatát megküldötte a Megyei Földbirtokrendező Tanácshoz Gyulára. A jelen gyűlés célja a további tennivalók és a kivitelezés kérdésének megbeszélése. Elnök felkéri Ádám Zsigmond tanárt, hogy ismeresse az intézmény létesítésének és szervezésének tervét.

2. Ádám Zsigmond tanár ismertetésére és javaslatára a gyűlés a következő határozatot hozza:

*Határozat:* Az előadó által elgondolt, kiépített és ismertetett javaslatot teljes egészében elfogadja.

1. A gyűlés kimondja, hogy Csorvás községben létesít egy gyermekotthont és munkaiskolát.

2. Kimondja, hogy fenti intézmény Csorvás községben a Nagymajor területén létesítendő, azon a területen, amelyet a Községi Földigénylő Bizottság erre a célra kiigényelt.

3. Az intézmény területe: kastély-park, majorterület és 100 kat.hold művelhető terület.

4. Az intézmény létesítésének alapelvei: 1. A keret határozott: minden dolgozó gyermeke számára lehetővé akarjuk tenni a teljes kifejlődést; az egyes lépéseket a különleges helyzetek, a község érdekei, a tanerők és gyermekek szabad megnyilvánulásai határozzák meg. 2. Minden munkát jó szakember lelkes és lelkiismeretes

<sup>3</sup> A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete a munkaiskolák szervezésére irányuló törekvéseket erőteljesen támogatta, s azok megvalósítására szervező bizottságot hozott létre (elnöke dr. Stolmár László volt).

bekapcsolódása jellemez. Az iskolában a való élet megismertetésével az életre készítjük elő a gyermekeket.

5. Az intézmény szervezete: lehetővé kívánjuk tenni minden gyermeknek nemre való tekintet nélkül a kifejlődést 6 éves kortól a teljes érettség fokáig. Tagozatok:

8 évfolyamú népiskola, 4 évfolyamú középfokú iskola érettségi joggal, mezőgazdasági és ipari iránnyal, 2 évf. tanítóképző akadémia. Felnőttek átképzését szolgáló továbbképző tanfolyam.

6. Az egész intézmény a szövetkezeti gondolat jegyében indul, ezáltal segíti az új kisbirtokosokat. A birtoklevelet a M. Pedagógusok Szakszervezete és a M. Földmunkások Sz. Szakszervezete részére állítjuk ki.

7. Tantárgyak: alapismeretek, szakismeretek, közösségi ismeretek, tudományos munkára előkészítő ismeretek, készségek. Mindezek a tanítási anyag, a tárgy, a gyermek természetétől és a munka feltételeitől meghatározott időben, mértékben és módon dolgoztatnak fel.

8. Az intézmény teljes kifejlődésekor önálló lesz az átmeneti időben különböző intézmények segítségét kell igénybe vennie. A félbe maradt kastély felépítéséhez pedig államsegély, ill. támogatást kérünk, tekintettel arra, hogy az intézmény közérdekű.

9. Tanerőket elsősorban a községben működő alkalmas szakemberek közül választjuk. A hiányzó tanerőket pedig máshonnan hozzuk

10. Jelen gyűlés mint szervező bizottság megkéri, megbízza és felhatalmazza Ádám Zsigmond tanárt a szervezés, a vezetés és kivitelezés munkájával, mely a Csorváson létesítendő modern Gyermekotthon és Munkaiskola létesítésével és vezetésével kapcsolatban felmerül.

1. Gyűlés megállapodik abban, hogy a jegyzőkönyv példányait illetékes helyekre továbbítja.

Több tárgy nem volt, elnök a gyűlést bezárja.

K. m. f.

Kóshalmi János s. k.  
jegyző

Oszlács Mihály s. k.  
elnök

hitelesítők:

Balla Sándor s. k.

Csuvár Imre s. k.

Ezen másolat a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének irattárában elhelyezett eredeti jegyzőkönyvvel szövszerint megegyezik.

Budapest, 1945. június hó 2.

Olvashatatlan aláírás  
főtitkár

Dr. Kemény Gábor  
elnök

MM it. VKM-III. üo.-2-22849/1945. — Eredeti, géppel írt fogalmazvány.

*Pedagógusok világnézeti átképző tanfolyama Kiskunhalason 1945-ben*

*A tanfolyam programja:*

Május 7. Hétfő d.u. 5 óra.

Megnyitó: Tartja Csányi János a Nemzeti Bizottság jegyzője, Kiskunhalas m. városban a tankerületi főigazgató és a tanfelügyelői hatáskörrel megbízott iskolaigazgató.

1. Előadás: Paizs István: A Nemzeti Függetlenségi Front programja.
2. Előadás: Május 8. kedd. Csikszentimrei Kálmán: Rabság helyett szabadság az iskolában.
3. Előadás: Május 9. szerda. Csányi János: Hány világ van?
4. Előadás: Május 10. csütörtök. Szilágyi Ferenc: A történelmi materializmus történelemszemlélete.
5. Előadás: Május 11. Péntek. Paizs István: A tőkés társadalom ellentmondásai.
6. Előadás: Május 12. szombat. Csányi János: Az öntudatról.
7. Előadás: Május 14. Hétfő. Paizs István: A demokrácia.
8. Előadás: Május 15. kedd. Csányi János: Szocializmus, kommunizmus, kereszténység.
9. Előadás: Május 16. szerda. Paizs István: Nevelés és iskola a Szovjetunióban.
10. Előadás: Május 17. csütörtök. Csányi János: Hogyan állunk? Mit kell tennünk?

Az előadások minden nap 5 órakor kezdődnek. Május 18—19-én d.u. 5 órától általános összefoglalás. Kérdésekre adandó válaszok. Megvitatás. — 19-én a tanfolyam lezárása. Beszél egy a hallgatók közül, valamint Paizs István és Csányi János előadók.<sup>4</sup>

MM it. VKM-III.üo.-4-8850/1945. — Nyomtatvány.<sup>5</sup>

*Az Országos Földbirtokrendező Tanács a csorvási munkaiskola számára juttatandó 100 kat.holdról*

*Országos Földbirtokrendező Tanács*

1.294/1945.

III. főo.

Tárgy: Magyar Pedagógusok, Magyar Földmunkások Szabad Szakszervezetének kérelme.

Május 7-én az Országos Földbirtokrendező Tanácshoz a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete és a Magyar Földmunkások Szabad Szakszervezetének megbízásából beadott kérelemre az Ország-

<sup>4</sup> Egy kísérő irat tanúsága szerint csak a megnyitó előadás hangzott el, a többi előadás „helyi pártközi nézeteltérés miatt egyelőre elmaradt”.

<sup>5</sup> Hasonló program számos található az MM irattárában és más vidéki levéltárakban is. Legtöbbjük nyomtatásban nem jelent meg.

gos Földbirtokrendező Tanács május 14-én tartott ülésben a következő határozatot hozta: A Tanács a kérelemnek helyt ad olyanformán, hogy amennyiben a lehetőség megengedi és az igényjogosultak sérelme nélkül Csorvás községben még fennhagyható 100 kat. hold terület, akkor ezen területet állami mintagazdaság részére az állam fennhagyja és amennyiben a jelzett iskola felállításához a kultuszminisztérium hozzájárul, valamint a kastélyt és parkot a miniszterközi bizottság fenti célra átengedi, akkor az állam is használatra átengedi a részére fennhagyott 100 holdas mintagazdaságot az iskola céljaira.

Budapest, 1945. május hó 15-én

A kiadvány hitelül:  
Szabó Béla József s.k.  
min. s.hiv. igazgató

Veres Péter s.k.  
az Országos Földbirtokrendező  
Tanács elnöke  
az Orsz. Földbirtokrendező Tanács  
pecsétje

Ádám Zsigmond úrnak, Budapest, V. Csanády utca 21.

MM it. VKM-III.üo.-2-22849/1945. — Hiteles másolat.

*A jászkladányi népiskola igazgatójának kérdése a tanfelügyelőséghez:  
Tanítható-e az „Internacionálé” az iskolában?*

Szolnok vm. Tanfelügyelőségének !

*Szolnok*

A helyi kommunista párt azt kérte a népiskolától, hogy a tanulókkal az „Internacionálé”-t énekeltessem.

Tisztelettel kérek sürgős utasítást, hogy tanítható-e vagy sem.  
Jászkladány, 1945. V. 24.

Olvashatatlan aláírás  
megb. igazgató

SZÁL Közigazgatási iratok. — Eredeti, géppel írt fogalmazvány.  
J.N.K. Szolnok vm. tanfelügyelője,  
1945. I. cs. 426.

*Szolnok vm. tanfelügyelőségének válasza a jászkladányi népiskola igazgatójának az Internacionálé iskolai énekléséről*

Átiratára válaszolva közlöm, hogy az „Internacionále”-nak van bizonyos pártjellege, s mint ilyen, az iskolában tanítható nem lenne. Figyelembe kell venni azonban azt, hogy az a párt az ország újjáépítésében vezető szerepet visz s az ének népszerűsége a pártkeretet már áttörte, ezért nem merülhet fel akadály az iskolai betanít-

tatásánál. Az iskolai ünnepélyeken azonban a Himnuszt és a Szózatot énekeljük.

SzÁL Közigazgatási iratok. — Eredeti, kézzel írt fogalmazvány.  
J. N. K. Szolnok vm. tanfelügyelője,  
1945. I. cs. 426.

aláírás nélkül.<sup>6</sup>

### *Tanár átképzőtanfolyam 1945 nyarán Budapesten*

A III. ü. o. vezetője 1945. június 11-én közölte az elnöki ü. o. alulírt tagjával, hogy az 1945 év nyarán Budapesten tartandó tanár átképző-tanfolyam technikai lebonyolításával Dr. Szentmihályi Jánossal együtt megbízott.

A tanfolyam feladata a világnézeti tárgyak tanárainak lelki beállítása az új nevelés szolgálatára. A tanfolyam célja iránymutatás a tárgyak anyagához, tájékoztatás a tárgyválasztásban, tanácsadás a nevelőmunka, a tanári magatartás fontos gyakorlati kérdéseiben.

A tanfolyam Budapesten augusztus első felében két hetes időtartamban kerül lebonyolításra. Hallgatói a budapesti és környéki iskolák kiválasztott tanárai továbbá a tankerületek küldöttei lesznek.

A tanfolyam előadói a következők:

Szekfű Gyula egyetemi tanár: Bevezető és záró előadás.

Molnár Erik népjóléti miniszter: Östörténet.

Deér József egyetemi ny.r. tanár: Középkor.

Erdeiné Majláth Jolán: Török kor.

Szabó István egyetemi tanár: A XVIII. század története.

Hajnal István egyetemi tanár: Reformkor.

Balla Antal egyetemi m. tanár: Magyarország és a kapitalizmus.

Moór Gyula egyetemi tanár: Társadalmi rendszerek.

Szabó Árpád egyetemi tanár: Rabszolgatársadalom.

Andics Erzsébet moszkvai egyetemi m.tanár: Hűbéri társadalom.

Béki Ernő gimnáziumi tanár: A kapitalizmus keletkezése.

Simon László államtitkár: A kapitalista társadalom lényege.

Bolgár Elek rosztovi egyetemi tanár: A demokratikus társadalom formái.

Mendöl Tibor egyetemi tanár: A Kárpátmedence képe.

Bulla Béla egyetemi tanár: A népi munka és a természeti tényezők kölcsönhatása.

<sup>6</sup> A kézírás minden valószínűség szerint Vidor Győzőé. Az iratokon még ez áll: „Elintézés külön íven.”

- Vísky Károly egyetemi tanár: Népiünk ismerete.
- Kovács Máté a köznevelési tanács üv. igazgatója: A magyar irodalom szerepe a magyar lélek formálásában.
- Kardos Tibor egyetemi m. tanár: A régi magyar irodalom mai szemmel. A reformáció irodalmi képe.
- Kunszery Dezső szerkesztő: A magyar felvilágosodás irodalmi törekvései.
- Sík Sándor egyetemi tanár: A magyar klasszicizmus mai tanulságai.
- Bisztray Gyula egyetemi m. tanár: Népevelő irodalmunk a XIX. században.
- Túróczy-Trostler József egyetemi tanár: A századvégi magyar irodalom.
- Juhász Géza tankerületi főigazgató: Ady politikai jelentősége.
- Illyés Gyula író: A Nyugat.
- Keresztury Dezső az Eötvös Kollégium igazgatója: Modern humanisták.
- Kállai Gyula államtitkár: A magyar nép sorskérdései és a szociális igazság hangja.
- Tolnai Gábor múzeumi könyvtárőr: Klasszicizmusunk élő hagyományai.
- Kardos László miniszteri osztálytanácsos: A legújabb magyar líra.
- Ortutay Gyula a Rádió igazgatója: Népköltészetünk mai szemmel.
- Barra György gimnáziumi tanár: Nevelő és osztály.
- Mátrai László egyetemi magántanár: Nevelő és tanítvány.
- Kemény Gábor a P. Sz. Sz.<sup>7</sup> elnöke: Az elmúlt 25 év iskolapolitikájának mérlege.
- Simon László államtitkár: Az iskola hivatása a demokratikus Magyarországon.
- Szombatfalvy György tanügyi főtanácsos: Az új nevelő felelőssége.
- Kiss Árpád köznevelési tanács előadó: A demokratikus nevelő szerepe a diáktársadalom életében.
- G. Szabó Kálmán festőművész: A haladó művészi irányok kapcsolatai a múlttal.
- Pátzay Pál szobrászművész: Korunk haladó képzőművészeti irányai.
- Kállai Ernő szerkesztő: A tiszta művészi látás.
- Genthon István egyetemi m. tanár: A műalkotások igaz szemlélete.
- Bartha Dénes egyetemi magántanár: Korunk zenei fejlődés-irányai.
- Ádám Jenő főiskolai tanár: A magyar népdal és népi zene.

MM it. VKM-III. üo.-4-8328/1945. — Eredeti, géppel írt fogalmazvány, keltezés nélkül.

<sup>7</sup> Pedagógusok Szabad Szakszervezete.

*A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének tervezete kísérleti munkaiskolára és tanulóotthonra*

Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium!

F. év május hó 31-én keltezett beadványunkban a Csorváson szervezendő Kísérleti Munkaiskola és Tanulóotthon engedélyezését kértük. Beadványunkban csak a körvonalakat vázoltuk, jelen alkalommal közöljük az eddig kialakított *szervezeti, tantervi, módszerre vonatkozó elgondolásokat, az óra- és munkatervet, a szorgalmi idő tervét, az 1945/46. iskolai év megkezdéséhez szükséges tanár létszámot és a felszerelések előteremtésének tervezetét.*

Mindenekelőtt jelentenünk kell, hogy *tantervünk, tanmenetünk, módszeres eljárásaink rugalmasak.* A célt tisztán látjuk magunk előtt, azt akarjuk, hogy növendékeink egyéniségük teljes kibontakoztatásával a közösségbe örömmel beilleszkedni tudó személyiségekké formálódjanak.

A cél megközelítése érdekében felhasználjuk a neveléstudomány reális eredményei közül mindazt, amivel *a növendékek kifejlődését elősegíthetjük.* A gyermek *belső ösztönzéseit külső tevékenységgel, a tanulást cselekvéssel kívánjuk összekapcsolni.* A gyermeki érdeklődés fejlődéséhez mérjük minden lépésünket. Elhagyjuk azt az utat, amelyen kizárólag elméleti tanulással, könyvből, magyarázatok alapján akarták az ifjúságot előkészíteni a gyakorlati és tudományos pályákra. A növekvő ifjúság mind nagyobb mértékben jut el az absztrakció fokához, mind több és több szerepe lesz az elméleti kérdések tisztázásának, *de a földdel, az ipari munkával való kapcsolatot nem szüntetjük meg.*

A gyermek fejlődésének törvényszerűségeit egyeztetjük a közösség által előírt követelményekkel. Nem felejtjük el, hogy az előző fok benne van a következőben, az ösztönös játék korszakát felváltja a megismerés és tapasztalás vágya, ezt követi az egységesítő irányelvek keresése, az erkölcsi és szociális eszmények formálásának szükségessége. A három fő korszak megkülönböztethető, de el nem különíthető. A megismerés vágyával jól megfér az ösztönös játék szükségessége; az egységesítő irányelvek keresése közben a tapasztalás továbbgyarapítása és a játékos beleélés egyaránt szükséges velejárója az ifjú életének. Nagy László követelésének megfelelően háromféle iskolát adjunk gyermekeinknek:

*7 éves korig játékkisiskolát,* hol testi és szellemi erőit fejleszti, összerendezi, begyakorolja a testi működések és szellemi folyamatokat. Iskolánkban az első osztály ilyen játékos szellemű lesz.

*14 évig a tapasztalatok iskoláját* kívánja a gyermek. A külvilág, a természet és társadalom sok-sok jelenségét fedezi fel, ezekben



rendet teremt, összehasonlít, kipróbál, egyes területeken a szak-szerűségig dolgozza be magát. A tapasztalatok mezeje évről-évre nő, mindig más-más területeket jár be. A begyakorolt szellemi funkciók teljesítőképességét kipróbálja. A csorvási kísérleti munkaiskolában ezen kíváncsalom minden vonatkozásban kielégítést is nyer: a növendékek erejükhez mértén részt vesznek a gazdaság életében. A napi-heti munkarend és módszer ismertetésénél erre a kérdésre még visszatérünk.

*14—21-ik életévig: adjuk a szakszerű és tudományos képzés iskoláját.* Az élet- és világszemléletében az ifjú elkezdi egységesítő irányelveket keresni. A konkrétumok világa helyett tekintete befelé mélyed a maga és a világ lelkébe. Keresi helyét, feladatát, készül rá.

Ezt a fejlődésfolyamatot az iskolának nem szabad figyelmen kívül hagynia. *A Csorváson létesülő Kísérleti Munkaiskola szervezete* ezek alapján a következőképpen alakul:

a) *8 évfolyamú népiskola.* A felső négy osztályban tekintettel leszünk arra, hogy pótolnunk kell a középiskola I—IV. osztályát, tehát az osztálykülönbségek kiiktatása kapcsán igyekszünk elkerülni a nivósüllyedést.

b) *4 évfolyamú középiskola,* mezőgazdasági, háziipari iránnyal, ugyanolyan joggal, mint a többi általános irányú középiskola. A klasszikus műveltséget kívánó pályákra törekvők számára fakultatíve lehetővé tesszük a klasszikus nyelvek tanulását.

c) *A falu- és környékbeli felnőttek számára indítandó továbbképző tanfolyamok.* Ezáltal intézményünk a környék kulturális központjává válhatik. Mindhárom fokon koedukációt vezetünk be.

*Tantervünk* megállapításánál átmenetileg alapul vesszük a következő, eddig érvényben levő és most kialakítandó tanterveket:

1. a 8 osztályos népiskola tantervének I—IV. o.-ra vonatkozó részét,
2. a polgári iskola I—IV. o. tantervét,
3. a mezőgazdasági középiskola I—IV. o. tantervét.

Ezek szolgáltatják az alapot tantervünk kiépítésénél. A középiskola által követelt anyagtól fenti intézmények tanterve nagy eltérést mutat. Minthogy szem előtt tartjuk azt az elvet, hogy a művelődési anyag mennyisége szempontjából nem óhajtunk jelentősebb eltérést az általános alsó- és középfokú iskolák végzendő anyagától, sürgős tennivaló annak a megállapítása, hogy a középiskola tantervéből mit kell feltétlenül átvenni a tanulók megterhelésének veszélye nélkül. Abból az alapelgondolásból indulunk ki, hogy a gazdasági irányú tevékenységnek épp úgy meg lehet a formális képző ereje,

mint a klasszikus nyelvek, magasabb fokú matematika, stb. tanulmányozásának.

Az anyag zsúfolását meg kell akadályozni, másrészt a nagy nívó-különbséget ki kell iktatni, mert nem elszigetelten akarunk dolgozni, hanem bele szeretnénk kapcsolódni köznevelésünk szervezétébe. A többi iskolából és iskolába való átlépést zökkenő nélkül bizsítani kell.

A nagy nívó-különbség arra vezetne, hogy továbbra is lenéznek a mezőgazdasági irányú műveltséget; emellett növendékeink hátrányos helyzetbe kerülnének a gimnáziumban végzett kartársaikkal szemben a továbbtanulás szempontjából.

A népiskola IV. oszt. a polgári iskola I. oszt. a polg. isk. IV. o. és a mezőgazdasági iskola I. osztályának anyagában sok ismétlés található. Ezekre az átmenetekből származó ismétlésekre kísérleti munkaiskolánkban nem lesz teljes egészében szükség. Az így nyert időt felhasználjuk arra, hogy a matematikában, természettanban, nyelvekben emeljük az anyag mennyiségét.

Az egyes szaktárgyak tanárai Szakszervezetünk tagozatain belül már dolgoznak a tanterv ilyen szellemű átalakításán. Kísérleti iskolánk egyik feladata lesz a megfontolt tantervi reformtörekvések megvalósítása. Ezen elgondolások alapján van reményünk arra, hogy az új, a gyermek fejlődésének, a gyakorlati és elméleti kívánalmaknak megfelelő tantervet dolgozzunk ki.

*Módszerre* vonatkozó elgondolások:

Minthogy nemcsak az iskolai munkát látjuk magunk előtt, a módszeres elgondolásokat az egész intézmény életkeretébe helyezzük bele. A növendékek iskolai és iskolán kívüli élete szervesen összefonódik, a bejáró növendékek is egész nap bent vannak az intézetben.

Ezek alapján a következőket tervezzük:

Az egyes osztályok a lehetőség szerint családszerűen helyezendők el. A parkban meg lesz minden osztálynak a kijelölt helye, hol jó idő esetén foglalkozik. Útbaigazító lesz a kapuknál, forgalmasabb helyeken, terek, utcák találkozásánál. Az egész park egy község berendezésének formáit veszi fel. Minden gyermeknek lesz otthona, amelynek rendbentartásáért felelős, de játszani, dolgozni, tanulni, beszélgetni elmegy máshova is. Postahivatal, községháza, a község különféle ügyeinek elintézésére alakítandó intézményekben készül fel növendékünk a felnőttkorabeli közösségi életre.

A közösségi érzés, a felelősségtudat kifejlesztése céljából kiépítjük az iskolai önkormányzatot, hol választás, véleménynyilvánítás, véleményformálás, egészséges világnépek kialakítása válik lehetővé. A módszer kiépítésébe, a napi, heti, havi munkarend megállapításába

a növendékeket is belevonjuk. Fali újságot, később időszakonként megjelenő lapot íratunk velük. Az önkormányzatot a községi önkormányzat mintájára szervezzük meg.

A játékszabályok megismertetésével, begyakoroltatásával a közösségi élet elemi törvényszerűségeit sajátítja el minden gyermekünk.

Az egyes tárgyak módszeres feldolgozásainál a reformiskolákban eddig bevált módszereket egyeztetjük a nép- közép- és közép-fokú iskolák módszerének követendő részeivel. A kialakult számolás-mérési, idegen nyelvi, énektanítási stb. módszereket igyekszünk megvalósítani. A helyes módszer kiépítése a második főfeladata iskolánknak.

Az osztálytanítás mellett szóhoz jut a csoporttanítás is, magasabb fokon pedig a laboratóriumi munkát vezetjük be.

Az egész vonalon a játékszerűségtől az életszerűség felé visz az út, végig a gyermekek aktív bekapcsolásával.

Alapelvünk: amit a gyermek maga végezhet, tervelhet, mondhat, feltétlenül tőle várjuk el, a nevelő irányít, szervez, és csak ott lép cselekvőleg is közbe, ahol erre szükség van.

Az első osztály játékos szelleméből fokozatosan haladunk a munkafegyelem felé, de olymódon, hogy a játékot jellemző derű, jókedv, szabad részvállalás készsége az egyre komolyabbá váló munkából se hiányozzék. Nem akarjuk a munka komolyságát lerontani, de a lélekölő robotmunkára emlékeztető komorságot el kell kerülnünk. Az a törekvésünk, hogy a játék lelkeségét, a belemerülő képességet mentsük át a munka végzésébe is. Így érhetjük el a munka és munkás megbecsülését, a munka megszerettetését.

Gondoskodunk róla, hogy a gyermeki munka ne legyen kimerítő, de a fejlődéssel mind komolyabb erőpróbák elé állítjuk növendékeinket, a szellemi erő kifejtés mértékét a lehetőség szerint módszeresen fokozzuk.

A korábbi szalmalángszerű érdeklődést rendszeres munkával szakérdeklődéssé, később esetleg kutató érdeklődéssé fokozzuk. Az önképzőkörök, ifjúsági egyesületek, szellemi és testi erőpróbát kívánó versenyek mind sorompóba állítandók. Ezen a téren arra törekszünk, hogy mindenkinek lehessen valamelyik területen győzelmi esélye. A szokványos versenyeken kívül gazdasági munkák és gyakorlati ügyességek is számításba jönnek. Ezzel az egyoldalú intellektualisztikus és kizárólagos testi kultuszt ellensúlyozzuk. Az egyéni versenyek helyét a lehetőség szerint csoportversenyek váltják fel.

A gyermekek sajátos tevékenységének, személyes és felelősségteljes munkájának, cselekvésvágyának felhasználásával kifejlesztjük a határozott, kitartó erőfeszítés készségét.

A felülről, kívülről jövő tekintély helyét az önfegyelem, az önnevelés fokozódó mértéke váltja fel. Az iskola munkájában az önkormányzat, ezen belül a tevékenység és szabadság helyes értelmezése, céltudatos és rendszeres keresztülvitele nyilvánul meg.

A gyakorlati és elméleti munka kapcsolatát a következőképpen vesszük keresztül: a gazdaság életében konyha-, gyümölcs-, virágkertészet, méhészet, mezőgazdasági munkák, kovács, bognár, villanszerelő, gépész, gépjavitó, len-, kendertermesztés, áztatás, fonás, szövés, festés, varrás, állattenyésztés, háztartás, irodai munkák, értékesítés-, kereskedelem-, a szövetkezeti gondolat megvalósítása válik lehetővé.

Mindezek szükséges velejárói az intézmény életének. A belterjes gazdálkodás, szakszerű állattenyésztés teszi lehetővé az önellátást, de ugyanez szolgáltatja a nevelési alapot is. Az egyes szakmák műhelyeiben és az egyes üzemhelyeken 2—3 hétig hospitálnak a növendékek egymást felváltó csoportokban. A beosztásnál gondolunk arra, hogy minden gyermek mindenfajta munkában részt vegyen. A VI. és VII. népiskolai osztályban már kérhetik a növendékek valamelyik szakra való többszöri beosztásukat hajlamaiknak megfelelő módon. A nyolc népiskolai év folyamán ilyen formában gyakorlati alapon bepillantást nyernek az egyes szakmákba, megtanulják az egyszerűbb szerszámokkal való bánásmódot. A műhelyben tapasztaltakról rövid munkanaplót vezetünk, ezt a műhelyvezető és osztálytanító láttaozza.

A nyolcosztályos népiskola elvégzése után történik a pályaválasztás a leírt pályaismereti lehetőség és a tudományos pályaválasztási tanácsadás felhasználásával.

A felső tagozatban egy-egy szakma intenzív elsajátítása lesz az a feladat, ami megkülönbözteti iskolánkat a többi középiskolától.

Az elméleti ismereteket a gazdaság életéből merített adatokhoz kapcsoljuk. A tapasztalható, érzékelhető, a mindennapi életben előforduló tudnivalókból indulunk ki és a növendékek fejlettségéhez mérten jutunk el az absztrakció különböző fokáig. A tantervi anyag feldolgozása a gazdaság nyújtotta lehetőségek szerinti sorrendben történik.

Példaképpen kiragadjuk a május havi gazdasági tennivalókat és megnézzük, hogy azokhoz hogyan csatlakozhatik az elméleti munka. A búzát május elején kell fogsolni. Ugyancsak ilyenkor van a burgonyaültetés ideje. Az ígás állat kivételével mindenféle tenyész és növendék állatot ki kell hajtani a legelőre egészségi és táplálási szempontból egyaránt. Ez a három fontos tennivaló gazdag anyagot szolgáltat mind a népiskola, mind a középiskola tanításához.

Számolás az I. o.-ban: mennyi idő telt el a vetéstől a fogasolásig, mennyi idő van az aratásig?

Magasabb osztályban u.ez napokkal.

Felsőbb osztályban: mennyi burgonyát ültessünk, hogy az évi szükségletet, és a következő évi ültetéshez szükséges mennyiséget meghezza földünk?

Beszéd- és ért.gyak. (helyesebben Világismeret): mikor szükséges a fogasolás? Mi történt a búzaszemmél az elvetés pillanatától?

Földrajz: más vidéken hogyan történik mindez?

Egészségtan: a napfény, szabad mozgás, friss táplálék hatása állatállományunk fejlődésére. Mit jelent ez az ember egészsége szempontjából?

Csak néhány gondolatot emeltünk ki abból a gazdag formális és materiális képző erőből, amit a gazdasági élet és az elmélet összekapcsolása nyújt. Kísérleti Munkaiskolánkban a gyakorlat kapcsán fogjuk összeállítani azt a tanmenetet, amiből köznevelésünk gyakorlatibbá tételét várhatjuk.

Iskolánkban a kézi és szellemi munka nem válik teljesen külön, az alsóbb fokon azonban fokozottabb a manuális tevékenység, a felsőbb fokon pedig a tárgyak és növények természete egyaránt követeli a fokozottabb elmélyülést. Vigyázunk arra, hogy az étellel való szoros kapcsolat mindvégig megmaradjon.

A napi és heti munkaterv évszakonként változik. Az általános tervezetet a következőkben mutathatjuk be:

1. A hét első napján ünnepélyes megnyitó, amin az egész ifjúság részt vesz. Minden héten más-más csoport rendezi a megnyitót, amelyen röviden méltatjuk a heti jelmondatot, művészi tökéletességű karének szám, valamelyik nagy költőnk verse, a természet ébredésének szemlélete indítja el megfelelő irányba az ifjúság heti munkáját.

2. Hét végén újból összegyűjtjük az ifjúságot, megállapítjuk a heti munka eredményét, megnézzük, sikerült-e a heti jelmondatot megvalósítani, ill. a megvalósításhoz közelebb vinni, népdal, karének szám fejezi be a heti munka számbavételét.

3. A tanulás előtt ima osztályonként a szabadban történik, ez a valóságos természet ébredését üdvözlő ünnepéllé válhat.

4. a) 6—8-ig, a kisebbek 7—8-ig állatetetés, gondozás, öntözés, hernyózás, palántázás. A gyermekek osztályonként felváltva sorosak a munkában, a gazdasági tennivalóknak megfelelő mértékben. A pihenő csoport sportol.

b) 8—9-ig: mosakodás, reggeli torna, reggeli.

c) 9—1-ig, kisebbeknek: 12-ig: elméleti oktatás.

d) 1—3-ig: ebéd, pihenés, szabadfoglalkozás.

- e) 3—5-ig műhely, üzemgyakorlatok csoportonként és egyesével. (Nagy munkaidőben az üzemi munka terjedelme megnövekszik.)
- f) 5—7-ig: szabad foglalkozás.
- g) 7—8-ig: állatetetés, öntözés.
- h) 8-kor, kisebbek már előbb: mosakodás, vacsora, a korok sorrendjében lefekvés.

5. A vasárnapi munkarend:

reggel, este: állatetetés, öntözés.

9—11-ig: szabadfoglalkozás, istentisztelet.

11—1-ig: ünnepélyek, versenyek, népi játékok, népi zene, népdal, bemutatók.

1—2-ig: ebéd, pihenés.

2—6-ig: szabad foglalkozás.

6. a) Alapismeretek:	Osztály	Heti óraszám
Olvasás, írás	I—II.	4
Olvasás, és olv. tárgy.	III.	3
„	IV—VIII.	1
Nyelvi ism.	II—VIII.	2
Fogalmazás	II—III.	2
	III—VIII.	1
Számolás-mérés	I—IV.	4
	V—VIII.	3
Egészségügyi ism.	VIII.	2
Nevelési alapism.	VIII.	1

b) Szakismeretek: műhelyben és üzemekben gyakorlati munkával sajátítják el, az elméleti órák példáit az itt tapasztaltakból vesszük.

c) Közösségi ismeretek:

Világismeret (beszéd és ért. gyak.)	I—III	2
Történet (Világ, Magyar)	IV—VIII.	2
Földrajz	IV—VIII	2
Vallás tan	I—VIII.	2
Idegen nyelv	III—IV.	3
	V—VIII	6
Szociológia	VII.	1
Biológia	III—IV.	2
Term. tan.	V—VII.	2
Állampolg.	VII—VIII.	1
d) Készségek:		
Ének; zene	I—VIII.	2

Rajz	I—VIII.	2
Kézimunka	I—VIII.	1
Testgyakorlás	I—VIII.	1

Heti óraszám az egyes osztályokban 18, 22, 27, 27, 27, 27, 29, 29. Ezen kívül a gyakorlatok. Az itt vázolt óraterv csak ideiglenes, a gyakorlat mutatja meg, hogy melyik tárgyból lesz több órára szükség.

A középiskola óratervét a mezőgazdasági középiskola, és mezőgazdasági leányközépiskola óratervének alapján építjük ki.

Az 1945/46.-ik tanévre a 8 osztályos népiskolát, a 4 osztályos középiskola I. osztályát és a továbbképző tanfolyamot óhajtjuk megnyitni...<sup>8</sup>

Budapest, 1945. június hó 23

Stolmár László s.k.	Olvashatatlan	Wéber Mihály s.k.
A Kísérleti Munkaiskolák	aláírás s.k.	elnök
Szervező Bizottságának elő- adója, elnöke	főtitkár	

MM it. VKM-III. üo.-2-22849/1945. — Eredeti, géppel írt tisztázat.

### *Az Országos Köznevelési Tanács Tankönyvi Bizottságának jelentése a tankönyvekről*

A tankönyvekre vonatkozólag már a vallás- és közoktatásügyi miniszter Debrecenben kiadott 56.002/1945. VKM. számú szolgálati utasítása adott irányelveket. Egyidejűleg minden tanár és tanító kapott általános és az egyes tantárgyak tanítását tárgyaló részletes utasításokat.

Később a vallás- és közoktatásügyi miniszter kiadta 1,883/45. VKM. számú rendeletét a tankönyvek iskolai felülvizsgálásáról. Ennek értelmében, (addig is, amíg új könyvek jelenhetnek meg) minden iskolában megbírálták az ott használt tankönyveket. A megbírálás eredményéről felvett jegyzőkönyvek most érkeznek be a minisztériumba.

<sup>8</sup> A kihagyott rész az irat végéről való. Ebben szervezeti és anyagi kérdésekről esik szó, valamint arról, hogy a Pedagógusok Szabad Szakszervezete a fenti iskola igazgatójával Adám Zsigmondot javasolja a VKM-nek; továbbá, hogy a Szakszervezet az 1945/1946. iskolaévben a csorvási intézetben kívül még máshol is kíván munkaiskolát szervezni. — A Pedagógusok Szakszervezete később, az általános iskola életre hívása után elállt ettől a tervtől, s a munkaiskola helyett az olyan falusi és tanyai gyermekek számára, akiket lakóhelyükön nem tudtak beiskolázni, internátussal egybekötött állami általános iskolák felállítását javasolta. (MM it. VKM-III. üo.-2-5-3910/1945.)

Közben megkezdődött a tankönyvek központi felülvizsgálása. Ezt a munkát az Országos Köznevelési Tanács Tankönyvi Bizottsága végzi, a legtökéletesebben együttműködve a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetével. A cél az, hogy a következő iskolai év elejétől, tehát 1945 szeptemberétől már csak újonnan engedélyezett tankönyvek lehessenek forgalomban.

Ezek között lesznek régi könyvek is, mert elég sok olyan tankönyvünk van, amelyik minden változtatás nélkül továbbra is használatban maradhat. Azt a tankönyvet, amelyben kifogásolható részek vannak, kivonjuk a forgalomból. Ha a tankönyv csekély átdolgozásra szorul, akkor ez kizárólag az illető részeket tartalmazó lapok eltávolításával és új lapok beiktatásával hajtható végre, tehát olyan módon, hogy a javítás a könyvön nem vehető észre. Azok helyett a könyvek helyett, amelyeket egészükben át kellene dolgozni, már szeptemberre teljesen új tankönyvek fognak megjelenni. Ilyen lesz pl. a magyar olvasókönyv és irodalomtörténet, történelem, földrajz.

A Pedagógusok Szakszervezete és a tankönyvkiadók kiküldötteinél részvételével megtartott tankönyvügyi értekezlet abban állapodott meg, hogy a felülvizsgálás két részletben történik. Elsőként vizsgáljuk meg az összes népiskolai tankönyveket; a középfokú- és középiskoláknál pedig az alábbi tárgyak tankönyveit: magyar, történelem, földrajz, gazdasági és társadalmi ismeretek, közgazdasági és jogi ismeretek, alkotmánytan, nevelési ismeretek, német, olasz, rajz és műalkotások ismertetése, gyorsírás, ének. Ennek a csoportnak a munkálatai jól haladnak és egy-két héten belül előreláthatólag be is fejeződnek. Kivéve természetesen azokat a könyveket, amelyek helyett teljesen új kézirat készül. Ennek a megírása, ill. összeállítása hosszabb időt vesz igénybe. A szerkesztők augusztus 15-re ígérték, mint legkésőbbi időpontra. Teljes és tiszta képet, az egyes könyvekről is, csak akkor nyerhetünk majd. Második csoportként kerülnek sorra az összes többi tankönyvek.

Népiskolai tankönyvünk összesen 181 volt. Ebből nem marad forgalomba 120, 61 tankönyv átdolgozása, ill. újjáírása folyik.

A középfokú- és középiskolai tankönyvek adatainál csak a fentebb felsorolt, még felülvizsgáláson levő első csoportbeli tankönyveket vettük számításba.

A polgári iskolák 178 tankönyvéből nem jelenik meg 108, a felülvizsgálás 70 könyvre terjed ki.

A gimnáziumok 142 könyvet használtak. Szeptemberre már nem jön szóba 70, részben vagy teljesen átdolgozva kerül kiadásra 72.

Líceumi könyv volt 58, ebből legfeljebb 32 marad meg.



A tanító- és tanítónőképző intézetek 16 tankönyvéből 8 művel foglalkozunk.

Kereskedelmi középiskolai könyv volt 28, felülvizsgáláson van 23. Az iparos tanonciskolák 10 könyvéből 7-et vizsgálunk felül.

A kereskedelmi szaktanfolyamnak mindössze 3 külön tankönyve volt.

Összegezve a számadatokat, kitűnik, hogy az első csoportbeli felülvizsgálatra tekintetbe jön 640 tankönyv. Ebből azonban 365-tel eleve nem foglalkozik a Bizottság, 275 tankönyv ügyében a napokban lesz a döntés.

Sok eddig használt tankönyv helyett már szeptemberben teljesen új tankönyv jelenik meg; a többi tankönyv jórésze is kisebb-nagyobb átdolgozásra szorul; a változatlanul forgalomba maradó tankönyvekből a raktáron levő készletek a háborús cselekmények következtében részben elpusztultak. Mindennek következtében a tankönyvek kinyomtatásához jelentős papírmennyiségre volna szükség. Pontos számítás egyelőre nem lehetséges, de nem járunk messze a valóságtól, ha a következő iskolai évre megjelenő tankönyvekhez szükséges papírmennyiséget 50—60 vagonban jelöljük meg. Ezt a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelkezésére kellene bocsátani, aki az OKT Tankönyvi Bizottsága révén gondoskodnék a megfelelő elosztásról és kiutalásról.

Budapest, 1945. július 1.

Sík Sándor s.k.  
ügyvezető alelnök,  
bizottsági elnök.

MM it. VKM-III. üo.-4-25431/1945. — Eredeti, géppel írott tiszttázat.

*A győri Révai Miklós gimnázium igazgatójának jelentése a vallás- és közoktatásügyi miniszternek az iskola nevelő-oktatómunkájáról*

Miniszter Úr!

Az 56.002/1945. sz. rendelet értelmében a vezetésem alatt álló intézet nevelő-oktató munkájáról jelentem:

1. Győr ostroma március végén volt. Az utána támadt nehéz körülmények között az iskola megkezdése csak május 7-én volt lehetséges. Intézeti épületünk már korábban bombatalálatot kapott, a pusztulás az ostromkor folytatódott, úgy, hogy épületünk veszélyes és használhatatlan lett. Mivel Győrött a legtöbb középiskola épülete megsérült, ablakok a legtöbb helyen nincsenek: a jelen tanévet a saját épület földszinti és pince helyiségeiben folytattuk, mert másutt

elhelyezkedni nem tudtunk. Ez a megoldás a meleg időjárás közeledtével némileg lehetséges volt, de a következő tanévet így leveletetni nem lehet. Az épület mind veszélyesebbé válik, ajtóí, ablakai nincsenek.

2. A tanulók iskolába csalogatása nehezen ment. Az ostrom előtti időben az újságok nap-nap után rémhírekkel ijesztették a tanulókat és a szülőket (hogy az oroszok kiszállítják a gyermekeket stb). A lelkekben ez a hit megszilárdult és erősen kellett küzdeni ellene. A vidéki falvakban kiköltözött szülők nem voltak hajlandók ezért is beköltözni, de a helybeli szülők közül is sokan tartózkodók maradtak. Az első napokban a beírt 450 tanuló közül kb. 50 tanuló jelent meg, de a folytonos felvilágosítás és rábeszélés eredményeként júniusban már 240 tanuló járt iskolába.<sup>9</sup>

A tanítási órákat a legteljesebb mértékben felhasználtuk. A tananyag legfontosabb részeit tanítottuk, hogy a tanév végéig lehetőleg az anyagot legfontosabb részeiben elvégezzék. A Győr környékén lévő falvak tanulói bejárni nem tudtak. Egyes helyekre, hol több tanuló volt, mint pl. Téten, Gyirmóton, Kunszigeten, Nagybarátiban stb. 1–1 helyben lakó egyetemi hallgatót küldtem ki — ellenszolgáltatásért — a fiúk tanítására. Ezek vezetésével, az általunk kijelölt anyagból készítették elő őket a magánvizsgára.

3. Iskolánkban kasztszellem eddig sem volt. Most annál jobban ügyeltünk a demokratikusabb szellem kiépítésén. E téren semmi panasz. Tanítványaink 90%-a egyébként is a legegyszerűbb családok gyermekei. A tanár és tanítvány között itt sohasem volt tartózkodó viszony. A legközvetlenebb érintkezés volt mindig a szülőkkel és tanítványokkal.

4. Tanulóinkat rendszeresen foglalkoztattuk fizikai munkával is. Hetenként minden osztály kétszer vett részt az iskolakörüli romok eltakarításában tanári vezetéssel. Egyébként is kaptak többször utasítást, hogy lakásaik körül is szabadidejükben, kapcsolódjanak be időnkint közmunkákba. Jelenleg az igazgató tárgyalásokat folytat, hogy intézeti növendékeivel, kik a nyáron Győrött tartózkodnak, együttesen vesznek részt közmunkákban, felajánlva azt a városnak ingyenesen.

5. Az egyöntetű nevelői eljárás biztosítására a tanári kar gyakran tartott megbeszéléseket. Elvégeztük a tankönyvek revízióját.

<sup>9</sup> Az ilyen ellenforradalmi és reakciós propagandának a gyakorlat hamarosan véget vetett, de hogy nem lehetett szórványos arról a VKM-hez (MM it. VKM-III-2-73976/1946), valamint a Pedagógusok Szabad Szakszervezete központjába küldött (SZOT levéltár, Pedagógusok Szakszervezete 1945. 4. dosszié, jelentések. Szám nélkül.) jelentések is tanúskodnak.

Résztvettünk Győrött a középiskolai tanárok részére rendezett átképzőtanfolyamokon június 13—16-án.

6. Az orosz nyelvnek rendkívüli tanítását bevezettük, miután ennek tanítására az intézet egyik tanára: Tomor Gyula vállalkozott.

7. A tanulók év végi vizsgálatára minden arra — a törvényeknek megfelelő — jelentkezőt felvettünk és vizsgára bocsátjuk vagy most júliusban, vagy szeptember elején, eddigi munkájának és tudásának megfelelően. A megítélésen a mai viszonyok mérlegelése, szociális belátás, segíteni akarás vezet bennünket, de szigorúan vigyázunk arra, hogy azt a legkevesebb anyagot, mit mindenki számára előadtunk és kijelöltünk, azt mindenkitől megkívánjuk. Aki ezeknek nem felel meg, inkább szeptemberi vizsgálatot ajánlunk neki, hogy a nyarat még tanulással töltsse. Ez szociálisabb, mint esetleg — mivel egyesek tankönyvhiányra hivatkoznak — teljes tanulás nélkül vizsgához üljenek. Mert erre nagy a hajlandóság különösen a menekült szülők gyermekeinél és maguknál a szülőknél is, mert elvárják, hogy — menekült voltukat és az ezzel járó szenvedéseket — tekintsük és teljes tudás, sőt tanulás nélkül adjunk bizonyítványt egyes tanulóknak.

Az intézet jövő tanévi munkájának igen nagy akadálya, hogy intézeti épületünk tele találatot kapott 1944. október 21-i bombázás alkalmával, a későbbi harcok alatt még jobban megrongálódott, úgy, hogy most használhatatlan és életveszélyes. Mivel Győr középiskoláinak nagyobb része hasonlóan elpusztult: a jövő évi elhelyezés csak más épületben volna lehetséges, ami viszont szintén nehéz.

Győr, 1945. évi július hó 3-án.

Dr. Kurucz György s.k.  
tanügyi főtanácsos-igazgató

MM it. VKM-III. üo-4-8196/1945. — Eredeti, géppel frott tisztázat.

*Az Országos Köznevelési Tanács véleménye az 1945/46. iskolai évben  
nem engedélyezhető tankönyvekről*

A Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter Úrnak,

*Budapest*

Miniszter Úr!

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium III. ügyosztálya szóbelileg fordult az Országos Köznevelési Tanácshoz és kérte, hogy a Tanács elnöksége jegyzéket állítson össze és terjessze a Miniszter Úr elé a fasiszta szellemű tankönyvekről.

Az Országos Köznevelési Tanács elnöksége — bár a Tanács tagjai kinevezve még nincsenek —, a hivatal minden rendelkezésre álló tisztviselőjének felhasználásával, a Pedagógusok Szabad Szakszervezete által ajánlott és maga által kiszemelt külső szakértők bevonásával huzamosabb idő óta elmélyedően foglalkozik az engedélyezett és jelenleg is használatban lévő tankönyvek átvizsgálásával és átdolgozásával. Eddigi tapasztalatairól alábbiakban számolhat be.

A magyarországi iskolákban használt tankönyvek az érvényben lévő tantervek és utasítások alapján készültek. Ezeket jóval a háború előtt hozott törvények és rendeletek léptették életbe. Amennyiben fasizmuson egy elvszerűen érvényesülő pártpolitikai fel fogást értünk, amely az olasz fasizmus vagy a német nemzeti szocializmus mintájára mindenre rányomja a maga egyoldalú bélyegét, akkor azt mondhatjuk, hogy sem tanterveink és utasításaink, sem tankönyveink általában nem fasiszta szelleműek.<sup>10</sup>

A fasiszta politikai ideológia ennek ellenére még a háború előtt de különösen a háború alatt sokféleképpen próbált betörni a magyar iskolákba: annak terhére írható a honvédelmi ismeretek címen bevezetett tantárgy, melyet a felszabadulás első napján eltöröltek a magyar iskolák; innen ered a testnevelés, a katonás nevelés sokféle politikai követelménye, a leventeoktatás egészen káros irányzata.

Az 1944. március 19-én uralomra került németbarát Sztójay-kormány, majd az ezt október 15-én követő nyilaskeresztes Szálasi-kormány tervbe vette tankönyveinknek fasiszta szellemű tankönyvekkel való kicserélését, erre azonban ideje már nem volt.

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy tankönyveink a mai idők követelményeinek megfelelnek.

A tankönyveink felülbírlásánál a legfőbb kifogások a maradi, reakciós szellem, az egyoldalú társadalmi tájékozódás, a nép széles rétegeinek elhanyagolása, a külpolitikai irredentizmus, a szomszéd népek nem tárgyilagos értékelése alapján történő bemutatása, a nyugati — de különösen a német — kultúra értékelése, az üres hazafiaskodás és magyarkodás. Ezek nem egyenlő mértékben jelentkeznek az egyes tankönyvekben. Néhol egy-két vers, máshol szavak vagy mondatok kihagyása használhatóvá teszi a tankönyvet. Vannak könyvek melyeken lényeges változtatások szükségesek, és

<sup>10</sup> A fasizmus jellegére utaló kérdésfeltevés nem pontos, s így nem is juthat a sajátos magyar fasizmus lényegének felismeréséig. (Igaz, hogy az idevágó történeti kutatások, megállapítások ekkor még hiányoztak, illetve nem voltak közismertek.) Ettől eltekintve Sík Sándor a következőkben nagyon konkrétan és helytállóan mutat rá a fasiszta ideológia közoktatási térhódítására s a tankönyvekkel kapcsolatos feladatokra.

vannak olyanok, melyek változtatásokkal sem alkalmasak tankönyvként való használatra.

Az Országos Köznevelési Tanács elnöksége a miniszter úr vezetése alatt álló III. ügyosztály felkérésére jegyzékbe foglalta azokat a tankönyveket, melyeknek mostani és előző kiadásai tankönyvként újból nem engedélyezhetők. A jegyzékre csak olyan könyveket vettünk fel, melyeket átvizsgáltattunk és másodszor is felülbíráltattunk. Minthogy ez a munka még folyik, a jegyzék nem teljes. Összesítő jegyzéket az Országos Köznevelési Tanács elnöksége július 20-ig minden körülmények között Miniszter Úr elé terjeszt.

Azok helyett a könyvek helyett, melyek jegyzékünkön szerepelnek, vagy új kiadásban kell elkészíteni a jegyzékben szereplő tankönyveket vagy új tankönyvet kell helyette bevezetni.

A tankönyvek megjelenésére vonatkozólag végleges jegyzékünk megküldésekor teszünk javaslatot Miniszter Úrnak.

Budapest, 1945. július 7-én.

Igaz tisztelettel:  
Sík Sándor s.k.  
egyetemi ny. r. tanár,  
ügyvezető alelnök

MM it. VKM-III. üo-4-25431/1945. — Eredeti, géppel írott tisztázata.

*A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének kérése a Szakszervezeti Tanácshoz a Pedagógus Értesítő c. lap és az Embernevelés c. folyóirat megindítása tárgyában*

Tekintetes Szakszervezeti Tanács!

*Budapest.*

A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete azzal a tiszteletteljes kéréssel fordul a Tekintetes Szakszervezeti Tanácshoz, hogy Szakszervezetünk és az egész magyar pedagógus társadalom érdekeit szolgáló heti és havi időszaki közlöny, illetőleg folyóirat kiadását engedélyezni sziveskedjék. A két tervezett lapunkról a következő ismertetést bátorkodunk közölni.

Hetilapunk, melynek címe: *Pedagógus Értesítő*, a fenti szakszervezet hivatalos lapja. Tartalmazná a szakszervezet hivatalos közleményeit, tájékoztatná az egyes tagozatok és szakosztályok szervezési és egyéb problémáiról a magyar pedagógus társadalmat. Mind ezt egy ív, 16 oldal terjedelemben nyújtaná.

Havi folyóiratunk: *Embernevelés* címet viselné. Az új idők természetes követelménye, hogy a szabad Magyarországnak olyan embertípust kell kifejleszteni, amely nemcsak ajándék gyanánt átvenni, de tovább is tudná építeni a magyar demokráciát, mint a dolgozók közösségi életformáját. A társadalom átnevelését a gyermeknél kell kezdeni. Úgy, mint azt Apáczai, Eötvös, Schneller István és Nagy László elgondolták. Szokatlanul újat nem akarunk és nem is ígérünk. Mi a legnagyobb magyar pedagógusok és kultúrpolitikusok forradalmát akarjuk megvalósítani olyan mértékben, ahogy erőnkől kitelik. Célunk a magyar demokratikus nevelés elméleti rendszerét tudományos módszerekkel, tanulmányokkal kiépíteni és a pedagógus közösség számára továbbítani. — Folyóiratunk terjedelmét öt ívben (kb. 80 oldalon) tervezzük.

Tekintettel az egyetemes magyar érdekű célokra, kérjük a Tekintetes Szakszervezeti Tanács szíves támogatását.

A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete nevében

Budapest, 1945. július 11.

elnök

Béki  
főtitkár

SZOT levéltár, Pedagógusok Szabad — Eredeti, géppel írt tisztázata.  
Szakszervezete 1945. 8. sz. dosszié.

*A Magyar Kommunista Párt, a Szociáldemokrata Párt, a Nemzeti Parasztpárt és a Független Kisgazda Párt javaslatai a vallás- és közoktatásügyi miniszternek a köznevelés demokratikus reformjára*

Miniszter Úr!

A Magyar Kommunista Párt, a Független Kisgazda Párt, a Szociáldemokrata Párt és a Nemzeti Parasztpárt megbízottai e hó 21-én pártközi értekezletet tartottak, hogy állást foglaljanak a kultuszminisztériumnak az 1945—46 iskolaévet előkészítő intézkedéseivel szemben. Vizsgálat tárgyává tettük, hogy mennyiben szolgálják ezek az intézkedések köznevelésünk demokratikussá tételét és azt, hogy ezen cél megközelítésére megtörtént-e minden intézkedés.

1. A pártok megbízottai egyhangúan megállapították, hogy az olyan nagyon szükséges tanár átképzés megszervezésénél súlyos mulasztások terhelik a Vallás és Közoktatásügyi Minisztériumot. Eltekintve attól, a most már helyrehozhatatlan mulasztásról, hogy a tanárképző tanfolyamot csak egy helyen szervezi meg a minisztérium és ez a tanfolyam is rendkívül rövid időtartamú, kifogást emelnek a pártok az ellen, hogy a tanfolyam előadói között olyanok

is vannak, akiknek eddigi tudományos működése nem szolgálhat biztosítékul arra, hogy előadásuk a kívánt demokratikus szellemű átképzést szolgálja, ennek következtében a résztvevők nem kapnak egységes átképzést és a demokratikus elvek mellett reakciós eszmék hirdetése zavarja meg az átképzés egységét.

Az átképző tanfolyam tantervében az irodalmi és művészeti tárgyú előadások túlsúlyban vannak a történelmi tárgyú előadásokkal szemben. A demokratikus átképzést eredményessé tevő ideológiai és aktuális jelentőségű előadások jelentéktelen szerepet játszanak a nagyszámú elvontabb jelentőségű irodalmi és művészetszemléleti előadások mellett.

A pártok aggodalommal tekintenek az elé az intézkedés elé, mely szerint a vidéki tankerületi főigazgatók, — akik között megmaradtak reakciósok is — a demokrácia szerveinek ellenőrzése nélkül jelölik ki azokat a tanárokat, akik mint hallgatók résztvesznek a tanfolyamon. A pártok nincsenek meggyőződve arról, hogy minden vidéki tankerületi főigazgató a legdemokratikusabb szellemű és magatartású nevelőt fogja erre a tanfolyamra felküldeni.

Helytelenítik a pártok, hogy a tanfolyam tantervében nem kaptak helyet az olyan előadások, melyeknek kimondott célja 25 esztendő lélekmérgezésének eredményeit a nevelői lélekből és magatartásból eltüntetni.

Ezen megfontolások alapján a pártok egyhangúan elhatározták, hogy javaslattal fordulnak Miniszter Úrhoz, melyben a budapesti tanárképző tanfolyam szervezetében a következő változtatások sürgős végrehajtását kérik:

a) hogy a történelmi átképzésben egységesen érvényesüljön az a szempont, hogy a magyar történelem fő szereplője a magyar nép s ennek megfelelően a történelmi előadássorozat a következőképpen változtatandó meg:

Bevezetendő és záró előadás		dr. Szekfű Gyula
Őstörténet és középkor	3 előadás	dr. Molnár Erik
Török-kor és XVII. század	3 „	dr. Majláth Jolán
Reformkor és szabadságharc	3 „	dr. Berlász Jenő
		egy. m. tanár Teleki int.
Bach-korszak		
Legújabb kor	3 „	dr. Andics Erzsébet

b) A társadalmi formák című előadássorozat következő módosítását javasoljuk:

Bevezető előadás	dr. Moór Gyula
Ősközösség	dr. Rudas László egy. tanár

Rabszolgatársadalom	Szabó Árpád
Hűbéri társadalom	Váczy Péter
A kapitalizmus keletkezése	Béki Ernő
A technika fejlődése	dr. Hajnal István
A demokratikus társadalom formái	Bolgár Elek

c) Szükségesnek tartjuk, hogy „társadalomelméleti tévelygések” címmel az itt javasolt előadássorozat iktattassék be a tanfolyam tervébe:

A fasizmus ideológiájának bírálata	dr. Moór Gyula, egyet. nyilv. rend. tanár
A fajelmélet bírálata	dr. Kovács György
A sovinizmus	Ortutay Gyula

d) Az átképző tanfolyam lélektani és neveléstani előadása mellett szükségesnek tartják a pártok, hogy a következő két előadás is helyet kapjon az átképző tanfolyam tanrendjén:

A nevelők társadalmi felelőssége	Darvas József, író
A demokratikus nevelő szerepe a diáktársadalom életében	Szabó Zoltán, író

e) Annak biztosítékául, hogy a vidékről a tanfolyamra felküldött nevelő demokratikus szellemben hajtsa végre saját tankerülete területén az átképzést, a pártok azt javasolják, hogy a vidéki tankerületi főigazgató a helyi Nemzeti Bizottság javaslatára jelölje ki azokat a nevelőket, akik a budapesti átképző tanfolyamon részt vesznek.

2. A pártok egyhangúan megegyeztek abban, hogy sürgős szükségesség az egész magyar tanítói kar demokratikus szellemű átképzése. Tekintetbe véve a tanítók nagy számát, ezt úgy javasolják megvalósítani, hogy az ország minden egyes tankerületének területén a helyi Nemzeti Bizottság jelölje ki azt a 20—30 nevelőt, aki egy Budapesten felállítandó, legalább két hónapig tartó továbbképző tanfolyamon részt vesz. A résztvevő a tanfolyam befejeztével vizsgát tesz, melynek eredményétől függően megbízást nyer arra, hogy tanfelügyelőségének területén az ott tartózkodó összes nevelők demokratikus szellemű átképzését végrehajtja.

Javasoljuk, hogy a tanfolyam tanárainak kiszemelése és tantervének összeállítására a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetével együttesen történjék.

A tanfolyam még ennek az iskolaévnak elején szervezendő meg, hogy az azon résztvevőknek kellő idő álljon rendelkezésre a ma-



guk tanfelügyelőségének területén a tanfolyam átképzésének szervezésére.

3. A pártközi értekezlet egyöntetűen megállapította, hogy rendkívül sérelmes Miniszter Úr azon rendelkezése, melynek értelmében a IV. elemi osztályt végzett tanulók képességvizsgálatnak kötelesek magukat alávetni, melynek eredményétől függ az, hogy a középiskola első osztályába felvehető-e. Nem merült fel kifogás a képességvizsgálatnak, mint módszernek fontossága ellen köznevelésünk új rendszerében. Sérelmesnek tartják azonban a pártok azt, hogy 9–10 éves gyermekek jövő sorsát döntse el a képességvizsgálat, különösképpen akkor, amikor ezt a képességvizsgálatot igen rövid tartamú tanfolyamon sajátították el azok, akik azt végrehajjták és így kellő szakértelemmel nem is rendelkeznek. Nincs kifogása a pártoknak az ellen, ha Miniszter Úr a képességvizsgálatokat kísérletképpen megtartatja, de tiltakoznak a pártok az ellen, hogy ennek a képességvizsgálatnak eredménye döntse el, hogy a tanuló milyen iskolába kerüljön. Mivel rendkívül rövid idő áll rendelkezésre ennek a végzetes tévedésnek a helyrehozására, javasoljuk, hogy a legrövidebb időn belül intézkedjen Miniszter Úr aziránt, hogy a képességvizsgálat eredménye ne befolyásolhassa a középiskolába való felvételt és kérjük erről a napi sajtó útján a közvéleményt is tájékoztatni.

Egyhangúan helyeslik a pártok a székesfőváros intézkedését az egységes V. elemi iskolai osztály felállítására tárgyában és kéri, Miniszter Úr azonnali intézkedéssel rendelje el az egységes elemi iskolai V. osztály felállítását. Tudomásuk van a pártoknak arról, hogy Budapest székesfőváros területén ezen intézkedés végrehajtásának semmi akadálya nincs s hogy vidéken a legtöbb helyen ez az intézkedés szintén végrehajtható.

Kérjük, hogy a magyar nép és a demokrácia érdekében tett jól megfontolt javaslatainkat elfogadni és a szükséges intézkedéseket megtenni szíveskedjék.

Budapest, 1945. július 23.

Magyar Kommunista Párt  
részéről:  
Biró Zoltán s.k.

Szociáldemokrata Párt  
részéről:  
Kéthly Anna s.k.

Nemzeti Parasztpárt  
részéről:  
Darvas József s.k.

Független Kisgazda Párt  
részéről:  
Tolnai Gábor s.k.

MM it. VKM-III üo-4-31721/1945. — Eredeti, géppel írott fogalmazvány.

*A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének javaslata Óvónőképző Munkásfőiskola szervezéséről*

Miniszter Úr!

Országunkban kétségtelenül szaporítani kell az óvodák és az óvodáskorú gyermekeknek szánt napköziotthonok számát, mert az újjáépítéssel kapcsolatos munkákban nem nélkülözhetjük a fiatal anyák munkáját sem. Különösen sürgetően merül fel ez a szükséglet a munkástársadalomban. Az üzemi bizottságok máris létesítenek, okleveles óvónők vezetése mellett, üzemi napköziket. Kívánatos volna azonban, hogy maga a munkástársadalom állna ezeknek a napköziotthonoknak az élére, vagyis az a társadalom, amely eddig (4,7% : 81,4%) arányban a polgári társadalom javára, alig jutott a képzőkbe. Szükséges tehát Óvónőképző Munkásfőiskolák nyitása és pedig elsősorban Budapesten a már megindult és indulófélben lévő üzemi óvodákban segédkező munkásleányok kiképzésére. A Munkásfőiskola terve a következő:

A felvétel alsó korhatára 18 év. A jelentkezők közül az alkalmassakat az áll. Kísérleti Lélektani Intézet választja ki. Tanulmányi idő egyelőre 2 év. Ez alatt az idő alatt a hallgatók egyszersmind az üzemi óvodákban, az okl. óvónők mellett szemelgetve, felelős szolgálatot teljesítenek. Ennek előnye, hogy a felelőség terhe mellett végzett munka súlya alatt, valamint a gyermekek körül szerzett tapasztalatok birtokában, elmélyedtebben, öntudatosabban és alaposabban készülhetnek pályájukra, mintha csak passzív hospitálók volnának.

Tanulmányaik anyagát részben előadások formájában, részben ún. tanulmányi gyakorlatok keretében, önálló, kutató munka árán szerzik meg és ezzel olyan új szellemű módszer vonul be a pedagógiába, amely termékenyítőleg hathat más iskolatípusokra is. Tanulmányaik befejeztével a hallgatók szabályszerű képesítővizsgálatot tesznek és államérvényes óvónői oklevelet nyernek.

A Munkásfőiskolának a következőkre van szüksége, amelyek megszerzésére a Miniszter Úr támogatását és hozzájárulását kérem:

1. Egy olyan iskolaépületre, amelyben minimálisan egy 100—180 növendéket befogadó előadóterem, 4—6, 30—35 hallgatót befogadó munkaterem, 1 kb. 60 növendéket befogadó tornaterem, 1 u.a. ebédlőterem, 1 tanári szoba, 1 igazgatói szoba, 2 irodahelyiség és megfelelő személyzeti lakások legyenek. Erre a célra legalkalmasabbnak a Szentkirályi-utcai v. Szociálpolitikai Intézet mutatkozik, esetleg a Reichsdeutsche Schule Damjanich-utcai-i épülete, végső

esetben a Festetich-utca-i Áll. Gyógypedagógiai Intézet volna igénybe vehető.

2. Az Elhagyott Javak Kormánybiztosságától kiigénylendő a fenti helyiségeknek megfelelő bútorzat (nem ferdelapú iskolapadok, amelyeken nem lehet dolgozni!), valamint tanszerek (Reichsdeutsche Schule), amelyekkel különösen a munkatermek volnának berendezendők.

3. Munkaerők terén: két adminisztratív irodai munkaerő, 1 tanulmányi vezető (pedagógus), 3–4 a kisdednevelésben szakképzett gyakorlati pedagógus, tanulmányvezető és előadást tartó szaktanárok és orvosok, akik pedagógiát, lélektant, anatómiát, egészségtant, csecsemő- és gyermekgondozást, humaniorákat (irodalom-kultúr-pedagógia-társadalomtörténet, népi kultúra, földrajz), természettudományos ismereteket (biológia), polgári jogok és kötelességeket, éneket, tornát, zenét tanítanak és a megfelelő gyakorlatokat vezetik. Számbajöhetnének áll. középiskolai tanárok, orvosok, lélekbúvárok, mint óraadók, szerződéses viszonyban állók, vagy meghívottak. A munkaerők kell, hogy munkaközösséget alkossanak.

4. Az üzemi napközikben dolgozó hallgatók közül legalább a felének nyújtandó ösztöndíjra, amelynek összege megfelelően rendszeres óraberüknek. (Másik felét a hallgatóknak maguk az üzemek fizetik).

5. Valamennyi hallgató számára közlekedési segély.

6. Gondoskodás a Munkásfőiskola üzemének fenntartásáról, azaz a világításról, fűtésről, takarításról, karbantartásról, a felszerelés továbbfejlesztéséről, amennyiben az iskola beosztása megkívánja a hallgatók ebédjéről.

Mindezekről való gondoskodást a korszerű és pedagógiai szempontból is jelentős intézmény létesíthetése érdekében tisztelettel kérem.<sup>11</sup>

Olvashatatlan aláírás

Burchard Bélaváry Erzsébet s.k.  
az óvodai tagozat vezetője

MM it. VKM-III. üo.-4-68215/1945. — Eredeti, géppel írott tisztázat.

<sup>11</sup> Burchard Bélaváry Erzsébet a beadványhoz „A tanító- és óvónőkép-zők pedagógiai reformjáról” címen egy másik tervezetet is csatolt, melyben a lélektani alapvetésű pedagógia fontosságát hangsúlyozza, hasznosítani kívánja a reformpedagógia eredményeit, módszereit, javasolja a módszerek kísérleti kipróbálását, gyakorló iskolák szervezését. (Ügyanez az iratesemő.)

*Az Országos Köznevelési Tanács javaslata Iskolák Fölötti Bizottság alakítására*

Miniszter Úr!

A szeptemberben meginduló általános iskola javaslatának megvitatása közben az az óhaj merült fel, hogy a tanulók elosztása, a rendelkezésre álló tantermek kihasználása, a tanítás szelleme egységességének biztosítása, esetleg egyes iskolák összevonására vonatkozó javaslat tétele céljából Miniszter Úr iskolák fölötti bizottságokat állítson fel. Minthogy az Országos Köznevelési Tanács elnöksége a javaslatot a maga részéről megokoltnak tartja, a következő előterjesztést teszi:

Budapest székesfőváros területén kerületenként egy bizottság volna felállítandó, amelynek elnökét és tagjait a tankerületi főigazgató nevezi ki. A bizottságnak az elnökön kívül összesen nyolc tagja van: 1 gimnáziumi, 1 leánygimnáziumi, 1 fiú-polgári iskolai, 1 leánypolgári iskolai tanár, 1—1 fiú és 1 leány elemi iskolai tanító, a Pedagógusok Szabad Szakszervezetének 1 tagja és a Nemzeti Bizottságnak 1 tagja. Olyan kerületekben, ahol egyházi és községi iskolák vannak, a bizottságban Budapest székesfőváros és az iskolákat fenntartó egyházak képviselőinek is helyet kell kapni olyan módon, hogy ez a bizottság tagjainak számát ne emelje, vagyis bizonyos iskolatípusok képviselőit a községi, illetőleg egyházi intézetek nevelői karából kell kinevezni. Ugyanezen elv alapján kell összeállítani a vidéki bizottságokat egy elnökből, a városban, illetőleg járásban levő iskolatípusok egy-egy képviselőjéből, a Pedagógusok Szabad Szakszervezete és a Nemzeti Bizottság egy-egy kiküldöttjéből.

Nyomatékosan kell utasítani a bizottságokat, hogy az iskola-választás szabadságát a legnagyobb mértékben tiszteljék és csak ott lépjenek fel irányítóan, ahol egyes iskolák túlnépesedése, mások elnéptelenedése ezt szükségessé teszi.

A Tanács elnökségének javaslatát mérlegelés és a szükséges intézkedés megtétele céljából Miniszter Úrnak megküldöm.<sup>12</sup>

Budapest, 1945. augusztus 13.

Igaz tisztelettel:  
Kiss Árpád s.k.  
ügyvezető igazgató

MM it. VKM-III. üo.-4-36090/1945. — Eredeti, géppel írt tisztázat.

<sup>12</sup> A javaslat irattárba került Simon László államtitkárnak az iratra írt következő megjegyzésével: „Ebben az ügyben a döntés mindaddig nem kívánatos, amíg a szervezendő Közművelődési Tanács ügye érdemben nem tárgyalatik. VIII. 25.”

Mint ismeretes a Központi Vezetőség azon fáradozik, hogy mielőbb megindíthassuk rendszeresen megjelenő Pedagógus Értesítőnk, melyen keresztül szakszervezeti kérdésekről folytatunk majd eszmecsere-t és Embernevelés című pedagógiai tudományos folyóiratunkat. A két lap megindítása a közeljövőben valósággá válik, azonban addig is úgy érezzük, állandó kontaktusban kell állnunk helyi csoportjainkkal. Megerősítik ezt a véleményünket vidéket járt kartársaink és a vidékről hozzánk befutott levelek tartalma. Ézúton is kérjük tehát kartársainkat, hogy a körlevélben foglaltakat tárgyalják alaposan meg és véleményükről tájékoztassák a Központi Vezetőséget.

Az egész ország pedagógusait érintő kérdések állandó forrásban vannak, ne csodálkozzanak tehát kartársaink, hogy egyes körlevelekben foglaltak gyakran időszerűtlenné, vagy túlhaladottakká válnak. Mi igyekszünk a mindenkori helyzetet ismertetni, és vázolni azokat a tennivalókat, melyeket a helyzet ismeretében a Központi Vezetőség szükségesnek és elérhetőnek tart.

Ebben a körlevelünkben három ilyen országos problémával foglalkozunk:

1. fizetésünk rendezésének kérdése,
2. az iskolareform problémája, különös tekintettel az új iskolaévben megvalósítandókra,
3. a fasisztaszellemű könyvek beszolgáltatása.

#### *1. Fizetésünk rendezésének kérdése*

A pedagógusok illetményének rendezése céljából Szakszervezetünk Vezetősége érintkezésbe lépett az összes értelmiségi és közalkalmazotti vonalon érdekelt szakszervezetek vezetőségével (Közalkalmazottak, Postások, Vasutasok, Városi és Megyei Alkalmazottak Országos Szövetsége) és a Szakszervezeti Tanács előtt lefolytatott tárgyalások eredményeképpen a Szakszervezeti Tanács hozzájárulásával és támogatásával a mai napon a következő javaslatot juttattuk el a Pénzügyminiszterhez.

Meggyőződésünk szerint a Nagy-Budapest területére a legutóbbi (2.500/1945. M. E. sz.) fizetésrendezés alkalmával elrendelt 50%-os drágasági pótlék által teremtett helyzet nem felel meg a való élet követelményeinek, ugyanis a hozzánk beérkezett vélemények és panaszok világossá tették előttünk, hogy az elsőrendű közszükség-

leti cikkek beszerzési árai tekintetében a vidék és Budapest között ilyen arányú különbség nem áll fenn. Éppen ezért javasoltuk, hogy Nagy-Budapest területére vonatkozóan az 50%-os drágasági pótlék érvénybentartása mellett a vidéki városokban 40%-os és egyéb helyeken 30%-os drágasági pótlékot állapítsanak meg.

Másrészt a legutóbbi fizetésrendezés óta az elsődrendű közszükségleti cikkek beszerzési árai olyan mértékben emelkedtek, hogy ez, az ilyen módon megállapított drágasági pótlék, semmiképpen nem fedezheti még a pusztá létfenntartás szükségleteit sem. Elengedhetetlennek tartjuk, tehát, hogy beosztási helyre és fizetési osztályra, valamint fizetési fokozatra való tekintet nélkül, minden pedagógus részére havi 2500.— pengő külön drágasági pótlék fizetését rendeljék el.

Az árak emelkedésével kapcsolatban a fizetések további %-os emelése nem látszik lehetségesnek, sem célszerűnek, mert az ilyen módon történő rendelkezések következtében az alacsonyabb és magasabb fizetési osztályok közötti eltolódás olyan arányban fokozódna, hogy ez teljesen eltávolodna a reális szükséglettől.

Amellett, hogy a fenti rendezést augusztus 15-től kívánjuk, fenntartjuk azt a kívánságunkat, hogy az áremelkedéssel párhuzamosan a jövőben, a most megállapított drágasági pótlék összegét a helyzetnek mindenkor megfelelően rugalmasan módosítsák.

Ugyancsak megállapodtunk abban is, hogy maga a jelenlegi státus is igazságtalan, úgyhogy alapos tárgyalásokat folytatunk az egész státuszrendszer megváltoztatására, illetve a pedagógusoknak magasabb fizetési osztályokba való besorolására. Reméljük, hogy a jövő hóban megindítandó Pedagógus Értesítőnk erről tájékoztatást adhat.

## *2. Az iskolareform és az új iskolaév.*

Természetes, hogy Magyarország demokratikus átállításával, tanügyünk demokratikus átszervezése sem tűrhet halasztást. Alapelvként leszögezhetjük, hogy az átalakulásnak olyannak kell lennie, hogy az ország minden dolgozó rétege számára lehetővé tegyük és biztosítsuk a tanulás lehetőségét. Itt tehát két nagy feladat áll előttünk: az iskoláskorban lévő és a felnőttek oktatásának kérdése.

A V. K. M. az elmúlt hét folyamán egy 93 oldalas, majd egy 45 oldalas kiegészítő elaborátumot juttatott el Szakszervezetünkhöz. Sajnos arra nincs lehetőségünk, hogy a tervezetet sokszorosítva elküldjük minden csoportunkhoz, ennek lényeges pontjait megkísérel-

jük ismertetni és értékelni. (Megjegyzendő, hogy a tervezetnek számos és igen lényeges pontja ma már túlhaladott annak szerzői előtt is. Így pl. a tervezet a 14 éves korig való kötelező oktatást 4 osztályos népiskolával és 4 osztályos egységes középiskolával véli megoldani. Ez az elgondolás megdőlt az előtt az érvelésünk előtt, hogy a falu és tanya számára ez hosszú évekig csak jelképes megoldás maradna.)

a) Tudatában kell lennünk annak, hogy a múltban az iskoláskorban lévők 9/10 része, általunk is harmadrangúnak minősített iskolatípusban tanult. El kell tehát törölni a 10—14 éves korra vonatkozó háromféle iskolatípust, ehelyett olyan egységes rendszert kell felépítenünk, melynek a nivója legalább egyenlő legyen a múlt legmagasabb nivójú iskolájával, amellet az az egész országban megvalósítható, ingyenes és általánosan kötelező legyen. Szakszervezetünkben és az Országos Köznevelési Tanácsban folytatott alapos megvitatás után arra a megállapodásra jutottunk, hogy az egész országban egységes, 8 osztályos iskolatípust építünk fel és már most szeptemberben az egész országban megtesszük az első és döntő lépést ennek megvalósítására. 1945. szeptemberében tehát az egész országban megnyitjuk az egységes iskola ötödik osztályát. Budapesten számos bizottság működik a terv gyakorlati megvalósításán. Az új iskola (mely egyáltalában nem lesz azonos a múlt népiskolájával) ötödik osztályában olyan gimnáziumi és polgári iskolai tanárok, valamint népiskolai tanítók tanítanak majd, akik erre önként jelentkeznek és akik a szeptemberben megindítandó átképző tanfolyamon résztvesznek. Szakszervezeteink helyi csoportjaira vár a feladat, hogy ugyanezt a lépést vidéken is kezdeményezzék és támogassák.

Az egységes iskola felső tagoztában szakcsoport-oktatás folyik és különös súlyt kell helyezni arra, hogy a 10—14 éves gyermekek rendszeres és alapos műhely, illetőleg mezőgazdasági oktatást kapjanak, úgyhogy tanulásuk befejezésekor, a különféle foglalkozások alapismeretében választhassanak maguknak foglalkozást, illetve menjenek a különféle szakiskolákba. (Ugyancsak a szakszervezet feladata tehát, hogy a község vagy város a szakszervezeteknek, Nemzeti Bizottságnak és Üzemi Bizottságnak segítségével ennek materiális bázisát megteremtsék.)

A V. K. M.-tól kötelező ígéretet kaptunk arra, hogy az új tanév kezdetéig minden egy tanerős iskolába második tanerőt küld és a lehetőséghez mérten minden két tanerős iskolába harmadikat. Véleményünk szerint ez a lépés is igen jelentős, de ugyancsak szakszervezetünk helyi csoportjaira vár az a feladat is, hogy az ily módon előállott 4000 hiányzó nevelő rendelkezésre álljon. (Statisz-

tikai kimutatásunk szerint a változtatásokkal kapcsolatban az ország területén 6—7 ezer új tanteremre lesz szükség. A tantermek és berendezési tárgyaknak beszerzése ugyancsak helyi társadalmi szervekkel karöltve, helyi csoportjaink feladata. A mellékelt kérdőlapokat kérjük tehát azonnal kitölteni és hozzánk eljuttatni.)

b) A tervezet szerint a nyolcosztályos egységes iskolára 4 évfolyamos középfokú iskolák sora épülne. (Humanisztikus és természettudományos, gimnázium, ipari, mezőgazdasági, egészségügyi, stb. középiskolák.) Ezeknek az iskoláknak az elméleti törzsanyaga teljesen azonos. Így megvalósítható az a követelmény, hogy egy kisvárosban, ahol a létszám és gazdasági szükség miatt nem volna megvalósítható a többféle középiskola felállítása, a tervezet alapján a meglévő gimnázium épületében, az összes művelődési anyag együtt-tanulása mellett, tagozatonként megszervezhetőek különféle szakiskolák.

Az új tanév kezdetével ezen a területen nem valósíthatunk meg olyan nagyobb szabású intézkedéseket, melyek megvalósíthatók az egységes iskolánál. Nem gondolhatunk tehát arra, hogy az eddig meglévő középiskolák számát lényegesen emeljük. Ezért ügyelnünk kell arra, hogy a meglévő középiskolák első, illetőleg ötödik osztályába magas %-ban vegyenek fel munkás, paraszt és értelmiségi származású növendékeket.

c) Az említett tervezet a felsőoktatás terén nem sok újat nyújt. Lényeges az a javaslata, hogy a főiskolára való felvételt a jövőben a befogadó intézményekre bizzuk. A nevelőképzés a jövőben négy évfolyamú főiskolán történik.

Ugyancsak haladózellelemű a V. K. M. tervezetének az a javaslata is, amely szerint a jövőben úgynevezett Helyi Közművelődési Bizottságokat állít fel, melyekben a tanügyi szervezet a szülőkkel és általában a helyi demokratikus szervezetekkel együtt irányítja a helyi nevelést és oktatásügyi tennivalókat.

A reform második része a felnőttek oktatására vonatkozik. Közismert a demokratikus közvéleménynek az az indokolt kívánása, hogy értelmiségünket új, népi elemekkel frissítsük fel. Fialtal demokráciánk nem várhat 10—15 évig, amíg az új tanügyi vetőforgó megkezdheti az elmúlt évtizedek mulasztásának helyrehozatalát. Soronkívül, 1—2 éven belül, tehetséges munkás és paraszt-származásúakból, új értelmiségi réteget kell nevelni. Ezen a téren is kézenfekvő a pedagógusok felelőssége. Nézzük, mit tehetünk az új tanévben ezen a téren. Egyszerűbb és olcsóbb megoldásnak ígérkezik az esti tanfolyamok rendszeresítése. Ezen az esti tanfolyamon a nappal munkájukat végző felnőttek felvételi vizsga



után 2—3 év alatt elvégezhetnék a középfokú iskola utolsó 4 évfolyamát, és a végbizonysítvány alapján főiskolára iratkozhatnának be. Természetesen élnünk kell ezzel a lehetőséggel is, számolnunk kell azonban avval, hogy ezt az igen nagy megterhelést a jelentkezőknek csak kis %-a bírná el huzamosan, ezeket minden erőnkkel támogatnunk kell. Drágább, de célszerűbb a következő megoldás: fel kell állítanunk munkás és paraszt kollégiumokat teljes ellátással. A kollégiumokba alapos felvételi vizsgák alapján kerülnének be munkás és paraszt ifjak és leányok. A tanuláson kívül nem volna más elfoglaltságuk, így kidolgozott tervzetünk alapján két év alatt befejezhetnék középfokú tanulmányaikat. Szakszervezetünk Helyi Csoportjai legyenek a helyi demokratikus szervezetek segítségére abban, hogy ezekbe a — nyilván kevésszámú — kollégiumokba való tehetséges és szorgalmas munkás és parasztlányok és ifjak kerüljenek.

### 3. Könyvek és tankönyvek

Az antidemokratikus, fasisztaszellemű, irredenta, szovjetellenes tartalmú könyvek és tankönyvek az iskolai és testületi könyvtárakból való eltávolítására vonatkozó két V. K. M. rendelet sürgős végrehajtása érdekében felkérjük vidéki helyi csoportjainkat, hogy a tanfelügyelőkhöz eljuttatott újabb rendelet értelmében legyenek segítségére a könyvek azonnali kiválasztásában és eltávolításában a tanügyi hatóságoknak. Erre annál nyomatékosabban hívjuk fel a kartársak figyelmét, mert erre a fegyverszüneti feltételekben kötelezettséget vállaltunk, melyek pontos betartása különös tekintettel a közelgő béketárgyalásokra az ország elsődrendű érdeke.

Az iskolai könyvtárak megtisztításában résztvevő kartársakat lássák el megbízólevéllel, a végzett munka eredményéről pedig értesítsenek bennünket. Kiegészítésül közöljük, hogy a jegyzéken túlmenően minden fent megnevezett könyvet és sajtóterméket és ezeknek listáját is kérjük hozzánk beküldeni.

Hisszük, hogy kartársaink a körlevélben foglaltak fontosságát kellőképpen értékelik. Kérjük a Csoport t. Vezetőségét, hogy körleveleinket a pedagógusok legszélesebb köre előtt olvassák fel, tartalmát vitassák meg, a viták eredményét pedig haladéktalanul közöljék velünk.

Budapest, 1945. augusztus 15.

Lukács Sándor  
s. k. országos titkár

SZOT levéltár, Pedagógusok Szabad — Stencilezett.  
Szakszervezete 1945. 3. sz. dosszié.

*A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének javaslata a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez ingyenes bennlakással egybekapcsolt iskolák létesítéséről*

Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter Úr!

A demokráciára való nevelés első lépéseit az önellátó, ingyenes bennlakással egybekapcsolt iskolák létesítésével tehetjük meg. Ezekben és az eddigi internátusokban kaphatnak helyet az ország lakosságának 56,4%-át kitevő szegény parasztság és munkásság gyermekei.

Jelenlegi gazdasági helyzetünkben egyszerre nem létesíthetünk annyi intézményt, amennyire szükség volna, de évente négy-öt elhagyott kastélypark és bizonyos földterület felhasználásával néhány év alatt a kívánt intézmények egész sorát létesíthetnénk. Már a folyó iskolai évben létesíthetnénk iskolát Csorváson, Zala-berén, Csányteleken, Bián, Nagytétényben.

A csorvási „Kísérleti munkaiskola és tanulóotthon” megnyitására a VKM. 22.849/1945. sz. rendelettel megadta az engedélyt.

Ezen intézet szervezési munkálatai folyamatban vannak, az első gazdasági év költségvetését alább mellékeljük. A költségvetés adatait hozzávetőleges számítással állítottuk össze, a következő gazdasági évben már a rendelkezésre bocsájtott 100 kat. hold föld, az állattenyésztés hivatott az iskola költségeinek előállítására.

*Az intézmény első évének költségvetése a következő:*

Renoválás .....	P	300 000,—
Berendezés (internátus) .....	„	2 000 000,—
Berendezés (iskolai) .....	„	1 000 000,—
Internátus konyhájának felszerelése .....	„	300 000,—
Állatállomány beszerzésére .....	„	1 500 000,—
Vetőmag .....	„	80 000,—
Gazdasági- és ipari alkalmazottak javadalmazása .....	„	540 000,—
Az internátus ellátása .....	„	1 800 000,—
Fűtés, világítás .....	„	500 000,—
Összesen: .....	„	8 020 000,—

azaz Nyolcmillióhátszezer pengő

Az első gazdasági év költségeihez várható hozzájárulások a következők:

MTESZ .....	„	500 000,—
Nemzeti Segély .....	„	500 000,—
Üzemi bizottságok .....	„	3 520 000,—
Összesen: .....	„	4 520 000,—
Hiány: .....	„	3 500 000,—

Fentiek alapján az állami költségvetés terhére P 3 500 000,— azaz Hárommillióöttszázezer pengőt kérek.

Dr. Kemény Gábor s. k.  
elnök

Lukács Sándor s. k.  
titkár

PH

Magyar Pedagógusok  
Szabad Szakszervezete  
Országos Központ, Bp.

Budapest, 1945. VIII. 31.

MM it. VKM-III.üo.-43110/1945. — Eredeti, géppel írt fogalmazvány.<sup>13</sup>

*A Magyar Kommunista Párt, a Szociáldemokrata Párt, a Független Kisgazdapárt, a Nemzeti Parasztpárt és a Szakszervezeti Tanács előterjesztése a miniszterelnökhöz, a munkás- és parasztszármazásúak oktatásának kiszélesítésére*

Miniszterelnök Úr!

A Magyar Kommunista Párt, a Szociáldemokrata Párt, a Független Kisgazdapárt és a Nemzeti Parasztpárt, valamint a Szakszervezeti Tanács alulírott megbízottai pártközi értekezletet tartottak ez év augusztus hó elsején.

A pártok megbízottai a pártközi értekezleten egyhangúan megállapították, hogy közéletünk, közigazgatásunk, köznevelésünk, rendőrségünk és honvédségünk igazán csak akkor válik demokratikussá, ha annak irányításában tevékeny részt vállal a munkásság és a parasztság is. A kultuszminiszter úr által javasolt köznevelési reform hatását csak hosszú idő múlva fogja éreztetni, addig is azonban sürgős szükség mutatkozik arra, hogy a legközelebbi évek folyamán munkás és parasztszármazásúakat intézményesen előkészítsünk az értelmiségi pályákra.

Ennek a feladatnak a megoldása rendkívül szerteágazó. Egyrészt a már állásban levő munkásokat és parasztokat kell szakmailag továbbképezni, másrészt rövid idő alatt értelmes munkás és parasztszármazású egyéneket kell előkészíteni arra, hogy alkalmassak legyenek az állások betöltésére. Az újjáépítés sikere nagyban attól függ, hogy kellő számú jól kiképzett technikus-káderek állnak-e rendelkezésre.

<sup>13</sup> Az iratot illetékességből a VKM III. üo.-hoz küldték át. További sorsa nem volt nyomon kísérhető.

Fentiek alapján az alulírott pártok a következőkben terjesztik Miniszterelnök Úr elé javaslatukat.

1. Közigazgatásunkat valóban demokratikussá csak úgy tehetjük, ha a következő két—három évben 5—10 000 munkás és parasztszármazású közigazgatási tisztviselőt képezünk ki. A kiképzés egy—két éves esti tanfolyamokon történhet. Lehetővé kell tenni azonban a falusiaknak is, hogy kiképzésben részesüljenek. Ezért nappali tanfolyamokon, intenzívebb tanulás mellett rövidebb idő alatt is kiképezhetőek ezek. A tanfolyamok tartama alatt ezek a munkás és parasztszármazásúak kollégiumokban kapnának lakást és ellátást. Ezért az ország nagyobb kultúrcentrumaiban legalább hat ilyen kollégium létesítendő 1000 tanuló számára.

2. A demokratikus Magyarország felelős állásokba helyezett el olyan egyéneket, akiknek szakmai továbbképzése feltétlenül szükséges. A városokban szolgálatot teljesítő közigazgatási, közüzemi és rendőrségi tisztviselők szakmai átképzését tanfolyamokon kell megszervezni. Ezt a szakminisztériumoknak, elsősorban pedig a belügyminisztériumnak kell szorgalmaznia. A falvakban szolgálatot teljesítő új közigazgatási tisztviselők szakmai átképzése úgy oldható meg, ha járási, vagy esetleg megyei székhelyeken rövid tartamú tanfolyamokat szerveznek számukra. A tanfolyam tartama alatt a berendelt közigazgatási tisztviselők internátusokban, kollégiumokban helyezendők el. Mivel ezeket a tisztviselőket hosszú ideig szolgálati helyükről elvonni nem lehet, a tanfolyamon irányítást kapnak további, magánúton elvégezhető tanulmányokhoz, majd egy idő múlva, rövid, két—három hetes tanfolyamra rendelendők be, ahol számot adnak végzett tanulmányaikról. Mindezen tanfolyamoknak képesítést kell nyújtaniok az egyes közigazgatási állások elnyerésére.

3. Az újjáépítés sikere érdekében szükséges, hogy megfelelő számú jól kiképzett technikus-káder álljon rendelkezésre. A technikus káderek kiképzése kétirányú. Rövid tartamú esti tanfolyamokon szakmai továbbképzés, továbbá magasabb fokú művezető és egyéb vezető káder kiképzése. Ez a kiképzés külön esti tanfolyamokon, melyeknek időtartamát az egyes szakmák szükséglete szabja meg s lehetőleg a műegyetemmel kapcsolatban történjék.

4. Magyarország változott birtokviszonyainak megfelelően mezőgazdaságunk újjászervezésének lehetőségét abban látják a pártok megbizottai, ha rövid idő alatt megfelelő kiképzésben részesült parasztszármazású értelmiségiek állanak rendelkezésre. Kollégiumokkal kapcsolatos tanfolyamok rendezendők az ország kultúrcentrumaiban, tehát legalább hat helyen, ahol évenként legalább 2000 arra alkalmas parasztfíjú nyerne szakkiképzést és oklevelet:

a) a mezőgazdasági munka irányítására, mely feladat a termelési bizottságokra hárul, b) a mezőgazdasági termelő- és fogyasztási szövetkezetek megszervezésére, c) a mezőgazdasági gépek kezelésére, d) az állattenyésztés előmozdítására, e) a falu kultúréletének vezetésére. Ezeket a tanfolyamokat lehetőleg télen kellene a kormányzatnak megszervezni.

5. Munkás és parasztszármazású egyéneknek lehetővé kell tenni, hogy középiskolai tanulmányaikat rövidített időtartam alatt — két-három év — esti tanfolyamokon végezhessek el. Ezért munkás és paraszt-középiskolák szervezendők a működő középiskolák mellett, melyek a középiskolákkal egyenértékű végbizonyítvány kiadására is jogosultak. Ezek a középiskolák négy középiskolát, vagy középfokú iskolát végzetek számára adnának a továbbtanulásra lehetőséget.

6. Gondoskodni kell arról, hogy egyetemeken és főiskoláinkon esti tanfolyamok induljanak parasztok és munkások számára. Ezek a tanfolyamok az egyetemeken és főiskolákon tanított anyaggal ismerkednének meg a hallgatók és a 2—3 éves tanfolyam elvégzése után jogi, nevelői, szociális gondozói stb. képzést is nyerhetnek.

Tehetséges munkás és parasztfiúk számára az egyetemekre rendes hallgatóként való felvételt még abban az esetben is lehetővé kell tenni, ha nincs érettségi bizonyítványuk. Ezért javasoljuk, hogy az egyetemen leteendő felvételi vizsga pótolhassa az érettségi bizonyítványt. Tehát mindenki, aki a felvételi vizsgát sikerrel leteszi, felvehető legyen az egyetemre. A felvételi vizsgára rövid tartamú megszervezendő tanfolyam készítené elő a jelentkezőket.

Az egyetemi városokban lévő diák-kollégiumokban a lehetőség szerint csakis munkás és parasztszármazású főiskolai hallgatók helyezendők el, hogy ezzel Budapesten legalább 500 munkás és parasztszármazású diák számára váljék lehetővé a továbbtanulás. Az állami költségvetésben megfelelő összeget kell előirányozni ösztöndíjakra és ezeknek a különböző kollégiumoknak a fenntartására.

7. Mivel fenti problémák megoldása rendkívül szerteágazó, a különböző tárcák ügykörébe tartozó, javasoljuk, hogy a szakmai továbbképzés, illetve előkészítés megszervezése, a munkás és parasztfiúság számára kollégiumok, intézetek létesítése, az azok felett való felügyelet, a tanfolyamok tantervének összeállítása, tanulmányi irányítása — egy, a magyar kormány által kellő hatáskörrel felruházott kormánybiztos kezébe tétessék le. A kormánybiztos feladata lenne ezenkívül a felnőttek oktatásának országos megszervezése.

8. A kormánybiztos mellé munkájának elősegítésére tanácsadó szervként létesítendő egy országos paraszt és munkás-oktatási tanács. A tanács úgy alakítandó meg, hogy abban helyet kapjon a négy demokratikus párt egy-egy kiküldöttje, a Szakszervezeti Tanács, a vallás- és közoktatásügyi, belügy-, iparügyi, földművelésügyi, népjóléti minisztériumok képviselői, a pedagógusok, mérnökök, orvosok és földmunkások szakszervezetének egy-egy kiküldöttje, a főváros képviselője, valamint az ország szellemi életének egyes kiválóságai, akik magukénak ismerik el a munkás és parasztoktatás ügyét.

Alulírott pártok azon kérelemmel fordulnak Miniszterelnök Úrhoz, hogy jól megfontolt javaslataikat tegye magáévá. Kéri a pártok, hogy az ország jövőjét döntően befolyásoló kérdésben adjon meg a kormány minden támogatást és biztosítsa a munka sikerét azzal, hogy jól megépített szervezetet és kellő költségvetési keretet bocsát a magyar nép eme fontos ügyének rendelkezésére.<sup>14</sup>

Budapest, 1945. augusztus 4.

A Magyar Kommunista Párt részéről: A Szociáldemokrata Párt részéről:

Aláírás s. k.

Aláírás s. k.

A Független Kisgazda Párt részéről:

A Nemzeti Parasztpárt részéről:

Aláírás s. k.

Aláírás s. k.

A Szakszervezeti Tanács részéről:

Aláírás s. k.

MM it. VKM-III.üo.-4-50776/1945. — Géppel írt másolat, aláírások nélkül.

*Az Országos Köznevelési Tanács elnöki tanácsának véleménye a munkás- és parasztszármazásúak oktatásának kiszélesítéséről*

Az Országos Köznevelési Tanács elnöki tanácsa a javaslat tárgyalásánál abból a tényből indult ki, hogy a köznevelésnek nincsenek minden társadalomban és minden korban változatlanul megmaradó elvei, eljárásai, intézményes formái. A kultúrpolitikának éppen az a feladata, hogy megfigyelő és értékelő munka alapján medret ásson

<sup>14</sup> Az előterjesztést Dálnoki Miklós Béla miniszterelnök 1945. augusztus 14-én átküldte Teleki Géza vallás- és közoktatásügyi miniszternek, hogy „az ügyben elfoglalt álláspontját vele sürgősen közölje”. Teleki Géza az Országos Köznevelési Tanáccsal véleményeztette, amely a legmagasabb szinten érdemben foglalkozott a javaslattal. Szakvéleményét, Szentgyörgyi Albert aláírásával, a következő dokumentum tartalmazza.

a szerves fejlődésnek, hogy bölcs előrelátással segítse tovább az életet a maga útján. Gyakorlatilag ez annyit jelent, hogy előre számolni kell a fel- és behatoló igényekkel, azoknak kielégítéséről intézményesen kell gondoskodni. Ha a kultúrpolitika irányítói ezt nem teszik, vagy elsodortatnak, vagy eszközei lesznek a társadalomban tevékeny erőknek és folytonos önutólrésben kell kimerülniük.

Az előzmények után az elnöki tanács véleménye szerint a lehetőségek nyújtása az első feladat: olyan lehetőségeké, melyek mindig a meglévő szükségletekhez, a felmerült kívánságokhoz alkalmazkodnak.

A lehetőségek nyújtása azonban csak akkor éri el célját, ha a lehetőségekkel való élés nem ütközik nehézségekbe. Egyszerűnek kell lenni a végrehajtásnak. Ennek módja: közvetlen kapcsolatot kell teremteni az igényekkel fellépők és az igényeket kielégíteni tudó intézmények között.

Az elnöki tanács a pártok kiküldötteinek és a szakszervezeti tanács képviselőjének a miniszterelnök úrhoz megküldött tervezetét annak beosztása alapján pontok szerint tárgyalta le. Javaslatát alábbiakban közli:

1. A javaslatnak 1., 5. és 6. pontja az önhibáján kívül iskolai végzettséggel nem rendelkező tehetséges parasztok és munkások közép- és felsőfokú oktatásának lehetővé tételét kívánja.

Javasolja az elnöki tanács, hogy a kívánalommal kapcsolatban adjon a VK miniszter intézményesen lehetőséget a felnőttek rövidített idő alatt történő tanulásának és vizsgázásának.

a) Azok, akik négy közép- vagy középfokú iskoláról óhajtanak bizonyítványt, azt vagy két éves, külön tanterv alapján működő esti tanfolyamokon szerezhetik meg, vagy egyszerűen összevont vizsgálatot tehetnek a tanfolyam anyagából. Ilyen tanfolyamra vagy vizsgálatra betöltött 16. évvel jelentkeznek a jelöltek a hozzájuk legközelebb eső polgári iskola vagy gimnázium, illetőleg azon általános iskola igazgatójánál, ahol a szakok szerinti tanítás az általános iskola tanterve szerint már minden osztályban megvalósult. Tanfolyamot legalább 20 jelentkező esetén lehet nyitni. Tanfolyam megnyitására az igazgató javaslata alapján a főigazgató ad utasítást. Tanfolyam nélküli vizsgálatot az illetékes iskola igazgatója engedélyez. Ő állítja össze tantestületéből a vizsgáló bizottság tagjait, ő a vizsgálatok elnöke. Külön elnök kiküldése megnehezítené és költségessé tenné a vizsgálatot.

b) Azok, akik legalább 4 középiskolát már elvégeztek és a 20. életévüket már betöltötték, a közép- vagy középfokú iskolai érettségi bizonyítványt vagy kétéves külön tanterv alapján működő estitan-

folyamon szerezhetik, vagy eddigi tanulmányaik igazolása után egyenesen érettségi vizsgálatra bocsáthatók. A tanfolyamok helyét, a vizsgálatok helyét és idejét, a vizsgáló bizottság elnökét és tagjait a szükségletnek megfelelően a tankerületi főigazgatók javaslata alapján a VK miniszter jelöli ki.

Javasolja továbbá az elnöki tanács, hogy ezek a tanfolyamok önálló iskola-jellegűek legyenek, amelyeknek vizsgáztatási és bizonyítvány-kiállítási joguk is van. Mentésíteni kell a felnőtt hallgatókat attól, hogy gyermek- és ifjúneveléshez szokott testület előtt vizsgázzanak. Ilyen tanfolyamra vonatkozó elgondolását a Tanács elnöksége konkrét esetre már megadta. (24 383/1945. III. ü.o/137/1945. O. K. T. sz.).

Kollégiumok, internátusok létesítése a terv megvalósulásával párhuzamosan induljon meg.

c Munkásoknak és parasztoknak az egyetemekre való bocsátása a budapesti jogi esti tanfolyamok mintájára történhetik.

Minden fakultás és főiskola tarthat 2 éves vagy ennél rövidebb tanfolyamokat különleges céllal (közigazgatás meghatározott körei, egészségügyi szolgálat, bizonyos technikai középállások, szakoktatásra való alkalmasság földmívelési vagy üzemi iskolákban stb.). Az így elvégzett tanfolyamok oklevelet adnak. Azokat, akik ilyen tanfolyamon kiváló képességekről és szakirányú érdeklődésről tettek tanúbizonyságot, a megfelelő főiskola vagy kar döntése alapján az egyetem vagy főiskola rendes hallgatóként felveheti és egyetemi végzettséget (doktorátust) is kiadhat neki. Ilyen egyetemi tanfolyamra minden olyan nagykorú magyar állampolgár jelentkezhetik, akit egy különleges vizsgáló bizottság egyszerű értelmességi vizsgálat alapján felsőbb tanulmányok folytatására alkalmasnak talál. A vizsgálóbizottság elnöke az illetékes főiskola vagy kar tanára, tagjai közül legalább kettő középiskolai tanítási gyakorlattal rendelkező egyén legyen.

2. A beadványnak azt a részét, amely *közéletünk, közigazgatásunk, köznevelésünk, rendőrségünk és honvédségünk már felelős állásba helyezett személyeinek* képzéséről és átképzéséről szól, külön kell választani a többbitől. Különleges szakmai átképzésről van itt szó, melyet mindig a körülmények — tehát a hivatás természete, az érdekelt személyek előképzettsége, száma, területi elhelyezkedése, az átképzésre fordítható idő stb. szerint az illetékes szakminisztereknek kell megoldani.

3. A javaslatban az újjáépítés érdekében megszervezendőnek vélt ún. *technikus-káder* nincs közelebbről meghatározva. Az elnöki tanács úgy véli, hogy a szakmájukban kitűnő munkásoknak — amennyiben csak szakmai továbbképzést óhajtanak — a legta-



nácsosabb saját üzemükben megmaradni. A külföldön mindenütt bevált *üzemi iskolák és tanfolyamok* a legalkalmasabbnak látszanak arra, hogy ezt a problémát eredményesen megoldják, mivel egyrészt az üzemi mérnököknek és szakembereknek tanárokként való felhasználása önmagától adódik, másrészt az üzemben rendelkezésre állnak olyan gépek és eszközök, melyek az előadottaknak a gyakorlatban való bemutatását és felhasználását azonnal lehetővé teszik. Ahol egy üzem munkásai nem jelentkeznek elégséges számban, ott több üzemnek azonos érdeklődési körű munkásait kell egy tanfolyamba gyűjteni.

Ahol ilyen üzemi iskola létesítése nem lehetséges, ott fordulhat a szakszervezet elsősorban a működő ipari középiskolák igazgatójához esti külön tanfolyamok szervezése érdekében. Az ipari középiskolák Magyarországon becsületes színvonalat értek el, tanáraik az ismeretközlésnek nem tudományos módszereit jobban ismerik, mint a műegyetem tanárai, így a javaslatban megjelölt cél elérésére az ipari középiskolák inkább alkalmasak, mint a műegyetem.

A műegyetem rektorát és a tudományegyetemek természet-tudományi és matematikai fakultásainak dékánjait arra lehet felkérni, hogy a munkásokból képezzenek speciális tanfolyamokon olyan szakelőadókat és szaktanítókat, akik üzemi iskolákban szakmájuk valamelyik részét munkástársaikkal ismertetni tudnák. Ezekre a tanfolyamokon az ismeretközlés alaptörvényeit (a könnyűből a nehézre, az egyszerűből az összetettre, az ismertből az ismeretlenre) pedagógusok ismertessék.

Az elnöki tanács véleménye szerint semmi akadályja nincs a jelenben annak, hogy a szakszervezetek az üzemekkel, az ipari középiskolákkal, a műegyetemmel vagy a tudományegyetemmel együttműködve, mindig a szükségletnek megfelelően ilyen különleges tanfolyamokat állítsanak fel.

4. Magyarország változott birtokviszonyainak megfelelően rövid időn belül évenként legalább 2000 alkalmas parasztfajtát óhajt a javaslat kiképezni

- a) mezőgazdasági munka irányítására,
- b) mezőgazdasági termelő- és fogyasztási szövetkezetek megszervezésére,
- c) mezőgazdasági gépek kezelésére,
- d) az állattenyésztés előmozdítására,
- e) a falu kultúréletének vezetésére.

Javasolja az elnöki tanács, hogy az a) és d) pontokban megjelölt célok elérésére forduljanak a pártok közvetlenül a mezőgazdasági szakoktatást irányító m. földművelésügyi miniszterhez, aki meglévő szerveivel az átképzést könnyedén vállalhatja, a b)

pontban megjelölt tevékenységcsoportot a földművelésügyi és kereskedelmi miniszter együtt, a c) pontban foglalt rövid tanfolyamot a földművelésügyi és iparügyi miniszter oldhatja meg. Az illetékes minisztertől nyert ilyen irányú felhatalmazás alapján a fővárosi és vidéki szakszervezetek, vagy a hivatást képviselő párt közvetlenül fordulhatnak a legközelebbi tanintézet igazgatójához, aki a szükséges tanfolyamot a rendelkezésre álló tanterörökkel és eszközökkel — esetleg külső szakértők bevonásával is — vezetné, az eredményes tanfolyamlátogatásról a megfelelő okmányt kiállítaná.

Külön kezelendő az e) pontban megjelölt tevékenység (a falu kultúréletének vezetése). Minthogy a VKM-nek külön osztálya foglalkozik az iskolán kívüli népzenevelés minden problémájával, javasolni lehetne ennek az osztálynak, hogy a tanítókat és alkalmas parasztfjakat közös tanfolyamra gyűjtse egybe, amelyekeken együttesen lehetne tárgyalni a faluművelés mindkét ágát, az iskolában végzett intézményes nevelőmunkát a párhuzamosan folyó felnőtt-nevelés tevékenységével összehangolni. Az ilyen tanfolyam szociálisan összefogó jelentősége kiszámíthatatlanul üdvös lenne.

Ezeket a tanfolyamokat lehetne a tanítói hivatás betöltésére alkalmas egyének kiválasztására is lépéseket tenni.

\*

Az Országos Köznevelési Tanács elnöki tanácsát javaslata megételénél az a szempont vezette, hogy a pártok útján kifejezésre juttatott jogos kívánságok lehetőleg gyorsan és Magyarország mai helyzetében is megfizethetően valósuljanak meg. Ez csak meglévő intézményeink új célok érdekében való felhasználásával, a jelentkező igényeknek köznevelésünkbe való szerves bekapcsolódásával lehetséges.

Szükségtelennek látja az elnöki tanács külön kormánybiztosság és tanács felállítását: véleménye szerint ez inkább 'bonyolódottá tenné a lényegében egyszerű feladatok megoldását és a kiadott oklevelek, látogatási bizonyítványok stb. terén olyan bizonytalanságokat teremtene, amelyek egyáltalában nem kívánatosak. Zavarok esetén átmeneti időre a VKM külön tisztviselőt (előadót) jelölhet ki a vitás ügyek elintézésére.

Az elnöki tanácsnak elgondolása szerint a szakszervezetek és érdekvédelmi vagy hivatási csoportok közvetlenül az érdekelt üzemekkel, iskolákkal lépjenek érintkezésbe, hozzák létre az igényeknek és a szükségletnek éppen megfelelő tanfolyamot lehetőleg

a rendelkezésre álló személyi és dologi feltételek okos felhasználásával.

A fent ismertetett intézményes felnőttnevelés, illetőleg vizsgálati lehetőségek minden vezetésre hivatott egyén tehetségének és műveltségének megfelelő megállapítását, továbbképzését lehetővé teszik.<sup>15</sup>

Ügyiratot

r. u.

a VKM III. ügyosztályához tisztelettel vissza származtatom.  
Budapest, 1945. szeptember 6.  
Szentgyörgyi Albert s. k.

MM it. VKM-III. üo.-4-50776/1945. — Géppel írt másolat.

*A Nagytétényi Nemzeti Bizottság előterjesztése a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez internátus és iskola felállításáról*

Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter Úrnak!

Alulírott Nagytétényi Nemzeti Bizottság azzal az előterjesztéssel fordulunk Miniszter Úrhoz, hogy az alant részletezett indokok alapján a részletezésben pontosan megjelölt kastély és gazdaság internátus és iskola céljaira való felhasználását lehetővé tenni egyezkedjék.

1. Nagytétény község fekvésénél fogva igen alkalmas iskola-központ kialakítására, mivel Nagybudapest peremén az egészséges levegőjű Duna partján fekszik. A jelenlegi iskolaépületek még a község belterületén lakó gyermekek számára is szűknek bizonyultak, — a környék szegénysorsú tanulói pedig egyáltalán nem jutnak megfelelő iskolához. Már az elmúlt években 128 tanuló járt be a környékről minden nap a polgári iskolába, — pedig az még külön anyagi áldozattal járt. *Hogy a legszegényebb sorsú tanuló számára is lehetővé tegyük azt, hogy az általános iskola felső tagozatát elvegyezhesse egy internátus felállítását tartjuk célszerűnek.*

<sup>15</sup>Teleki Géza a felnőttoktatás megszervezésével kapcsolatosan előterjesztést küldött át a miniszterelnökhöz, amely a kiadandó kormányrendelet tervezetét is tartalmazta. Az előterjesztésben Teleki — az OKT-hoz hasonlóan — nem helyesli a felnőttoktatás országos intézésére „tág hatáskörrel felruházott kormánybiztos” kinevezését, valamint Országos Paraszt- és Munkásoktatási Tanács felállítását, mert — úgymond — a VKM, az érdekelt szakminisztériumok és az OKT ezt a feladatot el tudják látni.

2. Az internátus és azzal kapcsolatban iskola vezetésére megfelelő szakképesítésű tanárok állnak rendelkezésünkre a polgári iskolában és a most megnyíló új általános iskolában.

3. Internátus céljaira alkalmas lenne a háborús cselekmények következtében megrongált kastély, — mely jelenleg nincs használatban, s amennyiben idejében intézkedés nem történik, az épület teljesen tönkre megy. A kastélyépületnek az időjárástól és az anyagszéthordástól való megvédésével egyidejűleg itt nyerhetne elhelyezést ideiglenesen a polgári, ill. általános iskola egy része, — majd a vidéki és távolabb lakó szegénysorsú tanulók számára létesítendő internátus. A kastélyépületnek, mint *barokk műemléknek* a megvédése is elsőrendű kötelességünk!

4. A kastély és a hozzá tartozó, jelenleg parlagon lévő gazdasági terület alkalmas lenne internátus létesítése mellett új iskola felépítésére, — sőt itt nyerhetne elhelyezést az új iskola gazdasága is. Legyen szabad ezzel kapcsolatban rámutatnunk arra is, hogy az általános iskola elvégzése után a szakoktatás iránya községünk jellegének megfelelően konyhakertészet és gyümölcsstermelés felé fog haladni, — annál is inkább, mivel a kereskedelmi és ipari szakoktatás a fővárosban nagy mértékben ki van fejlődve.

5. A kastély helyrajzi számai: 278, 279, 280, 281, 282, 283 összesen 2 hold és 1473 négyszögöl területen.

A gazdaság helyrajzi számai: 2966, 2967, 2968 (árok) 2969, — összesen 6 hold és 806 négyszögöl területen.

Internátus és iskola céljaira kért teljes terület tehát összesen 9 hold és 679 négyszögöl, — melyben bennfoglaltatik az intézmények mellett működő gazdasági gyakorlóterület is. A kastély és a gazdaság jelenleg az O. F. I. [Országos Földhitel Intézet] tulajdona, — egyik elkülönített része már régóta szolgál internátus céljaira a Fehérkereszt Árvaház keretében. Erre nem is tartunk igényt, s kérelmünk a nevezett Árvaház működését nem is érinti.

6. Az internátus és iskola létesítéséhez és fenntartásához szükséges anyagi eszközöket elő kell teremtenie az államnak, községnek, közületeknek, — (de az internátus önellátó munkaiskolává alakulva hozzájárulhat fenntartási költségeihez —) mert ellenkező esetben az a törekvés, mely minden gyermek számára lehetővé akarja tenni a tanulást, megakad azon, hogy vidéken nincs elég tanuló együtt, nincs elég tanár együtt és nincs megfelelő épület.

Abban a reményben, hogy Miniszter Úr előterjesztésünket magáévá teszi s nemcsak a legszegényebb tanuló számára nyílik

meg a tanulás lehetősége, hanem egyúttal sikerül megmentenünk  
községünk legszebb műemlékét — előre is köszönetet mondunk.

Nagytétény, 1945. évi szeptember hó 8-án.

P. H.

Nemzeti Bizottság  
Nagytétény

Hanel Rudolf s. k.  
N. B. titkár

Jakosits Lajos s. k.  
N. B. elnök

MM it. VKM-III. üo.-4-45003/1945. — Eredeti, géppel írt fogalmazvány.<sup>16</sup>

*A dévaványai ref. népiskola igazgatójának és iskolaszéki elnökének  
levele a tanfelügyelőséghez, amelyben a népiskola VI. osztályos  
tanulóinak az általános iskola V. osztályába való átirását kéri*

Tanfelügyelő Úr!

A VI. fiú és leányosztály tanulóinak 40%-a azt kéri, hogy  
tegyük át őket a most megnyíló általános iskola V. osztályába.

Több, már VI. osztályt végzett tanuló is jelentkezett, hogy az  
ált. isk. V. osztályába szeretnének beiratkozni.

Ezeket, a szülők által kezdeményezett és sugalmazott kívánságo-  
kat teljesíthetjük-e?

Számításunk szerint a VI. fiú és leányosztály megmaradt részét  
akkor egy tanító vezetése alatt összevonnánk.

Az így felszabadult tanerőt egy másik, túlszűfolt osztály teher-  
mentesítésére osztanánk be.

Tanfelügyelő Úr szíves tanácsát kérjük és vagyunk kiváló  
tisztelettel:

Dévaványa, 1945. IX. 10.

Nagy Béla  
igazgató-tanító

Vass Antal  
iskolaszéki elnök

SzÁL Közigazgatási iratok. — Eredeti, kézzel írott levél.<sup>17</sup>  
J. N. K. Szolnok vm. tanfelügyelője,  
1945. 2. cs. 1463.

<sup>16</sup> Az iratot a Budapestvidéki Tankerületi Főigazgató elintézés végett a  
vallás- és közoktatásügyi miniszterhez terjesztette fel. A továbbiakban nem  
tudtuk nyomon kísérni.

<sup>17</sup> Az iratra a tanfelügyelőségen kézzel — olvashatatlan aláírással — a  
következőket írták: „Folyó évi szeptember hó 10-én kelt iratára értesítem,  
hogy azon tankötelesek, akik a népiskolák VI-ik osztályát sikerrel elvégezték,  
nem tehetők át (vagyis vissza) az V-ik osztályba. Egyebekben pedig az előírt  
módon járjon el.”

*A fehérvárcsurgói Nemzeti Segély kérése a földművelésügyi miniszterhez állami munkaiskola létesítése tárgyában*

Földművelésügyi Miniszter Úr!

A fehérvárcsurgói Nemzeti Segély — nevében azon tiszteletteljes kéréssel fordulunk a Földművelésügyi Miniszter Úrhoz, hogy az itteni Gr. Károlyi-féle kastélyt a hozzátartozó összes épületekkel, mellékhelyiségekkel együtt a parkkal, a kertésszel, és a még meglévő ingóságokkal együtt a helybeli N. S. rendelkezésére bocsátani szíveskedjék egy, a kastélyban létesítendő elemi és középfokú állami munkaiskola céljára.

Kérésünk indoklására felhozzuk azt, hogy itt egy olyan demokratikus és szociális szellemben működő iskolát szeretnénk létesíteni, amelyik az elemi iskola I. o.-tól a gimnázium VIII. osztályáig nevelné és tanítaná a szegénysorsú és tehetséges magyar gyermekeket és az iskolai végbizonyítvánnyal együtt egy valamilyen iparjogosítványt is adna a végzett növendékeinek.

Szükségesnek és korszerűnek látnánk ezt annál is inkább, mert úgy Fehérvárcsurgót mint a környéken levő Iszkaszentgyörgy, Moha stb. falvakat olyan iszonyú háborús pusztulás érte, hogy lakosai még hosszú évek múlva sem lesznek olyan helyzetben, hogy gyermekeiket iskoláztatni tudják.

Kérésünk kedvező elintézését kérve maradunk

teljes tisztelettel:<sup>18</sup>  
kézzel írt aláírások

Fehérvárcsurgó, 1945. szept. 30.

MM it. VKM-III. üo.-4-1945. — Eredeti, géppel írt fogalmazvány.  
Jelzés nélkül. Az „Általános iskolák létesítése internátussal egybekötve” c. iratesomból.

*Jegyzőkönyv a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium és a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete között 1945. október 3-án tartott tárgyalásról*

Jelen vannak a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium részéről Angyal miniszteri tanácsos, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete részéről: dr. Kemény Gábor, Lukács Sándor, Dr. Stolmár László, Schiró Ödön, Ádám Zsigmond, Jánoshegyi Irma, Csapó

<sup>18</sup> Az iratot 13-an írták alá — köztük olvashatatlanul is — nevük mellett feltüntetve, hogy melyik pártnak tagjai.

Gusztáv, Darvas Vilmos, dr. Ványi Pál, Oldal Anna, Ispánki János, Vigh Károly.

Lukács Sándor megnyitja az ülést és bejelenti, hogy három letárgyalandó kérdést tűzött napirendre:

1. vidéki tanítók átképzése,
2. munkaiskolák felállítása,
3. az írástanítás.

### *Vidéki tanítók átképzése*

Lukács Sándor ismerteti az értekezleten megjelentek előtt, ebben az ügyben a V. K. M.-mel folytatott eddigi tárgyalások eredményét.

Angyal: A kérdés az, hogy mikor nyissuk meg a tanfolyamot, tekintettel a választásokra. Úgy gondolom, hogy csak a választások lebonyolítása után. A Nemzeti Bizottságok által a tanfolyamra beküldendő személyekre minden valószínűség szerint a választásoknál otthon is szükség lesz, mert hiszen a Nemzeti Bizottság csakis politikai szempontból megbízható embereket fog küldeni, tehát nem lehet őket a választási munka elől elvonni. A tanfolyam ezek szerint november 19-én kezdődne és megszakítás nélkül december 20-ig tartana. Akkor a tanfolyamon résztvevők hazautaznának ünnepekre — egyben újabb élelmiszertartalékot hoznak magukkal —, január 7-én ismét megkezdődne az előadás és megszakítás nélkül tartana befejezésig.

A másik kérdés, milyen díjazást kapnának az előadók és a tanfolyamon résztvevők. A következő az elgondolás:

Az előadók — bizonyos óraszámot alapul véve az V. fizetési osztály 1. fokozatát,

a résztvevők a VII. fizetési osztály 1. fokozatát. Természetesen ezen kívül megkapják a rendes fizetésüket is. A tanfolyamon résztvevők és az előadók is előre kapnák javadalmazásukat. Az előbbiek akkor, amikor a tanfolyamon első ízben megjelennek.

Dr. Stolmár László helyesnek tartja a fizetési osztályok szerinti javadalmazást.

Lukács Sándor azt a kérdést veti fel, hogy a Pénzügyminiszter elfogadja-e ezt folyamatosan, mert ezután a tanfolyam után másikat is kell rendezni.

Angyal: A V. K. M. magára vállalja a pénzügyminiszterrel való elintézését az ügynek.

Schiró Ödön azt kéri, hogy az előadók is előre kapják meg javadalmazásukat.

Angyal: Ennek semmi akadályja sincs, ha az előadók megkezdték a munkát, egy hónapra előre megkapják javadalmazásukat.

Több felszólalás után a következőkben állapodik meg az értekezlet: Az előadók az V. fizetési osztály 1. fokozatát kapják akkor, ha heti 10 órát dolgoznak. Ha többet dolgoznak, akkor ennek arányában többet kapnak, ha kevesebbet, akkor ennek arányában kevesebbet is kapnak. Kivételt képez az olyan előadó, aki csak egy vagy két órát ad, természetesen ennek nem lehet az arányos csökkenésnek megfelelő javadalmazást adni, ez többet kell, hogy kapjon. Más az, ha valaki csak egy-két előadást tart, és más, ha valaki beállítja magát egy előadásorozatra.

Az értekezlet ezt a javaslatot egyhangúlag elfogadta. Az előadók november 1-ig tartoznak beadni a tervezetet. Az élelmiszer mennyiség megállapítását Lukács Sándor magára vállalta azzal, hogy a pontos kimutatást 1 héten belül eljuttatja a V. K. M.-hez. Ugyancsak magára vállalta a szakszervezet, hogy a fűtött teremről gondoskodni fog.

### *Munkaiskola*

Angyal: A V. K. M. megkapta a Szakszervezet értesítését, hogy több helyen kísérleti munkaiskolát akar felállítani. A V. K. M.-nek az az elgondolása, hogy az egész akció kapcsolódjék bele az általános iskolák kiépítésére irányuló nagy tervbe a keretébe a V. K. M. fennhatósága alatt. Ez az intézmény kiválóan alkalmas lenne arra, hogy azok a gyermekek, akik az általános iskola felsőbb tagozatát sem helyben, sem a környező községekben elvégezni nem tudják, ezekben a munkaiskolákban nyernének elhelyezést. Itt szakrendszerű oktatásban részesülnének. Egy internátusos általános iskola keretén belül a kísérletezésre is lehetne módot találni. Ezek az iskolák kivétel nélkül állami iskolák lennének. Ilyen formában az elhagyott kastélyokat jobban be lehetne állítani a köznevelés szolgálatába. A szakszervezeten kívül más oldalról is érkeztek a V. K. M.-be ilyen munkaiskola-javaslatok.

Az általános iskola megvalósításában a távolesó vidékek jelentik a legnagyobb problémát. Az ilyen internátusos iskolák nagyban hozzájárulnának ezek leküzdéséhez. Természetesen az ilyen iskolák a környék gyermekeit fogadnák be, mégpedig nagy számmal. Sok gyermeknek kell biztosítani a művelődés lehetőségét. A meglévő épületeket ilyen célokra le kell foglalni. A szakszervezet által felfedezett épületeken és birtokokon kívül ki fogják kutatni, hogy vannak még ilyen célnak megfelelő ingatlanok. Ez a megoldás hosszabb időt fog igénybe venni, addig is a már meglévő épületek ilyen cél szolgálatába való beállításával a V. K. M. külön is foglalkozik. A szakszervezet, az általa felfedezett ilyen épületeket és



birtokokat bocsássa az állam rendelkezésére és legyen segítségére az iskolák megszervezésében.

Lukács Sándor felkéri Ádám Zsigmondot, hogy ismertesse az eddig elért eredményeket.

Ádám Zsigmond: Csorváson és Zalabéren megvan az épület és a felszerelés, a munkák meg is kezdődtek. A V. K. M. hatáskörébe való áthelyezést helyesnek tartja. Magánosok ilyen intézeteket fenntartani még külső segítséggel sem tudnak, csak a V. K. M. Örömmel üdvözli a tervet. Majd közli, hogy tudomása szerint a Népjóléti Minisztériumnak több ilyen kastély van birtokában, ahol az arra rászoruló gyermekeket kívánja elhelyezni.

Lukács Sándor szintén helyesli a V. K. M. tervét, azonban azt kéri, hogy ezekben az iskolákban, melyeket az állam átvesz, illetve létesít, a szakszervezet több lehetőséget kapjon a pedagógiai felügyeletre, továbbá, hogy a szakszervezet által ajánlott tanerők nagyobb számban nyerjenek ott elhelyezést, és a kísérletezések végett a többi iskolával szemben nagyobb arányt élvezzenek.

Azt kéri továbbá, hogy ezekben az iskolákban ne kösse magát a V. K. M. a tantervhez.

Angyal miniszteri osztálytanácsos felszólítja az értekezlet résztvevőit, hogy a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete foglalja írásba a jelzett objektumok átadását, továbbá foglalja írásba Lukács Sándor előterjesztését is. Nevezze meg továbbá a szakszervezet azokat a polgári iskolai tanárokat és tanítókat, akiket meg lehet bízni ezeknek az iskoláknak a megszervezésével.

Lukács Sándor elvben elfogadja az indítványt, minden esetre a Végrehajtó Bizottság elé viszi és ott fogják érdemben letárgyalni. Egy héten belül választ ad.

Angyal: Az internátusban egységes területről legyenek a tanulók. Ezekbe az internátusokba az általános iskolák életét nem lehet belevinni, nem lehet belemerevíteni a rendtartásba, megállapított szorgalmi időbe. Itt nem lesz húsvéti és a többi szünet, hanem szorosán igazodni fog a gazdasági élethez. A polgári évnak egész folyamán folyik a munka a gazdasági élet követelte munka kivételével. [sic!] Ez azt jelenti, hogy a tanulók aratási és a többi gazdasági munkák elvégzéséhez kapnak majd szabadságot.

Stolmár László örömmel hallja, hogy a V. K. M., mint iskola-fenntartó hajlandó ezt vállalni. Ha a szakszervezetnek meg lesz a beleszólása, akkor ez a legszerencsésebb megoldás. A V. K. M. építőprogramját itt kezdheti meg.

dr. Kemény Gábor: Helyesli a V. K. M. hatáskörébe való áthelyezést. A gazdasági dolgok nagy súllyal nehezedtek a szakszervezetre. Szerencsés megoldásnak tartja a gazdasági élet össze-

kapcsolását az iskolával. A V. K. M.-nek módjában lesz most ezt a kettőt összefogni. Az általános iskola a legcélszerűbb, ebből aztán majd továbbfejlődhet a magasabb tagozatok felé.

Angyal: Az internátusos általános iskolákat később a falvakban és tanyákon művelődési központokká fogja a V. K. M. kifejleszteni.<sup>19</sup>

MM it. VKM-II. üo.-4-1945. — Másolat.  
Jelzés nélkül. Az „Általános iskolák létesítése internátussal egybekötve” c. iratesomóból.

*A VKM kérése a Vármegyei Földbirtokrendező Tanácshoz a gazdátlaná vált ingatlanok köznevelési célokra való rendelkezésre bocsátásáról*

*Valamennyi Vármegyei Földbirtokrendező Tanácsnak*

Az ideiglenes nemzeti kormány 6650/1945. M. E. számú rendelete alapján „általános iskola” elnevezéssel a 6—14 éves gyermekek számára nyolcosztályos új iskolát szerveztem.

Az új iskola felső négy (V—VIII.) osztályában a középfokú iskolák tanítási rendszeréhez hasonló rendszer szerint kellene végezni mindenütt a tanítási és nevelési munkát, hogy a demokratikus felfogásnak megfelelően a jövő társadalom minden egyes tagja hozzájuthasson legalább azokhoz a szellemi javakhoz, amelyeket eddig a közép- és középfokú iskolának a népiskola alsó tagozatára épült négy osztálya csak egy vékony társadalmi réteg számára nyújtott. Népünket erre a magasabb műveltségi színvonalra azonban általában csak úgy lehetne felemelni, ha az iskolák egy részét, különösen a falusi és tanyai iskolákat kibővíthetnénk, helyenként új iskolákat és internátusokat állíthatnánk fel. Új építkezésekre azonban a háború pusztításai miatt a közeljövőben még nem nyílik lehetőség. Elhatároztam ezért, hogy a földbirtokrendezéssel kapcsolatban vagy egyéb okból gazdátlaná vált és iskolai célra alkalmas ingatlanok (kastélyok, stb.) rendelkezésemre bocsátását kérem a jelzett köznevelési célokra.

Kérem a Vármegyei Földbirtokrendező Tanácsot, szíveskedjék a tankerületi főigazgatót, illetve tanfelügyelőt tájékoztatni arról, hogy hol vannak ilyen ingatlanok és szíveskedjék azoknak köznevelési célok szolgálatába való állítását a saját hatáskörében is elősegíteni.

<sup>19</sup> A jegyzőkönyv 3. része a régi, ún. kalligrafikus és az új, a zsinórirrás bevezetése körül lezajlott módszertani vitát tartalmazza.

A főigazgatókat és tanfelügyelőket felhívtam, hogy a szóban-forgó ingatlanokra vonatkozó adatokat gyűjtsék össze és ez év végéig közöljék velem.

Budapest, 1945. évi október hó 17-én.

A kiadvány hitelül:

olvashatatlan aláírás  
irodavezető

A miniszter helyett:

Dr. Simon László s. k.  
államtitkár

MM it. VKM-III. üo.-4-86412/1945. — Hitelesített, sokszorosított példány.

*A magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium adatgyűjtése a  
dolgozók középiskoláinak szervezéséhez*

Valamennyi tankerületi főigazgató Úrnak, az egyházi iskolák  
főhatóságainak,

Székhelyeiken

Több oldalról felmerült kívánságra a VK Minisztérium javaslatot terjesztett a minisztertanács elé az önhibájukon kívül tehetségüknek megfelelő képzésben nem részesült felnőtt dolgozók iskolai képzéséről.

A középiskolai képzés helyes megoldása végett tervbe vettem, hogy tankerületenként, a helyi szükségletek figyelembevételével, a közép- és középfokú iskolafajta megfelelő számú iskoláinak keretében külön e célt szolgáló iskolákat szervezek, melyek a kenyérkereső dolgozók délutáni-esti szabadidejében, rövidebb (6 hónapos) szorgalmi idővel, a különleges feladathoz alkalmazott tantervi és szervezeti rend szerint működnének. Ezekben az iskolákban tehát naptári évenként két osztály végezhető el és tanulmányi bizonyítványaik a rendes iskolákéval azonos jogositványt adnának.

Tekintettel arra, hogy ezek az iskolák a rendes iskoláknál gyorsabb előrehaladással működnének, egyelőre mellőznöm kell keretükben az általános iskola megnyitását, helyette szükségképpen a polgári iskola és a gimnázium I–IV. osztályait kell fenntartanom az átmeneti időre, az érdekelt tanulók tényleges szükségletének és továbbhaladásuk lehetőségének biztosítására.

Felvehetőek lennének ezen iskolák gimnáziumi vagy polgári iskolai I. osztályába a beiratkozás időpontjáig 18. életévüket beöltöző dolgozók férfiak vagy nők, akik valamely — a köz szempontjá-

ból hasznos — munkakörben keresik kenyerüket. Valamennyi iskolafajta többi osztályaiba való felvételnél az ennek megfelelően számított alsó korhatár tartandó be, tehát osztályonként egy-egy félévvel idősebb korúak vehetők fel. A felső korhatár egyetemlegesen a betöltött 45. életév.

Az egyes iskolafajtákban egyidejűleg nyitható meg valamennyi osztály, amelyre kellő számú felvehető tanuló jelentkezik. A tanulólétszám osztályonként legfeljebb 30, és legkevesebb 15 jelentkező esetén nyitható meg egy-egy osztály.

A dolgozók iskoláinak kellő körültekintéssel való megszervezéséhez kívánatos már előzetesen a legfontosabb tájékoztató adatok áttekintése. A magyar földművelésügyi-, ipari-, kereskedelem- és közlekedésügyi miniszter úrral egyetértően felhívom azért Főigazgató Urat, hogy a mellékelt tájékoztató kimutatásban feltüntetett adatokat tankerületének e szempontból számításba vehető középfokú és középiskoláira vonatkozóan, helységenként csoportosítva állapítsa meg.

A nagyobb helységekben egyazon iskolafajtából esetleg többnek keretében is meg lehet nyitni az esti iskolát, ha a jelentkezők száma megkívánja. Tekintetbe kell venni az iskolák székhelyeinek környező helységeiben lakókat is, akik akár mint bejáró tanulók, akár mint az iskola székhelyén munkát vállalók az esti iskolákban tanulhatnak. Az iskola székhelyének környékén lakók tanulóotthonban való elhelyezése, egyes iskolafajtákkal (különösen a tanítóképzőkkel, mezőgazdasági iskolákkal) kapcsolatban kollégiumszerű képzése szempontjából fontos, hogy az e tekintetben számbajövő lehetőségekről is képet alkossunk. Ezért a megjegyzés rovatban fel kell tüntetni az iskolával kapcsolatos tanulóotthonokat és a biztosítható férőhelyek számát, esetleg egyéb lehetőségeket a felnőtt dolgozók együttes elhelyezésére.

Tekintettel az adatgyűjtés előkészítő jellegére, természetesen határozott és végleges adatokról nem lehet szó, hanem csak az előzetes tájékozódást szolgáló megbízható becslésről. Mindenekelőtt tehát arról kell gondoskodni, hogy az érdekelt dolgozók a legszélesebb körben tudomást szerezzenek a most nyíló tanulási lehetőségekről. (Ez a szakmai szervezetek, a pártok, a közigazgatás és az iskolák igazgatóinak közreműködésével történhet meg, hirdetések, sajtó stb. útján.) A jelentkezőket iskolánként kell előjegyzésbe venni.

Az iskolák igazgatói a Főigazgató Úrhoz beküldött jelentéseikben vázolják röviden a megnyitandó esti iskolák elhelyezési, felszerelési lehetőségeit is.

Az összefoglaló jelentést és a tájékoztató kimutatást folyó évi november hó 30-ig kérem.

Budapest, 1945. évi november hó 6-án.

A kiadvány hitelül:  
Szilágyi s. k.  
irodavezető

A miniszter helyett:  
dr. Simon László s. k.  
államtitkár

MM it. VKM-III. üo.-4-69146. — Hitelesített, sokszorosított példány.

*A Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter átirata K. E. Vorosilovnak, a Szövetséges Ellenőrző Bizottság elnökének fasiszta, anti-demokratikus és szovjetellenes könyvek beszolgáltatásáról*

K. E. Vorosilov úrnak,

A Szovjetunió tábornagya, a Szövetséges Ellenőrző Bizottság elnöke,

Budapest, VI.,

Bajza u. 44.

Tábornagy Úr!

A 36.121/1945. számú rendeletem értelmében a fasiszta, anti-demokratikus, szovjetellenes sajtótermékek beszolgáltatásáról érkezett jelentéseket a mellékelt V. számú kimutatás foglalja össze.

A kimutatás az 1945. november hó 9-ig érkezett jelentések adatait tartalmazza.

Fogadja, Tábornagy Úr őszinte tiszteletem nyilvánítását.

Budapest, 1945. évi november hó 17-én.

A másolat hitelül:  
olvashatatlan aláírás  
irodavezető

A miniszter helyett:  
Dr. Simon László s. k.  
államtitkár

[Á csatolt táblázatot lásd a 44/4. lapon.]

MM it. VKM-III. üo.-4-75376/1945. — Hivatalos másolat.

*Vas vármegye tanfelügyelői hivatalának kérelme Pedagógiai Könyvtárának segélyezésére*

Miniszter Úr!

Utalással a tárgyban f. évi szeptember hó 20-án tett 2692. számú felterjesztésemre, örömmel jelentem, hogy a Pedagógiai Szemináriumi Könyvtár használata példátlan arányban indult meg, és ez a használat már olyan mérvű, hogy hivatali ellátmányom nem bírja el a könyvek postai és szállítási költségeit. Igen sok

A vallás- és közoktatásügyi minisztérium felügyelete alá tartozó iskolák, hivatalok, intézmények által kiselejtezett fasiszta, antidemokratikus és szovjetellenes könyvek, tankönyvek, sajtótermékek

(Az 1945. november 9-ig beérkezett jelentések alapján)

V. számú kimutatása

Iskola, Intézmény, Hivatal	Beszolgáltatott		Beadta, de nem jelenti, mennyit	A könyvtár hozzáférhetetlen	A könyvtár egészen elpusztult	A könyvtár részben elpusztult, a maradványban nincs kifogásolható könyv
	iskola	sajtóterméket				
	i s k o l á k s z á m a					
Hivatalok	3	44	1			
Népkönyvtárak	22	297	2		2	5
Népiszkolák	451	7064	47	1	98	123
Polgári iskolák	120	35 389	4		10	10
Gimnáziumok	61	7044	2	8	5	2
Tanítóképzők	19	620	1	1		
Ipariskolák	55	6382	4	5	5	4
Kereskedelmi iskolák	27	6334		1	3	
Gazdasági iskolák	8	337			1	1
Gyógyped. intézetek és egyéb szakiskolák	14	816		1		
Összesen:	780	64327	61	17	124	145
Az eddigi jelentések szerint: I. sz. kimutatásban				145 iskola	1689 kötetet adott be	
II. „				106 „	2409 „ „ „	
III. „				159 „	5082 „ „ „	
IV. „				923 „	65791 „ „ „	
most V. „				780 „	64327 „ „ „	

összesen:

2113 iskola 139298 kötetet szolgáltatott be

Budapest, 1945. november 14-én.

esetben személyesen jelentkeznek az érdeklődők, de csak a közeli falvak tanítói közül, mert a távolabb lakók a mai közlekedési lehetőségek mellett csak a legritkább esetben jönnek be a megye székhelyére. Miután a fennálló rendelkezések szerint a postai és szállítási költségekkel a tanítók nem terhelhetők meg, a könyvek késedelmes visszaszolgáltatása esetén, kiróható napi 2 filléres bírság sem jöhet számításban, ennek felemelésére pedig ezideig intézkedés nincsen, arra kell kérnem Miniszter Urat, hogy eddigi postai költségeimre 5 000 P-t és számítva a postai áremelkedésekre, az ezutáni postai kiadásokra erre az esztendőre még külön 20 000 P-t engedélyezni és utalványoztatni méltóztassék. Végzetesen fájdalmas lenne, ha ez az országban példátlanul álló könyvtárhasználat anyagi okok miatt megtorpanna.

Már dolgozom az ígért részletes jelentésemem, és csak még néhány jegyzőkönyvet várok be, hogy bemutathassam ezirányú intézkedéseim eredményét.

Szombathely, 1945. november 20.

Olvashatatlan aláírás  
tanfelügyelő

MM it. VKM-III. üo.-4-80260/1945. — Eredeti, géppel írt tisztázat.<sup>20</sup>

*Három középiskola véleménye az iskolabizottságok megszervezéséről*<sup>21</sup>

*Kérdőív iskolabizottságok megszervezése tárgyában:*

A) 1. *Működik-e valamilyen diákönkormányzati szerv az iskolában?*

I. — 1945 tavaszán megalakult a diákszervezet: háromtagú vezetőség (iskolamegbízottak) és osztályonként egy osztálymegbízott.

<sup>20</sup> A VKM számvevőisége „rendkívüli dologi ellátmányként” 25 000 P azonnali kiutalását engedélyezte.

<sup>21</sup> A három budapesti középiskola: Szent István kereskedelmi középiskola, IX., Mester u. 56. sz., Szilágyi Erzsébet leánygimnázium, I., Mészáros u. 5. sz., Kossuth Lajos kereskedelmi középiskola, XII. Márvány u. 32. sz. A kérdőívet a VKM Nevelési Ügyosztálya bocsátotta ki 1945 októberében. A válaszok általában 1945 november—decemberében érkeztek a VKM-be.

A kérdőíveken szereplő kérdések ismétlődésének elkerülése végett a három iskola feleleteit szinkronba hoztuk és I-II-III-as számmal jelöltük. Az I. sz. alatt a Szent István kereskedelmi középiskola, a II. sz. alatt a Szilágyi Erzsébet leánygimnázium, a III. sz. alatt a Kossuth Lajos kereskedelmi középiskola válaszai vannak. Mindhárom kitöltött kérdőívet az igazgató írta alá.

II. — Ifjúsági Bizottság, Önképzőkör, Cserkészet, Vöröskereszt, Sportkör, Kongregáció, Segítőegyesület. Kistestvér-mozgalom.

III. — Iskolabizottság, 1945. áprilisa óta.

### 2. Milyen területekre terjed ki a működése?

I. — a) az iskola anyagi újjáépítésében való részvétel; b) biztosítása az iskolai munka folytonosságának (pl. a tüzelőbeszerzés); c) az iskolai munkafegyelem megszilárdítása.

II. — Az Ifjúsági Bizottság az ifjúságot diáköntudatra neveli, fegyelmezi és iskolai munkára szorítja. Az Önképzőkör irodalmi, tudományos és szépművészeti továbbfejlesztést nyújt. Serdülő tehetségeket bátorít, támogat és önálló munkára, önálló művelődésre nevel. Önkéntes munkával valamennyi gimnáziumi osztály tagjai működhetnek keretében, de különösen a VII—VIII. osztály vesz részt a munkában. A cserkészet önállóságra, mások segítségére, az élet és az otthon gondjainak felismerésére és azoknak a szülőkkel való megosztására igyekszik tagjait ránevelni. Kirándulási alkalmakat nyújt. Az iskolai Vöröskereszt a Magyar Vöröskereszt támogatására dolgozik. A sportkör a testi felüdülést szolgálja. A kongregáció lelki irányítást ad az ifjúságnak. A segítő egyesület az arra rászoruló gyermekeknek kölcsönzi a tankönyveket. A kistestvérmozgalom keretében a felsős tanulók bevezetik az alsósokat az iskola szokásaiba, fegyelmezik őket és tanácsokkal látják el fiatalabb társaikat.

III. — Fegyelmi ügyek (zsüri), faliújság szerkesztés, sportbizottság.

### 3. Részt vesz-e a tanári kar is az önkormányzatban?

I. — Az iskolabizottság az igazgatóval van közvetlen kapcsolatban, az osztályfőnökök az osztálymegbízottakkal.

II. — Az ifjúsági bizottság munkájában önálló, annak elnöke közvetlenül az igazgatóval érintkezik, különös esetekben a kijelölt tanárnőhöz és az iskolai gondozónővérhez fordul. Az Önképzőkör szakosztályainak szaktanár elnökei is vannak, a VIII. elnök, a VII. alelnök, és jegyző, valamint titkáron kívül. A cserkészetnek a parancsnok tanár az összekötője az igazgató és a tanári kar felé. A cserkészőrsök önálló ifjúsági életet élnek a cserkészeten belül. A Vöröskereszt, Sportkör, Kongregáció, Segítőegyesület, Kistestvérmozgalom munkanapokon, ill. gyakorló napokon jön össze, és ott dolgozik.

III. — Igen, a tanári testület titkos szavazással választott megbízottjával.



#### 4. Mi a véleménye erről a szervezről?

##### a) a tanároknak?

I. Az iskola- és osztálymegbízottak általában komolyan fogják fel a feladatukat, és rajta vannak, hogy a kitűzött célokat meg lehessen valósítani. A diákok önkormányzati, autonóm tevékenységét helyesnek tartják, a kifogások inkább részletkérdésekre vonatkoznak. (Néhol egyénileg alkalmatlan osztálymegbízottat választottak, másutt a kezdeti lendület után erősen csökkent a munkavállalási készség stb.)

II. Helyesnek és az iskola érdekében állónak tartja a diákok megfelelő bevonását az iskolai közösségi élet megszervezésébe.

III. A diákönkormányzatot feltétlenül szükségesnek tartja nevelési szempontból. Azonban átmenetileg az önkormányzati szerv nem működik megfelelően, mert az erre való nevelés a közismert múltbeli helyzet miatt hiányzik. Tehát a diákönkormányzat fokozatosan, ilyen irányú nevelői munkával párhuzamosan valósítható meg és terjeszthető ki.

##### b) a diákoknak?

I. Örülnek neki és hasznosnak tartják, hogy az iskolabizottság útján közvetlenebb kapcsolatba kerülhetnek az iskolával, és hogy van szerv, amely testi kéréseiket tolmácsolhatja. Az a véleményük, hogy az ő meghallgatásukkal elhatározott intézkedéseknek nagyobb a súlya, mint a régi parancsoknak. Minthogy az osztálymegbízottaknak nagyobb a tekintélyük, mint a régi kijelölt tisztségviselőknek, ezért bíznak benne, hogy ezeknek segítségével könnyebb lesz a meglazult iskolai munkafegyelmet helyreállítani.

II. Az ifjúság szívesen támogatja az I. B.-t munkájában és olyan a látszat, mintha az „I. B.” által megkövetelt ifjúsági fegyelmet, tanulást szívesebben követné, jobban magáénak érzi ezeket a kötelességeket. Az önképzőkörbe önként dolgoznak és örömmel veszik, hogy van módjuk egymás előtt önművelődésükről és tudásukról számot adni, előadás készségüket csiszolni. A cserkészek önként jelentkezett tagjai magukénak vallják cserkészttörvényeiket, és igyekeznek annak szellemében dolgozni.

A többi már említett csoport is szorgalmasan, és fegyelmezetten dolgozik.

III. A diákok szükségesnek és megvalósítandónak tartják.

#### 5. Hogyan lehetne továbbfejleszteni ezt a szervezetet?

I. Elsősorban belsőleg kell megerősíteni a szervezetet. Ha a diák látja, hogy komoly kérését és véleményét meghallgatják, akkor magabiztossága is nő, és a szervezet tekintélye is emelkedik.

Kellő hagyomány kialakulása után az iskola külső fegyelmeinek fenntartását pl. teljesen át tudná a szervezet venni.

II. Kívánatos lenne egy helységben működő, Budapesten egy kerülethez tartozó iskolák ifjúsági bizottságának néhány hónaponként közös megbeszélést tartani, amint ezt az iskolák tanítói és tanárai a szakszervezeten belül megteszik. Az önképzőkörben hasonlóan szükséges lenne évenként egyszer verseny formájában összemérni tudásukat. A többi szerv továbbfejlesztése központilag történik.

III. Nevelés útján, a tanárok nevelői munkájának támogatásával.

### *6. Ért-e el eredményeket a diákkormányzati szerv és mit?*

I. Az iskola anyagi újjáépítési munkájában tevékenyen részt vett, jelenleg maga igyekszik gondoskodni az iskola tüzelőszellátásáról, sok tekintetben kezdeményezően lépett fel az iskola belső rendjének helyreállítását célzó intézkedések meghozatalában, részint autonóm módon, részint bizonyos intézkedések megtételének kérésében.

II. A diákkormányzati szerv biztosította a tanár és tanuló együttműködését. Eloszlatott tanárokkal szemben tanúsított elfogultságot és biztosította a fegyelmet az iskola munkájában akkor is, amikor a tanuláson felül a közösségnek kellett vagyontérsről, romeltakarításról gondoskodni.

III. A jelenlegi helyzetben csak látszateredményeket.

### *7. Vázolják a szerv szerkezetét, összetételét*

I. Az osztálymegbízottakat a tanítási év elején választották meg az osztályok tanári irányítás vagy beavatkozás nélkül, az iskola-megbízottakat az elmúlt év végén a tavalyi osztálymegbízottak. A teljes bizottság hetenként ül össze az igazgatóval, hogy megbeszélje az egész iskolát érintő kérdéseket. Itt részint az igazgató közli a tapasztalatait, és kijelöli azokat a feladatköröket, amelyeknek megoldásában az osztálymegbízottak vagy az egész iskola-bizottság közreműködésére számít; ugyanekkor terjesztik elő a megbízottak tapasztalataikat, kéréseiket, indítványait.

II. Az alsó osztályokban egy-egy, a felsőkben két-két megbízott tartozik a diákbizottság keretébe, a VIII-ban az elnök, a VII-ből az alelnökök, a VI-ből titkár és jegyző alkotja a tisztikart. Az ügyeket együttes ülésen tárgyalják meg és az eredményeket a megbízottak közlik osztályaikkal és az elnök közvetíti az igazgató felé. A többi szerv az ismert alapszabály szerint működik.

III. 1945. április — 1945 júniusig osztályonként 1—1 megbízottból állt az iskolabizottság. Ekkor a MADISZ-tól kapott irányelvek szerint átszerveztük, minden 10, illetve 8 diák után 1—1 bizottsági tag. Tapasztalatunk szerint a kisebb létszámú iskolabizottság jobban működött. A MADISZ-terv szerint az éretlenebb I—II.-osok számbeli túlsúlyuknál fogva hátráltatják az érettebb és több felelősséggel gondolkozó III—IV.-esek munkáját.

### 8. Milyen mértékben érdeklődik iránta az ifjúság?

I. Egyelőre kis mértékben; az intézménynek még nincs múltja, szerepét még nem ismerték fel kellőképpen.

II. Az ifjúsági bizottság működését általános érdeklődés kíséri, a megbízottak választásában az osztály minden tagja résztvesz. Az osztály és megbízottjuk az iskolát érintő kérdéseket esetenként, alkalmoszerűen beszélnek meg.

III. A többség közönyös. Ez a közöny a legnagyobb akadálya az eredményes diákönkormányzati munkának. Ebben az irányban nagy nevelői munka szükséges.

#### B) Tárgytalan<sup>22</sup>

C) 1. *Hogyan vesz részt a diákság az iskolai rend és fegyelem biztosításában?*

I. Ebben a tekintetben még csak a kezdet kezdetén vagyunk.

II. Az iskolai rend és fegyelem biztosítása folyó évben különösebb ténykedést az ifjúsági szerv részéről nem igényelt. Az iskola „Erzsébet-napi ünnepélyével” kapcsolatban a rendezésen felül a fegyelmzés is megoldódást nyert az ifjúságon belül.

III. Egyes osztályokban fegyelmi bizottság működik. Eredményességét akadályozza, hogy nem rendelkezik megtorló eszközökkel. A közösségre építő ítéletek a többség közönye miatt eredménytelenek. — A mulasztások csökkentése terén semmi eredményt nem tud elérni. — A belső rend (osztály és folyosó) fenntartásában vál. isk. rendőrség jól működik.

<sup>22</sup> Azért „tárgytalan”, mert mindhárom iskolában létesült iskolabizottság. Egyébként a „B” pont kérdései a következők:

„1. Ha nincs önkormányzati szerv, tettek-e kísérletet megvalósítására? 2. Milyen formában és mikor? 3. Az esetleges sikertelenség oka? 4. Ha még nem próbálták ki, mi a véleménye: megvalósítható-e, hogyan és milyen feladatokra terjedjen ki működése.” (MM it. VKM-III.-úo.-4-79 915/1945.)

2. *Hogyan lehetne a diákság önálló munkásságát és öntevékenysé-  
gét fokozottabban beállítani a feladat szolgálatába?*

I. Ez csak konkrét felmerült feladatokkal kapcsolatban érhető el. Minden oly feladatot, amelyet az ő közreműködésükkel meg lehet valósítani, igyekszünk az ő bevonásukkal megoldani, hogy felelősségvállalásra neveljük őket.

II. A diákság önálló munkásságát és öntevékenységet több önálló ifjúsági vezetőséggel rendelkező egyesületek megszervezésével lehetne fokozni, mert így a vezetésre alkalmas, de csak bizonyos irányban érdeklődő, illetőleg tehetséges tanuló is megtalálná önmaga kifejlésztésére a neki alkalmas területet. Kívánatos, hogy az „I.B.” tájékozott legyen a politikai pártok, ifjúsági egyesületek munkájáról, célkitűzéseiről és terveiről és ezekről összevontan időnként tájékoztassa az iskola növendékeit.

III. A fentiekben ily irányú javaslatok vannak.

D) *Gondolja-e, hogy az iskolabizottság működése az iskolai egyesü-  
letek munkájának felfokozására is alkalmas lesz? Hogyan?*

I. Csak olyan esetekben, amikor valamely feladat megoldása több iskolai egyesület közös munkáját kívánja meg.

II. Igen. Az ifjúság látva azt, hogy munkája és fegyelme önmagának válik hasznára, kellő és gyakori felvilágosítás után, amit tanuló társaitól kap, feltétlenül igyekvőbb lesz, a közéje nem valót pedig nehogy az, az egyöntetű munkát zavarja, igyekezni fog kizárni.

III. Igen

E) *Egyéb megjegyzések*

I. A tapasztalatok egyelőre még szűkörűek és rövid időre terjednek ki, hogy a jövőre nézve állást lehessen foglalni. A vezetésre bízott iskola tanári testületében megvan a törekvés, hogy a növendékek önkormányzati alapon való aktív közreműködésének minél nagyobb tért adjon.

II. — : — — —

III. — : — — —

MM it. VKM-III.üo.-4-79915/1945. — Mindhárom eredeti, géppel írott tiszttázat.

## DOCUMENTS OF PUBLIC EDUCATION FROM THE YEAR OF THE LIBERATION

By

*Gyula Simon*

It was the aim of the author to collect documents found in the public archives that might give a manifold view of the endeavours made for the democratic transformation of public education. Documents reviewed include: decrees, plans, reports, protocols, programmes of courses of instruction, sundry resolutions stemming from various official and social bodies. A common feature of these documents is their univocal turning away from the old school; they all reflect the general opinion that teaching in the old spirit and in the old ways is not possible any more.

*Дьюла Шимон:*

### ДОКУМЕНТЫ ПО ВОПРОСАМ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОДА ОСВОБОЖДЕНИЯ

Автор стремился собрать такие архивные документы, которые как можно многостороннее демонстрируют усилия на демократическое преобразование народного образования в 1945 г., в первом году после освобождения. Документы содержат указания, проекты, отчеты, протоколы, программы курсов, предложения, полученные от различных официальных и общественных органов. Общая черта всех приведенных документов состоит в том, что они свидетельствуют об отходе от старой школы и выражают общее мнение, согласно которому невозможно вести преподавание в духе старины, старыми методами.

Kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója  
Szerkesztő: Halász Margit — Műszaki szerkesztő: Merkly László  
A kézirat beérkezett: 1966. II. 9. Példányszám: 2300  
Terjedelem: 28,25 (A/5) ív AK 1 k 0669  
Akadémiai Nyomda, Budapest. Felelős vezető: Bernát György

*Megjelent  
az Akadémiai Kiadó  
gondozásában:*

A MUNKÁRA NEVELÉS  
HAZAI TÖRTÉNETÉBŐL

*Szerkesztette*

JAUSZ BÉLA, FALUDI SZILÁRD,  
ZIBOLEN ENDRE

560 oldal · 15 ábra

Kötve 75,— Ft

D. N. BOGOJAVLENSZKIJ,  
Z. I. KALMIKOVA,  
T. V. KUDRJAVCEV

A GONDOLKODÁS  
FEJLESZTÉSE  
ISKOLAI FELADATOK  
MEGOLDÁSA ÚTJÁN

*Fordította*

KÖVENDI DÉNES

(Pszichológia a gyakorlatban 7.)

150 oldal · 12 ábra

Fűzve 15,— Ft

PAUL FRAISSE

A KÍSÉRLETI  
PSZICHOLÓGIA  
GYAKORLATI  
KÉZIKÖNYVE

2. javított és bővített kiadás

396 oldal · 62 ábra

Kötve 53,— Ft



AKADÉMIAI KIADÓ  
BUDAPEST

