TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL 1966

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL
1966

A kötet tanulmányai a címben megadott tárgykörön belül foglalkoznak

a neveléstudomány fejlesztésének szükségszerűségével és várható irányaival
a társadalmi követelmények ismeretének fontosságával
a művelődésgazdaságtan jelentőségével
a családi és társadalmi kapcsolatokkal
a korcsoportonkénti beiskolázási mutatók elkészítésének módjával
a gyógypedagógiai áthelyezés alapjául szolgáló jellemzések kidolgozásával
a felnőttnevelés és a népművelés megváltozott szerepével
a pedagógiai munka nagyobb hatékonyságának lehetőségeivel

s arra is rámutatnak, miként befolyásolja a nevelés felelősségét az életünk alakulását meghatározó számos tényező.
A gyűjteményt két neveléstörténeti tanulmány egészíti ki.

AKADÉMIAI KIADÓ
BUDAPEST

TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL
1966

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL 1966

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK GYŰJTEMÉNYE

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST 1967

Szerkesztette

KISS ÁRPÁD
NAGY SÁNDOR
SZARKA JÓZSEF
SZOKOLSZKY ISTVÁN

© *Akadémiai Kiadó, Budapest 1967*

PRINTED IN HUNGARY

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó 7

Szarka József: A neveléstudomány fejlesztésének irányai 9

Petrikás Árpád: Nevelésünk társadalmi követelményei társadalmi nevelésünk perspektíváinak tükrében 27

Kiss Árpád: A művelődésgazdaságtan és a pedagógiai munka nagyobb gazdaságossága 59

Erdész Tiborné—Tímár János: A családi-társadalmi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése 79

Nagy József: A korcsoportonkénti iskoláztatási arányok távlati tervezése 141

Lovász Tibor—Göllesz Viktor—Somos Béla: Pedagógiai jellemzések gyógypedagógiai áthelyezésre javasolt gyermekek esetében 211

Durkó Mátyás: A felnőttnevelés és népművelés helye a szocialista nevelés rendszerében 237

Babodi Béláné—Harsányi Ernőné—Gyóni Lajosné: A kollégiumi primér közösségek társas szerkezetének vizsgálata 293

Baksa József: A jártasságok és a készségek szervezett alakításának problémája 325

Erhardt Imre: Az általános iskolai matematikatanításban alkalmazható önálló munkaformák 345

Mérei Ferenc: Nagy László élete és munkássága 373

Kemenes József: Az általános iskola fejlődése Győr-Sopron megyében az iskolák államosítása óta 423

ELŐSZÓ

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának 1966. évi, a sorozat megindítása óta kilencedik gyűjteménye az eddigiektől részben eltérő tartalommal jelenik meg.

A kötet jelentékeny részét töltik ki azok a tanulmányok, melyek a távlati tervezéssel összefüggésben mutatják ki a neveléstudomány fejlesztésének szükségességét, a fejlesztés várható irányait, a társadalmi követelmények minél pontosabb ismeretének fontosságát, a művelődésgazdaságtan jelentőségét, a családi-társadalmi környezet nevelési következményeit, a korcsoportonkénti beiskolázási mutatók elkészítésének módját, a gyógypedagógiai áthelyezésnél alapul szolgáló pedagógiai jellemzések kellékeit, a felnőttnevelés és a népművelés helyét köznevelésünk rendszerében.

A tanulmányok egy kisebb része konkrét vizsgálatok alapján irányítja a figyelmet egyes területeken a pedagógiai munka nagyobb hatékonyságának lehetőségére. Beküldésük örvendetes jele annak, hogy olyan intézmények, melyek eddig nem vagy csak egyes személyek útján vettek részt a kötet létrehozásában, igényt támasztanak a közreműködésre tanulmánykötetünk tartalmának kialakításában.

A kötetet két neveléstörténeti tanulmány egészíti ki.

Mint ahogy eddig mindig, itt tesszük fel a kérdést: milyen mértékben segítik szerzőink a pedagógiai gyakorlat fejlődését.

Eltekintve a közvetlenül a gyakorlat számára írt tanulmányoktól, főleg annyiban, hogy nagy határozottsággal világítják meg a pedagógiai munka eredményességének szoros összefüggését a gazdasági-társadalmi fejlődéssel, a pedagógusok felelősségét azért, hogy a rendelkezésükre álló időben és eszközökkel a legtöbbet, a legjobban valósítsák meg. Egyben rámutatnak arra, miként

osztják meg felelősségünket mind tudatosabban az életünk alakítására befolyást gyakorló más jelentős tényezők is. A nevelés közügy, ma szocialista társadalmunk fejlődésének és kiteljesedésének egyik legdöntőbb, legtöbb figyelmet érdemlő munkatere.

Mikor megköszönjük a Magyar Tudományos Akadémia II. osztályának kötetünk megjelenésének segítését, annak a meggyőződésünknek adunk kifejezést, hogy helyes irányokat jelöltünk meg a neveléstudomány fejlődése számára, és hasznos eligazítást nyújtunk a pedagógusoknak és a pedagógia iránt érdeklődő minden olvasónknak.

Budapest, 1966. december 3.

A szerkesztők

Szarka József

A NEVELÉSTUDOMÁNY FEJLESZTÉSÉNEK IRÁNYAI

I. *Helyzetkép 1966-ban*

A hazai pedagógiai kutatások állásának rövid jellemzése talán nemcsak azért nem felesleges, mert a fejlesztési irányokat egy adott helyzethez lehet viszonyítani, illetve az adott helyzetből lehet kiindulni, hanem azért sem, mert a hazai neveléstudományi kutatások néhány vonatkozásban egy szakasz lezárásához és egy új szakasz határmezsgyéjéhez közelednek.

Nem tarthatom feladatomnak, hogy a kutatások helyzetéről aprólékosan beszámoljak (ehhez a szükséges információkkal sem rendelkezem), hiszen az adatok, a pillanatnyi állapot gyorsan változnak — de a helyzetről általános áttekintéssel rendelkeznünk kell, hiszen enélkül elképzelhetetlen bármilyen országos egyeztetés, koordinálás.

Mindenekelőtt néhány olyan új vagy jellegzetes körülményre kívánom ráirányítani a figyelmet, amely az utóbbi néhány évben érezhető hatást gyakorolt a neveléstudományi kutatásokra is.

A társadalomtudományok frissebben reagálnak a társadalmi fejlődés jelenségeire, ellentmondásaira, fejlődési szükségleteire, és ha nem teszik vagy nem kielégítő mértékben teszik — erőteljes sürgetésben van részük emiatt.

„A társadalomtudományok jelentősége az elmúlt években számottevően megnövekedett — mondotta Erdey-Grúz Tibor főtitkár a Magyar Tudományos Akadémia 1966. évi közgyűlésén. — Ez elméletileg összefügg a marxizmus—leninizmus alapjain álló alkotó jellegű társadalomtudományok eszméjének kibontakozásával; gyakorlatilag viszont az a társadalmi igény követeli meg a társadalomtudományok fejlesztését, amely választ vár e tudományoktól a társadalmi fejlődés alakulásának és alakításának számos alapvető problémájára."[1]

Tapasztalható a társadalomtudományi kutatások egyes ágainak, ezek között a pedagógiával összefüggő, társtudományoknak tekinthető tudományok és tudományágak hazai fellendülése, meg-

[1] Magyar Tudomány 1966. 6. sz. 360.

élénkülése. A mi vonatkozásunkban elsősorban *a pszichológiai, az etikai* s a meginduló *szociológiai* kutatásokra gondolok.

A pedagógia számára ez változott helyzetet jelent. Más a helyzete a pedagógiának, ha a pszichológiai kutatások elhanyagoltak, ha konkrét etikai kutatások nincsenek, ha a szociológia szóba sem kerül, mintha ezek a tudományok élnek, helyet kérnek és helyet kapnak a tudományok együttműködésében, a tudományos élet szervezetében, vérkeringésében. Mégpedig nem is akárhogy, hanem a tapasztalatok szerint nagyon dinamikusan.

Ez a körülmény a pedagógia számára versenytársak feltűnését jelenti, de mindenképpen ösztönzés, segítés. Az említett és a nem említett társtudományok konkrét vizsgálati anyagaikkal, tudományos eredményeikkel segítséget adnak a nevelés konkrét feladatainak a megoldásához, a neveléssel összefüggő társadalmi problémák korszerű megközelítésével, új összefüggések feltárásával megtermékenyítik a pedagógiai gondolkodást, differenciálják a pedagógiai szemléletet is.

Ez a verseny, ez a „kihívás" eredményes akkor lehet a pedagógia számára, ha a maga tudományos fegyvereit tökéletesíti, ha a társtudományok dinamizmusa árnyékában nem alakul ki valamiféle kisebbrendűségi érzése, ha elvileg védi a maga pozícióit, a tudományban perdöntő érvvel — a produkciókkal. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy a társtudományok dinamizmusa és vonzóereje oly módon is érvényesül, hogy az utóbbi évben néhány tehetséges pedagógia kutató „átállt" más tudomány művelésére.)

Az utóbbi években szemtanúi vagyunk olyan tudományok és tudományágak születésének, amelyeket a pedagógiának lehetetlen figyelmen kívül hagynia. A *programozott oktatás* elve ugyan nem új, de a szocialista országokban s nálunk is csak az utóbbi néhány évben lett konkrét kísérletek tárgya. Viszont új az *információelmélet*, a *kibernetika* pedagógiai alkalmazásának problematikája.

A sajátos feltételek közé tartozik az is, hogy az utóbbi évtizedben általában, de az utóbbi 3—4 évben talán felgyorsuló tempóban szaporodnak a neveléstudomány művelőinek *külföldi kapcsolatai*, a tőkés világ pedagógiai fórumaival és személyiségeivel is, de érthető és kívánatos módon elsősorban a szocialista országok társintézményeivel és társszervezeteivel. E kapcsolatok esetenként elérik a tervszerű együttműködés színvonalát.

Abban a tekintetben nincs változás, hogy a hazai neveléstudomány alapvető feladata a folyamatban levő iskolareform pedagógiai támogatása, s ez marad a fő feladat a következő néhány éves ciklusban is, de ezzel együtt lassan átjutunk egy olyan szakaszba, amikor a neveléstudománynak elő kell készítenie egy újabb tar-

talmi és metodikai — esetleg szervezeti — reformot a század utolsó negyede számára.

Végül a sajátos feltételek közé tartozik, hogy jóllehet a neveléstudomány szervezeti keretei, intézményes bázisai az utolsó években nem változtak, lényegesen nem is bővültek, de jelei vannak annak, hogy a különböző kutatóhelyeken — az intézmény feladataiból és az egyéni érdekekből következően — jobban előtérbe kerülnek a kutatások, a produkciók, s ezeken keresztül az intézmény tudományos presztízs-növelésének az igénye.

Ez a megállapítás — úgy érzem — még további indoklást kíván. Ugyanis a hazai neveléstudomány nem alaptalan panasza az, hogy a feladatokkal, a követelményekkel egyáltalán nincsenek arányban a lehetőségei. Az utóbbi egy-két év tudományszervezési és tudománypolitikai törekvéseinek a központjában a pedagógia részéről az állt, hogy ezeket a lehetőségeket bővítsük. Egyelőre azonban nemigen mutatkoznak ennek lehetőségei. Továbbra is fennáll a pedagógiai tanszékek nagyfokú túlterhelése; az Országos Pedagógiai Intézetnek sem alapvető funkciója, sem összetett és külön-külön is nagy energiákat lekötő feladatai nem teszik lehetővé kizárólag a kutatómunka irányába való fordulást. Az akadémiai pedagógiai kutatócsoport megalakítására egyelőre — és úgy tűnik jó néhány évig — nem kerülhet sor. A pedagógiai kutatások akadémiai anyagi támogatása minimális, a minisztériumi támogatás is csekély.

Ilyen körülmények között nem felelőtlenség-e a kutatómunka bizonyos mértékű fellendüléséről beszélni? Úgy vélem, hogy nem. Ennek a „furcsa" jelenségnek *három oka* van. Először is az, hogy a kutatási feltételek ugyan nem kielégítőek, de azért vannak kutatási lehetőségek. Másodszor — s talán ez a legfontosabb — szakmánknak vannak olyan tehetséges és munkájukat szerető művelői, akik az adott lehetőségekkel élnek, vagy a mostoha körülmények ellenére is értékeset alkotnak. Örülök, hogy Székely Endréné értékes, a nehézségeket nem kendőző, bár számomra egy-két vonatkozásban vitatható tanulmányában ezt elismeri.[2] Nem szeretném, ha félreértenének. Az egyéni lelkesedés, ügyszeretet, hivatástudat nem pótolhatja a korszerű tudományos kutatásokhoz szükséges anyagi, technikai, személyi feltételeket. Vannak tudományok, ahol anyagi, technikai eszközök nélkül egy lépést sem lehet tenni, de ezek egyre kevésbé nélkülözhetők a pedagógiában is, annál kevésbé, minél inkább az egzaktabb, a kísérletező módszerek alkalmazására tér át. (Erre a kérdésre még szeretnék visszatérni.)

[2] *Székely Endréné:* Munka—emberség—emberré nevelés. Társadalmi Szemle 1966. 10. sz.

A harmadik feltétel az a jó értelemben vett kényszer, amely intézményeket és személyeket arra szorít, hogy a tudományos eredményekkel többet törődjenek, mert intézményi vagy személyi presztízsük, a szakmában elfoglalt rangjuk, boldogulásuk attól függ, hogy „mit tudnak letenni az asztalra". Az igényesség, a szakmai követelmények kétségtelenül emelkedtek a pedagógián belül is, erre kényszeríti a neveléstudományt a társtudományok területén mutatkozó élénkség, színvonalemelkedés.

Ezek azok az általános feltételek, jellemző jegyek, amelyek közepette a neveléstudományi kutatások folynak. Azon lehet vitatkozni, hogy milyen eredménnyel. Talán megmaradhatunk annál a megállapításnál, hogy a feltételekhez képest kielégítő eredménnyel, a szükségletekhez képest azonban egyáltalán nem kielégítően.

Mi a helyzet a pedagógiai kutatásoknak a Távlati Terv osztályozását alapul vevő három szektorában, a nevelési, az oktatási és az ifjúság-szociológiai témakörben?

A pedagógia általános alapjai és a neveléstan problémaköréből az alábbi teljesítményeket lehetne jelezni, s ezeken keresztül az általános helyzetet is jellemezni:

Mindenekelőtt örvendetes, hogy néhány kutató figyelme olyan átfogó és a pedagógia számára egzisztenciális kérdés felé fordul, mint az emberi sokoldalúság marxista értelmezésének és pedagógiai konzekvenciáinak a vizsgálata. Szükség van arra, hogy a személyiség filozófiai, pszichológiai, szociológiai értelmezése, megközelítése mellett a pedagógiai megközelítés is megfelelő színvonalú kifejtést kapjon. Ez a téma, pontosabban az erre vonatkozó kutatások átfogó módon hozzájárulnak a pedagógia rendszerének megalapozásához, s újabb adatokat szolgáltatnak a nevelés lényegére, feladataira, lehetőségeire, folyamatára vonatkozóan.

Rendkívüli fontosságúak s valóban a jövőnek dolgoznak azok a kutatások, amelyek a társadalmi és technikai fejlődésnek a közoktatásra és a nevelésre várható következményeit vizsgálják. Az egyéni erőfeszítés s az ebből fakadó eredmények tiszteletre méltóak — de ha valahol, akkor itt nagyobb szakértői együttes szívós munkájára lenne szükség.

Vizsgálat alá került a pedagógia és a társtudományok kapcsolatainak problematikája, felszínen tartottuk a pedagógia rendszertani kérdéseit is,[3] de azért a pedagógia alapjainak vizsgálatában sok a fehér folt, a felülvizsgálásra és kimunkálásra váró téma.

[3] *Nagy Sándor:* A neveléstudomány rendszertani problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1962. Akadémiai Kiadó 1963. — *Uő.:* A nevelés-

A neveléselmélet témakörében az elmúlt évek egyik legjelentősebb teljesítményének *a nevelési programok*, illetve a hozzájuk kapcsolódó nevelésmódszertani kézikönyvek kidolgozását tartom. Ez ugyanis nem egyszerűen praktikus segítség az iskolák számára (bár ennek a szerepe sem lebecsülendő), e dokumentumok összeállításához szembe kellett nézni (szándékosan nem írom azt, hogy tisztázni kellett, mert ez teljes egészében nem sikerülhetett) a nevelés tervezésének mibenlétével, lehetőségeivel, korlátaival, ki kellett munkálni a szocialista nevelési célnak megfelelő, pontosabban abból következő személyiségjegyeket, a kialakításukra alkalmas pedagógiai tevékenységi formákat egy közösségi nevelési rendszeren belül — s mindehhez módszertani tanácsokat, a szemléletet és az eljárásokat befolyásoló nevelési metodikát kellett kidolgozni. Feltehető a kérdés, sikerült-e mindezt megvalósítani? Természetesen nem, de az alapokat sikerült megteremteni.

A nevelési tervre és a vele kapcsolatos dokumentumokra vonatkozó elgondolásaimat, „jóslásaimat" volt alkalmam ismertetni.[4] Azóta túlságosan kevés idő telt el ahhoz, hogy a témáról lényegesen újat lehetne mondani. Úgy tűnik, hogy az egyes szocialista országokban a nevelési programokkal kapcsolatban továbbra is megoszlik a pedagógiai közvélemény (pl. Német Demokratikus Köztársaság, Szovjetunió), viszont a Román Népköztársaságban most publikáltak egy nevelési programot.[5] Továbbra is fenn kell tartanunk azt a véleményünket, hogy a tömeges alkalmazás tapasztalatai alapján lehet majd a megoldás módosításáról vagy más megoldásról beszélni — de a jobb, a megfelelőbb megoldás felé kell előrelépni, s nem az ösztönösség, illetve a semmi felé visszalépni.

A *Neveléselmélet egyetemi segédkönyvének* megjelenését már korábban regisztrálhattuk, az újabb fejlemények közé tartozik e könyv tartalmának s egyáltalán a neveléselmélet problematikájának, tankönyvi megoldásának beható vitatása.[6] Ez alkalmat adott arra, hogy egyes neveléselméleti kutatók kifejtsék a nevelés lényegére, belső struktúrájára vonatkozó koncepciójukat, amely több vonatkozásban gyökeresen eltér jelenlegi tudásunktól, illetve megoldásainktól, és valóban ösztönző lehet az egész neveléstudomány

tudomány egységéről. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1963. Akadémiai Kiadó 1964. — Itt említem meg az MTA Pedagógiai Bizottságának és Neveléselméleti Albizottságának a témáról folyó vagy a témával kapcsolatos vitáit és tanácskozásait.

[4] *Szarka József:* A nevelés növekvő szerepe a szocializmus építésében. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1965. Akadémiai Kiadó 1966.

[5] Revista de Pedagogié 1966. 8—9. sz.

[6] L.: Pedagógiai Szemle 1966. 11. sz.

számára, ha a koncepció alapos vizsgálatot, tanulmányozást és részletes kifejtést kap majd.

Újszerű és örvendetes a nevelési tevékenységen belül olyan bonyolult jelenségeknek és összefüggéseknek lehető egzakt vizsgálata, mint a közösség rétegződésének kérdései,[7] az erkölcsi tudatosság és a magatartás kapcsolatának elemzése.[8]

Az év kiemelkedő teljesítménye Pataki Ferenc nagy monográfiája Makarenko életéről és pedagógiájáról,[9] amely a téma összefüggéseiben a szocialista nevelés és neveléstudomány alapvető kérdéseit tárgyalja, vagy legalábbis érinti.

Az *oktatáselmélet* fejlődésének új elemei között mindenekelőtt az új eszközök és didaktikai lehetőségek irányába való erőteljes odafordulást kell megállapítanunk. Kétségtelen, hogy fellengzős jelszóként is lehet használni és visszaélni a „didaktika forradalma" fogalmával, de a dolog mélyén valóban a forradalmi megújulás lehetősége rejlik. A „forradalom" lényege a tanulás és a tanítás gazdaságosságának és eredményességének lényeges emelése, s ehhez a folyamat, a módszerek, az eszközök megfelelő továbbfejlesztése.

A kérdéskörrel foglalkozó tudományos ülésszakon Nagy Sándor professzor joggal figyelmeztetett arra, hogy „valóban célravezető az oktatásnak csak olyan korszerűsítése lehet, mely a tartalom korszerűsítésével együtt az oktatási folyamat szerkezetének, szervezeti formáinak, módszereinek és eszközeinek egészére kiterjed, s mindezekkel egységben magában foglalja annak a korszerű szemléletmódnak a kiformálását, amely nélkül a legjobb és legkorszerűbb szervezeti forma, módszer vagy eszköz sem tudja kifejteni hatását".[10]

Az összefoglaló teljesítmények között első helyen kell említenem az egyetemi didaktikai tankönyv lényegesen átdolgozott és korszerűsített változatát (Nagy Sándor munkája e sorok írása közben van kiadás alatt).

Folytatódtak, szélesedtek, de egyben érlelődtek is a hazai *programozó kísérletek*. Szélesedett az *audio-vizuális* eszközök és módszerek alkalmazása, gyarapodtak a pedagógiai tapasztalatok, és tervszerű munka indult tudományos értékesítésükre.

[7] *Horváth Lajos:* Az osztályközösségek rétegződésének néhány problémája. ELTE Pedagógiai Közlemények 2. Tankönykiadó 1966.

[8] *Bábosik István:* Az erkölcsi tudatosság hatása a magatartásra a serdülés időszakában. ELTE Pedagógiai Közlemények 5. Tankönyvkiadó 1966.

[9] Tankönykiadó 1966.

[10] Korszerű módszerek és eszközök az iskolareform szolgálatában. ELTE Pedagógiai Közlemények 4. 17.

Néhány évvel ezelőtt inkább elvileg nyilatkoztunk arról, hogy a pedagógiának, ezen belül is a didaktikának a pedagógiai tevékenység új, eddig nem vagy kevéssé művelt tartományaival is foglalkoznia kell. Éppen azért örvendetes, hogy a szándékokat és programokat tettek, teljesítmények követik. Megjelent, első formájában szerény továbbképzési anyagként, de valójában a *felnőttnevelés pedagógiájának* mai tudásunk szerinti alapjait tartalmazó kiadvány.[11]

Tudományunknak tartalmilag, módszertanilag, szervezetileg is új ága a *felsőoktatás pedagógiája*. Első eredményeinek bemutatása színvonalas és meggyőző.[12] A neveléstudománynak mindkét említett ága a biztató kezdetek után — korlátozott lehetőségei ellenére is — rendelkezik a továbbfejlődés távlataival.

A Távlati Terv harmadik nagy témaköre: *az ifjúság helyzete a szocializmus építése során*. A társadalmi tudományoknak ezt a nemzetközi méretekben is élénken művelt ágát mi a pedagógia rendszerében, a Távlati Terv keretei között szisztematikusan nem kutattuk. Ez nem jelenti azt, hogy a témára vonatkozóan nincsenek értékes vizsgálati adatok és elemzések.[13]

Az ifjúság problémái iránt a társadalmi érdeklődés rendkívül nagy, a publicisztika, az irodalom, a szociográfia évek óta napirenden tartja a kérdést. Az ifjúsági szövetség például elemzéseiben átfogó képét törekszik felvázolni az egyes ifjúsági rétegek helyzetének és nevelési feladatainak.

Mindez azonban nem változtat azon a tényen, hogy a pedagógiai kutatások programjának keretében az ifjúság problémáival kellő tervszerűséggel, tudományos megalapozottsággal nem foglalkoztunk, a tervnek ezt a szektorát elhanyagoltuk. Igaz, hogy a kutatási feltételek — a másik két szektorhoz viszonyítva — itt voltak meg a legkevésbé. A tervezés időszakában nem volt kellően meghatározva ennek a témacsoportnak a kutatási célja sem. Az 1961-ben fogalmazott tanulmány ugyan még többé-kevésbé világosan megfogalmazza e feladatcsoport jellegét, céljait, de a végrehajtás során ezek egyre inkább elhalványodtak. Nem tisztáztuk például azt, hogy egy átfogó ifjúságpolitika tudományos megalapozása-e a cél

[11] Az iskolarendszerű felnőttnevelés elméleti és gyakorlati alapjai. Szerk. *Sz. Várnagy Marianne*. OPI 1966.

[12] Nevelőmunka a felsőoktatásban. A FPKCs füzetei. Összeáll. *Zibolen Endre*. Tankönyvkiadó 1966. — Előadás, szeminárium, gyakorlat a felsőoktatásban. Szerk. *Faludi Szilárd*. Tankönykiadó 1966.

[13] A pedagógia művelői közül itt elsősorban *Katona Katalin* munkáira gondolok.

vagy a nevelési nehézségek, speciális problémák feltárása, hogy milyen kapcsolatokat kívánunk teremteni a szociológiával, s ezen belül a nevelésszociológiával?

Ebből a helyzetből az következik, hogy — véleményem szerint — a terv e feladatcsoportjának értelmezését előbb tisztázni kell, s egy reális kutatási programot ennek megfelelően lehet majd kialakítani.

A fentiekben a Távlati Tervben szereplő vagy azokkal érintkező kutatások helyzetét érintettem. E terv funkciójának, szándékainak megfelelően és a valóságban is nem ölel fel valamennyi kutatást. Ezek jellemzésére ezúttal nem tudok vállalkozni, csak jelzem, hogy a mostoha körülmények ellenére is értékes neveléstörténeti kutatások folynak, s az újabb publikációk közül feltétlenül említést érdemel a Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1100—1849 c.[14] fontos kiadvány, s a Köte Sándor tartalmas bevezető tanulmányával ellátott válogatás Kemény Gábor műveiből.[15]

II. *A fejlesztés irányai*

Természetesen nem lehet feladatunk, hogy hátat fordítsunk a kialakított terveknek, kutatási programoknak. Ennek már csak azért sem lenne értelme és indokoltsága, mert ezeket a programokat is a távlati szükségleteket jól-rosszul kielemezve törekedtünk kialakítani; másfelől a nevelésben merülnek fel ugyan új szükségletek, új kérdések, de azért ezen a területen is érvényesül a természetes fejlődés, a folytonosság tendenciája.

Minden elemzésünk kiemeli az ún. *alapkutatások* elhanyagoltságát a pedagógiában. Nem bocsátkoznék most bele annak a kérdésnek a vitatásába, hogy a pedagógia területén mi tekinthető alapkutatásnak, mi nem annak, mit értünk alkalmazott kutatáson? Érdemes felfigyelni egy akadémiai megállapításra. „E tudományok [ti. a társadalomtudományok] körében az alap- és az alkalmazott kutatások kapcsolata oly szoros, hogy éles megkülönböztetésük szinte lehetetlen."[16]

Egyszerűsítsük le a kérdést oly módon, hogy nézzük meg, milyen átfogó, alapozó jellegű kutatásokra van valóban szükség, amelyek eredményei nélkül nem lehet tervezni a köznevelést, s amelyek nélkül nem lehet a pedagógia egy-egy részkérdését sem kellő színvonalon megoldani.

[14] Szerk. *Ravasz János*. Tankönyvkiadó 1966.
[15] Tankönyvkiadó 1966.
[16] Magyar Tudomány 1966. 6. sz. 360.

Kétségtelen, hogy vannak ilyen kérdések, s az is kétségtelen, hogy a kutatásukra fordított figyelem és kapacitás nem kielégítő. Az akadémiai tárgyalások során alaptémaként többszörösen is felvetődött az általános műveltség korszerű értelmezése, az általános és a szakműveltség tartalma és viszonya. Ezzel a témával állandóan, de a következő 5—10 évben *koncentráltan* kell foglalkozni. A téma fontosságához, indoklásához ebben az összefüggésben semmi újat hozzátenni nem tudunk, illetve nem kívánunk.

A munka megszervezésénél és a kutatás munkaprogramjának a kidolgozásánál azonban két tényezőre okvetlenül figyelemmel kell lenni. Az egyik a tantervkészítés hazai tapasztalata — amely gazdag, de kellően nem elemzett anyag —, a másik a nemzetközi kutatások, elsősorban a szocialista országok ez irányú kutatásainak felhasználása. Anélkül, hogy a problémát le kívánnám egyszerűsíteni, nyilvánvaló, hogy elsősorban a természettudományos tárgyak esetében lehet jól hasznosítani a külföldi tapasztalatokat. A történeti-esztétikai tárgyak esetében sokkal meghatározóbbak az adott társadalmi körülmények, a történeti előzmények, a nép tudatállapota és ízlésvilága, az egyéb nemzeti sajátosságok.

A pedagógiai *személyiségelmélet* minden bizonnyal ugyancsak az alaptémák közé tartozik.[17] Az alapprobléma itt a személyiség mint a nevelés alanya és tárgya, a személyiség a pedagógia felől, a nevelés funkciója és lehetőségei felől megközelítve. Az alapvető feladat a hatások összegeződése és hatványozódása optimális feltételeinek a vizsgálata. Ez megfelel a személyiségről mint pszichikus egészről való felfogásnak, megfelel a nevelés komplex jellegéről vallott pedagógiai felfogásnak, s megfelel a személyiséggel kapcsolatban annak az alapvető marxi tanításnak, mely szerint az emberi lényeg: társadalmi viszonyainak összessége.

A Távlati Tervben ilyen témacsoport expressis verbis nem szerepel. Más kérdés, hogy szerepelnek olyan témák, amelyek részben adalékokat szolgáltatnak a személyiség pedagógiai értelmezéséhez, részben pedig magukban rejtik egy pedagógiai személyiségelmélet körvonalait és lehetőségeit.

El lehet képzelni azt is, hogy a személyiségelmélet legyen a pedagógiának az a legátfogóbb, a célrendszerrel legintenzívebben összefüggő kategóriája, amely mint fókusz magában egyesíti a nevelési tevékenység különböző akcióit, s tudományos síkon magához vonzza a pedagógia alapvető kérdéseit. Rendszertanilag ez a kérdéskör akkor a pedagógia alapjaiban helyezkednék el.

[17] Nálunk az e kérdéssel foglalkozók közül *Ágoston György, Pataki Ferenc, Horváth György* munkásságára tudnék elsősorban hivatkozni.

A személyiség pedagógiai tanulmányozása több oknál fogva inkább a jövő feladata. Ismeretes, hogy a szocialista országok kutatói az utóbbi tíz évben foglalkoznak intenzívebben személyiségelmélettel a legáltalánosabb, tehát filozófiai síkon. Természetesen itt nem a személyiségelmélet „feltalálásáról", hanem az értékes marxi—lenini hagyaték feleleventéséről és továbbfejlesztéséről van szó. Csak a legutóbbi évek terméke a személyiség szociológiai vizsgálata. Hasonlóképpen az utóbbi években vagyunk tanúi a pszichológiában egy olyan irányzatnak, talán helyesebb azt mondani, hogy törekvésnek, amely a pszichológiai kutatás központi kategóriájának a személyiséget tekinti.

Ilyen körülmények között érthető, hogy a személyiség pedagógiájának vizsgálata viszonylag újkeletű a hazai marxista neveléstudományban. Jóllehet a nevelésfilozófia művelése elhanyagolt, mégis — a politechnikai képzés értelmezése mellett — éppen a személyiségelmélet kérdéskörében folytatott eddigi tudományos vizsgálódások adták talán a legtöbbet a nevelés filozófiai szintű kérdéseinek kimunkálásához.

De itt már át is térünk a pedagógia fejlesztési irányaival kapcsolatos fontos kérdés, *a marxista nevelésfilozófia* művelésének kérdésére. A témát éppen érinteni tudom, a részletesebb kifejtés más alkalomra, esetleg más szerzőre vár.

Ha majd behatóbb vizsgálat tárgyává tudjuk tenni ezt a témakört, akkor meg kell vizsgálnunk a következő kérdéseket: egyáltalán van-e létjogosultsága a marxista pedagógia nevelésfilozófiájáról beszélni? Hogyan viszonylik ez a nevelés filozófiai alapjaihoz? Mennyiben azonos vele és mennyiben különbözik attól?

A nevelés filozófiája lényegénél, természeténél fogva filozófiai vagy pedagógiai diszciplina-e vagy határtudomány? A kérdés természetesen annyiban költői kérdés, hogyha filozófiai diszciplina, akkor nem tartozik a neveléstudomány területére.

A nevelésfilozófia hogyan viszonylik a pedagógia alapjaiban tárgyalt általános problematikához? A marxista pedagógiai axiológia keretei között kell-e tárgyalni, vagy a szintetizálás irányába mutat?

Végül fel kell tenni a kérdést, hogy a nevelésfilozófia hogyan viszonylik a pedagógiai alapkutatásokhoz, része-e vagy pedig alapja annak?

A vázlatosan megfogalmazott és meglehetősen hevenyészve összeállított kérdések nyilvánvalóvá teszik, hogy ez a problematika a polgári pedagógiában nemcsak hogy nem ismeretlen, hanem nagy előszeretettel művelt ága (modora) a pedagógiának. A polgári pedagógia a testes nevelésfilozófiai művek egész légiójával rendelkezik.

Másképpen áll a helyzet a marxista pedagógiában. Tudomásom és ismereteim szerint a második világháború után a Szovjetunióban N. K. Goncsarov professzor foglalkozott mélyen ezzel a kérdéssel.[18] A szocialista pedagógia összefoglaló rendszerezésének előmunkálatai — hosszabb szünet után — arra mutatnak, hogy a filozófiai kimunkálás megint előtérbe kerül, s a pedagógia megfelelő fejezetei a filozófiai összefüggésekben is elmélyülten kerülnek tárgyalásra.

Sajnálatos módon nem eléggé ismerjük a szocialista országok jelentős pedagógusainak műveit. De Ottokár Chlup akadémikus hatalmas életművében, a nemrég elhunyt J. Vana professzor tevékenységében nagy helyet kaptak ezek a kérdések. Már inkább ismert számunkra is Bogdan Suchodolski tevékenysége. Magyarra lefordított műve,[19] de munkáinak egész sora a bizonyíték arra, hogy a nevelés filozófiai megközelítése milyen intenzíven érdekli, s alkotó energiája, széles körű műveltsége birtokában törekszik beágyazni a pedagógia fejlődését és aktuális kérdéseinek értelmezését az európai művelődés áramlatába, az ember alakításával foglalkozó eszmék filozófiai összefüggéseibe.

S ami az itthoni viszonyokat illeti — jóllehet a nevelésfilozófia művelésének hiányáról kell beszélnem — aktív pedagógusaink egész sorát tudnám említeni, akik nagy fogékonyságot mutatnak a nevelés filozófiai összefüggéseinek vizsgálatára, s eddigi tevékenységükkel értékesen gyarapították ennek a pedagógiai tartománynak a mondanivalóját (Nagy Sándor, Székely Endréné, Kiss Árpád, Ágoston György, Faludi Szilárd, Szokolszky István, Zibolen Endre, Pataki Ferenc).

Meg kell azonban ismételnem, hogy nem vállalkozhatom arra, hogy az általam pár sorral korábban feltett kérdésekre a válaszadást megkíséreljem. Tanulmányom menetében a pedagógia fejlesztési irányaival kapcsolatban mindössze azt kívánom szóvátenni, hogy — véleményem szerint — a jövőben a pedagógiai kutatások kísérleti továbbfejlesztése mellett a filozófiai összefüggések kimunkálásának tendenciáját kell erősíteni. Ha nem is bocsátkozhatom bele tartalmi, rendszertani és terminológiai kérdések vitatásába, bizonyosnak látszik, hogy bármilyen rendszerben és bármilyen terminológia alatt, de intenzívebben kell foglalkozni a nevelés legáltalánosabb, tehát filozófiai jellegű kérdéseivel.

A korábbiakban már utaltam egy kérdésre: a személyiségelmélet pedagógiai értelmezésére. Ez összefüggésben áll a nevelés céljával,

[18] *Goncsarov, N. K.:* A pedagógia alapjai. Moszkva 1947. (Oroszul).
[19] A jövőnek nevelünk. Tankönyvkiadó 1964.

lényegével és lehetőségeivel, mint a legátfogóbb, ha úgy tetszik, a nevelésfilozófia körébe eső kérdések kimunkálásával.

A nevelés célja magában foglalja a nevelés világnézeti lényegét. Most nem a világnézeti nevelésre, mint a pedagógiai tevékenység részére gondolok, hanem arra az általános világnézeti alapra, irányultságra, amely áthatja a nevelés célját. (Ezt a kérdést egyébként jelen kötetben önálló tanulmány tárgyalja.)

A nevelés lényege szoros összefüggésben van a személyiség lényegének filozófiai és szociológiai, valamint pszichológiai értelmezésével.

A nevelés lehetőségeinek vizsgálatakor nem hanyagolhatjuk el a biológiai és a társadalmi adottságok (társadalmi környezet) szerepét, de ezen feltételek mellett a nevelés lehetőségéről vallott marxista álláspontnak filozófiai értelme, illetve alapja van.

A nevelés és a társadalom viszonya a marxista pedagógiának elvileg világos és viszonylag részletesen kifejtett fejezete. Ami ennek a témakörnek korszerű művelését, továbbfejlesztését megtermékenyítheti, az a társadalomlélektan és a szociológia.

Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a pszichológia vagy a szociológia fogja megoldani a pedagógia helyett a nevelés és társadalom viszonyának újonnan felmerülő problémáit, de termékeny szempontokat és feldolgozható anyagokat adhat e kérdéskör kimunkálásához.

A nevelés a társadalmi gyakorlat része, a nevelés ideológiája a társadalmi tudat része. Magasabb színvonalon, konkrétabban és differenciáltabban kell vizsgálni, hogy a nevelés miként hat a társadalmi folyamatokra, és hogy a társadalom állapota, továbbá nagy társadalmi folyamatok hogyan hatnak a nevelésre.

Ezekkel a kapcsolatokkal és folyamatokkal elsősorban a nevelésszociológia foglalkozik. A problémakör első hazai, marxista szellemű felvázolására Pataki Ferenc vállalkozott.[20] Ebben a gondolatébresztő és gazdag problematikájú tanulmányban megjelöli a nevelésszociológiai kutatások programját is. Ez azonban egy fontos társtudomány fejlesztésének a kérdése, s nem kifejezetten a pedagógia hatáskörébe eső témakör.

Pedagógiai szempontból azonban a szociológiai, nevezetesen a nevelésszociológiai szemléletnek az érvényesítése, erősítése lenne a kívánatos tendencia. A szemlélet a kutató számára természetesen nem merülhet ki az általános nézetekben, irányultságban, nem is merül ki szubjektív-érzelmi komponensekben. A szociológiai szem-

[20] Pedagógia és szociológia. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1963. Akadémiai Kiadó 1964.

lélet a kutató számára konkrét ismereteket, metodológiai felkészültséget kell hogy jelentsen a társadalmi hatások pedagógiai elemei természetének és feltárási lehetőségeinek a vizsgálatára, másfelől a par excellence pedagógiai tevékenység szociológiai struktúrája és hatásmechanizmusai iránt való fogékonyságot és szakmai felkészültséget.

E felfogásból persze az is kitűnik, hogy meglehetősen körülményes a pedagógus számára a szociológiai szemlélet tartalma és a nevelésszociológia tárgya között a határvonalat meghúzni, a specifikus elemeket kimutatni.

I. A. Kairov, a Szovjetunió Pedagógiai Akadémiájának elnöke ezt mondja a nevelésszociológia tárgyáról: „A pedagógiai szociológia a neveléssel és a gyermek személyiségére ható szociális tényezők irányításának az útjaival kapcsolatos társadalmi követelményeket tanulmányozza. A pedagógiai szociológia feladata — tanulmányozni és megoldani azt a kérdést, hogy az ifjúságnak az életre, a munkára, a társadalmi tevékenységben való részvételre való felkészítése mennyiben elégíti ki a társadalom követelményeit."[21]

Ebből a meghatározásból az tűnik ki, hogy a pedagógiai szociológia hatásköre talán túlságosan is széles. A lényeg azonban a szociális tényezők szerepének tanulmányozása — ez az a bizonyos szociológiai szemlélet, amely minden bizonnyal életszerűbbé, reálisabbá teszi az élet sok valóságos kérdésétől, a pedagógiai környezet konkrét talajától eltávolodott iskolát és pedagógiát.

A *pedagógiai kísérletek* kérdéséhez elvileg újat hozzátenni nehéz. Azt azonban ismételten szükséges jelezni, s ezzel a dolog fontosságát aláhúzni, hogy a fentiekben érintett filozófiai-szintetizáló tevékenység mellett a pedagógia fejlesztésének fő iránya a kísérleti módszer. S ehhez ma jobban megvannak a feltételek, mint az elmúlt két évtizedben bármikor. Miért?

Mert a szükséglet, az igény erőteljesebben jelentkezik, mert a kellő tudományos szemléleti és módszertani biztonsággal ma inkább rendelkezünk, mert a kísérleteket társadalmi érdeklődés, igény, közvélemény veszi körül, „benne van a levegőben" nemcsak a pedagógia területén, hanem a társadalom alapvető folyamatainak területén is . . . és szívesen folytatnám a sort azzal: és mert a pedagógiai kísérletek intézményes, személyi, anyagi feltételei is megvannak ehhez. Sajnos a sort nem tudom ilyen optimista kicsengéssel zárni. A személyi, anyagi feltételek ehhez nincsenek kellően adva. Egy kollégánk szellemesen mondta: száz évvel ez-

[21] *Kairov, I. A.:* Az SZKP XXIII. kongresszusa és a pedagógiai tudomány színvonala emelésének feladatai. Szovjetszkaja Pedagogika 1966. 8. sz. 14.

előtt a pedagógiai kutatásokhoz gyerek és papír-ceruza kellett. Gyerek, akit megfigyeltünk, alakítottunk, s papír-ceruza, melyek segítségével gondolatainkat, megfigyeléseinket leírtuk. Ma ez nem elég. Ma műszerek, gépek, bonyolult eszközök, speciálisan képzett szakemberek és segéderők is kellenének a kutatásokhoz. Nos, ez a szükséglet a kísérleti módszernél jelentkezik elsősorban.

A pedagógiai folyamat komplex természetéből következik, hogy nem könnyű a kísérleti témákat kikülöníteni, s nem egyszerű a feltételeket „kitisztítani", azaz a kísérlet egzakt jellegét biztosítani. (Persze arra is gondolnunk kell, hogy a tudósok például a biológiai kutatásokban is szembekerülnek /mutatis mutandis/ ezzel a problémával, hiszen egy szerv vagy funkció természetét vizsgálják a biológiai rendszer egészében — és mégis megoldják a feladatot. Nem szabad tehát a pedagógiai kutatómunkában sem túl sokat a specifikus nehézségek számlájára írni.)

A kísérleti módszernek az alkalmas témaválasztáson túl valóban módszertani jelentősége a perdöntő. A jövőben nagy részben ezen áll vagy bukik a pedagógia tudományossága, korszerűsége, eredményessége, társadalmi haszna és társadalmi-tudományos tekintélye. Örvendetes, hogy a pedagógiai kísérletek lényegével és metodológiájával kapcsolatban két fontos publikációra tudok hivatkozni. Kelemen László elvi tanulmányára[22] és a Pedagógiai Szemle 1966. 10. számában megjelent anyagra. Utóbbiból idézem azt a passzust, mely az Országos Pedagógiai Intézet konkrét kísérletei alapján csoportosítja az egyes kísérleti típusokat:

„Az intézetünkben folyó kísérleteket voltaképpen három nagy csoportra oszthatjuk. Az egyik csoportba tartoznak: adott állami dokumentumok végrehajtásával kapcsolatos kísérletek [ti. hogyan lehet egy bevezetett tantervet, tankönyvet stb. legcélszerűbben felhasználni]. A másik csoportba tartoznak a még munkában levő új dokumentumok vagy módszerek alkalmazását előkészítő kísérletek. Ilyen típusú kísérletekkel kapcsolatosan kell hangoztatnunk a 'minimális kockázat' elvét, vagyis: egy kísérletnek nem szabad rosszabb helyzetet teremteni a tanulókra nézve, mint az országos gyakorlat. Végül a harmadik típusú kísérlet a nevelési-szervezési jellegű kísérlet, amely nyilván a legkomplexebb eljárásokat igényli."[23]

A pedagógia fejlesztése nem választható el attól a tudományos környezettől, elsősorban azoktól a társadalomtudományoktól, amelyekkel kapcsolatban van, amelyek körülveszik.

[22] *Kelemen László:* A pedagógiai kísérletezés néhány elvi kérdése. Társadalmi Szemle 1966. 3. sz.

[23] A pedagógiai kísérlet metodológiai problémái. *Bakonyi Pál* zárszavából. Pedagógiai Szemle 1966. 10. sz. 936.

A *társtudományokkal* való viszony kérdése egyre fontosabb lesz a pedagógia számára is. Ez a helyzet a tudományok fejlődésének kettős tendenciájából (differenciálódás és integrálódás), valamint a határterületen jelentkező ún. interdiszciplináris kutatások jelentőségének növekedéséből adódik.

A társtudományokkal való kapcsolatok kidolgozásának megvan a maga elméleti, tudományrendszertani és metodológiai problematikája. (Ezekről a kérdésekről a szerző egy nagyobb dolgozatban kíván beszámolni.)

A pedagógia és a társtudományok kapcsolatának problémája nem új; nem új a marxista pedagógiában sem. Hiszen egyik tankönyvi rendszerezés sem mulasztja el — rendszerint a pedagógia alapjai című fejezetben —, hogy meg ne emlékezzék a pedagógia és a határtudományok, társtudományok, rokontudományok kapcsolatáról. Nem véletlenül írtam az „emlékezzék" kifejezést, mert valóban inkább erről, semmint e kapcsolat elvi alapjainak részletes kifejtéséről van szó. Még a terjedelem is kifejezi a témáról való mondanivaló súlytalanságát, vagy inkább azt, hogy a témáról tulajdonképpen nincs mit mondani? Pár sor, egy-két bekezdés, még a legújabb könyvekben is. (Az 1965-ben megjelent hazai Neveléselmélet című összefoglaló munkában éppen e sorok írója tárgyalta a témát mindössze három nyomtatott oldalon.)

Újabban azonban bizonyos fordulat jelei mutatkoznak a pedagógia és társtudományai viszonyának megítélésében, az e területen mutatkozó kutatási feladatok terjedelmének, mélységének, fontosságának megítélésében.

Számomra ennek legfrissebb és legnyomósabb bizonyítéka a Szovjetunió Pedagógiai Akadémiájának 1966. évi közgyűlésén elhangzott elnöki referátum tartalma, a beszámoló arányai. E referátum A pedagógia elméleti problémái címet viselő nagyon fontos fejezetének jó része a pedagógia és a határtudományok problémáinak boncolásával foglalkozik.[24] I. A. Kairov kijelenti, hogy a pedagógia átalakulása részben annak a következménye, hogy nagy lehetőségek tárultak fel számára a tudományok általános fejlődése, de különösen a határterületek tudományos eredményei következtében. A pedagógia határai kiszélesedtek. A pedagógia érdekelt abban, hogy szoros kapcsolatot teremtsen a filozófiával (etika, esztétika, logika), a szociológiával, a pszichológiával, az antropológiával és a fiziológiával. Figyelmeztet arra is, hogy ezzel az integrálódási folyamattal párhuzamosan egy differenciálódási folyamatnak is végbe kell mennie. A határterületek adatait

[24] *Kairov* i. m.

ugyanis minden további nélkül nem lehet beépíteni a pedagógia állományába, hogy ezt megtehessük, a pedagógiai kutatások céljának és feladatainak pontosabb elhatárolására van szükség. I. A. Kairov ezután röviden érinti azokat a lehetőségeket, illetve azokat a témákat, amelyek a határtudományok mezsgyéjén jelentkeznek.[25]

Visszatérve az eredeti mondanivalóhoz, a határtudományok kérdése logikus eleme a pedagógia fejlődési irányairól szóló fejtegetéseknek. A határtudományokkal való együttműködésnek jelenleg két lehetőségét, pontosabban két rétegét látom.

Az első az említett társtudományok egész elméleti anyagára, eredményeire való támaszkodás. Az etikának, az esztétikának stb. van olyan általános mondanivalója, amely a pedagógia számára fontos, nélkülözhetetlen.

Ennél lényegesebb azoknak a kötőjeles-tudományoknak vagy jelzős-tudományoknak a művelése, amelyek az „anya-tudomány" és a pedagógia határmezsgyéjén helyezkednek el: tehát a pedagógiai pszichológia, a nevelésszociológia, az életkori fiziológia. (Csak ötletként: a pedagógiai etika és esztétika.)

Tapasztalható, hogy a kötőjeles-tudományok világszerte valósággal elburjánoznak. Úgy tűnik, hogy valamire való kutató ma már nem is korszerű, nem is divatos akkor, ha valamely alaptudományt művel, nem pedig valamely kötőjeles-tudományt. Hogy meddig lehet vagy meddig célirányos a kötőjelek számát szaporítani — nem tudjuk. Annyi világos, hogy a pedagógia esetében nagyon is indokolt a határterületre eső jelenségeket vizsgálat tárgyává tenni, hiszen a nevelésnek mint szociális jelenségnek számtalan rétege, aspektusa, megközelítési lehetősége van.

Minél gazdagabban, életszerűbben buzognak a határtudományok forrásai — annál életszerűbben, társadalomba és természetbe beágyazottabban, tehát annál valóságszerűbben, végső soron annál tudományosabban lehet értelmezni a nevelés kérdéseit, annál több ponton lehet küzdeni a vértelen spekuláció, az élettelen deduktivizmus ellen a pedagógiában.

A társtudományok segítségével a pedagógiai valóság szélesebb tartományait tudjuk feltárni. És ebben nem utolsó szempont, illetve felkínált lehetőség a kutatási metodológia csiszolása. Itt arról van szó, hogy az ún. társtudományok egy része (fiziológia, pszichológia) a pedagógiánál megbízhatóbb kutatási módszereket dolgozott ki. Ez önmagában a pedagógián ugyan nem segít, hiszen a pedagógiának önálló tárgya van, s ezt meghatározott módszerek-

[25] Uo.

kel lehet megközelíteni, de mivel a határtudományok határjelenségeket vizsgálnak, ebben a tevékenységükben úgy formálhatják módszereiket, hogy abban a résztvevő alaptudományok legjobb metodológiai fegyverei megfelelő adaptálással használhatók legyenek.

Végül egy kifejezési, *stiláris problémát* szeretnék érinteni. A tudományok nem lehetnek meg fogalmaikat kifejező tudományos terminológia nélkül. Az is érthető, hogy ez a tudományos nyelv a laikus, a más tudomány művelője számára nem egészen vagy nem könnyen érthető. Kétségtelen azonban az is, hogy a tudományok egyes művelői nemcsak élnek, hanem visszaélnek a műszavakkal való játékkal és valósággal elbarikádozzák a tudomány mondanivalóját a köznapi ember elől. S abban a maliciózus megjegyzésben is van talán némi igazság, hogy az érthetetlen nyelv, a bonyolult terminológia — néha a mondanivaló, a tartalom hiányát takarja.

Kétségtelen az is, hogy a műszavakkal telitűzdelt szöveg bizonyos tekintélyt, áhítatot is tud kelteni és az érvényesülési lehetőségnek ezt a módját nem mindenki utasítja el.

Fennáll az a kísértés, hogy a pedagógia nem túlságosan becsült helyzetében azzal próbálja presztízsét növelni, hogy mondanivalójához kevesek számára megközelíthető szaknyelvet teremt. Ilyesféle jelenségeknek vagyunk tanúi például a kibernetika műszavainak pedagógiai alkalmazásával kapcsolatban, jóllehet helytelen lenne itt a túlzott türelmetlenség.

Mindezek ellenére helyes, ha a pedagógia a csábítást leküzdve közérthető nyelvre törekszik. (Ez nem zárja ki természetesen a szükséges és indokolt terminus technikusok alkalmazását.) Annál is inkább ezt kell tennie, mert vannak jó példái annak, hogy magas színvonalú tudományos igazságokat érthetően, világosan, lendületesen fogalmaznak meg. Ez a követelmény a társadalomtudományok területén különösen indokolt.

Összefoglalásként a Pedagógiai Szemle egyik cikkéből idézek pár sort:

„Ha a neveléstudomány fejlődési irányát még inkább a lényegre egyszerűsítve akarnánk kifejezni, akkor azt mondhatnánk, hogy részben a konkrétság, a tények analízise, az intenzív elemzés irányában, részben az általános összefüggések megragadása, az absztrakció irányában kell továbbfejleszteni. A 'részben' alatt természetesen nem egymástól független két feladatot, hanem egymásra épülő, egymást feltételező feladatokat kell érteni. Más szavakkal ez azt jelenti, hogy a pedagógiát elsősorban kísérleti és filozófiai irányban kell továbbfejleszteni."[26]

[26] Merre tartson a neveléstudomány? Pedagógiai Szemle 1966. 10. sz. 866.

Йожеф Сарка

НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Автор статьи коротко характеризует развитие общественных наук — психологии, этики, социологии — за последние годы. Параллельно с их развитием и в педагогике намечается ряд новых устремлении. В связи с этим достаточно указать на применение теории информации, кибернетики, на распространение программированного обучения. Это одна из причин повышения требований, предъявленных научным исследованиям в области педагогики. Постоянно возрастающие запросы, однако, не сопровождались расширением организационных рамок педагогической науки, созданием необходимых для современной научно-исследовательской работы материальных, технических условий, обеспечением их нужными кадрами. Перспективный план в нашей стране предусматривает ряд исследований по вопросам воспитания, обучения молодежи и социологии. Автор по каждой теме приводит несколько положительных результатов начатой работы, но, несмотря на это, вынужден признать, что основные исследования далеко не удовлетворительны, так, например, изучение педагогической теории личности, марксистской философии воспитания, исследования, необходимые для развития педагогической социологии. В то же время проводится недостаточно опытов, хотя целый ряд сообщений посвящается вопросам методики проведения педагогических экспериментов. Необходима, далее, более тесная связь с другими науками; нужно создать единую научную терминологию. Педагогика, по мнению автора, должна получить значительное развитие как по линии экспериментальной, так и философской.

József Szarka

DEVELOPMENTAL TRENDS IN THE SCIENCE OF EDUCATION

The author reviews the recent developmental trends in the fields of social sciences, psychology, ethics and sociology. Parallel with these, a number of new endeavours like information theory, cybernetics, programmed learning have also asserted themselves in pedagogy. This is partly responsible for the increased demands on educational research. These steadily increasing demands, however, have not been accompanied by the extension of institutional facilities; material, technical and personal conditions, for up-to-date scientific research have not yet been made available. The long-range plan of this country has set a target for investigating educational, didactic, and youth-sociological topics. Although several results have already been achieved in these fields, basic researches, such as studies aimed at the development of educational psychology, Marxist educational philosophy, educational sociology, have been neglected. The number of experiments carried out is insufficient, though numerous publications deal with methodological questions in educational experiments. An additional task is to establish closer links between related sciences and the elaboration of an unequivocal scientific terminology. One of the most important tasks, according to the author, that the science of education is to be actively developed both in experimental and in philosophical respect.

Petrikás Árpád

NEVELÉSÜNK TÁRSADALMI KÖVETELMÉNYEI TÁRSADALMI NEVELÉSÜNK PERSPEKTÍVÁINAK TÜKRÉBEN

1.

Nevelésügyünk és iskolarendszerünk reformájának megvalósítása közben szinte állandó kérdésként fogalmazódik meg a „hogyan" dilemmája. Kísérője ez az elméleti vitáknak s a gyakorlati útkeresésnek egyaránt. A kérdés sokféle módon jut kifejezésre pedagógiai közvéleményünkben,[1] de valamennyi kérdésfeltevés közös vonása a sürgető, aggódó vagy bátortalan türelmetlenség. Ez a türelmetlenség többnyire abból a véleményből táplálkozik, mintha az iskola szocialistává alakítása csupán néhány módszertani fogáson, ügyesebb szervezési-technikai eljáráson múlna. Különösen vonatkozik ez a megállapítás a neveléssel kapcsolatos részterületek fejlesztésére, ahol többnyire a receptvárás, az egyszeri aktusok csodatevő hatásában való vak hit uralkodott el, s emelkedett nem egy esetben hivatalos „nevelői" magatartássá.

Anélkül, hogy kisebbítenénk akár a fenti türelmetlenségeket kiváltó objektív, illetve szubjektív okok súlyát, akár kétségbevonnánk a módszertan, különösen pedig a nevelés módszertanának jelentőségét, ezúttal más összefüggésekre kívánjuk a figyelmet összpontosítani. Azon véleményünknek óhajtunk hangot adni, hogy a módszertani dilemma mögött lényeges tartalmi problémák megoldatlansága húzódik meg. Azért jelentkezhetnek elemi erővel a „hogyan" kérdései iskoláink mindennapos életében, köznevelésünk csaknem minden részegységében, mert a célrendszer jónéhány jelentős mozzanata kidolgozatlan, s ez hátráltatja az eszközrendszer fejlődését is. Mindennek eredményeként a tartalmában célok által meghatározott, ugyanakkor önálló logikát felmutató módszertani problematika megoldása bizonytalan, illetve csak egymástól elszigetelt részeredmények jelzik az ez irányú erőfeszítések célhoz érését.

A célrendszer jelentős, hiányzó mozzanataira utaltunk. Ezzel azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy a szocialista nevelés célrend-

[1] Elsősorban folyóirataink publicisztikai anyagára gondolunk. A szakfolyóiratok és szakirodalom egyes kérdéseire a következőkben a részleteknél utalunk.

szerének legáltalánosabb *állandó elemei* viszonylag egységes egészet alkotnak. Így csaknem vitathatatlan axióma erejű pedagógiánkban a „közösségben, közösség által, közösség számára" nevelés tétele. A szocialista neveléstudomány fejlődésének valamennyi szakaszán találkozunk az individualizmus, egoizmus elleni harc eszméjével, s a közösségi embertípus leíró vagy absztrakt módon kialakított képével, melynek megrajzolása s megvalósítása *minőségileg* magasabb rendűvé teszi emberformálásunkat. Hasonló módon sajátos szerepet nyernek célrendszerünkben az olyan elemek, mint a „sokoldalúság", „az egész személyiség tevékenységének megszervezése", a „társadalmi élet gyakorlatára való alkalmassá tétel", „az elmélet és gyakorlat egységének biztosítása" a nevelés egész folyamatában. Ha nem is teljes ez a felsorolás, annyi talán kétségtelenül megállapítható, hogy a marxista pedagógia célrendszere széles axiómarendszerre épül s egységét a társadalmi és egyéni érdekek elvi-gyakorlati harmóniája szabja meg. Indokolt-e ennek ellenére fehér foltokat keresni s a célrendszer és követelményrendszer összefüggéseinek jobb feltárására törekedni?[2] A kérdésre igennel kell válaszolnunk, ha bármelyik fentebb idézett elemet vizsgáljuk. Mit tartalmaz például pontosan a „társadalmi élet gyakorlatára való alkalmassá tétel" célrendszerünk vonatkozásában? „Társadalmilag hasznos tevékenység", „vonzóvá tenni társadalmi életünk pozitív vonásait", „alkalmassá tenni a tanulókat a társadalmi valóság torzulásainak leleplezésére" — ilyen, s ehhez hasonló válaszokat kaphatunk a szűkebb elméleti s tágabb gyakorlati, empirikus alapú kérdéskifejtés eredményeként. A termelőmunka leegyszerűsített s egyoldalú gazdasági jelentőségét emelik ki egyesek, mások a fenti tétellel kapcsolatban az ideológiai tisztánlátást, erkölcsi állhatatosságot s a tanulói kollektívák idealizált nevelőhatásának kiaknázását emlegetik elérendő részcélként.

Megnyugtatónak mondható-e ez a látszólag változatos tartalmi mobilitás? Igazolható-e mindenféle — többnyire szűk prakticista — állítás akkor is, ha a célrendszeren belül a nevezett tétel helye egyértelműen kijelölt? Aligha. Még inkább indokolttá válik kérdésfeltevésünk, ha más, a célrendszerben elhanyagoltabb követelmény-

[2] *Bara János:* Az úttörőmozgalom helye és szerepe az általános iskolák nevelőmunkájában, szocialista gyermekközösségeink kialakításában (1964) c. kandidátusi disszertációjának kiinduló tétele azt fogalmazza meg, hogy a nevelés céljának meghatározása lényegileg megoldott, s most létre kell hoznunk a korszerű eszközrendszert. Ezzel a még oly viszonylagosnak tűnő szeparatív módszerrel a cél- és eszközrendszer lényegét illetően nem érthetünk egyet.

csoportokra is gondolunk. Az olyan jelentős elemek, mint „a társadalmi ösztönök fejlesztése", „a társadalmi aktivitás tömegméretű kibontakoztatása", „a tanulók önállóságának, öntevékenységének s önkormányzó képességének nevelése", „a társadalmi követelmények elsajátítása s a fejlesztésükhöz szükséges képességek formálása" többnyire kívülrekednek vagy periferikus helyet foglalnak el a cél- és követelményrendszer tárgyalása során.

Noha úgy véljük, hogy az elmondottak már elegendő alapot nyújtanak egy szűkszavú s szerény témabevezető előtanulmány megírásához, mégis kötelességünknek érezzük más bizonyítékok felsorolását is. Tesszük ezt annál inkább, minthogy tanulmányunkban nem kívánunk a célrendszer általános kérdéseivel a szükségesnél bővebben foglalkozni, s a *„társadalmi követelmény"*, *„a társadalmi nevelés"* összefüggéseinek kimutatására törekvés már eleve leszűkíti mondanivalónkat. Éppen ezen témaszűkítés teszi kötelezővé, hogy rámutassunk törekvéseink egyéb indítékaira is. A nevelés társadalmi aspektusa aligha értelmezhető helyesen anélkül, hogy szembenéznénk az iskola felé áradó társadalmi igények mozgásával. Társadalmunk a szocialista építés útján haladva jelentős fejlődést ért el a gazdaság, kultúra, művelődés területén egyaránt. Két csomóponton sűrűsödnek azok a kérdések, melyeknek megoldása *a nevelés hatásrendszerének magasabb szintjét* igényelné.

a) Az egyik a gazdasági tevékenység rentabilitásának biztosítása s az átmeneti korszak anyagi érdekeltség elvének maximális kiaknázása a kapitalizmussal folyó világméretű harcban. A termelékenység növelésének intenzívebb, a jelenleginél sokrétűbb formáit kell kidolgozni társadalmunk általános fejlesztése érdekében. Ez a két rendszer egymás mellett élésének perspektívájából, a szocialista rendszer fölényéből fakadó meggyőződésből táplálkozik s *társadalmi életünk átmeneti problémáinak megoldását összekapcsolja a szocialista rendszer fejlesztésének össznépi érdekeivel.* Az iskola korábbi helyzetéhez mérve egyre jelentősebb szerephez jut ezen társadalmi méretű problémák megoldása terén. Ha fejlődésünk korábbi szakaszán iskoláink megelégedhettek gazdasági fejlődésünk néhány főbb kérdésének interpretálásával vagy az ember és ökonómia legáltalánosabb összefüggéseinek esetleges tanulmányozásával, akkor éppen iskolatörvényünk megfogalmazása s életbelépése időszakától kezdve ezt már kevésnek kell tekintenünk,[3] mint ahogy kevés az oktatással szembeni társadalmi elvárásokat is absztrakt módon kezelni.[4] Ugyanígy túlhaladott „az iskola és élet kapcsola-

[3] *Nagy Sándor:* Közoktatásügyünk és hazai pedagógiánk új feladatok előtt. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1958. Bp. 1959. 39.

[4] Mit vár a társadalom az iskolai oktatástól. Tankönyvkiadó 1962.

tának szorosabbá tétele", „tegyük az iskolát termelő egységgé" vagy „a munkaiskola koordinálja a társadalmi hatásokat" tételek absztrakt megközelítése, illetve egyhangú ismételgetése.

Káros lenne ugyanakkor valamiféle párhuzamot keresni iskola és gazdaság, nevelés és ökonómia kölcsönviszonyának meghatározása érdekében. Meg kell erősítenünk a gondolatot, melyet Székely Endréné tanulmánya fejezett ki legegyértelműbben: „A mi nevelési céljaink forradalmunk logikájából következnek s nem is vezethetők le másból, mint a szocializmus építésének gazdasági, politikai, társadalmi, ideológiai és kulturális igényeiből, szükségeiből."

Csakhogy „nagyon nagy hiba, ha figyelmen kívül hagyva a nevelésnek mint gyakorlati társadalmi tevékenységnek a sajátos logikáját, közvetlenül, *pedagógiai áttétel nélkül* tűzzük a nevelés, az iskolák elé a politikai, a gazdasági és társadalmi célokat".[5] A bonyolult folyamatok helyett szimplifikált következtetések és állásfoglalások csak károkat okoznak mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásban. Ezért inkább jelzésként s a *követelmények síkján* maradva az összefüggések lényegével kapcsolatos véleményünket a következőkben foglalhatjuk össze:

Először is szembe kell néznünk a népgazdaság objektív szakember-szükségleteiből származó közvetlen és közvetett követelményekkel.

Igaz, maga a szükséglet is változó, relatívak mind a mennyiségi, mind a minőségi mutatók. Mégis általános követelmény a szakkáderek magas fokú, egyetemes és szakmai műveltségének szintéziséből fakadó kulturált látásmódja, világnézeti, politikai állásfoglalásának szilárdsága, emberi vonásainak harmonikus, az adott munkakör betöltéséhez szükséges optimális fejlettsége. A gazdasági folyamatok áttekintése közgazdasági műveltséget, rugalmas gondolkodásmódot s a szituációk értékelésének finomságaihoz szokott emberi — vezetői magatartást igényel. Ha csak e néhány gondot szembesítenénk iskoláink praktikus oktatási, képzési s szűkebb értelemben vett nevelési követelményeivel, messzemenő következtetéseket vonhatnánk le cél- és követelményrendszerünk mérsékelt dinamizmusát illetően. Pedig enélkül a szakember-szükséglet kielégítésének objektív vonalát szüntelenül megtörhetik szubjektivista, voluntarisztikus, esetleges s más szükségtelen kisérők.

Másodszor középpontba állítandó egész nevelési rendszerünkben az érdekeltség elve anélkül, hogy valamilyen csodaszerként kezelnénk azt.

[5] *Székely Endréné:* Munka — emberség — emberré nevelés. Társadalmi Szemle 1966. 10. sz. 41.

A társadalmi, közösségi motívumok fejlődése hosszú utat fut be addig, amíg egy-egy résztevékenység után a személyiség egészének mozgatójává válik. Ez nagymértékben függ attól, milyen az elmélet és gyakorlat egysége a társadalmi életben, s mennyire képes az adott közösség a maga életstílusával, mindennapi tevékenységével körülhatárolni s befolyásolni tagjainak aktív, sokoldalú gyakorlatát. Az érdekeltség elvének megvalósulása elsősorban a társadalmi motívumok egész rendszerének részletes kidolgozását, állandó felszínen tartását s szüntelen fejlesztését teszi kötelezővé tömegméretekben. A termelési folyamatok racionalizálása, a gazdálkodás új útjainak kikísérletezése, a mai erőfeszítések és holnapi perspektívák szintézisben látása mind az anyagi, mind az erkölcsi ösztönzők felhasználása terén gazdag változatokat követel s ígér társadalmi méretekben.

Az iskola sajátos nevelési követelményeit s egész eljárásrendszerét soha nem lehet s nem is szabad ehhez a variációgazdagsághoz mechanikusan illeszteni. De ha a követelményeinkben különös gondot fordítunk az érdekeltség elvének részleteire is, akkor iskoláink munkájában helyet kapnak mind a társadalmi motívumokat hangsúlyozottabban kiaknázó tevékenységi formák (szerződés termelőegységekkel, a állami és köztulajdon megőrzésének iskolai lehetőségei, az iskolai és iskolán kívüli értékek gyarapításának módozatai), mind az erkölcsi és anyagi ösztönzők szélesebb körű és bátrabb alkalmazását jelentő sajátos eljárások.

A marxista pedagógia lényeges problémájára utal éppen az érdekeltség kapcsán V. A. Szuhomlinszkij megjegyzése is: „A társadalmi tulajdonért érzett személyes felelősség nem alakulhat ki olyan munkában, amelynek egyetlen ösztönzője az egyéni anyagi érdekeltség, a munkabér. Az olyan anyagi érdekeltség, amely kizárja a közösség javára ellenszolgáltatás nélkül végzett munkát, kapzsiságot és közömbösséget szülhet a társadalmi érdekkel szemben."[6] A kérdés megoldását az *egyéni és társadalmi érdekek minél szélesebb, sokrétű egybehangolása* jelenti, s ezen az iskola már a tanulás első napjaitól kezdve képes munkálkodni sajátos eszközeivel.

Követelményeinket konkretizálnunk kell a technikai fejlődéssel lépést tartani képes s a civilizációs eszközöket optimálisan felhasználni tudó, alkotó gondolkodású szakemberek nevelését illetően is.

Ez viszonylag megoldottabb kérdéskomplexum, ha a marxizmus klasszikusainak tételeit idézzük. A korszerű műveltségeszmény körülhatárolása már korántsem ilyen egyértelmű. Ha nem túlozzuk el a civilizáció jelentőségét nevelésünk szempontjából (főként

[6] *Szuhomlinszkij, V. A.:* Munkára nevelés az iskolában. Tankönyvkiadó 1962. 263.

annak technikai oldalára gondolva!), akkor egyet kell értenünk Suchodolski meghatározásával: „... a korszerű nevelésben az a legfontosabb, hogy az embereket úgy neveljük, hogy tudjanak a modern civilizáció vívmányai között élni, megfeleljenek a felmerülő feladatoknak, kihasználják a kulturális fejlődés részükre kínálkozó lehetőségeit, tudják azt, hogy mire és hogyan törekedjenek, s milyen forrásokból merítsék az élet örömét."[7] Megjegyzendő viszont, hogy az ember alkotó tevékenységének kibontakoztatása nélkül csupán sivár alkalmazkodásra van kárhoztatva. Ez megbénítja a kezdeményezőkedvet, a lényeges elemek kiválasztásának képességét elsorvasztja, s végső soron akadályozza a személyiség egészének fejlődését. Ezért szeretnénk külön is hangsúlyozni, hogy a szocialista alap megszilárdításának legalább olyan döntő tényezője az egész személyiség széles körű *műveltségének dinamikus elemekkel* való bővítése, mint a technikai fejlődés törvényszerűségeinek, objektív és szubjektív mozgatóinak feltárása.

Végül kiemelkedőnek tartjuk azokat az iskolapolitikai követelményeket, amelyek a közeli távlatok elérése érdekében célrendszerünkből direkt úton levezethetők.

Az objektív és szubjektív tényezők együttes hatása minden nevelési hatás sikerének forrása. Az iskolapolitika egyik próbaköve: mennyire képes a társadalom gazdasági törekvéseit megfelelő módon értelmezni. Ennek a leglényegesebb követelménynek figyelmen kívül hagyását jelentik a gazdaságosság, takarékosság s anyagi eszközökkel való bánásmód terén jelentkező anomáliák. Ezen rendellenességek feltárása s felszámolása gondos és határozott intézkedést igényel.

Az iskolának „szériagyártásra" kell beállnia, hiszen a beruházás így nyer értelmet. Ezen a téren találhatók a legkomolyabb problémák. Statisztikai adatok bizonyítják a középfokú szakmai képzés jelen formáinak kis hatékonyságát. De nem megnyugtatóbb a helyzet egyes speciális képzést nyújtó szakközépiskolai típusokban sem (főként a szakmai profilok esetlegessége és túlságosan széles skálája miatt). Így még az eredetileg jó elképzelés sem vezethet eredményre, s nem elégíti ki a szakmunkásképzés sem jelenlegi, még kevésbé jövőbeli igényeit.

A szűk prakticizmus, az együttműködés hiánya s a társadalmi összehangoltság helyett gyakran szembeötlő széttagoltság — ez a legnehezebben leküzdhető akadály a jelenlegi gyakorlati munkában. Az együttműködés, a társadalmi méretű cselekvési egység s a távlatokhoz mért *változatos kísérleti eljárások* eredményeinek alkotó

[7] *Suchodolski, B.:* A jövőnek nevelünk. Tankönyvkiadó 1964. 18.

felhasználása a „leggazdaságosabb" befektetés. Ennek általánossá tétele a többi követelmény eredményességét is növelné.

b) Társadalmi fejlődésünk másik csomópontja — a szocialista eszmék minél szélesebb körű érvényességének biztosítása az élet minden területén. Minthogy az ideológiai, politikai s erkölcsi nevelés néhány kérdését érintjük a jelen tanulmány több részében, így most csak két témával kapcsolatban kívánjuk érzékeltetni a társadalmi mozgás által felvetődő igényeket.

Kétségtelenül az egyik leglényegesebb elmozdulás társadalmi méretekben a népi-nemzeti egység terén következett be. A társadalom szerkezetének megváltoztatása olyan új vonásokat fejlesztett ki, amelyeknek objektív alapja vitathatatlan. Annál több vitát vált ki az egység ideológiai, eszmei vonatkozása. Ez természetes, és a „robbanás" s az új térhódítása a további fejlődés ütemének függvénye. Az e téren megmutatkozó ellentmondások késztetnek bennünket, nevelőket is arra, hogy az iskola munkáját határozottabb követelményekkel körülhatároljuk a világnézeti, ideológiai nevelést illetően. Elsősorban a szocialista nemzet értelmezésével kapcsolatban tartjuk kiemelendőnek azokat az új vonásokat, amelyek megkülönböztetik a nemzet új típusát, a burzsoa, álobjektív nemzetfelfogástól.

Nyomatékos s részleteiben árnyaltabb igazolást igényel annak bizonyítása, hogy a nemzeti megújhodás kulcskérdése a munkásosztály politikájának az élet minden területén következetes alkalmazása. Az egységes nemzet, a cselekvésben egymással azonosuló társadalmi osztályok képesek a nemzeti érzést megkülönböztetni a „szocialista gőgtől", elvetni a nagyhatalmi törekvéseket s helyettük az együttműködés új formáit alakítani ki.

Nem jelentéktelenebb a kispolgári gondolkodásmód, erkölcsi, esztétikai ízlés elleni tudatos harc iskolát is érintő gondja. A családi és iskolai hatások eltérése, a társadalmilag értékes vonások időnkénti háttérbe szorulása s a burzsoa erkölcsi felfogás (nyárspolgáriság, túlzott anyagiasság, szélsőséges nézetek a szexuáletika kérdéseit illetően) kellő gyakorlati bírálata elegendő részkövetelményt támaszt nevelőmunkánkkal szemben.

Az ideológiai, de különösen a politikai nevelőmunka direkt és indirekt módszereinek gondosan megtervezett rendszerét pedig aligha hozhatja bármilyen más szerv az iskola helyett létre.

Az általunk eddig vázoltak talán szorosan illeszkednek a témakört eddig átfogóan vagy részleteiben tárgyaló munkákhoz.[8] Sajnálatos

[8] *Szarka József:* Az etika pedagógiai „lebontásáról". Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1963. 47—67. — *Szarka József:* A szocialista

módon a követelmények tartalmi jegyei csak általánosságokban szerepelnek nevezett tanulmányokban, noha a társadalmi nevelés fejlődési iránya részben már azok megjelenése időszakában sem tért el a jelenlegitől, részben a társadalmi légkör (reformviták, intézményeink átszervezése) is ihlette a válaszokat.

Ha oktatási vonatkozásban van is előttünk igen kiváló példa,[9] nem elégedhetünk meg azzal sem egészen, s a *sajátos nevelési aspektusok kiemelése* nem elhanyagolható feladat.

Ezért a következőkben a társadalmi követelmények néhány eddig általunk nem érintett vonásáról, az iskolaközösség közvetítő szerepéről s a tanulói személyiség fejlesztésének e követelmények tükrében felvázolható perspektíváiról igyekszünk gondolatainkat a teljesség igénye nélkül összefoglalni.

2.

A társadalmi igények és nevelési követelményeink közt szükséges összhang újból és újból napirendre tűzeti velünk követelményeink tartalmának vizsgálatát. Erre Nagy Sándor is rámutatott a reformmunkák megindulásakor: „Az elmondottak a maguk összességében azt mutatják, hogy a társadalom fejlődése által napirendre tűzött feladatok, a társadalmi termelés igényei s az iskolai oktató-nevelő munka jelenlegi helyzete és eredményei között ellentmondás van. Az ellentmondás feloldása szükségszerű, s ez a feloldás csak egyetlen módon valósítható meg: az oktatás és termelőmunka összekapcsolása útján. *Az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának irányában haladni* tehát *társadalmunk fejlődésének* jelenlegi fokán és a jövő perspektívákat tekintve ennek a fejlődésnek *objektív szükségessége.*"[10] Ez az objektív szükségesség abból fakad, hogy a nevelés egyre nagyobb szerepet kap társadalmunk mindennapos életében.

A felszabadulást követő években főként az egységes iskolarendszer létrehozása, a volt uralkodó osztályok kulturális monopóliumának felszámolása volt napirenden. Ez egyszersmind együttjárt a társadalom demokratikus fejlődési tendenciáinak érvényre juttatá-

iskola és az ifjúság társadalmi aktivitásra nevelésének időszerű kérdései. 1964. Előadás pedagógiai tanácskozáson. Kézirat. — *Vajó Péter:* Az iskolai ifjúsági szervezetek nevelőmunkája és a társadalmi aktivitásra nevelés. Pedagógiai Szemle 1965. 9. sz. 777—787. — *Dobos—Juhász—Komár—Majzikné—Nagyné:* A tanulók világnézeti és erkölcsi fejlődése. Tankönyvkiadó 1962.

[9] *Faludi Szilárd:* Tantervi kutatások a Pedagógiai Tudományos Intézetben. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1960. 281—317.

[10] *Nagy Sándor* i. m. 39.

sával. *Az iskolai nevelés egész struktúrájának s az iskola jellegének átalakítása* került napirendre. Így fogalmazzák meg az iskolai követelmények summáját az iskolai közélet új normáját keresve: „Demokráciában élünk és demokráciára nevelünk, a demokratikus társadalmi rendnek pedig csak olyan tekintélyei lehetnek, amelyeket ez a társadalom kényszer nélkül, szabadon, autonómia alapján emel maga fölé." És tovább, ezzel összhangban: „Az erkölcsi nevelés célja nem lehet más, minthogy tudva cselekedtessük a jót; a tekintély, fegyelem és önfegyelem kérdésével is minden megszokást és begyakorlottságot *tudatos értékelés* alapján álló állásfoglalássá kell alakítani. A kölcsönös megértésen és együttműködésen alapuló rendszerben minden csak tekintélyre támaszkodó törekvés önmagától bukik meg."[11] Eltekintve attól, hogy ez a megfogalmazás több szempontból szűknek bizonyult a társadalmi fejlődés gyors ütemű eredményeihez viszonyítva, s kiegészítésekre is szorult,[12] mégis fontos argumentum a nevelés és a társadalmi viszonyok objektív összefüggéseinek igazolására. Sajátos módon az iskola nyitottsága, a tanulók őket megillető helyének keresése, az önkormányzat funkcióinak vizsgálata s egy újfajta nevelői magatartás mélyebb rugóinak feltárása ihleti a nevelés aktualitását kereső szerzőt.

Ez törvényszerű, hiszen a nevelés társadalmi funkciója a társadalmi követelményeknek a személyiség számára megközelíthető, elérhető módon való szüntelen közvetítése. Ez a „közvetítés" a társadalom erkölcsi, politikai, gazdasági s egész strukturális állapotából magyarázható meg mind tartalmát, mind módszertanát illetően. A közvetítés egyáltalán nem jelenthet csupán asszimilációt. Sőt, minél nyilvánvalóbb a társadalmi mozgás tendenciája, annál inkább előtérbe kerülnek a nevelői felelősségből fakadó aktív s társadalmi méretű pedagógiai tevékenység elemei.

Még a negyvenes évek végén fogalmazódtak meg a ma is figyelemre méltó sorok a nevelés és a társadalom forradalmi átalakulásának viszonyát jellemezve: „Ilyenkor a nevelésnek szükségképpen előre kell mutatnia s ezt éppen mai helyzetünk, társadalmi átalakulásunk tudatosítása teszi számára lehetségessé.... Folytonos társadalmi fejlődés idején a nevelés tudatosítás nélkül végzi asszimilációs funkcióját; a társadalmi tudatosság mai fokán azonban lehetségessé

[11] Társadalmi nevelésünk kérdései. (Szabad beszélgetés.) Írta: Béki Ernő, Kiss Árpád, Takács István. Székesfővárosi Irodalmi Intézet 1946—1948. 32., 36.

[12] *Faragó László:* Demokrácia és nevelés. Székesfővárosi Irodalmi Intézet 1948. — *Faragó László—Kiss Árpád:* Az új nevelés kérdései. Egyetemi Nyomda 1949.

válik egy kívánatos állapot, egy új társadalmi rend célként való tételezése. Épp ezen a módon, az új, társadalmosított dolgozó ember kialakításán munkálkodva járulhat hozzá a nevelés a kívánatos társadalmi átalakulásunk előremozdításához."[13] Minthogy a társadalmi nevelés követelményeit szinte állandóan újra kell fogalmaznunk, aligha feledkezhetünk meg arról sem, mennyire képes az iskolai nevelés az iskola történeti tapasztalataihoz mérve újabb és újabb vonásokkal gazdagítani a tanulók *társadalmi gyakorlatát*. Csak ez adhat alapot az eszmények megváltoztatásához, új normák meggyökereztetéséhez s az iskola évszázados zártságának felszámolásához is.[14]

Nevelésünk konfliktusait természetesen nem mentegethetjük egyszerű magyarázkodással, de egyértelműen a közvetítés miként-jének, hogyanjának szintjéből, eredményes, illetve eredménytelen megvalósításából sem lehet azokat levezetni. Azokat mélyen fekvő ellentmondások, társadalmunk fejlődésének ütemveszteségei csakúgy befolyásolják, mint nevelési tevékenységünk sajátos restanciái, elszalasztott alkalmai vagy éppen rosszul sikerült kísérletei.

Ebből a szempontból az iskolára hárul a társadalom pozitív tendenciáinak felerősítése, azaz, hogy saját eszközeivel az *iskolai társadalom belső atmoszféráját, hangnemét, cselekvési rendszerét s annak társadalmi hatósugarát* a fejlődés perspektíváinak megfelelő mértékben alakítsa, illetve alakítsa át. Maradjunk az előbbiekben érintett iskolai demokratizmus kérdésénél. A felszabadulást követő általános és művelődésügyi helyzet, az iskolai nevelés állapota parancsszerűen írta elő a demokratizmus általános fejlesztését és erősítését. Ezzel volt összefüggésben a demokratikus hagyományok felélesztése, a nemzeti és internacionalista érzelmek nevelésének antifasiszta jellege, s ehhez volt eszköz az iskolán belüli tanulói, szülői s más társadalmi szervek működésének szabályozása. Hosszú időre megszabta közoktatásügyünk fejlődését az új szükségleteknek megfelelő iskolai és iskolán kívüli formák széles körű felvirágzása. Alapvetően nem változott ez a követelmény a fordulat éve után sem, noha a marxista pedagógia állásfoglalása nyomán — ellentmondások közepette — a népi demokratikus fejlődés új köve-

[13] *Faragó—Kiss* i. m. 227—228.

[14] Jellemzőnek kell tartanunk, hogy népi demokratikus rendszerünk fejlődésének első szakaszához mérten csak az iskolareform előkészítésének időszakában vetődik fel ismét alapvető kérdésként iskoláink társadalmi kapcsolatainak s társadalmi gyakorlottságának problémája. Időközben a neveléstudomány nem adott választ a negyvenes évek fordulóján már felvetődött részkérdésekre sem. Körülményeink között viszont az iskola zártságának felszámolása nem központi téma.

telményei is megjelentek iskoláinkban, egyértelműbb szocialista iskolai jelleget erősítve. Sajnálatos, hogy sem a követelményrendszer részletei, sem a már meglevő iskolai tapasztalatok nem nyertek kellő általánosítást — s részben napjainkig nyitott kérdésekkel kell számolnunk az értékelésben —, s így az iskolai életben a látszólagos oktatásközpontúság-látszat nevelési eredményeket produkált (sematizmus a világnézeti nevelésben, egyoldalú politikai „oktatás" a szélesfrontú politikai nevelés helyett, formális elemek a demokratizmus látszatának fenntartása érdekében). Annak ellenére, hogy az iskola demokratizmusának centralista vonásai, a fegyelem és alárendeltség elemei fejlődtek az iskolai gyakorlatban, a tanulók részvételét biztosító összískolai cselekvési szint és egység korántsem fejlődött, sőt bizonyos tekintetben visszafejlődést mutatott. Ennek káros hatása ideológiai, politikai s művelődési tekintetben egyaránt megmutatkozott az ellenforralom napjaiban. A társadalom fejlődése szempontjából döntő *szocialista demokrácia* s annak pedagógiai vetületeként kialakítandó *tömeges társadalmi aktivitás és közösségi magatartást formáló követelményrendszer* gyakoroltatása újabb és újabb erőfeszítéseket követel.

A komoly erőfeszítések ellenére sem mondhatjuk, hogy iskoláink belső élete kielégíti azokat az igényeket, amelyek például a társadalmi aktivitás tömegessé tételével, az ifjúsági önkormányzat funkcióinak körülhatárolásával s a fizikai munka megbecsülésével előmozdítanák társadalmunk demokratizmusának teljesebbé válását. Ez lehet egyik magyarázata annak az ellentmondásnak, amely a „hozzuk közelebb iskoláinkat az élethez" gondolata s iskoláink és nevelésünk viszonylag belterjes megnyilvánulásai, időnként a valóságtól elszakadt légköre között feszül. Ezt az ellentmondást csak a közösségi élet egészének átfogó tervezésével s szervezésével lehet feloldani s az egyes tanulók életprogramjává változtatni azoknak a tulajdonságoknak a kifejlesztését, amelyeket az egész társadalom értékel, fontosnak tart. Helyesen mutat rá az iskolai közösség ezen funkciójára Bársony Jenő: „Az iskolai közösség kialakítására törekvő közösségi nevelés feladata a tanulók s ezzel együtt haladva a nevelők nézeteinek formálása közösségi beállítottságuk elérésére, és a fiatalok iskolai életének, közös tevékenységének szervezése és irányítása."[15] A társadalmi követelmények helyes értelmezése feleslegessé tesz mindenféle „mechanizmus" vitát,[16] s megerősítheti azt a tapasztalatot, amelynek

[15] *Bársony Jenő:* Az iskolai közösségi nevelés. L. azonos című kötetben. Tankönyvkiadó 1964. 12.

[16] *Vajó* i. m. 780.

eredményeként a társadalmi méretekben gondolkodni képes tanulók nevelése elsősorban a differenciált követelményrendszertől, annak fejlettségi fokától s a követelménytámasztás társadalmi hangoltságától függ.[17]

A követelmények differenciáltsága a célrendszer belső rendezettségéből indul ki. Ez azt jelenti, hogy a társadalmi szükségletek kielégítése szempontjából meg kell különböztetnük *perspektivikus és aktuális, általános és egyedi, a személyiség kollektív és egyéni tevékenységét* szabályozó követelményeket. Ha például a „szocialista módon gondolkodni és élni" társadalmi követelmény tartalmát óhajtjuk iskolai gyakorlatunk számára körülhatárolni, akkor nem elegendő az erkölcsi tulajdonságok és vonások jegyzékét az iskola számára összeállítani, mert ez megoldhatatlan feladatok elé állítja a nevelőket és a tanulókat egyaránt. Gondosan ki kell munkálnunk, hogy a) milyen erkölcsi nézeteket szükséges jelen szakaszban fokozottabban fejleszteni; b) melyek a szocialista együttélés erkölcsi akadályai (csökevények és új szokások, régi és új beidegződés hatása); c) milyen főbb típusjegyeket s értékes általános és egyéni tulajdonságokat kell fokozatosabban figyelmünk középpontjába állítani; d) s végül, a tevékenység megszervezésében milyen úton biztosíthatjuk az életmód, szocialista életstílus és szokásrendszer előretörését. Ezen túlmenően arra is fel kell készítenünk a társadalom felnövekvő és felnőtt tagjait, hogy a kommunista építés magasabb fokán képesek legyenek a ma még irreálisnak tűnő magasabb erkölcsi követelményeknek is eleget tenni. Mindezt együtt kell látnunk a nevelés tervezésétől a folyamat tervezésén át annak minden részletét illetően.

Gáspár László is utal a differenciáltságra a közösségi tevékenység és a neveléselmélet rendszertani kérdéseit elemezve: „. . . le kell vonnunk azt a 'rendszertani' szempontból is fontos következtetést, hogy a *nevelés valóságos területei a közösségi tevékenység területei.* Ennek a 'rendszertani szempontnak' a konkrét érvényesítése természetesen megkívánja, hogy *minden egyes tevékenység-*

[17] Vö. a kérdéseket a következő művek, szerzők alapvető mondanivalójával: *Gáspár László:* Pedagógiai problémák egy tanyai iskolában. Tankönyvkiadó 1963. — *Konyikova, T. E.:* Organyizacija kollektyiva ucsascsihszja v skole. Moszkva 1957. (Oroszul.) (Magyar fordítása elérhető az OPK-n keresztül.) — *Szuhomlinszkij, V. A.:* Voszpitanyije licsnosztyi v szovjetszkoj skole. Kiev 1965. (Oroszul.)—Organyizácija i voszpitanyije skolnovo ucsenyicseszkovo kollektiva. (Szerk. *Boldirjev.)* Moszkva 1960. APN. — *Günther, W.:* Die Traditionen des Schulkollektivs. Leipzig 1961. (Németül.). — *Szvétek Sándor, Rozsnyai Istvánné, Gaál Gyula* pedagógusok híradásai tapasztalataikról.

fajtának [kiemelés tőlem — P. Á.] elemezzük a tartalmát, belső struktúráját, szervezeti kereteit, megszervezésének sajátos módszereit. Ugyancsak alapvető feladat annak elemzése, hogy az átfogó módon megszervezett közösségi tevékenység különböző irányaiban a személyiség fejlődésének milyen konkrét lehetőségei rejlenek."[18] Ez a megjegyzés arra figyelmeztet, hogy a tartalmi differenciálódás együtt halad a módszertani, szervezeti keretek és formák differenciálódásával s a személyiség fejlesztésének nem csupán ideális, de materiális fejlődését is így lehet módunkban konkrétabban irányítani. A kérdés ilyenféle felvetését megerősítik azok a próbálkozások, amelyek az elhanyagoltabb követelménycsoportok elemzésére vállalkoztak. Szarka József például a társadalmi aktivitás alapvető jegyeiként 1. a tudatosság, 2. kezdeményezés, 3. öntevékenység, 4. önállóság és 5. állhatatosság vonásait tartja számon.[19] Ezek közül aktuálisan hangsúlyozandónak a kezdeményezést és az öntevékenység kibontakoztatását szorgalmazza: „. . . a nagy kezdeményezéseken belül, főleg a végrehajtás miként jére vonatkozóan, számtalan lehetőség van a helyi és egyéni kezdeményezésre. Nincs olyan munkakör, amelyben erre elvileg ne lenne lehetőség. Ha ez így van, akkor élni is kell a kezdeményezéssel, mint a szocialista aktivitás egyik leglényegesebb tartalmi összetevőjével." E tartalmi követelmény megvalósulása perspektivikusan még több lehetőséggel kecsegtet, hiszen a tömegek részvétele az államigazgatás egyes kérdéseinek eldöntésében, egyes állami funkciók társadalmi gyakorlása útján kibontakozó társadalmi légkör az iskolától még további részletek kidolgozását követeli. E sorok írója az önkormányzat fejlesztése érdekében az iskolai nevelésben túlhaladottnak tartja az önkiszolgálás még oly változatos formáinak fejlesztésére való kizárólagos törekvést is és helyette az önkormányzat tömeges fejlesztésének feladatait szorgalmazza. Ez felel meg leginkább mind iskolai, mind kollégiumi nevelésünk reális érdekeinek.[20]

Az elmondottak csak jelzik a perspektivikus és aktuális tartalmak egységes meghatározásának s a követelmények differenciált konkretizálásának szükségességét. A társadalom életében lejátszódó *politikai, ideológiai s gazdasági mozgások* még jobban felhívják jelen állításunk néhány összefüggésére a figyelmet.

Legérzékenyebben iskolai nevelésünk a *politikai mozgást* érzé-

[18] *Gáspár László:* Pedagógiai világképünk és Makarenko. Valóság 1965. 11. sz. 17.

[19] *Szarka* i. m. 1964. 9. Kézirat.

[20] *Petrikás Árpád:* A pedagógiai vezetés érvényesülésének útjai és az ifjúsági szervezet hatékonysága. 1966. (Kézirat.)

keli, s ezért a követelmények közül legdinamikusabbak éppen a politikai nevelést megalapozók. A társadalom életével szembeni érdeklődés, a nemzet fejlődésének sorsdöntő kérdéseihez való viszony, a környezetre gyakorolt pozitív eszmei-politikai hatás s a tájékozódás és állásfoglalás kialakításának képessége — íme néhány jelentős követelmény iskoláink, nevelési tevékenységünk politikai többletének, pártosságának megalapozásául. A felszínes és káros „átpolitizálás" helyett az ifjúság össznépi, sőt világméretekben mérlegelő, meggyőződéssé fejlődő politikai tudatossága jelenthet előrehaladást az iskolai nevelőmunka minden területén.

Nem vonható ki egyetlen tevékenységi kör sem a direkt vagy indirekt politikai hatás alól. Ez a legbiztosabb záloga annak, hogy az adott tevékenység fejlesztőleg hat a tanulók eszmei, társadalmi orientációjára, az aktuális vagy perspektivikus kérdések megítélésének színvonalára.

A politikai események ifjúsághoz való közelítése, a párt gyakorlati politikai vonalának sokoldalú értelmezése, társadalmi életünk jelenlegi problémáival való szüntelen szembesítés kell, hogy minimum-programként az állampolgári nevelés alapja legyen.

Az ifjúság egészséges ösztönnel, józan mérlegeléssel s szenvedélyességgel harcol a közélet tisztaságáért, képes töretlenül vállalni jól körülhatárolt politikai célokat. Ehhez azonban fel kell tárnunk az elkötelezettség tartalmát, a szocialista demokratizmus fogalmi rendszerét s a világpolitika mozgató rugóit. A széles látókörű ifjúság képessé válik arra is, hogy a saját közösségében jelentkező cinizmust, kishitűséget, a jelentkező politikai deprimáltság korszakait felszámolja s felelősségét még jobban próbára tevő feladatokat vállaljon. Ez pedig a társadalmi nevelésnek s a nevelés társadalmasításának jelentős aranyfedezete.

A társadalom direkt vagy indirekt pulzusait nem egyértelműen fogják fel nevelők, tanulók s a nevelésben részt vevő különböző tényezők. A fenti követelmények értelmében az objektivista vagy álobjektivista hangnem, a politikai dezertőrség és alkalmanként kívülről indított ellenséges hangulatok ellen a leghatározottabb fellépés alkalmazása vezethet eredményre. Ez átformálja a politikailag látszólag csendesebb, visszahúzódóbb csoportokat is, és nem kis szerepet játszik az iskola politikai hangulatának, akcióinak tartalmassá, határozottabbá, egyben erőszakoltságot nélkülöző céltudatosabbá válásában.

Nevelésünk meggyőző, érvelő, aktív jellege s a szervező — adminisztratív — szűk látókörű és rövid lejáratú sikerhajhászás háttérbe szorítása egybeesik a párt által alkalmazott türelmes, realitásokra épülő tömegpolitikai igényekkel.

Szinte magától értetődik, hogy a *gazdasági változások* nem ilyen közvetlenül, s nem is ilyen rövid idő alatt éreztetik hatásukat a nevelésben. Egyszersmind tagadhatatlan, hogy az életszínvonallal, a gazdálkodás mindennapi menetével, a tanulók egyéni és közösségi tapasztalatainak gazdasági jellegű benyomásaival nem elegendő egyszerűen számolni. Aktív nevelő hatást közvetítenek az iskola felé, illetve az iskolai nevelés hétköznapi problémái. Nevelésünk többnyire adós e dilemmák feloldásával, s még inkább adós a perspektívák szempontjából fontos több kérdés megválaszolásával. Ilyenek 1. a munkamegosztás és a munkaviszonyok alakulásának hatása a személyiségre, s hogyan készíthet elő a nevelés az új szükségletek kielégítésére, 2. a művelődés tartalmának átalakulása és a szabad idő összefüggései, 3. a különböző termelési ágak és a sokoldalúság termelési, kulturális, közösségi és individuális jegyei.

Ezeket csupán a közgazdaságtudomány, a filozófia (többek közt a nevelésfilozófia) s más tudományágak közösen tudják megoldani.

Úgy tűnik, hogy az ideológiai problémák össztársadalmi elemzés alapján közvetlenül alkalmasak a nevelési követelmények fontosabb rétegeinek kijelölésére. Ennek ellenére aligha lehetne durvább hibát elkövetni, mint ha a társadalomban felszínre kerülő új vagy konzerválódó régi ideológiai elemeket nem szelektálnánk az iskolai nevelés sajátos funkcióinak megfelelően. A munka szeretetének, tiszteletének és a munkához való kommunista viszonynak a kifejlesztése azért ütközik komoly akadályokba, mert a kispolgári munkafelfogás (élősdiség, egoizmus, anyagiasság) ellen eddig még nem sikerült *kellő mértékben átgondolt gyakorlati munkamorált* állítani, s főként intellektuális magyarázatokkal próbáltuk megoldani a felvetődő kérdéseket. A világnézeti nihilizmus, a társadalmi tulajdonnal ellenkező egoista, harácsoló ösztönök s a közösségi törvényekkel szembehelyezkedő magántörekvések ellen *sokoldalú és következetes bírálattal*, s még inkább *meggyőző cselekvési rendszerrel* kell harcolnunk. Ma ez lehet a nyitja minden más ideológiai természetű kérdés megoldásának is. Különös szerep hárul az oktatásra e téren, ahol az eszmei problémák tisztázását rugalmas gondolkodásmód, érvelő logikai apparátus, meggyőző tantárgyi-művelődési anyag hivatott segíteni. Csakis ez vezethet a társadalmi mértékű ideológiai kérdések tisztázásához s a felvetődő ellentmondások feloldásához is.

Ha röviden is, de utalnunk kell a társadalmi mozgás érzékeltetése kapcsán arra, hogy a jelen szakaszban kitapinthatóan új követelmények kimunkálására is sor kerül a szocialista építés meggyorsítása érdekében. A következőkre gondolunk: a) Az ideológiai

követelmények fokozása s a szocialista eszmék konformista „befogadása" helyett azok alapvető ideológiai gondolkodás-szabályozó szerepének növelése. b) A munka teljesítmény szerinti értékelése, a munka erkölcsi és anyagi motívumainak gyorsabb elterjesztése. c) Az értelmi erők fejlesztése, különös tekintettel az egyéni és társadalmi fejlődés ütemére. d) Aktív közéleti érdeklődés, tömegméretű társadalmi aktivitás, bátor kezdeményezés s a követelmények kollektív mércéjének emelése. e) Az öntevékenység-önigazgatás jártasságának fokozása iskolán belül és azon kívül különösen a társadalmi termelésbe való bekapcsolás eszközeinek felhasználásával.

3.

Már az eddigiek is érzékeltetik véleményünket a társadalmi követelmények súlyát, szerepét illetően. Kitűnik az elmondottakból, hogy csak a társadalom állandó és dinamikusan változó, közeli és távoli perspektíváinak alapos elemzése szabadíthat meg bennünket az egyoldalú s káros „aktualizálástól", dogmatikus sablonkereséstől vagy az eszmei-politikai-gazdasági mozgások lebecsülésétől.

A nevelés társadalmi követelményei áthatják az egész követelményrendszert, a nevelési-oktatási tevékenységet. Az iskolai társadalom egésze sokrétűen reagál a feléje áradó igényekre. Életritmusával, stílusával, cselekvési rendszerével állandóan formálja az iskolai társadalom tagjainak — a nevelők, tanítványok, szülők és patronáló felnőttek, hivatásos és társadalmi nevelőmunkások — tapasztalatait, nézeteit, magatartását, szokásrendszerét. *Az iskolaközösség tehát kifejezi, megéli és a társadalmi szükségleteknek megfelelően törekszik megvalósítani a követelményekben konkretizált cél- és feladatsort.*

Ebben a folyamatban nem áll egyedül. Éppen napjaink társadalmi vívmányai tették szükségszerűvé a *társadalmi nevelés erőteljes fejlődését.* Ennek a fejlődésnek a lényege a következőkben foglalható össze:

a) A szocialista építés jelenlegi szakaszában előtérbe kerültek azok a feladatok, amelyek a proletárdiktatúra belső nevelő, szervező funkcióiból fakadnak. Az egységes gazdasági alap létrehozásával egyidejűleg az ideológiai nevelő munka kérdései az élet legkülönbözőbb területein egyre sürgetőbb megoldást követelnek. Hasonló módon komoly társadalmi érdeklődést és erőfeszítést igényelnek a felnőtt társadalom általános kulturális, művelődési, népművelési gondjai. Szemünk előtt játszódik le hazánkban az a folyamat, amelyet röviden „az iskola kilép saját falai közül" meghatározással

jelezhetünk.[21] Mindezt kiegészíti a szocialista embertípusnak, korunk haladó embereszményének kialakítását siettető objektív-szubjektív szükséglet kielégítése.

b) Az intézményes nevelés önmagában — a legfejlettebb iskolai és oktatási szisztémát véve is alapul — ekkora feladathalmazt képtelen megoldani. A szocialista típusú fejlődéstől eltérő társadalmak a szellemi kultúra javaihoz való jog korlátozásával, a kultúrmonopolium eszközeinek az uralkodó osztály érdekei szerinti felhasználásával vagy a problematika figyelmen kívül hagyásával is igyekeznek megoldani a felvetődő kérdéseket.

A mi átmeneti társadalmi viszonyaink sem egyformán segítik elő a *nevelés társadalmasodásának* folyamatát. Egyfelől az emberek tudatában meglevő iskolakép többnyire a művelődési minimum megszerzésével fonódik össze. A technika, a műszaki ismeretek s részben a társadalomtudományok anyagának rohamos gyarapodása a permanens önművelési képesség kialakítását emeli az iskola egyik központi feladatává. Csak azok a törekvések esnek tehát egybe a nevelés társadalmasításának folyamatával, amelyek elvetik az egyoldalú enciklopedikus, intellektuális befogadásra épülő ismeretszerzés eszményét, s az aktív ismeretszerzést biztosítják iskolán belül és azon kívül is társadalmi eszközök segítségével. Másfelől az iskola túlnőtt az ismeretnyújtás által körülhatárolt kereteken s egyre inkább *részévé válik az össztársadalmi méretekben folyó nevelési aktusoknak*. Azok a társadalmunkban meglevő nézetek s az a gondolat, amely paradoxonként az iskolára ruház minden nevelési funkciót vagy ellenkezőleg, az iskola primátusát tagadja ebben a folyamatban, gátolja a társadalom objektív szükségleteinek kielégítését.

c) A társadalmi nevelés tartalmát nagymértékben megszabja az a folyamat, amely az egyéb (jogi, közigazgatási, gazdálkodási) területek állami funkcióinak társadalmasítását alkotja. Az üzemi kollektívák, termelői egységek, tömegszervezetek jogainak bővülése kifejezi társadalmunk, közéletünk demokratizmusának fejlődését, s ez a nevelési feladatok gyors, pontos és alapos megoldása szempontjából elengedhetetlen. Ily módon létrejön az a széles körű, társadalmunk „pedagógiai tartalékából" szervezett aktívahálózat, mely öntevékeny úton szervezi háztömbbizalmi, ifjúsági vezető, szocialista munkabrigád s művelődési otthonért felelős állami és társadalmi aktívisták felelős tényked ését.

[21] Ez nem jelenti természetszerűen sem az iskola primátusának feladását a nevelés társadalmi folyamatában, sem az iskola határainak elmosódását. Sokkal inkább sürgeti az iskolai nevelés átalakításának meggyorsítását s új, most bontakozó viszonyrendszerről tanúskodik az iskola és társadalom kapcsolatát illetően.

d) Végül a nevelés társadalmi jellegének jelenlegi vonásait meghatározzák a ma még megoldatlan szociális problémák is. A család termelő tagjainak szabadidő-viszonyai, a gondozóintézeti, nevelőotthoni és diákotthoni férőhelyek korlátozott kapacitása, a gyermek- és ifjúságvédelem rendszerének viszonylagos elmaradottsága mind erősítik a fentebb jelzett össznépi erőfeszítések irányát. Helytelen lenne a szociális helyzet s a családi nevelés hiányosságaiból levonni a nevelés társadalmasításának összes tartalmi kritériumát. Az e téren fennálló s megoldatlan kérdések kikerülése viszont súlyos károkat okozna egész nevelésünk eredményeit illetően. Az iskola csak részben válhat a családi nevelés hiányosságainak pótlójává, s a társadalmi nevelés jelenleginél fejlettebb szakaszán sem válik a család alapvető nevelői tevékenységének helyettesítőjévé. Ezt erősítik meg az iskolainternátusok, egésznapos iskolák tapasztalatait elemző tanulmányok is.[22]

Jóllehet a társadalmi nevelés tendenciáinak fokozódó érvényesülését emeltük ki előbbi elemzésünk során, a pedagógiai gyakorlat azt bizonyítja, hogy az egész fejlődés számára oly jelentős s kezdeti eredményeket felmutató nevelésközpontú gondolkodás és cselekvés csak az iskolaközösség magasfokú sokoldalú hatékonyságának eredményeként alakulhat ki. Az iskolaközösség autonómiájának kiteljesedését éppen az biztosíthatja legjobban, ha saját gyakorlati tapasztalatait és eredményeit szembesíti a nevelés társadalmi követelményeivel, aktívan kiveszi részét a társadalom közösségi rendszerének egy láncszemeként a társadalmi gondok megoldásából s koordinálja a nevelő hatásokat.

Mit jelent az iskolaközösség számára a társadalmi követelmények megvalósulásának állandó kontrollja? Milyen az iskolai társadalom belső viszonyrendszere? Melyek a főbb hajtórugók s a szocialista iskolává válás átmeneti vagy a stabilizálás veszélyével fenyegető akadályai?

Ezekre a kérdésekre azért kell legalább megközelítően pontosan válaszolnunk, mert a „tanulóiskola — munkaiskola" alternatívájából előbbre jutni csak az *iskolaközösség újtípusú funkcióinak érvényre juttatása* esetén lehetséges. Az iskolaközösség fogalma már magába foglalja azokat az alapvető jegyeket, amelyek az említett funkciók gyakorlásából erednek. Gondolunk elsősorban az eszmei, politikai, erkölcsi követelmények egységes értelmezésére, azaz a követelmények tartalmának főbb jegyeit illető azonos nézetek kialakítására mind a nevelői, mind a tanulói közösségek vonatkozásában. Az a

[22] Vö. az iskolainternátusokról és az egésznapos iskolákról szóló hiradásokkal. Például: Pjaty let skol-internatam. Moszkva 1961. APN. — Beiträge zur ganztätigen Bildung und Erziehung. Berlin 1964.

tény, hogy az ilyen követelmény kialakítása a tanulóközösség s az iskolai nevelésben közvetlenül részt vevő *társadalmi elemek maximális bevonását igényli*, önmagában is minőségi újat jelent iskoláinknak a társadalmi követelményekhez való viszonyában.

A követelmények kontrolljának más lehetőségei és útjai is adottak (még akkor is, ha ezekkel iskoláink többsége nem vagy nem kellő mértékben él). Elsősorban a követelményrendszer hatékonyságának állandó vizsgálatát tartjuk kiemelkedőnek.[23] Ehhez igen jó eszközt nyújt a tanulók igényeinek (igényszint), reális teljesítményének (teljesítményszint), egyes kiválasztott speciálisan megszervezett feladatok megoldási tapasztalatainak (tapasztalati szint), a követelményrendszer általánossá tételét előmozdító értékelés rendszerének, összískolai mércéinek (értékelési szint) állandó és sokoldalú feltárása. Ezek a szintek kitapinthatók az órán észlelt s az órán kívüli megnyilvánulások egyszerű konstatálása vagy speciálisan megszervezett aktusok hatásának elmélyült és átfogó tanulmányozása útján. Az eredményeknek a nevelői közösséggel vagy a tanulóifjúság egészével, egyes esetekben nevelők és tanulók számára rendezett megbeszéléseken történő megvitatása a közösségi tevékenység tartalmi gazdagodásához, elmélyüléséhez, irányának határozott megváltoztatásához vezethet.

A követelmények teljesülésének próbáját a közösségi tevékenység fejlődése, a közösségi viszonyok sokrétűbbé válása, az öntevékenység és a társadalmi aktivitás magas foka alkotja.

Ha ezek közül csak a közösségi tevékenységet vesszük is szemügyre, megállapítható, hogy a követelmények csak fokozatosan válnak a tevékenység valamennyi területének általános normájává. Ez viszont nem zárja ki, ellenkezőleg, kötelezővé teszi iskoláink számára a „pontos menetrend" összeállítását, melynek értelmében a tanulók és a társadalmi hatótényezők bevonásával a leghatározottabb követelés módszereit alkalmazva fejlesztik a valóságos cselekvési egységet. A tanulás, a játék, a társadalmilag hasznos munka, a politikai akció, az esztétikai élménynyújtás és a termelési „kötelezettségek" egymáshoz való viszonyát csak *dinamikus pedagógiai légkör és tudatos „tervgazdálkodás"* határozhatja meg. Mint ahogy korábbi fejtegetéseinkben a társadalmi követelmény tartalmának dinamikus jellegét hangsúlyoztuk, úgy most külön is fel kell hívni — minden mesterséges párhuzam felállítása és keresése nélkül —

[23] Vizsgálaton nem tudományos vagy tudományosnak látszó apparátus értendő. A mindennapos nevelőmunka fokozott megfigyelése, elemzése, következetesebb megtervezése és értékelése a fontos e vonatkozásban. Ez nem zárja ki s nem mond ellent a valóban tudományos, az iskolai élet részleteit vagy egészét átfogó vizsgálódás szükségességének.

a figyelmet a közösségi tevékenység fejlődését szabályozó törvényszerűségekre. Az iskolaközösségen belül két ilyen törvényszerűséget kell állandóan szem előtt tartanunk.

Az egyik a közösségi tevékenység beszűkülésének, illetve kitágulásának dinamikája. Minél kisebb az egyes iskolán belül szervezett tevékenység hatósugara, annál inkább a beszűkülés veszélyét idézi elő, s fordítva: ha az egyes közösségek tevékenysége áthatja az iskolai élet területeit — vagy éppenséggel azon túl is aktualításra tesz szert — a tevékenység kitágulásának eredményeként újabb és újabb perspektívák változtatják rugalmassá, érzékennyé az egész közösségi életet minden vonatkozásban.

A másik törvényszerűség is ezzel van kapcsolatban s az iskolai munkamegosztás lényegére vonatkozik. Így fogalmazhatjuk meg röviden: maximális munkamegosztás iskolán belül — maximális tevékenységi lehetőség az egyes tanulók fejlődése számára. Ellenkező esetben a tanulók iskolán kívül elégítik ki igényeiket, fecsérlik energiáikat, megrekednek vagy közömbössé válnak.

Erről az iskolán belüli munkamegosztásról azért is szólnunk kell, mert a párhuzamos ráhatás elvét csak a *megfelelő módon bonyolult, áttekinthetően megszervezett* s az iskola profilját, „egyéni vonásait" is felmutató *össziskolai munkafolyamatok* képesek gyakorlattá változtatni.

A követelmények gyakorlását enélkül nem is képzelhetjük el. Ez alkotja a tanulók munka-, idő- és anyagbeosztását szem előtt tartó ökonómia alapját is.[24] Szerepet játszik a domináns és mellérendelt tevékenység, a kedvelt foglalkozás előnybe helyezése és az eredményes szellemi fejlődés, önálló szellemi élet kialakulása.

Jó eszköz e téren az évfolyamok közös akciója, az osztályok állandó össziskolai megbízatása (amelyet örökölnek a belépő osztályok!), a társadalmi akció, tanulmányi fejtörők, sportversenyek kollektív jellegéből fakadó lehetőségei s az iskola életében működő különböző munkacsoportok konkrét (állandó vagy időleges) feladatai. E feladatok teljesítéséről az iskola egésze előtt kötelező nyilvános beszámolás, az iskolai ifjúsági fórumok értékelő, bíráló állásfoglalásai vagy a nevelők és szülők, szülők és tanulók, nevelők-szülők s tanulók közös határozatai mind tartalmi, mind módszertani vonatkozásban jelentősek. Ez a jelentőség különösen szembeötlő, ha az iskola viszonyrendszerére, közösségi légkörére gyakorolt hatás szempontjából értelmezzük.

A közösségi tevékenység kohójában formálódnak azon viszonyulások, melyek maximálisan képessé teszik a felnövekvő nemzedéket

[24] Vö. *Szuhomlinszkij* i. m. — *Uő.:* Über die Erziehung des kommunistischen Menschens. Berlin 1963.

a *társadalmi viszonyok elfogadására s továbbfejlesztésére.* A termelés műszaki-technikai bázisának további gyors ütemű mozgása, a munkafeltételek s a munkamegosztás társadalmi méretekben beláthatatlan átalakulása rendkívüli mértékben kihat a társadalom egész struktúrájának mobilitására. Ha csak erre lennénk tekintettel, akkor is figyelemmel kell kísérnünk az iskolai társadalom belső viszonyrendszerét. De az említetteken túlmenően az iskolaközösségre hatást gyakorol annak hagyománya, konkrét környezete, a tanulók összetétele s sok más (főként szociológiai) tényező is.

Ha csak a szűkebb értelemben vett nevelési viszonyokra gondolunk is, megállapítható, hogy forrásuk sokrétű. *A tanulási tevékenység, a tanulók mozgalmi-társadalmi gyakorlata, a mikrokollektívák öntevékeny és önálló megnyilvánulásai, az iskolai szakmai csoportok sajátos programja s a baráti-elvtársi személyi kapcsolatok* különböző színvonalú hatékonysága mind hozzájárul e viszonyok kialakításához.[25] Ezért nem vagy alig lehetséges a tanuló viszonyulásait valamiféle egysíkú hatásra, akár akciósorozatra is lebontani.[26] Az iskolai viszonyok közösségi jellegét természetesen a *tanulói aktívahálózat* minősége, teljesítménye és fejlődési üteme határozza meg — a *nevelői kollektíva* rendszeres irányító, ellenőrző tevékenységével összhangban. Azért emeltük ki a tanulók aktívájának szerepét, mert a nevelői közösség célkitűzése és erőfeszítése értelmetlenné válik, ha a tanulóifjúság széles rétegei nem támogatják s nem járulnak hozzá ezen részcélok megvalósulásához, és fordítva. A nevelői irányítás egyik kulcskérdése éppen az öntevékeny, sokoldalú és önálló tanulói aktíva megteremtése. E tanulói csoport nem kiváltságos funkciót tölt be, hanem saját eszközeivel érvényesíti a társadalmi erőfeszítések célirányosságát, a tömegméretű, összískolai akciók nevelési hatékonyságát — végső soron a társadalmi követelmények maradéktalan vagy minél teljesebb érvényesülését segíti. A társadalmi neveléshez szükséges fogékonyságot, esetek megítélését, a vezetés és engedelmesség művészetét ezúttal a legmaga-

[25] Vö. *Vajó Péter:* A felsőoktatási intézmények KISZ-szervezeteinek feladatai a kommunista szakemberképzés megvalósításában. Academia Pedagogica 1965. május 28—29-én tartott tudományos ülésszakról. Pécs, 1965. A kommunista szakemberképzés pedagógiai és lélektani problémái 39—50. Itt megkülönbözteti *a)* a szakmára való felkészítés, *b)* a közéleti aktivitás, *c)* a szabad idő helyes felhasználásának követelményeit, amelyek kihatnak az egész személyiség fejlődésére. Úgy véljük, hogy ennél differenciáltabban kell a közösségi viszonyok alakulását és fejlesztését is kezelni.

[26] *Hancsin:* Szovjetszkaja Pedagogika 1958. 11. sz. Az iskolaközösség és az önkormányzat összefüggéseit vizsgálva kimutatja, hogy legalább a következő tanulói aktívacsoportok részvételével kell számolni: 1. Komszomol- vagy úttörő tanács, 2. munkabrigádok tanácsa, 3. kötetlen, szabad foglalkozások irányítása (klubélet), 4. társaságok, társadalmi szervek képviselete.

sabb szintű iskolai problémák értelmezésével, javaslattétel útján s a végrehajtás során szerzett tapasztalatokkal együtt formálhatjuk tanítványainkban. Az egyes tanulóknak a közösséghez szükséges pozitív viszonyulását az iskola azáltal is serkentheti, ha *valamennyi tanuló legalább minimális feladatot kap* a közösség életében. Nem háríthatók tehát az összískolai aktívákra (vagy elsődleges közösségekre, szakcsoportokra) azok a feladatok, amelyek egyformán szükségesek minden tanuló számára az eszmei-politikai képzettség, a gyakorlati-szervezési jártasság s közéleti tapasztalatok helyes általánosítása és alkalmazása terén. A szakmai, önkéntesen kialakult csoportok tevékenysége a tanulók pályairányultságának helyes kialakításához, az egyéni sorsoknak a közösségi érdekkel való összehangolásához adhat impulzusokat. Ugyanígy felhasználódnak nevelésünk gazdagítása érdekében a baráti-intim kapcsolatok anélkül, hogy döntő szerepet szánnánk iskolai közösségünk fejlesztésében a spontán elemeknek.

Ha társadalmi viszonyainkban s egész társadalmunk fejlődésében megfelelő helyre óhajtjuk állítani a szocialista demokratizmust, az aktivitás társadalmi motívumait, a dinamikus és differenciált erkölcsi-politikai állásfoglalás önállóságát, akkor iskolaközösségeink demokratizmusát, társadalmi motívumrendszerének kialakulását, önálló arculatának kimunkálását haladéktalanul az eddiginél fokozottabb eszközökkel kell siettetnünk. Megvannak ehhez a külső feltételek, s a belső rugókat jobban fel kell tárnunk. Az egyik ilyen közvetlen motívumot az összískolai feladatok individuális feladatokra bontásában találják meg iskoláink. Nem kisebb jelentőségű azoknak az igényeknek a feltárása, amelyeket a tanulóifjúság fejez ki kívánságaival, spontán törekvéseivel. Az iskolai életen belül keletkező ellentmondások feltárása és megoldása új perspektíva körvonalait tárja a tanulók elé. Ilyen ellentmondás lehet a cél- és megválasztott tevékenységi forma és a követelmény lényeges elemeinek összehangoltságának hiánya.

Komoly „tartalékok" szabadulhatnak fel véleményünk szerint a nevelőtestület egységesebb ideológiai arculatának megteremtésével s általában az egészségesen kritikus légkör, a kiélezettebb vita és az egységesebb fellépés biztosításával.

A tanulók öntevékenységének színvonala a szükségletekhez mérten nem megfelelő. Pedig a tanulók aktív részvétele a társadalom nagy problémáinak vitájában vagy az osztályközösség mindennapi életében *öntevékeny s önmagát kormányzó tanulóifjúság* nélkül elképzelhetetlen.

Az önkormányzat képességének tömegméretű kiformálása és az iskola keretei közt szükséges gyakorlása komoly hajtóerőt jelent

iskolai munkánk szempontjából. Közösségeink jelenlegi színvonala azért nem elégíthet ki bennünket, mert a tanulók jelentős része megreked az *önállóbb feladatkörök* áttekintésénél.

Az önállóságnak, az öntevékenységnek és a képességnek az önkormányzatra a legegyszerűbb lehetőségét valóban azon hatások biztosítják, amelyek az önkiszolgálás gyakorlatából erednek. A tanulók s tanulói közösségek életének számtalan momentuma kínálja az önkiszolgálás fejlesztésének egyszerűbb formáit. Az iskolai osztályterem rendje, dekorációja, a munkahelyek kultúrájának megőrzése jelenti a kezdeti lépést ezen a téren. Ezt már az alsó tagozatos kisdobosoktól is meg kell követelni mint az együttélés elemi követelményének fontos mozgalmi részletét. Az önkiszolgálás fogalma szélesebb és teljesebb értelemben ennél többet jelöl, s magába foglalja mindazt, amit tanulóink saját szükségletük kielégítése céljából szerveznek iskolán belül vagy azon kívül. Az átmeneti kor iskolája az érdekeltségnek ezen fontos, de nem legmagasabb szintű rendszerén keresztül végzi el egész sor készség fejlesztését. Az iskolai ügyeletrendszer, házi feladat felelősök beállítása, iskolán belüli társadalmi akciók szervezése s részben az iskolán kívüli, de többnyire iskolához kapcsolódó megnyilvánulások (pl. szakköri kirándulás, ismeretterjesztő munkában való részvétel) is ezt a funkciót tölti be. Ugyanezt erősíti a diákotthonok napirendjének, higiéniai, elemi esztétikai követelményeinek a begyakorlása is.

Az *önkormányzat* elemei vegyülnek s kifejlődnek már az önkiszolgálás során is (munkamegosztás, összískolai felelősség), de teljesebb értelemben az önkormányzat gyakorlása túlnő az önkiszolgáláson. Önkormányzatra érett közösségről akkor beszélhetünk, ha az a program kialakítását, a munka részfeladatainak körülírását képes elvégezni, s ezen túlmenően az adott kollektíva tagjait a nagyobb (iskolai, társadalmi, nemzetközi) közösség érdekeinek megfelelő tevékenységre alkalmassá teszi. Az önkormányzás tartalmában azért is több az önkiszolgálásnál, mert *előtérbe kerül a társadalmi érdek*, s annak motívumrendszere a közösség tagjaitól sokoldalú (szervező, gazdasági, kulturális, esztétikai) önállóságot s kezdeményezést igényel. A kisszámú vezetői csoport helyett *a mozgalom különböző területein működőképes*, minimális alkotó tevékenységgel felruházott *szélesebb aktíva fejlődését teszi kötelezővé*.

Az önkormányzat gyakorlása például az ifjúsági mozgalomban azzal jár, hogy nincs az életnek olyan területe, amelyről ne legyen a mozgalom tagjainak véleménye, alkotó javaslata vagy szervezett akcióprogramja. (Jó példa erre a „Szót kér a KISZ-tag"

akcióprogram, amely elemeiben ezt a felfogást tükrözi iskolán kívül is.)

Az önkormányzatra való felkészítés megköveteli, hogy az utasítás, az engedelmesség és önálló állásfoglalás, a szervezett konkrét akció, az ellenőrzés és értékelés egységet képezzenek a tanulói közösségben, egyidejűleg összískolai méretben megfelelő áttételek alakuljanak ki a tanulóközösség különböző érdeklődésű csoportjainak foglalkoztatására. (Szakkör, szakcsoportok, önképző jellegű megmozdulások, versenyek és pályázatok stb.)

Az önkormányzatnak a jelenleginél teljesebb kifejlesztése olyan képesség formálását igényli, amelynek segítségével tanulóink *társadalmi felelősségé* kiszélesedik s a közösségek rendszerében is alkalmassá teszi a növendékeket a tájékozódásra.

Ennek a képességnek a kifejlesztése legalább a következő elemeket tartalmazza: 1. *A társadalmi életben való szüntelen tájékozódást.* Ezt szolgálják az aktuális politikai, társadalmi eseményekkel való foglalkozás alkalmai, de leginkább a mozgalom állandó kontaktusa s aktív bekapcsolódása társadalmi feladatok megoldásába. 2. *A társadalmi kontroll és önkontroll lényegének megvalósítása* összískolai méretben. A tanulói szabályzat, házirend, órai fegyelem ellenőrzése éppúgy fejleszti ezt a képességet, mint a tanórán kívüli kötetlenebb (és iskolán kívüli formák) tevékenységének kontrollja. Az önkontroll ilyen társadalmilag pozitív légkörben fejlődik a leggyorsabban. 3. *A vezetés elemeinek* minél szélesebb tömegekkel való gyakoroltatására minden alkalmat felhasznál az iskola és a mozgalom. A követelés, a vezetés tervszerűsége s a vezetéshez szükséges egyéni tulajdonságok fejlesztése ma már a mozgalmi élet irányításának egyik kulcskérdése. 4. *Részvétel a társadalmi önigazgatás és önellenőrzés tanulókhoz mért hasznos formáiban.* (Pl. közlekedés ellenőrzése, elesett gyerekek megsegítése, idősebbek ápolása, analfabetizmus elleni küzdelem stb.)

Az iskolaközösség minden erőfeszítés ellenére is csak akkor képes hozzájárulni a nevelés társadalmasításának kibontakozásához s a társadalmi követelményeknek az egyéni élet követelményeivé válásához, ha maximális kapcsolatot épít ki a társadalmi közösségekkel. Ennek első feltétele, hogy a tanulók alapos felkészítést kapjanak a társadalmi hatások befogadására. Tehát: a) értsék meg — életkori adottságaik keretein belül — a szocialista építés adott szakaszának célkitűzéseit; b) tegyék magukévá a társadalmi fejlődés perspektíváit s állásfoglalásukkal, egész magatartásukkal fejezzék ki pozitív viszonyukat az eljövendő társadalomhoz; c) kollektív meggyőződésből fakadó elhatározásaik alapján, a társadalmi érdekek lényegével való azonosulás eredményeként le-

gyenek készek egyéni érdekeiknek a közösségi érdekekkel szükséges, állandó összehangolására s a társadalom életének tettekkel való alakítására.[27] Ha ez az előkészítés késik vagy nem illeszkedik megfelelően a gyakorlatban felmerülő problémák megoldási menetéhez, akkor a kapcsolatkeresés formális marad.

A kötelező beilleszkedés a társadalmi közösségekbe veti fel a kérdést: milyen mértékben alakult ki az *iskola sajátos profilja, egyéni arculata*. A sajátos arculat ugyanis a társadalmi kapcsolatokat is színezi. Egyszersmind a jellegzetes vonások megkövetelik a kapcsolatok sokrétűségének, elmélyítésének állandó biztosítását is. A sajátosságok kifejezésre juthatnak a lakóhely, körzet által meghatározott főbb jegyekben.[28] A tanulók szociális összetétele, életkora, a nevelői kollektíva tapasztaltságának színvonala — egyénenként is fontos tulajdonságok kifejlődéséhez vezetnek. E tulajdonságok értéke nő, jellege módosul a direkt és indirekt kapcsolatok hatására, amelyeket az iskola elsősorban a társadalmi szervek útján alakít ki a szociális környezettel.

E kapcsolat értelmét az adja, hogy az iskola, megosztva a nevelési feladatok megoldását, a társadalmi nevelés koordinációjának egyik szervezője lesz. Az iskolaközösség eközben átértékeli és átteszi a társadalomból érkező hatásokat és saját eszközeivel kiszélesíti nevelési bázisát. Ennek lényegét a fejlődésben bekövetkezett változások helyes értelmezése, azok elfogadása, illetve a retrográd tendenciák érvényre jutásának megakadályozása képezi. A nevelési módszerek teljes arzenáljának felvonultatása mellett ez a funkció együttjár az iskola falain messze túljutó akciók szervezésével s egyes esetekben adminisztratív szankciók alkalmazása sem kerülhető el.

A társadalmi kapcsolatok — intézményközi szerződések, termelői megbízatás vállalása, önálló értékelőállítás és annak a fogyasztókhoz való közvetítése, művelődési, alkalmi politikai-mozgalmi akciók közös szervezése — széles skálája alakult ki az utóbbi években. Talán azt is megállapíthatjuk, hogy a formai gazdagodás nem minden esetben takar megfelelő szintű tartalmat. Ez a formalizmus elleni harcot igényli. Különösen fontos a munkakapcsolatok tartalmának jobb körülhatárolása, a kapcsolatok jobb megtervezése s a tapasztalatok gyors és átfogó elemzése. Ha az

[27] *Petrikás Árpád:* Gondolatok a tanulók társadalmi aktivitásra nevelésének néhány kérdéséről. Pedagógiai tanácskozás és munkaértekezlet-anyag 1964. (Kézirat.)

[28] Így beszélhetünk a budapesti Fazekas, a pécsi Nagy Lajos, a miskolci Földes Ferenc Gimnázium, a jánoshalmi, az ózdi Béke úti, a pécsi Gyakorló Általános vagy a speciálisan szervezett (tizenkétosztályos, egésznapos iskola) intézmények sajátos, országosan ismert tapasztalatairól.

iskola képes a nyert adatokkal jól gazdálkodni, akkor a tanulók tömegei közvetlen tapasztalat útján juthatnak el a társadalmi valóságunkat mozgató rugók megértéséig s a társadalomhoz, azon belül konkrét közösségükhöz való viszonyuk állandó felülvizsgálatának gyakorlatáig.

A társadalmi gyakorlat és az iskolai nevelési hatásrendszer szinkronja a *koordinációt*, egyidejűleg pedig — Makarenko szavaival élve — a szabad asszociációk létrejöttét erősíti. Ennek magas fokú, mindennapi megélése, értelmes „programozása" a *követelmények továbbfejlesztését, a személyiség egész programjának* helyes részletezését eredményezheti. Nevelésünknek, közös erőfeszítéseinknek ez ad minden szempontból értelmet.

4.

Nevelési követelményrendszerünk értelmét s egész nevelőmunkánk erőfeszítéseinek lényegét a tanulói *személyiség társadalmunk által értékelt vonásainak rendszeres fejlesztése* adja. Ha például a szocialista demokratizmust és annak társadalmilag fontos érvényesítését tesszük vizsgálat tárgyává s körül akarjuk határolni a fontos személyiségjegyeket ebből az aspektusból, akkor leginkább a következő vonásokat emelhetjük ki: „kezdeményezőkészség", „önálló véleményalkotás", „kritikai állásfoglalás", „széleskörű felelősségérzet és feladatvállalás", „egyetemes látásmód és konkrét helyzetfelismerés", „a vezetés és végrehajtás elemi készségei, személyi tulajdonságok fejlesztésének állandó igénye". Anélkül, hogy mereven elválasztanánk e vonásokat a személyiség egészének harmonikus fejlesztésétől,[29] illetve a tulajdonságok és a személyiség struktúrájának általános összefüggéseit mechanikusan leegyszerűsítenénk,[30] hasznosnak és fontosnak tartjuk hangsúlyozásukat éppen a társadalmi követelmények teljesítésének egy adott korszakon belül szükséges differenciálása érdekében. Az általunk kiemelendő problémák tehát csak az iskolai nevelés „alapszabályaként" érvényben levő dokumentumokkal, elsősorban a tervezést előmozdító globális személyiségvázlatokkal együtt nyernek értelmet.[31] Mégis többrétű és az adott szempontjaink szerint

[29] *Kelemen László:* A nevelés lélektani vonatkozásai. Pedagógiai Szemle 1966. 6. sz. — *Uő.:* A kommunista szakemberképzés néhány pszichológiai problémája. A kommunista szakemberképzés pedagógiai és lélektani problémái c. kötetben. Pécs 1965. 7—20.

[30] *Kovaljev, A. G.:* Pszichologija licsnosztyi. Moszkva 1965. 2. kiad. (Oroszul).

[31] Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja. 1963. — A középiskolai tanulók tervszerű nevelésének programja. 1964.

szelektált témakezelésre kényszerülünk annál inkább, minthogy iskoláink gyakorlata még nem egyértelműen pozitív tapasztalatokat mutat fel a személyiség standard programjának értelmezése terén.

A Krupszkaja által említett „társadalmi ösztön" kifejlesztéséhez nem elegendők a leggondosabb elméleti és empirikus kutatások eredményeként kialakítható eszményi személyiségjegyek sem. Krupszkaja szerint a tanuló állandó társadalmi érdeklődését, politikai, gazdasági, kulturális életünk szenvedélyes figyelemmel kísérését s a társadalmi, konkrét környezettel való aktív kapcsolat sokrétű megszervezésének képességét kell minden iskolai megmozdulásnak szem előtt tartani. Nem annyira az iskolai akciók mennyisége vagy gyakorisága szabja meg tehát azok nevelési hatékonyságát (bár az sem elfogadható, hogy „a társadalmi jellegű akciók elvonják a tanulókat lényeges feladatoktól s nem fejlesztik kellő mértékben személyiségüket"), hanem a személyiségvonások komplex fejlesztésére való törekvés értelmében az iskolai akciók szervezettségének foka s célirányossága lehet egyedül a mérce.

Minden iskolának ki kell fejlesztenie növendékeinkben néhány fontosabb *típusjegyet* ahhoz, hogy azok a társadalmi közösségek rendszerében otthonosan mozogjanak. Snirman a tanulóközösség vonásait kutatva és az elsődleges közösségek, továbbá az iskolaközösség közti viszonyt jellemezve rámutat néhány ilyen személyiségjegyre.[32] Így a kezdeményezés fokát, az önállóság szintjét, az értékelőkészség fejlettségét s az összískolai közösséghez való pozitív viszony mértékét emeli ki. Ezt kiegészítik a barátság, a bajtársiasság, az elvtársi viszonyok kimunkálását elősegítő tulajdonságok. A sort folytatva hozzátesszük, hogy külön kell beszélnünk — először — a tulajdon közösségi és személyi formáinak megbecsülését biztosító (a közvagyon védelme és gyarapítása, takarékosság, gazdálkodás az idővel, anyagi eszközökkel és szellemi értékekkel), másodszor a közösségi élet szervezéséhez szükséges elemi tulajdonságok és jártasságok fejlesztését célzó (feladat-kijelölés és végrehajtás, a szervezés mechanizmusában való jártasság, a buktatók és akadályok leküzdésének módszereivel való felvértezettség, vezetői tulajdonságok, irányító és operatív műveletek jó begyakorlottsága, a közvélemény irányításának, elvi értékelésének képessége), s végül az önnevelés és önművelés közösségi hangoltságát szabályozó (önértékelés, kollektív értékelés összevetése, önnevelési program a közösségi tevékenység kereteit felhasználva) individuális vonások komplex egységéről.

[32] *Snirman, A. L.:* Kollektyiv i razvityije licsnosztyi. Leningrad 1962. (Oroszul.)

Ezek közül külön is hangsúlyozandónak tartjuk a tanulók *önnevelő—önértékelő—önművelő* tevékenységének s az ehhez szükséges tulajdonságoknak növekvő szerepét, a társadalmi fejlődés perspektíváiból fakadó új igények kielégítése alapján. Már napjainkban is társadalmi érdek például az önfegyelem fejlesztése. Az egyéni érdekeknek a közösségi érdekhez való igazítása nem nélkülözheti az alapos önismeretet, önértékelést. A társadalom kontrolljának növekedésével együtt minden tekintetben megerősödnek az arra irányuló igények, hogy a színes, sokoldalúan művelt termelő ember forduljon önmaga felé. Az elidegenedést hirdető nézetek már csak ezért sem nyerhetnek igazolást a társadalmi fejlődés szocialista tendenciáival szembesítve. Sajnálatos, hogy a szocialista pedagógiai antropológia kimunkálása általában is elmarad a követelményektől, a jelen témát — *a személyiség társadalmi felszabadítása és sokoldalúságának objektív- szubjektív feltételei* — illetően pedig csak általánosságokban alakult ki a tudományosnak mondható alapvetés.[33] Az önnevelés az emberi fejlődés egyik fontos eszköze s a személyiségen belül keletkező ellentmondások feloldásának is alapja. Ezért kell a jövő emberének arcképét keresve a pedagógiai eszközrendszer igénybevételével is munkálkodni az önnevelő erők fejlesztésén, hiszen ez a szabadidő-arányok eltolódásával, a tudomány termelőerővé fejlődése korszakában döntő szerephez jut magának az embernek s az egész társadalomnak új típusú viszonya kialakításában is. A jelen szakaszban pedig az életpálya meghatározásával, az életcél és az életeszmény realizálását szolgáló tevékenységgel, a társadalmi gyakorlathoz való reális viszonyulás kialakításával nyer egyre fontosabb helyet nevelésünk egész tervezésében, szervezésében s eredményeinek felmérésében.

Az egyéniség, különösen egyes személyiségjegyek túlzott kultiválása, az egyéni bánásmód „hipertrofikus" túlhajszolása helyett (amire szép számmal találunk mind gyakorlati, mind elméleti jellegű tapasztalatokat) Makarenkóra hivatkozunk a személyiség társadalmi méretű pedagógiai megközelítésének hogyanját illetően. Ő írja: „Korunkhoz és forradalmunkhoz csupán egyetlen szervezési feladat lehet méltó: olyan módszer kialakítása, amely egységes és átfogó ugyan, de ugyanakkor minden egyénnek lehetőséget ad arra, hogy kifejlessze képességeit, megőrizze egyéniségét."[34] Az egyéniség alapvető *képességeinek* fejlesztése iskolarendszerünk valamennyi fokán a társadalmi élet központjában áll,

[33] *Ananyev, B. G.:* Cselovek kak predmet voszpitanyija. Szovjetszkaja Pedagogika 1965. 1. sz. 37—47.; valamint Vazsnaja problema szovremennoj pedagogicseszkoj antropologii. Szovjetszkaja Pedagogika 1966. 1. sz. 33—54.

[34] *Makarenko:* A nevelés célja. Művei 5. köt. Bp. 1955. 315.

s erőfeszítéseket teszünk részben az alsó határ, részben az átlagon felüli esetek értékelésére. A határon alul levő tanulók helyzete látszik megnyugtatóbban elrendezettnek. A különleges képességekről tanúságot tevő tanulók, illetve a népgazdasági igények szempontjából szükséges speciális képességű utánpótlás nevelése a kezdeti stádiumban van. A szakirányú képességek feltárása pedig alig jutott túl a kérdésfeltevésen. Ezért is okoz komoly gondot a pályairányítás, a „kívülrekedtek" megfelelő további foglalkoztatása. Ez nem csupán egyetemi és főiskolai felvételi gond. Áthatja nevelőmunkánk majd minden zugát e kérdés kapcsán a bizonytalankodás, tájékozatlanság. Pedig a társadalmi követelmények s nevelésünk társadalmasodása szempontjából ez a kérdés nem kevésbé fontos az előbbieknél. A képesség szerinti teljesítmény erkölcsi kötelezettsége annál gyorsabban hathat egész közgondolkodásunkra, minél hamarabb — s nemcsak pedagógiai eszközökkel — közelebb jutunk e kérdés helyes értelmezéséhez. Ezért iskolai nevelőmunkánk számára további segítséget jelent minden olyan intézkedés, amelynek célja a szükséges és iskolai munkánkban elvileg jelenleg is kötelező differenciálódás feltételeinek megteremtése.

Mind az utóbb felvetett probléma, mind az egész személyiség értelmezés terén leküzdendők azok az anomáliák, amelyek napjaink iskoláját nem egy vonatkozásban jellemzik. Gondolunk például a szakmai előképzés bizonyos fokú devalvációjára s a társadalmilag oly fontos gyakorlati képzés megoldatlanságára. A szellemi önállóság igénye és állandó megkövetelése helyett gyakran találkozunk sematizmussal, értelmetlen verbalizmussal. A gondolkodási műveletek fejlesztése helyett enciklopedizmus vagy éppen felületes „ismeretnyújtás" uralkodik. Nem ritka a minimalizmus, szellemi, erkölcsi kérdések színvonalon aluli kezelése, felszínes világnézeti, ideológiai „válaszadás", esetenként a kérdések előli kitérés gyakorlata. Ezt a hiányérzetet növeli a vékony aktívaréteg és széles „passzív" tömeg szembeállítása, belenyugvó hangulat vagy nyíltan hangoztatott és gyakorolt egoista-kispolgári-konformista pedagógiai állásfoglalás jelentős iskolaközösségi feladatok napirendre tűzése esetén. A kommunista gyermek- és ifjúsági szervezet iskolai funkcióinak további tisztázása — főként közép- és felsőfokú iskoláinkban — megszüntethet sok, e téren jelentkező üresjáratot társadalmi szempontjainknak a nevelési gyakorlatba való átültetése érdekében.

*

A szocialista társadalom építésének előrehaladásával párhuzamosan egyre kitapinthatóbb lesz annak az embertípusnak az arcu-

lata, amely ma gazdasági, politikai, ideológiai harcaink legfőbb célja. Az átmeneti kor társadalmi követelményei sokrétűek, bonyolultak s a pedagógiai részcélok kitűzése, a feladatelemzés is ennek megfelelő differenciálást igényel. Az iskolai nevelőmunka egyre inkább szerves része a társadalmi nevelés széles frontjának. Szervezője, egyik centruma kell legyen a felnövekvő nemzedék s a felnőtt-világ átformálásáért folyó társadalmi méretű műveletsornak. A részcélok dinamikus meghatározása, a személyiség egész viszonyrendszerére kiható tevékenységi folyamat megszervezése és az ennek alapján kialakított magas szintű nevelésmódszertani kultúra a kitűzött embereszmény megközelítését segíti. Ez a társadalom előtt álló óriási feladatok megoldásának is egyik döntő záloga.

Арпад Петрикаш

ОБЩЕСТВЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ВОСПИТАНИЮ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Исходя из общественного определения целей воспитания, автор характеризует главнейшие экономические, идеологические, политические требования общества переходного этапа. Он подчеркивает, что без педагогического трансфера вряд ли можно определить непосредственно задачи, стоящие перед школой в настоящее время. Именно поэтому он стремится к детализации содержания общественного воспитания и процесса превращения воспитания в общественное дело. Автор указывает при этом на экономическое и идеологическое влияние, оказанное всем обществом на жизнь школы, и изучает современную роль школы. Он устанавливает, что в интересах опосредования общественных требований необходимо многосторонне организовать само школьное общество. В статье придается большое значение роли ученического самоуправления, развитию своего «лица» школы и ее контакту с общественной средой.

Автор подчеркивает роль школы в координации деятельности разных факторов в процессе развития общественного воспитания и раскрывает наиважнейшие характерные черты школьного коллектива.

И, наконец, в статье затронуты вопросы развития типичных черт социалистического человека в массовом масштабе, необходимость усиления функций самовоспитания и дифференциации способностей как в общественно-коллективном, так и индивидуально-персональном интересах.

Статья состоит из четырех разделов и служит введением к дальнейшим исследованиям. В ней имеется библиографический материал и некоторые заметки автора, завершающие данную работу.

Árpád Petrikás

THE SOCIAL AIMS OF OUR EDUCATIONAL SYSTEM IN THE LIGHT OF OUR SOCIAL EDUCATION

The author, taking the social determination of educational aims as his starting point, gives a survey of the basic economic, ideological and political requirements concerning of the age of transition. He points out that giving work for pupils to do without giving pedagogical reference can hardly facilitate the immediate tasks of the school. He therefore presents a detailed analysis of the most important aspects of social education and of how education is increasingly socialized. He discusses the effect of economic and ideological considerations on the life of school communities, and examines the position of the intermediaries between school and society. He comes to the conclusion that school life must be organized so as to meet the requirements of society. Particular attention is paid to the principle of the pupils' self-organization, and to the creation of a specific integrity in school. The connection between school and society is also treated.

The co-ordinating function of the schools in the work of social education is of primary importance. The characteristic features of school communities are further dealt with.

In respect of the problem of developing pupils' characters, the author stresses the importance of the mass education of type-features, together with the strengthening of the capacity for self-education and the all-round development of both social and individual characteristics.

All four parts of this paper are but an introduction to a major work now in prepearation. In the bibliography and included in the Notes, the author briefly touches upon questions prevalent in some of the most important Hungarian and foreign works on this subject.

Kiss Árpád

A művelődésgazdaságtan és a pedagógiai munka nagyobb gazdaságossága

Van a közgazdaságtannak egy újonnan fejlődésnek indult, ma sokat emlegetett ágazata, melyet az elmúlt években *oktatásgazdaságtannak* kíséreltek meg elnevezni. Az elnevezésben érvényesült a pedagógiai munkának az a más területen is megszokottá vált leszegényítése, mely abban áll, hogy az idegen nyelvekben jóval sokrétűbb fogalmakat — economics of *education*, *Bildungs*ökonomie — önkényesen az oktatásra szűkíti le.

Az *education* szó köztudomásúan az egész nevelést jelenti, a *Bildung* pedig mindazt, amit mi művelődésen és műveltségen értünk. Mikor a gazdasági gondolkodásmód és a gazdasági fogalmak alkalmazása erre a területre is kiterjedt, a tiltakozást német nyelvterületen éppen a *Bildung* szó jelentéséhez fűzött sokféleség váltotta ki. Ez a szó ugyanis „közösen jelenti személyek és csoportok bizonyos szerzett tulajdonságait, továbbá az erőfeszítéseket ilyen tulajdonságok szerzésére. Magában foglal ismereteket, készségeket, társadalmi erényeket, erkölcsi értékeket, jellemvonásokat. Jelenti a részesedést a művészetben és a szellemi élet minden megnyilvánulásában . . . Mindebből a legtöbb és talán a legfontosabb nem mérhető le és nem mérhető meg. Ha a gazdasági gondolkodás a pontosan mérhetőre korlátozódik, akkor eleve kevés esélye van arra, hogy számba vehető befolyása legyen a ‚Bildung'-gal kapcsolatos területekre . . ."[1] Az a szerző, akit idézünk, osztja a *Bildung*nak ilyen sokat felölelő jelentését, a gazdasági beállítottságot és gondolkodást azonban éppen erre terjeszti ki — természetesen az új tudományág más képviselőivel együtt —, mert a gazdaság az alkotó emberi élet egyik alapkategóriája, mint ilyen elválaszthatatlan a szellemi tevékenységektől is. A gazdaság az életvezetés és minden rend alapja.

Bevezetésképpen ezt az értelmezési problémát kellett megemlítenünk, mert világosan mutatja, hogy amiről szó van, az nem ok-

[1] *Edding, Friedrich:* Ökonomische Forschung im Dienste des Bildungswesens. A Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung c. kötetben. Heidelberg 1963.

tatás-, hanem *nevelés-* vagy *művelődésgazdaságtan*, sőt ha nem félnénk a szavak hosszúságától, a köznevelés, illetőleg *közművelődés gazdaságtanát* részesítenénk előnyben.

Pedagógus számára van valami leverő annak a megállapításában, hogy a történelmi élet folyamán annyiszor hangoztatott *emberi igények* milyen későn törtek utat maguknak. Így ma is a nevelés pozitív vagy „befektetési" oldalának hangsúlyozott előtérbe állítására van szükség ahhoz, hogy ténylegesen megvalósuljon egyrészt a *köznevelés elve*, másrészt az a természetes követelmény, hogy *minden ember a neki megfelelő helyen* működjék a közösség és saját egyéni boldogulása érdekében.

Mivel foglalkozik ugyanis a művelődésgazdaságtan?

Vizsgálja a gazdasági helyzetben rejlő lehetőségeket, az abból folyó követelményeket; a demográfiai tényezőket; a köznevelés és a foglalkozási megoszlás kapcsolatát. — Felméri a tényleges kiadásokat és azokat a veszteségeket, melyek a tanítással és tanulással foglalkozó mind nagyobb számú személynek a termelésből való kiesése miatt következnek be. Ezzel állítja szembe a köznevelésből eredő hasznot mind a közösség (a nemzeti jövedelem növekedése), mind az egyén (nagyobb egyéni kereset) számára. Természetesen csak nagyban és egészben. Hogyan lehetne másképp következtetni a közönséges mindennapi munka — a háziasszonyé, a pincéré, a szakácsé, az idegenvezetőé stb. — növekedő értékére a jobb iskolázottság nyomán?[2] És hogyan lehetne elválasztani másképp egyes fejlett országok magas iskolázási szintjét a fejlődés olyan egyéb tényezőitől, mint a természeti kincsekben való gazdagság, a gazdasági fejlődést ösztönző törvények, tanult és serény bevándorlók stb.?

Jól látható, mekkora horderejű a művelődésgazdaságtan problematikája. Általánossá azonban az ebbe a tárgykörbe tartozó vizsgálódás csak 1950 körül vált, mikor minden országnak fel kellett tennie a kérdést, képes-e köznevelése biztosítani a rohamos tudományos és technikai fejlődés által megkívánt minőségű munkaerőt, és ezzel állandósítani a fejlődés vívmányainak célszerű hasznosítását részben a közjólét emelésére, részben azonban magának a gazdasági fejlődésnek biztosítására és további gyorsítására. Itt kapcsolódik össze a művelődésgazdaságtan a távlati tervezéssel, azon belül a rövidebb időre szóló terveknek a jövőre való tekintettel történő értékelésével annak a felismerésnek az alapján, hogy a nevelésnek döntő szerepe van egy ország, egy földrész és az egész világ gazdasági előrehaladásában, mert az ember ennek az előrehaladásnak döntő tényezője.

[2] *Szreter, R.:* Economists and Education. Educational Revue 1966. No 3. 213—221.

A köznevelés rendszere — írja többek között *S. Strumilin* — segíti az ország közvetlen gazdasági feladatainak megvalósítását, így jelentős tényezője az ezen a téren végbemenő fejlődésnek, továbbá a termelékenység gyors növekedésének is. A Szovjetunióban a nevelés minden szinten ingyenes. Növekedő figyelemmel vizsgáljuk, mi várható a kulturális építés ezen területén eszközölt befektetésektől. Korunkban az automáció és a távirányítás mind nagyobb teret nyer, és állandóan előbbre jutunk a kibernetika és az elektronika alkalmazásában. A tudomány döntő tényezővé vált a társadalom termelőerőinek fejlődésében, és közeledik az az idő, melyben a legteljesebb értelmében közvetlen termelőerővé válik. Ha azonban ezt elő kívánjuk mozdítani, akkor a népesség mind nagyobb hányadát kell megbarátkoztatnunk a tudomány eredményeivel, és ez csak úgy lehetséges, ha nagy befektetésekre szánjuk rá magunkat az iskolai- és a felnőttnevelésbe. A legfejlettebb technika sem lehet eredményes, míg a dolgozók el nem sajátították. És minél bonyolultabb és költségesebb a technikai berendezés, annál nagyobb a célszerű kezeléséhez szükséges ismeretek köre. Elengedhetetlen tehát az olyan előrelátó gazdaságpolitika, mely a nevelésre is tekintettel van és gyümölcsözővé teszi a nagy tőkebefektetéseket.[3]

Ennek a szemléletnek a következménye, hogy a közgazdaságon belül vizsgálni kezdték

a tőkén és a munkán kívüli egyéb tényezők (pl. a művelődés) befolyását a gazdasági fejlődésre,

a meglevő köznevelési rendszer teljesítőképességét,

a köznevelési — és azon belül a szakiskolai — rendszer kiterjesztésének szükségességét meghatározott művelődési, társadalmi és gazdaságpolitikai célok megvalósítására való tekintettel.

Példaképpen mutatunk be egyetlen táblázatot, mely felbecsüli a művelődésnek a gazdasági fejlődésben betöltött szerepét (Egyesült Államok, a táblázatot l. a 62. lapon).[4]

Nem is nagyon régen a művelődéspolitika hosszú időre szóló törvények útján segítette a gazdasági-társadalmi élet folytonosságának és — lassú — fejlődésének biztosítását, a jelenlegi távlati tervezésnek megfelelő erőfeszítések nélkül. A magasabb iskolázás csak a gyermekek egy kicsi hányada (nagyjában a vezető osztályok és ré-

[3] *Strumilin, Stanislav:* The Economics of Education in the U. S. S. R. Az Economic and Social Aspects of Educational Planning c. kötetben. Paris UNESCO, 1964. 70.

[4] *Widmaier-Wildi, Hans-Peter:* Aus der Werkstatt der Bildungsökonomik. Das Ruhrseminar, XI. Colloquium. Brücke zwischen Schule und Wirtschaft. 7.

	1909–29	1929–56	1960–80
1. A tényleges nemzeti jövedelem növekedésének aránya	2,82	2,93	3,33
A növekedési arány művelődésnek tulajdonított része	0,35	0,67	0,64
A művelődés viszonylagos részesedése a növekedés arányában	12	23	19
2. A tényleges nemzeti jövedelem növekedési aránya foglalkoztatott személyenként	1,22	1,60	1,62
A növekedési arány művelődésnek tulajdonított része	0,35	0,67	0,64
A művelődés viszonylagos részesedése a növekedés arányában	29	42	40

tegek gyermekei) számára volt elérhető, a népesség túlnyomó nagy többségét csak a kötelező iskolázásban kellett részesíteni. Ez egészében megfelelt a gazdasági élet egyensúlyának is, ami jelenleg nincs így. Ugyanez a viszonylagos állandóság jellemezte a tanterveket és a tanítási módszereket. Ha csak három emberöltőt tekintünk át, felírhatjuk a következő összefüggést a „régi" és az „új" pedagógia között:

Egyetemi tanár	*Gimnáziumi tanár*	*Ált. isk. tanárnő*
Szül. 1915.	Szül. 1946.	Szül. 1966.
Egyetemen tanít 1952-től	Gimnáziumban tanít 1970-től	Tanítani kezd 1990-től (taníthat 2030-ig !)

Megfelelően hatékony konzervatív tanítás esetében az egész pedagógiai hatásrendszer közel 100 éven át változatlan maradhat.[5]

A művelődésgazdaságtan kialakulása azonban korántsem egyértelmű azzal, hogy a nevelést egyszerűen hozzá kell igazítani a gazdasági élet jelenlegi követelményeihez és ma látható perspektíváihoz.

[5] Uo.

Nyilvánvalóan fel kell tárni a mind magasabb szintű neveléssel együttjáró előnyöket. Ugyanakkor ki kell mutatni, hogy az eltérő nevelési eredmények hogyan függenek össze a családi helyzettel. Társadalmi osztályok nálunk nincsenek, de ez még nem jelenti azt, hogy egyenlő nevelési feltételeket teremthettünk minden gyermeknek. Eltérések vannak a jövedelemben, a települési viszonyokban, az életformában, a műveltségben, a gyermekkel szemben támasztott igényben, a tanulmányok értékelésében, a gyermekért meghozott áldozatokban stb. Ennek a ténynek minden következménye mérhető módon mutatkozik, és messze túlmutat azon, amit néha úgy fejeznek ki, hogy szűkíti annak a közegnek a terjedelmét, melyből „meríteni" lehet.

Rossz — gazdasági szempontból is — az a távlati tervezés, mely az iskolázást a „kereslet" kielégítésének szemüvegén át nézi és nem arra törekszik, hogy minden szinten növelje azoknak az embereknek a számát, akik készek s képesek új követelményekhez alkalmazkodni, új igényekkel fellépni, ezzel eléje menni a rohamos fejlődés pontosan előre nem látható velejáróinak, a másfajta foglalkozási struktúrákba beilleszkedni, megérteni a változások okát stb.

Tisztában kell lenni ezenkívül azzal is, hogy a törekvés a magasabb iskolázottságra nemcsak a gazdasági élet kényszerének hatására általánosul. A műveltség — a jobb nevelés eredménye — mint a gazdasági fejlődés egyik emberi következménye önmagában jó. Így az előrelátásnak csak egyik alapja a gazdasági élet fejlődésének ismerete, a másik annak a tudása, sőt annak az elvárása, hogy a magasabb iskolázottság teljesebb, gazdagabb életet tegyen lehetővé mindenki számára. Társadalmunk létalapjáról mondana le, ha nem tekintené feladatának a legjobb nevelés biztosítását minden ember számára. Túlnevelésről egyszerűen értelmetlen dolog beszélni, mert a nevelésben meg kell kísérelnünk eljutni minden ember határaiig, tovább pedig nem lehet. A tervezésnél pedig azt kell elérni, hogy a különleges, korlátozott számú egyént foglalkoztató szakmák túlzott keresettsége ne következzék be.

Meggyőző adatok bizonyítják, hogy fejlett országokban világszerte nő az iskolázott emberek száma minden munkanemben. Ez azonban csak részben származik abból, hogy maga a munka változott meg. Sok esetben kicsi iskolázottsággal is jól elvégezhető munkát azért végeztetnek iskolázott személyekkel, mert ilyenekből nagy a „kínálat". Így az Egyesült Államokban 1940-től 1960-ig az iskolázottsági szint emelkedése 85%-ban az üzemi munkahelyek követelményeitől függetlenül nőtt, és csak 15%-ban eredt abból, hogy a munka elvégzésének feltételeként írták elő a magasabb iskolás műveltséget. A foglalkozási megoszlások két szélén — egye-

tem és főiskola, iskolázatlanság — tulajdonítják az iskolázottsági szint emelkedésének 50%-át a szakmai követelmények emelkedésének (kereslet egyetemet végzett emberekben, az iskolázatlan emberek mind kevesebb téren való felhasználhatósága).[6]

Amikor ezek után azt vizsgáljuk, mit kívánhatunk a távlati tervezéstől, melybe a művelődésgazdaságtan képviselői is bekapcsolódnak, akkor a következő általános megállapításokhoz kell tartanunk magunkat:

1. Az általánosan művelő — tehát nem különleges, még kevésbé meghatározott szakmára előkészítő — nevelésnek elsősége van, akármit is követel pillanatnyilag a gazdasági élet vagy a munkapiac. Ezt az emberről való felfogásunk és nevelési céljaink világosan előírják. A hajlékonyság, a tanulás és újratanulás képességének kialakítása (a gyorsan változó társadalmi és gazdasági, technikai stb. feltételekhez való alkalmazkodás érdekében) azonban ugyanezt az utat kívánja meg.

2. A helyzetet mindenkor reálisan kell megítélni. Az orientációnál a szükséges egyensúlyt kell biztosítani a pályalehetőségek és az egyes pályákra jelentkező emberek száma között, számolva a jövőnek a maitól eltérő feltételeivel is.

3. A köznevelés tervezését a pedagógusok magukban nem végezhetik el, különféle szakemberek közreműködésére van tehát szükség: így örömmel kell fogadni közgazdászok, statisztikusok stb. belépését a tervezésbe. Ebből a munkából azonban száműzni kell a bürokráciára jellemző vonásokat, mert a bürokrácia a változásoktól való félelem legfőbb forrása. A többféle szakterülethez tartozó erők összefogását az előrelátás biztosítása érdekében úgy kell megvalósítani, hogy a helyes időben történő beruházásokat, minden rendelkezésre álló anyagi erőforrás felkutatását és gazdaságos felhasználását a nevelés egész összetettségének szem előtt tartásával határozzák el.[7]

Tanulmányunknak nem célja a művelődésgazdaságtan feladatának további részletezése. Megjelenése és térfoglalása annak a felismerésnek a bizonyítéka, hogy a nevelés olyan méretű közszolgáltatássá, olyan nagyjelentőségű közösségi vállalkozássá lett, mely méltán egyik központi célja nemzeti, sőt nemzetközi erőfeszítéseknek, és amelyben minden egyén is életbevágóan érdekelt.

Minthogy a gazdasági és társadalmi fejlődés további lehetőségét, de életformánkat is mindinkább a tudomány és a technika hatá-

[6] *Folger, John K.—Nam, Charles B.:* Trends in Education in Relation to the Occupational Structure. Sociology of Education 1964. No 1. 19—33.

[7] *Bombach, Gottfried:* Manpower Forecasting and Educational Policy. Sociology of Education 1965. No 5. 343—374.

rozza meg, érthetően támasztják a neveléssel szemben a követelményeket főleg erről az oldalról. Bizonyítják, hogy a tudomány és a köznevelési rendszer szoros kölcsönhatásban van, minthogy a tudomány a csúcsa annak a piramisnak, melynek alapja a jól tagolt általánosan művelő és szakokra előkészítő iskolaszervezet. A tudományos kutatás fejlettségének feltétele a felsőoktatásnak és a kutatás intézményeinek az utánpótlást szállító iskolarendszer fejlettsége.[8] Ugyanígy kimutatják az ipari fejlődés és az iskolázás kapcsolatát a kutatás, a találmányok és felfedezések termelésben való gyors alkalmazása feltételeként. Az iskolázottság vagy a megfelelő műveltség a kutatási eredmények folyamatos gyakorlati hasznosításának egyik lényeges kelléke.[9] A műveltség — és ezt hangsúlyozzuk még egyszer — az embert mindig mint egészet érinti. És ha a kitűnő eszközök eddig elgondolhatatlan mértékben fokozhatják az ember teljesítményét egy-egy területen, akkor éppen a pedagógiára hárul az a feladat, hogy megfelelően alakítsa ki a műveltség egyéb oldalait is.[10] A pedagógia tehát szerves egész marad — embernevelés, és nem adja fel azt a célját, hogy társadalmunkban mindenféle munkát sokoldalúan kiművelt személyiségek végezzenek.

A művelődésgazdaságtan jelentőségét abban látjuk, hogy együttlátja a nagy célok elérése érdekében meghozott anyagi áldozatokat, a befektetéseket a köznevelés tényleges hozamával. Az egyik oldalon az eddiginél jóval bőkezűbb tervezést tesz lehetővé, a másikon azonban felteszi a kérdést *a pedagógiai munka gazdaságosságára* vonatkozóan, és kényszeríti a pedagógusokat, hogy munkájukat ebből a szempontból is értékeljék.

A már idézett UNESCO kiadvány egyik szerzője — a művelődésgazdaságtanra is kiterjeszkedve — a pedagógiai tervezés következő fő területeit sorolja fel:

1. Javítani kell és minél sokoldalúbban ki kell egészíteni a jelenlegi köznevelési tervezést. Gondos statisztikai felméréseket kell végezni, tanulmányozni kell a jelenlegi és jövőbeli munkaerő-szükségletet — a régen ismert hivatásokon belül végbemenő változásokat, új tevékenységi területek várható követelményeit is —

[8] Bundesbericht Forschung. I. Der Bundesminister für wissenschaftliche Forschung. Bonn 1965. 27.

[9] *Arlt, Fritz:* Notwendigkeit und Möglichkeiten der Rationalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Rationalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. I. Deutsches Industrieinstitut, Köln 1964. 3.

[10] *Schorb, Alfons Otto:* Der programmierte Unterricht — Automatisierung der Bildung? Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung. Das Parlament 1965. szept. 15., 22.

abból a célból, hogy a legjobban használjuk fel az összes emberi erőforrásokat.

2. Folyamatosan javítani kell az irányítást mind a személyi állomány minőségi fejlesztésével, mind az eljárások egyszerűsítésével. Ez biztosítja a korszerű tervezést (tantervek, iskolai egyéb foglalkozások is) és az előírások eredményes megvalósítását.

3. Minden áldozatot meg kell hozni a tanárok, tanítók, igazgatók, felügyelők korszerű képzése és továbbképzése érdekében.

4. Folytonosan és minden területen elő kell mozdítani a pedagógiai kutatást, csak így érhető el, hogy a tervezéssel összefüggő irányítás reális alapokon nyugodjék, és megtalálja azokat a különleges megoldásokat, melyek megfelelnek az ország társadalmi rendszerének, pedagógiai céljainak, művelődési örökségének, nagyobb távlatú törekvéseinek.

5. Biztosítani kell a korszerű módszerek és eszközök felhasználását, ezektől döntő mértékben függ a nevelésbe befektetett emberi erőfeszítések hatékonysága és terjedelme, a neveléssel foglalkozó intézmények munkájának gazdaságossága.

6. Gondoskodni kell az iskolaépületek célszerű kialakításáról és berendezéséről, mert ezek lényeges tényezői az eredményes neveléshez szükséges légkör megteremtésének és megtartásának.[11]

A tervezés területeinek ilyen megjelölése bizonyosan segít a tájékozódásban, de nem képes számolni a megoldásra váró pedagógiai feladatok — ahogy ma sokszor mondják — lavinájával. Megnövekedtek a nevelési, szakmai képzési, átképzési, továbbképzési feladatok minden hivatási ágban, a honvédségnél, a politikai nevelés területén, a népművelésben, új megoldásokat keresnek a tömegközlő eszközök (rádió, televízió), a valamikor a gyermek- és ifjúkorra összevont iskolázás az egész életre kiterjedt. Alig lehet azt várni, hogy az ennyire kiterjedt nevelés irányítása és szabályozása rövid időn belül egyenletessé váljon, és a tervezés is következetesen menjen elébe a várható követelményeknek. A tervezésnek legalább ilyen keretben való megvalósítása azonban meghozza az erőfeszítések megosztását: mialatt a pedagógiai vezetés optimális teljesítményeket törekedik elérni a jelenben, addig a tervezés már készíti elő az átmenetet a jövőbe. Úgy — magától értetődően —, hogy a kettős erőfeszítés a legszorosabb kapcsolatban marad egymással. A pedagógia és a pedagógus csak így szabadul meg attól a tehertől, hogy folyamatosan azt kérik számon tőle, aminek megvalósításához nem biztosították számára a feltétele-

[11] *Diez-Hochleitner, R.:* Educational Planning. Economic and Social Aspects of Educational Planning. UNESCO, Paris 1964. 92.

ket; a társadalom pedig nem kényszerül mindig újból annak utólagos pótlására, amit az iskola nem valósíthatott meg.

A következőkben — nagyjából a pedagógiai tervezés felsorolt fő területeihez igazodva — azt kíséreljük meg vázolni, milyen követelményeknek kell eleget tenni ahhoz, hogy a nevelés, a tényleges iskolai pedagógia alkalmassá váljék a művelődésgazdaságtantól is megkívánt teljesítményekre. Más szavakkal, melyek *a pedagógiai munka nagyobb gazdaságosságának feltételei?* Láthatólag pontosan arról van szó, hogyan téríti meg hozamban a nevelés a nagy anyagi és szellemi befektetéseket. Előadásunkban részben kiegészítjük azt, amit előző tanulmányunkban már kezdtünk megközelíteni.[12]

1. Annak, hogy az iskola arra az életre készítsen elő, amelyikbe a gyermek belenő, leglényegesebb előfeltétele, hogy mindazok, akiknek befolyásuk van a tanulóra, ismerjék a várható lehetőségeket és szükségleteket — a keresletet munkaerőben —, ismerjék az egyes hivatásokban megkívánt teljesítményeket, és ismerjék a gyermeket. Az iskola csak így mehet elébe a fejlődésnek, így segítheti annak a munkakörnek a megválasztását, melyben az egyén a leghasznosabban fejtheti ki erőit.

Sajátságos, hogy milyen kevés figyelmet szentel köznevelésünk mind máig ennek a problémának. Az iskolaválasztásnak — az általános iskola után — részben a szülők elgondolása, részben az iskolai bizonyítvány az alapja. Mennyire ismerik a pedagógusok és a szülők a magasabb iskola és a belőle szétágazó tevékenységcsoportok természetét? És mennyire képesek megítélni a 6—13 éves gyermek érzelmi, gondolkodásbeli, magatartásbeli jellegzetességeinek prognosztikus érvényét?

Évtizedekkel ezelőtt jelentek meg ajánlások, pl.:

„A 10. életév iskolaválasztásának ... anyagi, családi stb. szempontokon túl még három lényeges kritériuma van: az értelmi típus, az értelmi nívó és az általános fejlettségi fok. Ezeknek figyelembevételével *a polgári iskolába az a konkrét beállítottságú, átlagértelmű gyermek járjon, aki előreláthatólag 14 éves korában ki akar és ki tud lépni a tanulásból a munkába. Gimnáziumba viszont inkább az elvont fogalmi gondolkodásra beállított, átlagon felüli értelmű, logikai feguelemre hajló gyermekek kerüljenek, akik nyolc évet akarnak középiskolában tölteni* . . .” „Képességek szempontjából a kereskedelmi iskolában elsősorban a *kiegyensúlyozott képességű, szellemileg*

[12] Tervszerűség és tudományos tervezés a nevelésben. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1965. Akadémiai Kiadó 1966. 29—59.

proporcionált, nyugodt, egyenletes munkamenetű, formális érzékkel rendelkező, jól adaptálódó típus érvényesülhet . . ."[13]

Ma a megváltozott viszonyoknak megfelelően és az ember jobb megismerése alapján bizonyosan lehet mást és részletezőbben előírni — főleg a nagyon általánosan jellemzett kategóriák konkrétan megmutatkozó jegyeit felsorolni —, nem kétséges azonban, hogy ilyenfajta eligazításra szükség van.

Idézett előző tanulmányunk anyagát kiegészítve olyan dokumentumot is megemlítünk, melyben intézményes megoldást keresnek a jó orientálás érdekében *a helyes embergazdálkodásra* hivatkozva: „Örömmel és nagy megnyugvással leszegezem azt a tényt — írja szerzőnk —, hogy *a magyar pedagógusok túlnyomó nagy többsége nemcsak felismerte, de átérezte is az idők szellemét, s az egyetemes nemzeti célok szolgálata érdekében a helyes embergazdálkodás területén tiszteletre méltó tevékenységet* fejt ki . . . Mindamellett az emberi tévedésekből vagy az emberi gyarlóságokból eredhető esetleges *hibás vagy téves intézkedések intézményes kiküszöbölése céljából* kívánatos, sőt szükséges volna *az iskolás gyermekek ügyében, különösen ezeknek jövő sorsára is kiható intézkedések foganatosítása előtt egy orvosokból, pedagógusokból, pszichológusokból, szociológusokból s esetleg más szakemberekből is összeállított, döntésre hivatott szerv meghallgatása.* Ennek a szaktanácsnak, amelynek *hivatalos jellege* lenne . . ., az volna a feladata, hogy az eléje utalt *gyermek családi, környezeti, társadalmi és egyéb viszonyainak alapos megismerése, teljes pszichológiai és pályaképességi kivizsgálása, terápiás kezelése és a körülményekhez és a szükségszerűséghez képest még más irányú közreműködése után, a teljes megismerés alapján tett s indokolt javaslata értelmében történjék a gyermek jövő sorsának mikénti irányítása, életének mikénti rendezése . . .*"[14]

Bármennyire időszerűtleneknek tűnnek társadalmilag akkor az ilyen ajánlások és javaslatok, olyan tényleges igényeket fejeznek ki, melyeknek teljesítése elől korszerűen irányított köznevelésünk nem térhet ki. Amikor egyszerűsége miatt sokszor a felvételi vizsgákat részesítik előnyben, akkor nem veszik tekintetbe, hogy a kiválasztás — hibátlan értékelés esetében is — csak a jelentkezők

[13] Vö.: *Mérei Ferenc:* A gimnázium és a polgári. Iskolaválasztás a 10. életévben. Klny. Gyermeknevelés 1937. május. — *Mérei Ferenc:* Első kereskedelmi vagy ötödik gimnázium. Klny. Gyermekvédelem 1937. március. — *Barcza Erika:* A fogyatékosok pályalehetőségei és pályaalkalmassági vizsgálata. Klny. Magyar Gyógypedagógiai Tanárok Közlönye 1939. december.

[14] *Kerényi József:* Iskola és embergazdálkodás. Gyermek és Ifjúság 1942. 1. sz. 3—15.

közül történhetik, és hogy semmilyen vizsga nem terjedhet ki arra, hogy változást érjen el egy növekedő ember beállítottságában.

Mindezek előadása azért fontos, mert az iskola nemcsak munkaerőt képez, hanem az életre nevel, és az iskolától *az életre nevelés gazdaságosságát* kell számon kérni. Tisztán gazdasági szempontból is! Ehhez többek között elengedhetetlen az egész ember megismerése is, értékelése is, ha azokat az életpályákat kívánjuk megjelölni számára, melyeken eredményesen működhet. De a gazdaságosság mindig csak meghatározott célokkal és feladatokkal való viszonyában mérhető, és rossz útra térítő elvvé válik, ha a céloknak és feladatoknak csak egy szembetűnő töredékét veszi tekintetbe. Ez történik például akkor, mikor megállapítjuk, hogy a készenlétnek az új feladatokra való áttérésre, a hatékonyabb megoldások keresésére a nyílt és figyelmes szellem, a váratlan kapcsolatok meglátása, a gondolkodás összpontosítása, a munkában való kitartás, a folytonos értékelés és önértékelés a feltételei, és nem kíséreljük meg megállapítani, milyen mértékben gyökerezik az ilyen beállítottság az egész személyiségben. Bármennyire igaz ugyanis ez a kijelentés, az *emberi erőforrás* a munkahelyen is *csak lehetőség*, egy munkakörben való eredményes működés feltétele, és nem tartós hajlandóság is egyben, melyet részben a munka közben, részben azonban más oldalakról kapott megerősítések növelnek hivatástudattá vagy éppen odaadássá. A nevelésnek tehát — szigorúan a gazdasági követelmények felől nézve is — ki kell terjednie az érzelmi életre, a motivációra, az életvezetésre és életformára, a felelősségérzésre, az emberi kapcsolatokra, végső fokon mindarra, amit életszemléletnek és világnézetnek, műveltségnek mondunk. És az élet kezdetétől fogva, mert amit a személyiség egy adott pillanatban tesz, azt egyéni története valamilyen módon előre alakítja és előre jelzi, és semmilyen magatartás nem jön létre újonnan egy meghatározott időben.

Az iskola csaknem napjainkig úgy fogta egybe egésszé azt, ami történeti életünk folyamán maradandónak bizonyult, hogy tájékozódásának fő területe a múlt volt, ha szóban hangoztatta is, hogy a jövőre nevel. Mikor minden következményét le kellett vonni annak, hogy ez a szemlélet nem termékeny többé, mert a jövőt kell látnunk ahhoz, hogy maradandónak ítéljünk valamit a jelenben, akkor nagy hangsúllyal tört fel *az iskola és az élet kapcsolata* szorosabbá tételének követelménye, mintha az iskolának nem éppen az lenne a rendeltetése, hogy tanulóit az életbe bevezesse! Az életet — a jelent és a jövőt — azonban csak egy oldalról — főleg a termelő vagy általában a hivatásszerűen végzett munka oldalá-

ról — vették tekintetbe, ami sokszor arra vezetett, hogy megbomlott az iskolai pedagógiai hatásrendszer szerves egysége.

Kétségtelen, hogy a technológia, mely mind több területen alakítja át eddigi életünket, az iskolán kívül jött létre, és csak a közbenső fokozatok során át jut be az iskolába. Ugyanakkor azonban a tények nagy sorának együttesét jelenti. Az automáció például kiterjed meghatározott termelési technikákra, a munka szervezésének, a piac szabályozásának gyakorlatára, de egy sor csak szociológiailag megragadható jelenségre is, arra az általános tendenciára, hogy minden téren nagyobb teljesítményeket érjünk el kisebb emberi erővel. Ennek ellenére az iskola és az élet kapcsolatában az új követelmények közül csak egy érvényesült, holott az átalakulás az egész életformára kihat (település, az emberek közti kapcsolatok, család, lakásviszonyok, nevelés, napirend, szabad idő és szórakozások stb.). Az iskola és az élet kapcsolata akkor lesz természetes, ha a nevelés úgy kerül fölébe a fejlődésnek, hogy azt fő vonásaiban képes áttekinteni és befolyásolni is.

Nem az iskolában, de a perspektívákat mérlegelő irodalomban foglalkoznak olyan problémákkal, mint a *szabad idő helyes felhasználása*. Ezt abban a feltevésben teszik, hogy a jövőben a kenyérkereső munkára fordított idő csökken, és több lesz az az idő, melyet minden egyén belátása szerint használhat fel. Ajánlják a természettel való kapcsolat ápolását, a tartalmas szórakozásokat, a játékot, az alkotó munkát, az aktív és befogadó foglalkozást az irodalommal és a művészetekkel, a környezet széppé tételét stb. Lényegében az élni tudást kívánják meg olyan emberektől, akikről feltételezik, hogy rosszul készültek fel az életre, úgy kötötték hozzá aktív idejüket egy hivatási munkához, hogy minden egyéb igényükről közben lemondtak.

Hasonló az az irodalom is, mely az életkor meghosszabbodásával kapcsolatosan az *öregséget* tárgyalja problémaképpen abban a feltevésben, hogy az embereket lehet mechanikusan félreállítani az alkotó életből. Minden érdek annak a vizsgálatát kívánná meg, milyen módon gazdagíthatja minden korosztály az egész életet, akkor is, ha a szervezetten folyó munka nagy részét csak bizonyos életkor fölött és alatt lehet végezni.

Említsük meg végül azt a problémát, amelyet a *pedagógiai technológia* nagy előretörése jelent. Eltérő jellegű az előzőktől, de ugyanolyan bizonytalansághoz vezetett. Az — igen jelentős — vívmányok iskolai alkalmazásának a gazdaságosság a jelszava, az a tétel, hogy a pedagógia állományába való felvételük esetében eredményesebben taníthatunk, sőt nevelhetünk, mint ahogy a pedagógusok eddig tették. A pedagógia ma sokszor védekező állásba

szorul, mert hosszú időn át nem tette meg a szükséges erőfeszítéseket annak érdekében, hogy felmérje a kínált eszközrendszer várható hatékonyságát. Azt nem nehéz bizonyítani, hogy a gyermekek a jövőben sem nőnek fel tájékozott felnőttek vezetése nélkül. De mire terjed ki majd ez a vezetés? Ha a pedagógia lemond arról, hogy a célok és perspektívák egyeztetésével úrrá legyen az egész technológián — amely esetben azt is meg kell kísérelnie előrelátni, hogy mi lesz a következő évezred első évtizedeiben, melyben tanítványai még aktív emberek lesznek —, akkor szerepét könnyen szorítják szűkebbre olyan tényezők, melyek beállítottságuknál fogva sohasem láthatják annyire együtt mindazt, ami az egész emberhez tartozik, mint a pedagógus.

A nevelés a társadalom intézményes tevékenysége volt és marad. A jelenlegi és jövőbeli társadalom azonban műveltségét — abban az egész embert érintő jelentésében, melyben eddig szóltunk róla — folytonosan újjáalakítja. Az iskola olyan mértékben válik a társadalmi életbe vezető úttá, amilyenben képes megtartani a meglevő kultúra alapelemeit, egyben ösztönzi az alkotó gondolkodást és a képzeletet a fejlődés folytonosságának biztosítására. Olyan szakembereket kell tehát nevelnie, akik — ha részterületen dolgoznak is — teljes értékű személyiségeivé lesznek a holnap világának. Sok jel mutat arra, hogy társadalmunkban a munkahely, a vállalati vezetés megértő az általánosan művelő — például középiskolai — nevelés korszerűsítése iránt, és az optimális viszony kialakítását kívánja az általánosan művelő és a szakirányú nevelés között *a minél jobb munkaerőgazdálkodás érdekében* is.

A jól átgondolt művelődésgazdaságtan beállítottsága is hasonló: nemcsak hogy nem veszélyezteti az iskola igazi kulturális funkcióját, hanem annak fejlődését kívánja; inkább az okozhat nehézséget, ha figyelembevétele nélkül ítéljük meg az oktatás feladatait.[15]

2. Az előzőkben azt a követelményt részleteztük, melyet egy felsorolás első pontjaként úgy foglaltunk össze, hogy javítani kell és sokoldalúan ki kell egészíteni a jelenlegi köznevelési tervezést. A felsorolásban ezen a tételen kívül még 5 pont szerepel: az irányítás javítása, a pedagógusképzés- és továbbképzés folytonos korszerűsítése, a pedagógiai kutatás fejlesztése, a korszerű módszerek és eszközök értékelése és beiktatása, az iskola épületének és berendezésének az új feladatokhoz való hozzáigazítása. Bármilyen vázlatosan is gondoljuk át azonban a pedagógiai kutatás területeit, kiterjed minden felsorolt problémára. Elég tehát, ha itt arra mu-

[15] *Tímár János:* A Köznevelés fórumán. Köznevelés 1966. 22. sz. 853.

tatunk rá, hogy *a tervezés javítása és kiegészítése* minden téren a pedagógiai kutatás várható eredményeitől függ.

A pedagógiai kutatásnak ugyanis általában öt nagy területét szokták felsorolni (a célok meghatározására irányuló erőfeszítéseken felül). Ezek egy újabban megjelent kézikönyv szerint a következők:[16]

A tanulónak mint gyermeknek és mint tanuló személynek a megismerése

a) Milyen a gyermek testi és lelki egészsége, növekedése és fejlődése (beleértve tanulási képességét, tanulási módját stb. is); szabályosan fejlődő, elmaradt és fogyatékos gyermek;

b) Hogyan látják a gyermeket mások: a szülők és a testvérek, más gyermekek, tanárai, más felnőttek;

c) Hogyan látja és értékeli a gyermek saját magát;

A nevelésben szerepet játszó tényezők és a tanítás megismerése

A nevelésben szerepet játszó tényezők:

a) A környezet és a gyermeket körülvevő személyek: alkalmazkodás a környezethez és a személyekhez, befolyás a környezetre és a személyekre.

b) A szülők: a családi nevelés, a szülők felkészültsége nevelői feladataikra, a család és az iskola kapcsolata.

c) A tanítók és a tanárok: kiválasztásuk módja, képzésük, társadalmi helyzetük, a tanító személyének pszichológiája.

A tanítás:

a) A tanítás pszichológiája.

b) A módszertan.

c) Kisegítő személyek, tanítási eszközök.

d) A vizsgák (docimológia).

e) Iskola- és pályaválasztási tanácsadás.

A tanulmányok (tanított tárgyak) megismerése

a) Célok és feladatok.

b) Annak vizsgálata, milyen módon vezetnek el a tárgyak a célok megvalósításához.

c) A tárgyak megoszlása, aránya: a tantervek.

A köznevelési rendszer megismerése

a) Működés: az egész rendszeré (általános szerkezet), egy különleges intézményé.

b) Igazgatás: a pedagógiai hierarchia, a tulajdonképpeni adminisztráció, törvényhozás, anyagi ellátás, költségvetés, az iskola épülete és berendezése, statisztikák, demográfiai előrelátás stb.

[16] *Landsheere, G. de:* Introduction à la Recherche Pédagogique. Paris, Armand Colin-Bourrelier 1964. 16.

A másoktól megvalósított megoldások tanulmányozása

a) A múltban található megoldások: neveléstörténet.
b) A jelenben található megoldások: összehasonlító pedagógia.

Nem nehéz a pedagógiai kutatás töredékesen kifejtett fő feladataiban pontosan azokat a problémaköröket felismerni, melyeknek megoldása a pedagógiai tervezés megalapozása szempontjából is elengedhetetlennek bizonyult. És nem nehéz — saját témakörünkre visszatérve — azt a következtetést levonni, hogy a pedagógiai munka nagyobb gazdaságosságának a neveléstudományi kutatásban való előrejutásunk a leglényegesebb feltétele.

Milyen méretűnek kell lennie ennek a kutatásnak, ha a pedagógiai problémák összetettségét szem előtt tartva törekszik általánosítható eredményekre?

Gondoljunk például olyan vizsgálatra, melyben az ún. új módszerek és eszközök célszerű együttes felhasználását kívánjuk megállapítani, és azok között a rádiónak, a nyílt és zártláncú televíziónak, az egyéb audio-vizuális eszközöknek, a programozott tanításnak, a tanulók eltérő foglalkoztatásának (egyéni tanulás, kis és nagyobb csoportokban folyó tanítás), a pedagógusok eddigitől eltérő beavatkozásának, esetleges segéderők bevonásának, a tanítási idő módosulásának szentelünk figyelmet.

A megfelelő — minden új elemre kiterjedő — előtanulmányok, esetleg alapkutatás után kisszámú olyan tárgykört kell megjelölni, melyekben az eredmények egyértelműen megállapíthatók. Utána pontosan és részletesen meg kell határozni a tanulási célokat (nemcsak az emlékezeti tudást, hanem azokat a tényleges változásokat a tanulóban, melyeket el kívánunk érni), majd ki kell dolgozni a kikérdezésnek, próbának azt a formáját, amin az eredményt mérni lehet. A vizsgálatokat az iskolákban elő kell készíteni és el kell végezni, minden teljesítményt egybe kell vetni más iskolákéival, majd egyetlen vagy kevés iskolában az összes eredményesnek bizonyult eszközt és eljárást más tárgykörökben is együtt, egybehangoltan kell alkalmazni. Így lehet megkísérelni kimutatni, milyen mértékben változtatja meg az új módszerek és eszközök együttes felhasználása az iskolai tanulmányok egész eddigi jellegét. Természetesen számításokat is kell végezni arra vonatkozóan, mennyivel válik olcsóbbá — esetleg drágábbá — az eddigi tanítás.

Az ilyen vizsgálatokat — főleg egy-egy új tényező hatásának kimutatására — egyszerű összehasonlítással és a mért teljesítmények statisztikai értékelésével végzik. A pedagógiában az egyszerre szerepet játszó sokféle tényező miatt az ilyen vizsgálatok is csak sokszoros megismétlés és ellenőrzés után vezetnek általánosítható

eredményhez. Vannak — és indokoltan — ennél nagyobb igények is. Így jellemző B. F. Skinner egy összehasonlítása a neveléstudomány és az orvostudomány között:

A különböző gyógyszerek hatását, az életrendeket, a műtéti beavatkozások eredményességét stb. főleg arra a nagyon is gyakorlati kérdésre való tekintettel kell értékelni, javult-e a kezelt beteg egészségi állapota. A javulás mérésének, a különböző eljárások összehasonlításának tehát nagy a jelentősége. De az „egészség" csupán nagyon általános leírása bizonyos különleges fiziológiai folyamatok együttesének, és a javulás — ilyen szemlélettel nézve — inkább melléktermék azoknak a változásoknak, melyeket egy kezelési mód ezekben a folyamatokban előidéz. Az orvostudomány elérte fejlődésének azt a fokát, amelyen a különleges folyamatokra irányuló kutatás az új terápiának jóval termékenyebb forrása, mint kezelési módok összehasonlítása és az egészségben bekövetkezett javulás értékelése. Hasonló fejlődésen kell átesnie a pedagógiának is. Függetlenül attól, hogy milyen jelentékeny a változás a tanuló teljesítményében — mert az ilyen változás is „melléktermék" bizonyos olyan magatartásbeli különleges változásoknak, melyeket a pedagógustól a környezetben előidézett különleges változások (a pedagógiai ráhatások) idéznek elő —, a pedagógiai kutatás fő feladatát azoknak *az alapvető folyamatoknak a megértésében* kell látni, melyek a tágan értelmezett magatartást és ennek alakulását meghatározzák.[17] Alig kell felhívni a figyelmet arra, hogy ilyen jellegű vizsgálatok az emberrel foglalkozó minden tudomány művelőinek szoros és céltudatos együttműködésével végezhetők csak eredményesen.

Az összetett, de ugyanakkor egyetlen problémakör — az új módszerek és eszközök — vizsgálatában jól megkülönböztethetők az *alapkutatást* (a magatartás alapjául szolgáló folyamatok, a pedagógiai ráhatási formák megértése), az *alkalmazott kutatást* (a gyakorlati felhasználás feltételeinek vizsgálata) és a *fejlesztés érdekében végzett kutatást* (rendszeres felhasználás) igénylő feladatok.

Ha ez után a részletezés után felelni kívánunk feltett kérdésünkre, *milyen méretűnek kell lennie az előttünk álló pedagógiai kutatásnak*, akkor kapcsoljuk össze az új módszerek és eszközök felhasználását egy tényleges pedagógiai problémával. A hagyományos osztálytanítás teljesítőképességére irányuló számos alapkutatás elvezetett annak a megértéséhez, hogy az *iskolai lemorzsolódás* fő okai a tanulók nem megfelelő képességei, az otthoni környezet negatív hatásai, a pedagógus képtelensége változás létrehozására a tanulók

[17] *Skinner, B. F.* l. *Glaser, R.:* Teaching Machines and Programed Learning. II. Washington 1965. 17.

beállítottságában, az osztálytanítás nem kellő differenciáltsága, a verbális tanítás egyenlőtlen hatékonysága.

Ezekből a megállapításokból az alkalmazott kutatások nagy sorának kell kiindulnia olyan hipotézisek alapján, melyeket maguk a feltárt tények nyújtanak:

a) Hogyan kell átalakulnia a pedagógus szerepének, ha a tanuló jobb egyéni megismerése, rendszeres irányítása és az egyénenkénti haladás segítése járul hozzá az eddigi együttes (osztály-) tanítás feladatához?

b) Hogyan alkalmazza a pedagógus saját feltételei között a hatékonynak bizonyult új módszereket és eszközöket?

c) Milyen módon értékelje a pedagógus az egyes tanulók teljesítményét, gondoskodva a folytonos megerősítésről, a tanulás motivációjának tartósságáról?

d) Hogyan érheti el minden ráhatás célszerű időben való nyújtásával összes pedagógiai célunkat?

e) Milyen mértékben és módon kívánja meg a tanulók egyéni haladása alapján történő pedagógiai vezetés az iskola eddigi belső életének, az iskolai munka jelenlegi szervezésének átalakítását?

f) Milyen legyen az új iskola épülete és berendezése? Elég-e egyszerűen követelményként felsorolni mindazt, ami ma sokszor hiányzik: a testi neveléshez és a sportoláshoz, a kielégítő körülmények között folyó étkezéshez szükséges létesítményeket, a jól felszerelt és kényelmes könyvtárt, a zenélésre és a színjátszásra alkalmas termeket és gyakorló szobákat, a műhelyeket, a sokféleképpen alakítható tantermeket, a napközi otthont pótló dolgozó- és pihenő szobákat, a szertárakat és laboratóriumokat, az új eszközök sokaságának külön-külön és együttes felhasználását biztosító lehetőségek megteremtését stb.

Nem nehéz természetesen még tovább menni és keresni egy ilyen végiggondolt feladatkör összefüggését a közvetlen és a távolabbi irányítással, a pedagógusképzéssel és továbbképzéssel, a hosszú és rövid időre szóló tervezéssel, a pedagógiai munka gazdaságosságával és a művelődésgazdaságtannal.

Nem lehet másképp. A nevelés olyan társadalmi erőfeszítés, olyan nagyméretű közösségi vállalkozás, melyben minden egyén életre szólóan érdekelt. Állandó kölcsönös kapcsolat van a gazdasági és társadalmi fejlődés és a nevelés eredményessége között. A feladat nagysága indokolja más tudományok — így a művelődésgazdaságtan — közreműködését a nevelés perspektíváinak kialakításában, a valósághoz igazodó tervezésében. A nevelésben azonban — legalábbis a mi társadalmunkban — mindig az egész emberről és az egész műveltségről van szó. A pedagógusoknak tehát döntő szerepet

kell vállalniuk abban, hogy a jobb nevelés ne csak eszköze legyen a tudományos, gazdasági, technikai fejlődésnek, hanem hogy ennek a fejlődésnek minden eredménye minden ember műveltségének szerves részévé, teljesebb és gazdagabb életének tartalmává váljék.

Ilyen nevelésre csak a pedagógia tudományos alapokra helyezésével, mindazoknak az új módszereknek és eszközöknek célszerűen kiszámított felhasználásával vagyunk képesek, melyeket a tudomány és a technika a nevelésnek is felkínál. Az ilyen pedagógia gazdaságos.

Арпад Киш

ЭКОНОМИКА ПРОСВЕЩЕНИЯ И УСЛОВИЯ БОЛЬШЕЙ ЭКОНОМИЧНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В первой части своего исследования автор знакомит с задачами экономики просвещения. Он подчеркивает важность учета экономичности при оценке результатов педагогической работы. В то же время он делает упор на то, что педагогика всегда должна иметь в виду человека в целом и стремиться к тому, чтобы любой общественно-полезный труд совершался людьми образованными. Экономика просвещения способствует все более верному вскрытию перспектив и более тщательному педагогическому планированию. Чтобы школьное образование отвечало требованиям экономики просвещения, необходимо его строить на строго научной основе, нужно всесторонне развить педагогическую науку. Только при этом условии можно в полном охвате узнать требования, предъявляемые отдельными профессиями; только так можно узнать учащихся и обеспечить для них такую эффективную подготовку, чтобы их труд на будущем месте работы был полноценным, удовлетворял их и тем самым служил и их личному счастью. В дальнейшем автор намечает важнейшие области создающейся таким образом педагогической науки, знакомит с исследованиями, имеющими целью целесообразное применение новых средств и методов, показывая, какого объема задачи стоят перед педагогической наукой. Без дальнейшего развития педагогической науки школа не способна на те значительные сдвиги, которые настойчиво требуются предстоящим развитием нашего общества, быстрейшим продвижением науки и техники. Экономичной автор признает ту педагогику, которая с наибольшей эффективностью умеет поставить на службу наших целей и задач все методы и средства.

Árpád Kiss

ECONOMICS OF EDUCATION AND THE GREATER EFFICACY OF EDUCATIONAL WORK

The task of economics of education is reviewed in the first part of the study. The importance of the economic aspects, in evaluating educational achievement, is pointed out, while the need to treat persons in education as autonomous entities is also stressed. It is highly desirable that every socially im-

portant task be performed by educated, cultured individuals. Economics of education is help in predicting future trends, within certain limits of safety, and thus plans for public education can be drafted with greater care than before. If education in schools is to meet the requirements of economics of education, it has to be given scientific foundations, and the science of education has to be greatly extended. In this way information about the demands for future vocations on the one hand, and about the character traits of students on the other, will become available; thus teachers are enabled to prepare their pupils efficiently so that they may meet both the demands of their work and those of their individual happiness. After outlining the scope of educational science based on these preliminaries, the author proceeds with an account of investigations in which new means and methods have been employed, in an aim-directed way and may thus serve to illustrate the range of tasks to be solved by the science of education. Without the extension of the science of education referred to, schools will not be in position to effect the essential changes what further evolution of our society and the rapid advance in science and technology would require. An educational policy may be called productive, if it serves our objects and tasks, while using all the methods and means in a calculated and highly efficient manner.

Erdész Tiborné—Tímár János

A CSALÁDI-TÁRSADALMI KÖRNYEZET SZEREPE A FIATALOK TOVÁBBTANULÁSÁBAN, PÁLYAVÁLASZTÁSÁBAN ÉS AZ OKTATÁS TERVEZÉSE*

I. *A „továbbtanulási potencia" és a népesség iskolázottságának alakulása*

Korunkban, amelyet joggal neveznek a „tudomány és technika századának", rendkívül megnőtt az oktatás, különösképpen a rendszeres iskolai oktatás szerepe és jelentősége. Ma már széles körben elfogadott nézet, hogy a társadalmi-gazdasági fejlődés és az oktatás között szoros az összefüggés és a kölcsönhatás. A társadalmi-gazdasági fejlettség magasabb szintje magasabb színvonalú, a népesség szélesebb körére kiterjedő oktatást követel meg és tesz lehetővé; a fejlődés gyorsabb üteme az oktatás gyorsabb ütemű fejlesztését igényli, és engedi meg.

Az oktatás fejlesztése új iskolák építését és felszerelését, a már működő intézmények fenntartását igényli. Ennek költségeire néhány évtizeddel korábban egy-egy ország nemzeti jövedelmének átlagosan 1,5—3%-át fordították; az utóbbi években már a nemzeti jövedelem 4—7%-át veszik igénybe. Még nagyobb erőfeszítéseket követel az oktatás fejlesztése a gazdaságilag fejlődő országoktól. Az eddigi jelekből arra következtethetünk, hogy az oktatási költségek a jövőben is gyorsabban nőnek, mint a nemzeti jövedelem. Érthető tehát, hogy az anyagi erőforrásokkal általában úgy számolnak, mint az oktatás fejlesztésének egyik anyagi *korlátozó* feltételével.

Az oktatás fejlesztésének személyi feltételein hosszú évtizedeken keresztül csupán a pedagógusokat értették. Valóban, a pedagógiai munkára alkalmas emberek kiválasztása, a tanítók, tanárok képzése, munkába állítása hosszú időt igénylő bonyolult feladat. A pedagógushiány sok országban komolyan akadályozza az oktatás kiszélesítését és még inkább színvonalának emelését. Érthető tehát, hogy a pedagógusszükséglettel úgy számolnak, mint az oktatás fejlesztésének *személyi* jellegű, *korlátozó* feltételével.

A tudománynak és technikának az utóbbi egy-két évtizedben tapasztalható rendkívül gyors fejlődése szinte ugrásszerűen meg-

* Ezt a tanulmányt a szerzők az UNESCO Nemzetközi Oktatástervezési Intézete számára készítették. Ez indokolja, hogy a szerzők a hazai helyzet ismertetéséhez helyenként a magyar olvasó számára feleslegesnek tűnő magyarázatokat is fűznek. A tanulmányt az UNESCO-Intézet engedélyével közöljük. (Szerk.)

növelte a magasabb képzettségű munkaerő, különösen a műszaki és természettudományos szakemberek iránti keresletet. Ez új követelményeket támasztott az oktatással szemben, amelyek a legközvetlenebb módon a felsőoktatásban jelentkeztek. A felsőoktatás fejlesztését egy sor országban nemcsak az nehezítette, hogy szűknek bizonyultak a meglevő intézmények és hiány mutatkozott egyetemi oktatókban, hanem az is, hogy a középiskolát végzett, a felsőfokú tanulmányok követelményeinek megfelelő képességű és képzettségű fiatalok száma nem volt elegendő. Nyilvánvaló, hogy a középiskola gyors ütemű fejlesztése esetén hasonló probléma vetődhet fel az elemi (általános) iskolát végzett fiatalokkal kapcsolatban is.

Az oktatási rendszernek a jövő által megkívánt jelentős fejlődése tehát *felszínre hozta az oktatás fejlesztésének a korábbiakban fel nem ismert, további személyi feltételét.* Az oktatás *tervszerű*, távlati fejlesztése esetén nem elegendő csupán az anyagi költségekkel és a pedagógus-szükséglettel számolni. A *magasabb oktatási fokozat követelményeinek megfelelő képességű, a szükséges előképzettséggel rendelkező és magasabb fokozat elérését igénylő népesség száma — amelyet a továbbiakban a fiatal nemzedékek „továbbtanulási potenciájának" nevezünk — az előzőleg említett feltételeken túlmenően meghatározza az oktatás fejlesztésének lehetőségét.*

Az ezzel kapcsolatos kérdések az utóbbi 8—10 évben egyre nagyobb mértékben foglalkoztatják az egyes országokat és a nemzetközi szervezeteket is.[1]

A szakértők egy része abban látja a problémát, hogy a népesség, pontosabban a képzés szempontjából számításba vehető fiatal nemzedékek szellemi képessége korlátozott, legalábbis a magasabb fokú tanulmányok követelményeihez képest. Ez a felsőoktatás fejlődését korlátozza, illetőleg korlátozhatja. Kétségesnek tűnik tehát — mondják —, hogy a tudományos és technikai haladás által támasztott tömeges szakember-szükséglet kielégíthető-e. E kétségeket látszanak alátámasztani azok a teszt-vizsgálatok, amelyeket egyes országokban az iskolás fiatalok és a katonai szolgálatra behívottak körében végeztek. Ezek szerint a fiatalok tekintélyes része nem éri el a limitként megállapított „intelligencia-szintet". Az adatok figyelmes elemzése azonban tulajdonképpen *nem a szellemi erő-*

[1] Csupán néhány olyan dokumentumot említünk itt meg példaként, amelyekben ez a probléma jelentős helyet foglal el, pl.: Accès à l'enseignement supérieur. UNESCO 1963; Prévoir les cadres de demain. OECE 1960; Aspects économiques de l' enseignement supérieur. OCDE, 1964. — Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement. Population 1963, No. 1., 3 és 1964. No. 4., 5. — *Poignant, R.:* L'enseignement dans les pays du marché commun. Institut Pédagogique National, Paris, 1965.

források korlátozottságát mutatja, hanem inkább azok meg nem felelő felhasználását. Erre utalnak azok az adatok is, amelyek szerint az „intelligencia-szintet" a megfelelően iskolázottak egy része nem érte el. Más fiatalok viszont, akik tanulmányaikat különböző okok miatt korábban abbahagyták, limit feletti eredményeket értek el. E teszt-vizsgálatok tehát megerősítik azt az eléggé ismert tapasztalati tényt, hogy *a fiatalok továbbtanulásánál korántsem csak a szellemi képességek döntenek, hanem jelentős befolyása van erre a társadalmi-gazdasági rendszernek, illetve a közvetlen társadalmi miliőnek és magának a képzésnek.* Ennek következtében a középiskolát végzettek egy része nem felel meg a felsőoktatás minőségi követelményeinek, míg az arra rátermett, tehetséges fiatalok közül sokan eleve nem jutnak be a középiskolába vagy nem jutnak el az érettségiig, és így a szellemi erőforrások a felsőoktatás fejlesztése szempontjából kiaknázatlanok maradnak.

Más, statisztikai jellegű vizsgálatok közvetlen információkat szolgáltatnak arról, hogy a különböző népességcsoporthoz tartozó, magasabb fokon továbbtanuló fiatalok aránya sokszor rendkívüli mértékben eltér az illető népességcsoport részarányától. A tőkés országokban a „felsőbb" néposztályokhoz tartozó szülők gyermekeinek továbbtanulási aránya sokszorosa az „alsóbb" néposztályokhoz tartozó fiatalokénak. Ebből a tényből egyes polgári szakértők arra a következtetésre jutottak, hogy az előbbi továbbtanulási arányok a népesség „szellemi potenciájának" maximumát jelentik, mivel — feltételezéseik szerint — a vagyonos osztályok fiataljainál semmiféle társadalmi, gazdasági korlát vagy diszkrimináció nem érvényesül, továbbtanulásuk kizárólag szellemi képességeiktől függ. Semmi sem bizonyítja azonban, hogy a vagyonos osztályokhoz tartozó tehetséges fiatalok mindegyike él is a továbbtanulás lehetőségével. Sőt, számos jel utal arra, hogy e fiatalok egy része szívesebben helyettesíti a gazdasági vagy politikai befolyás hatalmával a fáradságos munka árán és csak hosszú idő alatt megszerezhető tudás hatalmát.

E statisztikai vizsgálatok rendkívül értékes információkat szolgáltatnak arra is, hogy különböző társadalmi-gazdasági tényezők milyen mértékben korlátozzák a népesség túlnyomó többségéhez tartozó fiatalok továbbtanulását és ezzel szellemi képességeiknek a magasabb fokú tanulmányok útján történő hasznosítását. E vizsgálatok szerint nem a népesség szellemi erőforrásainak korlátozottsága gátolja az oktatás fejlesztését, hanem *azok a társadalmi-gazdasági tényezők, amelyek a meglevő szellemi képességek ilyen irányú felhasználását sok országban eleve akadályozzák, más országokban jelentősen befolyásolják.*

Az oktatási statisztikák feltűnő módon utalnak e problémák

gyökerére. Egy sor iparilag fejlett európai országban, ahol a gazdasági szervek hosszabb idő óta jelentős szakember-hiányról panaszkodnak, és egyes oktatási szakemberek a megfelelő szellemi képességű fiatalok hiányában látják a felsőoktatás gyors fejlesztésének egyik akadályát, az egyetemi felvétel elemi feltételét jelentő középiskolai végzettséget még a közelmúlt években is csak egy-egy korosztály népességének alig 5—7%-a szerezte meg,[2] míg más országokban ugyanez az arány 20—30% körül mozgott, sőt egy-két országban az 50%-ot is elérte vagy meghaladta.

Úgy véljük tehát, hogy a felsőoktatás fejlesztését — egyéb feltételt adottnak véve — *nem a népesség szellemi képességeinek korlátozottsága akadályozza* vagy akadályozhatja, hanem mindenekelőtt

— *az oktatási rendszer egymást követő fokozatai közötti aránytalanság*, különösképpen az a tény, hogy az országok egy részében a néptömegeket átfogó alsófokú oktatást olyan szűk körű középiskolai oktatás követi, amely önmagában korlátozza a felsőoktatás fejlesztését; — továbbá, hogy
— *a társadalmi és gazdasági tényezők komoly mértékben akadályozzák a fiatalok szellemi képességeinek fejlődését és érvényesülését* a kötelező iskolai oktatást követő középfokú oktatásban és különösképpen a felsőoktatásban.

A fentiek következtében előfordult és előfordulhat a jövőben is, hogy egy adott időpontban nincs elegendő számú olyan fiatal, aki a magasabb fokú tanulmányok előfeltételeként megkívánt képzettséggel és a tanulmányok folytatásához szükséges képességekkel is rendelkeznék, valamint továbbtanulási szándéka is fennáll. Az általunk használt szakkifejezéssel élve, *a fiatalok nemzedékének „továbbtanulási potenciája" nem kielégítő.*

Ha a magyar oktatás fejlődését nyomon követjük, akkor az eddigiekben vázolt problémákkal két időszakban találkozhatunk az elmúlt két évtized alatt. Első ízben a világháborút közvetlenül követő években, majd az 1960-as évek elején. A világháborút követő helyzet megértéséhez röviden utalnunk kell arra, hogy Magyarország a háború előtt európai viszonylatban az elmaradott, mezőgazdasági jellegű, stagnáló gazdaságú országok közé tartozott. *Fejlődésünk csupán a háború utáni társadalmi rendszerváltozás során gyorsult meg.* Jellegzetesen tükrözik vissza ezt az ország foglalkoztatottsági struktúrájára vonatkozó alábbi adatok:

[2] Vö. Aspects économiques de l'enseignement supérieur. OCDE, Paris 1964. 88.

1. SZ. TÁBLA

A foglalkoztatottak megoszlása népgazdasági ágak szerint*

Népgazdasági ág	1910	1930	1941	1949	1960
			évben		
Mezőgazdaság	52,6	52,6	50,1	52,6	36,4
Ipar és építőipar	19,7	21,4	23,3	23,2	34,4
Egyéb	27,7	26,0	26,6	24,2	29,2
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Népszámlálási adatok nyugdíjasok és ipari tanulók nélkül.

Az ország foglalkoztatottsági struktúrája évtizedek alatt alig változott. A mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya 1949-ben, a háborús pusztítások helyreállítása után is, ugyanannyi volt, mint négy évtizeddel korábban. — A súlyos háborús károk helyreállítása és még inkább az ország korábbról örökölt gazdasági és kulturális elmaradottságának felszámolása, az ország modern ipari fejlődése nagy tömegű szakembert igényelt. Különösen műszaki szakemberekben és pedagógusokban mutatkozott súlyos hiány két évtizeddel ezelőtt. Ez természetszerű következménye volt annak, hogy a háborút megelőző időszakban évente összesen alig 4000 főt (egy korosztály népességének mintegy 2%-át) vettek fel a különböző felsőoktatási intézményekbe, és ezek közül is a mérnökök száma mindössze 375 fő volt. Ugyanezekben az években a középiskolák I. osztályába felvett tanulók száma 13—14 000 fő, egy korosztály népességének alig 7—8%-a volt.

Ezért 1946—1947-től fogva nagy erőfeszítések történtek új egyetemek, főiskolák létrehozására. Nyilvánvaló volt azonban, hogy a felsőoktatás fejlesztését nemcsak az anyagi erőforrások korlátozottsága és az egyetemi oktatókban mutatkozó hiány gátolta, hanem a rendkívül szűk középiskolai bázis is. A népesség szellemi erőforrásait azonban annál kevésbé láttuk korlátozónak, mivel a tények és adatok tömege bizonyította, hogy a háborút megelőző időkben érvényesülő diszkrimináció a néptömegek tehetséges fiataljainak jelentős részét távoltartotta az iskolától, akadályozta a magasabb műveltség és képzettség megszerzését. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az a tény, hogy a háborút megelőző időszakban, amikor a népesség négyötöde munkásokból és parasztokból állott, a középiskolai és az egyetemi hallgatóknak mindössze 3—4%-a volt munkás és paraszt szülők gyermeke. A probléma megoldása kézenfekvő volt: a *közoktatás demokratizálása*. Ez nemcsak olyan intézkedéseket

jelentett, mint a tandíjak eltörlése, a tankönyvek, tanszerek árának leszállítása, állami ösztöndíjrendszer bevezetése, kollégiumok, diákotthonok szervezése, illetőleg bővítése, új iskolák építése az elmaradott körzetekben stb., hanem a *közoktatás rendszerének mélyreható reformját* is. Ebben az időszakban alakítottuk ki a nyolcosztályos általános iskolát, amely gyakorlatilag is lehetővé tette a 14. életévig tartó tankötelezettség megvalósulását és megközelítőleg azonos lehetőséget nyújtott minden fiatal számára a továbbtanuláshoz szükséges ismeretek megszerzésére. Lényegileg ezt követően alakult ki a magyar közoktatás jelenlegi rendszere.

Nyilvánvaló volt, hogy a népesség szellemi erőforrásainak jobb kihasználása, a továbbtanulási potencia növelése, a felsőoktatás fejlesztése mindenekelőtt az általános iskola, majd ennek bázisán a középiskola fejlesztését igényli. E két oktatási fokozat fejlődésének eddigi eredményeit a következő néhány főbb adat jellemzi:

2. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek és a középiskola I. évfolyamába felvettek száma a korosztály népességének százalékában

	1938	1950	1955	1960	1965
			évben		
Általános iskola nyolc osztályát végzettek a megfelelő korosztály népességének százalékában	19,2	48,5	65,9	78,6	90,4
Középiskola I. osztályába felvettek a megfelelő korosztály népességének százalékában	7,8	24,9	23,3	34,2	36,6

A magyar iskolarendszer demokratizálása, az oktatás kiszélesítése már egy évtized alatt is jelentős mértékben emelte a foglalkoztatottak, és még inkább a tanulmányaikat befejező fiatalok iskolázottságát. (L. a 3. táblát a 85. lapon.)

Az oktatásnak ez a fejlődése nem volt ugyan mentes ellentmondásoktól és hibáktól, de ezek ellenére *lényegében megoldotta a gyorsan fejlődő gazdaság szakemberellátását, feloldotta az oktatás szűk keresztmetszeteit és kielégítő bázist biztosított a felsőoktatás fejlesztése számára.* Csak ez tette lehetővé, hogy bár a felsőoktatásban a minőségi követelmények az évek során számottevően emelkedtek, a hallgatók száma jelentősen nőhetett. (L. a 4. táblát a 85. lapon.)

A fentiekben vázolt jelentős fejlődés ellenére *1960-tól ismét felvetődött Magyarországon a továbbtanulási potencia problémája:* a meg-

3. SZ. TÁBLA

A népgazdaságban foglalkoztatottak és a tanulmányaikat befejező fiatalok legmagasabb iskolai végzettsége százalékban

Iskolai végzettség	A népgazdaságban összesen foglalkoztatottak legmagasabb iskolai végzettsége		A tanulmányaikat befejező fiatalok legmagasabb iskolai végzettsége	
	1949	1960	1960	1965
Felsőfokú oklevél	2,3	3,1	3,5	6,2
Középiskolai érettségi	4,3	7,2	13,3	17,9
Szakmunkástanuló-iskola	15,5	25,5	29,3	32,3
Általános iskola nyolc osztálya			35,7	36,8
Befejezetlen általános iskolai végzettség	77,9	64,2	18,2	6,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

4. SZ. TÁBLA

A felsőoktatási intézmények hallgatóinak száma és aránya a megfelelő korosztály létszámához viszonyítva

Év	A felsőoktatási intézmények hallgatóinak száma*	
	összesen	a megfelelő korosztály népességének %-ában
1938	11 747	2,0
1950	26 509	3,4
1955	30 665	4,2
1961	34 526	4,8
1965	51 002	6,8

* Kizárólag a teljes időtartamú, nappali tagozatokon.

változott körülmények és követelmények között azonban merőben más módon, mint korábban. 1960-ban és 1961-ben készültek el Magyarországon a népgazdaság húsz éves szakember-szükségleti tervének első számításai. E számítások ellenőrzésének egyik módszereként azt vizsgálták, hogy a távlati szakember-szükséglet kielégítése az oktatás, elsősorban a felsőoktatás milyen fejlesztését igényli és ezt a fejlődést — egyéb feltétel teljesíthetőségét feltételezve — mennyiben engedi meg a fiatalok nemzedékének 1960-ig

kialakult továbbtanulási potenciája.[3] E vizsgálat arra hívta fel a figyelmet, hogy *az oktatás kívánatos fejlesztése a továbbtanulási potencia növelését igényli.* Ez a követelmény azzal is összefügg, hogy sajátos demográfiai okok a következő évtizedben önmagukban is jelentősen növelik az általános iskolát végzettek továbbtanulásának arányát. Magyarországon ugyanis főként a gyors gazdasági struktúraváltozás és a városiasodás, valamint az iskolázottsági színvonal jelentős növekedése következtében számottevően visszaesett az utóbbi évtizedben a születések száma. Ennek következtében az 1960-as évek átlagos 160 ezer főjével szemben 1970 után 140 ezer, majd 130 ezer fő végzi el az általános iskolát. Ez utóbbi létszám kisebb, mint amennyien jelenleg a középiskola és a szakmunkástanuló-iskola I. évfolyamába járnak. Ha tehát az általános iskolát végzettek továbbtanulásának aránya eléri, sőt meghaladja a 90%-ot, akkor is némileg csökkenteni kell a jövőben ezek abszolút számát. Ezen belül azonban továbbra is növelni kellene a középiskolában továbbtanulók volumenét a népgazdaság szakember-szükségletének kielégítése és egyben a népesség műveltségének emelése érdekében. *Így az 1970-es évek közepén 1000 általános iskolát végzett fiatal közül a középiskolába kerülők száma el kell hogy érje az 52—54 főt az eddigi maximális 46 fővel szemben.*

Mindezek miatt nem elégedhetünk meg az eddig elért eredményekkel, hanem *tovább kell javítani a népesség szellemi erőforrásainak kihasználását. Ez indokolta annak vizsgálatát, hogy különböző társadalmi-gazdasági tényezők milyen mértékben befolyásolják a mai körülmények között az általános iskolát és a középiskolát végzett fiatalok pályaválasztását, továbbtanulását.* A következőkben ennek a vizsgálatnak[4] legfőbb eredményeit[5] ismertetjük, majd befejezésként néhány fontosabb, általánosítható következtetést vonunk le a társadalmi miliő és a pályaválasztás közötti összefüggéseknek az oktatás tervezésében való figyelembevételére vonatkozóan.

[3] A vizsgálat főbb következtetéseit 1962 októberében Varsóban ismertették, a szakember-szükséglet és az oktatás összefüggéseit tárgyaló UNESCO symposiumon. Lásd: *Tímár János:* Interrelation between manpower needs and planning the development of the educational system. Periodica Polytechnica 1963. No. 1. 45—64.

[4] A vizsgálatot a Központi Statisztikai Hivatal végezte 1964-ben. A módszerek ismertetését, az adatszolgáltatásban résztvettek főbb adatait és a fogalmak magyarázatát a tanulmányhoz csatolt „Függelék" tartalmazza.

[5] Az adatfelvétel egy sor olyan részletkérdésre is kiterjedt (pl. szakképesítést nyújtó intézmények szakma szerinti csoportosítása), amelynek elemzésére a tanulmány korlátozott terjedelme miatt nem térhetünk ki, de amelyek az általánosítható főbb következtetéseket lényegében nem érintik.

II. *Az általános iskolát (nyolc osztályt) végzettek pályaválasztása, illetve továbbtanulása*

1. *A fiatalok pályaválasztása és a tényleges továbbtanulás*

Az általános iskola fejlődésének eredményeként jelenleg már egy-egy korosztály népességének 90%-a fejezi be eredményesen a nyolcadik osztályt. A végző fiatalok előtt a *pályaválasztás három fő útja* nyílik meg:

— továbbtanul középiskolában;
— továbbtanul szakmunkástanuló-iskolában;
— nem tanul tovább, hanem munkát vállal vagy otthon marad.

A vizsgálat időpontjáig eltelt évtized alatt szinte évről évre emelkedett a továbbtanulók száma és aránya.

5. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek továbbtanulása
(Teljes körű adatok)

Év	100 általános iskolát végzett közül továbbtanul			
	középiskolában	szakmunkás-tanulóiskolában	összesen	nem tanul tovább
1954	36	22	58	42
1955	35	26	61	39
1956	39	25	64	36
1957	40	33	73	27
1958	40	32	72	28
1959	42	38	82	18
1960	44	42	86	14
1961	43	38	81	19
1962	44	38	82	18
1963	46	38	84	16
1964	46	40	86	14

A tovább nem tanulók átlagosan $^2/_3$-a munkát vállal, illetve többségük segítő családtagként dolgozik a termelőszövetkezetekben vagy a szülők egyéni gazdaságában.

Az 1964. évi vizsgálat szerint a fiatalok pályaválasztása, illetőleg továbbtanulási igénye és annak megvalósulása a következő volt:

6. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek pályaválasztása és tényleges továbbtanulása százalékban

Tényleges továbbtanulás	Gimnáziumba	Szakközépiskolába	Középiskolába összesen	Szakmunkástanulóiskolába	Továbbtanulásra összesen
	jelentkezett tanulók száma				
Gimnáziumban	92,1	28,5	56,7	1,9	33,1
Szakközépiskolában	1,1	57,6	32,6	0,5	18,7
Középiskolában összesen	93,2	86,1	89,3	2,4	51,8
Szakmunkástanulóiskolában	5,3	11,0	8,5	86,9	42,3
Továbbtanul összesen	98,5	97,1	97,8	89,3	94,1
Nem tanul tovább	1,5	2,9	2,2	10,7	5,9
Mindösszesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A táblázat bekeretezett számai arról tanúskodnak, hogy az általános iskolát végzettek pályaválasztása, illetve *továbbtanulási igénye és annak megvalósulása — a szakközépiskolát kivéve — feltűnő mértékben egybevág.* A továbbtanulni szándékozó fiatalok 94%-ának választása megvalósult. Még a 6%-ot sem tette ki azoknak a száma aránya, akik a statisztikai adatfelvétel során bejelentett választásukat nem valósították meg.

Iskolatípusonként tekintve a legkedvezőbb volt a gimnáziumba jelentkező fiatalok helyzete.[6] Hasonlóan kedvező a továbbtanulási igények megvalósulásának aránya a középiskolába jelentkezettek összességénél (89%), valamint a szakmunkástanuló-iskolánál (87%). Lényeges az igények és az azok megvalósulása közötti eltérés a szakközépiskolák esetében. A szakközépiskolát választó fiataloknak alig 60%-a jutott be ebbe az iskolatípusba. Ez összefügg a szakközépiskolák nagy népszerűségével Magyarországon. A szülők jelentős része szívesen irányítja gyermekét a szakközépiskolába. Az itt végzett, tovább nem tanulók elhelyezkedési lehetősége ugyanis a megszerzett szakképzettség miatt kedvezőbb, mint a gimnáziumban érettségizett, tovább nem tanuló fiataloké. Ezért a szakközépiskolába jelentkezők száma évek óta jóval meghaladja a felvételi lehetőségeket. Azok a fiatalok, akik ebbe az iskolatípusba ily

[6] A magyar gimnázium a „klasszikus" gimnázium korszerű továbbfejlesztéseként kialakított általánosan képző középiskola, amelynek fő feladata az egyetemi tanulmányokra történő előképzés.

módon nem nyertek felvételt — mint a táblázat adatai mutatják — nagyobbrészt a gimnáziumokba, kisebb részben a szakmunkástanuló-iskolákba kerülnek pótlólag be.

2. *Az általános iskolai tanulmányi eredmény és összefüggései a pályaválasztással, illetve a szülők iskolázottságával és foglalkozásával*

Az általános iskolát végzettek pályaválasztása a jelenlegi magyar viszonyok között — láthattuk az előző adatokból — lényegében azt jelenti, hogy a fiatal milyen iskolatípust választ továbbtanulásának céljaként. A továbbtanulás még inkább azonosítható a pályaválasztással a szakoktatási intézmények esetében, ahol a választott szakképzés — az esetek többségében — már a fiatal jövendő foglalkozását, szakmáját is meghatározza. A különböző iskolatípusok más és más igényeket támasztanak a tanulók képességeivel, ismereteivel szemben. Nyilvánvaló, hogy a gimnázium, amely a felsőfokú tanulmányokra készíti elő a fiatalokat, fokozottan igényli a tanulók jó, megalapozott előképzettségét, tanulási készségét. A szakmunkástanuló-iskolák a megfelelő szellemi képességek és alapismeretek mellett főként a gyakorlati munkára való készséget, technikai érzéket, kézügyességet, meghatározott fizikai képességeket igényelnek.

Az általános iskola nyolcadik osztályának átlagos tanulmányi eredményei már bizonyos fokig tájékoztatnak a fiatalok képességéről, felkészültségéről. A tapasztalatok szerint a jobb tanulmányi eredménnyel rendelkezők szellemi képessége, felkészültsége általában kedvezőbb, mint a kevésbé jó, illetve a rossz eredményt elérő tanulók többségének. Különösen így van ez azokban az országokban — és így Magyarországon is —, ahol az oktatás egységes tantervek szerint, azonos tankönyvekből és egységesen képzett pedagógusokkal történik az állam által fenntartott egységes iskolákban. Ezzel korántsem kívánjuk azt állítani, hogy az osztályzatok az egyes esetekben is feltétlenül helyesen tükrözik vissza egy-egy fiatal egyéni képességeit vagy akárcsak felkészültségét, vagy hogy az osztályzatban kifejeződő ítélet minden egyes egyén jövőjére érvényes tájékoztatást ad. Nemcsak az iskolai „rossz tanuló" zsenik közismert kivételeire gondolunk itt, hanem az olyan tömegesebb jelenségekre, mint a fiatalok változékony diszpozíciójának hatása, a pedagógusok osztályozásában előforduló esetlegességek, téves megítélés vagy még inkább a különböző iskolák eltérő színvonala, az ebből eredő követelmény szintkülönbségek stb.

Ezeknek az indokolt fenntartásoknak ellenére a nyolc évi iskolai munka végén kiadott bizonyítványban foglalt osztályzatok *átlagosan, tendenciálisan* eléggé megbízható tájékoztatást adnak a fiatalok

képességeiről, a tananyag elsajátításának színvonaláról, tehát előképzettségükről, felkészültségükről. Ezért *a pályaválasztás, illetve továbbtanulás tényezőinek elemzésénél az átlagos tanulmányi eredmény és a továbbtanulás összefüggéseinek vizsgálatából indulunk ki.*

Az adatok szerint a tanulmányi átlageredmény, a pályaválasztás és annak megvalósulása közötti összefüggések a következők:

7. SZ. TÁBLA

Az egyes előmeneteli kategóriákba tartozó végzettek iskolatípusonkénti pályaválasztása és tényleges továbbtanulása százalékban

Iskolatípus	Kitűnő és jeles	Jó	Közepes	Elégséges	Elégtelen	Összesen*
	előmenetelű tanulók aránya					
Gimnázium						
pályaválasztás	46,8	30,5	13,9	3,4	1,5	21,1
tényleges helyzet	57,8	44,3	16,6	3,1	0,5	27,7
Szakközépiskola						
pályaválasztás	49,1	45,2	15,5	3,2	1,1	26,5
tényleges helyzet	35,7	26,8	7,0	1,3	0,2	15,7
Középiskola együtt						
pályaválasztás	95,9	75,7	29,4	6,6	2,6	47,6
tényleges helyzet	93,5	71,1	23,6	4,4	0,7	43,4
Szakmunkástanuló-iskola						
pályaválasztás	2,8	19,5	54,1	59,8	37,3	36,1
tényleges helyzet	4,6	21,6	52,7	53,3	33,7	35,4
Továbbtanul összesen						
pályaválasztás	98,7	95,2	83,5	66,4	39,9	83,7
tényleges helyzet	98,1	92,7	76,3	57,7	34,4	78,8
Munkába áll vagy otthon marad						
pályaválasztás	1,3	4,8	16,5	33,6	60,1	16,3
tényleges helyzet	1,9	7,3	23,7	42,3	65,6	21,2
Mindösszesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Ennek az oszlopnak adatai némileg eltérnek az 5. sz. tábla 1964. évi adataitól (87. old.). A fenti adatok ugyanis reprezentatív adatgyűjtés eredményei és csak az adott évben továbbtanulókat veszik figyelembe. Az előző táblázat azonban teljes körű adat és magában foglalja azok számát is, akik egy-két évi megszakítás után folytatják tanulmányaikat.

Az adatok első rátekintésre azt mutatják, hogy mind *a fiatalok pályaválasztását, illetve iskolatípus választását, mind pedig annak megvalósulását az általános iskolai tanulmányi eredmények jellegzetes módon meghatározzák.* A jeles rendű fiatalok csaknem teljes számban

középiskolában tanulnak tovább. Alig valamivel kisebb a továbbtanulási arány a jó rendűeknél, ezek közül azonban jóval kevesebben mennek középiskolába és ennek megfelelően ugrásszerűen megnő a szakmunkástanuló iskolát választók részesedése. A közepes eredményt elérő fiatalok közül az előzőeknél lényegesen kevesebben tanulnak tovább, különösen alacsony az előbbi két csoporthoz képest a középiskolába felvettek aránya: mindössze ¼-e a jeles rendűek közül középiskolában továbbtanulókénak. Ez a tendencia még jellegzetesebben látható az elégséges rendű, illetve a bukott fiataloknál.

Figyelemre méltó, hogy az előző fejezetben említett okok miatt a jeles és jó rendű tanulók nagyobb része először szakközépiskolába jelentkezik. Miután azonban a jelentkezők száma jóval meghaladja a felvételi lehetőségeket, a szakközépiskolába fel nem vett, jobb tanulmányi eredményű fiatalok megtöltik a gimnáziumot. Így végső soron a jeles rendűeknek több mint fele (57,8%), a jó rendűeknek pedig közel fele (44,3%) gimnáziumban folytatja tanulmányait.

Mielőtt továbbmennénk, érdemes még egyszer figyelmesebben szemügyre venni a pályaválasztás és a tényleges továbbtanulás egyezőségét, illetve a közöttük levő eltérést. Ha a ténylegesen továbbtanulók számát az ugyanazon iskolatípust választók létszámához viszonyítjuk, úgy rendűség szerint a következő arányszámokat kapjuk:

8. SZ. TÁBLA

Felvett tanulók az azonos iskolatípust választók százalékában tanulmányi eredmény szerint

Iskolatípus	Kitűnő és jeles	Jó	Közepes	Elégséges	Elégtelen*	Összesen
	előmenetelű továbbtanulók a jelentkezettek %-ában					
Gimnázium	123	145	119	91	36	131
Szakközépiskola	73	59	46	41	22	59
Középiskola együtt	98	94	80	67	30	91
Szakmunkástanuló-iskola	163	111	97	89	90	98
Továbbtanuló összesen	99	97	91	87	86	94

* Az „elégtelen" természetesen nem azonos a „bukott" osztályismétlésre utaltakkal. A tanulmányi eredmény adatok a félévi osztályzatokon alapulnak és így nem tükrözik vissza az évvégi és a későbbi esetleges tantárgyi javítóvizsgáknak az átlagot helyesbítő eredményét.

Ezek az adatok azt mutatják, hogy a jobb tanulmányi eredményt elérő fiatalok pályaválasztása reálisabb és azt is, hogy e fiatalok jelentkezését az iskolák érthetően kedvezőbben fogadják, mint a gyengébb eredményt felmutató fiatalokét.

A jeles rendű fiatalok pályaválasztása lényegében akadálytalanul érvényesül. Majdnem ugyanez a helyzet a jó rendűeknél. A középiskolába fel nem vett csekély számú jeles és jó rendű fiatal többsége a szakmunkástanuló-iskolába jut be, és így ebben az iskolatípusban a jeles és jó rendűek közül felvettek száma nagyobb, mint az iskolatípusba először jelentkezettek létszáma. A gyengébb tanulmányi eredményű fiatalok számottevő része nemcsak a középiskolába nem jut be, hanem egy részük a szakmunkástanuló iskolából is kiszorul. Minél jobb tehát egy-egy fiatal tanulmányi eredménye, annál inkább módja van egyéni döntése alapján meghatározni további életpályáját.

Az iskolába hat éves életkorukban kerülnek be a fiatalok. Addig a családi-társadalmi környezet formálja, alakítja az öröklött diszpozíciójukat és a következő években is erőteljesen befolyásolja a ráhatásokra még rendkívül fogékony gyerekeket. *A különböző környezet azonban nemcsak a képességeket fejleszti különböző mértékben és módon, hanem eltérő magatartást is alakít ki* a fiatalokban, amely befolyásolja szorgalmukat, törekvéseiket. Végül, ha egyéb adottságot azonosnak is tételezünk fel, a családi környezet különböző feltételeket biztosít pusztán a tanulási lehetőségeket illetően is.

A környezetnek ezek a tényezői sokrétűek és összetettek; a fontosabbak közé tartoznak a szülők iskolázottsága, a szülők foglalkozása, a családi jövedelmi viszonyok, a lakáskörülmények, a településviszonyok, a kiskorú gyermekek száma stb. Az eddigi magyarországi vizsgálatok arra engednek következtetni, hogy adott viszonyaink között az első két tényező: *a szülők iskolázottsága és foglalkozása* általában szorosan meghatározza az említett és itt fel nem sorolt többi tényezőket is. Ezért e tényezőkre irányítjuk elsősorban figyelmünket.

A szülők (az apa) iskolai végzettsége és a tanulmányi eredmény közötti összefüggéseket a 9. táblán közölt adatok szemléltetik.

A szülők iskolázottságának emelkedésével szinte mértani haladványszerűen csökken az elégtelenek és emelkedik a jeles rendűek aránya.

Ez azonban nem váratlan és rendellenes, csupán visszatükrözi a felnövekvő gyermeket körülvevő családi-társadalmi környezetnek azokat a lényeges különbségeit, amelyek fő meghatározója a szülők iskolázottsága.

Ehhez a tényezőhöz csatlakozik a szülők foglalkozásából eredő befolyás és ráhatás. (L. a 10. táblát.)

9. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek megoszlása százalékban tanulmányi eredmény és az apa iskolai végzettsége szerint

Az apa iskolai végzettsége	Kitűnő és jeles	Jó	Közepes	Elégséges	Elégtelen	Osztályozatlan és ismeretlen	Összesen
	előmenetelű tanulók aránya						
Befejezetlen általános iskolai végzettség	8,3	27,6	40,7	14,1	8,6	0,7	100,0
Általános iskola VIII. osztálya	15,7	37,3	34,0	7,5	5,0	0,5	100,0
Középiskolai érettségi	28,5	41,7	22,9	4,1	2,5	0,3	100,0
Felsőfokú oklevél	40,9	40,8	14,5	2,3	1,2	0,3	100,0
Összesen	12,8	31,0	36,8	11,4	7,3	0,7	100,0

Az egyes nagyobb foglalkozási csoportokat meghatározott iskolázottsági szint jellemzi. Kézenfekvő például, hogy az „értelmiségiek" foglalkozási csoportja közel azonos a „felsőfokú oklevéllel" rendelkezők iskolázottság szerinti csoportjával. Ennek megfelelően e két csoporthoz tartozó gyermekek tanulmányi eredményeinek rendűség szerinti megoszlása is közel azonos. — Hasonló módon vág egybe a középiskolai érettségivel rendelkező szülők és a „nem fizikai

10. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek megoszlása százalékban tanulmányi eredmény és az apa foglalkozása szerint

Az apa foglalkozása	Kitűnő és jeles	Jó	Közepes	Elégséges	Elégtelen	Osztályozatlan és ismeretlen	Összesen
	előmenetelű tanulók aránya						
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	9,0	29,2	39,5	13,9	7,8	0,6	100,0
Segédmunkás	6,6	25,4	40,1	16,3	10,6	1,0	100,0
Betanított munkás	9,4	28,4	40,7	12,1	8,5	0,9	100,0
Szakmunkás	11,5	32,3	38,9	9,6	7,1	0,6	100,0
Nem fizikai dolgozó	24,3	40,6	25,8	5,3	3,3	0,7	100,0
Értelmiségi	44,6	39,3	13,2	1,7	1,0	0,2	100,0
Összesen	12,8	31,0	36,8	11,4	7,3	0,7	100,0

dolgozók" gyermekeinek tanulmányi eredményei. A szülők foglalkozása, iskolai végzettsége és a gyermekek tanulmányi átlageredményének egybevetése arra enged következtetni, hogy a *szülők foglalkozása erősíti és elmélyíti a szülők iskolázottsága által meghatározott különbségeket.* Ezt mutatják a következő adatok is.

11. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek tanulmányi átlaga az apa foglalkozása és iskolai végzettsége szerint

Az apa foglalkozása	Általános iskola				
	Felsőfokú oklevéllel	Középiskolai érettségivel	8. osztályos végzettséggel	7. osztályos és kevesebb végzettséggel	Összesen
	rendelkező szülők gyermekeinek tanulmányi átlaga				
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	—	3,60	3,59	3,13	3,18
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	—	3,67	3,45	3,12	3,21
Nem fizikai dolgozó	3,92	3,93	3,72	3,44	3,78
Értelmiségi	4,24	4,42	—	—	4,25
Összesen	4,18	3,90	3,51	3,13	3,31

Az általános iskolák pedagógusai külön korrepetálásokkal és sok más módon támogatják azokat a gyerekeket, akik otthoni hátrányosabb körülményeik következtében nem nyújtják az iskolában a képességeiknek megfelelő teljesítményt. Ezt a segítséget lehet fokozni, hatékonyságát lehet növelni. (Ennek kérdéseire a befejező fejezetben még visszatérünk.) Nyilvánvaló azonban, hogy *az iskola nem képes teljesen kiegyenlíteni azokat a különbségeket, amelyek az iskolába belépő gyermekeknél családi környezetük következtében kialakultak és amelyek az iskolai tanévek során is folyamatosan éreztetik hatásukat.* A családi környezet jelentőségét szemléltetően mutatják egy-egy nagyobb foglalkozási csoport részadatai. Így például a mérnök-szülők gyermekeinek tanulmányi átlageredménye 4,12 volt. Ugyanakkor a tanítók, tanárok gyermekeinek eredménye ennél jóval kedvezőbb: 4,46. Kézenfekvő, hogy az eltérés főként abból a megkülönböztetett támogatásból — és ráhatásból — ered, amelyben a pedagógus-szülők gyermekei otthon részesülnek és amely hasonló iskolázottságú, de más foglalkozású szülők gyermekeikre gyakorolt hatásával szemben is kedvezőbb.

3. *A szülők foglalkozása és a fiatalok pályaválasztása, illetve továbbtanulása*

Az eddigiek során már megállapítottuk, hogy a fiatalok pályaválasztása és ennek megvalósulása szorosan összefügg tanulmányi eredményeikkel, ez utóbbi pedig a szülők iskolázottságával, illetve foglalkozásával. Mindebből következik, hogy a fiatalok pályaválasztása a szülők foglalkozása szerint eltérő jellegű és különböző irányú.

12. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek pályaválasztása
a szülők foglalkozása szerint százalékban

Az apa foglalkozása	Gimnáziumba	Szakközépiskolába	Középiskolába összesen	Szakmunkástanuló iskolába	Összes továbbtanulásra	Munkát vállal, otthon marad	Összes végzett
	jelentkezett tanulók aránya						
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	14,4	19,9	34,3	39,7	74,0	26,0	100,0
Segédmunkás	13,4	17,0	30,4	47,7	78,1	21,9	100,0
Betanított munkás	16,8	24,5	41,3	42,7	84,0	16,0	100,0
Szakmunkás	21,0	32,2	53,2	36,3	89,5	10,5	100,0
Nem fizikai dolgozó	37,3	43,4	80,7	15,7	96,4	3,6	100,0
Értelmiségi	64,6	31,0	95,6	4,0	99,6	0,4	100,0
Összesen	21,1	26,5	47,6	36,1	83,7	16,3	100,0

Az összes mezőgazdasági fizikai dolgozó jelenlegi átlagos iskolázottsági szintje a nem mezőgazdasági ágazatokban foglalkoztatott segédmunkások és betanított munkások iskolázottsági nívója között helyezkedik el. Megközelítően ez a helyzet a munka technikai színvonala, bonyolultsági foka tekintetében is. Ha ezt figyelembe véve a mezőgazdasági fizikai dolgozók gyermekeinek fenti adatait a segédmunkások utáni sorba helyeznénk be, úgy törés nélkül mutatkozna meg, hogy *minél magasabb iskolázottsági szinten állnak a szülők, minél bonyolultabb az általuk végzett munka, annál nagyobb arányban választják a gyermekek a középiskolai továbbtanulást, ezen belül különösképpen a gimnáziumot* életpályájuk következő lépcsőfokaként. — Ennek megfelelően fordított irányú tendenciát mutat a szakmunkástanuló-iskolába történő jelentkezés, valamint a munkavállalást, illetve a háztartást választó gyermekek aránya. Ez utóbbit illetően csupán a mezőgazdasági fizikai dolgozók munkát választó gyermekeinek kiugróan magas aránya tér el az általános

irányvonaltól. A parasztgyerekek számára ugyanis objektíve kisebb a szakmunkásképzés választásának lehetősége, mint a városi fiataloknál. Az iskolai rendszerű mezőgazdasági szakmunkásképzés fejlődése csak a legutóbbi években gyorsult meg, az ipari, kereskedelmi és más, nem mezőgazdasági szakmákban pedig a képzés jóval szűkebb körű a mezőgazdasági körzetekben, mint a városi, ipari területeken. Ugyanakkor a parasztcsaládok tovább nem tanuló gyermekei a mezőgazdaságban segítő családtagként viszonylag könnyen megtalálhatják a helyüket fiatal koruk ellenére. Ez magyarázza, hogy a mezőgazdasági fizikai dolgozók gyermekei kisebb arányban választják a szakmunkásképzést, mint a segédmunkásoké és eleve jóval nagyobb mértékben kívánnak munkába állni vagy otthon maradni, mint az előbbi csoporthoz tartozó gyerekek.

A szülők foglalkozásának a gyermek pályaválasztását befolyásoló szerepét jellegzetesen mutatja a különböző értelmiségi foglalkozású szülők gyermekeinek iskolaválasztása. A középiskolába történő jelentkezés együttes aránya tekintetében jóformán nincs eltérés, az átlagtól való szóródás mindössze $\pm$ 1,5%. A középiskola két fő típusa közötti választásban azonban már nagy a különbség.

13. SZ. TÁBLA

Az értelmiségi foglalkozású szülők gyermekeinek középiskolai pályaválasztása

Apa foglalkozása	Gimnáziumba	Szakközép-iskolába	Összes középiskolába
	jelentkezett tanulók aránya		
Orvos	84,2	12,8	97,0
Mérnök	61,4	35,3	96,7
Pedagógus	63,2	33,4	96,6
Egyéb értelmiségi	62,1	32,2	94,3
Együtt	64,6	31,0	95,6

Az értelmiségiek nagyobb foglalkozási csoportjai közül kiemelkednek az átlagostól eltérő választásukkal az orvosok gyermekei, akiknek több, mint $^4/_5$-e eleve a gimnáziumba jelentkezik. Ez azt is jelzi, hogy e fiatalok főként a felsőfokú tanulmányok felé törekednek. (Később majd látni fogjuk, hogy ezen belül is főként az orvosi pálya irányába.) A többi értelmiségi foglalkozású szülők gyermekei lényegében ugyanolyan arányban kívánnak továbbtanulni a középiskolában, mint az orvosok gyermekei, de a közép-

skolák közül az utóbbiaknál jóval nagyobb arányban választják a gyakorlatias irányú, az érettségi utáni azonnali elhelyezkedést megkönnyítő szakközépiskolát. Ez esetben tehát a szülők azonos iskolázottsága és a gyermekek azonos átlagos tanulmányi eredménye ellenére *a pályaválasztást, illetve a középiskola típusának választását a szülők foglalkozása jelentősen differenciálja.*

Vizsgáljuk meg ezek után, hogyan alakult a gyermekek tényleges továbbtanulása a szülők foglalkozása szerinti megoszlásban.

14. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek továbbtanulása százalékban az apa foglalkozása szerint

Az apa foglalkozása	Gimnáziumba	Szakközépiskolába	Középiskolába összesen	Szakmunkástanuló iskolába	Összesen	Nem tanul tovább	Összes végzett
	felvett tanulók aránya						
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	20,3	11,3	31,6	35,9	67,5	32,5	100,0
Segédmunkás	17,7	9,0	26,7	44,4	71,1	28,9	100,0
Betanított munkás	22,2	14,8	37,0	42,2	79,2	20,8	100,0
Szakmunkás	29,1	18,0	47,1	38,5	85,6	14,4	100,0
Nem fizikai dolgozó	46,4	29,1	75,5	18,8	94,3	5,7	100,0
Értelmiségi	71,0	20,7	91,7	7,2	98,9	1,1	100,0
Összesen	27,7	15,7	43,4	35,4	78,8	21,2	100,0

Ha a fenti adatokat a 12. sz. tábla adataival egybevetjük, az így kapott indexek a pályaválasztás és annak megvalósulása közötti eltéréseket világosan mutatják (15. tábla).

Az adatok szerint a pályaválasztás megvalósulása foglalkozási csoportonként nem mutat jellegzetes eltéréseket. Általánosan érvényesült az a tendencia, hogy a szakközépiskolába jelentkező, de oda férőhely hiányában fel nem vett fiatalok túlnyomó többsége pótlólag gimnáziumba került. A középiskolába jelentkezők felvételi aránya eléggé kiegyenlített. A nem fizikai dolgozók és értelmiségiek valamivel kedvezőbb indexe — később látni fogjuk — főként arra vezethető vissza, hogy a „szellemi" foglalkozású szülők kitartóan ragaszkodnak a gyermek középiskolai tanulásához. A szakmunkástanuló iskolai tanulmányokat is figyelembe véve az előbbieknél valamivel nagyobb az eltérés a fizikai és nem fizikai dolgozók gyermekeinek továbbtanulási indexei között. Figyelemre méltó, hogy a *szakmunkások, valamint az összes nem fizikai dolgozók,*

15. SZ. TÁBLA

Felvett tanulók az azonos iskolatípust választók százalékában az apa foglalkozása szerint

Az apa foglalkozása	Gimnáziumba	Szakközépiskolába	Középiskolába összesen	Szakmunkástanuló iskolába	Összesen
	felvettek a jelentkezettek %-ában				
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	141	57	92	90	91
Segédmunkás	133	53	88	93	91
Betanított munkás	132	60	90	99	94
Szakmunkás	139	56	89	106	96
Nem fizikai dolgozó	124	67	94	120	98
Értelmiségi	110	67	96	180	99
Összesen	131	59	91	98	94

különösen az értelmiségiek gyermekei, amennyiben a középiskolába nem kerülhettek be, inkább választották a szakmunkástanuló-iskolát, mint a munkába lépést vagy otthon maradást. Így ebbe az iskolatípusba végül is a fiatalok nagyobb részét vették fel ténylegesen, mint amennyien oda eredetileg jelentkeztek. Így végeredményben a „tervezett" és a tényleges továbbtanulás aránya közel azonos.

A mezőgazdasági fizikai dolgozók, valamint a segédmunkások és betanított munkások esetében viszont az egyes iskolatípusba fel nem vett gyermekek inkább munkába léptek vagy átmenetileg otthon maradtak és csak kisebb mértékben csoportosultak át más iskolatípusba. — E kisebb eltérések mellett is megállapítható, hogy a *foglalkozási csoportok szerinti továbbtanulásban ténylegesen fennálló jelentősebb eltérések nem a felvételnél érvényesülő esetleges megkülönböztetésből származnak, hanem ezeket már az eredeti pályaválasztás határozza meg.*

Az eddigi adatokból arra következtettünk, hogy a fiatalok pályaválasztása szorosan összefügg az átlagos tanulmányi eredményekkel, ez utóbbi pedig a szülők iskolázottságával, illetve foglalkozásával. Ez az összefüggés azonban különböző mértékű a foglalkozási csoportok szerint.

Ha a továbbtanulást választók együttes arányát tekintjük, akkor a jeles rendűek pályaválasztásánál még semmi érdemleges különbséget nem látunk. A jó rendűeknél a mezőgazdasági fizikai dolgozók gyermekei az értelmiségiekhez viszonyítva számottevően kisebb arányban választják a továbbtanulást. A közepes rendűek-

16. SZ. TÁBLA

Az egyes előmeneteli kategóriákba tartozó végzettek megoszlása százalékban a pályaválasztás és a szülők foglalkozása szerint

Az apa foglalkozása	Kitűnő és jeles	Jó előmenetelű tanulók aránya	Közepes	Elégséges	Elégtelen	Összesen
	középiskolát választja					
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	89,5	62,1	18,9	3,3	0,8	34,3
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	96,0	76,0	29,1	6,3	2,1	44,6
Nem fizikai dolgozó	99,1	93,6	63,7	25,0	12,2	80,7
Értelmiségi	99,5	99,2	80,6	62,5	33,3	95,6
Összesen	95,9	75,7	29,4	6,6	2,6	47,6
	szakmunkástanuló-iskolát választja					
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	7,1	27,8	54,7	52,0	25,7	39,7
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	3,0	20,4	57,4	65,5	42,1	40,6
Nem fizikai dolgozó	0,5	6,2	32,2	57,6	47,8	15,7
Értelmiségi	0,2	0,8	19,4	37,5	33,3	4,0
Összesen	2,8	19,5	54,1	59,8	37,3	36,1
	továbbtanulásra jelentkezett együttesen					
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	96,6	89,9	73,6	55,3	26,5	74,0
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	99,0	96,4	86,5	71,8	44,2	85,2
Nem fizikai dolgozó	99,6	99,8	95,9	82,6	60,0	96,4
Értelmiségi	99,7	100,0	100,0	100,0	66,6	99,6
Összesen	98,7	95,2	83,5	66,4	39,9	83,7
	munkát vállal, otthon marad					
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	3,4	10,1	26,4	44,7	73,5	26,0
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	1,0	3,6	13,5	28,2	55,8	14,8
Nem fizikai dolgozó	0,4	0,2	4,1	17,4	40,0	3,6
Értelmiségi	0,3	—	—	—	33,4	0,4
Összesen	1,3	4,8	16,5	33,6	60,1	16,3

nél a differenciálódás elmélyül: a mezőgazdasági dolgozók gyermekeinek lemaradása növekszik és a nem mezőgazdasági foglalkozású fizikai dolgozók gyermekeinél is megjelenik ez a tendencia. Az elégséges rendűeknél és az elégteleneknél a nem fizikai dolgozók tovább-

tanulási aránya is elválik az értelmiségi csoporttól, és a differenciálódás minden foglalkozási csoportnál jelentős és jellegzetes.

A pályaválasztásban mutatkozó eltérések a részletadatoknál nagyobbak. A középiskolát választóknál már a jeles tanulmányi eredményt elért fiataloknál megkezdődik a szülők foglalkozása szerinti differenciálódás és ez az előbbinél nagyobb mértékben folytatódik a gyengébb tanulmányi eredményt felmutató fiataloknál. Szembetűnő, hogy az értelmiségi szülők gyermekei közül még az elégséges rendűek is közel 2/3-a, sőt az elégtelen rendűeknek is kereken 1/3-a középiskolában szeretne továbbtanulni. Bár ez utóbbi törekvések tényleges megvalósulása viszonylag kismértékű, a pályaválasztásnak ez a tendenciája mégis jellegzetes.

Az azonos tanulmányi eredményt felmutató fiatalok pályaválasztásának a szülők foglalkozása szerinti differenciálódása számos bonyolult tényező összefüggésének és kölcsönhatásának eredménye. E tanulmány keretében csak röviden utalhatunk néhány fontosabb tényezőre. A tényezők egyik csoportja összefügg a szülők lakóhelyével, a család átlagos létszámával, a család jövedelmi viszonyaival és más hasonló jellegű objektív tényezőkkel. *Ezek főként a mezőgazdasági dolgozók, továbbá a nem mezőgazdasági fizikai dolgozók gyermekeinek középiskolai továbbtanulását fékezik, nehezítik.*

A továbbtanulást differenciáló tényezők más csoportjába főként az olyan *tudati tényezők tartoznak, mint például a társadalmi presztízs.*

Ezek az előbbi tényezőkkel összefüggésben és azokkal azonos irányban érvényesülnek. E különböző tényezők hatását különválasztani nem lehet, legalábbis eddigi vizsgálataink erre nem adtak módot. Számos jel mutat azonban arra, hogy e szubjektív tényezők különösen nagymértékben befolyásolják az egyes foglalkozási csoportokhoz tartozó gyermekek pályaválasztását. *Az értelmiségi szülők elsősorban társadalmi presztízsből ragaszkodnak ahhoz, hogy gyermekeik középiskolába járjanak.* Még a gyenge tanulmányi eredményt elért gyermekeket is ösztönzik erre. A tovább nem tanulás egyben azt is jelentheti, hogy a gyerek szüleinél alacsonyabb társadalmi presztízsű foglalkozásba kerül. A foglalkozási csoportok másik, ellentétes pólusán, a mezőgazdasági fizikai dolgozóknál ilyen megfontolások nem érvényesülnek. Azért itt — a jeles rendűektől eltekintve — *még a tanulmányi eredmény által jelzett lehetőségek határát sem éri el teljesen* a továbbtanulás iránti igény.

Kérdéses, hogy a foglalkozási csoportonkénti továbbtanulási arányok differenciálódását milyen mértékben határozza meg az eddig megismert két legfőbb tényező: a gyermek tanulmányi átlaga és a szülők foglalkozása által meghatározott magatartás, tovább-

tanulási igény. Ennek megállapítása érdekében megvizsgáljuk, milyen lenne az egyes foglalkozási csoportok továbbtanulási aránya, ha minden csoportban olyan volna a fiatalok tanulmányi eredmény szerinti megoszlása, mint a legkedvezőbb eredményt felmutató értelmiségi gyermekeknél, de a továbbtanulás iránti igény rendűség szerint változatlan maradna, illetve, ha változatlan tanulmányi eredmény szerinti megoszlás mellett minden csoportban olyan volna a továbbtanulás iránti igény, mint a nem fizikai dolgozók csoportjában. Ez utóbbi esetben azért nem vesszük standard tényezőnek az értelmiségiek csoportját, mivel itt az elégséges és elégtelen osztályzatú gyermekek középiskolai továbbtanulás iránti igénye nem reális; főként a már említett szubjektív tényezők hatására vezethető vissza. A rövidség kedvéért itt csupán a középiskolai továbbtanulásra vonatkozó számítások eredményét ismertetjük.

17. SZ. TÁBLA

A középiskolai továbbtanulás iránti igények változása a rendűség szerinti megoszlás, illetve a pályaválasztás változása esetén

Az apa foglalkozása	Az általános iskolában végzettek közül középiskolai továbbtanulást választók aránya		
	az 1964. évi pályaválasztás szerint	ha a rendűség szerinti megoszlás a diplomás értelmiségiek csoportjának felelne meg	ha a továbbtanulás iránti igény a nem fizikai dolgozók csoportjának felelne meg
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	34,3	66,9	66,2
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	44,6	76,7	67,2
Nem fizikai dolgozó	80,7	90,1	80,7
Értelmiségi	95,6	95,6	90,0
Összesen	47,6	76,1	69,3

Az adatok szerint a *tanulók tanulmányi eredménye és a különböző eredményt elérő fiatalok továbbtanulás iránti eltérő mértékű igénye egyaránt döntő szerepet játszik a pályaválasztásban*, illetve a tényleges továbbtanulásban. — Ha csupán a számadatokat nézzük, úgy a mezőgazdasági fizikai dolgozók csoportjában valamivel nagyobb a szerepe annak, hogy a végzettek továbbtanulás iránti igénye — más csoportokhoz képest — viszonylag alacsonyabb. A többi foglalkozási csoportban az játszik nagyobb szerepet, hogy a tanu-

lók tanulmányi eredménye kedvezőtlenebb az élen járó csoporthoz képest. Anélkül, hogy csökkentenénk a munkás- és parasztgyerekek továbbtanulásra való ösztönzésének jelentőségét, mégis elsősorban e fiatalok *tanulmányi eredményeinek további javítására kell a fő figyelmet fordítanunk.* A tanulmányi eredmények javulása nemcsak „automatikusan" növeli az egyes foglalkozási csoportokhoz tartozó fiatalok átlagos továbbtanulási arányát, hanem *visszahatásában minőségileg is megfelelő bázist is nyújt a magasabb fokú oktatás kiszélesítésére.*

4. *A szülők iskolázottsága és a fiatalok pályaválasztása, illetve továbbtanulása*

A különböző iskolázottságú szülők gyermekeinek pályaválasztására vonatkozó adatok megerősítik eddigi következtetéseinket.

18. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek pályaválasztása százalékban az apa iskolai végzettsége szerint

Az apa iskolai végzettsége	Gimnáziumba	Szakközépiskolába	Középiskolába összesen	Szakmunkástanuló iskolába	Összes továbbtanulásra	Nem kíván tovább tanulni	Összes végzett
	jelentkezett tanulók aránya						
Befejezetlen általános iskolai végzettség	15,2	20,7	35,9	42,4	78,3	21,7	100,0
Általános iskola VIII. osztálya	24,0	37,6	61,6	29,9	91,5	8,5	100,0
Középiskolai érettségi	42,0	46,0	88,0	10,2	98,2	1,8	100,0
Felsőfokú oklevél	63,3	31,4	94,7	4,3	99,0	1,0	100,0

A fenti adatoknak a 12. sz. tábla (95. l.) adataival való egybevetése mutatja, hogy *a szülők iskolázottsága és foglalkozása mint egymással kölcsönösen összefüggő tényezők, együttesen éreztetik hatásukat a fiatalok tanulmányi eredményére és részben ezen keresztül, részben közvetlenül szignifikánsan meghatározzák a fiatalok pályaválasztását.*

5. *A tanulók pályaválasztása és továbbtanulása földrajzi területek szerint*

A szülők, illetve gyermekeik lakhelye pályaválasztásukat és a tényleges továbbtanulásukat is nagymértékben befolyásolja.

19. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek pályaválasztása terület és a lakóhely jellege szerint százalékban

Terület, jelleg	Gimnáziumba	Szakközépiskolába	Középiskolába összesen	Szakmunkástanuló iskolába	Összes tovább tanulásra	Munkát vállal, otthon marad	Összes végzett
	jelentkezett tanulók aránya						
Községek							
5000-nél kevesebb lakossal	17,2	22,7	39,9	38,4	78,3	21,7	100,0
5000—9999 lakossal	20,3	22,9	43,2	37,3	80,5	19,5	100,0
10 000-nél több lakossal	20,7	23,8	44,5	40,2	84,7	15,3	100,0
Budapest	28,0	35,8	63,8	29,0	92,8	7,2	100,0
Városok	25,5	31,3	56,8	33,8	90,6	9,4	100,0
Összesen	21,1	26,5	47,6	36,1	83,7	16,3	100,0
Ipari jellegű településeken (Budapest nélkül)	19,9	30,0	49,9	38,8	88,7	11,3	100,0
Vegyes jellegű településeken	26,7	26,7	53,4	34,0	87,4	12,6	100,0
Mezőgazdasági jellegű településeken	17,6	22,2	39,8	37,8	77,6	22,4	100,0

A fiatalok pályaválasztása jelentősen differenciálódik a település nagysága, illetve jellege szerint, bár e különbségek nem olyan nagyok, mint amilyent a szülők iskolázottsága, foglalkozása, illetve a tanulmányi eredmény szerinti korábbi csoportosítások mutattak. A különböző nagyságú községekben lakó fiatalok pályaválasztása közötti eltérés aránylag csekély. A nagyobb eltérés a községek és városok, illetve Budapest vonatkozásában mutatkozik. A tendencia világos: *minél nagyobb a település, annál magasabb a középiskolát választó, illetve a továbbtanulást igénylő fiatalok aránya.*

Az eddig tárgyalt tényezők esetében a pályaválasztás közvetve vagy közvetlenül szorosan összefüggött az általános iskolai tanulmányi eredménnyel. A területi differenciálódás esetében azonban ennek nincs jelentősége. (L. a 20. táblát.)

A tanulmányi eredmény semmiféle olyan jellegzetes szóródást nem mutat terület szerint, ami a pályaválasztás különbségeit indokolná. Az egyes iskolák színvonala között elkerülhetetlenül vannak különbségek, és ezek mind a tanulmányi érdemjegyekben, mind az ismeretek tényleges színvonalában jelentkeznek.

A pályaválasztás területi eltérései elsősorban az iskolák telepítésével, az egyes település-típusok iskolaellátottságának színvonalával függenek össze. Bár az elmúlt évtizedben már nagyobb községekben is léte-

20. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek tanulmányi eredménye terület szerint

Terület	Tanulmányi átlag
Községek	
2000-nél kevesebb lakossal	3,31
2000—4999 lakossal	3,23
5000—9999 lakossal	3,29
10 000-nél több lakossal	3,24
Városok	3,38
Budapest	3,37

sültek középiskolák, az összes középiskolák kétharmada városokban működik. A nem helyben lakó fiatalok bejárását iskolavonatok és autóbuszjáratok segítik. Ezenkívül a nem helyben lakó tanulók több mint egyharmada (közel 35 ezer fő) középiskolai diákotthonokban lakik az iskolaév alatt. Ennek ellenére a kisebb településeken lakók középiskolai továbbtanulását az iskolától való távolság még mindig számottevő mértékben nehezíti.

Az iskolatelepítés meghatározó szerepét jól mutatják a 19. sz. táblának a település jellege szerint csoportosított adatai. Az ipari és mezőgazdasági jellegű településeken közel azonos a gimnáziumba jelentkezett fiatalok aránya. Ettől eltérő, kiugróan magas arány mutatkozik a vegyes jellegű településeken. Az ebbe a csoportba tartozó vidéki városok többségében történelmi okok miatt viszonylag sok gimnázium működik. Így e városok és környékük lakóinak elsősorban a gimnáziumi továbbtanulás lehetősége áll rendelkezésükre. A szakközépiskolák főként a modern ipari fejlődéssel összefüggésben szerveződtek meg. Ezért az ipari jellegű települések vezetnek a szakközépiskolai továbbtanulás arányának nagyságrendjében. Ezt követik a vegyes, majd a mezőgazdasági jellegű településeken lakó fiatalok. A szakmunkástanuló-iskoláknál a sorrend ismét „felborul", ami azzal is összefügg, hogy a vegyes jellegű települések viszonylag széles körű gimnáziumi tanulási lehetősége eleve ilyen irányba befolyásolja a tanulók pályaválasztását.

A pályaválasztás, illetve a továbbtanulási igények megvalósulásában területek szerint lényeges különbségek nincsenek. A területek nagyságának sorrendjében csak kismértékben növekszik a továbbtanulási igények megvalósulását jelző index. Némileg figyelemre méltó, hogy Budapesten ez az index ugyan a legmagasabb, de iskolatípusok szerint a fővárosban viszonylag kevesebben jutot-

21. SZ. TÁBLA

Felvett tanulók az azonos iskolatípust választók százalékában terület szerint

Terület	Gimnáziumba	Szakközépiskolába	Középiskolába összesen	Szakmunkástanuló iskolába	Összesen
	felvettek a jelentkezettek %-ában				
Községek					
5000-nél kevesebb lakossal	138	57	92	94	93
5000—9999 lakossal	131	58	92	97	95
10 000-nél több lakossal	140	49	91	96	94
Városok	134	61	94	97	95
Budapest	111	65	85	122	97
Összesen	131	59	91	98	94

tak be a középiskolába, főként a gimnáziumba, mint a városokban és községekben. Egészében véve mégis azt mondhatjuk, hogy *a továbbtanulásban mutatkozó jellegzetes területi differenciálódás nem az igények különböző mértékű kielégítéséből ered, hanem ezt már a pályaválasztás határozza meg.* Ez viszont — mint már említettük — főként az iskolák telepítésétől függ. A szülők és a fiatalok igyekeznek a továbbtanulásnál reális igényeket támasztani, amit a szervezett pályaválasztási tanácsadás is elősegít. *Így az iskoláztatási adottságok területi eltérései egyben a pályaválasztást, illetve a tényleges továbbtanulás területi differenciálódását is meghatározzák.* Ez — a már eddig vázolt egyéb tényezőkkel együtt — főként a mezőgazdasági dolgozók gyermekeinek továbbtanulásánál jelent nehézségeket.

6. *A pályaválasztás, illetve továbbtanulás nemek szerinti differenciálódása*

Az elmúlt két évtized alatt Magyarországon mélyrehatóan megváltozott a nők társadalmi-gazdasági helyzete. A nők nemcsak politikailag egyenjogúak, de társadalmi-gazdasági érvényesülésük lehetősége is a férfiakéval közel azonos. Ma a nők egyre nagyobb szerepet játszanak a magas képzettséget kívánó munkakörökben is; arányuk nemcsak a nők számára „hagyományosan" alkalmas szakmákban (pedagógusok) emelkedik, hanem például a műszaki szakmákban is. Jellemző, hogy a műszaki egyetemek hallgatóinak egyötöde nő. *A nők pályaválasztását azonban mégis nagymértékben befolyásolják biológiai, fiziológiai adottságaik.* Az egészségre ártalmas vagy veszélyes munkakörökben egészségvédelmi előírások tiltják

22. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek pályaválasztása százalékban nemenként és a szülők foglalkozása szerint

Az apa foglalkozása	Továbbtanulásra jelentkezett						Munkát vállal, otthon marad		Összes végzett	
	középiskolába		szakmunkástanuló iskolába		összesen					
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	25,9	43,4	53,7	24,4	79,6	67,8	20,4	32,2	100,0	100,0
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	36,9	52,7	52,5	28,0	89,4	80,7	10,6	19,3	100,0	100,0
Nem fizikai dolgozó	76,4	85,6	21,1	9,6	97,5	95,2	2,5	4,8	100,0	100,0
Értelmiségi	95,8	95,4	4,0	3,9	99,8	99,3	0,2	0,7	100,0	100,0
Összesen	41,0	54,8	47,0	24,3	88,0	79,1	12,0	20,9	100,0	100,0

a nők munkáját. Más foglalkozások, főleg a nehezebb fizikai erőkifejtést igénylő munkák, a nők számára kevéssé alkalmasak. Egy sor szakmában viszont a nők a férfiaknál jobban állhatják meg helyüket. Ezek és számos más tényező nemek szerint is differenciálja a fiatalok pályaválasztását. (L. a 22. táblát.)

A pályaválasztás nemek szerinti differenciálódása legjellegzetesebben a középiskolai továbbtanulásnál figyelhető meg. Az értelmiségiek csoportját kivéve, minden más csoportra jellemző, hogy *a lányok jóval nagyobb arányban kívánnak középiskolában továbbtanulni, mint a fiúk.* Ezt mutatják a továbbtanulásra vonatkozó tényadatok is. Különösen nagy a fiúk és lányok középiskolai továbbtanulásának aránya közötti különbség a fizikai dolgozók gyermekeinél. A fiúk választási lehetősége azonban kedvezőbb, mint a lányoké, különösen a szakmunkástanuló-iskolákban. Ezért a fiúknak aránylag jelentős része nem középiskolában kíván továbbtanulni, hanem a szakmunkásképzés keretében. A lányok számára — a már említett biológiai, fiziológiai okok miatt — a szakmunkásképzés korlátozottabb lehetőséget nyújt, így a továbbtanulni szándékozó lányok inkább a középiskolát választják.

Ezt a tendenciát elősegíti, hogy *az általános iskolában* a lányok tanulmányi eredménye minden foglalkozási csoportnál kedvezőbb, mint a fiúké. Amíg a fiúk tanulmányi átlaga 3,16, addig a lányoké 3,46.

III. *A középiskolát (12 osztályt) végzettek pályaválasztása*

1. *Pályaválasztás és ennek megvalósulása*

Magyarországon az elmúlt húsz év alatt a középiskolai oktatás mélyreható mennyiségi és minőségi változáson ment át. A két világháború között csupán a klasszikus gimnázium számított „elismert" középiskolának, csak ez a középiskola fejeződött be „érettségivel", amely jogot adott bármely egyetemre, főiskolára történő jelentkezéshez. A gimnáziumi érettségi az akkori, viszonylag fejletlen gazdasági-technikai színvonal mellett jó ajánlólevélnek számított az államigazgatási, kereskedelmi, ügyviteli stb. szakmákban való elhelyezkedéshez. Mindez azzal is összefüggött, hogy *e gimnáziumokba egy-egy korosztály népességének mindössze 4—4,5%-a került be, és a munkás- és parasztszármazású fiatalok aránya még a 4 %-ot sem érte el a tanulók között.*

A gimnáziumoknál jóval kisebb számban különböző ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi szakközépiskolák is működtek. Ezek többségét az akkori rendszer nem ismerte el a gimnáziummal egyenjogú kö-

zépiskolának. A továbbtanulni szándékozó fiatalok általában csak gimnáziumi különbözeti érettségi után jelentkezhettek az egyetemekre, főiskolákra. A gimnáziumokat és szakiskolákat egybevéve a II. világháborút közvetlenül megelőző években az első osztályos tanulók száma maximálisan 14 ezer fő volt, ami a megfelelő korosztály létszámának nem egész 8%-át jelentette.

A háborút követő társadalmi rendszerváltozás és az ennek alapján kibontakozó kultúrforradalom megszüntette a különböző típusú középiskolák közötti jogi egyenlőtlenséget, demokratizálta, korszerűsítette tananyagukat, nevelési módszereiket, és gyorsan növelte a felvételre kerülő fiatalok számát. A tandíjak csökkentése, majd eltörlése, a tankönyvek árának leszállítása és más intézkedések az általános társadalmi változások talaján meghozták eredményeiket; *a korábbihoz képest nagymértékben nőtt a tanulók között a munkások és parasztok gyermekeinek aránya.*

Az I. évfolyamba felvételre kerülő tanulók száma[7] az 1950-es évek elején eléggé ingadozott; majd az 1956/57. tanévtől kezdve csaknem egyenletesen emelkedett és az elmúlt években elérte *évi átlagban a 65 ezer főt, ami a 25 év előtti létszámnak közel ötszöröse, a megfelelő korú fiatalok számához viszonyítva 37%, az általános iskola VIII. osztályát végzett fiatalokhoz képest pedig 46%.*

A középiskolát végzettek pályaválasztása lényegében két fő irányba történhet:

— továbbtanul felsőfokon;

— munkába áll vagy otthon marad.

A gimnáziumban érettségizettek egy része a középiskola után még valamilyen nem felsőfokú szakiskolát vagy szaktanfolyamot is végez, és csak ezt követően lép munkába, a háztartásban maradó középiskolát végzettek túlnyomó többsége pedig rövid idő után vagy munkába lép, vagy pedig a következő évben tanul tovább. *A középiskolai pályaválasztás szempontjából a legdöntőbb kérdés az, hogy az érettségizett fiatal továbbtanul-e felsőfokon* vagy munkába áll, illetve a háztartásban marad.

A továbbtanuló érettségizettek aránya a vizsgálatot megelőző évtized elején ingadozott, illetve stagnált, főként a felsőfokú oktatás átmenetileg változó fejlődése miatt. *1959-től a felsőoktatás fejlődése meggyorsult, a felső fokon továbbtanulók aránya jelentősen emelkedett.*

[7] E tanulmány keretében csak a nappali tagozaton tanulók problémáival foglalkozunk. Ezért csupán megemlítjük, hogy az esti és levelező oktatás Magyarországon nemcsak a felsőoktatásban fejlődött ki az elmúlt 15—20 év alatt, hanem az általános iskolában és a középiskolákban is. E tanulók száma és aránya különösen jelentős a középfokú oktatásban.

23. SZ. TÁBLA

A középiskolát végzett fiatalok továbbtanulása (Teljes körű adatok)

Év	Felsőoktatási intézmények I. éves hallgatóinak száma a középiskolát végzettek %-ában
1954	28
1955	24
1956	25
1957	23
1958	23
1959	30
1960	30
1961	34
1962	35
1963	38
1964	37

Az érettségizettek pályaválasztása és annak tényleges megvalósulása 1964-ben a következő volt:

24. SZ. TÁBLA

Az érettségizettek pályaválasztása és tényleges helyzete százalékban

Tényleges helyzet	Felsőoktatási intézményben kíván továbbtanulni	Érettségi után kiegészítő szakképzést igényel	Munkát kíván vállalni	Otthon kíván maradni (egyéb és ismeretlen pályaválasztásúakkal együtt)	Összesen
Felsőoktatási intézményben továbbtanul	48,2 *	2,5	1,6	5,1	28,2**
Érettségit kiegészítő szakképzésben részesül	6,7	67,9	8,3	17,0	12,3
Munkába lép	33,5	22,8	79,0	52,5	48,3
Otthon marad (egyéb és ismeretlen elhelyezkedésűekkel együtt)	11,6	6,8	11,1	25,4	11,2
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* A két ütemben végrehajtott adatgyűjtésből adódóan ez az arány kismértékben eltér a későbbi táblázatokban erre vonatkozóan közöltektől.

** Ez az arányszám a 23. sz. tábla 1964. évi adataitól eltér, tekintve, hogy a fenti adatok reprezentatív adatgyűjtés eredményei és csak az adott évben továbbtanulókat veszik figyelembe, az előző táblázat azonban teljes körű adat és magában foglalja azok számát is, akik némi megszakítás után folytatják tanulmányaikat.

A táblázat bekeretezett arányszámai azt mutatják, hogy a *középiskolát végzettek pályaválasztása és annak megvalósulása között jelentős a különbség.* Az általános iskolát végzettekre vonatkozó hasonló adatokkal (6. sz. tábla, 88. l.) egybevetve úgy tűnik, mintha a középiskolát végzettek pályaválasztása sokkal kevésbé lenne reális, mint az általános iskolából kilépő fiataloké. Ebből a szempontból elsősorban az figyelemre méltó, hogy amíg az általános iskolát végzettek közül magasabb fokon (középiskolában) továbbtanulást választók közel 90 %-ának igénye teljesült, addig a középiskolában végzettek közül felsőfokon továbbtanulni szándékozóknak csak 48 %-a jutott be *ugyanabban az évben* valamely felsőoktatási intézménybe. A valóságos összefüggés azonban ennél jóval bonyolultabb.

Az általános iskolát végzettek nemcsak középiskolában, hanem a szakmunkástanuló-iskolákban is továbbtanulhatnak; 1964-ben együttvéve csaknem 80 %-uk. A középiskola és az ugyancsak rendszeres iskolai képzést nyújtó szakmunkástanuló-iskola közötti választást a tanulmányi eredmény és a szülők foglalkozásából, iskolázottságából adódó ráhatás jelentősebb ellentmondás nélkül differenciálja. Így az általános iskolát végzettek pályaválasztásának magas megvalósulási aránya érthető.

A középiskolát végzettek pályaválasztása jóval problematikusabb. A felsőfokon történő továbbtanulás és a többi választási lehetőség (kiegészítő, nem felsőfokú szakiskolát végez, munkába lép, otthon marad) között a társadalmi anyagi érvényesülés szempontjából igen nagy a különbség. *Az érettségizettek jelentős része ezért felsőfokú diploma megszerzésére törekszik. A továbbtanulási igény így jelentősen meghaladja a lehetőségeket,* amit tulajdonképpen a felsőfokú képzés is igényel, mivel a minőségi szelektálás a felsőfokú oktatás megfelelő színvonala elérésének egyik feltétele.

A szelekció formái, módszerei természetesen nagymértékben különbözhetnek. Vannak országok, amelyekben a felsőoktatási intézmények többsége a felsőfokú tanuláshoz vezető út társadalmi-gazdasági korlátain keresztüljutott fiatalok mindegyikét felveszi az egyetemekre, főiskolákra, amennyiben a főként gazdasági jellegű feltételeknek (felvételi díj, tandíj stb.) eleget tesznek. Ezeken az egyetemeken, főiskolákon, ha megfelelő színvonalra törekszenek, a vizsgáztatás rostáin hullatják ki a meg nem felelő hallgatókat. Más egyetemek, főiskolák igyekeznek már a felvételkor olyan minőségi vizsgálatokon keresztülbocsátani a jelentkezőket, amelyek a képességek és a képzettség színvonala szempontjából előzetesen is megszűrik a felsőoktatásra jelentkezőket. A felvételi versenyeknek vagy vizsgáknak megfelelő rendszere — sok ország, illetve intéz-

mény tapasztalatai bizonyítják — az oktatás színvonala, hatékonysága és gazdaságossága szempontjából is kedvezőbb az előbbinél.

A felsőoktatás fejlesztését azonban nemcsak a továbbtanulás szempontjából számításba jöhető fiatalok száma, szellemi képessége, vagyis a továbbtanulási potencia határozza meg, hanem a népgazdaság szakember-szükséglete is. *Magyarországon a felvételre kerülők számát és szakok szerinti megoszlását — az előbbi tényező figyelembevételével — a népgazdaság távlati szakember-szükségletének megfelelően állapítják meg.* Ezt nemcsak az oktatás tervszerű fejlesztése, a munkaerőgazdálkodás és a közvetlenül vett gazdaságosság igényei kívánják meg, hanem a *humanitás követelményei is.* Tények mutatják, hogy ahol a „szabad pályaválasztást" úgy értelmezik, hogy a jogi és anyagi feltételeknek megfelelő jelentkezőket minőségi szűrő nélkül felveszik, ott nemcsak rendkívül nagy a vizsgákon elbukó, félbemaradt egzisztenciák száma, aránya, nemcsak kevéssé biztosítják az oktatás anyagi, személyi feltételeit, hanem — ami a legsúlyosabb — a végzett diplomás szakemberek egyes szakmákban tömegesen állás nélkül maradnak, mivel a képzés jóval meghaladja a tényleges szükségleteket; más szakmákban viszont jelentős a szakember-hiány, ami ezeknek az országoknak fejlődését is fékezi.

Főként a fenti indokok magyarázzák, hogy a felsőfokú továbbtanulást igénylő érettségizetteknek csak egy része kerülhet be *az adott évben* valamely felsőoktatási intézménybe; csak azok, akik a felvételi vizsgák versenyében jobbaknak bizonyultak.

A pályaválasztás megvalósulása tanulmányi ágak (szakmák) szerint jelentősen eltérő. (L. a 25. táblát.)

2. *A középiskolai tanulmányi eredmény és összefüggései a pályaválasztással, illetve a szülők iskolázottságával és foglalkozásával*

Az általános iskolásokkal kapcsolatban foglalkoztunk már a tanulmányi eredmények értékelésének, illetve értelmezésének problémájával és vázoltuk a tanulmányi eredménynek a pályaválasztásra gyakorolt döntő befolyását. Az érettségi eredménye és a pályaválasztás közötti összefüggés a középiskolai pályaválasztás előzőekben említett két fő útja tekintetében világosan megmutatkozik. A felsőfokon továbbtanulni nem kívánó fiatalok középiskolai tanulmányi eredménye között nincs érdemleges különbség a tekintetben, hogy e fiatalok az azonnali munkavállalást, a kiegészítő, nem felsőfokú szakképzést vagy pedig az otthonmaradást választják-e. (L. a 26. táblát.)

A magyarországi viszonyok között a *középiskolát végzettek pályaválasztását is a tanulmányi eredmények befolyásolják a legközvetle-*

25. SZ. TÁBLA

A felsőoktatási intézményekbe jelentkezettek és felvettek tanulmányi ág szerint

Tanulmányi ág (szakma)	Felsőoktatási intézménybe felvettek megoszlása (%)	Felsőoktatási intézménybe felvettek száma a jelentkezők százalékában
Műszaki	20,5	48,7
Mezőgazdasági	4,1	33,5
Közgazdasági	3,6	40,2
Természettudományi	6,5	52,0
Bölcsészettudományi	4,0	24,9
Orvosi	5,9	47,7
Gyógyszerészi	0,9	65,0
Állatorvosi	0,4	23,8
Jogi	1,6	22,7
Művészeti	0,6	8,1
Tanárképző főiskolák	8,0	37,7
Felsőfokú tanító- és óvónőképzők	6,9	45,6
Testnevelési főiskola	0,8	22,9
Felsőfokú ipari, mezőgazdasági technikum, ill. szakiskola	24,3	88,0
Egyéb felsőoktatási intézmény	8,0	85,1
Külföldi egyetemeken történő képzés	3,9	
Összesen	100,0	49,6

26. SZ. TÁBLA

A középiskolát végzettek pályaválasztása és ennek megvalósulása tanulmányi eredmény szerint

Tanulmányi átlageredmény	Középiskolát végzettek megoszlása	Felsőoktatási intézménybe jelentkezettek	Felsőoktatási intézménybe felvettek	A pályaválasztás megvalósulásának aránya
		az azonos eredménnyel végzettek %-ában		
Kitűnő[a]	4,6	94,6	71,3	75
Jeles	7,3	92,3	59,9	65
Jó	34,2	73,7	35,4	48
Közepes	40,6	40,8	17,3	42
Elégséges	5,1	17,1	5,4	32
Elégtelen[b]	6,6	17,7	5,7	32
Osztályozatlan és ismeretlen	1,6	38,7	19,2	50
Összesen	100,0	55,5	28,2	51

[a] „Kitűnő" átlageredménynek az számít, ha a középiskolát végzett minden tantárgyból jeles (5) eredményt ért el.
[b] Lásd a 8. sz. tábla jegyzetét (91. l.).

nebb és legjelentősebb mértékben. A kitűnően és jelesen érett fiatalok majdnem mind felsőfokon kívánnak továbbtanulni. E csoportban a továbbtanulást azonnal nem választók többségénél is tulajdonképpen csak arról van szó, hogy nem az adott évben kívánja folytatni tanulmányait. Ennek oka részben az, hogy egyes kisebb, speciális szakokon nem indul minden évben új első évfolyam, más fiatalok pedig családi vagy anyagi okok miatt átmenetileg munkába lépnek, és később vagy a nappali tagozatokon, vagy pedig az esti, illetve levelező tagozatokon tanulnak tovább. — Igen jelentős, a tanulók 3/4-ét felöleli a jó rendűek továbbtanulási igénye. A gyengébb tanulmányi eredményű fiataloknál a továbbtanulási igény számottevően csökken.

A pályaválasztás megvalósulásának aránya az előbbinél kevésbé szignifikáns összefüggést mutat a tanulmányi eredményekkel. Ez részben azzal függ össze, hogy a felsőoktatási intézmények felvételi vizsgarendszerében döntő szerepe van az adott tanulmányi ág szempontjából legfontosabb szaktárgyakra vonatkozó ismereteknek (pl. a műszaki egyetemeken a matematika, fizika, ábrázoló geometria), a képességek és az intelligencia vizsgálatának. Ezt még az esetben sem tükrözhetné vissza a középiskolai átlagos tanulmányi eredmény, ha egyébként minden középiskola egyforma színvonalat képviselne. Ismeretes ugyanis, hogy az iskolai „jó tanulók" egy része olyan nagy szorgalmú, de közepes tehetségű fiatal, akiből éppen az a speciális tehetség, képesség hiányzik, amit a felsőfokú tanulmányok igényelnek. Ugyanakkor más, „átlagosan" kevésbé jó tanulóknál ez az „egyoldalú" tehetség és képesség megvan. Ez magyarázza, hogy *az egyetemi, főiskolai felvételi vizsgák eredményei csak nagy átlagban, tendenciálisan egyeznek meg a középiskolai átlageredményekkel*, de az egyéni esetek egy részében az eltérések jelentősek.

A felsőfokú továbbtanulási igények megvalósulásának aránya és a tanulmányi eredmény közötti összefüggés a fentieken túlmenően azért sem olyan szoros, mint azt előzőleg a pályaválasztásnál láthattuk, mert *a különböző felsőoktatási intézmények minőségi szelekciója nem azonos mértékű.* A 25. sz. tábla (112. old.) mutatja, hogy a továbbtanulásra jelentkezők felvételi aránya között egyes tanulmányi ágaknál rendkívül nagy a szóródás. Meghatározott minimális szinten felül a szelekció mértékét az is megszabja, hogy a jelentkezők száma hogyan viszonylik a felvételre előirányzott létszámhoz. Azokban a tanulmányi ágakban, ahol pl. a jelentkezők száma négy-ötszöröse a felvételi előirányzatnak (bölcsészettudományi ágak, állatorvosi fakultás stb.), egyes jeles vagy jó rendű fiatalok sem juthatnak be a nagy versenyben, ha felvételi vizsgá-

juk nem sikerül a legjobban. Más felsőoktatási intézményekben, ahol a jelentkezések alig haladják meg a felvettek létszámát (pl. az újtípusú felsőfokú technikumoknál), a gyengébb középiskolai eredménnyel és kevésbé sikeres felvételi vizsgával is be lehet jutni. Ehhez a tendenciához hozzájárul, hogy a felsőoktatási intézmények tartalmilag sem teljesen azonos színvonalú ismereteket, képességeket követelnek meg hallgatóiktól. Ezek a tényezők már a pályaválasztásnál is hatnak. Ez magyarázza, hogy amíg például az egyetemek természettudományi karaira jelentkezőknek több mint 40%-a kitűnő és jeles tanuló volt, addig a testnevelési főiskolára jelentkezők között ezek aránya alig haladta meg a 10 %-ot.

Az előbbiekből következik, hogy az érettségitől a pályaválasztásig, majd annak tényleges megvalósulásáig fokról fokra javul a tanulmányi átlag szerinti struktúra.

27. SZ. TÁBLA

A középiskolát végzettek és a felsőfokon továbbtanulók megoszlása az érettségi eredmény szerint*

Tanulmányi eredmény	Az összes középiskolában végzettek	A felsőfokú továbbtanulást igénylők	A felsőfokon ténylegesen továbbtanulók
	megoszlása (%)		
Kitűnő	4,6	7,8	12,4
Jeles	7,3	12,1	16,3
Jó	34,2	45,4	43,5
Közepes	40,6	29,9	24,5
Közepesnél gyengébb	13,3	4,8	3,3
Összesen	100,0	100,0	100,0

* Az osztályozatlanokkal és ismeretlen eredményűekkel együtt.

Az apa iskolázottsága és a középiskolában végzett fiatalok tanulmányi eredménye közötti összefüggéseket a 28. számú táblázat mutatja.

A szülők iskolázottsági szintjének növekedésével emelkedik a fiatalok tanulmányi színvonala. Minél magasabb az apa iskolázottsága, annál nagyobb a kitűnő, jeles és jó rendű tanulók aránya, illetve annál kisebb az elégségesek és elégtelenek részesedése. Ha azonban ezeket az arányokat összehasonlítjuk az általános iskolát végzettek megfelelő adataival (10. sz. tábla, 93. l.), úgy megállapítható, hogy a *középiskolásoknál a szülők iskolai végzettsége jóval kisebb befolyást*

28. SZ. TÁBLA

A középiskolát végzettek megoszlása a tanulmányi eredmény és az apa iskolai végzettsége szerint

Az apa iskolai végzettsége	Kitűnő és jeles	Jó	Közepes	Elégséges	Elégtelen	Egyéb	Összesen
	előmenetelű tanulók aránya						
Befejezetlen általános iskolai végzettség	6,9	32,9	47,5	5,0	6,7	1,0	100,0
Általános iskola VIII. osztálya	8,5	32,4	42,9	5,9	7,8	2,5	100,0
Középiskolai érettségi	14,9	36,1	37,0	4,9	5,6	1,5	100,0
Felsőfokú oklevél	25,8	39,1	27,0	2,7	3,8	1,6	100,0
Összesen	11,9	34,2	40,6	5,1	6,6	1,6	100,0

gyakorol a gyermek tanulmányi eredményére, mint azt az általános iskolások esetében tapasztaltuk.

29. SZ. TÁBLA

A középiskolát végzettek megoszlása tanulmányi eredmény és az apa foglalkozása szerint

Az apa foglalkozása	Kitűnő	Jeles	Jó	Közepes	Elégséges	Elégtelen	Egyéb	Összesen
	előmenetelű tanulók aránya							
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	3,0	4,8	36,5	44,9	4,9	5,1	0,8	100,0
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	3,0	5,1	31,9	44,3	6,0	7,8	1,9	100,0
Nem fizikai dolgozó	4,6	8,3	35,0	38,3	5,3	7,0	1,5	100,0
Értelmiségi	11,0	15,2	38,8	27,4	2,3	3,8	1,5	100,0
Összesen	4,6	7,3	34,2	40,6	5,1	6,6	1,6	100,0

A szülők foglalkozása némileg erősíti a szülők iskolázottságából eredő hatást és így a magasabb iskolázottságú és ugyanakkor bonyolultabb munkát végző szülő gyermekeinek átlagos tanulmányi eredménye kedvezőbb. A *szülő foglalkozása és a gyermek tanulmányi eredménye közötti kapcsolat azonban csak az értelmiségi foglalkozású szülők esetében tér el jelentősen az átlagtól.*

A szülők iskolázottságának és foglalkozásának a gyermek tanulmányi eredményével való összefüggését együttesen mutató adatok az előbbi következtetéseket megerősítik.

30. SZ. TÁBLA

A középiskolát végzettek tanulmányi átlaga a szülők iskolázottsága és foglalkozása szerint

Az apa foglalkozása	Felsőfokú oklevéllel	Középiskolai érettségivel	Általános iskola VIII. osztályos végzettséggel	Általános iskola VII. osztályos v. kevesebb végzettséggel	Összes végzett
	rendelkező szülők gyermekeinek tanulmányi átlaga				
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	—	3,73	3,32	3,39	3,37
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	—	3,41	3,29	3,22	3,27
Nem fizikai dolgozó	3,60	3,53	3,28	3,25	3,42
Értelmiségi	3,86	3,53	—	—	3,83
Összesen	3,82	3,51	3,28	3,29	3,40

Az általános iskolásoknál az apa foglalkozása és iskolázottsága mindegyik csoportnál szignifikáns összefüggést mutatott a tanulmányi eredménnyel. *A középiskolát végzetteknél ez a kapcsolat jóval lazább.* Az általános iskola gyakorlatilag egy-egy korosztály teljes népességét átfogja, így a különböző képességű fiatalok eredményeit a szülők iskolázottsága és foglalkozása által meghatározott családi, társadalmi miliő nagymértékben differenciálja.

A középiskola hatóköre csak a korosztály népességének 2/5-ére terjed ki. Az alacsonyabb iskolázottságú és kevésbé bonyolult munkát végző szülők gyermekei közül relatíve kevesebb, de nyilván a jobb képességű fiatalok tanulnak tovább. *A középiskolákban e fiatalok egyéni adottsága, tehetsége, szorgalma fokozottan érvényesül és jelentős mértékben ellensúlyozni tudja a családi, társadalmi miliőből eredő hátrányokat, nehézségeket.*

Amint a 31. táblán látjuk, a nem fizikai foglalkozású szülők érettségizett gyermekei jóval nagyobb arányban kívánnak felsőfokon továbbtanulni, mint a fizikai dolgozók gyermekei.

A nem fizikai dolgozók gyermekeinek a tényleges továbbtanulási aránya azonban alacsonyabb a mezőgazdasági fizikai dolgozók gyermekeiénél és alig több mint az összes fizikai dolgozók csoportjába tartozó fiataloké. Azok a fiatalok ugyanis, akiket a miliő, a társadalmi presztízs arra ösztönzött, hogy a felsőfokon történő tanulást igényeljék, de képességeik, felkészültségük — a többi fiatalhoz

31. SZ. TÁBLA

A középiskolát végzettek pályaválasztása
és továbbtanulása a szülők foglalkozása szerint

Az apa foglalkozása	A felsőoktatási intézménybe jelentkezők száma a középiskolát végzettek %-ában	felvettek	A pályaválasztás megvalósulásának aránya (%)
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	52,8	29,4	56
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	47,2	23,0	49
ebből: segédmunkás	41,0	18,5	45
betanított munkás	44,5	23,7	53
szakmunkás	48,3	22,8	47
Nem fizikai dolgozó	60,8	28,4	47
Értelmiségi	77,4	43,6	56
ebből: orvos	94,6	45,6	48
mérnök	79,6	43,6	55
pedagógus	74,9	43,4	58
Összesen	55,5	28,2	51

viszonyítva — ezt a pályaválasztást nem támasztotta alá, a felvételi vizsgarendszer szűrőjén jórészt fennakadtak.

Az értelmiségi szülők gyermekeinél nemcsak a jelentkezések aránya magas kiugróan, hanem a pályaválasztás megvalósulása is kedvezőbb az átlagosnál. Az értelmiségiek csoportjából is kiemelkednek a jelentkezések mértékét tekintve az orvosok gyermekei, akik majdnem teljes számban felsőfokon kívánnak továbbtanulni. A felvételi vizsga azonban ez esetben is a reális mértékre szorítja vissza a társadalmi presztízs által felfokozott, túlzott igényeket.

A foglalkozások egy részében *szoros kapcsolatot találhatunk az apa foglalkozása és a választott tanulmányi ág között.*

Az apa foglalkozása és a választott tanulmányi ág között a mérnök- és orvoscsaládoknál a legszorosabb a kapcsolat. Ugyanakkor a tanítók, tanárok gyermekei közül a pedagóguspályát választók aránya csak kismértékben múlja felül az átlagot, míg a mezőgazdasági dolgozók esetében az apa foglalkozása és a gyermek pályaválasztása között szorosabb összefüggés látszik. Ezek a szóródások, amelyek nemcsak a fenti példáknál, hanem más esetekben is megfigyelhetők, *részben az egyes foglalkozások társadalmi presztízskülönbségeiből fakadnak, részben közvetlenül a kereseti lehetőségek jelentősebb eltéréseire vezethetők vissza.*

32. SZ. TÁBLA

Az apa foglalkozása és a választott felsőfokú tanulmányi ág

Az apa foglalkozása	Tanulmányi ág	A jelentkezettek közüli a megfelelő tanulmányi ágat választók aránya az apa foglalkozása szerinti csoportban	A jelentkezettek közüli a megfelelő tanulmányi ágat választók száma az összes felsőoktatást igénylők %-ában
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	mezőgazdaság	28,9	12,7
Mérnök	műszaki	61,2	30,2
Orvos	orvosi	40,0	6,6
Pedagógus	pedagógiai	35,0	31,2

A pályaválasztás és a szülők foglalkozása közötti kapcsolat tanulmányi eredmény szerint a következő:

33. SZ. TÁBLA

A felsőfokú tanulmányokat választó fiatalok az összes végzettek %-ában az apa foglalkozása és a tanulmányi eredmény szerint

Az apa foglalkozása	Kitűnő előmenetelű tanulók az összes végzettek %-ában	Jeles	Jó	Közepes	Elégséges és gyengébb	Összesen
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	90,5	73,5	69,5	34,5	15,5	52,8
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	89,9	90,0	65,9	31,6	11,8	47,2
Nem fizikai dolgozó	96,9	89,7	74,0	45,2	18,5	60,8
Értelmiségi	96,5	98,3	87,3	50,7	23,4	77,4
Összesen	94,6	92,3	73,7	40,8	17,4	55,5

A „kitűnően" érettségizett fiatalok pályaválasztása alig mutat érdemleges eltérést foglalkozási csoportok szerint. A jeles rendűeknél figyelemre méltó a mezőgazdasági fizikai dolgozók gyermekeinek lemaradása a többi csoporthoz viszonyítva. A jó, közepes és az ennél gyengébb eredményt elérő fiataloknál a fizikai dolgozók gyermekeinek felsőfokú továbbtanulás iránti igénye már jóval kisebb, mint a nem fizikai és értelmiségi dolgozóké. A rendűség szerint részletezett adatok is alátámasztják azonban azt a korábbi megállapításunkat, hogy a *szülők foglalkozása a középiskolát végzettek pályaválasztását sokkal kevésbé differenciálja, mint az általános*

34. SZ. TÁBLA

A felsőfokú továbbtanulás iránti igények változása a tanulmányi eredmény szerinti megoszlás, illetve a pályaválasztás változása esetén

Az apa foglalkozása	A középiskolában végzettek közül felsőfokú képzést igénylők aránya		
	az 1964. évi pályaválasztás szerint	ha a rendűség szerinti megoszlás az értelmiségiek csoportjának megfelelő lenne	ha a továbbtanulási igény
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	52,8	59,4	64,9
Nem mezőgazdasági fizikai dolgozó	47,2	59,0	62,6
Nem fizikai dolgozó	60,8	67,0	66,3
Értelmiségi	77,4	77,4	77,4
Összesen	55,5	63,3	65,7

iskolásokét. Ennek ellenére, ha a fiatalok tanulmányi eredmény szerinti megoszlása minden foglalkozási csoportnál azonos lenne az értelmiségi szülők gyermekeinek eredményével, illetve ha a továbbtanulás iránti igény rendűség szerint megfelelne az értelmiségi csoporténak, úgy a felsőoktatás iránti igény a mainál valamivel nagyobb lenne.

Az adatok szerint a különböző foglalkozási csoporthoz tartozó fiatalok felsőfokú továbbtanulás iránti igénye közel azonos mér-

35. SZ. TÁBLA

A középiskolát végzettek közül felsőfokú továbbtanulást igénylők pályaválasztása és ennek megvalósulási aránya az apa iskolai végzettsége szerint

Az apa iskolai végzettsége	Felsőoktatási intézménybe		Pályaválasztás megvalósulásának aránya
	jelentkezettek száma a középiskolát végzettek %-ában	felvettek	
Befejezetlen általános iskolai végzettség	48,1	25,0	52
Általános iskola VIII. osztálya	48,9	25,2	52
Középiskolai érettségi	64,6	30,4	47
Felsőfokú oklevél	78,8	42,5	54
Összesen	55,5	28,2	51

36. SZ. TÁBLA

A középiskolát végzettek felsőfokú továbbtanulási igénye és ennek megvalósulása területek szerint

Terület	Felsőoktatási intézménybe jelentkezettek száma a középiskolát végzettek %-ában	felvettek	Pályaválasztás megvalósulásának aránya
Községek	53,2	28,0	53
Városok	58,5	33,0	56
Budapest	55,7	23,6	42
Összesen	55,5	28,2	51

tékben emelkedne, ha akár a fiatalok tanulmányi eredménye, akár a továbbtanulás iránti érdeklődésük az értelmiségi foglalkozású szülők gyermekeinek megfelelően alakulna. *A felsőoktatás bázisa tehát olymértékben szélesedik, amilyen mértékben a fizikai dolgozók gyermekeinek tanulmányi eredménye közeledik az értelmiségi fiatalokéhoz és egyben növekszik a felsőfokú továbbtanulás iránti igényük is.*

Az apa iskolázottsága szerint csoportosított adatok a pályaválasztásnál jóval nagyobb eltérést mutatnak, mint a tényleges továbbtanulásnál. Ennek okaira már az előzőekben rámutattunk. A tanulmányi eredmény szerint részletezett adatokból megállapítható, hogy a *pályaválasztásnál főként a szülők iskolázottsága differenciálja a felsőfokú továbbtanulást igénylők arányát. A ténylegesen továbbtanulóknál viszont már nagy befolyást gyakorol a fiatalok érettségi eredménye, felkészültsége.*

3. *A pályaválasztás és továbbtanulás földrajzi területek szerint*

A felsőfokon továbbtanuló középiskolát végzettek lakhelye nem befolyásolja érdemlegesen sem a pályaválasztást, sem annak megvalósulását. E tekintetben tehát teljesen különböző a középiskolát és az általános iskolát végzettek helyzete. Ennek fő oka, hogy az egyetemek és más felsőoktatási intézmények az intézmény székhelyétől távol lakó fiatalok számára általában biztosítják a diákotthoni elhelyezést és a menzát. Ezenkívül a szociális szempontból rászorultak az egységes állami ösztöndíjrendszer keretében rendszeres pénzbeli támogatásban részesülnek. Így a megfelelő eredményt felmutató, továbbtanulni szándékozó fiataloknál a lakóhely és az egyetem, főiskola székhelye közötti eltérés kevésbé befolyásolja a továbbtanulást. Sőt, az adatok bizonyos fokig fordított össze-

függésre utalnak, mint az általános iskolánál. *A Budapesten végzett középiskolások közül továbbtanulni szándékozók és különösen a ténylegesen továbbtanulók aránya alacsonyabb, mint a vidéki városi fiataloké.*

Ez a feltűnő jelenség részben a középiskolák és a felsőoktatási intézmények telepítésével függ össze. A középiskolások közel 70%-a végzett vidéki iskolában. A felsőoktatási intézmények I. évfolyamos hallgatóinak pedig több mint a fele tanul vidéki egyetemen, főiskolán vagy más felsőfokú intézményben. Ezek az arányszámok arra utalnak, hogy a vidéki középiskolások vidéken történő továbbtanulási lehetősége tehát önmagában sem rossz. Helyzetüket még inkább javítja, hogy a fővárosi fiatalok általában nem szívesen mennek vidékre tanulni, ugyanakkor a vidéki fiatalok jelentős számban jönnek fel Budapestre, főként azokra a tanulmányi ágakra, amelyekben csak Budapesten folyik képzés. Végül Budapesten a középiskolát végzettek elhelyezkedési lehetősége kedvezőbb, mint az ország egyes vidékein. Mindezek a tényezők már a pályaválasztást is befolyásolják és némileg nehezítik a fővárosi fiatalok továbbtanulási lehetőségét, akiknek jóval erősebb versenyben kell megállniuk helyüket, mint a vidékieknek a vidéki felsősoktatási intézményekben.

4. *A pályaválasztás, illetve továbbtanulás nemek szerinti differenciálódása*

Az összes érettségizettek nemek szerinti aránya közel azonos: a fiúk aránya 53%, a lányoké 47%. A továbbtanulás útja mindkét nem számára egyaránt szabad. Azok az általános elvek, amelyeket a nők helyzetével kapcsolatban a II. rész 6. fejezetében felvázoltunk, természetessé teszik, hogy a lányok továbbtanulásánál egyetlen felsőoktatási intézményben, illetve tanulmányi ágban sem érvényesül diszkrimináció. *A nők aránya ma a felsőoktatás minden ágában jóval magasabb, egyes szakokon többszöröse a háború előttinek.* Ez az arány azonban tanulmányi áganként nagymértékben különbözik, főként azokból a biológiai, fiziológiai tényezőkből következően, amelyek miatt a nők egyes foglalkozások követelményeinek jobban, másoknak kevésbé jobban tudnak megfelelni, mint a férfiak.

A 37. táblázat a nők felsőfokú továbbtanulása terén eddig elért figyelemre méltó eredményekre mutat rá, de megmutatja azokat az ellentmondásokat is, amelyek a felsőoktatás struktúrájából eredően ennek ellenére jelentkeznek. Például Magyarországon a műszaki és a többi hasonló jellegű szakmában nemzetközi viszonylatban is magas a nők aránya, de még mindig jóval alacsonyabb,

37. SZ. TÁBLA

A nők aránya a felsőoktatási intézmények I. évfolyamára felvett hallgatók között tanulmányi ágak szerint
(Teljes körű adatok)
1964

Intézmények típusa	Nők aránya az I. évfolyamos hallgatók között	Az I. évfolyamos nőhallgatók megoszlása intézménytípusok szerint
Műszaki egyetemek	22,0	8,8
Agráregyetemek, főiskolák	22,4	3,7
Természettudományi karok	64,1	11,0
Bölcsészettudományi karok	74,3	10,2
Közgazdaságtudományi Egyetem	57,3	4,8
Jogi karok	56,8	3,4
Orvosi karok	54,9	11,0
Gyógyszerészkar	76,3	2,8
Állatorvostudományi Egyetem	13,9	0,3
Tanárképző és testnevelési főiskolák	75,8	18,0
Felsőfokú tanító- és óvónőképzők	90,1	14,7
Felsőfokú technikumok és szakiskolák	18,3	10,0
Művészeti főiskolák	38,6	1,3
Összesen	44,3	100,0

mint a középiskolában végző lányoké. Márpedig ezekre a tanulmányi ágakra veszik fel az összes hallgatóknak mintegy felét. Igaz, más tanulmányi ágakban a nők aránya jóval felülmúlja a férfiakét, de ez nem tudja teljesen ellensúlyozni az előbbieket; a középiskolát végzett lányok továbbtanulási lehetősége némileg szűkebb, mint a fiúké.

Ez a helyzet már a pályaválasztásban is megmutatkozik. Az érettségizett fiúk 64%-a választja a felsőfokú tanulmányokat, a lányoknál ezek aránya csak 46%. A pályaválasztás megvalósulása során e különbség lényegesen növekszik. A ténylegesen továbbtanuló fiúk aránya — az összes érettségizett fiúhoz viszonyítva — 34,5%, a lányok aránya csak 21,2%. *A lányoknak tehát sokkal erősebb versenyben kell megküzdeniük az egyetemekre, főiskolákra történő bejutásért, mint a fiúknak.* Ezt mutatják a 38. tábla adatai is.

A lányok tanulmányi eredménye különösen azokban a tanulmányi ágakban magasabb a fiúkénál, amelyek korábban, évtizedeken keresztül hagyományos „férfiszakmák"voltak. Így például a műszaki egyetemekre felvett fiúk középiskolai átlaga 4,23, a lá-

38. SZ. TÁBLA

A felsőoktatásra jelentkezettek és felvettek megoszlása nemenként, a középiskolai tanulmányi eredmény szerint

Középiskolai tanulmányi eredmények	Felsőoktatásra jelentkezett		felvett	
	fiú	lány	fiú	lány
Kitűnő	5,9	10,8	9,0	18,7
Jeles	9,7	15,9	12,8	22,5
Jó	44,0	47,7	44,5	41,7
Közepes	35,3	21,3	30,4	13,9
Elégséges	2,0	0,9	1,1	0,6
Elégtelen	2,4	1,6	1,4	1,0
Osztályozatlan és ismeretlen	0,7	1,8	0,8	1,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

nyoké 4,68, a jogi karokon a megfelelő átlagok 4,00, illetve 4,24 stb. Évszázados hagyományok és előítéletek erejét húsz év más irányú fejlődése nyilván nem tudta teljesen felszámolni. Így a lányok a jobb *átlagos* felkészültségük ellenére is valamivel gyengébb eredményt érnek el a tanulmányi ágakban megfelelő *speciális* szakmai felvételi vizsgákon, mint a fiúk.

A fentiek ellenére a középiskolát végzett fiúk és lányok pályaválasztásának komolyabb nehézségei nem a felsőfokon tanulóknál jelentkeznek, hanem a tovább nem tanulóknál. A tovább nem tanuló fiúk többsége valamilyen szakiskolát végez vagy kiegészítő szakképzettséget szerez, emellett fizikai erejük is megkönnyíti elhelyezkedésüket. A tovább nem tanuló lányok jelentős része azonban gimnáziumban fejezi be tanulmányait, amely széles általános műveltséget biztosít, de nem nyújt speciális szakképesítést. Így e lányok egy részének elhelyezkedési lehetősége problematikusabb, mint a fiúké.

IV. *A továbbtanulási potencia változása és az oktatás tervezése*

Magyarországon a tervgazdálkodás közel két évtizede alatt az oktatás tervezésének alapja és egyik kiindulópontja a népgazdaság szakember-szükséglete volt. Ezt a gyakorlatot folytatták a többi tervgazdálkodó országok is. Az elmúlt években világszerte felismerték a gazdasági fejlődés és az oktatás közötti összefüggést;

elfogadottá vált az a tétel, hogy az oktatás tervezésének alapja a népgazdaság szakember-szükséglete.

Abban az esetben, ha a szakember-szükséglet tervezése hosszútávra (15—20 évre) történik és a társadalom teljes szükségletét minden fontosabb foglalkozási csoportra és a képzés minden fokozatára nézve felöleli, úgy a *szakember-szükséglet alapján az iskolai oktatás rendszerének főbb iskolatípusok és tanulmányi ágak szerinti struktúrája és ezek mennyiségi fejlesztése teljes mértékben és egzakt módon meghatározható.* A tervezés ezzel nagymértékben elősegíti az oktatás-szervezési feladatok helyes megoldását, fokozza az oktatás alapvetően fontos, általános kulturális és emberformáló tevékenységének hatékonyságát.[8]

Az oktatás tervezésének bonyolult problematikájából ez alkalommal csupán azzal a kérdéssel foglalkozunk e tanulmány keretében, hogy a fiatalok szellemi képessége, képzettsége, pályaválasztása, illetve továbbtanulási igényei, vagyis mindaz, amit „továbbtanulási potenciának" neveztünk, hogyan függ össze az oktatás távlati tervezésével.

A II. és III. fejezetekben ismertetett tényezők egymással összefüggésben, komplex módon határozzák meg a fiatalok pályaválasztását, illetve a továbbtanulási potenciát, mégis két tényező kiragadható a sokaságból, mivel mindegyike külön-külön is jelentős befolyást gyakorol a potenciára és önmagukban reprezentálják más faktorok hatását. *Mind az általános iskolát, mind pedig a középiskolát végzettek továbbtanulását a legközvetlenebb módon és a legnagyobb mértékben a tanulmányi eredmény határozza meg.* Ez az a tényező, amely ugyanis nem kis hibahatárokkal és nem kevés egyedi eltérésekkel, de tendenciálisan mégis helyesen és főként számszerűsíthető módon fejezi ki a továbbtanulás szempontjából számításba vehető fiatalok szellemi képességeit, ismeretanyagát, felkészültségét. *A másik kiemelkedő tényező, amely egyrészről a legnagyobb mértékben befolyásolja a tanulmányi eredményt is, másrészt azonos eredmények mellett differenciálja a pályaválasztást: a szülők iskolázottságának színvonala.*

Ezek a tényezők állandó változásban vannak és ennek megfelelően *a népesség továbbtanulási potenciája is állandóan változik. Egy adott időpontban azonban e potenciának van egy optimuma.* A szakirodalomban egyes szerzők csupán az ebből adódó korlátozó feltételre utalnak, amikor a gyors tudományos és technikai fejlődés által megkövetelt magasszintű oktatás fejlesztésének, a szakember-

[8] Lásd: Les rapports entre les besoins en main-d'oeuvre qualifiée et la planification de l'éducation (dr. János Tímár). Institut International de Planification de l'Éducation, UNESCO, IIEP(S6)7 Paris, Mai 1966.

szükséglet kielégítésének lehetőségeit mérlegelik, vizsgálják. Ez a statikus szemlélet teljesen figyelmen kívül hagyja azt, hogy a *továbbtanulási potenciát meghatározó tényezők — elsősorban a társadalmi környezet —, amelyek egy adott időpontban a magasabb szintű oktatás fejlesztését korlátozzák, az idő függvényében — feltéve, hogy ezzel a társadalom is fejlődik — nemcsak lehetővé teszik ezt a fejlesztést, hanem társadalmi szempontból egyenesen megkövetelik.*

A továbbtanulási potencia összefüggését az oktatás tervezésének a magyar tervezési gyakorlatból vett következő példáján mutatjuk be.

Magyarország 20 éves oktatásfejlesztési tervének adatai szerint 1975 és 1980 között évente mintegy 16—17 ezer főt kellene felvenni a felsőfokú oktatás különböző típusú intézményeinek nappali tagozatára a jelenlegi 13—14 ezer fő helyett.[9] Ha az említett tényezőknek az ismertetett vizsgálat során megállapított hatását változatlan módon és mértékben a jövőre nézve is érvényesnek tekintenénk, úgy az oktatás egyes fokozataiba bevonható fiatalok számának változása csupán az egyes korosztályok népességszámától függne. Ez esetben a 39. sz. tábla szerint (126. l.) alakulna Magyarországon az 1975 és 1980 között felvehető tanulók száma.

Ha feltételezzük, hogy a felsőoktatás minőségi színvonalának megtartása, illetve a növekvő követelményekkel való lépéstartás a jövőben is a jelenlegihez hasonló arányú, mintegy 50%-os szelekciót igényel a felvételnél, úgy a következő évtized vége felé legfeljebb 13—14 ezer hallgató felvételével számolhatnánk. A statikus szemlélet, a továbbtanulási potenciát meghatározó tényezők megmerevítése és a jövőre kivetítése alapján úgy látszik, mintha a felsőoktatás fejlesztésére kitűzött célok — az egyéb feltételek (beruházások, pedagógusok stb.) biztosítása esetében is — irreálisak lennének, megvalósításuk csupán az oktatás minőségi színvonalának csökkentése esetén volna lehetséges.

A vizsgált tényezők közül azonban mindenekelőtt a tanuló fiatalok szüleinek iskolázottsága változik jelentősen. Tételezzük fel a következőkben, hogy a különböző iskolázottságú szülők gyermekeinek tanulmányi eredmény szerinti megoszlása ugyanolyan lesz 1975—80-ban, mint jelenleg, továbbá, hogy e fiatalok pályaválasztása minden rendűség szerinti csoportban azonos lesz

[9] Az előző fejezetekben csupán a rendes, nappali tagozatos oktatás helyzetét vizsgáltuk. Ezért itt is csak azt a szükségletet tüntettük fel, amelynek kielégítését az oktatási tervek e tagozatokról kívánják biztosítani. Az oktatás teljes körű tervezése esetén azonban a továbbtanulási potencia vizsgálata szempontjából sem hagyatók figyelmen kívül az esti és levelező oktatás, illetve a munkával kombinált más oktatási formák.

39. SZ. TÁBLA

A továbbtanuló fiatalok számának alakulása 1975-ben, illetve 1979-ben az 1964. évi arányok változatlansága esetén

A tanulók tanulmányi eredménye	Általános iskola VIII. osztályát végzők		Középiskolai továbbtanulást választók		Középiskolában végez 1979-ben ezerben	Középiskolában végzők		
	előmenetel szerinti megoszlása 1964-ben	száma 1975-ben ezerben	aránya 1964-ben	száma 1975-ben ezerben		előmenetel szerinti megoszlása 1964-ben	közül felsőfokú továbbtanulást igénylők aránya 1964-ben	közül felsőfokú továbbtanulást igénylők száma 1979-ben ezerben
a	b	c	d	e	f	g	h	i
Kitűnő	12,8	16,0	95,9	15,3	2,3	4,6	94,6	2,2
Jeles					3,6	7,3	92,3	3,3
Jó	31,0	38,8	75,7	29,4	16,7	34,2	73,7	12,3
Közepes	36,8	46,0	29,4	13,5	19,9	40,6	40,8	8,1
Elégséges	11,4	14,2	6,6	0,9	2,5	5,1	17,1	0,4
Elégtelen, osztályozatlan és ismeretlen	8,0	10,0	4,6	0,4	4,0	8,2	21,8	0,9
Összesen	100,0	125,0	47,6	59,5	49,0	100,0	55,5	27,2

b) 9. sz. tábla szerint.

c) A végzők összlétszámát a népesség demográfiailag adott számából kiindulva, a jelenlegi veszteségi arányok figyelembevételével állapítottuk meg. Az összlétszám felosztása az előző oszlopnak megfelelően történt.

d) 7. sz. tábla szerint.

e) $e = \frac{c.d}{100}$

f) „e" oszlopból számítva, a jelenlegi veszteségi arányok mellett. (4 éves tanulmányi idő alatt átlagosan 18%.) A rendűség szerinti megoszlás pedig a „g" oszlop arányainak megfelelően számítva.

g) 27. sz. tábla szerint

h) 25. sz. tábla szerint.

i) $i = \frac{f.h}{100}$

40. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát és középiskolát végzett fiatalok szüleinek várható iskolai végzettsége 1975-ben, illetve 1979-ben

Iskolai végzettség	1964. évben végző		1975., ill. 1979. évben végző	
	általános iskolások	középiskolások	általános iskolások*	középiskolások**
	szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlása			
Egyetem, főiskola	4,3	14,4	8	12
Középiskolai érettségi	6,9	15,8	17	24
Általános iskola VIII. osztálya	20,3	25,9	48	48
Általános iskola VII. osztálya és kevesebb	68,5	43,9	27	16
Összesen	100,0	100,0	100	100

* A számításoknál nagyfokú egyszerűsítéssel éltünk. A szülők (az apa) iskolázottságát a születésekre vonatkozó demográfiai adatok figyelembevételével azonosnak vettük az 1963-ban 25—34 éves életkorú férfiak 1975—79-re becsült iskolázottságával. A részletezettebb eredmény — próbaszámítások szerint — csak kismértékben térne el ettől az egyébként is csak a változás dinamikájának és nagyságrendjének bemutatásául szolgáló számítás eredményétől.

** Az 1979. évben középiskolát végzőknek (a 42. sz. táblában számított) az apa iskolai végzettsége szerinti megoszlása százalékában.

41. SZ. TÁBLA

Az apa iskolázottsága változásának hatása az általános iskolát végző fiatalok tanulmányi eredményére

Tanulmányi eredmény	Tanulmányi eredmény szerinti megoszlása	
	1964-ben	1975-ben*
Kitűnő és jeles	12,8	17,9
Jó	31,0	35,8
Közepes	36,8	32,4
Elégséges	11,4	8,3
Elégtelen	8,0	5,6
Összesen	100,0	100,0

* Ez természetesen csak az adott feltételezés mellett igaz. Lehetséges, hogy a valóságban 1975-ben a tanulmányi eredmény szerinti megoszlás nem mutatkozik majd olyan kedvezőnek, mint a számított megoszlás, mivel a lehetőségek javulásával a tanulmányi követelmények is nőni fognak. Ez azonban — a dolog lényegét tekintve — nem változtat azon a tényen, hogy a szociális körülmények jelentős javulása — egyéb feltételt változatlannak tekintve — „automatikusan" csökkenti az iskolák tanulmányi színvonala közötti különbségeket, illetve elősegíti a tanulók ismereteinek, képességeinek fejlődését.

a jelenlegivel. Az általános iskolát és középiskolát végző fiatalok számát, illetve tanulmányi eredmény szerinti megoszlását és pályaválasztását ebben az esetben a szülők iskolai végzettsége mégis befolyásolja (l. 40. és 41. sz. tábla, 127. l.).

Alig több, mint egy évtized alatt lényegesen javul a végző fiatalok tanulmányi eredmény szerinti megoszlása, szélesebbek és mélyebbek lesznek ismereteik. A magasabb iskolázottságú — és ennek megfelelően általában bonyolultabb munkát is végző — szülők, továbbá a társadalmi-családi környezet ugyanis a mainál jobban fogják elősegíteni a fiatalokat képességeik kibontakoztatásában, ismereteik megszerzésében, hatékonyabbá fogják tenni az iskolai nevelőmunkát. Ennek eredményei jelentkeznek majd az összes tanulók átlagos tanulmányi eredmény szerinti megoszlásában. Ez idő alatt minden egyes iskolázottsági csoport önmagában is fejlődni fog, ugyanúgy, ahogy például a mai diplomás értelmiségi ismeretei magasabb színvonalúak, korszerűbbek mint a 10—20 év előtti szakemberekéi voltak. Ez azonban csak e növekvő követelményekkel való lépéstartást teszi lehetővé, de ezen túlmenően nem jelent minőségi fejlődést. (L. a 41. táblát.)

A szülők iskolázottsági szintjének változása a 42. tábla adatai szerint módosíthatja a fiatalok pályaválasztását, illetve továbbtanulását, ha feltételezzük, hogy az apa iskolázottsága szerinti csoportok mindegyikében a fiatalok tanulmányi eredmény szerinti megoszlása egyébként változatlan marad.

A táblázat azt mutatja, hogy ha az egyes iskolázottsági csoportokban változatlannak tekintjük is a továbbtanulási igény mértékét, *a szülők iskolázottságának fejlődése az összes tanulók közül továbbtanulni kívánók arányát az 1964. évi 47,6%-ról* (lásd 39. sz. tábla, 126. l.) *62%-ra növeli.* E változás mögött a tanulók felkészültségének, ismereteinek jelentős növekedése rejlik, ami abból a kedvező befolyásból következik, amit a szülők iskolázottságának, műveltségének fejlődése, az ebből eredő családi miliő gyakorol a fiatalokra.

A középiskolákban Magyarországon általában nincs felvételi vizsgarendszer. Így a perspektivikus, hipotétikus számításban indokoltan tételezzük fel, hogy a továbbtanulási igény teljes mértékben kielégítést nyerhet, vagyis a középiskolában felvételre kerülők számát a továbbtanulási igény szabja meg. Ez a feltételezés annál kevésbé túlzott, mivel már 1964-ben is igen magas volt a pályaválasztás megvalósulásának aránya (közel 90%, l. 6. sz. tábla).

Hasonlítsuk össze a 39. és 42. sz. tábla adatait.

A felsőfokú felvételeknél eddig kialakult szelekciós arány mellett kb. 18 ezer olyan fiatallal számolhatunk a következő évtized vége

42. SZ. TÁBLA

Az általános iskolát végzettek pályaválasztása 1975-ben az apák iskolázottsági szintjének változása következtében (hipotézis)

Az apa iskolai végzettsége	Az apák iskolai végzettség szerinti megoszlása	Általános iskola VIII. oszt. végez 1975-ben ezerben	Továbbtanulási igény 1964. évi arányok szerint %	Középiskolában felvételre kerül 1975-ben ezerben	Középiskolát végzők száma 1979-ben ezerben	Felsőfokú továbbtanulási igény 1964. évi arányai %	Felsőfokon továbbtanulást igénylők száma 1979-ben ezerben
a	b	c	d	e	f	g	h
Egyetem, főiskola	8	10,0	95	9,5	7,8	79	6,2
Középiskolai érettségi	17	21,2	88	18,6	15,3	65	9,9
Általános iskola VIII. oszt. végez	48	60,0	62	37,2	30,6	49	14,7
Általános iskola VII. oszt. és kevesebb	27	33,8	36	12,2	10,0	48	4,9
Összesen	100	125,0	62,0	77,5	63,7	56,2	35,7

b) 40. sz. tábla szerint

c) A végzők összlétszámát (39. sz. tábla szerint) az előző oszlopban foglalt arányoknak megfelelően osztottuk szét.

d) A 18. sz. táblában foglalt arányok kerekítve.

e) $\frac{c.d}{100}$

f) A végzők számának becslésénél a tanulmányi idő alatti jelenlegi veszteséget számoltuk (átlagosan 18% a négyéves tanulmányi idő alatt). A számítások egyszerűsítése céljából feltételezve, hogy a létszámcsökkenési arány valamennyi iskolai végzettség szerinti kategóriában megegyezik.

g) 35. sz. tábla szerint.

h) $\frac{f.g}{100}$

felé, akik felsőfokon kívánnak továbbtanulni és megfelelnek az indokolt felvételi követelményeknek. Ez a létszám kielégíti, sőt kismértékben felülmúlja az akkori időszakra tervezett felvételi létszámot. (Vö. 125. l.) A továbbtanulási potencia reálisan várható minimális változása lényegében kielégíti tehát az oktatás fejlesztésének a tanulókkal, hallgatókkal szemben támasztható minőségi követelményeit; a fiatalok szellemi képességének az előzőkben értelmezett fejlődése lehetővé teszi a népgazdaság tervezett szakemberszükségletének kielégítését.

43. SZ. TÁBLA

A továbbtanulók feltételezett száma 1975-ben, illetve 1979-ben (Továbbtanulási potencia)

Oktatási fokozat	Továbbtanulásra ható tényezők		Index
	1964. évi változatlan aránya esetén	a szülők iskolázottsága változásának hatására	
Középiskolai továbbtanulást igénylő, általános iskolát végző fiatalok száma 1975-ben (1000 fő)	59,5	77,5	130
Felsőfokú továbbtanulást igénylő középiskolát végzettek száma 1979-ben (1000 fő)	27,2	35,7	131

Az eddigi példaszerű számításokkal végső soron nem a magyarországi helyzetet kívántuk megvilágítani, csupán be akartuk mutatni, milyen szerepet játszik a továbbtanulási potencia az oktatás fejlesztésében és hogyan lehet ezt az oktatás távlati tervezése során figyelembe venni. E példában egy sor olyan egyszerűsítéssel éltünk, amely a konkrét tervező munkában legfeljebb a fejlesztési tervek első vázlatának kidolgozásakor engedhető meg. Megalapozott tervek készítéséhez a továbbtanulási potencia sokkal mélyrehatóbb és sok tekintetben más módszerekkel történő vizsgálata szükséges. Így például csak a pedagógiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálatok komplex alkalmazása tárhatja fel azokat az egyéb összefüggéseket, amelyek részben a társadalmi, családi miliőben, részben pedig az iskolai nevelő munkában hatnak. *Ezek megismerése lehetővé teszi a továbbtanulási potencia változtatását azon túlmenően, amit az általános társadalmi-gazdasági fejlődés — az előbb bemutatott módon — „automatikusan" hoz magával.*

E vizsgálatok keretében lehet megállapítani azt is, hogy a különböző tényezőknek milyen szerepe van a tanulmányi idő alatti veszteségben. A tanulmányaikat félbehagyó fiatalok aránya ugyancsak nem megváltozhatatlan, bár az e téren lehetséges változások nagysága és kihatása a képzés egészére nem olyan meghatározó a szakember-szükséglet kielégítése szempontjából, mint az előzőekben tárgyalt továbbtanulási potencia. Az oktatás tervezésénél azonban mindkét tényezőnek döntő szerepe van. Az iskoláskorba lépő korosztály népességének demográfiailag adott száma, a népgazdaság szakember-szükséglete és az előbbi tényezők együttvéve teszik lehetővé az oktatási rendszer komplex fejlesztési tervének végső kidolgozását.

A továbbtanulási potencia az oktatás tervezése során olyan arányszámokban fejezhető ki, amelyek megmutatják, hogy az oktatás egyes fokozatain végzők hányad része vehető figyelembe optimálisan a következő, magasabb fokozat beiskolázása szempontjából. *Nevezzük ezt az arányt „merítési aránynak". A tanulmányi idő alatti veszteséget az ismert „lemorzsolódási arány" fejezi ki.* A népgazdaság teljes szakember-szükséglete, illetve teljes utánpótlási szükséglete[10] lényegében azonos az oktatási rendszernek a társadalmi-gazdasági szempontból indokolt, tervezendő „output"-jával. Az oktatási rendszer „input"-ja demográfiai adottság: az iskolázási életkort elérő nemzedék népességszáma. *Ez az input és output, valamint a merítési és a lemorzsolódási arányok együttesen egy olyan egyenletrendszert képeznek, amellyel a szakember-szükséglet tervéből közvetlenül levezethetjük az iskolai oktatás képzettségi fokok és főbb iskolatípusok szerinti szerkezetét és volumenét.* Ennek a kvantifikációs eljárásnak keretében derül ki, hogy a továbbtanulási potenciát kifejező merítési arányok mennyiben jelentenek korlátozó feltételt az oktatás fejlesztésében. Ez utóbbi esetben külön vizsgálattal kell megállapítani, hogy a számításokban alapul vett továbbtanulási potencia megfelel-e a tervezési időszakban reálisan elérhető optimális szintnek, illetve milyen különleges intézkedésekkel fejleszthető tovább a népesség továbbtanulási potenciája a kívánatos és lehetséges határokig.

[10] A teljes utánpótlási szükséglet a tervidőszak nyitó és záró létszáma közötti különbség, továbbá a természetes fogyás (nyugdíjazás, rokkantság, halálozás) és a társadalmi mobilitás (szakmát elhagyók száma) miatti veszteség pótlási szükségletének összege.

FÜGGELÉK

A vizsgálat módszerei

1. A reprezentatív minta kiválasztása

A vizsgálat során az adatszolgáltatás egysége az iskola, a megfigyelés egysége a tanuló volt.

A minta összeállítása rétegzett eljárással történt. Az egyes rétegeken belül az adatszolgáltató iskolák véletlen kiválasztással kerültek kijelölésre.

Az általános iskolát (8. évfolyamot) végzettekre vonatkozó minta rétegezésénél:

a) az iskola osztottságát;[1]

b) az iskola körzeti[2] vagy tagiskola[3] jellegét;

c) a szakrendszerű oktatás[4] hiányát illetve meglétét;

d) a település közigazgatási jellegét (város, község);

e) a település nagyságát;

f) a település gazdasági ág szerinti jellegét (a lakosság többsége iparban, mezőgazdaságban dolgozik-e) vettük figyelembe.

A középiskolát (12. évfolyamot) végzetteknél fenti szempontokon kívül a középiskola típusa (gimnázium,[5] technikum[6] stb.) is szerepelt.

2. Az adatszolgáltatás megszervezése

Az 1963/64. tanév végén a kiválasztott iskolákban a 8., illetve a 12. évfolyamban az osztályfőnökök egyéni lapokat töltöttek ki minden végző tanulóról. Az egyéni lapon a tanulók személyi adatain kívül (nem, tanulmányi előmenetel, az apa foglalkozása, iskolai végzettsége, a testvérek száma stb.) a tanulók eredeti továbbtanulási vagy elhelyezkedési szándéka, valamint a tényleges továbbtanulásuk, elhelyezkedésük adatai szerepeltek.

A 12. évfolyamot végzetteknél az adatgyűjtés két ütemben került lebonyolításra. 1964 júniusában az osztályfőnök csak az eredeti pályaválasztási szándékot közölte az egyéni lapon, míg a tényleges helyzetről külön válaszlevelezőlapon számoltak be a tanulók a következő tanév elején, 1964 októberében. A tanuló lakáscímére postán kiküldött válaszlevelezőlapok 88%-a érkezett vissza.

[1] Az iskola osztottságát az évfolyamok, illetve a tanulócsoportok összevonásának módja határozza meg, pl. teljesen osztott az olyan iskola, amelynek alsó tagozatán minden egyes tanulócsoportot külön osztálytanító oktat, a felső tagozatán pedig osztályösszevonás nélküli tanítás folyik.

[2] Több kisebb lakosságszámú település 5—8 évfolyamos tanulói számára az egyes szaktárgyak megfelelő képesítésű tanerőkkel történő összevont oktatását biztosító iskola.

[3] Az az intézmény, ahonnan az 5—8 évfolyamos tanulók a körzeti iskolába átjárnak.

[4] A szakrendszerű oktatás az 5—8 évfolyamosok számára biztosított, osztályösszevonás nélküli, szaktanárokkal történő tanítás.

[5] Négy évfolyamos, felsőfokú továbbtanulásra előkészítő, érettségit nyújtó iskola.

[6] Négy évfolyamos érettségit és technikus képesítést nyújtó intézmény.

A reprezentáció mértéke

A megkérdezett végzettek			
8 évfolyamot		12 évfolyamot	
száma	aránya az összes %-ában	száma	aránya az összes %-ában
23 000	14,7	5 000	13,2

3. A reprezentáció pontossága és megbízhatósága

Az adatközlés meggyorsítása, valamint a gazdaságossági szempontok figyelembevételével a megfigyelés eredményeinek véletlen hibáit egy egyszerűbb mintavételi terv (egyénenkénti egyszeri véletlen kiválasztás) feltételezése mellett állapítottuk meg. Eszerint 95%-os valószínűség mellett az általános iskolai mintabeli adatokban az 1250-es, a középiskolai mintában az 1050-es nagyságú adatok viszonylagos hibája 5%. Az ezeknél nagyobb mintabeli adatok relatív hibája kisebb, az ennél kisebb mintabeli adatok relatív hibája nagyobb 5%-nál.

Az adatgyűjtés eredményeit általában viszonyszámokban közöljük. A reprezentatív adatokból számított viszonyszámok is bizonyos mértékig eltérhetnek az országos arányoktól.

Az eltérések becslésére közöljük az alábbi táblázatokat 95%-os valószínűségi szinten.

Az általános iskolákban végzettekről készített táblák megoszlási viszonyszámainak hibái (a) és megbízhatósági határai (b)

A viszonyszám	A viszonyszám nevezője	23 000	15 000	10 000	1 000
1%	a	0,12	0,15	0,18	0,56
	b	0,88—1,12	0,85—1,15	0,82—1,18	0,44—1,56
5%	a	0,26	0,33	0,40	1,27
	b	4,74—5,26	4,67—5,33	4,60—5,40	3,73—6,27
10%	a	0,36	0,54	0,54	1,63
	b	9,64—10,36	9,57—10,43	9,46—10,54	8,37—11,63
20%	a	0,47	0,58	0,72	2,17
	b	19,53—20,47	19,42—20,58	19,28—20,72	17,83—22,17
50%	a	0,63	0,72	0,90	2,71
	b	49,37—50,63	49,28—50,72	49,10—50,90	47,29—52,71

A középiskolákban végzettekről készített táblák megoszlási viszonyszámainak hibái (a) és megbízhatósági határai (b)

A viszonyszám		A viszonyszám nevezője: 5 000	2 500	1 000	500
1%	a	0,26	0,36	0,57	0,81
	b	0,74— 1,26	0,64— 1,36	0,43— 1,57	0,19— 1,81
5%	a	0,56	0,79	1,26	1,78
	b	4,44— 5,56	4,21— 5,79	3,74— 6,26	3,22— 6,78
10%	a	0,77	1,09	1,73	2,44
	b	9,23—10,77	8,91—11,09	8,27—11,73	7,56—12,44
20%	a	1,02	1,46	2,30	3,24
	b	18,98—21,02	18,54—21,46	17,70—22,30	16,76—23,24
50%	a	1,28	1,82	2,92	4,10
	b	48,72—51,28	48,18—51,82	47,08—52,92	45,90—54,10

4. Az adatszolgáltatásban résztvettek főbb adatai

8. évfolyamot végzettek

A) A végzettek száma és aránya az összes százalékában nem és lakóhely szerint

Megnevezés	Általános iskola VIII. évfolyamos tanulóinak összlétszáma	Az adatszolgáltatásban részt vevő végzők száma összesen	A VIII. évfolyamosok %-ában
Fiú	78 525	11 896	15,1
Leány	77 737	11 083	14,3
Összesen	156 262	22 979	14,7
Ebből Budapest	22 474	3 261	14,5
Városok	34 151	4 931	14,4
Községek	99 637	14 787	14,8

B) A végzettek száma tanulmányi eredmény és a szülők foglalkozása szerint

Tanulmányi eredmény	Nem mezőgazdasági fizikai	Mezőgazdasági	Értelmiségi	Nem fizikai	Nyug-* díjas és egyéb	Összesen	Ebből fiú	Ebből leány
	foglalkozású szülők gyermekei							
Kitűnő és jeles	1 170	581	419	661	98	2 929	1 142	1 787
Jó	3 445	1 890	369	1103	314	7 121	3 322	3 799
Közepes	4 599	2 555	124	703	466	8 447	4 666	3 781
Elégséges	1 401	899	16	144	165	2 625	1 649	976
Elégtelen, osztályozatlan és ismeretlen	1 053	545	11	108	140	1 857	1 117	740
Összesen	11 668	6 470	939	2719	1183	22 979	11 896	11 083

* A jelen tanulmány korlátozott terjedelmére tekintettel a következőkben nem foglalkozunk a nyugdíjas csoport adatainak külön elemzésével.

C) Végzettek megoszlása terület, tanulmányi eredmény és nemek szerint

Tanulmányi eredmény, nem	Budapest	Városok	Községek	Összesen
Kitűnő és jeles	461	707	1 761	2 929
Jó	1099	1549	4 473	7 121
Közepes	1124	1845	5 478	8 447
Elégséges	260	504	1 861	2 625
Elégtelen, osztályozatlan és ismeretlen	317	326	1 214	1 857
Összesen	3261	4931	14 787	22 979
Ebből fiú	1886	2399	7 611	11 896
leány	1375	2532	7 176	11 083

D) A végzettek megoszlása lakóhelyük nagysága és nem szerint

Terület	Végzettek összesen	Ebből		100 fő közül	
		fiú	leány	fiú	leány
Budapest	3 261	1 886	1 375	58	42
Városok	4 931	2 399	2 532	49	51
népességszámú községekben 0—1999	4 920	2 532	2 388	51	49
népességszámú községekben 2 000—4999	5 528	2 749	2 779	50	50
népességszámú községekben 5 000—9999	2 885	1 521	1 364	53	47
népességszámú községekben 10 000 és magasabb	1 454	810	644	56	44
Községek együtt	14 787	7 611	7 176	51	49
Összesen	22 979	11 896	11 083	52	48

12. évfolyamot végzettek

E) Adatot szolgáltató érettségizettek száma az összes százalékában a középiskola típusa szerint

Iskolatípus	Középiskola 12. évfolyamos tanulóinak összlétszáma*	Az adatszolgáltatásban részt vevő végzősök száma		a 12. évfolyamosok %-ában	
		1964. június	1964. október	1964. június	1964. október
Gimnázium	24 664	3654	3246	14,8	13,2
Szakközépiskola	13 327	2007	1766	15,1	13,2
Összesen	37 991	5661	5012	14,9	13,2

* Teljes körű adat.

F) Érettségizettek száma tanulmányi eredmény és a szülők foglalkozása szerint, 1964. júniusi állapot

Tanulmányi eredmény	Mezőgazdasági fizikai	Nem mezőgazdasági fizikai	Nem fizikai	Értelmiségi	Nyugdíjas és egyéb	Összesen	Ebből fiú	Ebből lány
	foglalkozású szülők gyermekei							
Kitűnő	21	69	65	85	20	260	116	144
Jeles	34	120	117	117	25	413	195	218
Jó	259	744	493	299	140	1935	980	955
Közepes	319	1033	540	211	196	2299	1307	992
Elégséges	35	141	74	18	19	287	157	130
Elégtelen, osztályozatlan és ismeretlen	42	226	120	41	38	467	229	238
Összesen	710	2333	1409	771	438	5661	2984	2677
	1964. októberi állapot							
Kitűnő	19	67	61	81	19	247	111	136
Jeles	32	112	108	109	23	384	181	203
Jó	234	670	439	268	128	1739	890	849
Közepes	280	907	467	184	172	2010	1141	869
Elégséges	29	118	61	15	17	240	129	111
Elégtelen, osztályozatlan és ismeretlen	36	192	100	34	30	392	194	198
Összesen	630	2066	1236	691	389	5012	2646	2366

G) Érettségizettek száma az apa iskolai végzettsége és nemek, valamint a középiskola típusa szerint, 1964. júniusi állapot

Iskolatípus	Az adatszolgáltatásban részt vevők száma ha az apa egyetemet, főiskolát végzett	középiskolát végzett	általános iskola VIII. évfolyamát végzett	általános iskola VII. évét v. kevesebbet végzett	ismeretlen végzettségű	Összesen	Ebből fiú	Ebből lány
Gimnázium	622	593	873	970	596	3654	1829	1825
Szakközépiskola	193	299	596	557	362	2007	1155	852
Összesen	815	892	1469	1527	958	5661	2984	2677
	1964. októberi állapot							
Gimnázium	566	526	764	873	517	3246	1627	1619
Szakközépiskola	169	263	524	492	318	1766	1019	747
Összesen	735	789	1288	1365	835	5012	2646	2366

5. Fogalmak magyarázata

a) *A magyar iskolarendszer. A 8 és 12 évfolyamot végzettek továbbtanulási lehetőségei*

A tankötelezettség: 6 éves kortól 16 éves korig tart. A tanulmányok kezdődnek:

általános iskolával (8 évfolyamos, kötelező iskolatípus);

Az általános iskola 4 éves alsó és 4 éves felső tagozatra oszlik.

A 8. évfolyam elvégzése utáni továbbtanulási lehetőség:
középiskolában
szakmunkástanuló-iskolában (vagy más hasonló jellegű szakiskolában).

A középiskolát (12. évfolyamot) végzettek továbbtanulhatnak:
egyetemen, főiskolán;
egyéb felsőfokú intézményben;
az érettségizettek részére szervezett
szakmunkásképző- vagy *szakiskolában.*

b) *A középiskolák típusai*

Általános gimnázium: 4 évfolyamos, érettségit nyújtó iskolatípus, fő feladata a felsőfokú továbbtanulás előkészítése.
Szakközépiskola: 4 évfolyamos, érettségit és szakképesítést nyújt valamely ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi vagy egyéb szakmában.

c) *A szakmunkástanuló-iskola:* A 8. évfolyamot végzettek számára 3 éves, a 12. évfolyamot végzettek számára 2 éves, ipari, mezőgazdasági vagy kereskedelmi szakmunkásképesítést nyújtó iskolatípus.

d) *Felsőfokú oktatási intézmények*

Egyetemek, főiskolák: tanulmányi idő 4—6 év, egyetemi, főiskolai oklevelet nyújtó intézmények.
Felsőfokú technikumok és szakiskolák: tanulmányi idő a mezőgazdasági szakmákban 2 év, a többi szakmában 3 év.
Felsőfokú Tanítóképző Intézetek: tanulmányi idő 3 év.
Felsőfokú Óvónőképző Intézetek: tanulmányi idő 2 év.

A felsőoktatási intézmények mindegyikébe bármely típusú középiskola érettségi bizonyítványa és sikeres felvételi vizsga alapján veszik fel a hallgatókat.

e) *Osztályozási rendszer*

Az osztályozás rendszere Magyarországon valamennyi iskolatípusban öt fokozatú, az alábbi minősítések szerint:

Jeles	= 5
Jó	= 4
Közepes	= 3
Elégséges	= 2
Elégtelen	= 1

A tanulók átlagos tanulmányi eredménye azonos az egyes tárgyakban elért eredményeik számtani középértékével.

A tanulók *előmeneteli kategória* szerinti csoportosítása az 1963/64-es tanév első félévi tanulmányi átlageredménye alapján történt, a következő részletezésben:

az általános iskolánál 5,0—4,7-ig: kitűnő és jeles,
4,6—3,7-ig: jó,
3,6—2,7-ig: közepes
2,6—1,7-ig: elégséges,
1,6 és alacsonyabb elégtelen,

a középiskolánál 5,0: kitűnő
4,9—4,7-ig: jeles,
4,6—3,7-ig: jó,
3,6—2,7-ig: közepes,
2,6—1,7-ig: elégséges,
1,6 és alacsonyabb elégtelen.

f) *Foglalkozás szerinti csoportok*

A szülők foglalkozásánál az apa jelenlegi foglalkozását, ahol erre nem volt lehetőség, az anyáét vettük figyelembe.

A táblázatokban közölt, főbb foglalkozási csoportok az egyéni foglalkozás alapján az alábbiakat tartalmazzák:

nem mezőgazdasági fizikai dolgozók = szak-, betanított és segédmunkások, nem mezőgazdasági önállók;

mezőgazdasági fizikai dolgozók = állami gazdasági, termelőszövetkezeti fizikai dolgozók, egyénileg gazdálkodók;

értelmiségi dolgozók = mérnökök, orvosok, tanítók, tanárok, mezőgazdászok, jogászok, közgazdászok stb. (egyetemi végzettséggel), valamint a vezető állású dolgozók az esetben is, ha egyetemi végzettséggel nem rendelkeztek;

nem fizikai dolgozók: = a fenti csoportba nem tartozó irodai alkalmazottak és egyéb nem fizikai foglalkozásúak.

g) *Iskolai végzettség szerinti csoportok*

A szülők iskolai végzettségénél csak az apa legmagasabb iskolázottságát vettük figyelembe.

Egyetemet, főiskolát végzett: bármely felsőfokú oktatási intézményben diplomát szerzett.

Középiskolát végzett: az érettségivel rendelkezők.

Általános iskola VIII. évfolyamát végzett: a 8. évfolyamot eredményesen végzettek.

Általános iskola VII. évfolyama és ennél alacsonyabb végzettségű: ha a 8. évfolyam eredményes befejezéséig nem jutott el, beleértve azokat is, akik egyáltalán nem jártak iskolába, illetve csak 1—2 évet végeztek.

Тиборнэ Эрдес—Янош Тимар

РОЛЬ СЕМЕЙНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ВОПРОСЕ О ПРОДОЛЖЕНИИ УЧЕБЫ, В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ И ПЛАНИРОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

Авторы исходят из положения о том, что численность части населения, отвечающей требованиям высшей степени образования — это принято называть потенциалом продолжения учебы — в значительной мере предопределяет возможности развития обучения. Большое влияние на создание источников умственных сил населения оказывают общественно-экономические факторы, которые могут помогать или мешать реализации имеющихся умственных способностей. По мнению авторов, желательное развитие обучения и в Венгрии требует увеличения потенциала продолжения учебы. Их исследования свидетельствуют о наличии связи между успеваемостью учащихся общеобразовательных школ и образованием, профессией их родителей; тут же приводятся данные о продолжении учебы детьми с различной успеваемостью; выявляется связь между выбором профессии детьми и родом занятий их родителей; указывается на то, что среди желающих поступить в средние учебные заведения (особенно в гимназии) сравнительно много детей из семей интеллигентов, а также на то, что выбор профессии учащимися зависит от географических факторов и от пола. Под этим же углом зрения разбирают авторы моменты, влияющие на выбор профессии у учащихся, окончивших среднюю школу. Авторы приходят к выводу, что устранение многочисленных препятствий улучшит потенциал продолжения учебы, пропорции набора и снизит отсев. В конце статьи описываются примененные методы исследования.

Mrs. Tibor Erdész and János Tímár

THE ROLE OF THE FAMILY-SOCIAL ENVIRONMENT IN THE CONTINUATION OF STUDIES AND CHOICE OF PROFESSION OF YOUTH AND THE PLANNING OF EDUCATION

The authors' assumption is that the number of persons possessing intellectual abilities for meeting the demands of higher education in a population called the "higher education potential" determines, to a high degree, the scope and development of education. In the establishment of the intellectual resources socio-economic factors play an important role by stimulating or inhibiting the utilization of given intellectual abilities. According to them, improvement in education would require the raising of the higher education potential in Hungary, too. Results of investigations conducted by the authors show: 1. there is a correlation *a)* between the elementary school children's marks and their parents schooling and occupation, *b)* between students' school-achievement and their continuing of school-education; *c)* between choice of profession and the occupation of parents; 2. children of intellectuals make up a comparatively high percentage of the secondary school population (especially in that of the "gymnasium" type); 3. choice of profession is correlated with geographical areas and sex. Data on students matriculating from secondary schools are likewise analysed, and factors influencing choice of profession are also assessed. The authors conclusion is that by eliminating certain obstacles, the potential for continuing school-education might be increased, the share of the various social strata in education will be balanced, and the falling out of the students will come to a halt. Finally, the authors give an account of the methods applied throughout their investigations.

Nagy József

A korcsoportonkénti iskoláztatási arányok távlati tervezése[1]

Bevezető

A legutóbbi másfél-két évtizedben világszerte egyre nagyobb gondot okoz a köznevelési rendszer fejlesztése. Nem túlzás azt mondani, hogy az iskolareformok korszakát éljük. Hogy a gyorsuló gazdasági, társadalmi fejlődés követelményeit a köznevelési rendszer ki tudja elégíteni, a köznevelés irányítói különféle változtatásokat hajtanak végre a meglevő iskolarendszereken. Az elgondolt és célul kitűzött változások azonban sok esetben felemás módon valósultak meg, illetőleg ha részben vagy egészben megvalósultak, különféle súlyos problémákat vetettek fel. Egyszóval kiderült, hogy a fejlődés mai tempója mellett igen nehéz a köznevelési rendszert úgy fejleszteni, hogy az megfeleljen a követelményeknek. Az iskolareform tapasztalatai azt mutatják, hogy ma már nem vezetnek kielégítő eredményre azok a módszerek, amelyeket régebben alkalmaztak az iskolareformok kidolgozásakor. Ezeknek a módszereknek a legnagyobb fogyatékossága a közgazdasági szemléletmód csaknem teljes hiánya. A régi metodika másik alapvető gyengéje, hogy az iskolareformok az empirikusan érzékelhető ellentmondások, szűk keresztmetszetek feloldását célozták. Vagyis az elmaradott iskolarendszereket a régi metodika hozzá kívánta igazítani a megváltozott helyzethez és követelményekhez. Ma azonban, amikor a követelmények gyorsan változnak, az utólagos adaptálás módszere már nem alkalmazható annak veszélye nélkül, hogy a folytonos hozzáigazítás, az egymást követő, egymásba folyó reformok miatt az egész köznevelési rendszer képlékennyé ne váljék.

A közgazdasági szemléletmód hiánya a szubjektivizmus és voluntarizmus eluralkodását, az utólagos hozzáigazítás módszere pedig a fejlődés követelményeihez viszonyítva egy állandósult fáziseltolódást eredményezhet. A kettő együttes hatása pedig az iskolareformok közismert problémáihoz vezet.

A köznevelési rendszerek fejlesztésével kapcsolatos sokrétű problémák azt eredményezték, hogy az 1950-es évek második felében a

[1] Részlet A köznevelési rendszer távlati tervezése c. készülő kandidátusi értekezésből. A viszonylag hosszú bevezetőt ez a körülmény indokolja.

fejlesztés tudományos megalapozása érdekében megindult a kutatás a nevelés és a gazdasági fejlődés közötti összefüggések feltárása és a tervezés módszereinek kidolgozása érdekében. Ezek a kutatások azt célozzák, hogy a nevelés fejlesztése, tervezése az eddigi módszereknél tudományosan megalapozottabban történjék.

Az iskolarendszerek fejlesztésével kapcsolatos problémák jelentőségének felismerését jelzik az e tárgyban megrendezett különböző nemzetközi konferenciák is. Így pl. 1961-ben Washingtonban rendeztek a köznevelés fejlesztésével foglalkozó konferenciát. Bár a problémák elemzése e konferencián nagyrészt empirikus módon történt, a fejlesztésre vonatkozó kutatások kezdeti eredményei már érzékelhetőek voltak.[2]

Ugyanebben az évben Addis-Abebában már egy sajátos tervezési módszer, az úgynevezett „piramis modell" alapján fogadnak el döntéseket az afrikai országokban végrehajtandó fejlesztésre vonatkozóan.

1962-ben megalakult az UNESCO Nemzetközi Oktatás-Tervezési Intézete.

Ugyanebben az évben lát napvilágot egy széles körű vitát kiváltó tanulmány egy neves svájci közgazdasági folyóiratban, a Cyklosban.[3] A tanulmány a gazdasági növekedés és a nevelés fejlődése között szoros lineáris összefüggést tételez fel, egy matematikai modellt mutat be, melynek segítségével a szerzők szerint számításokat lehet végezni az egyetemi és más végzettségűek várható mennyiségére vonatkozóan.

1962-től kezdve egymás után jelennek meg a köznevelési rendszer, a nevelés, az emberi források tervezésével és gazdaságosságával kapcsolatos könyvek, tanulmányok.

Egy, az UNESCO által 1965-ben kiadott könyvben, amely a kialakuló új tudományág neves kutatóinak tollából áttekintést ad az eddig elért eredményekről, már egész sor tervezési módszerről olvashatunk.[4]

Ugyanakkor F. Harbison — a születő tudományág egyik elismert specialistája — az eddig elért eredményeket elemezve a következőket írja: Az eddig kidolgozott módszerekkel kapcsolatban még

[2] *Tímár János:* A gazdasági fejlődés és az oktatásügy összefüggései az OCDE washingtoni konferenciáján. Tájékoztató a tudományos kutatás tervezésének, igazgatásának és szervezetének nemzetközi irodalmáról 1962. 5—6. sz.; 1963. 1. sz.

[3] *Tinbergen—Correa:* Quantitative adaptation of education to accelerated growth. Cyklos 1962. 776—786.

[4] Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation. UNESCO, Bp. 1965.

az is problematikus, hogy mit akarnak velük szerzőik elérni: becsülni (prevision), kivetíteni[5] (projektion) vagy célokat kitűzni (objektív).[6] Emellett — megítélésünk szerint — az eddig kialakult tervezési módszerek eredményességének legnagyobb akadálya univerzális jellegük.

Akár a „piramis modell"-módszert,[7] akár a már részletesen kidolgozott Correa—Tinbergen-módszert,[8] a Harbison—Myers-módszert[9] vagy más módszereket vizsgáljuk is, azt találjuk, hogy legtöbbjük az univerzalitás igényével lép fel, vagy legalábbis nem tisztázzák eléggé a szerzők, hogy módszerükkel a nevelés, az emberi források tervezésének mely területét, feladatát, vonatkozását és milyen távlatban kívánják megoldani. Ma már természetesen a legtöbb kutató előtt világos, hogy a nevelés tervezésének olyan sok és egymástól annyira eltérő vonatkozása van, hogy egyetlen módszerrel nem oldható meg a nevelés, az emberi források tervezése. Jelenleg a tervezési módszerek kombinált alkalmazása kezd elterjedni, és az a felfogás, hogy a tervezést lehetőleg minél több szempontból, oldalról kell megközelíteni.

Tanulmányunkban e gondolatok jegyében kívánunk bemutatni néhány tervezési módszert, amelyek az eddig kidolgozott módszerek mellett a minél sokoldalúbb megközelítést hivatottak szolgálni.

Nem véletlen, hogy hazánkban is a nemzetközileg kibontakozó kutatásokkal egyidejűleg indult meg a köznevelési rendszer tervezési kérdéseinek tanulmányozása. A magyar iskolareformmal kapcsolatos 1961:III. törvény előkészítése és megvalósítása során felmerülő problémák ugyanúgy nálunk is, mint világszerte, sürgetően követelik a tervezési módszerek kidolgozását.

A hazai kutatások eddigi eredményei elsősorban Tímár János nemzetközileg is ismert munkásságához fűződnek.[10] Tímár János az adott ország szakmunkaerő-szükségletéből kiindulva közelíti meg a köznevelési rendszer távlati tervezésének feladatait. Eddigi munkásságában különösen jelentősek azok az eredmények, amelyek a szakmunkaerő-szükséglet távlati tervezésére vonatkoznak. Nagy-

[5] A múltban kialakult tendenciák előrevetítése.
[6] Les aspects économique . . . 152.
[7] I. m. 193.
[8] *Correa:* The economics of human resources. Amsterdam 1963.
[9] *Harbison—Myers:* Education, Manpower, and Economic Growth. Strategies of Human Resource Development. New York—Toronto—London 1964.
[10] *Tímár János:* Munkaerőhelyzetünk jelene és távlatai. Bp. 1964.; *Uő.:* A társadalmi-gazdasági haladás és oktatási rendszerünk fejlődése. Bp. 1964. Földgép. rota soksz. 71.; *Uő.:* Oktatási rendszerünk fejlesztésének néhány problémája. Magyar Tudomány 1964. 8/9. sz. 526—546.

részt az ő munkásságának köszönhető, hogy Magyarország — a világon csaknem egyedülállóan — 20 éves szakmunkaerő-szükségleti tervvel rendelkezik.

Az utóbbi években hazai viszonylatban tervezésmetodikailag is egyre figyelemre méltóbb a Művelődésügyi Minisztérium Tervosztályának munkássága.[11] Megjegyezzük, hogy a József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében Ágoston György intézetvezető kezdeményezésére a mi kutatásaink is a hatvanas évek elején kezdődtek.

De sok más országban is hasonló a helyzet a kutatások megkezdését illetően. Egy sor országban a legutóbbi néhány évben már külön kutatócsoportok, egyes országokban pedig viszonylag nagy kutatóintézetek kezdték meg működésüket.

Mindezek a tények arra utalnak, hogy egy gyorsan fejlődő új tudományág, méghozzá ismét — mint századunkban ezt már megszoktuk — egy határtudomány, a pedagógia és közgazdaságtan határán elhelyezkedő tudomány születésének tanúi lehetünk.

Jelen tanulmányban a köznevelési rendszer távlati tervezésének egyik feladatával, a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok tervezésmetodikai kérdéseivel foglalkozunk. A vizsgált problémát a nemzetközileg lejátszódó folyamatok összefüggéseinek tanulmányozása útján közelítjük meg.

Ha a köznevelési rendszer szerkezetében különbséget teszünk iskolafokozatok (az időben egymást követő, egymásra épülő iskolák) és iskolatípusok (egy fokozaton belül, egymás mellett futó iskolák) között, akkor a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok ismeretében arra a kérdésre kaphatunk választ, hogy az egyes iskolafokozatokban összesen hány tanuló beiskolázásával kell számolnunk. Ezek az adatok azután elősegíthetik a pedagóguslétszám tervezését, a szükséges beruházások tervezését. Ezenkívül segítséget nyújthatnak az iskolarendszer szerkezetének tervezésében is.

A korcsoportonkénti iskoláztatási arányok alakulásának, tervezésének vizsgálata során abból a feltételezésből indulunk ki, hogy ezek az arányok az adott országok gazdasági fejlettségének, fejlődésének általános színvonalától függnek. Ha az egyes országok technikai-gazdasági fejlettségének általános színvonalát számszerű mutatókkal kifejezzük, akkor e feltételezés alapján a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok mint mutatók és a technikai-gazdasági fejlettség mutatói között megvizsgálhatjuk a nemzetközileg lejátszódó fejlődés összefüggéseit, törvényeit. Ha ezeket az összefüggé-

[11] Külön is megemlítendő *Elek István:* Az oktatásügy távlati tervezésének fő kérdései c. egyetemi doktori értekezése. Kézirat 1965.

seket kvantifikáljuk, felhasználhatjuk az egyes országok gyakorlati tervezési feladatainak megoldása érdekében.

Hogy e vizsgálatot elvégezhessük, a kapott összefüggéseket kvantitatíve kifejezhessük, pontosan meg kell határoznunk először is a tervezendő mutatókat. Másodszor ki kell választanunk a technikai-gazdasági fejlettséget tükröző mutatókat. Mivel ezek függvényében kívánjuk a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatókat tervezni, ennek lehetősége attól függ, hogy a kiválasztott mutatók 15—20 év távlatában tervezhetők-e, becsülhetők-e a köznevelési rendszer távlati tervezése által megkívánt pontossággal. Így tehát a technikai-gazdasági fejlettség, fejlődés kiválasztott mutatóival kapcsolatban rá kell mutatnunk arra is, hogy tervezhetők, becsülhetők-e elegendő pontossággal a kívánt távlatra.

E tanulmány első részében a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok mutatóit ismertetjük. A második rész a technikai-gazdasági fejlettség kiválasztott mutatóinak ismertetését és kellő pontosságú és távlatú tervezhetőségének bemutatását szolgálja. Végül a harmadik részben leírjuk a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók és a technikai-gazdasági fejlődés mutatói közötti összefüggéseket, függvényeket, és ismertetjük azok használatának módját.

Vizsgálatainkat 51 országra terjesztettük ki. Ebből 43 a tőkés ország és 8 a szocialista állam. A 43 tőkés ország kiválasztása során arra törekedtünk — amennyire ezt a statisztikai adatok lehetővé tették —, hogy a kiválasztott országok a tőkés világ lakosainak minél nagyobb hányadát képviseljék. Így Európa és Amerika minden országát felvettük, ha lakosságuk 4 millió körülinél nagyobb. Ázsiából és Afrikából általában a 10 milliónál nagyobb lélekszámú országokat vettük fel. Óceániának két országát vontuk be vizsgálatainkba: Ausztráliát és Új-Zélandot. Mindezek az országok a tőkés világ lakosainak közelítően 84 %-át képviselik.

A 43 tőkés ország adatai három időpontból származnak: 1950; 1955; 1960. Ezzel az volt a célunk, hogy vizsgálatainkban legalább egy évtized fejlődési folyamata is szerepeljen. Hosszabb idősorok bevonását sajnos a statisztikai adatok hiánya nem tette lehetővé. A fentiek alapján tehát 129 adat segítségével vizsgáljuk az összefüggéseket.

A 8 szocialista országból csak 1960-ra vonatkozó adataink vannak.

Így tehát vizsgálatainkat 51 ország adataival végeztük (lásd a függelék I., II., III., V. tábláit).

I. *Az alapvető korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók*

Korcsoportonkénti iskoláztatási mutatón egy olyan viszonyszámot értünk, amely egy adott korcsoportból iskolába beiratkozott tanulók és a korcsoport teljes létszámának hányadosa. Mondjuk, egy ország 5—14 éves népességének száma 952 ezer fő. Ebből különböző köznevelési intézményekbe beiratkozott 720 ezer fő. Ennek a korcsoportnak az iskoláztatási mutatója százalékban kifejezve:

$$\frac{720\,000}{952\,000} \cdot 100 = 76\%$$

Elméletileg az lenne az ideális, ha a 3—24 éves életkorig minden egyes korosztály iskoláztatási mutatója rendelkezésünkre állna. Ezekből az adatokból azután a szükséges csoportosításban számíthatnánk ki a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatókat. Ez sajnos napjainkban alig megvalósítható követelmény. Ugyanis ehhez ismerni kellene minden egyes korosztály létszámát a vizsgált időpontban és azt is, hogy ebből a korosztályból hány iratkozott be a legkülönbözőbb iskolatípusokba. A fejlődő országokban még az egyes korosztályok pontos létszáma sem ismeretes.

Ennél jóval szerényebb cél az öt évenkénti korcsoportok iskoláztatási mutatójának kiszámításához szükséges adatok biztosítása. Így megkaphatnánk az 5—9; 10—14; 15—19; 20—24 éves korcsoportok iskoláztatási mutatóit. Ezekből a mutatókból már összevonásokkal, illetve számításokkal más csoportosításokat is elő lehetne állítani. Mivel a népesség öt korosztályonkénti csoportosítása általánosan elterjedt, e korcsoportok létszámának hozzáférhetősége elég jól biztosított, illetve biztosítható. Sokkal nehezebb az ezekből a korcsoportokból beiskolázott tanulók számának megállapítása. Ehhez ugyanis el kellene vonatkoztatnunk az adott ország iskolarendszerének szerkezetétől. Jelenleg tudjuk pl., hogy egy adott országban hány fiatal jár középiskolába. Ez az adat azonban csak nehezen használható fel az összefüggések kutatásakor. Ugyanis a különböző országokban különböző életkorban kezdődik és különböző ideig tart a középfokú oktatás.

Az abszolút számok átalakítását viszonyszámmá az UNESCO statisztikai évkönyvei[12] úgy oldják meg, hogy az iskolarendszert három rétegre bontják. Az első rétegbe az alapfokú képzésben résztvevő tanulók tartoznak, a második rétegbe a középiskolai tanulók, a harmadikba pedig a felsőoktatás hallgatói.

[12] UNESCO. Statistical Yearbook. Paris 1963., 1964.

Az első réteg tanulóinak számát az 5—14 éves korú népesség számához viszonyítva, a második réteg tanulóit pedig a 15—19 éves korúak számához viszonyítva adják meg százalékban kifejezve. Az így kiszámított viszonyszámok azután sajátosan torzítják a valóságot. Mivel az iskolarendszer két első rétegébe tartozó tanulók száma az adott ország iskolarendszerének szerkezetétől is függ, gyakran előfordul, hogy pl. az 5—14 éves népesség jelentősen kisebb hányada jár iskolába, mint a 15—19 éves népességből iskolába járók aránya. Így pl. Belgiumban az 5—14 éves korúak 67%-a járt iskolába 1960-ban. Ugyanebben az évben a 15—19 éves népesség 116%-a volt középiskolai tanuló. Ez a képtelenség azért adódik, mert ebben az országban a középfokú képzést 12 éves kortól számítják. Ezen alapvető fogyatékosság mellett az UNESCO kiadványok „rétegenként" megadott viszonyszámai egy sor más problémát is felvetnek, amelyek közül csak egyre kívánunk utalni. A nem középiskolai jellegű szakmunkástanulók száma nem tartozik bele a második réteg tanulóinak számába. Ez azt jelenti, hogy a rétegenkénti mutatók reális összehasonlíthatóságának nemcsak a sokféle iskolaszerkezet miatt adódó eltérések az akadályai, hanem egy nagyon fontos és viszonylag nagy létszámú típus hiányzik a második rétegből, illetve egyik országban bele tartozik, a másikban nem. Ahol a szakmunkásképzést középfokúnak tekintik, ott a második réteg tanulóinak száma annyival nagyobb. Ahol viszont nem tekintik középfokúnak a szakmunkásképzést, ott ezen adatok hiánya lényegesen lecsökkenti a második rétegbe tartozó tanulók számát.

Mindenesetre a rétegenkénti mutatószámok az elvonatkoztatás jelentős vívmányának tekintendők. Most már csak egy lépést kell megtenni, hogy az iskolarendszerek különböző szerkezeteitől elszakadjunk. Ez pedig a kérdés megfordításával érhető el. Nem a történelmileg kialakult iskolaszerkezetekből kell kiindulni és azokból valamiféle általános „rétegeket" létrehozni, hanem a népszámlálásokban adott 5 éves korcsoportokból. Ehhez kell hozzárendelni az adott korcsoportból iskolába járó tanulók számát függetlenül attól, hogy a tanuló általános, középfokú, szakmunkásképző, felsőfokú, állami, egyházi vagy magán stb. iskolába jár-e. Ez az elvonatkoztatás természetesen nem azt jelenti, hogy a köznevelési rendszer szerkezetének nincsen jelentősége. Ellenkezőleg: éppen ezen elvonatkoztatott mutatószámok segítségével lehet fontos következtetéseket levonni a köznevelési rendszer szerkezetének várható alakulására is.

Ez az elvonatkoztatás nemcsak a fejlődés nemzetközi tendenciáinak jobb megismerése érdekében lenne szükséges, hanem a konk-

rét tervek elkészítéséhez is. 15—20 éves távlatban ugyanis maga a szerkezet is megváltozik. Tehát előbb nem a meglevő iskolafokozatok iskoláztatási mutatóit kívánatos megtervezni, hanem a korcsoportonkénti iskoláztatási arányokat, amelyek — mint említettük — segítséget nyújthatnak a struktúra tervezéséhez is. A korcsoportonkénti iskoláztatási arányokat azután a leendő iskolaszerkezet és a demográfiai adatok ismeretében egyszerű számításokkal átalakíthatjuk a leendő iskolafokozatok szerinti iskoláztatási mutatókká.

Az iskolaszerkezetek sokféle változatainak figyelembevételével az 5—9; 10—14; 15—19; 20—24 éves korcsoportok kiinduló iskoláztatási arányait szükséges lenne kiegészíteni a 3—4 évesek óvodai látogatásának mutatójával és az alábbi összevonásokkal: az 5—19 és az 5—24 éves korcsoport iskoláztatási mutatójával. Ennek a hét korcsoportnak az iskoláztatási arányaiból és a demográfiai adatokból kiindulva, bármilyen legyen is az adott iskolarendszer szerkezete, a fokozatonként iskolába járó tanulók várható számát kiszámíthatjuk.

Sajnos, ma még nincsenek elegendő számú országból a fenti követelményeknek megfelelő mutatók, és egyes kutatók nem is képesek ilyeneket létrehozni. Ezért csak az UNESCO adataival dolgozhattunk. A rendelkezésre álló adatoknak az ilyen esetekben szokásos korrekciója sem állt módunkban. Ez a feladat is messze meghaladja az egyes kutató lehetőségeit. Az UNESCO adataival kapcsolatos problémákat már ismertettük. Maguk az évkönyvek is azt írják, hogy ezeket az adatokat az összehasonlításokban a legnagyobb óvatossággal kell használni. Néhány ország összehasonlításakor — szerintünk — még óvatossággal sem használhatók. Ha azonban több ország adatait használjuk nem puszta összehasonlításra, hanem statisztikai törvények feltárása érdekében, akkor az egyes adatok kisebb-nagyobb eltéréseinek bizonyos mértékű kiegyelítődésével számolhatunk, és remélhetjük, hogy a fennmaradó torzítások nem rejtik el a keresett összefüggést.

Mint említettük, az évkönyv készen adja az 5—14 éves, a 15—19 éves népesség iskoláztatási mutatóját. Ezenkívül összevontan is adja az 5—19 éves népesség iskoláztatásának arányát.

E három mutató mellé a főiskolai, egyetemi hallgatók számának figyelembevételével kiszámítottuk a köznevelési rendszer fejlettségének legátfogóbb mutatóját, az 5—24 éves népességből iskolába, egyetemre járó fiatalok arányát. Ezt a mutatót azonban csak 30 országra és egy időpontra vonatkozóan tudtuk kiszámítani.

Mivel a világ országainak túlnyomó többségében a felsőoktatást megelőző képzési rendszer 12 tanévet ölel fel és 6-tól 17 éves korig

tart, ezért az eddigi mutatók kiegészítéseként kiszámítottuk a 6—17 éves népesség iskoláztatási arányát az első és második rétegbe tartozó iskoláztatási arányok UNESCO-adatai alapján.

Végül a felsőfokú oktatás mutatószámát a 10 ezer lakosra jutó egyetemi, főiskolai hallgatók számával fejeztük ki.

Így tehát az 5—14; 15—19; 6—17; 5—19 és az 5—24 éves népesség iskoláztatási mutatói, valamint a 10 ezer lakosra jutó hallgatók száma áll rendelkezésünkre a vizsgált országokból a vizsgált három időpontra vonatkozóan (lásd a függelék III. tábláját).

II. *A technikai-gazdasági fejlődés mutatói*

A technikai-gazdasági fejlettséget, fejlődést tükröző mutatók kiválasztásakor az alábbi feltételezésből, gondolatmenetből indultunk ki.

A termelőeszközök fejlődése (pontosabban a termelőeszközök mennyiségében és minőségében bekövetkezett változás) közvetlenül hat az adott ország lakosságának (népességének) foglalkozási és képzettségbeli struktúrájára. Ha pl. felépítenek egy új gyárat, annak működtetése csak hozzáértő emberek közreműködésével lehetséges. Vagy pl. megnövelik a traktorok számát, ehhez elegendő számú traktorvezető és szerelő szükséges. Így tehát a termelőeszközökben beálló változás szükségszerűen módosítja a velük dolgozók képzettségét, foglalkozását, ami az egész lakosság foglalkozás- és képzettségbeli rétegeinek átalakulási folyamatában jut kifejezésre.

Mivel a termelőeszközök működtetése és továbbfejlesztése csak egy adekvát foglalkozás- és képzettségbeli rétegződéssel lehetséges (az eltérések konfliktusok formájában jelentkeznek), a termelőeszközök fejlődése szükségszerűen kikényszeríti a lakosság adekvát átrétegződését.

Tekintettel arra, hogy a lakosság foglalkozás- és képzettségbeli rétegeinek átalakulását az oktatás, képzés, betanítás, átképzés, tanulás segíti elő, és a köznevelési rendszer (itt most bele értve a felnőttnevelést is) a nevelési célok megvalósítása mellett éppen az adekvát átrétegződés lehetővé tételét szolgálja, ezért a népesség foglalkozás- és képzettségbeli rétegeinek átalakulása mint a termelőeszközök fejlődésének következménye, velejárója, tükrözője között és a köznevelési rendszer fejlődése között a legszorosabb összefüggést, kölcsönhatást tételezhetjük fel.

1. *A kiválasztott mutatók jellemzése*

Mint tudjuk, a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók tervezése érdekében olyan mutatókra van szükség, amelyek az adott ország technikai-gazdasági fejlettségét általában tükrözik. Az egyes foglalkozási vagy képzettségbeli rétegek alakulását kifejező mutatók e célnak nem felelnek meg. Ezért olyan mutatókat kell kiválasztanunk, amelyek átfogóan, általában jelzik a foglalkozásokban, képzettségben lejátszódó változásokat. Ilyeneknek találtuk a mezőgazdaságban és a nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozók arányát, valamint az alapvető termelő ágazatok (ipar+mezőgazdaság) és a szolgáltatás jellegű ágazatok dolgozóinak arányát.

Tekintsük meg ezen arányok alakulásával való első ismerkedésként az 1. ábrát.

Az 1. ábrán azt láthatjuk, hogy fokozatosan csökken a mezőgazdaságban, az alapvető termelő ágazatokban dolgozók aránya, illetve fokozatosan növekszik a nem mezőgazdasági ágazatokban és a szolgáltatás jellegű ágazatokban dolgozók aránya. Azt is láthatjuk, hogy mindkét mutató nagyjából követi egymást, a lassulások, illetve gyorsulások mindkét mutatón érzékelhetőek. Végül az is látható, hogy ezek a mutatók nagy ingadozásoktól mentesen változnak.

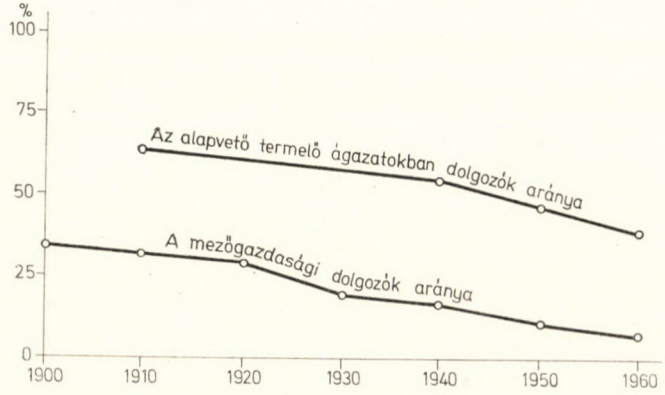
Az iparban és a mezőgazdaságban foglalkoztatott aktív keresők és az összes aktív keresők fogalma viszonylag egységes világszerte (vannak ugyan problémák, de ezek részletezésére itt nem szükséges kitérni). A mezőgazdaságban és az iparban foglalkoztatottak, valamint az összes foglalkoztatottak adataiból azután már könnyen kiszámítható az alapvető és szolgáltató, valamint a mezőgazdaságban és a nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozók aránya. Ezenkívül e két mutatónak az is előnye, hogy a népszámlálások központi adatai. Így nemcsak sok országból, hanem viszonylag hosszú időszakra visszamenően is hozzá lehet férni az adatokhoz. (Lásd a II., valamint a IV. táblát.)

E két mutató alakulását fogjuk felhasználni a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok távlati tervezése érdekében annak a fentiekben kifejtett feltételezésnek az alapján, hogy a népesség foglalkozás- és képzettségbeli rétegeinek átalakulása és a köznevelési rendszer fejlődése között, pontosabban a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok között szoros összefüggés áll fenn. Ezeket a mutatókat nevezzük a továbbiakban az egyszerűség kedvéért röviden ágazati mutatóknak.

Az első fejezetben azt mondottuk, hogy a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok alakulása feltehetően a gazdasági fejlettség általános színvonalától függ. Vajon az ágazati mutatók elegendő

pontossággal tükrözik-e az egyes országok technikai-gazdasági fejlettségét, fejlődését?

A gazdasági fejlettség színvonalának legáltalánosabban elfogadott mutatója a fejenkénti nemzeti jövedelem. E mutató pontatlanságai a nemzetközi összehasonlításban közismertek. Ezért egy korrigált mutatót fogunk felhasználni annak vizsgálatára, hogy az ágazati mutatók mennyiben tükrözik a gazdasági fejlettség színvonalát.



1. ábra

A mezőgazdaságban, illetve az alapvető termelő ágazatokban foglalkoztatottak arányának alakulása az USA-ban (Függelék VI. tábla)

Jánossy Ferenc kísérletet tett a dollár/fő mutató pontatlanságának csökkentésére és a szocialista országokra való alkalmazására. A gazdasági fejlettség mérhetősége és új mérési módszere c. könyve[13] meggyőzi az olvasót, hogy az általa létrehozott mutató *pontosabban* tükrözi a gazdasági fejlettség színvonalát, mint az általánosan használt dollár/fő mutató.

Ha a Jánossy által korrigált dollár/fő mutató és az ágazati mutatók között elég erős összefüggéseket találnánk, ez azt jelentené, hogy az ágazati mutatók is elegendő pontossággal tükrözik a gazdasági fejlettséget. A fejenkénti nemzeti jövedelem és az ágazati mutatók közötti összefüggésekkel kapcsolatos számítások eredményei a következők.

[13] *Jánossy Ferenc:* A gazdasági fejlettség mérhetősége és új mérési módszere. Bp. 1963.

A szolgáltató ágazatokban dolgozók részaránya és a Jánossy által korrigált fejenkénti nemzeti jövedelem közötti összefüggés korrelációs együtthatója $r = 0{,}90$. Ugyanez az összefüggés az USA és India adatai nélkül $r = 0{,}80$. A nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozók részaránya és a fejenkénti nemzeti jövedelem közötti összefüggés erőssége $r = 0{,}86$. Az USA és India adatai nélkül $r = 0{,}87$.

A két nagylétszámú ország nélkül azért ismételtük meg a számításokat, mert meg kívántunk győződni arról, nem ezeknek az országoknak a nagy súlya miatt kaptuk-e az erős összefüggéseket. Mint látható, a szolgáltató ágazatok esetében némi csökkenést, a nem mezőgazdasági ágazatok esetében pedig némi növekedést kaptunk, vagyis a két nagy ország nem befolyásolta döntően a kapott eredményeket. Mivel mind a négy összefüggés hasonló képet mutat, szemléltetésül csak egy pontdiagramot közlünk.

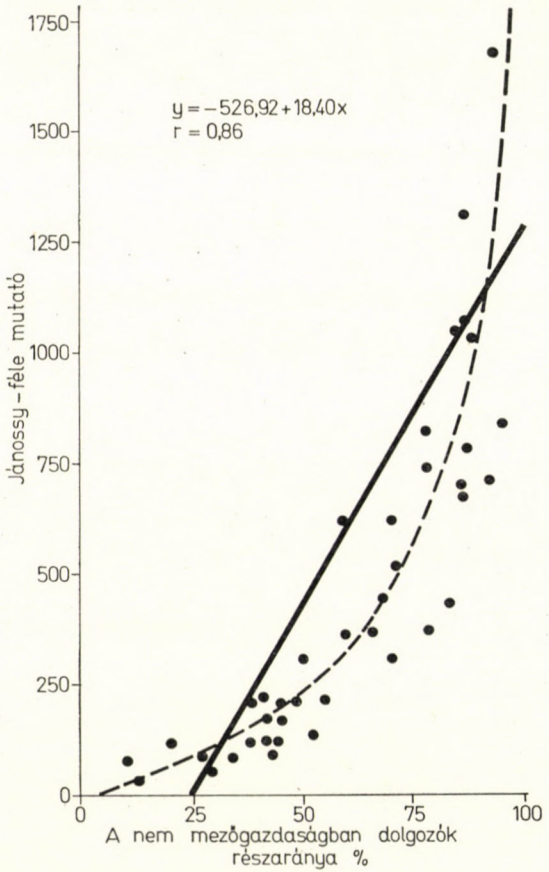
Mint a 2. ábra jelzi, az összefüggés nem lineáris. Láthatóan a függvény meghatározásával és ennek figyelembevételével jobban meg lehetne közelíteni a tényleges összefüggést. A további vizsgálódás, a függvény meghatározása azonban számunkra nem jelentős, mert csak azt akarjuk bizonyítani, hogy van összefüggés. Az összefüggés így is szignifikáns.

A számítások azt mutatják, hogy a fejenkénti nemzeti jövedelem és az ágazati mutatók között erős összefüggés áll fenn. Ez a tény arra enged következtetni, hogy az ágazati mutatók — más módon, más konkrét számokkal — ugyanúgy jellemzik a gazdasági fejlettség, fejlődés szintjét, mint a fejenkénti nemzeti jövedelem. A 90% körüli korrelációs együtthatók olyan összefüggést jeleznek, amelynek alapján nehéz lenne eldönteni, hogy melyik mutató jelzi pontosabban a gazdasági fejlettség színvonalát: a fejenkénti nemzeti jövedelem vagy az általunk kiválasztott ágazati mutatók.

Amikor tehát az ágazati mutatókat kívánjuk felhasználni a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok távlati tervezése érdekében, akkor tulajdonképpen a gazdasági növekedés, fejlődés és a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok közötti összefüggéseket kutatjuk, illetve használjuk fel.

2. *A kiválasztott mutatók becslésének lehetősége*

Az alapvető és szolgáltató ágazatokban dolgozók arányát, „a foglalkoztatottak e két fő csoport szerinti megoszlását vizsgálva Clark, Fourastié és mások már régebben rámutattak arra, hogy az évtizedek múlásával a társadalmi-gazdasági fejlődés következtében a mezőgazdaság, az ipar és az építőipar mint alapvető termelési te-



2. ábra

Összefüggés a mezőgazdaságon kívüli ágazatokban dolgozók részaránya és a fejenkénti nemzetközi jövedelem között

(Függelék II. és VII. tábla)

——— regressziós egyenes
— — — a feltételezett függvény

vékenység keresőinek együttes aránya fokról fokra csökken, a szolgáltatás jellegű ágazatokban foglalkoztatottak aránya pedig nő".[14]

[14] *Tímár* i. m. 117.

Hasonló ismert tény az is, hogy a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya a fejlődéssel fokozatosan csökken. Ezeket a folyamatokat már az 1. ábrán is jól láthattuk.

Ahhoz azonban, hogy ezeknek az arányoknak a várható alakulását a korcsoportonkénti beiskolázási mutatók távlati tervezése érdekében becsülni tudjuk, ezen általános tételek ismerete nem elegendő.

Természetesen e mutatók várható alakulásának becslési metodikáját nem a köznevelési rendszer tervező metodikusainak, hanem a közgazdászoknak kell kidolgozniuk, és e mutatók várható alakulásának becslését sem a köznevelési rendszer tervezőinek, hanem a közgazdászoknak kell elvégezniük.

Azt azonban be kell itt mutatnunk, hogy milyen tények és meggondolások alapján tartjuk viszonylag hosszú távra becsülhetőnek az ágazati mutatók várható alakulását. Ha ugyanis az ágazati mutatók becslése a szükséges távlatra és pontossággal nem oldható meg, akkor az egész vizsgálódásnak nem lenne gyakorlati jelentősége. Hiszen éppen az ágazati mutatók segítségével kívánjuk tervezni a korcsoportonkénti iskoláztatási arányokat.

Bizonyára felmerült már az olvasóban a kérdés, hogy miért van szükség két mutatóra.

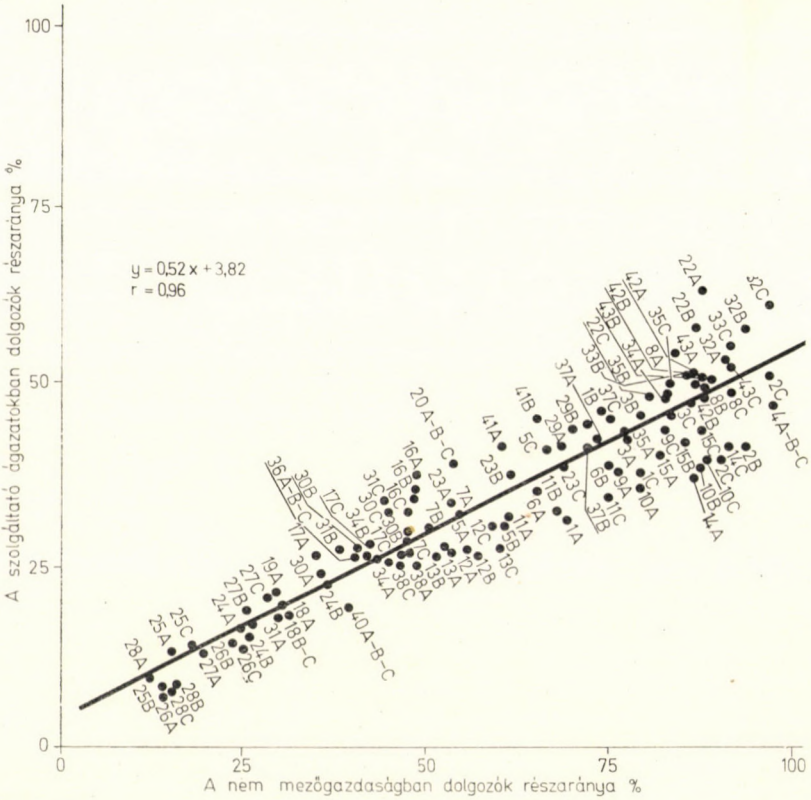
Ha ugyanis mindkét mutató a gazdasági fejlettséget tükrözi, akkor a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok tervezésekor elméletileg ugyanazt az eredményt kell kapnunk az egyik mutató segítségével, mint a másikkal. A gyakorlatban azonban valamekkora eltérés mindig lesz a két mutató alapján kapott tervezési eredmények között az egyes országok sajátosságai miatt. Így tehát nehéz lenne eldönteni, hogy melyik mutatót használjuk inkább. A fejlődést annyi ismeretlen tényező befolyásolja, hogy minden ellenőrzési lehetőséget meg kell ragadnunk. Már ez az ok elegendő lenne ahhoz, hogy mindkét mutatót használjuk. Ezenkívül legalább ilyen fontos szerepe van a kétféle mutatónak abban a tevékenységben, amelynek segítségével maguknak az ágazati mutatóknak a várható alakulását kívánjuk becsülni.

Többször találkoztunk már azzal a közismert ténnyel, hogy a mezőgazdaságban, valamint az alapvető gazdasági ágazatokban egyaránt folyamatosan csökken a keresők aránya. Ez azt jelenti, hogy közöttük feltehetően erős lineáris kapcsolat áll fenn. Az ágazati mutatók becsléséhez nagyon jó szolgálatot tenne, ha e közismert tételt számszerűen, függvény formájában is kifejeznénk.

A számítások az alábbi eredményre vezettek.

A két ágazati mutató közötti összefüggés korrelációs együtthatója $r = 0{,}96$. Ez rendkívül erős összefüggés.

Most tanulmányozzuk kissé a 3. ábra segítségével a két adatsor közötti összefüggés sajátosságait általában is, mert később sok ilyen pontdiagrammal lesz még dolgunk.



3. ábra
Összefüggés a nem mezőgazdasági ágazatokban, valamint a szolgáltató ágazatokban foglalkoztatottak részaránya között
(Függelék II. tábla)

Mint látjuk, az x tengelyen a nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozók részaránya van feltüntetve százalékban. Az y tengelyen ugyancsak százalékban kifejezve a szolgáltató ágazatokban dolgozók részaránya található. Ausztriában pl. 1961-ben a nem mezőgazdasági ágazatokban foglalkoztatottak 77%-a dolgozott, ugyanebben az időpontban a szolgáltató ágazatokban 37% volt az aktív

keresők részaránya. Ha az x tengelyen kikeressük a 77-es pontot, az y tengelyen pedig a 37-et, akkor a kettő metszéspontjánál megtalálhatjuk az 1C jelzésű pontot, ami azt jelenti, hogy a függelék tábláiban 1. sorszámmal ellátott országról (esetünkben Ausztriáról) van szó, és az adat 1960-ból származik (A=1950; B=1955; C=1960). Ha megfigyeljük az így berajzolt pontokat, akkor mindenekelőtt az tűnik fel, hogy a meghúzott ferde vonal körül tömörülnek. Másodszor az is jól szemlélhető, hogy viszonylag közel helyezkednek el a pontok az egyeneshez. A korrelációs együttható tulajdonképpen azt fejezi ki, hogy általában milyen közel vagy távol helyezkednek el a metszéspontok a „vonaltól". Minél közelebb, annál erősebb az összefüggés, az r értéke annál közelebb áll az 1-hez (esetünkben 0,96).

Úgy tűnik, hogy a pontok elhelyezkedése alapján jó közelítéssel szemre is be tudnánk húzni a „vonalat" (esetünkben a regressziós egyenest). Ennek az egyenesnek a segítségével olyan értékeket is leolvashatunk a diagramról, amelyek nem szerepelnek pontok formájában. Az ilyen leolvasás és a szemre behúzott egyenes azonban pontatlan és kényelmetlen is, ezért e „vonal értékeit" függvény formájában szokás kifejezni.

Esetünkben

$$y = 0{,}52x + 3{,}82.$$

Próbáljuk ki függvényünket!

Japánban pl. 1880-ban 18% volt a nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozók részaránya, vagyis $x = 18$.

Tehát

$$y = 0{,}52x + 3{,}82 = 0{,}52 \,.\, 18 \times 3{,}82 = 13{,}18.$$

Vagyis elméletileg Japánban a szolgáltató ágazatokban 1880-ban a keresők 13%-a dolgozott. A statisztikai adatokból tudjuk, hogy a tényleges érték 12% volt. Az elméleti érték tehát megfelel a tényleges értéknek.

Angliában 1961-ben 96% volt az x értéke. Függvényünk szerint azt kapjuk, hogy a szolgáltató ágazatokban ebben az időszakban 54%-nak kellett volna dolgozni. A tényleges helyzet ezzel szemben 47%. Az eltérés 7%.

Ha kifejezzük a függvényből az x értékét

$$x = \frac{y - 3{,}82}{0{,}52} = \frac{47 - 3{,}82}{0{,}52} = 86\%,$$

akkor azt kapjuk, hogy a 47%-os szolgáltató értéknek 86%-os nem mezőgazdasági érték felel meg. Az eltérés 10%.

Ezek az eltérések arra utalnak, hogy Angliában az általánostól, az elméleti értéktől jelentősen eltérő helyzet áll fenn a mezőgazdaság és az alapvető ágazatok viszonyát illetően. A mezőgazdasági mutató sokkal fejlettebb gazdaságot jelez, mint ami ténylegesen fennáll, vagy a szolgáltató ágazat mutatója jelez alacsonyabb fejlettséget a ténylegesnél. Köztudott, hogy Anglia élelmiszer-szükségletének jelentős részét importálja. Ez a magyarázata a fenti eltérésnek. Ha Anglia önellátó lenne, jelenlegi fejlettségi szintjének megfelelően a mezőgazdaságban az összes keresők mintegy 14%-át kellene foglalkoztatnia a tényleges 4% helyett.

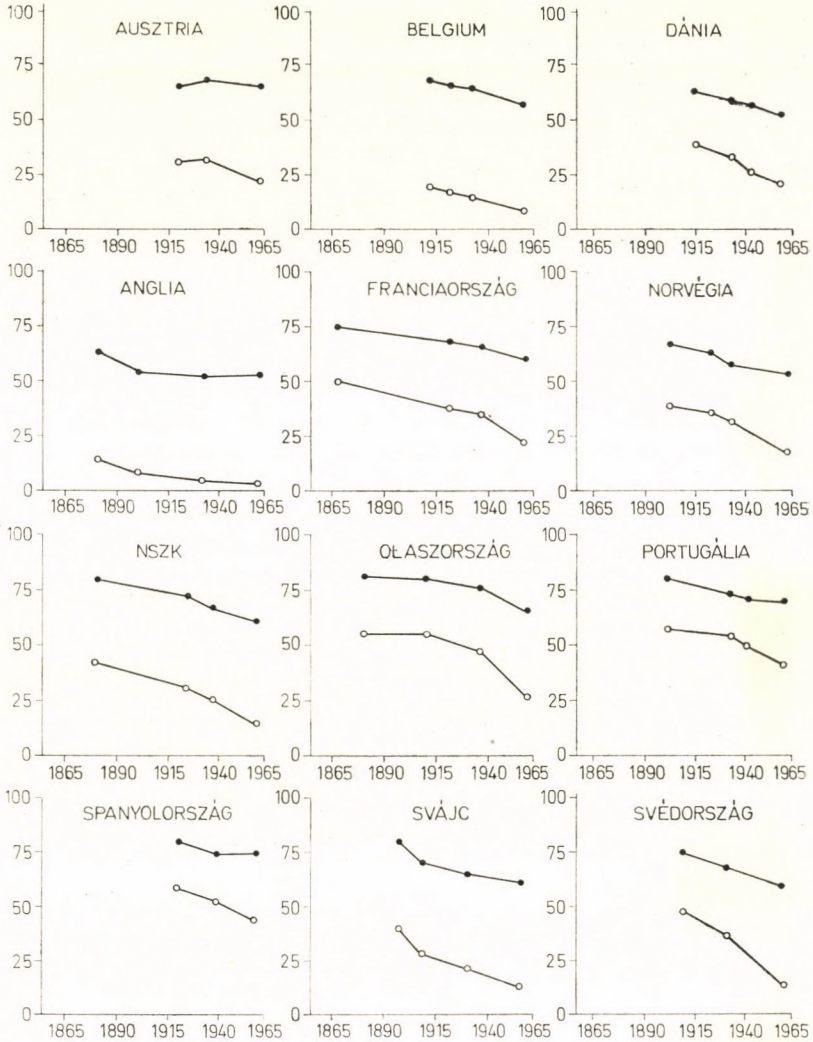
A fenti példákkal tulajdonképpen azt is bemutattuk, hogyan kell a nem mezőgazdasági és szolgáltató ágazatokban keresők részarányai között fennálló összefüggés alapján felírt függvényt használni a becslésben. Mint láttuk, egyik érték hiányában a másik becslését elősegítendő, számításokat végezhetünk. Továbbá a két értéket külön-külön becsülve, ellenőrizhetjük, hogy a kettő közötti viszony megfelel-e az elméleti értéknek, illetve a becslés az adott ország átlagostól eltérő sajátosságait a jövőre kivetítve helyesen vette-e figyelembe stb.

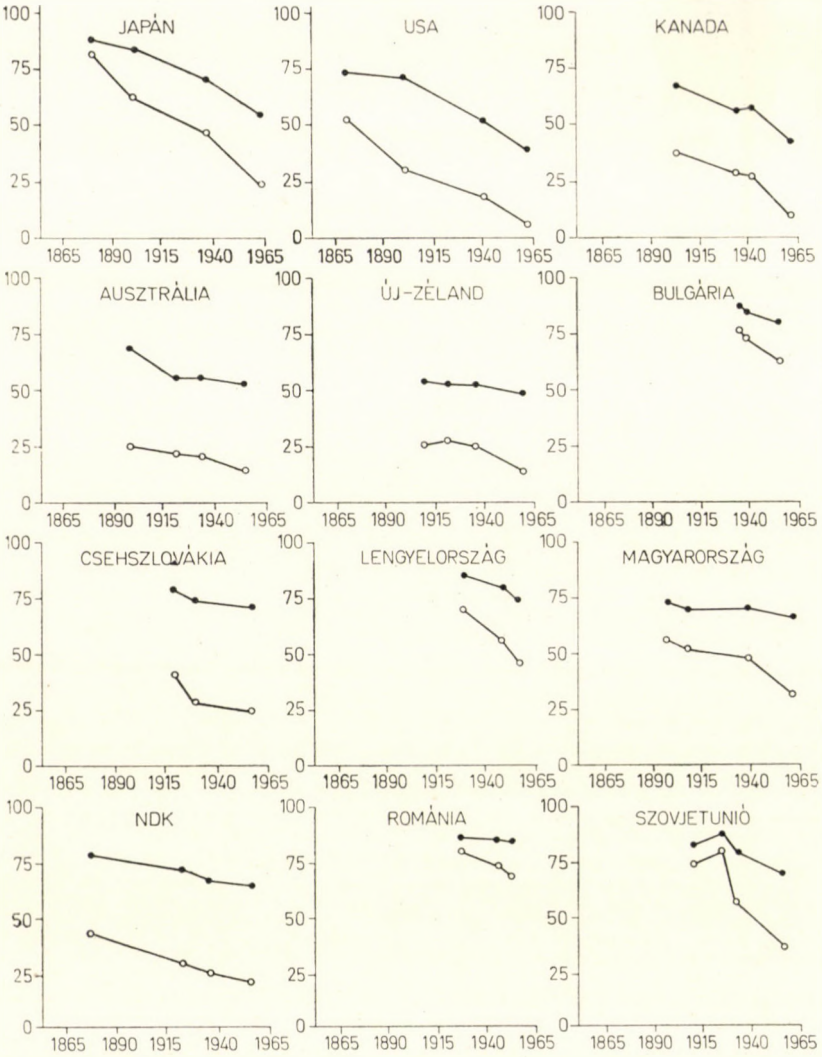
A mezőgazdaságban és a mezőgazdaságon kívül foglalkoztatottak aránya, valamint az alapvető és szolgáltató ágakban foglalkoztatottak aránya közötti összefüggést kifejező regressziós függvény értelmében

$$y = x \approx 7{,}97.$$

Ez azt jelenti — mivel a mezőgazdaságban foglalkoztatottak száma része az alapvető termelő ágazatokban foglalkoztatottak számának, amibe ezenkívül az iparban dolgozók tartoznak még bele —, hogy a struktúra-változás folyamatában szükségszerűen van egy olyan kiindulási pont, amikor a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya egyenlő az alapvető ágazatokban foglalkoztatottak arányával. Ilyen helyzet természetesen csak elméletileg létezik, mert ipar — bár nem a mai értelemben — ekkor is volt. Ez a helyzet — függvényünk értelmében — akkor állott fenn, amikor a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya 92% körül volt, illetve a szolgáltató ágazatokban dolgozók aránya 8% körüli értéket tett ki.

Hogy minden ország közelítően valóban erről az elméletileg számított szintről indult el az ipari fejlődés útján, azt a IV. és V. táblák adatai is alátámasztják, de szemléletesen látható ez különö-


AUSZTRIA
BELGIUM
DÁNIA
ANGLIA
FRANCIAORSZÁG
NORVÉGIA
NSZK
OLASZORSZÁG
PORTUGÁLIA
SPANYOLORSZÁG
SVÁJC
SVÉDORSZÁG
100
75
50
25
0
1865
1890
1915
1940
1965



4. ábra

Az ágazati mutatók alakulása a világ 24 országában
(Függelék IV. tábla)

—●— az alapvető termelő ágazatokban dolgozók aránya
—○— a mezőgazdaságban dolgozók aránya

sen Japán grafikonján (lásd a 4. ábrát), de a többi ország grafikonjaiból is sejthető ez a tény.

Az ipari termelés kialakulása és elterjedése elindította a mezőgazdaságban foglalkoztatottak számának csökkenését, de úgy, hogy az iparban és mezőgazdaságban foglalkoztatottak együttes aránya is fokozatosan csökken. Ez a folyamat is egyértelműen tükröződik a 4. ábrán bemutatott 24 grafikonon.

A struktúra-változás folyamatának egyik végállomása ma már látható.

Függvényünk értelmében, ha

$$y = 55{,}82,$$

akkor

$$x = \frac{y - 3{,}82}{0{,}52} = \frac{55{,}82 - 3{,}82}{0{,}52} = 100\%.$$

Vagyis, ha a szolgáltató ágazatokban dolgozók aránya eléri az 56% körüli értéket, akkor a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya elméletileg 0% lesz. Természetesen csak elméletileg, mert az élelmiszertermelés nem szűnhet meg. De ezen a szinten már minőségileg más lesz. Átalakul a földeken és üzemekben végzett ipari jellegű munkává. Napjainkban egy olyan ország van, az USA, ahol az alapvető ágazatokban dolgozók aránya 44% alatt van, és egy sor országot ismerünk, amelyek közelednek ehhez a szinthez. A statisztikai adatok szerint az USA-ban jelenleg a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya mindössze 6—7% körül van. Ismeretes, hogy ennek ellenére ez a mezőgazdaság állandósult túltermelési válsággal küzd. Így a szigorúan vett nemzeti szükségletet már ma is a keresők 6—7%-ánál jelentősen kisebb arányával is biztosítani tudná. Vagyis ebben az országban a mezőgazdaságban dolgozók aránya ma már közel áll az elméletileg 0%-nak vehető értékhez, vagyis ahhoz a szinthez, amikor a földeken végzett munka minőségileg átalakul és megszűnik a régi értelemben vett mezőgazdasági termelő tevékenység.

Ha megszemléljük a 4. ábrán mutatott grafikonsorozatot, jól láthatjuk, hogy a mezőgazdaságban dolgozók arányának csökkenése az elméletileg számított érték felé az országok döntő többségének perspektívája. Amikor tehát a mezőgazdaságban foglalkoztatottak arányának csökkenését kívánjuk a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók tervezése érdekében felhasználni, egy olyan folyamatot veszünk alapul, amely ma még az országok többségének perspektívája. Az alapvető gazdasági ágazatokban foglalkoztatottak arányának csökkenése pedig minden egyes ország nagy távlatban le-

játszódó struktúra-változási folyamata lesz. Ha ismét átvizsgáljuk a 4. ábra grafikonjait, azt láthatjuk, hogy az iparosítás megkezdésétől, a mezőgazdasági keresők 92% körüli aránya által jelzett őstermelő mezőgazdasági viszonyokból való elindulástól számítva az élelmiszer és más növényi, állati nyersanyagok ipari előállításának szintjéig, elvileg a 0%-os arányig az átmenet viszonylagosan hosszú, nagy közelítésben átlagosan két évszázadnyi időt tehet ki. Egyes országokban természetesen ennél sokkal hosszabb ez a folyamat, pl. Angliában, másokban viszont jelentősen rövidebb, mint pl. Japánban.

A függelék V. táblájában bemutatjuk a vizsgált 51 ország rendelkezésünkre álló adatai alapján az egyes időszakok fejlődésének ütemét és összevontan az adott országban lejátszódó átlagos fejlődési tempót, amely az évenkénti átlagos csökkenést mutatja.

Az első tény, ami megállapítható (és ezt jól szemlélteti a 4. ábra grafikonsorozata is), hogy a mezőgazdasági keresők arányának csökkenése általában gyorsabb, mint az alapvető termelő ágazatokban dolgozók arányának csökkenése. Az eltérés azonban nem nagy, legfeljebb néhány tized százalék. Adataink között csak kivételesen és csak rövid időszakot jellemző tempómutatónál fordul elő, hogy a mezőgazdaságban foglalkoztatottak arányának csökkenése lassúbb.

Az adatok arról tanúskodnak, hogy kivételesen előfordul ezen arányok növekedése is. Ez azonban viszonylag ritka eset és legfeljebb néhány éves, évtizedes időtartamú tendenciaként létezik.

Ugyanakkor kivételesnek számít az évi egy százalékos vagy e fölötti ütem is. Évi 1%-nál magasabb tempó 10 évnél hosszabb időszakra eddig (a rendelkezésünkre álló adatok alapján) csak egyetlen tőkés országban alakult ki (Japán 1950—1963). A szocialista országokra viszont a mezőgazdaság kollektivizálása után általában az 1%-ot meghaladó fejlődési ütem a jellemző. A Szovjetunióban pl. a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya az 1928 és 1961 közötti időszakban évente átlagosan 1,3%-kal csökkent.

A 4. ábra és az V. tábla végül azt is mutatja, hogy 15—20 év távlatában, sőt esetenként ennél nagyobb távlatban is (ha gyökeres társadalmi, gazdaságpolitikai változás vagy katasztrófa nem következett be az adott országban) csak egészen kivételesen fordulhat elő jelentős változás az előző évtized, évtizedek tendenciájában és tempójában. Ez a tény az ágazati mutatók várható alakulásának becslése szempontjából alapvető. Ugyanis az adott ország e mutatóinak trendjei (már amelyik országban elegendő hosszú idősorok állnak rendelkezésre) jelentős mértékben segíthetik az ágazati mutatók becslését.

A fentiekben bemutatott tények és összefüggések azt jelzik, hogy az ágazati mutatók 15—20 éves távlatra történő becslése megoldható feladat.

III. *Összefüggések az ágazati mutatók és a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók között*

Az eddigiekben bemutattuk, hogy elegendő mennyiségű és elfogadható minőségű adatok állnak rendelkezésünkre egyrészt a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatókra, másrészt az ágazati mutatókra vonatkozóan. Láthattuk azt is, hogy az ágazati mutatók várható alakulásának becslése 15—20 évre előre megoldható.

Így tehát van értelme megvizsgálni a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók és az ágazati mutatók közötti összefüggéseket, mert ha elegendő erősségű összefüggések állnak fenn, akkor van reményünk arra, hogy az ágazati mutatók várható alakulásának adatai alapján célravezető számításokat végezhetünk a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók várható alakulására vonatkozóan.

Mielőtt azonban ezen összefüggések vizsgálatához hozzáfognánk, meg kell indokolnunk, hogy milyen megfontolások alapján, milyen tények alapján kívánjuk éppen az ágazati mutatók segítségével végezni a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók távlati tervezését.

1. *Az ágazati mutatók használatának indoklása*

Mindenekelőtt ismerkedjünk meg kissé az ún. parciális korrelációs együtthatóval.

Induljunk ki egy szemléletes példából.[15] Egy üzemben megvizsgálták, hogy van-e összefüggés a dolgozók teljesítménye és az életkoruk között. A számítás szignifikáns összefüggést mutatott ki, ami szerint az életkor növekedésével arányosan növekszik a teljesítmény. Ez az összefüggés ténylegesen fennáll, de valami még sincs rendben, mert eszerint arra a következtetésre lehetne jutni, hogy a fiatalok alkalmazása nem előnyös. Ez pedig nagyon hibás következtetés lenne.

Tovább végezve a vizsgálódást, azt is kiszámították, hogy van-e összefüggés a munkában eltöltött évek száma és a teljesítmény között. Itt is szignifikáns összefüggést kaptak. A munkában eltöltött évek számának növekedésével növekszik a teljesítmény. Mármost nem az a kérdés, hogy melyik összefüggés az igaz vagy

[15] *Hajtman Béla:* Matematikai statisztika. Bp. 1966. 164—166.

melyik a hamis. Mindkét összefüggés ténylegesen fennáll. Az első esetben azt láthatjuk, hogy az életkor a teljesítmény színvonalának alakulásában okként szerepel, a másodikban pedig a munkában eltöltött évek száma befolyásolja a teljesítményt. A kérdés tehát úgy fogalmazható meg, hogy a két összefüggés közül, a két ok közül melyik a közvetett és melyik a közvetlen.

Példánk esetében számítás nélkül is belátható, hogy a munkában eltöltött évek számának arányában növekszik a dolgozók begyakorlottsága, tapasztalata, tudása. Mivel azonban a fiatalok munkában eltöltött éveinek száma életkoruknál fogva szükségszerűen alacsony, az időseké pedig magas, ezért áll fenn összefüggés az életkor és a teljesítmény között is. Ez az utóbbi azonban csak közvetett összefüggés. Vagyis a fiatalok teljesítménye nem azért alacsonyabb, mert fiatalok, hanem azért, mert kevesebb a munkában eltöltött éveik száma, így kisebb a begyakorlottságuk, tapasztalatuk.

A parciális korrelációs együttható segítségével számszerűen ki lehet mutatni, hogy a hasonló esetekben a két összefüggés (esetleg több) közül melyik közvetlen és melyik közvetett.

A gazdasági fejlettséget sokféle mutatóval ki lehet fejezni. Az eddigi kutatások a dollárban kifejezett fejenkénti nemzeti jövedelem és az iskolafokozatok iskoláztatási mutatói között keresték az összefüggést. A kapott összefüggések szignifikánsak. Igaz, olyan gyengék ezek az összefüggések, amelyeket a tervezésben nem lehet, nem ajánlatos felhasználni. Ez azonban csak gyakorlati szempont. Előfordulhat, hogy a gyenge összefüggés az adatok pontatlansága miatt adódik, és az adatok minőségének javításával erősebb lesz az összefüggés.

H. Correa pl. 46 ország adatai alapján (VI. tábla) megállapította, hogy az 5—14 éves korcsoport iskoláztatási aránya (ahogy ő mondja, az alapfokú képzés színvonala) és a dollár/fő mutató között az összefüggés szignifikáns.[16]

Az 5. ábra ugyan azt mutatja, hogy eléggé „csúnya" a szóródás, a korrelációs együttható értéke sem valami magas ($r = 0{,}61$), az összefüggés azonban szignifikáns.

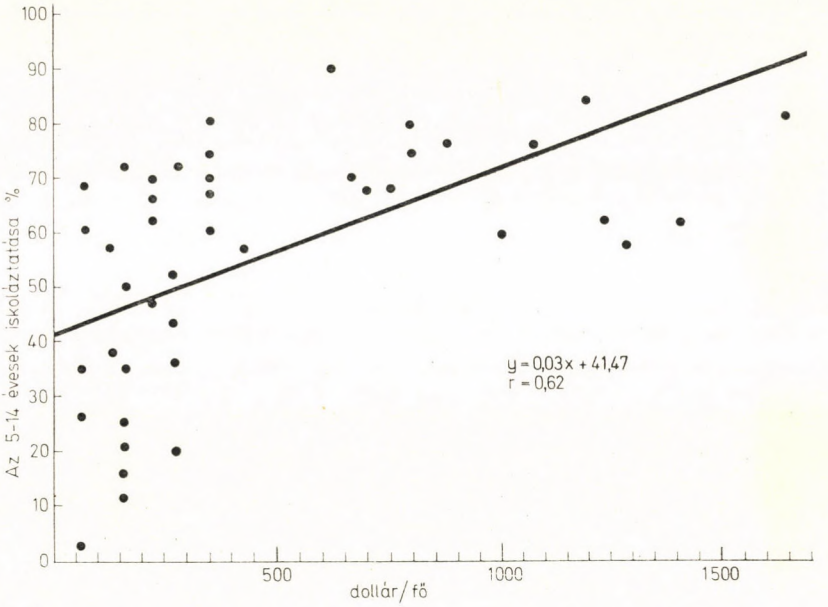
A kérdés tehát az: vajon elméletileg az ágazati mutatók használata vagy a dollár/fő mutató használata helyesebb-e a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok tervezésében, illetve az összefüggések feltárásában.

Úgy véljük, azok a logikai megfontolások, amelyeket a korábbiakban ismertettünk, és amelyek alapján választásunk az ágazati mutatókra esett a fejenkénti nemzeti jövedelem helyett, számítá-

[16] *Correa* i. m. 75—79.

sok nélkül is meggyőzőek. Mégis szükségesnek tartjuk a számítások eredményeinek bemutatását is, mert azok lehetővé teszik egy fontos következtetés megfogalmazását.

Vegyük alapul H. Correa előzőkben ismertetett számításait. Mivel a Correa-féle számításban használt 46 ország között szerepel egy sor kisebb lélekszámú ország is, nekünk pedig nincsenek ágazati



5. ábra

Összefüggés a dollár/fő mutató és az alapfokú képzés színvonala között (Függelék VI. tábla)

(Az ábrát Jan Tinbergen közvetítésével vettük át, mert az eredeti ábrán az USA 2095 dollár/fő mutatója is szerepel, ami nagyon megnyújtotta az ábrát. Helykímélés miatt előnyösebb ez a rövid ábra. Vö. Tinbergen—Correa i. m. 217)

mutatóink ezekből az országokból, ezért az egész számolási eljárást 30 ország adataival végeztük (a VI. táblában azokat az országokat, amelyek nem vettek részt számításainkban, *-gal jelöltük). Természetesen a Correa-féle összefüggést is újra számítottuk a 30 ország adataival.

A nem mezőgazdasági ágazatok és az 5—14 éves népesség, valamint a dollár/fő mutatók és az 5—14 éves korcsoport iskoláz-

tatási mutatója közötti összefüggésre vonatkozóan az eredmények a következők. (A számítás kiinduló feltételezése, hogy nem a dollár/fő mutató, hanem a mezőgazdasági ágazatokban dolgozók aránya és az 5—14 éves korosztály iskoláztatási aránya között áll fenn a közvetlen összefüggés.)

A dollár/fő mutató és az 5—14 éves korcsoport iskoláztatási mutatója közötti összefüggés (a Correa-féle összefüggés) 30 ország adatai alapján $r = 0{,}6860$. A nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozók aránya és az 5—14 éves népesség iskoláztatási aránya közötti összefüggés $r = 0{,}8035$. A nem mezőgazdasági ágakban dolgozók aránya és a dollár/fő mutató között a korrelációs együttható értéke $r = 0{,}7912$. Valamennyi korrelációs együttható szignifikáns összefüggést mutat.

Ezen adatok alapján a parciális korrelációs együttható értéke

0,1382.

Megjegyezzük: ha a feltételezés úgy szól, hogy *a)* az ágazati mutató a közvetlen, *b)* a dollár/fő mutató a közvetett, akkor a feltételezést a „minél alacsonyabb" együttható bizonyítja.

A szemléletesség érdekében tegyük fel a kérdést fordítva is! Vajon a dollár/fő mutatóhoz viszonyítva nem az ágazati mutató a közvetett? Erre a kérdésre a számítás válasza ez: a parciális korrelációs együttható értéke

0,5859.

Ha most ugyanezt a számítást elvégezzük a szolgáltató ágazatokban dolgozók aránya alapján is, a fentiekhez hasonló eredményeket kell kapnunk, ha igaz az, hogy mindkét mutató ugyanazon jelenség tükrözője. A számítások ezt megerősítik.

A szolgáltató ágazatokban dolgozók aránya és a dollár/fő mutató közötti összefüggés $r = 0{,}8193$; a dollár/fő mutató és az 5—14 éves korúak iskoláztatási mutatója között $r = 0{,}6860$; a szolgáltató ágazatokban dolgozók és az 5—14 éves népesség iskoláztatási aránya között $r = 7647$. Itt is valamennyi összefüggés szignifikáns.

Ezen adatok alapján a parciális korrelációs együttható értéke

0,1614.

A számítások eredményei (a parciális korrelációs együtthatók értékei) szerint feltételezésünk helyes volt. A dollár/fő mutató és a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók között csak közvetett összefüggés áll fenn az ágazati mutatók és a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók összefüggéseihez viszonyítva.

Ez azt jelenti, hogy a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok alakulása nem attól függ, mennyi az adott országban a fejenkénti nemzeti jövedelem, hanem attól, hogy hogyan alakulnak az ágazati mutatók.

Ezt a következtetést alapvető fontosságúnak tartjuk általában is. Ugyanis él egy olyan szemléletmód, hogy „a rendelkezésre álló pénztől" függően fejlődhet az iskolarendszer. Ez pedig abból a szemléletből is táplálkozik, hogy ahol nagyobb a nemzeti jövedelem, ott fejlettebb a köznevelési rendszer.

Itt nem a két mutató közötti ellentétről van szó, hiszen éppen azt bizonyítottuk néhány oldallal előbb, hogy az ágazati mutatók és a fejenkénti nemzeti jövedelem között szoros összefüggés áll fenn. Amely országban magasabb a nem mezőgazdasági ágazatokban, valamint a szolgáltató ágazatokban dolgozók aránya, ott magasabb a nemzeti jövedelem is. Ezért van szignifikáns összefüggés a fejenkénti nemzeti jövedelem és a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok között is, mint ahogy ugyanilyen összefüggést találtak a dolgozók teljesítménye és életkora között is.

A fentiek alapján módonkban áll — ha feltételesen is — azt az általános érvényű következtetést is megfogalmazni, hogy a köznevelési rendszer tervezése valamennyi feladatának megoldásában, a tervezés valamennyi fázisában inkább az ágazati mutatókban, a foglalkozási és képzettségbeli rétegek átalakulásában — illetve a termelőeszközökben — bekövetkező várható változásokat kívánatos alapul venni, mint a fejenkénti nemzeti jövedelmet.

A fenti számítások eredményei természetesen nem zárják ki egy harmadik, esetleg további mutatórendszer létezését, amihez viszonyítva viszont az ágazati mutatók lesznek közvetett jellegűek. Logikai megfontolások alapján azonban ez a lehetőség nem valószínű.

2. *Az ágazati mutatók és a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók közötti összefüggések jellemzése*

Mindenekelőtt lapozzuk át a 173. és következő lapokon található 6—16. ábrákon bemutatott pontdiagramokat. Első tekintetre is szembetűnik, hogy a 6. ábrán viszonylag kevés adat szerepel. Mint a korábbiakban említettük, az 5—24 éves népesség iskoláztatási mutatója 30 országból áll rendelkezésünkre. Ebből is csak 22 adattal számoltunk. A szocialista országok ugyanis azon határozott törekvésük megvalósítása érdekében, hogy minél szélesebb tömegek számára minél magasabb képzettséget biztosítsanak, jelentős anyagi áldozatokat hoztak, és így *gazdasági fejlettségükhöz viszo-*

nyítva általában *fejlettebb* iskolarendszereket tartanak fenn, mint a tőkés országok. Nemcsak minőségileg, hanem a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók értékeit illetően is. (Lásd a 6. ábrán az üres karikákat, amelyek a szocialista országokra vonatkoznak.) Illetve: amíg a tőkés országok között kivétel, hogy a pontok az y tengely felé szóródva a regressziós egyenestől messze esnek, addig a vizsgált szocialista országok kivétel nélkül mind a „vonal fölé" kerültek és jó részük egészen messzire. Ezek a tények jól szemléltetik, hogyan érezteti hatását a korcsoportonkénti iskoláztatási arányok alakulására a gazdasági tényezők mellett a társadalom (termelési viszonyok) fejlettsége.

Ha végiglapozzuk a 6—16. ábrákat, szembetűnik, hogy a 25., 17., 23., 5. számú pontok mindenütt „kilógnak" a pontok közül. Ezek az országok (Thaiföld, Fülöp-szigetek, Japán, Finnország) gazdasági fejlettségükhöz viszonyítva a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók vonatkozásában igen fejlett iskolarendszert tartanak fenn. Adataik hasonlóan szóródnak, mint a szocialista országok adatai. Ezek az országok azonban csak kivételek a vizsgált tőkés országok között.

Mivel a szocialista országok külön csoportot alkotnak az iskoláztatási arányokat illetően, és mivel a szocialista országokban egy fejlettebb társadalmi rend igényeinek figyelembevételével és a tervgazdálkodásból kifolyólag kezdettől fogva tervszerű beavatkozás történik a köznevelési rendszer fejlesztésébe, és így a spontán módon ható törvények ezekben az országokban nem érvényesülhetnek, ezért csak a tőkés országok adataival dolgoztunk a számítások során.

E megjegyzések után ismerkedjünk meg közelebbről az 5—24 éves népesség iskoláztatási mutatója és a szolgáltató ágazatokban dolgozók aránya közötti összefüggéssel. Eközben módunkban lesz általában is megismerni a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók és az ágazati mutatók közötti összefüggéseket és ezek használatát a tervezésben. Ezt az ismertetést azért látszik célszerűnek a 6. ábrán bemutatott pontdiagram segítségével elvégezni, mert a viszonylag kevés adat miatt ez az összefüggés áttekinthetőbb, egyszerűbben elemezhető.

Ha megvizsgáljuk a 6. ábrát, azt látjuk, hogy a 22 pontból 8 „rajta ül" a regressziós egyenesen, 5 pedig egészen közel helyezkedik el hozzá. A többi pont szóródása sem jelentős (kivéve a szocialista országokat).

A korrelációs együttható értéke

$$r = 0{,}83.$$

Az összefüggés szignifikáns és erősnek mondható. Valamennyi többi összefüggés (a korrelációs együttható értékeit megtalálhatjuk a 6—16. ábrákon) $p < 0{,}1\%$-os valószínűségi szinttel szignifikáns.[17]

A további 10 összefüggés közül 6 még ennél is jóval erősebb (0,87—0,91 közötti értékekkel). Az ilyen erős összefüggések alapján feltételezhető, hogy a regressziós egyenes és függvénye jó közelítéssel mutatja a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók értékeit az ágazati mutatók értékeihez viszonyítottan. Ennek alapján azt mondhatjuk egy korcsoportonkénti iskoláztatási mutató értékéről — ha rajta ül a vonalon, illetve annak közelében helyezkedik el —, hogy megfelel a feltétlenül szükséges szintnek. Ha az y tengely felé szóródik, azt mondhatjuk, hogy a mutató értéke magasabb a feltétlenül szükségesnél. És végül, ha az x tengely felé szóródik, alacsonyabb a feltétlenül szükségesnél. Itt jegyezzük meg, hogy a különböző országok iskoláztatási mutatóinak összehasonlítása abból a célból, hogy melyik országé a magasabb, semmitmondó, esetenként félrevezető is lehet. Az a tény ugyanis, hogy egy adott ország iskoláztatási mutatói magasabbak egy másik ország vagy országcsoport mutatóinál, még nem ad arra választ (és ez az igazán fontos kérdés), hogy az adott ország számára megfelelőek-e az adott iskoláztatási mutatók. Az 5. ábrán szereplő adatokról azt mondhatjuk, hogy a 18., 1., 14., 15., 9., 3., 8., 4., 2., 42., 33., 32. sorszámú országok 5—14 éves korcsoportjának iskoláztatási mutatója közelítően megfelel a feltétlenül szükséges szintnek. A 30. és a 29-es sorszámú országok ezen mutatóinak értéke alacsonyabb a feltétlenül szükségesnél; a szocialista országoké és a 7., 13., 11., 5., 10., 23., 6. országoké pedig magasabb.

Tudatosan használjuk a „megfelel a feltétlenül szükséges szintnek" kifejezést. Ugyanis nem bizonyos, hogy a feltárható függvények által kifejezett értékek az optimumot jelölik. Valószínűnek látszik, hogy a korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók értékeinek optimuma valamivel a függvény által jelzett érték, vagyis a feltétlenül szükséges érték fölött helyezkedik el. Ezt a feltételezést arra alapozzuk, hogy a köznevelési rendszernek igen nagy szerepe van, illetve lehet a technikai-gazdasági fejlődés gyorsításában, ha fejlettsége valamivel előtte jár a feltétlenül szükséges szintnek. Hogy mennyivel, az ma még csak mint probléma fogalmazható meg. Előbb ugyanis alaposan ismernünk kell a feltétlenül szükséges értékeket.

[17] Ez azt jelenti: mindössze 0,1% a valószínűsége annak, hogy nincs összefüggés a vizsgált jelenségek között. (Ez egyébként a legkisebb valószínűségi szint, amit fel szokás tüntetni.)

Kutatásaink első szakaszában a többi összefüggést is csak kb. 30 adat alapján vizsgáltuk. Miután az adatok számát 129-re emeltük, a korrelációs együtthatók értéke minden összefüggés esetében jelentősen emelkedett. Mivel az 5—24 évesek iskoláztatási mutatója a többi korcsoport összevont adatait tartalmazza, feltételezhető, hogy az adatok mennyiségének növelése itt is megnövelné a korrelációs együttható értékét, és pontosabbá tenné az összefüggést leíró függvényt. Az is feltételezhető, hogy az adatok puszta mennyiségi növelésével (itt nem annyira az országok számának növelésére, mint inkább hosszabb idősorok bevonására gondolunk) a többi összefüggések értékeit is még valamivel pontosabbá lehetne tenni.

Most vizsgáljuk meg az összefüggéseket leíró függvényeket és azok használatát a tervezésben.

Az 5—24 éves népesség iskoláztatási mutatója és a szolgáltató ágazatokban foglalkoztatottak aránya közötti összefüggést az alábbi függvény jellemzi (lásd a 6. ábrát):

$$y = 1{,}08\,x + 8{,}50$$

x = a szolgáltató ágazatokban dolgozók részaránya, %,
y = az 5—24 éves népesség iskoláztatási mutatója, %.

A többi összefüggés esetében is (7—16. ábrák) az x mindig valamelyik ágazati mutatót, az y pedig valamelyik iskoláztatási mutatót jelöli.

A függvény használata a tervezésben úgy történik, hogy a szolgáltató ágazatokban dolgozók várható arányának ismeretében elvégezzük a függvényben kijelölt műveleteket.

Ha pl. egy adott országban a szolgáltató ágazatokban dolgozók részaránya 1980-ban várhatóan 34% lesz ($x = 34$), akkor

$$y = 1{,}08\,x + 8{,}50 = 1{,}08. \times 34 + 8{,}50 = 45\%.$$

Vagyis úgy kell az iskolarendszert fejleszteni az adott országban, hogy az 5—24 éves népesség iskoláztatása 1980-ig elérje a 45%-os szintet.

Hasonlóképpen történik az összes többi vizsgált korcsoport iskoláztatási mutatójának távlati tervezése a 7—16. ábrákon feltüntetett függvények segítségével.

Az ilyen számítás eredményeként kapott érték természetesen nem „szentírás" a tervezésben. Ez az érték csak tájékozódást nyújt az adott ország konkrét viszonyainak vizsgálatához.

Ezt úgy értjük — a bevezetőben megfogalmazott azon megállapítás szellemében, mely szerint ma már a módszerek kombinált

alkalmazása kezd elterjedni —, hogy a fenti módszer segítségével kiszámított értékeket más módszerekkel is ellenőrizni kell, illetve a más módszerek által kapott eredményeket az általunk feltárt összefüggések segítségével is ellenőrizhetjük.

Továbbá: a számított értékek mindig a regressziós egyenesen „ülnek". A vizsgált országokban viszont a már ténylegesen kialakult helyzet a legritkábban felel meg az elméleti értéknek. Vagyis az x vagy y tengely felé szóródik. Ezért a számított eredmény csak kiindulás lehet a konkrét viszonyok tanulmányozása alapján kialakítandó tervhez (hogy ez hogyan történik, azt munkánk egy később megjelenő részében fogjuk bemutatni).

Ha átlapozzuk a 6—16. ábrákat, szembetűnőnek találjuk, hogy a pontok legerősebb szóródása a 15—19 évesek iskoláztatási mutatójával és a 10 ezer lakosra jutó hallgatók számával kapcsolatban található (13—16. ábrák). Ennek megfelelően: amíg a 7—12. ábrákon szemléltetett összefüggések korrelációs együtthatója rendre 0,90 körül mozog (0,89; 0,91; 0,88; 0,91; 0,88; 0,89), addig a 13—16. ábrákon szereplő összefüggések csak $r = 0{,}80$ körüli értékűek (0,77; 0,83; 0,81; 0,70), egy esetben pedig még ennél is alacsonyabb.

A korábbiakban ismertettük, hogy a 15—19 éves népesség iskoláztatási mutatói a többi mutatónál is erősebben torzítják a valóságot. Ezzel szemben az 5—19 éves és a 6—17 éves népesség iskoláztatási mutatói — mivel egyértelműbb fogalmi rendszerre épülnek — pontosabbak. Nos, itt most megszületett az „eredménye" a valóságot torzító adatoknak a gyöngébb korreláció formájában. Ez a tény újra csak azt bizonyítja — ha e torzító adatok alapján is ilyen erős összefüggéseket kaptunk —, hogy a tényleges összefüggések a valóságban a kapott értékeknél is jelentősen erősebbek, hogy érdemes energiát fordítani a fentiekben kifejtett korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók megjavítására, illetve létrehozására.

A 10 ezer lakosra jutó hallgatók számával kapcsolatos kevésbé szoros összefüggés is várható — és itt már nemcsak az adatok különféle torzításai miatt. Valószínűnek tartjuk, hogy a tényleges összefüggés erősebb a jelenleg feltártnál, de a többi iskoláztatási mutatóhoz viszonyítva szükségszerűen gyengébb lehet. Ugyanis a hallgatói létszám közvetlen kapcsolatban áll a munkaerő-kereslettel és kínálattal, és az abban bekövetkező ingadozások erősen éreztetik hatásukat a beiratkozó hallgatók számára is.

IV. *Általános konklúziók, megoldandó problémák*

1. Bizonyítottnak tekinthető, hogy a korcsoportonkénti beiskolázási mutatók és a népesség átrétegződési mutatói között az összefüggés lineáris. Jól szemlélteti ezt a bemutatott 11 pontdiagram.

Ha elfogadjuk, hogy az alapvető átrétegződési mutatók a gazdasági növekedés tükrözői, akkor Tinbergen—Correa feltételezése a gazdasági növekedés és a köznevelési rendszer közötti lineáris kapcsolatról igaz.[18] Legalábbis a köznevelési rendszer mennyiségi fejlettségének legfontosabb mutatói, a korcsoportonkénti beiskolázási mutatók vonatkozásában. E következtetést azért tartottuk szükségesnek külön is hangsúlyozni, mert a Tinbergen—Correa-felé feltételezést többen nem fogadják el.

2. A bemutatott 0,90 körüli korrelációs együtthatók arról tanúskodnak, hogy a korcsoportonkénti beiskolázási mutatók és az alapvető átrétegződési mutatók közötti összefüggések nemcsak szignifikánsak, hanem olyan erősek, hogy a regressziós függvények már jelenlegi formájukban is használhatók tájékozódó jelleggel a korcsoportonkénti beiskolázási mutatók várható alakulásának távlati tervezésében.

Az elemzés során láthattuk, hogy a korrelációs együtthatók értéke abban az esetben volt alacsonyabb, amikor eleve tudtuk, hogy a beiskolázási mutatók erősen torzítják a valóságot. Ennek alapján feltételezhető, hogy a valóságban fennálló összefüggések jelentősen szorosabbak, mint amit a pontatlan adatok segítségével ki lehetett mutatni. Feltételezhető, hogy pontosabb adatok segítségével jobban ki lehetne fejezni a ténylegesen erősebb összefüggést, miáltal jelentősen javulna a regressziós függvények használhatósága. Ezért érdemesnek látszik a beiskolázási mutatók megjavítására erőfeszítéseket tenni, és megfontolni a jelenlegi adatszolgáltatási rendszer módosítását, helyesebben kiegészítését, ugyanis az iskolatípusonkénti beiskolázási adatokra továbbra is szükség van.

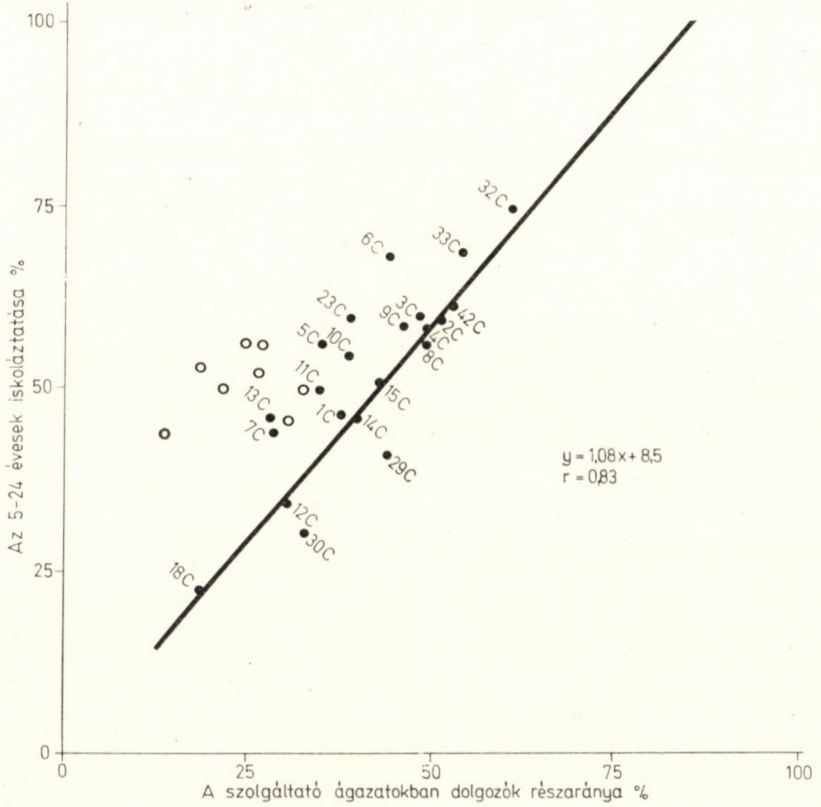
3. Az alapvető átrétegződési mutatók — mint láttuk — igen egyszerű jellemzői a gazdasági növekedésnek. Egyszerűségük mellett előnyük, hogy a népszámlálások adataiból viszonylag sok ország hosszú idősorát lehetne előállítani, aminek segítségével alaposan tanulmányozható lenne az alapvető átrétegződési folyamat.

Fontos, hogy több átrétegződési mutató is előállítható, ami a becslés biztonságát a többszörös ellenőrzés lehetősége által megnövelheti.

Úgy látszik, hogy a népesség alapvető átrétegződési folyamatának alapos tanulmányozására érdemes nagyobb gondot fordítani.

[18] *Tinbergen—Correa* i. m.

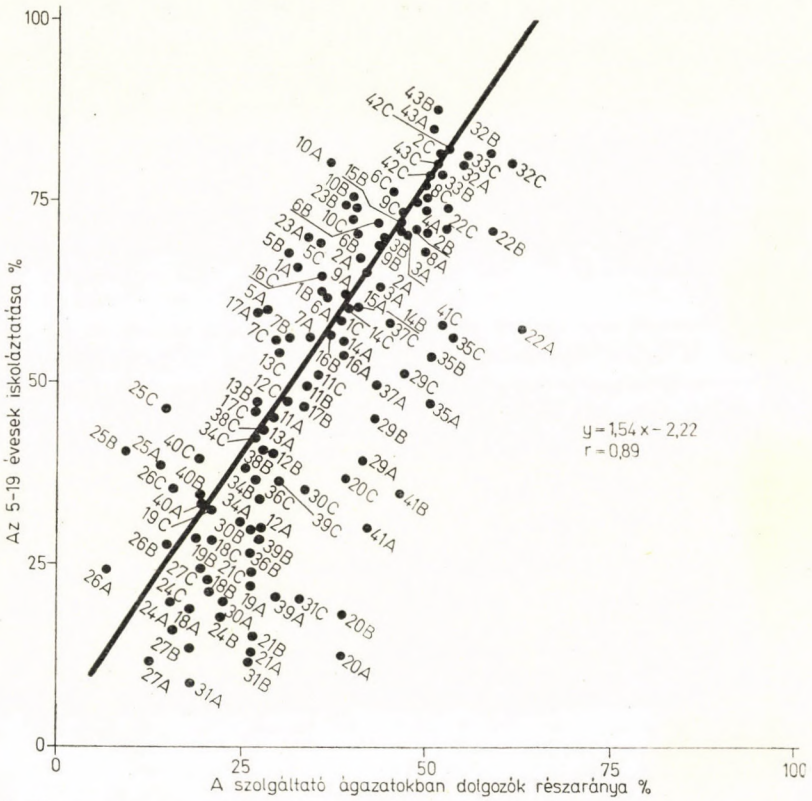
4. Ez annál is inkább fontos, mert az ismertetett tények alapján bizonyítottnak vehető, hogy a korcsoportonkénti beiskolázási mutatók alakulása a nemzeti produktum, a fejenkénti nemzeti jövedelem alakulásával csak közvetett összefüggésben áll. Ezzel szemben a népesség foglalkozás- és képzettségbeli átrétegződésének alapvető mutatói és a korcsoportonkénti beiskolázási mutatók között az összefüggés közvetlen. Feltételezhető, hogy ez a következtetés általában is igaz. Ezek szerint nem a termelőeszközök működtetése által létrehozott nemzeti produktum vagy annak pénzben kifejezett értékalakulása és a köznevelési rendszer fejlődése között kell keresni az összefüggéseket, és nem ezen mutatók alapján kell tervezni a köznevelési rendszert, hanem a termelőeszközök fejlődése (mennyiségi és minőségi változása) alapján látszik célravezetőbbnek az iskolarendszer tervezési problémáinak elméleti és gyakorlati megoldását keresni. A termelőeszközök mennyiségi és minőségi változása a rövid- és középtávú tervezés egyes feladatainak, főleg a szakmai képzés feladatainak megoldása érdekében a várható beruházások, rekonstrukciók, szanálások tanulmányozása útján célravezető lehet. Más, átfogóbb tervezési feladatok pedig a termelőeszközök fejlődését általában tükröző különféle foglalkozás- és képzettségbeli átrétegződési folyamatok segítségével látszanak célravezetően megoldhatóknak.



6. ábra

Összefüggés a szolgáltató ágazatokban dolgozók részaránya és az 5—24 éves korcsoport iskoláztatási aránya között

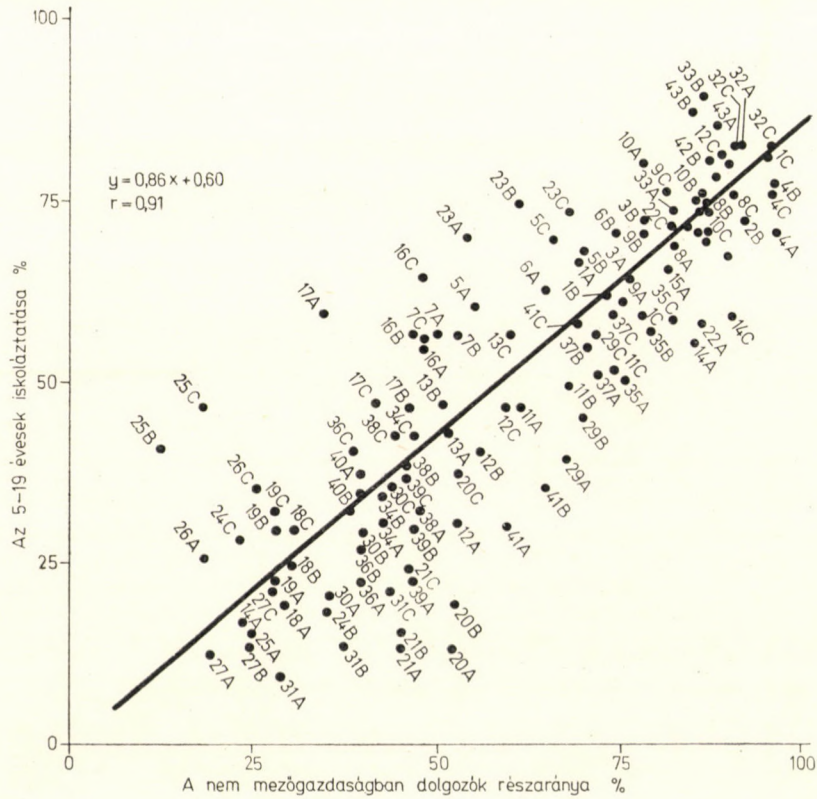
(Függelék II. és III. tábla)



7. ábra

Összefüggés a szolgáltató ágazatokban dolgozók részaránya és az 5—19 éves korcsoport iskoláztatási aránya között

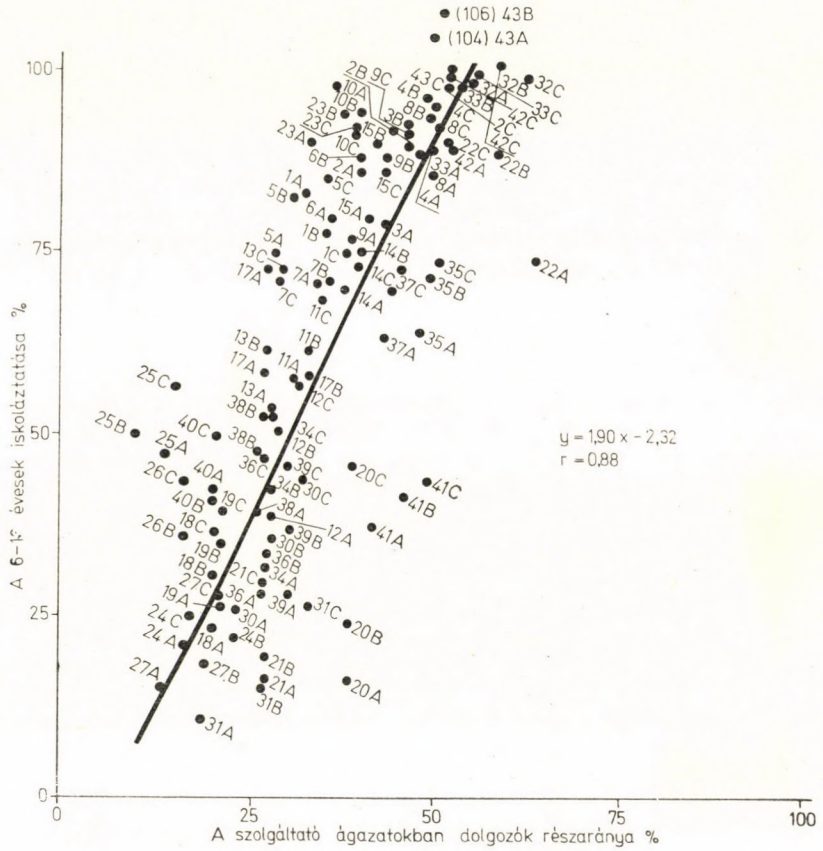
(Függelék II. és III. tábla)



8. ábra

Összefüggés a nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozók részaránya és az 5—19 éves korcsoport iskoláztatási aránya között

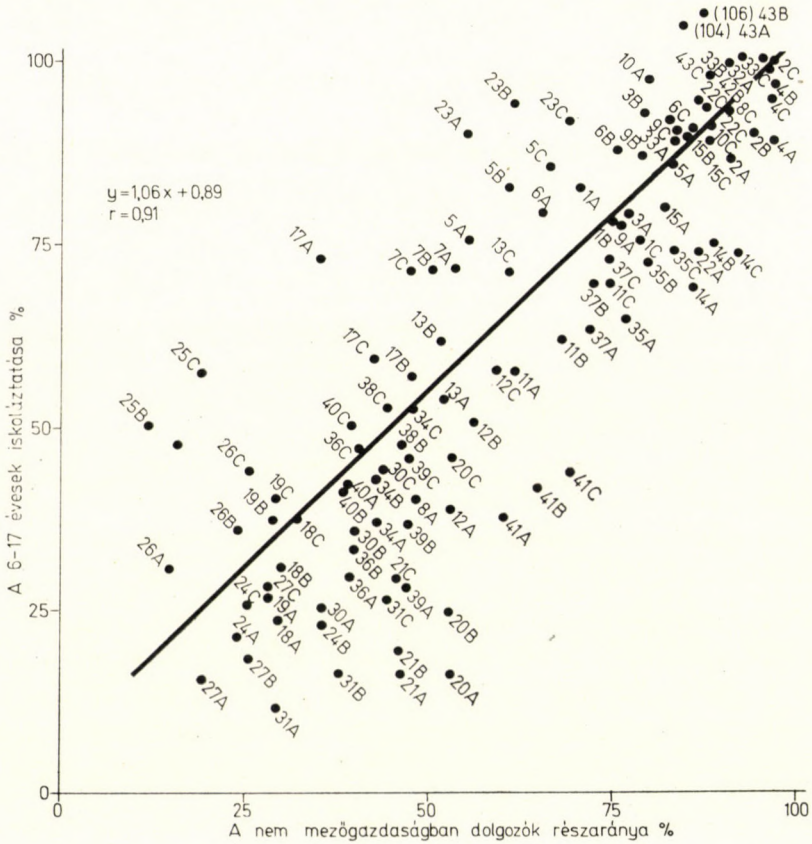
(Függelék II. és III. tábla)



9. ábra

Összefüggés a szolgáltató ágazatokban dolgozók részaránya és a 6—17 éves korcsoport iskoláztatási aránya között

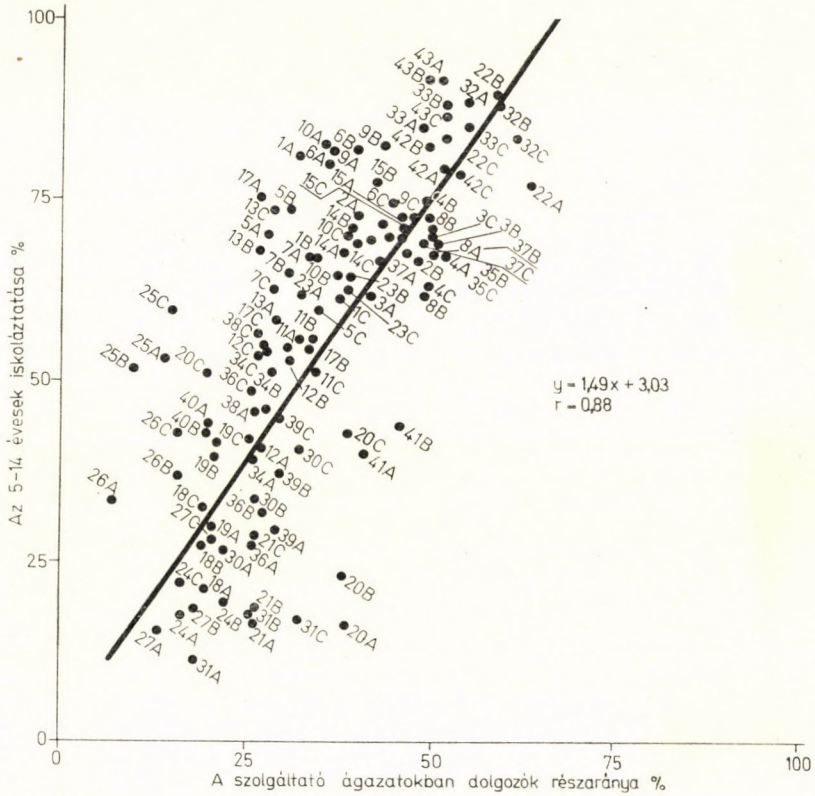
(Függelék II. és III. tábla)



10. ábra

Összefüggés a nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozók részaránya és a 6—17 éves korcsoport iskoláztatási aránya között

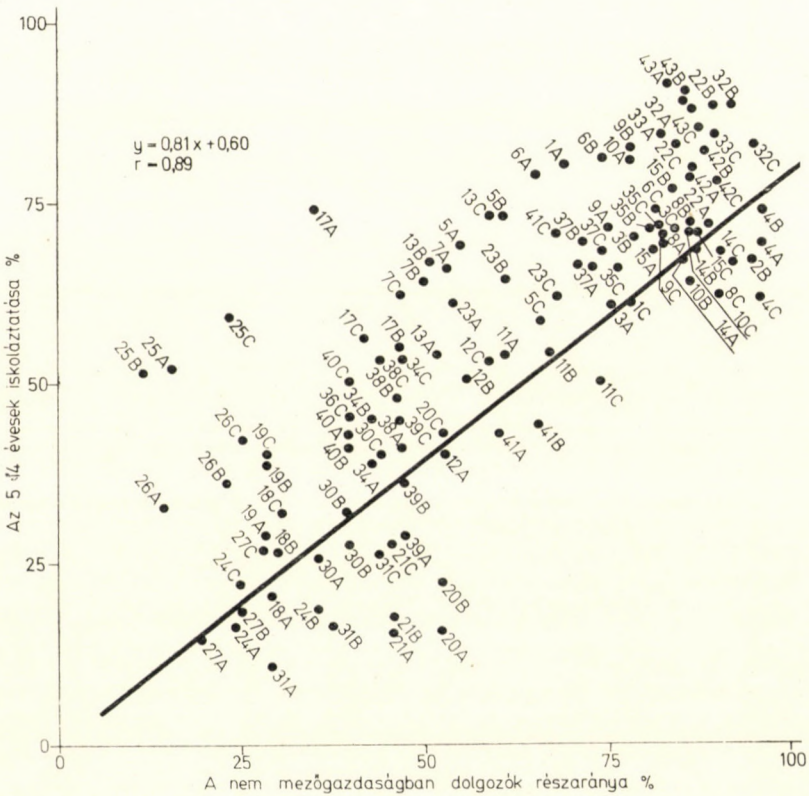
(Függelék II. és III. tábla)



11. ábra

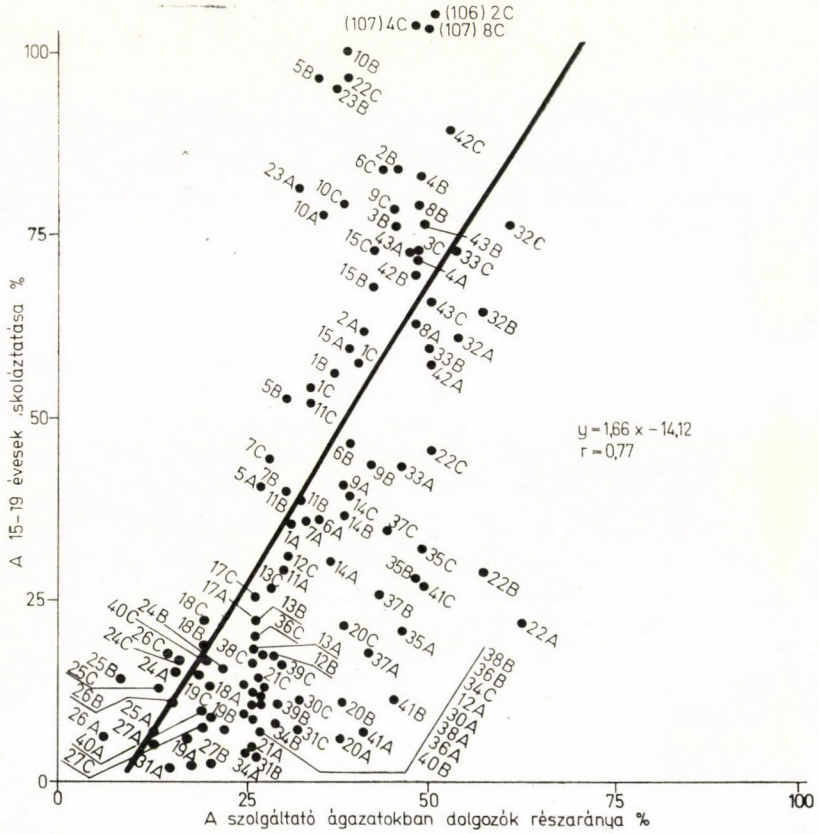
Összefüggés a szolgáltató ágazatokban dolgozók részaránya és az 5—14 éves korcsoport iskoláztatási aránya között

(Függelék II. és III. tábla)



12. ábra

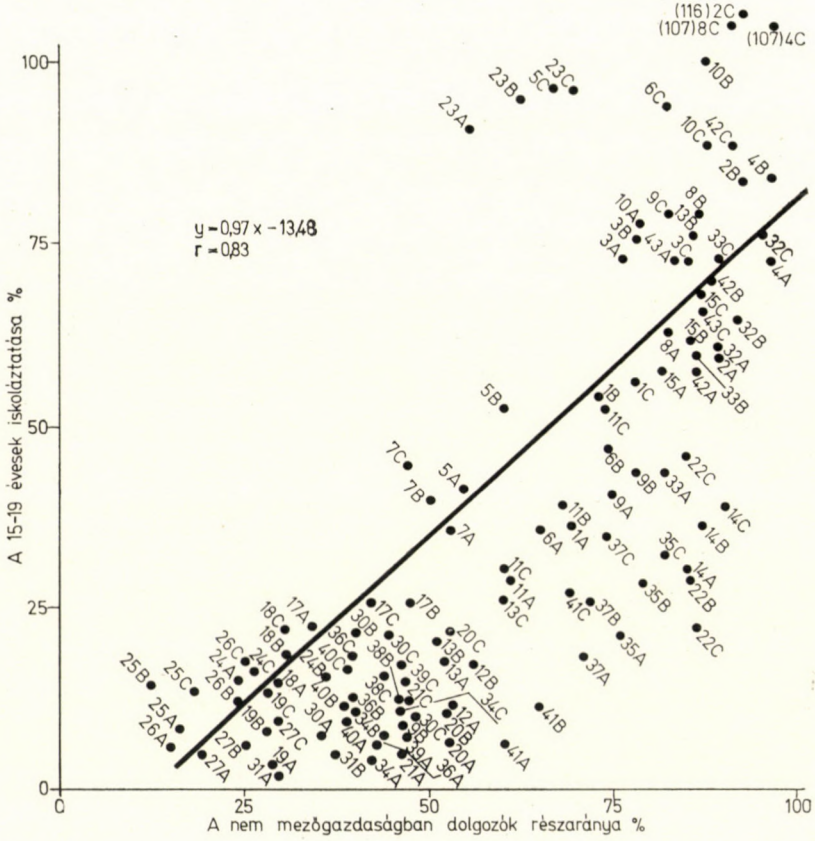
Összefüggés a nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozók részaránya és az 5—14 éves korcsoport iskoláztatási aránya között
(Függelék II. és III. tábla)



13. ábra

Összefüggés a szolgáltató ágazatokban dolgozók részaránya és az 15—19 éves korcsoport iskoláztatási aránya között

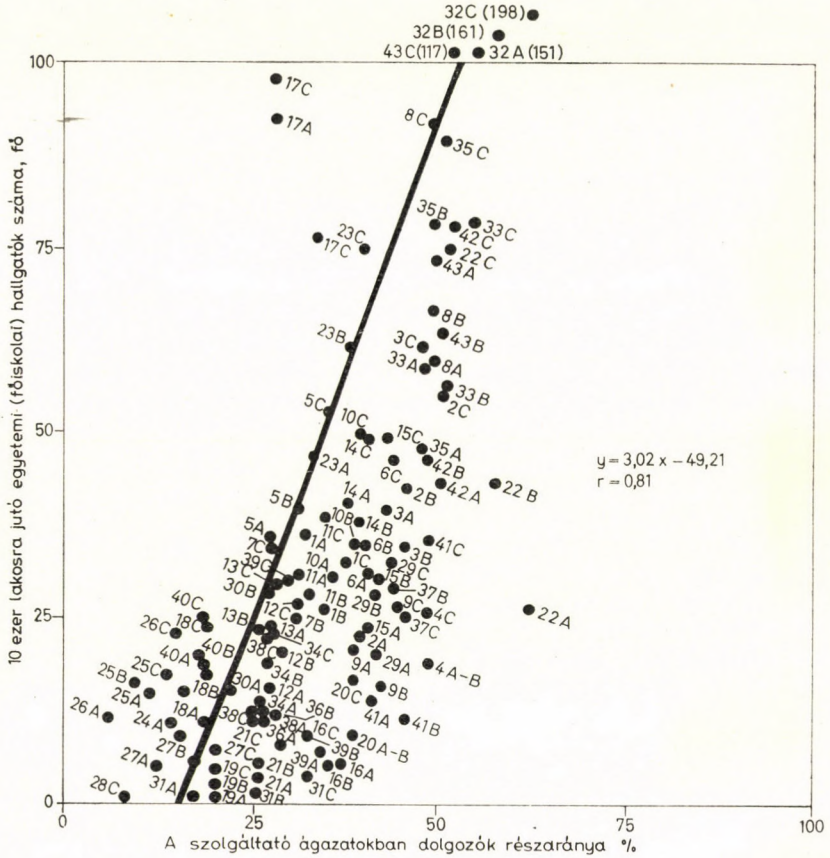
(Függelék II. és III. tábla)



14. ábra

Összefüggés a nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozók részaránya és a 15—19 éves korcsoport iskoláztatási aránya között

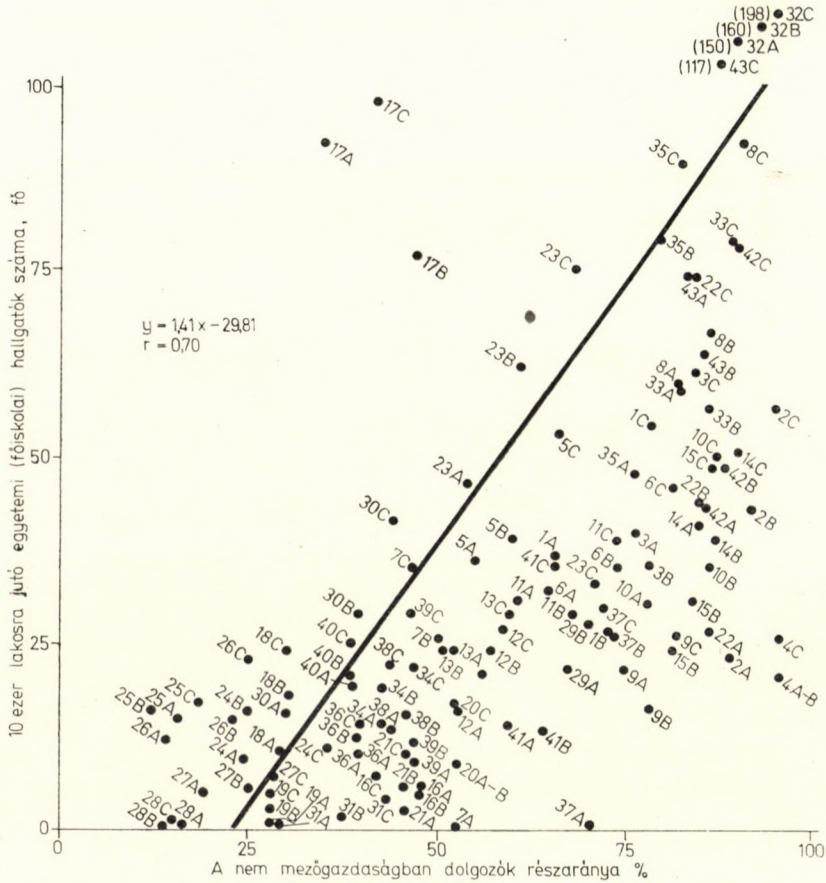
(Függelék II. és III. tábla)



15. ábra

Összefüggés a szolgáltató ágazatokban dolgozók részaránya és a 10 ezer lakosra jutó egyetemi (főiskolai) hallgatók száma között

(Függelék II. és III. tábla)



16. ábra

Összefüggés a nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozók részaránya és a 10 ezer lakosra jutó egyetemi (főiskolai) hallgatók száma között

(Függelék II. és III. tábla)

I. TÁBLA

A lakosság száma a vizsgált országokban (1000 fő)

sor-száma	Országok neve	A 1950	B 1955	C 1960
a	b	c	d	e
	EURÓPA			
1.	Ausztria	6 935	6 974	7 081
2.	Belgium	8 639	8 868	9 153
3.	Dánia	4 271	4 439	4 581
4.	Anglia	50 616	51 221	52 539
5.	Finnország	4 009	4 235	4 429
6.	Franciaország	41 736	43 279	45 542
7.	Görögország	7 566	7 966	8 327
8.	Hollandia	10 114	10 751	11 430
9.	Norvégia	3 265	3 429	3 585
10.	NSZK	47 847	50 168	53 222
11.	Olaszország	46 603	48 064	49 361
12.	Portugália	8 405	8 765	8 921
13.	Spanyolország	27 868	28 976	30 128
14.	Svájc	4 694	4 980	5 362
15.	Svédország	7 014	7 262	7 480
	ÁZSIA			
16.	Ceylon	7 678	8 723	9 896
17.	Fülöp-szigetek	19 910	23 758	27 792
18.	India	358 293	389 198	431 698
19.	Indonézia	76 000	83 858	93 506
20.	Irak	5 278	6 152	7 085
21.	Irán	16 276	18 325	20 182
22.	Izrael	1 258	1 748	2 114
23.	Japán	82 900	89 000	93 200
24.	Pakisztán	75 040	83 331	92 578
25.	Thaiföld	18 488	20 302	26 400
26.	Törökország	20 947	24 065	27 818
	AFRIKA			
27.	Algéria	8 753	9 715	11 020
28.	Belga-Kongó	11 942	13 265	15 039
29.	Dél-Afrikai Unió	12 447	13 993	15 822
30.	EAK	20 393	23 063	25 948
31.	Marokkó	8 953	10 113	11 626

sor-száma	Országok neve	A 1950	B 1955	C 1960
a	b	c	d	e
	AMERIKA			
32.	USA	152 265	165 931	180 676
33.	Kanada	13 712	15 698	17 909
34.	Mexikó	25 826	30 015	34 988
35.	Argentína	17 189	18 972	20 006
36.	Brazília	51 976	60 183	70 967
37.	Chile	6 073	6 761	7 340
38.	Ecuador	3 197	3 691	4 317
39.	Kolumbia	11 334	12 657	14 132
40.	Peru	8 521	9 396	10 857
41.	Venezuela	4 976	6 150	7 365
	ÓCEÁNIA			
42.	Ausztrália	8 179	9 200	10 275
43.	Új-Zéland	1 908	2 136	2 372
	SZOCIALISTA ORSZÁGOK			
44.	Bulgária	7 251	7 499	7 867
45.	Csehszlovákia	12 389	13 093	13 654
46.	Jugoszlávia	16 346	17 519	18 402
47.	Lengyelország	24 824	27 281	29 703
48.	Magyarország	9 341	9 825	9 984
49.	NDK	18 388	17 945	17 241
50.	Románia	16 311	17 325	18 403
51.	Szovjetunió	181 000		214 400

II. TÁBLA

A fő gazdasági ágazatokban dolgozók száma és %-os megoszlása

Országok sorszáma	neve		Év*	Aktív keresők száma	Ebből: a mezőgazdaságban dolgozók száma	Ebből: az iparban dolgozók száma	A mezőgazdasági ágazatokban dolgozó aktív keresők aránya, %	A nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozó aktív keresők aránya, %	Az alapvető ágazatokban dolgozó aktív keresők aránya, %	A szolgáltató ágazatokban dolgozó aktív keresők aránya, %
				1000 fő						
a	b		c	d	e	f	g	h	i	j
	EURÓPA									
1.	Ausztria	A	1951	3 347	1080	1 215	32,27	67,73	68,57	31,43
		B	1955	3 359	925	1 280	27,54	72,46	65,64	34,36
		C	1961	3 370	769	1 345	22,82	77,18	62,73	37,27
2.	Belgium	A	1947	3 481	423	1 698	12,15	87,85	40,93	39,07
		B		3 588	327	1 657	9,11	90,89	55,30	44,70
		C	1963	3 694	230	1 615	6,23	93,77	49,93	50,05
3.	Dánia	A	1950	2 063	518	675	25,11	74,89	57,83	42,17
		B	1955	2 136	489	692	22,89	77,11	55,29	44,71
		C	1960	2 094	366	751	17,48	82,52	53,34	46,66
4.	Egyesült királyság	A	1951	22 579	1 116	10 714	4,94	95,06	52,39	47,61
				22 579	1 116	10 714	4,94	95,06	52,39	47,61
				22 579	1 116	10 714	4,94	95,06	52,39	47,61
5.	Finnország	A	1950	1 984	912	539	45,97	54,03	73,14	26,86
		B		2 009	827	580	41,16	58,84	70,03	29,97
		C	1960	2 033	721	621	35,46	64,54	66,01	33,99
6.	Franciaország	A	1946	20 520	7 484	5 878	36,47	63,53	65,12	34,88
		B	1954	19 494	5 213	6 706	26,74	73,26	61,14	38,86
		C	1962	19 706	3 908	7 248	19,83	80,17	56,61	43,39

7. Görögország	A	1951	2 839	1 367	539	48,15	51,85	67,14	32,86
	B		3 239	1 663	608	41,34	48,66	70,11	29,89
	C	1961	3 639	1 960	677	53,86	46,14	72,46	27,54
8. Hollandia	A	1947	3 866	747	1 249	19,32	80,68	51,63	48,37
	B		4 018	597	1 480	14,86	85,14	51,69	48,31
	C	1960	4 169	447	1 711	10,72	89,28	51,76	48,24
9. Norvégia	A	1950	1 388	360	496	25,94	74,06	61,67	38,33
	B		1 397	317	498	22,69	77,31	58,34	41,66
	C	1960	1 406	274	501	19,49	80,51	55,12	44,88
10. NSZK	A	1950	22 074	5 114	9 178	23,17	76,83	64,75	35,25
	B	1958	24 647	3 785	11 499	15,36	84,64	62,01	37,99
	C	1960	25 593	3 537	12 237	13,82	86,18	61,63	38,37
11. Olaszország	A	1951	20 672	8 261	6 193	29,96	60,04	69,92	30,08
	B		20 403	6 801	7 098	33,33	66,67	68,12	31,88
	C	1963	20 134	5 341	8 004	26,53	73,47	66,28	33,72
12. Portugália	A	1950	3 288	1 590	811	48,36	51,64	73,02	26,98
	B		3 356	1 519	882	45,26	54,74	71,54	28,46
	C	1960	3 424	1 448	952	42,29	57,71	70,09	29,91
13. Spanyolország	A	1950	10 793	5 271	2 652	48,84	51,16	73,41	26,59
	B	1958	11 443	5 730	2 763	50,07	49,93	74,22	25,78
	C	1960	11 634	4 803	3 572	41,28	58,72	71,99	28,01
14. Svájc	A	1950	2 156	355	1 004	16,47	83,53	63,03	36,97
	B		2 334	318	1 125	13,62	86,38	61,83	38,17
	C	1960	2 512	280	1 245	11,15	88,85	60,71	39,29
15. Svédország	A	1950	3 105	632	1 238	20,02	79,98	60,23	39,77
	B		3 175	539	1 333	16,98	83,02	58,96	41,04
	C	1960	3 244	447	1 428	13,78	86,22	57,80	42,20

* A ≈ 1950; B ≈ 1955; C ≈ 1960. Ahol az évszám hiányzik, az adatokat számítással kaptuk. Ahol (A, B, C) betű nincs, az ott szereplő adatok a gépi számításban 0 súllyal vettek részt.

II. TÁBLA (folytatás)

Országok sorszáma	neve		Év*	Aktív keresők száma	Ebből a mezőgazdaságban dolgozók száma	Ebből az iparban dolgozók száma	A mezőgazdasági ágazatokban dolgozó aktív keresők aránya, %	A nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozó aktív keresők aránya, %	Az alapvető ágazatokban dolgozó aktív keresők aránya, %	A szolgáltató ágazatokban dolgozó aktív keresők aránya, %
				1000 fő						
a	b		c	d	e	f	g	h	i	j
	ÁZSIA									
16.	Ceylon	A	1946	2 612	1 382	269	52,91	47,09	63,21	36,79
		B	1953	2 993	1 584	374	52,89	47,11	65,39	34,61
		C		3 184	1 685	427	52,92	47,08	66,33	33,67
17.	Fülöp-szigetek	A	1948	7 416	4 875	604	65,74	34,26	73,88	26,12
		B	1956	9 497	5 134	1 342	54,06	45,94	68,19	31,81
		C	1960	9 116	5 383	1 363	59,05	40,95	74,00	26,00
18.	India	A	1951	101 775	71 809	10 852	70,56	29,44	81,22	18,78
		B		145 226	101 476	15 868	69,07	30,13	80,80	19,20
		C	1960	188 676	131 143	20 884	69,51	30,49	80,58	19,42
19.	Indonézia			32 709	23 516	2 526	71,89	28,11	79,62	20,38
				32 709	23 516	2 526	71,89	28,11	79,62	20,38
		C	1961	32 709	23 516	2 526	71,89	28,11	79,62	20,38
20.	Irak			1 795	895	255	47,86	52,14	62,06	37,94
		B	1957	1 795	895	255	47,86	52,14	62,06	37,94
				1 795	895	255	47,86	52,14	62,06	37,94
21.	Irán			6 067	3 326	1 176	54,82	45,18	74,20	25,80
		B	1956	6 067	3 326	1 176	54,82	45,18	74,20	25,80
				6 067	3 326	1 176	54,82	45,18	74,20	25,80

22. Izrael	A		562	87	128	15,48	84,52	38,26	61,74
	B	1956	620	100	165	16,13	83,87	42,74	57,26
	C	1960	736	127	239	17,26	82,74	49,73	50,27
23. Japán	A	1950	36 310	17 220	7 610	47,42	52,58	68,38	31,62
	B	1955	40 027	16 111	9 220	40,25	59,75	65,28	36,72
	C	1960	44 009	14 346	12 731	32,60	67,40	61,53	38,47
24. Pakisztán	A	1951	22 393	17 125	1 637	76,47	23,53	83,79	16,21
	B	1955	26 100	16 895	3 365	64,73	35,27	77,62	22,38
	C	1961	30 206	22 644	2 824	74,17	25,03	84,31	15,69
25. Thaiföld	A	1947	8 993	7 624	209	84,78	15,22	87,10	12,09
	B	1954	10 249	9 020	260	88,01	11,99	90,55	9,45
	C	1960	13 837	11 334	569	81,91	18,09	86,02	13,98
26. Törökország	A	1950	12 718	10 897	944	85,68	14,32	93,10	6,90
	B	1955	12 205	9 446	989	77,39	22,61	87,50	14,50
	C	1960	12 993	9 737	1 252	74,14	25,06	84,58	15,42
AFRIKA									
27. Algéria	A	1948	3 488	2 820	222	80,85	19,15	87,21	12,79
	B	1954	3 512	2 631	253	74,11	25,09	82,12	17,88
	C		3 524	2 536	268	71,96	28,04	79,57	20,43
28. Belga-Kongó	A	1952	5 999	5 096	387	85,52	14,48	92,01	7,99
	B	1955	6 199	5 280	392	85,18	14,82	91,50	8,50
	C		6 299	5 372	394	85,28	14,72	91,54	8,46
29. Dél-afrikai Unió	A	1951	4 592	1 509	1 252	32,86	67,14	60,13	39,87
	B		5 142	1 603	1 403	31,17	68,83	58,46	41,54
	C	1960	5 692	1 698	1 563	29,83	70,17	57,29	42,71
30. Egy. Arab Közt.	A	1947	6 729	4 398	835	65,36	34,64	77,77	22,23
	B		7 249	4 401	859	80,71	39,29	72,56	27,44
	C	1960	7 769	4 403	882	56,67	43,33	68,03	31,97

II. TÁBLA (folytatás)

Országok sorszáma	neve		Év*	Aktív keresők száma	Ebből a mezőgazdaságban	Ebből az iparban	A mezőgazdasági ágazatokban dolgozó aktív keresők	A nem mezőgazdasági ágazatokban dolgozó aktív keresők	Az alapvető	A szolgáltató
				1000 fő dolgozók száma			aránya, %			
a	b		c	d	e	f	g	h	i	j
31.	Marokkó	A	1952	2 899	2 064	304	71,20	28,80	81,68	18,32
		B		3 095	1 963	332	63,42	36,58	74,15	25,85
		C	1960	3 291	1 863	361	56,61	43,39	67,58	32,42
	AMERIKA									
32.	USA	A	1950	60 037	7 331	20 825	12,21	87,79	46,90	53,10
		B		64 957	5 925	22 189	9,12	90,88	43,28	56,72
		C	1960	69 877	4 519	23 552	6,47	93,53	40,17	59,83
33.	Kanada	A	1951	5 300	1 007	1 815	19,00	81,00	53,25	46,75
		B		5 767	881	1 991	15,28	84,72	49,80	50,20
		C	1960	6 234	755	2 167	12,11	87,89	46,87	53,13
34.	Mexikó	A	1950	8 304	4 829	1 308	58,15	41,85	73,90	26,10
		B	1955	9 603	5 551	1 489	57,80	42,20	73,31	26,69
		C	1960	11 332	6 145	2 107	54,23	45,77	72,82	27,18
35.	Argentína	A	1947	6 446	1 622	1 794	25,16	74,84	53,04	46,96
		B	1955	7 022	1 541	2 089	21,95	78,05	51,69	48,31
		C	1960	7 599	1 461	2 382	19,23	80,77	50,57	49,43
36.	Brazília	A	1950	17 117	10 370	2 231	60,58	39,42	73,62	26,38
				17 117	10 370	2 231	60,58	39,42	73,62	26,38
				17 117	10 370	2 231	60,58	39,42	73,62	26,38
37.	Chile	A	1952	2 188	648	612	29,62	70,38	56,59	42,41
		B		2 272	648	640	28,52	71,48	56,69	43,31
		C	1960	2 356	648	668	27,50	72,50	55,86	44,14

38. Ecuador	A	1950	1 205	641	265	53,20	46,80	75,19	24,81
	B		1 344	740	263	55,06	44,94	74,62	25,38
	C	1960	1 484	839	260	56,54	43,46	74,06	25,94
39. Kolumbia	A	1951	3 756	2 023	655	53,86	46,14	71,30	28,70
			3 756	2 023	655	53,86	46,14	71,30	28,70
			3 756	2 023	655	53,86	46,14	71,30	28,70
40. Peru	A	1950	2 475	1 546	471	62,46	37,54	81,49	18,51
			2 475	1 546	471	62,46	37,54	81,49	18,51
			2 475	1 546	471	62,46	37,54	81,49	18,51
41. Venezuela	A	1950	1 706	705	308	41,32	58,68	39,38	40,62
	B		2 056	739	389	35,94	64,06	54,86	45,14
	C	1961	2 407	774	470	32,16	67,84	51,68	48,32
ÓCEÁNIA									
42. Ausztrália	A	1947	3 238	498	1 107	15,38	84,62	49,57	50,43
	B	1954	3 702	498	1 429	13,45	86,55	52,05	47,95
	C	1961	4 225	459	1 567	10,86	89,14	47,95	52,05
43. Új-Zéland	A	1951	740	136	248	18,38	81,62	51,89	48,11
	B	1956	817	132	282	16,16	83,84	50,67	49,33
	C	1961	895	129	316	14,41	85,59	49,72	50,28
SZOCIALISTA ORSZÁGOK									
44. Bulgária	C	1956	4 150	2 663	774	65	35	83	17
45. Csehszlovákia	C	1960	..	..	..	26	74	72	28
46. Jugoszlávia	C	1961	8 340	4 748	1 834	57	43	79	21
47. Lengyelország	C	1960	13 690	6 541	3 836	48	52	76	24
48. Magyarország	C	1960	4 876	1 873	1 707	38	62	73	27
49. NDK	C	1960	..	..	..	18	82	65	35
50. Románia	C	1956	10 449	7 229	1 744	70	30	86	14
51. Szovjetunió	C	1961	..	..	..	37	63	70	30

III. TÁBLA

Az alapvető korcsoportonkénti iskoláztatási mutatók

Országok sorszáma	neve	Év	Az 5—14 éves népességből iskolába járók aránya, %	A 15—19 éves népességből iskolába járók aránya, %	A 6—17 éves népességből iskolába járók aránya, %	Az 5—19 éves népességből iskolába járók aránya, %	Az 5—24 éves népességből iskolába járók aránya, %	Egyetemi (főiskolai) hallgatók száma fő	Egyetemi (főiskolai) hallgatók száma 10 ezer lakosra
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
	EURÓPA								
1.	Ausztria	A 1950	80	35	82	66	..	24 793	36
		B 1955	66	53	77	62	..	19 124	27
		C 1960	61	55	74	59	46	38 533	54
2.	Belgium	A 1950	72	59	85	67	..	20 178	23
		B 1955	67	83	89	72	..	37 761	43
		C 1960	67	116	99	81	59	52 002	57
3.	Dánia	A 1950	61	72	78	64	..	17 210	40
		B 1955	70	75	92	72	..	15 423	35
		C 1960	71	72	..	71	59	28 290	62
4.	Egyesült királyság	A 1950	69	72	88	70	..	106 691	21
		B 1955	74	83	96	77	..	106 857	21
		C 1960	62	107	94	76	58	137 676	26
5.	Finnország	A 1950	69	40	74	60	..	14 470	36
		B 1955	73	52	82	67	..	16 628	39
		C 1960	59	95	84	69	55	23 552	53
6.	Franciaország	A 1950	79	35	79	62	..	134 408	32
		B 1955	81	46	87	70	..	152 300	35
		C 1960	74	83	91	76	67	214 672	47

7. Görögország	A	1950	66	35	70	56	..	..	..
	B	1955	64	39	70	56	..	21 055	26
	C	1960	62	44	70	56	43	29 339	35
8. Hollandia	A	1950	71	62	85	68	..	61 036	60
	B	1955	72	78	93	74	..	72 512	67
	C	1960	62	107	92	75	55	105 995	92
9. Norvégia	A	1950	71	40	76	62	..	7 116	21
	B	1955	82	43	87	70	..	5 513	16
	C	1960	71	78	90	73	58	9 254	26
10. NSZK	A	1950	81	77	97	80	..	150 545	31
	B	1955	64	99	93	75	..	175 353	35
	C	1960	69	78	90	72	54	265 366	50
11. Olaszország	A	1950	54	29	57	46	.	145 170	31
	B	1955	54	38	61	49	..	139 018	29
	C	1960	50	52	68	51	49	191 790	39
12. Portugália	A	1950	40	11	38	30	..	13 569	16
	B	1955	51	17	50	40	..	18 739	21
	C	1960	53	30	57	46	34	24 236	27
13. Spanyolország	A	1950	54	17	53	43	..	66 441	24
	B	1955	67	20	61	47	..	69 710	24
	C	1960	73	26	71	56	45	86 873	29
14. Svájc	A	1950	67	30	69	55	..	19 170	41
	B	1955	70	36	74	60	..	18 947	38
	C	1960	68	39	73	59	45	26 798	50
15. Svédország	A	1950	68	57	79	65	..	16 887	24
	B	1955	77	61	89	72	..	22 647	31
	C	1960	70	67	86	69	50	36 909	49

III. TÁBLA (folytatás)

Országok sorszáma	neve		Év	Az 5—14 éves népességből iskolába járók aránya, %	A 15—19 éves népességből iskolába járók aránya, %	A 6—17 éves népességből iskolába járók aránya, %	Az 5—19 éves népességből iskolába járók aránya, %	Az 5—24 éves népességből iskolába járók aránya, %	Egyetemi (főiskolai) hallgatók száma fő	Egyetemi (főiskolai) hallgatók száma 10 ezer lakosra
a	b		c	d	e	f	g	h	i	j
	ÁZSIA									
16.	Ceylon	A	1950	..	..	..	54	..	4 227	6
		B	1955	..	..	..	56	..	4 449	5
		C	1960	..	..	..	64	..	6 682	7
17.	Fülöp-szigetek	A	1950	74	22	72	59	..	182 905	92
		B	1955	54	25	56	46	..	-183 244	77
		C	1960	56	25	58	47	..	271 791	98
18.	India	A	1950	21	14	23	19	..	404 019	11
		B	1955	27	18	30	24	..	681 179	18
		C	1960	32	22	36	29	22	1 044 848	24
19.	Indonézia	A	1950	29	3	26	21	..	6 182	1
		B	1955	39	8	36	29	..	27 056	3
		C	1960	40	13	39	32	..	44 802	5
20.	Irak	A	1950	16	6	16	13	..	4 802	9
		B	1955	23	10	24	19	..	5 422	9
		C	1960	43	21	45	37	..	12 260	17
21.	Irán	A	1950	16	5	16	13	..	5 502	3
		B	1955	18	8	19	15	..	10 097	6
		C	1960	28	14	29	24	..	19 815	10
22.	Izrael	A	1950	77	22	73	58	..	3 439	27
		B	1955	89	29	88	71	..	7 731	44
		C	1960	83	45	89	74	..	15 595	74

23. Japán	A	1950	61	80	89	69	..	390 817	47
	A	1955	64	94	93	74	..	548 871	62
	C	1960	62	95	91	73	59	699 444	75
24. Pakisztán	A	1950	17	15	21	16	..	69 898	9
	B	1955	19	15	22	18	..	87 508	11
	C	1960	22	16	25	20	..	149 116	16
25. Thaiföld	A	1950	52	7	47	48	..	27 676	15
	B	1955	51	14	49	40	..	31 527	16
	C	1960	59	13	56	46	..	45 548	17
26. Törökország	A	1950	33	6	30	24	..	24 815	12
	B	1955	36	11	35	28	..	37 192	15
	C	1960	42	17	43	35	..	65 297	23
AFRIKA									
27. Algéria	A	1950	15	5	15	12	..	4 512	5
	B	1955	18	6	18	14	..	5 465	6
	C	1960	28	8	27	22	..	7 769	7
28. Belga-Kongó	A	1950	..	..	..	..	..	..	..
	B	1955	..	..	..	..	..	..	..
	C	1960	..	..	..	..	..	793	1
29. Dél-afrikai Unió	A	1950	..	..	..	39	..	27 506	22
	B	1955	..	..	..	45	..	39 145	28
	C	1960	..	..	..	55	40	51 948	33
30. Egy. Arab Közt.	A	1950	26	7	25	20	..	33 595	16
	B	1955	32	21	35	29	..	66 306	29
	C	1960	40	21	43	35	30	106 780	41
31. Marokkó	A	1950	11	2	11	9	..	1 326	1
	B	1955	17	4	16	13	..	1 771	2
	C	1960	27	7	26	21	..	4 665	4

III. TÁBLA (folytatás)

Országok sorszáma	neve	Év	Az 5–14 éves népességből iskolába járók aránya, %	A 15–19 éves népességből iskolába járók aránya, %	A 6–17 éves népességből iskolába járók aránya, %	Az 5–19 éves népességből iskolába járók aránya, %	Az 5–24 éves népességből iskolába járók aránya, %	Egyetemi (főiskolai) hallgatók száma fő	Egyetemi (főiskolai) hallgatók száma 10 ezer lakosra
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
	AMERIKA								
32.	USA	A 1950	88	60	98	80	..	2 296 592	151
		B 1955	88	64	100	81	..	2 664 375	161
		C 1960	83	76	99	81	74	3 582 726	198
33.	Kanada	A 1950	84	43	88	71	..	81 482	59
		B 1955	88	59	98	79	..	88 984	57
		C 1960	84	72	98	81	68	142 050	79
34.	Mexikó	A 1950	39	4	36	30	..	35 240	14
		B 1955	45	6	42	34	..	56 249	19
		C 1960	54	12	52	42	..	76 982	22
35.	Argentína	A 1950	66	21	64	51	..	82 531	48
		B 1955	71	28	71	57	..	149 087	79
		C 1960	69	32	72	58	..	180 796	90
36.	Brazília	A 1950	28	10	28	22	..	51 100	10
		B 1955	33	12	33	27	..	72 652	12
		C 1960	45	18	46	37	..	95 691	13
37.	Chile	A 1950	66	18	63	50	..	..	..
		B 1955	69	26	69	55	..	19 864	29
		C 1960	69	34	72	59	..	18 880	26

38. Ecuador	A	1950	41	9	39	32	..	4 122	13
	B	1955	48	12	47	48	..	5 845	16
	C	1960	53	15	52	42	..	9 361	22
39. Kolumbia	A	1950	28	7	27	22	..	10 632	9
	B	1955	37	10	36	30	..	13 284	11
	C	1960	45	16	45	37	..	41 874	30
40. Peru	A	1950	43	9	41	34	..	16 082	19
	B	1955	42	11	41	33	..	19 173	20
	C	1960	50	16	49	40	..	26 616	25
41. Venezuela	A	1950	40	6	37	30	..	6 901	14
	B	1955	44	11	41	35	..	7 664	12
	C	1960	70	27	43	58	..	26 477	36
ÓCEÁNIA									
42. Ausztrália	A	1950	79	57	89	72	..	36 069	44
	B	1955	82	69	97	78	..	44 585	48
	C	1960	78	88	100	81	61	80 710	79
43. Új-Zéland	A	1950	91	71	104	85	..	14 159	74
	B	1955	91	76	106	87	..	13 592	64
	C	1960	86	65	98	80	..	27 769	117
SZOCIALISTA ORSZÁGOK									
44. Bulgária	C	1960	..	40	71	65	54	..	78
45. Csehszlovákia	C	1960	95	29	83	74	57	..	48
46. Jugoszlávia	C	1960	82	13	76	60	49	..	77
47. Lengyelország	C	1960	78	39	82	68	58	..	56
48. Magyarország	C	1960	80	21	76	63	51	..	30
49. NDK	C	1960	..	..	76	58	46	..	40
50. Románia	C	1960	70	27	53	56	42	..	39
51. Szovjetunió	C	1960	71	27	74	57	39	..	112

IV. TÁBLA

24 ország aktív keresőinek átrétegződési folyamata a fő gazdasági ágakban

Sorszám	Ország	Év	Az egyes ágazatokban foglalkoztatottak aránya az összes foglalkoztatotthoz viszonyítva			
			mezőgazdaság	ipar	mezőgazdaság és ipar együtt	szolgáltató ágak
a	b	c	d	e	f	g
1.	Ausztria	1920	32	33	65	35
		1934	33	34	67	33
		1961	23	43	66	34
2.	Belgium	1910	22	46	68	32
		1920	19	47	66	34
		1930	17	48	65	35
		1958	10	49	59	41
3.	Dánia	1911	42	24	66	34
		1930	36	26	62	38
		1940	29	31	60	40
		1955	23	33	56	44
4.	Anglia	1881	13	50	63	37
		1901	9	47	56	44
		1931	6	47	53	47
		1961	4	49	53	47
6.	Franciaország	1866	51	26	77	23
		1921	41	31	72	28
		1936	36	31	67	33
		1959	24	38	62	38
9.	Norvégia	1900	42	29	71	29
		1920	37	29	66	34
		1930	35	26	61	39
		1960	20	37	57	43
10.	NSZK	1882	43	37	80	20
		1925	31	42	73	27
		1939	26	42	68	32
		1961	13	49	62	38

* E 24 ország a többi táblában szereplő országokkal azonos sorszámot kapott az egyöntetűség érdekében.

IV. TÁBLA (folytatás)

Sorszám	Ország	Év	Az egyes ágazatokban foglalkoztatottak aránya az összes foglalkoztatotthoz viszonyítva			
			mezőgazdaság	ipar	mezőgazdaság és ipar együtt	szolgáltató ágak
a	b	c	d	e	f	g
11.	Olaszország	1881	57	26	83	17
		1911	55	29	84	18
		1936	48	29	77	23
		1962	27	40	67	33
12.	Portugália	1910	59	23	82	18
		1930	56	20	76	24
		1940	51	22	73	27
		1960	42	31	73	27
13.	Spanyolország	1920	59	22	81	19
		1940	52	23	75	25
		1960	44	29	73	27
14.	Svájc	1890	38	41	79	21
		1910	27	45	72	28
		1930	21	44	65	35
		1960	12	49	61	39
15.	Svédország	1910	48	27	75	25
		1930	36	32	68	32
		1960	14	45	59	41
23.	Japán	1880	82	6	88	12
		1910	63	15	78	22
		1935	48	19	67	33
		1963	24	32	56	44
32.	USA	1870	53	22	75	25
		1910	32	31	63	37
		1940	19	35	54	56
		1962	7	34	41	59
33.	Kanada	1901	40	32	72	28
		1931	32	27	59	41
		1941	30	31	61	39
		1962	11	36	47	53
42.	Ausztrália	1901	25	35	60	40
		1921	23	34	57	43
		1933	22	35	57	43
		1954	13	41	54	46

IV. TÁBLA (folytatás)

Sorszám	Ország	Év	Az egyes ágazatokban foglalkoztatottak aránya az összes foglalkoztatotthoz viszonyítva			
			mezőgazdaság	ipar	mezőgazdaság és ipar együtt	szolgáltató ágak
a	b	c	d	e	f	g
43.	Új-Zéland	1911	27	29	56	44
		1921	28	26	54	46
		1936	26	28	54	46
		1961	14	37	51	49
44.	Bulgária	1935	80	10	90	10
		1937	76	13	89	11
		1956	65	19	84	16
45.	Csehszlovákia	1921	42	38	80	20
		1930	30	45	75	25
		1960	26	46	72	28
47.	Lengyelország	1931	71	15	86	14
		1950	58	23	81	19
		1960	48	28	76	24
48.	Magyarország	1900	59	16	75	25
		1910	53	20	73	27
		1941	50	23	73	27
		1964	33	36	69	31
49.	NDK	1882	43	37	80	20
		1925	31	42	73	27
		1935	26	42	68	32
		1960	18	47	65	35
50.	Románia	1931	81	8	89	11
		1950	74	14	88	12
		1956	70	17	87	13
51.	Szovjetunió	1913	75	9	84	16
		1928	80	8	88	12
		1937	56	24	80	20
		1961	37	33	70	30

Tímár János: Munkaerőhelyzetünk jelene és távlatai. Bp. 1964. 176—177.

V. TÁBLA

Az alapvető átrétegződési mutatók változásának tempója

Az ország sorszáma	Az ország neve	Időszak	Évek száma	A csökkenés mértéke, %		A csökkenés évi átlaga	
				a mezőgazdaságban	az alapvető ágakban	a mezőgazdaságban	az alapvető ágakban
a	b	c	d	e	f	g	h
	EURÓPA						
1.	Ausztria	1920—1934	14	—1	—2	—0,07	—0,14
		1934—1951	17	1	—2	0,06	—0,12
		1951—1955	4	4	3	1,00	0,75
		1955—1961	6	5	3	0,83	0,50
		1920—1961	41	9	2	0,22	0,05
2.	Belgium	1910—1920	10	3	2	0,30	0,20
		1920—1930	10	2	1	0,20	0,10
		1930—1947	17	5	4	0,29	0,24
		1947—1958	11	2	2	0,18	0,18
		1958—1963	5	4	6	0,80	1,20
		1910—1963	53	16	15	0,30	0,28
3.	Dánia	1911—1930	19	6	4	0,32	0,25
		1930—1940	10	7	2	0,70	0,20
		1940—1950	10	4	2	0,40	0,20
		1950—1955	5	2	3	0,40	0,60
		1955—1960	5	6	2	1,20	0,40
		1911—1960	49	25	13	0,51	0,27
4.	Anglia	1881—1901	20	4	7	0,20	0,35
		1901—1931	30	3	3	0,10	0,10
		1931—1951	20	1	1	0,05	0,05
		1951—1961	10	1	—1	0,10	—0,10
		1881—1961	80	9	10	0,11	0,13
5.	Finnország	1950—1960	10	11	7	1,10	0,70
6.	Franciaország	1866—1921	55	10	5	0,18	0,09
		1921—1936	15	5	5	0,33	0,33
		1936—1946	10	0	2	—	0,20
		1946—1954	8	9	4	1,10	0,50
		1954—1962	8	7	4	0,88	0,50
		1866—1962	96	31	20	0,32	0,21
7.	Görögország	1951—1961	10	—6	—5	—0,60	—0,50
8.	Hollandia	1947—1960	13	8	0	0,62	—

V. TÁBLA (folytatás)

Az ország sorszáma	neve	Időszak	Évek száma	A csökkenés mértéke, %		A csökkenés évi átlaga	
				a mezőgazdaságban	az alapvető ágakban	a mezőgazdaságban	az alapvető ágakban
a	b	c	d	e	f	g	h
9.	Norvégia	1900—1920	20	5	5	0,25	0,25
		1920—1930	10	2	5	0,20	0,50
		1930—1950	20	9	—1	0,45	—0,05
		1950—1960	10	7	7	0,70	0,70
		1900—1960	60	23	16	0,38	0,27
10.	NSZK	1882—1925	43	12	7	0,28	0,16
		1925—1939	14	5	5	0,36	0,36
		1939—1950	11	3	5	0,27	0,27
		1950—1958	8	8	3	1,00	0,38
		1958—1961	3	2	0	0,67	—
		1882—1961	79	30	18	0,38	0,23
11.	Olaszország	1881—1911	30	2	1	0,07	0,03
		1911—1936	25	7	5	0,28	0,20
		1936—1951	15	18	7	1,20	0,46
		1951—1963	12	3	4	0,25	0,33
		1881—1963	82	30	17	0,37	0,21
12.	Portugália	1910—1930	20	3	6	0,15	0,30
		1930—1940	10	5	3	0,50	0,30
		1940—1950	10	3	0	0,30	—
		1950—1960	10	6	3	0,60	0,30
		1910—1960	50	17	12	0,34	0,24
13.	Spanyolország	1920—1940	20	7	6	0,35	0,30
		1940—1950	10	4	2	0,40	0,20
		1950—1960	10	6	3	0,60	0,30
		1920—1960	40	17	11	0,43	0,28
14.	Svájc	1890—1910	20	11	7	0,55	0,35
		1910—1930	20	6	7	0,30	0,35
		1930—1950	20	5	2	0,25	0,10
		1950—1960	10	5	2	0,50	0,20
		1890—1960	70	27	18	0,39	0,26
15.	Svédország	1910—1930	20	12	7	0,60	0,35
		1930—1950	20	16	8	0,80	0,40
		1950—1960	10	6	2	0,60	0,20
		1910—1960	50	34	17	0,68	0,34

V. TÁBLA (folytatás)

Az ország sorszáma	neve	Időszak	Évek száma	A csökkenés mértéke, %		A csökkenés évi átlaga	
				a mezőgazdaságban	az alapvető ágakban	a mezőgazdaságban	az alapvető ágakban
a	b	c	d	e	f	g	h
	ÁZSIA						
16.	Ceylon	1946—1953	7	0	—2	—	—0,29
17.	Fülöp-szigetek	1948—1956	8	12	6	1,50	0,75
		1956—1960	4	—5	—6	—1,25	—1,50
		1948—1960	12	7	0	0,58	—
18.	India	1951—1960	9	2	1	0,22	0,11
19.	Indonézia		..	..	..	..	..
20.	Irak		..	..	..	..	..
21.	Irán		..	..	..	..	..
22.	Izrael	1956—1960	4	—1	—7	—0,25	—1,75
23.	Japán	1880—1910	30	19	10	0,63	0,33
		1910—1935	25	15	11	0,60	0,44
		1935—1950	15	1	—1	0,07	—0,07
		1950—1955	5	7	3	1,40	0,60
		1955—1960	5	7	3	1,40	0,60
		1960—1963	3	9	6	3,00	2,00
		1880—1963	83	58	32	0,70	0,39
24.	Pakisztán	1951—1955	4	11	6	2,75	1,50
		1955—1961	6	—9	—6	—1,50	—1,00
		1951—1961	10	2	0	0,20	—
25.	Thaiföld	1947—1954	7	—3	—4	—0,43	—0,57
		1965—1960	6	6	5	1,00	0,83
		1947—1960	13	3	1	0,23	0,08
26.	Törökország	1950—1955	5	9	5	1,80	1,00
		1955—1960	5	3	3	0,60	0,60
		1950—1960	10	12	8	1,20	0,80
	AFRIKA						
27.	Algéria	1948—1955	7	7	5	1,00	0,71
28.	Belga-Kongó	1952—1955	3	1	0	0,33	—
29.	Dél-afrikai Unió	1951—1960	9	3	3	0,33	0,33
30.	Egyiptom	1947—1960	13	8	10	0,62	0,77
31.	Marokkó	1952—1960	8	14	14	1,75	1,75

V. TÁBLA (folytatás)

Az ország sorszáma	neve	Időszak	Évek száma	A csökkenés mértéke, %		A csökkenés évi átlaga	
				a mezőgazdaságban	az alapvető ágakban	a mezőgazdaságban	az alapvető ágakban
a	b	c	d	e	f	g	h
	AMERIKA						
32.	USA	1870—1910	40	21	12	0,53	0,30
		1910—1940	30	13	9	0,43	0,30
		1940—1950	10	7	7	0,70	0,70
		1950—1962	12	5	6	0,42	0,50
		1870—1962	92	46	34	0,50	0,37
33.	Kanada	1901—1931	30	8	13	0,27	0,43
		1931—1941	10	2	—2	0,20	—0,20
		1941—1951	10	11	8	1,10	0,80
		1951—1962	11	8	6	0,73	0,55
		1901—1962	61	29	25	0,48	0,41
34.	Mexikó	1950—1955	5	0	1	—	0,20
		1955—1960	5	4	0	0,80	—
		1955—1960	10	4	1	0,40	0,10
35.	Argentína	1947—1955	8	3	1	0,38	0,13
		1950—1960	5	3	1	0,60	0,20
		1947—1960	13	6	2	0,46	0,15
36.	Brazília		..	..	..	..	..
37.	Chile	1952—1960	8	2	1	0,25	0,13
38.	Ecuador	1950—1960	10	—5	1	—0,50	0,10
39.	Kolumbia		..	..	..	..	..
40.	Peru		..	..	..	..	..
41.	Venezuela	1950—1961	11	9	7	0,82	0,64
	ÓCEÁNIA						
42.	Ausztrália	1901—1921	20	2	3	0,10	0,15
		1921—1933	12	1	0	0,08	—
		1933—1947	14	7	7	0,50	0,50
		1947—1954	7	2	—2	0,29	—0,29
		1954—1961	7	2	4	0,29	0,57
		1901—1961	60	14	12	0,23	0,20

V. TÁBLA (folytatás)

Az ország sorszáma	Az ország neve	Időszak	Évek száma	A csökkenés mértéke, % a mezőgazdaságban	A csökkenés mértéke, % az alapvető ágakban	A csökkenés évi átlaga a mezőgazdaságban	A csökkenés évi átlaga az alapvető ágakban
a	b	c	d	e	f	g	h
43.	Új-Zéland	1911—1921	10	—1	2	—0,10	0,20
		1921—1936	15	2	0	0,13	—
		1936—1951	15	8	2	0,53	0,13
		1951—1956	5	2	1	0,40	0,20
		1956—1961	5	2	1	0,40	0,20
		1911—1961	50	13	6	0,26	0,12
	SZOCIALISTA ORSZÁGOK						
44.	Bulgária	1935—1956	21	15	6	0,71	0,29
45.	Csehszlovákia	1921—1930	9	12	5	1,33	0,56
		1930—1960	30	4	3	0,13	0,10
		1921—1960	39	16	8	0,41	0,21
46.	Jugoszlávia		..	..	..	..	..
47.	Lengyelország	1931—1950	19	13	5	0,68	0,26
		1950—1960	10	10	5	1,00	0,50
		1931—1960	29	23	10	0,79	0,34
48.	Magyarország	1900—1910	10	6	2	0,60	0,20
		1910—1941	31	3	0	0,10	—
		1941—1964	23	17	4	0,74	0,17
		1900—1964	64	26	6	0,41	0,09
49.	NDK	1882—1925	43	12	7	0,28	0,16
		1925—1939	14	5	5	0,36	0,36
		1939—1960	21	8	3	0,38	0,14
		1882—1960	78	25	15	0,32	0,19
50.	Románia	1931—1950	19	7	1	0,37	0,05
		1950—1956	6	4	1	0,67	0,17
		1931—1956	25	11	2	0,44	0,08
51.	Szovjetunió	1913—1928	15	—5	—4	—0,33	—0,27
		1928—1937	9	24	8	2,67	0,89
		1937—1961	24	19	10	0,79	0,42
		1913—1961	48	38	14	0,79	0,29

VI. TÁBLA

Az alapvető átrétegződési mutatók alakulása az USA-ban

Év	Fizikai	Szellemi	Alapvető ágakban	Szolgáltató ágakban	Mező-gazdaságban	Mező-gazdaságon kívül
	dolgozók aránya az összes foglalkoztatottak %-ában					
1900	86,9	13,1	..	..	38	62
1910	83,4	16,6	63	37	32	68
1920	80,0	20,0	..	..	28	72
1930	76,9	23,1	..	..	22	78
1940	75,6	24,4	54	46	19	81
1950	70,4	29,6	47	53	12	88
1960	64,5	35,5	40	60	7	93

1—2. oszlop: *Tímár János:* Munkaerőhelyzetünk jelene és távlatai. Bp. 1964. 165;

5—6. oszlop: Department of Commerce, Bureau of The Census, Washington, D. C.

VII. TÁBLA

A gazdasági fejlettség Jánossy-féle mutatója

Sorszám	Ország	A fejlettség mutatószáma
	EURÓPA	
1.	Ausztria	530
2.	Belgium	740
3.	Dánia	750
4.	Anglia	860
5.	Finnország	630
6.	Franciaország	640
7.	Görögország	235
8.	Hollandia	670
9.	Norvégia	830
10.	NSZK	720
11.	Olaszország	380
12.	Portugália	245
13.	Spanyolország	270
14.	Svájc	800
15.	Svédország	1100
	ÁZSIA	
16.	Ceylon	123
17.	Fülöp-szigetek	174
18.	India	61
19.	Indonézia	100
20.	Irak	156
21.	Irán	..
22.	Izrael	440
23.	Japán	325
24.	Pakisztán	63
25.	Thaiföld	82
26.	Törökország	155
	AFRIKA	
27.	Algéria	..
28.	Belga-Kongó	56
29.	Dél-afrikai Unió	430
30.	Egyiptom	112
31.	Marokkó	147
	AMERIKA	
32.	USA	1700
33.	Kanada	1345
34.	Mexikó	235
35.	Argentína	390
36.	Brazília	220
37.	Chile	315
38.	Ecuador	165
39.	Kolumbia	220
40.	Peru	124
41.	Venezuela	..
	ÓCEÁNIA	
42.	Ausztrália	1055
43.	Új-Zéland	1080

Jánossy Ferenc: A gazdasági fejlettség mérhetősége és új mérési módszere. Bp. 1963. 291.

VIII. TÁBLA

Az elemi oktatás fejlődése és a fejenkénti reáljövedelem közötti összefüggés

Ország	Dollár/fő	Az 5—14 éves népesség iskoláztatásának aránya, %
a	b	c
AFRIKA		
Algéria	200—299	19
Egyiptom	130	38
Ghana*	198	47
Líbia*	100—199	21
Marokkó	100—199	15
ÉSZAK-AMERIKA		
Kanada	1620	84
Costa Rica*	200—299	62
USA	2095	83
Guatemala*	155	24
Honduras*	100—199	33
Panama*	200—299	61
DÉL-AMERIKA		
Brazília	100—199	33
Chile	300—399	59
Kolumbia	200—299	42
Peru	100—199	50
ÁZSIA		
Burma*	45	25
Ceylon	116	65
Kína*	100 alatt	60
Korea*	100 alatt	66
Ciprus*	300—399	67
Irán	100—199	18
Izrael	819	81
Japán	256	66
Nepál	100 alatt	1
Fülöp-szigetek	192	63
Thaiföld	102	56
Törökország	200—299	35
Vietnam*	100 alatt	32

VIII. TÁBLA (folytatás)

Ország	Dollár/fő	Az 5—14 éves népesség iskoláztatásának aránya, %
a	b	c
EURÓPA		
NSZK	600—699	69
Anglia	1248	69
Belgium	895	65
Finnország	685	68
Franciaország	819	75
Görögország	298	68
Magyarország*	300—399	79
Írország*	586	88
Olaszország	432	58
Norvégia	892	77
Hollandia	715	67
Lengyelország*	300—399	72
Portugália	202	51
Svédország	1431	70
Svájc	1287	67
Jugoszlávia*	100—199	71
ÓCEÁNIA		
Ausztrália	1054	78
Új-Zéland	1166	87

* jellel ellátott országok nem tartoznak az általunk vizsgált 43 tőkés ország sorába, és így ezek az országok a számításokban nem szerepelnek.

Correa, H.: The economics of human resources. Rotterdam 1962. Idézi: *Tinbergen, Jan:* Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation du UNESCO. Bp. 1965. 215—216.

Йожеф Надь

ПЕРСПЕКТИВНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ НАБОРА УЧАЩИХСЯ В ШКОЛУ

После описания некоторых проблем планирования, автор излагает материал по следующим основным пунктам: важнейшие показатели перегруппировки слоев населения; соотношение между показателями основной перегруппировки слоев населения и национальным доходом на душу населения; оценка ожидающихся сдвигов в показателях основной перегруппировки слоев населения; соотношение между основными показателями перегруппировки слоев населения и показателями набора учащихся в школу по отдельным возрастным группам; общие выводы, задачи, подлежащие разрешению. Приложение содержит сравнительные данные.

József Nagy

LONG-RANGE PLANNING OF SCHOOLING INDICES ACCORDING TO AGE-GROUPS

After outlining some of the problems in planning, the author deals with the subject under the following headings: basic indices of stratification changes in the population; correlation between basic stratification change indices and the national income per person; estimation of trends in the basic indices of stratification changes; correlation between the indices of basic population stratification changes and the schooling indices according to age-groups; general conclusions and tasks to be solved. The appendix contains the comparative data collected so far.

Lovász Tibor—Göllesz Viktor—Somos Béla

PEDAGÓGIAI JELLEMZÉSEK GYÓGYPEDAGÓGIAI ÁTHELYEZÉSRE JAVASOLT GYERMEKEK ESETÉBEN

A Magyar Népköztársaság oktatási rendszerét meghatározó törvény maradéktalanul biztosítja minden tanköteles korú gyermek számára az iskolába járás lehetőségét; azok számára is, akiknél valamilyen ok folytán a fejlődés sérült, és emiatt akadályozottak abban, hogy a gyermekek nagy többségével együtt részesüljenek iskolai oktatásban. Az 1961. évi törvény 4. §-ában rögzített rendelkezésnek megfelelően a testileg, érzékszervileg vagy értelmileg fogyatékos gyermekek oktatása és nevelése gyógypedagógiai intézményekben történik.

A törvény előírásainak maradéktalan végrehajtása számtalan részletkérdés helyes megoldását követeli meg. A jelen alkalommal a részkérdések közül egy kérdéssel, az értelmi fogyatékos gyermekek kiválasztásával, illetőleg ezen belül is a kiválasztás gyakorlatának egy meghatározott kérdésével: az általános iskolai pedagógiai jellemzésekkel foglalkozunk.

Sok évtizedes tapasztalat bizonyítja, hogy az értelmi fogyatékosokat nevelő iskolákba és intézményekbe beiskolázott gyermekek a beiskolázást megelőző életút szempontjából két csoportra oszthatók.

Az egyik csoport olyan gyermekekből áll, akiknél a fogyatékosság olyan mértékű, hogy már a tanköteles kor előtt is kifejezetten, észrevehetően jelentkezik a családi vagy óvodai nevelés folyamatában. Az ilyen gyermekek nagy többségének beiskolázása nem az általános iskolán keresztül történik, hanem közvetlenül gyógypedagógiai intézménybe kerülnek.

A másik csoportba — és ez a népesebb csoport — azok a gyermekek tartoznak, akiknél a fogyatékosság ténye a tanköteles kor kezdetéig nem nyert megállapítást és tanulmányaikat az általános iskolában kezdik meg. Ezekben az esetekben a gyermekek általános iskolai teljesítménye, magatartása alapján az általános iskola tesz javaslatot a gyógypedagógiai iskolába történő áthelyezésre. Ily módon általánosnak és rendszeresnek kell elfogadnunk azt a tényt, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek jelentős szám-

ban egy bizonyos ideig az általános iskolák tanulói. Ebből a tényből az is következik, hogy a gyógypedagógiai beiskolázás felé az első lépés az általános iskolában történik meg. Ebből a helyzetből adódóan az általános iskolában több feladat megoldása szükséges.

Mindenekelőtt alapos és felelősségteljes mérlegelés alapján meg kell határozni, el kell dönteni a tanulmányi sikertelenség okát, a rossz tanulók közül ki kell választani azokat a tanulókat, akiknél a sikertelenség oka értelmi fogyatékosság. Ennek eldöntése után javasolni kell a gyermek áthelyezését, és biztosítani kell a gyermek további általános iskolai nevelését a gyógypedagógiai beiskolázásig. Az általános iskola gyakorlatából a jelen alkalommal két hiba lehetőségét hangsúlyozzuk: olyan gyermeket is áthelyezésre javasolnak, aki nem értelmi fogyatékos, illetőleg nem minden értelmi fogyatékos gyermeket javasolnak áthelyezésre. Mindkét hiba elkövetése a gyermekre nézve rendkívül komoly következménnyel jár, a feladat helyes megoldása tehát alapvető.

Az értelmi fogyatékos gyermekek kiválasztását az általános iskolai nevelőnek elsősorban a pedagógiai megfigyelés módszerének helyes alkalmazásával kell megoldania. A rossz, elégtelen tanulmányi előmenetelt felmutató tanulók esetében a pedagógiai megfigyelés szükségessége lényegesen nagyobb tehát, mint általában, ugyanis nemcsak az iskolai nevelés „igényeit" kell kielégítenie, hanem fontos adatokat kell hogy szolgáltasson a neveltek további fejlődését, egész életútját meghatározó kérdés eldöntéséhez. A pedagógiai megfigyelések tényanyagát a pedagógiai jellemzések tartalmazzák.

Mielőtt a megfigyelések módszerének helyes alkalmazásáról, illetőleg a pedagógiai jellemzések néhány főbb kérdéséről szólnánk, szükséges még kérdésünket egy másik irányból is megközelíteni.

Ismeretes, hogy országunkban a gyógypedagógiai beiskolázást megelőző áthelyezési eljárást az ún. áthelyezési bizottságok végzik. Az áthelyező bizottságok munkájának fejlesztése hosszú idő óta olyan irányban történik, hogy a bizottságok elé került gyermekek sorsa ne egy rövid ideig tartó, egyszerű vizsgálat alapján dőljön el, hanem a döntés huzamosabb, folyamatos, rendszeres megfigyelés adataira, tényanyagára támaszkodjon. Az áthelyezést megelőző vizsgálat módszerének ilyen irányú fejlesztése tudatos, korszerű törekvés, melynek elvi jelentősége is van. Kérdésünk szempontjából azonban most csak arra van lehetőségünk, hogy kiemelten hangsúlyozzuk az áthelyező bizottságok oldaláról is a pedagógiai jellemzések fontosságát. Az általános iskolai tanítónak módja van ahhoz, hogy természetes élethelyzetben, a gyermek mindennapi tevékenysége közben, az iskolai nevelés folyamatában figyelje

meg tanulóit és folyamatosan, rendszeresen gyűjtsön adatokat. Az így nyert tényanyag alapvetően fontos az áthelyező bizottságok döntéseinél.

A pedagógiai jellemzések fontossága, az áthelyező bizottságok munkájában elfoglalt jelentősége az utóbbi években különösen erőteljesen hangsúlyozást nyert. A Művelődésügyi Közlöny 1960. február 15-i száma pl. részletesen kidolgozott és rendszerezett szempontokat tett közzé a gyógypedagógiai áthelyezéshez szükséges pedagógiai jellemzések elkészítéséhez.

Sajnálatos módon azonban a gyógypedagógiai áthelyezést megelőző pedagógiai megfigyelés kérdései, annak általános és speciális vonatkozásai mind a mai napig nem eléggé megnyugtatóan kivizsgált kérdések. Jelentőségük pedig megköveteli a fokozottabb figyelmet, nagyobb törődést.

Jelen írásunkban lépéseket szeretnénk tenni ebbe az irányba. Vállalkozásunk a jelen szakaszban a problémák, nehézségek felmérésére és számbavételére irányult.

Feladatul tűztük ki, hogy az elmúlt évek áthelyezési dokumentációja alapján megvizsgáljunk viszonylag nagy számban általános iskolai pedagógiai jellemzéseket abból a szempontból, hogy milyen szinten felelnek meg a velük szemben jelenleg támasztott követelményeknek. Értékelésünkkor a pedagógiai jellemzés általános követelményeit, valamint a Művelődésügyi Közlöny előbbiekben említett szempontjait vettük alapul. A munkánkhoz szükséges tényanyagot Főiskolánk 12 hallgatójának szakdolgozata szolgáltatta.[1] A szakdolgozatokban 1194 pedagógiai jellemzés található. Valamennyi jellemzés a Művelődésügyi Közlöny előbbiekben hivatkozott utasításának megjelenése után készült.

Kérdésünk szempontjából lényegesnek látszik, hogy az általános iskolák, illetőleg áthelyező bizottságok elismerik-e a pedagógiai jellemzések alapvető fontosságát, illetőleg eleget tesznek-e a jellemzésekre vonatkozó utasításnak. Adataink arra hívják fel a figyelmet, hogy ezen a téren van kívánnivaló. Amikor ugyanis arra a kérdésre kerestünk választ, hogy az általunk meghatározott és vizsgált területen az összes áthelyezett és az értelmi fogyatékosok iskoláiba (intézményeibe) beiskolázott tanulók közül hányan rendelkeznek pedagógiai jellemzéssel, a következő eredményt kaptuk.[2]

[1] Dénics Lívia, Dobay Aladárné, Dobos László, Gaál Ibolya, Kelédi László, Lele József, Leitereg Andrásné, Mohr György, Soós Tiborné, Svéby Lajosné, Terbe Lászlóné és Szabolcsi Győző szakdolgozatai.

[2] Dénics Lívia, Lele József, Mohr György, Soós Tiborné és Svéby Lajosné szakdolgozataiból.

Az 1960 óta áthelyezett tanulók száma a vizsgált területen	Hány esetben találtak ped. jellemzést		nem találtak ped. jellemzést	
	szám	%	szám	%
1277	641	50,2	636	49,8

Táblázatunk adatai szerint az áthelyezésre került gyermekek közel feléről nem készült pedagógiai jellemzés. Amikor erre a — kétségtelenül nyugtalanító — jelenségre felhívjuk a figyelmet, el kell tekintenünk a jelenség részletesebb elemzésétől, ugyanis feladatunknak a meglevő jellemzések vizsgálatát tekintjük.

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy az 1194 elkészült jellemzés milyen mértékben felel meg a Művelődésügyi Közlönyben előírt szempontoknak.

A hivatkozott utasítás előírja, hogy a jellemzésnek tartalmaznia kell a *tanulók személyi adatait*. Ebből a szempontból megfelelő a jellemzés akkor, ha rögzíti a tanuló nevét, születési idejét (év, hó, nap), helyét, anyja nevét, a tanuló szüleinek (gondviselőjének) nevét, foglalkozását, lakcímét. Ezenkívül fel kell tüntetni a tanuló iskolájának nevét, címét és meg kell jelölni azt is, hogy a tanuló melyik osztályba jár.

Adataink alapján azt kell mondanunk, hogy a jellemzések készítői alig tulajdonítanak jelentőséget ennek a követelménynek, nagy százalékban egyáltalán nem veszik figyelembe; illetőleg hiányosan tesznek eleget az előírásoknak.

A tanuló személyi adatainak közlése		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
22,6	29,7	47,7

A jelenség egyik feltételezhető oka az lehet, hogy ugyanezek az adatok szerepelnek egy másik kötelező dokumentáción, a javaslati lapon is, ezért a nevelők feleslegesnek találják az adatok ismételt közlését.

A pedagógiai jellemzéssel szemben támasztott másik követelmény, hogy tartalmazza a tanuló *korábbi iskoláztatásának adatait*. Ebből a szempontból akkor megfelelő a jellemzés, ha abból kiderül, hogy a tanuló járt-e iskolába, illetőleg ha nem járt, akkor ezt a tényt

is rögzíti. Az iskolába már járt tanuló esetében pontosan ki kell derülnie az iskoláztatás kezdetének, annak, hogy melyik iskolába (iskolákba) járt, milyen osztályokba és mikor. Ha osztályismétlő volt, melyik osztályokat ismételte, mikor és hányszor. Mindezek az adatok nem közömbösek a gyermek teljesítményének, de sokszor magatartásának megítélésénél sem.

A tanuló korábbi iskoláztatási adatainak közlése		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
27,3	35,7	37,0

Táblázatunk adatai szerint az 1194 jellemzésnek csupán 27,3%-a tért ki megfelelően a korábbi iskoláztatás adataira. Valószínűen ennek ismételten az az oka, hogy ezek az adatok is szerepelnek a javaslati lapon, a jellemzések készítői tehát nem tartják szükségesnek a feltüntetésüket. Gyakori jelenség az is, hogy közölnek ugyan adatokat, az értelmezést azonban nem segítik elő a szükséges magyarázattal, ezért az adat értéke kétségessé válik, mint pl. a következő esetben is: „A tanuló 13 éves, az I. osztályt kétszer, a II-at háromszor, a III. osztályt kétszer járta." Ez az adat egy szempontból kétségtelenül sokatmondó, feltétlenül tudni kellene azonban azt is, hogy mi volt az ilyen mértékű ismétléssorozat oka.

A jellemzésnek tartalmaznia kell *a gyermek családjára vonatkozó adatokat* is. Az áthelyező bizottság számára ezek az adatok különösen értékesek. Megállapíthatók ezekből, hogy a gyermek milyen körülmények között él, milyen színvonalon biztosítottak fejlődésének feltételei, milyen előnyös, illetőleg hátrányos környezeti tényezőkkel lehet és kell számolni. A családi körülményekre vonatkozó adatok sok esetben döntő jelentőségűek. Megfelelő ebből a szempontból a jellemzés akkor, ha ismerteti a család körülményeit: a szülők (gondviselők) foglalkozását, a család anyagi és lakásviszonyait, a testvérek számát és a testvérekre vonatkozó főbb adatokat (tanulmányi eredmény, foglalkozás), valamint jellemzi a családi légkört, a családtagok egymáshoz való viszonyát. Helyes, ha utal a szülők iskolázottságára, de nem elég, ha pl. csak ennyit ír: „A szülők is gyenge képességűek."

A családi körülmények kielégítő elemzésével csak 16,25%-ban találkoztunk.

A tanuló családi adatainak közlése		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
16,25	53,75	37,00

A jellemzések készítői vagy nem rendelkeznek ilyen adatokkal, nem ismerik kellően neveltjeik családi körülményeit, vagy nem látják jelentősnek ezeket az adatokat. Mindkét esetben súlyos hibáról van szó. Ezt a jelenséget annál is inkább hangsúlyozottan szóvá kell tennünk, mert nemcsak a mi szempontunkból jelentős.

A családi körülményekre vonatkozó adatokon belül különösen fontosak a családi nevelésre vonatkozó adatok.

A családi nevelésre vonatkozó adatok közlése		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
11,25	35,35	53,40

A családi nevelésre vonatkozó észrevételek, megállapítások a jellemzések 53,4%-ából teljesen hiányoznak, több mint 35%-ban pedig csak hiányosan szerepelnek. Gyakori jelenség az is, hogy ha találunk is ilyen adatokat, esetenként olyan általánosságokat tartalmaznak, amelyek alig vagy sehogyan sem értékelhetők, mint pl. a következő: „Szülei sokat foglalkoznak vele, anyagi áldozatot sem kímélve." Önmagában a foglalkozás ténye nem értékelhető egyértelműen, ugyanis lehet, hogy rosszul foglalkoznak vele, mint pl. a következő esetben: „Szülei sokat segítenek a tanulásban. Annyira támaszkodik azonban erre, hogy önállóan nem képes feladatait elvégezni."

A családi nevelésre vonatkozó adataink az előbbiekben említett nyugtalanító jelenségre hívják fel ismételten a figyelmet.

Jelentősnek kell tartanunk azokat az adatokat, amelyek *a gyermeknek a közösséghez való viszonyára* vonatkoznak.

A tanuló közösséghez való viszonyának elemzése		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
23,5	41,0	35,5

A jellemzésekből ennél a kérdésnél kedvezőbb adatokat nyertünk, mint az előzőekben. Sajnos azonban a jellemzések készítői az esetek nagy részében a közösséghez való viszonyon kizárólag az osztályközösséghez való negatív viszonyt értik. Az észrevételek zöme ugyanis azokat a jelenségeket rögzíti, amelyek a tanuló helytelen magatartása miatt zavaróan, nehezítően hatnak az osztályközösség munkájára. Ha ilyen tényezők nincsenek, akkor többnyire a közösséghez való viszony kérdésével sem foglalkoznak. Elenyészően kis számban található olyan jellemzés, amely a gyermek pozitív tulajdonságait, megnyilvánulásait is számításba venné, márpedig teljesen bizonyos, hogy a jellemzett neveltek ilyen tulajdonsággal is rendelkeznek.

Problémát jelent az is, hogy néhány megnyilatkozásból egyes nevelők megengedhetetlenül messzemenő következtetést vonnak le. Rendkívül sajnálatos továbbá, hogy a gyermeknek a tanórán kívüli magatartására, az óraközi szünetekben, a játékban tapasztalható megnyilatkozásaira vonatkozóan a több, mint ezer jellemzésben alig találunk adatot. Ezt a tényt azért tartjuk sajnálatosnak, mert az értelmi fogyatékos gyermekek esetében különösen jellemzőnek lehet tartani a közösségben folyó játék alkalmával tanúsított magatartást, így az ilyen adatok diagnosztikus értékűek is lehetnek.

Rendkívül kedvezőtlen adatokat kaptunk, amikor abból a szempontból vizsgáltuk a jellemzéseket, hogy milyen mértékben térnek ki *a szülőkhöz, felnőttekhez való viszony* kérdésére.

A felnőttekhez való viszony értékelése		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
7,09	23,41	69,5

A vizsgált jellemzések egyértelműen azt bizonyítják, hogy ennek a szempontnak a pedagógusok nem tulajdonítanak jelentőséget. A vizsgált 1194 jellemzés közül mindössze 85 olyan jellemzés volt, melyet megfelelőnek lehetett elfogadni. A hiányos (23,4%) jellemzéseknél elsősorban az tapasztalható, hogy a gyermek—szülő viszonyt egyáltalán nem érintik, észrevételeik kizárólag a nevelő—nevelt, tanító—tanuló viszonyra vonatkoznak.

Meglepően alacsony számban találtunk elfogadható jellemzést *a tanulók munkateljesítményét motiváló tényezőkre* vonatkozóan is. Az ilyen adatok hiányát azért is kifogásolnunk kell, mert ezek

az adatok nélkülözhetetlenek, alapvető fontosságúak az általános iskolai nevelő véleményének, döntésének meghozatalakor is.

A munkateljesítményt motiváló tényezők elemzése		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
17,4	32,8	49,8

Az elemzés kedvezőtlen eredménye számunkra azért is meglepő, mert olyan kérdésről van a jelen esetben szó, amely nélkülözhetetlen velejárója a mindennapos nevelői gyakorlatnak, könnyen megfigyelhető, jól regisztrálható jelenség, és ennek ellenére a jellemzések nagy része ilyen szempontból is hiányos. Csak ritkán olvashatunk ilyen utalásokat: „. . . sok sok próbálkozás után is alig tud kört, vonalat rajzolni. Ha mégis sikerül, örül." „. . . Jó szó, tréfa hatással van rá." „Boldog, ha a táblán rajzolgathat, posztókorongokat rendezgethet, rakosgathat." „Nagy örömet lehet neki szerezni üres dobozokkal, képekkel, kis tárgyakkal." „Ha sokat rakosgathatna, tárgyakkal dolgozhatna, s lassúbb léptekkel haladnának vele, el tudná sajátítani a tananyagot."

A tanulók önállóságára vonatkozó adatok a jellemzések 10%-ában megfelelőek, 53%-ban pedig nem is érintik ezt a kérdést.

A tanuló önállóságára vonatkozó adatok értékelése		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
10,0	37,0	53,0

Az esetek többségében csak az iskolai — azon belül is a tanítási órán szerzett — tapasztalatokra építenek a jellemzések. Nem utalnak a tanítási órán kívüli élet feladataira, az ott tapasztalt önállóságra, illetőleg annak különféle szintjére. Néhány kivételtől eltekintve nem találunk utalást a családi körülmények közötti önállóságra sem.

Problémát jelent az is, hogy esetenként az utalás túlságosan általános, ezért nincs jelentősége, mint pl. a következő esetben is: „. . .önálló munkára képtelen." Más esetben az észrevétel egyoldalúságát kell kifogásolnunk: „Sajnos csak kezét vezetve, állandóan mellette ülve tudott dolgozni, amint magára hagytam, az előírt sorokat sem tudta folytatni."

A jellemzéseknek adatokat kell tartalmazniuk *az egyes tantárgyakban elért teljesítményre vonatkozóan* is. Ennél a követelménynél figyelembe kell vennünk azt a körülményt, hogy bizonyos tantárgyakban az elért teljesítményt osztályzatban kifejezve fel kell tüntetni a javaslati lapon is. A jellemzésnek tehát semmiképpen sem lehet az a feladata, hogy ugyanezeknek az adatoknak megismétlésére szorítkozzék. Azt a törekvést kell ebben az esetben helyesnek tartanunk, amely arra irányul, hogy lehetőleg teljes képet adjon a tanulóról, tehát azokra a tantárgyakra is térjen ki, amelyek a javaslati lapon nem szerepelnek, másrészt pedig elsősorban ne az eredményt írja le, hanem elemezzen, mutasson rá azokra a tényezőkre, amelyek a nehézséget, az eredménytelenséget előidézik. Értékelésünkkor megfelelőnek az ilyen jellemzéseket fogadtuk el.

A tantárgyankénti teljesítmények értékelése*		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
22,4	56,7	20,9

* A későbbiekben erre a kérdésre még visszatérünk.

Rendkívül fontos követelmény, hogy a jellemzések *fejlődésükben* mutassák be a tanulókat. Egyértelműen értéktelennek, használhatatlannak kell ítélnünk az olyan jellemzéseket, amelyek a tanulókról pillanatnyi „keresztmetszetet" adnak. Az ilyen jellemzésekből arra lehet következtetni, hogy a jellemzés készítője inkább a gyermekről szerzett „benyomásai" alapján alkotott véleményt, nem pedig egyre mélyebb és alaposabb megfigyelés alapján. Ha ezek a benyomások a gyermekkel kapcsolatos első benyomások, akkor az így kialakult vélemény eleve lemondást is jelenthetett a gyermek fejlesztéséről, megváltoztatásáról.

A fejlődés figyelembevételének fontosságát azért is hangsúlyozzuk, mert csak azon az úton nyer objektív magyarázatot a gyermek ilyen vagy olyan tulajdonsága, ha a kialakulást-kibontakozást is figyelembe vesszük, az előzményekkel egységben szemléljük, rendelkezésünkre állanak mindazok az adatok, amelyek a jelen helyzet kialakulása felé megtett utat jellemezték.

Adataink ezen a téren is rendkívül kedvezőtlenek.

A hivatkozott utasítás előírja, hogy a pedagógiai jellemzés térjen ki *a nevelők által alkalmazott módszerekre és ezek eredményességére*. Ebből a szempontból megfelelőnek értékeltük a jellemzést

A tanuló fejlődésének értékelése		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
7,5	27,5	65,0

akkor, ha a pedagógus leírta, hogy miért és hogyan foglalkozott a gyermekkel, milyen nevelési eszközöket, eljárásokat alkalmazott és ezek milyen mértékben voltak eredményesek, illetőleg eredménytelenek. Az ilyen adatokat azért is jelentősnek látjuk, mert a kapott segítség felhasználása, alkalmazni tudása, illetőleg nem tudása, olyan jellemző adat, amely az értelmi fogyatékosság megállapításához különösen jelentős.

Az általunk vizsgált 1194 jellemzésből mindössze 67 jellemzés tett eleget elfogadhatóan ennek a követelménynek, ami azt jelenti, hogy a jellemzés készítőinek nagy többsége nem látja lényegesnek ezeket az adatokat.

A nevelő módszereinek és ezek eredményességének leírása		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
5,5	26,5	68,0

Problémát jelent az is, hogy a legtöbb esetben a jellemzés készítője csak a korrepetálásra hivatkozik, legtöbbször csak egy-egy mondatban. „Többször korrepetáltam eredménytelenül." — „Erőfeszítéseket tettem hasztalanul." — „. . . korrepetálásom is majdnem eredménytelen, ragaszkodó, jóindulatú, de szellemileg annyira gyenge, hogy nincs nála fejlődés."

Az ilyen általánosságok alig mondanak valamit. Azt sem lehet megállapítani, hogy mely tárgyakból történt a korrepetálás és az is teljesen tisztázatlan marad, hogy hogyan történt ez. A nevelői erőfeszítésre történő hivatkozás sem értékelhető, ugyanis nem lehet tudni, hogyan kell ezt értelmezni.

A pedagógiai jellemzésekkel szemben támasztott egyik legfontosabb követelmény, hogy azokból pontosan meg tudjuk ítélni *a gyermek megismerő tevékenységének jellemző sajátosságait.* Csak azt a jellemzést fogadhatjuk el megfelelőnek, amely kitér a figyelem, az emlékezet, a gondolkodás, a képzelet, de az érzékelés és észlelés sajátosságaira is.

Megfelelő jellemzést mindössze 6,08%-ban találtunk.

A megismerő tevékenység sajátosságainak elemzése		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
6,08	51,32	42,60

Amint táblázatunk adataiból látható, a jellemzéseknek több mint felében szerepeltetnek adatokat, ezeknek zöme azonban rendkívül hiányos. Ezt a jelenséget annál is inkább figyelemre méltónak kell tartanunk, mert értelmi fogyatékosság esetében a megismerő tevékenység különféle zavarai a leginkább jellemzőek. Mivel az általunk vizsgált jellemzések értelmi fogyatékos gyermekekre vonatkoztak, véleményünk szerint kivétel nélkül minden jellemzésben hangsúlyozottan ilyen adatoknak kellett volna elsősorban szerepelni; a kérdés részletesebb elemzésére a későbbiekben még visszatérünk.

Végezetül a Művelődésügyi Közlöny szempontjai előírják azt is, hogy a jellemzések tartalmazzanak adatokat *a tanuló érzelmi és akarati életének főbb jellemzőire vonatkozóan is.*

Az érzelmi és akarati élet elemzése		
megfelelő	hiányos	hiányzik
	%-ban	
13,3	41,0	45,7

A vizsgált jellemzéseknek csak 13,3%-a volt megfelelő, bár jelentős százalékban utalás történik az érzelmi és akarati életre. Ezek az utalások azonban nagyon sok esetben egy-egy kirívó negatív jelenséget ragadnak meg csupán, és az ilyen jelenséget az érzelmi-akarati életre vonatkozóan egyedüli, állandó vonásként említik. „Ha valami nem tetszik neki, a földre veti magát és ordít." — „Indulatos, a kezébe kerülő tárgyakat csapkodja, széttépi." Tapasztalható olyan is, hogy a nevelő a tanulóval kapcsolatos egy-egy kellemetlen, mély nyomot hagyó élményét, maradandó emlékét rögzíti a jellemzésben. Rendkívül ritka a pozitív tulajdonságokra való hivatkozás.

Az eddigiekben elsősorban mennyiségi szemlélettel vizsgáltuk felvetett kérdésünket. Arra kerestünk választ, hogy a vizsgált jellemzések számszerűen milyen arányban felelnek meg az előírt követelményeknek. Tartalmi vonatkozásokra csak annyiban tértünk ki, amennyiben ez számszerű elemzésünknél alkalmazott értékelési eljárásunkat indokolta-magyarázta.

Mielőtt adataink alapján egy-két főbb tanulságot megfogalmaznánk, ismertetnénk azokat a tapasztalatainkat is, amelyeket egyes meghatározott kérdések tartalmi elemzése útján nyertünk.

A tartalmi vizsgálódásnál arra alapoztunk, hogy az általunk vizsgált jellemzések értelmi fogyatékos tanulókról készültek. Következésképpen a jellemzésekben elsősorban olyan észrevételeknek kell hangsúlyozottan szerepelni, amelyek a jellemzett gyermeknél értelmi fogyatékosságra utalnak, értelmi fogyatékosságot bizonyítanak.

Kérdésünket a következőképp fogalmaztuk meg: A pedagógiai jellemzésekből mennyire tűnik ki, hogy a jellemzett gyermekek értelmi fogyatékosok?

Elemzésünknél abból indultunk ki, hogy a megismerő tevékenység, a megismeréssel összefüggő lelki jelenségek — az általános lélektan felosztása szerint — az érzékelés, észlelés, a figyelem, az emlékezet, a gondolkodás és a képzelet komponenseire bonthatók. Értelmi fogyatékosság esetében mind a közvetlen, mind a közvetett megismerés akadályozottságával számolnunk kell; az iskolai tantárgyakban mutatkozó gyengeség a figyelem, az emlékezet, a gondolkodás stb. zavaraira vezethető vissza. Az oligophrenia, melynek elsődleges jellemzője az intellektus károsodása, másodlagosan az iskolai követelményekhez való alkalmazkodás nehézségeiben is kifejeződik. Az oligophreniával gyakran együtt jár mint másodlagos közvetett jellemző a magatartás, a viselkedés rendellenességeiben megmutatkozó alkalmazkodási nehézség.

Az oligophreniának — pedagógiai szempontból elsődleges — jellemzői közül kiemeljük a figyelem, az emlékezés (megjegyzőkészség) és a gondolkodás (megértés) zavarát, valamint az oligophreniát másodlagosan jellemző alkalmazkodási (tanulási és magatartási) sajátosságokat és ezek összefüggésében vizsgáljuk a pedagógiai jellemzéseket. Arra keresünk választ, hogy a jellemzések mennyire tekinthetők teljeseknek, milyen mértékben okkeresők, milyen arányban mutatják meg az értelmi fogyatékosságnak pedagógiai szempontból elsődlegesen fontos és milyen arányban a csupán másodlagos jellemzőit.

Vizsgálatunkhoz 500 olyan pedagógiai jellemzést használtunk fel, melyeket jelenleg gyógypedagógiai iskolába járó gyermekekről írtak az általános iskolák nevelői a közelmúlt években.[3]

[3] Az 500 pedagógiai vélemény Dénics Lívia, Dobay Aladárné, Dobos László, Kelédi László és Soós Tiborné — a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán készült — szakdolgozatában található meg.

Az 500 vélemény közül a jellemzett tanuló

figyelméről (vagy érdeklődéséről)	260
emlékezetéről (megjegyző készségéről)	92
gondolkodásáról (megértéséről)	113
tanulási nehézségekről	438
a tanuló viselkedéséről, magatartásáról	445

jellemzés tartalmaz adatot.

Feltűnő az eltolódás a másodlagos — alkalmazkodási — jellemzők irányába, az oligophreniát — pedagógiai szempontból — elsősorban jellemző tünetekkel szemben.

A pedagógiai jellemzéseket aszerint csoportosítottuk, hogy milyen tényezőket tartalmaznak. Csoportosításunk eredményét táblázatban dolgoztuk fel, illetőleg összesítettük. (L. a 224. lapon.)

Összesítésünkből az tűnik fel elsősorban, hogy a jellemzések nem teljesek. Olyan jellemzés, amelyben mind az öt előbb megjelölt tényezőre történik utalás, rendkívül kevés, s — bár csekély számban, de — olyanok is akadnak, amelyekben egyik tényezőre vonatkozóan sem találunk adatot.

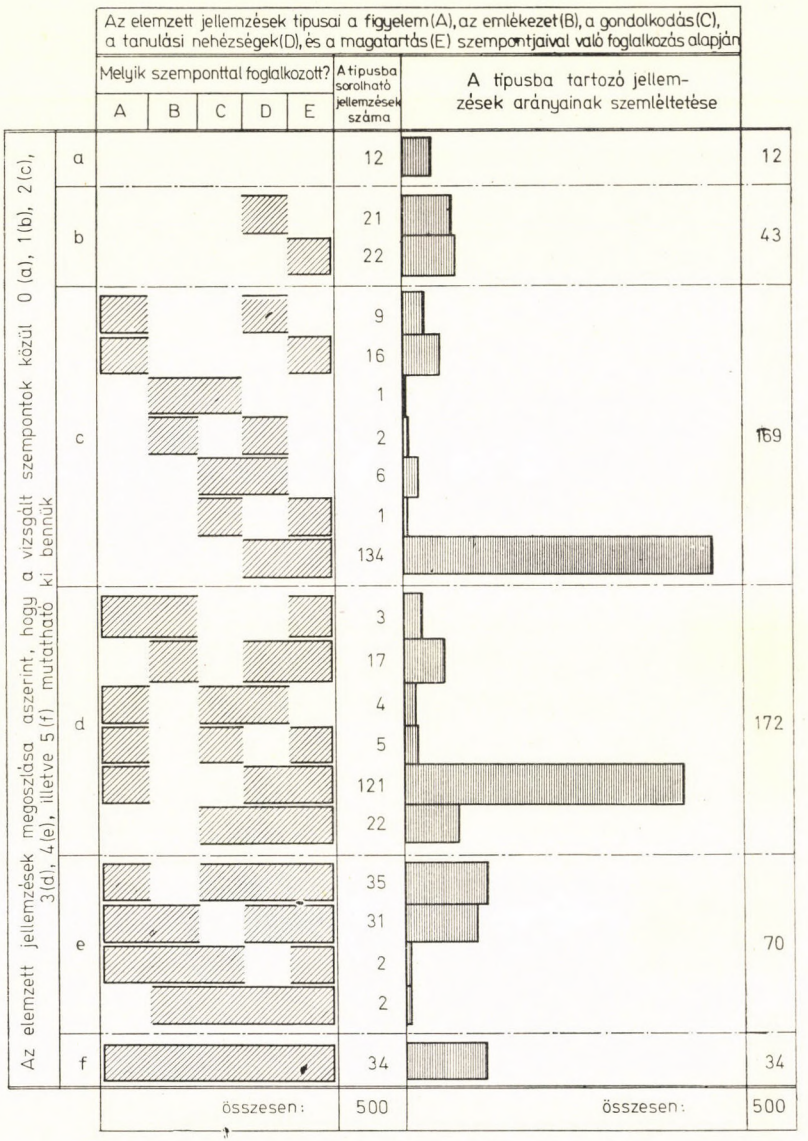
A két szélsőség között 43 olyan véleményt találtunk, amely csak egy tényezőre utal, 169 jellemzésben 2 tényező, 172 jellemzésben 3, 70 véleményben 4 tényezőre történő utalás található. A jellemzések többsége olyan jellemzés, amelyben a jellemzett tanuló viselkedéséről és az egyes tantárgyakban elért eredményeiről van szó, de gondolkodásának sajátosságairól, felfogó és megjegyző készségéről említés sem történik.

A megismerő tevékenység valamennyi komponensét az 500 közül mindössze 36 jellemzés tartalmazza.

A számszerűség mellett nem érdektelen az egyes tényezőkre történő utalásokat önmagukban is megvizsgálni.

Az áthelyezésre utalt tanuló *emlékezetének sajátosságaival* a feldolgozott pedagógiai vélemények mintegy ötödrésze foglalkozik. Többnyire egymondatos utalások ezek, nemegyszer általánosságban mozgók. Pl. „Emlékezete jó." — „Emlékezete rossz." — „Emlékezete közepes." — „Emlékezete igen gyenge." — „Emlékezete egyáltalán nincs." — „Bevésése, emlékezete nem erős." — „Emlékező tehetsége igen gyenge."

A jellemzések között ilyen megfogalmazással is találkozunk: „. . . nehezen tanul, szörnyen felejt." — Nem sokkal mond többet a látszólag szakszerűbben megfogalmazott olyan vélemény sem, mint pl.: „Emlékezete nem éri el a kívánt fokot." — „Amit megtanult elsőben, mintha elfelejtette volna."



A pedagógiai jellemzések csoportosítása

Az odavetett vagy általánosságokkal megelégedő megjegyzés arra enged következtetni, hogy a jellemzés készítője nem fordít kellő figyelmet tanulói sajátosságainak megismerésére. És ha ez így van, nem is törekedhet — a jelen esetben — a tanuló emlékezetének céltudatos fejlesztésére. Az ilyen következtetés alaptalan és jogtalan lenne, ha a vélemények konkrét választ adnának arra, hogy miben nyilvánul meg az emlékezet gyengesége: a bevésés lassúságában, a felidézés pontatlanságában vagy bizonytalanságában, az emlékezeti tartalmak könnyű befolyásolhatóságában, a gondolati emlékezet hiányában vagy gyengeségében, az ismeretanyag egyes részeinek (az emlékezeti tartalmaknak) egymástól való igen erős elszigeteltségében, esetleg az ismeretanyag alkalmazásának nehézségében.

A pedagógiai vélemények töredékében részleges adatokat kapunk ezekre a kérdésekre. Példaként említünk néhányat ezek közül: „Emlékezete fejletlen, mechanikus emlékezet." — „Emlékezete rossz, mert lassú vagy sikertelen a bevésés, nem őrzi meg tartósan a bevésett ismeretet, nem pontos." — „Emlékezete az eddigi iskolai munka során szintén gyenge, fejletlen. A bevésés, megőrzés, felidézés ritkán sikerül csak." — „Emlékezete rossz; mechanikus emlékezete fejlődött év eleje óta."

Bár a fenti jellemzésrészletek is szűkszavúak, mégis úgy tűnik, hogy fogalmazóik nevelőmunkájuk során a tanulók alaposabb, a fejlődés folyamatában való megismerésére törekedtek.

A *gondolkodásra* vonatkozóan 500 közül 113 jellemzésben találtunk adatot.

A gondolkodás terén mutatkozó gyengeség és zavar kifejezői lehetnek: a bizarrság, a kritikátlanság, a merevség, a sztereotípia, a beszűkültség, a lassúság, a feladatmegoldásokban mutatkozó kapkodás és összefüggéstelenség, a fogalmak tisztázatlansága (és helytelen használatuk), egyszerű összefüggések fel nem ismerése, egyszerű általánosításra, elemi következtetésre, viszonyításra való képtelenség (vagy gyengeség), a konkréthoz való tapadás, nehézségek az elvonatkoztatásban stb.

A pedagógiai vélemények egy részében konkrét utalást találunk a gondolkodási zavar felsorolt megnyilvánulásaira, pl.: „. . .az összefüggéseket nem látja meg az egyes jelenségekben, cselekvéseket kifejező képekről a tárgyakat egyszerűen csak önmagukban sorolja." — „Szavakat értelmezni vagy mondatokat alkotni, bontani képtelen. Erős fogalomzavarai vannak." — „Logikus gondolkodásra képtelen. Elég tisztán dolgozik, de fogalma sincs arról, mit ír." — „Sokszor úgy vettem észre, mintha kihagyott volna az agyműködése. Elveszti az eszméletét, rohamokat kap." — „Kézzel-

fogható dolgokat, egyszerű mondatokat nem ért meg. Többször kell valamit ismételni, hogy felfogja. Néha úgy tűnik, gondolatai sincsenek." — „Észlelése lassú, hiányzik hozzá a jó felfogás és megértés. Gondolkodása lassú." — „Csak mechanikus feladatot képes megoldani, másol, gondolkodni még szemléltetések alapján sem képes." — „Gondolatai csapongóak, ami éppen eszébe jut, azt belekiabálja a tanításba. Beszéde zavaros, nem a tárgyhoz illő dolgokat mond."

Az ilyen megjegyzések az áthelyezési vizsgálatokhoz hasznos, felhasználható adatokat szolgáltatnak.

A gondolkodás sajátosságaival foglalkozó jellemzések egy csoportja azonban nem a gondolkodás sajátosságait jellemzi, hanem csak formális általános megfogalmazást ad. Pl.: „Értelmi képességei gyengék." — „Gondolkodása igen gyenge." — „Gondolkodása fejletlen." — „Szellemi képességei gyengék." Az ilyen általános megállapítások feleslegesek, hiszen a tanuló éppen azért kerül áthelyezési bizottság elé, mert — feltételezés szerint — értelmi fogyatékos, így a pedagógiai véleménynek nem az a feladata, hogy ezt más megfogalmazással fejezze ki, hanem az, hogy az iskolai ismeretnyújtás során szerzett megfigyelésekkel, tényekkel, pedagógiai tapasztalatokkal a feltételezés igazolására, bizonyítására törekedjen.

Nem a szükségtelen tudálékosságot hiányoljuk, hanem a nélkülözhetetlen konkrétumokat. Az itt következő jellemzésrészletet szintén negatív példaként idézzük: „Veleszületett rátermettséggel rendelkezik. Gondolkodásában több a félelem, mint a kíváncsiság. Átviteli képessége csökkent. A tudattalan én-ben sok az elfojtott tartalom."

Nem fogadhatjuk el annak a véleménynek a megállapítását sem, amely azt írja egy tanulóról: „Gondolkodni képtelen." Sokkal inkább valószínű, hogy a gondolkodás igen alacsony fejlettségéről, nem pedig teljes gondolkodási képtelenségről lehet szó az adott esetben.

Az értelmi fogyatékosságra utaló emlékezeti zavarok és gondolkodási nehézségek mellett a megismeréssel összefüggő pszichés tevékenységek mindegyikének kísérője — és meghatározója — *a figyelem*, a figyelemre való képesség.

A feldolgozott pedagógiai jellemzéseknek több mint a fele foglalkozik a véleményezett tanulók figyelmének sajátosságaival, a figyelem zavaraival. A számszerűségben mutatkozó kedvező adat egyrészt a figyelemnek a megismerés folyamatában betöltött fontos szerepéből következik, másrészt azzal magyarázható, hogy a megismerésben szerepet játszó lelki jelenségek károsodására utaló jegyek közül a figyelemzavar és az érdeklődéshiány az, amely leg-

inkább a felületen, legkönnyebben észrevehetően jelentkezik. A figyelemzavarra történő gyakori utalásban feltehetően az is közrejátszik, hogy ez nemcsak könnyen észrevehető, megállapítható jelenség, hanem megfogalmazása sem jelent különösebb problémát. A 260 utalás között ilyen megfogalmazásokat találunk: „Figyelme szétszórt." Az ilyen megfogalmazás a figyelemzavar legtipikusabb megfogalmazása. A szétszórtsággal összefüggésben gyakori a fáradékonyságra történő utalás is. „A tanulás, a munka nem köti le. Hamar fárad." — „Elmélázó, fáradt gyermek."

Más jellemzések a szándékos figyelem erős csökkenését vagy hiányát emelik ki: „Figyelme önkéntelen, csak az érdekes, változatos dolgok kötik le. Könnyen ellanyhul." — „Figyelmét kizárólag csak a játék köti le, érdeklődési köre is csak ebben merül ki."

Ismét más jellemzések a figyelem tartósságának hiányáról szólnak: „Figyelmét 15—20 percnél hosszabb időre lekötni nem lehet." — „Órák alatt öt percig képes csak figyelni, koncentrálni nem tud." — „Koncentrálni csak kb. két óra hosszáig tud, a többi időben zavarta társait." — „Figyelme nem sokáig köthető le." — „Figyelme gyenge, rövid ideig tartó."

A dekoncentráltság, a szándékos figyelem alacsony foka, a figyelem tartósságának hiánya jellemzői lehetnek az értelmi fogyatékosságnak. Az értelmi fogyatékos gyermekre jellemző figyelemzavart azonban az idézett megjegyzések csak egy-egy oldalról s nem egészében mutatják meg. A figyelemzavar, ha valóban ilyen egyoldalú, nem föltétlenül oligophreniára utal.

A figyelemzavarnak a megismerő tevékenység más komponenseivel, valamint a tanulási nehézséggel és a magatartási rendellenességgel való összefüggése néhány jellemzésből kiolvasható. A tanulási nehézség és a felfogókészség gyengeségének kapcsolatára utal a következő megállapítás: „Órák alatt figyelmetlen, mivel nem érti az anyagot." — „Mivel nem tudja az anyagot, amit társai tanulnak, figyelmetlen." — „A lemaradás oka főleg az, hogy képtelen figyelni." — „Figyelmét nem tudja koncentrálni, játékos, izgő-mozgó, amivel társait is nagymértékben zavarja. Kézügyessége a közepesnél jóval gyengébb, és mivel képtelen figyelni, sem írás órán, sem kézimunkából nem produkál semmit." — „Figyelme szétszórt, ami szűk értelmi körének tulajdonítható. Teljesen távoli és érthetetlen számára a tanítási óra."

A fenti jellemzésrészletek azt mutatják, hogy ezeknek a jellemzéseknek készítői tanulmányozták a véleményezett tanulók megismerő tevékenységét, szemben az olyan jellemzésrészletek íróival, akik csak megállapítják, hogy „figyelni képtelen" és az okok és összefüggések kereséséről, feltárásáról lemondanak. Véleményünk

szerint az ilyen megállapítással jellemzett tanulónál sem a koncentráció abszolút hiányáról lehet szó, hanem arról, hogy az ismeretanyag idegensége, a tanuló számára elérhetetlen színvonala vagy az ismeretközlés módja fokozza az értelmi fogyatékos gyermek dekoncentráltságát.

A figyelemre vonatkozó megjegyzések között elvétve találunk olyant is, amely vitára késztet minket. Pl. „Nem érdeklődik a közös munka iránt" — olvashatjuk az egyik megjegyzésben. Ez a megállapítás nyilván igaz, de a jellemzés további részében utalást sem találunk arra, hogy mit tett a pedagógus azért, hogy ne legyen így. Szintén a tanulót hibáztatja figyelmetlenségéért — holott, ha valóban fogyatékos, akkor nem hibáztatható — az itt következő megjegyzés: „Nem hajlandó figyelni."

Pozitív példaként néhány olyan jellemzés-részletet is bemutatunk, amely árnyaltan, jól hasznosítható módon, konkrétumokon át tárja fel a tanuló érdeklődéshiányát, figyelemzavarát. „Érdeklődési köre kicsi, a 3—4 éves gyermek firkáló korát éri el. Az óra nem köti le, bágyadt hallgatásba merül, firkálással, motoszkálással köti le magát." — „Nem nagyon érdekli semmi, csak ha hoztak ennivalót, azt megenni. Figyelt órán, de az inkább merengés volt." — „Csak rövid ideig tud figyelni, koncentrálni. Fáradékony. Megtörtént már többször, hogy tanítás alatt elaludt." — „Ideges, nyugtalan, szétszórt figyelmű. Közösségben nem tud kitartóan figyelni. Közvetlen foglalkozásra is rövid ideig tudja a nevelő lekötni a figyelmét." — „Figyelmét nem tudja összpontosítani. Nemcsak a tanult anyag magyarázata nem köti le a figyelmét, hanem a mese és szórakoztató foglalkozások alatt is unatkozik." — „Huzamosabb ideig egy dologra figyelni, koncentrálni nem képes. Érdeklődési köre szegényes, új dolgok iránt is alig tanúsít felélénkülést."

Egy olyan jellemzést is találtunk, amely a tanuló érdeklődéséről, figyelméről pozitívan nyilatkozik: „A természet dolgai, jelenségei érdeklik. Ilyesmikről egészen szabatos mondatokban beszámol. Ilyenkor csillogó szemmel mesél. Látszik, hogy éles megfigyelő. Pontosan tudja azt is, ki a legjobb gyerek a közösségben."

A fenti — a tanulók figyelmének sajátosságaival árnyaltabban foglalkozó — jellemzések sajnos az 500 között meglehetősen elvétve találhatók.

A megismerő tevékenység egyes jellemzőinek vizsgálata után a másodlagos, a viselkedési jellemzőket vizsgáltuk meg.

A megismerő tevékenység sérüléséből következő iskolai tanulási problémával a feldolgozott 500 jellemzés közül 438, a véleményezett tanuló viselkedésével 445 vélemény foglalkozik.

A továbbiakban arra keresünk választ, hogy a tanulók magatartására vonatkozó adatok milyen mértékben hasznosíthatók az értelmi fogyatékosság megítélésekor.

Az értelmi fogyatékos gyermekek közül az ingerlékeny, eretikus típusúakat a következőképpen jellemzik: „Semmiféle közös munkában nem vesz részt. Óra alatt énekel, berreg, néha minden ok nélkül ordítozik, hempereg a padokon vagy négykézláb mászkál a földön és csipkedi a csendben figyelők lábát. Majomszerű függeszkedéseivel, kiabálásaival sokszor nevetésre készteti osztálytársait, a fegyelmet bontja." — „Iskolai magatartása kibírhatatlan. A közösségi munkába nem tud bekapcsolódni. Nyugtalan, örökké mozgó, játékos. Énektehetségét sűrűn bemutatja. Engedelmességhez nem szokott. Rendbontó. Kötelességérzete minimális, — van feladat, nincs feladat — nem érdekli. A közösséggel nem tud lépést tartani részben magatartása, részben gyenge képességei miatt." — „Órák alatt többször elveti magát és különböző hangokat ad ki, anélkül, hogy tudatában lenne annak. Egyébként kedélyes, szívesen és sokat játszik, főleg az erős mozgásokat kívánó játékokat szereti." — „Órán fütyül, dalol, járkál, beszél hangosan, utánozza a nevelőt a beszédben hangosan. A táskája állandóan a földön hever, a bennelevőket szétszórja-felszedi, de fél óra múlva ugyanott van minden."

Az értelmi fogyatékossághoz valószínűleg más fogyatékosság is kapcsolódik azoknál a gyermekeknél, akikről a pedagógusok a következőképpen írnak: „Feledékeny, szaladgál össze-vissza, ok nélkül nevet." — „. . . állandóan beszél, vagy hangosan a tanításba, vagy társaihoz, vagy önmagához." — „Állandó mozgásával, fegyelmezetlen magatartásával zavarja a tanítást. Verekedik, társait ütlegeli, testi épségüket veszélyezteti. Eltulajdonít dolgokat és több alkalommal ki akart lépni az ablakon (III. emelet). Csúnya, mosdatlan szavakat mond. Az utcán robogó autók előtt szaladgál. Emiatt már több alkalommal volt a gépkocsivezetőkkel baja."

Minden valószínűség szerint az epilepszia egyik megnyilvánulását írja le a nevelő az itt következő jellemzésrészletben: „Van rá eset, amikor feláll óra alatt, a fal felé fordulva rajzol, két kézzel előbb lassan körszerű formákat, majd gyorsan felismerhetetlen firkálással befejezi rajzát és leül a helyére. Kérdésemre, miért tette ezt, nem ad választ, így nehezen tudom megállapítani, fegyelmezetlenség-e ez részéről vagy idegrendszeri hiba."

A gátlásos (torpid) értelmi fogyatékos gyermekek viselkedését az általános iskola viszonyai között így jellemzik a nevelők: „Kérdésekre nem válaszol, csak ha kedve van. Otthon is ugyanezt teszi.

Nem sír semmiért, de nem is játszik a többi gyermekkel. Képes fél napot mozdulatlanul, némán ülni." — „Nyugodt magatartású, szinte túlzottan csendes. Nem lelkesedik, mindenbe belenyugszik. Az egyes osztályzat csak annyiban érdekli, hogy otthon van-e az édesapja, mert ilyenkor kikap." — „Magatartása érdeklődés nélküli, közönyös. Soha nem jelentkezik, felszólításra is csak néhány szóval válaszol. Órák alatt révetegen és közömbösen ül. Szünetben nem vesz részt a játékban, félrehúzódó." — „Túlságosan csendes. Fegyelmezettsége inkább lomhaságból ered, mint szabálytudatból. Tátott szájjal bámul maga elé. Sokszor még az is bizonytalan, hova néz, mert kancsal."

A torpidok és eretikusok egyik csoportjába sem sorolható gyermekekről a következő jellemzéseket olvashatjuk: „Magatartása az iskolában az első félévben csendes. A második félévben sokszor beszélget, játszik." — „Játékos, de békés magatartású." — „A közös munkában, akár játékos cselekvés, nem vesz részt. Élményeit szívesen és nagy hanggal meséli el. Verekedésekben hamar részt vesz. Olykor ő a kezdeményező. Könnyen megsértődik, durcás."

Az oligophren gyermek számára nem megfelelő általános iskolai környezet hatása érződik a következőből: „Egyre több rossz szokást vesz fel. Év elején közömbösen ült a helyén, most már kiszalad a padból, nyelvét öltögeti."

A példák felsorolását folytathatnánk, azonban az eddigi — nem is a legjellemzőbb, inkább csak kiragadott — példák is mutatják, hogy a pedagógiai jellemzéseknek a tanulók viselkedésére vonatkozó megjegyzései általában jól segítik az áthelyezési bizottság munkáját. Természetesen az iskolai nem megfelelő magatartás önmagában nem lehet oka az áthelyezésnek, de a jellemzésekben leírt megnyilvánulások sokszor annyira jellemzőek, hogy — egyéb tényezőkkel együtt — jelentős mértékben megkönnyítik a bizottságok döntéseit.

Az értelmi fogyatékos tanuló alkalmazkodási nehézségeinek egyik megnyilvánulásaként az *iskolai tanulási problémákat* is említettük.

A jellemzett tanuló iskolai (tantárgyi) teljesítményével az 500 jellemzés közül 438 foglalkozik. Ezen belül a számolásra vonatkozóan 334, az írásra 266, az olvasásra vonatkozóan 298 jellemzés tartalmaz adatot.

A problémafeltárás mélysége tekintetében a vélemények igen különbözőek: a pusztán az érdemjegy közlésétől az írási, olvasási, számolási nehézséget konkrétumokkal és teljességében megmutató jellemzésekig sokféle adatot találunk.

A számolási nehézségeket felszínesen megmutató pedagógiai vélemények: „számolni nem tud", „számtanból bukott", „számtanból gyenge", „számolási készsége gyenge".

Ezeknél a megjegyzéseknél használhatóbbak azok, amelyek a gyermeknek a konkréttól való elvonatkoztatási nehézségére is utalnak: „Számolni csak tárgyakon hajlandó. Amint fejben kell valamit megoldania, megnémul." — „Számolni az ujjain is nehezen tud." — „Ujjain elszámol 10-es körben, de elvont számokkal nem tud számolni."

A számfogalmak kialakultságának szintjét jellemzik a következők: „Számfogalma csak ötig van, ez sem megbízható." — „Számfogalma négyig van, már az ötös körben is csak tárgyszemlélettel, koronggal tud számolni, öttől elvont számfogalma nincs." — „Számfogalmai nincsenek. Keze és lábba ujján számol."

A számolási nehézségeknek a megismerő tevékenység sérülésével való összefüggésére mutat rá a következő részlet: „Számfogalma kilencig van meg. Számtan órán figyelme szétszórt. Csak ha őt kérdem, képes rövid ideig koncentrálni, gyakran egyáltalán nem."

A számolási nehézséget, megnyilvánulásának részletein át tárja fel néhány következő jellemzés: „Egytől tízig fölfelé számol, tárgyszámolás nélkül. Húszig föl és húsztól vissza már nem tud számolni tárgyakon sem. Számfogalmai ötig vannak. Ujján ötig meg tudja számolni a tárgyakat. Műveleteket egyáltalán nem tud megoldani, még tárgyakon való hozzáadás és elvételkor sem." — „Számtanból még ujjain sem tudta a megadott feladatot kiszámolni, még akkor sem, ha nem kellett tízet átlépnie. Annyi előrehaladás van, hogy tízig az ujjain tud számolni, de már a látás kikapcsolásával csak ujjain sem tudja kiszámolni a feladatot."

Az olvasási készséggel foglalkozó jellemzésrészletekből mutatunk be néhányat a felszínes megfogalmazások közül: „olvasni nem tud", „olvasásból igen gyenge", „beszéde, olvasása dadogás, értelmetlen", „rosszul s igen nehezen olvas", „olvasása érthetetlen", „amint olvastatni próbálom, megnémul, egy szót sem szól", „olvasásból akadozva, gyakran szótagolva ejti a szavakat", „olvasás órán a hangját sem hallottuk" stb.

A betűismeret hiányáról szólnak a következő jellemzések: „a betűket nem ismeri", „a betűket alig ismeri fel", „a betűk közül csak néhányat ismer", „a betűk egy részét ismeri csak, azokat is nehezen".

A betűfelismerési nehézségre konkrétabban utalnak a következő vélemények: „Nehezen különbözteti meg azokat a betűket, ahol nagy a hasonlóság, pl. o, ö." — „Önállósága kevés, a betűk

nagy részét most sem ismeri fel. Felismeri az ó, a, i, ő, e, t, v-t. Kapcsolni nem tud."

A kapcsolási nehézségre nagyon sok jellemzés utal: „Betűket össze nem olvas." — „A kapcsolás megy nehezen." — „Kb. tíz betűt ismer. Kapcsolni nem tud." — „A betűket összekeveri és nem ismeri mindegyiket. Összeolvasni képtelen." — „A betűk egy részét megtanulta, de összekötni még nem." — „A betűket fel tudta ismerni. Jelenleg is felismer betűt. Kapcsolni azonban nem tud."

A kapcsolási nehézségek megoldása után is gyakran problémát jelent a betűk megkülönböztetése: „A betűket kezdi összekapcsolni, de sokszor összecseréli." — „A betűk összeolvasását megértette, de a hangokat gyorsan elfelejti, összetéveszti." — „A betűket felcseréli." — „Szótagolva sem tud olvasni. Néha még a betűket is összetéveszti." — „Ismerte és kapcsolta a betűket, nagyon lassú tempóval, betűcserével." — „Sokáig összetévesztette a betűket olvasásnál."

A diszharmóniás személyiségnek az olvasási teljesítményekben való kifejeződése tapasztalható a következő részletekben: „Gyengén szótagolva olvas. Az olvasásban általában türelmetlen, csak a szó elejét nézi meg, a többit emlékezet után mondja." — „Olvasásból a legjobb még, de itt is előfordul, hogy meglepően jól olvas, néha pedig alig tud. Olvasás órán nem tudja, hol járunk, képtelen a többivel együtt olvasni." — „Néha felmutat némi eredményt, de vannak napjai, amikor képtelen egyetlen betű elolvasására is."

Néhány jellemzésben a tantárgyi nehézséget helyes összefüggésbe állítva látjuk: „Nagyon nagy küzdelmek árán felismergeti és néha kapcsolja a betűket, de nem érti, mit olvas." — „Nyomtatott szöveget hosszú szünetekkel, nehezen olvas. Ez azért van, mert a szóképet globálisan nem ismeri. Az olvasott szövegről beszámolni egyáltalán nem tud." — „Olvasni tud gyengén, de 3—4 mondat elolvasása már nehezére esik, kapkod és a betűket felcseréli." — „Olvasásból nagy a lemaradása. Nem tudja a betűsokadalom lekötni, unottan, fáradtan néz el a könyv felett egy-egy olvasás órán."

Az olvasási gyengeség leírásával kapcsolatban szórványosan a gyermekkel való foglalkozás módjáról és hatásáról is szólnak egyes jellemzések: „Olvasásból igen gyenge, csak akkor olvas, ha a betűket külön-külön mutatják neki." — „A korrepetálás és a szülői segítség eredménye, hogy olvas, kapkodja a szótagokat, csak nem mindig lehet megérteni az egyes hangokat, r, h, t, s, p, b-t egyáltalán nem képes kiejteni. Beszédje is érthetetlen."

— „Szellemileg elmaradt, olvasni nem tud, még a betűket sem ismeri fel, csak néhányat. Állandó korrepetálás mellett sem képes a betűket kötni, a szóképet nem érti, szótagolni nem tud." — „Annak ellenére, hogy első osztálytól kezdve korrepetáljuk, még ma sem tud összeolvasni." — „Nagy biztatásra összeolvas két betűt, néha még szót is, de nagyon kell segíteni."

Sok észrevételt találunk a jellemzésekben a különféle írási nehézségekre is. Bár az írásra vonatkozó: „írni nem tud", „írni tud, de nem üti meg a kívánt mértéket", „nem ír", „írni nem tud jóformán" — fajta közlések igen keveset jelenthetnek annak megállapításában, hogy milyen írásgyengeségről van szó, a pedagógiai jellemzések egy részéből az írásgyengeség mértékére következtetni lehet.

A jellemzések gyakran hivatkoznak arra, hogy egyes tanulóknál az íráselemek formai utánzása is nehézséget jelent. „Önálló írásbeli munkára nem képes, még többszöri bemutatás, előrajzolás után sem."

Az írásformák elsajátításának nehézségére utal a következő megjegyzés: „Betűformát nem jól utánoz, nem jó a betűkapcsolás. Írásmozgása elégtelen, vonalközt nem ismer. Egész évben nem mutatott fel semmit."

A tanuló önállótlanságát emelik ki más jellemzések: „ Írásórán egy vonalat sem húz önállóan."

Más gyermekeknél a füzetben a sorok közt való tájékozódás jelent nehézséget: „Több küzdelmet jelent írásnál a sorok közti tájékozódás." — „ Írásból képtelen a vastag vonalat megkülönböztetni a vékonytól."

Többször adódik probléma a betűknek kis térben való leírásánál: „A betűelemeket nagy alakban végül is lerajzolta. A füzetben — kis térbe szorítva — azonban képtelen volt." — „A füzetben képtelen tájékozódni. A betűarányokat sem fogja fel."

Nagyfokú írásgyengeséget mutat ez a véleményrészlet: „Rendszertelenül húzogatott vonalak jelentik nála az írást." — „Órák alatt semmiféle munkát nem végez; vagy firkál, vagy értelmetlen vonalat ír a füzetébe."

A betűk összekapcsolásában mutatkozó nehézség: „A szavakat nem tudja lemásolni. Egyes betűket leír. Írása olvashatatlan." — „. . . a betűket lerajzolja, betűkapcsolása sem mindig szabályos." — „Írásban is a betű számára csak jel, értelmi tartalom nélkül. Lemásol anélkül, hogy tudná, mit ír."

A betűtévesztés, betűcsere a következőképp jelentkezik: „ Írása szép, szabályos, megadott szöveget hibátlanul lemásol. Tollbamondáskor betűket kihagy, cserél." — „Betűformái elég jók lenné-

nek, de értelmetlenül ír tollbamondás után, betűket kihagy, más betűt ír. Így természetesen fogalmazni sem tud."

Az írástempó elégtelensége és önállótlansága az írásfeladatok végzésében: „A többiek 6—7 sort írnak másolásból, a tanuló firkál vagy esetleg fél sort ír le. Tollbamondásra semmit sem tud leírni." — „Írni tud, a betűformát lemásolja a tábláról. Képes mondatokat is betűkihagyás nélkül leírni, de elolvasni nem tudja. Önálló írásfeladatot képtelen megoldani. Esetleg a szomszédjáét lelesi. Ebben ügyes."

A fenti jellemzésrészletek — bár nem tekinthetők teljeseknek, mégis — jó segítséget nyújtanak az írásgyengeség mértékének és jellegének meghatározásához, szemben az olyan véleményekkel, amelyek a tanuló íráskészségéről semmit vagy csak általánosságokat közölnek.

*

Írásunkban arra törekedtünk, hogy adatokat szerezzünk és ezeken keresztül helyzetképet nyerjünk egy szerintünk fontos kérdés megoldottságának jelenlegi színvonaláról. Az általunk feldolgozott anyagot, a feldolgozásnál alkalmazott szempontjainkat kizárólag ahhoz tartjuk elégségesnek, hogy támpontokat nyerjünk további vizsgálódásunk irányához, kijelölhessük, meghatározhassuk azokat a területeket, amelyeken a jobb megoldás érdekében további vizsgálódás, mélyebb analízis szükséges.

Úgy véljük azonban, hogy a jelenleg már rendelkezésünkre álló adatok egy-két következtetés, illetőleg javaslat megfogalmazásához is lehetőséget adnak.

Adataink alapján úgy látjuk, hogy a gyógypedagógiai áthelyezést megelőző általános iskolai jellemzések ma még nem töltik be maradéktalanul szerepüket.

Sem az általános iskolák illetékesei, sem az áthelyező bizottságok nem követelik meg minden esetben a pedagógiai jellemzést.

Az általános iskolák nevelői vagy nem ismerik kellőképpen a Művelődésügyi Közlönyben megjelent utasítást, vagy nem érzik kötelességüknek, hogy az utasításban foglaltaknak mindenben megfelelően járjanak el.

A jellemzések tartalmi hiányosságai arra is felhívják figyelmünket, hogy az általános iskolák nevelői közül sokan nem fordítanak kellő figyelmet neveltjeik alapos megismerésére.

Ugyancsak a tartalmi hiányosságok alapján kell hangsúlyozni az oktatás folyamatában történő pedagógiai megfigyelés módszere helyes alkalmazásának alaposabb ismeretét.

Úgy véljük, nem ártana, ha nevelőink nagyobb figyelemmel,

több körültekintéssel és alapossággal rendszereznék, dolgoznák fel megfigyeléseik anyagát.

A jellemzések használhatóságát jelentősen elősegíthetné, ha az általános iskolák nevelői nagyobb tájékozottsággal rendelkeznének az értelmi fogyatékosság jellemzőiről, illetőleg ezeknek az iskolai oktatás folyamatában történő megnyilvánulásairól.

A jellemzések hiányosságai mögött gyakran fellelhető a nevelő ítéletének bizonytalansága, különösen az ún. határeset gyermekeknél. A nevelők ilyenkor attól tartanak, hogy ha ítéletük a későbbiekben nem igazolódik be, akkor ez számukra káros következménnyel jár.

A pedagógiai jellemzések számos esetben azt a benyomást keltik, hogy a nevelők elsősorban a nyilvánvaló, letagadhatatlan, könnyen megállapítható és bizonyítható tényezőket hangsúlyozzák és a lényegesebb, fontosabb, de kevésbé nyilvánvaló jegyekről nem beszélnek vagy alig említik ezeket. Feltételezhetően ebben a jelenségben az is szerepet játszik, hogy a szülők felé könnyebb a gyermek rosszaságára, mint értelmi fogyatékosságára hivatkozni.

Következtetéseink után javasoljuk, hogy az általános iskolák illetékesei és az áthelyező bizottságok minden esetben követeljék meg a pedagógiai véleményeket.

Biztosítani kellene, hogy a nevelők a jellemzés elkészítésénél az érvényes utasítás maradéktalan figyelembevételével járjanak el.

Szükségesnek mutatkozik az általános iskolai nevelők, elsősorban az I. és II. osztályok tanítóinak bővebb tájékoztatása. Javasoljuk, hogy az általános iskola nevelői részére időnként az áthelyezési bizottságokéhoz hasonló tájékoztatók készüljenek, melyek részletesen tartalmazzák az áthelyezéssel kapcsolatos feladatokat, köztük a jellemzések elkészítésével kapcsolatos tudnivalókat is.

Végezetül nagyobb figyelem és törődés szükséges az elmélet művelői valamint a pedagógiai sajtó részéről is.

Тибор Ловас—Виктор Геллес—Бела Шомош

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТЕЙ, НАПРАВЛЯЕМЫХ В ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ

Авторы просмотрели 1194 характеристики. Последние составлялись учителями общеобразовательных школ на детей, которых они предлагали перевести в дефектологические учебные заведения. В характеристиках часто приводятся не все личные данные учащихся или же они вовсе отсутствуют; не включаются данные, связанные с предшествующим школьным обучением, с отношением учащихся к коллективу, ко взрослым; не перечисляются фак-

торы, мотивирующие их успеваемость; не оценивается самостоятельность учащихся, не говорится о развитии детей, не излагаются методы воспитания, не характеризуется познавательная деятельность и эмоциональная жизнь учащихся. Авторы в виде иллюстрации приводят ряд неудовлетворительных характеристик, обращая внимание на важность составления как можно более полных и точных характеристик.

Tibor Lovász, Viktor Göllesz and Béla Somos

PEDAGOGIC REPORTS ON CHILDREN WHOSE TRANSFER INTO SPECIAL CLASSES FOR THE HANDICAPPED IS SUGGESTED

The authors examined 1194 reports drafted by elementary school teachers on children to be transferred into special classes for the handicapped. The reports have been found incomplete in the following respects: data of personal circumstances, previous schooling, family conditions and educationd in the family, the student's communal life and his relation to adults, the factors motivating his output of work, the assessment of the child's independence, the history of previous development and educational methods applied, characterization of intellectual abilities and emotional life. The authors provide numerous examples in order to characterize insufficient reporting and attention is called to the importance of inclusiveness and exactitude in report writing.

Durkó Mátyás

A felnőttnevelés és népművelés helye a szocialista nevelés rendszerében[1]

Munkánk első fő problémájaként a felnőttnevelés és népművelés helyét és szerepét kívánjuk tisztázni a szocialista társadalomban.

A kérdést vizsgálhatnánk statikusan, csak a felnőttnevelés mai fejlettségi állapotában, mai részágait, társadalmi feladatait, így szükségességét igazolva, de ez a jelenségek objektív sajátosságait illetően csak felszínes képet adna, félrevezető lenne, s alapvetően ellenkezne világnézetünkkel, a dialektikus materializmus szemléletmódjával. Ennek értelmében minden jelenséget csak dialektikus összefüggéseiben, *történelmi* kialakulásának, *kibontakozásának folyamatában*, minden korban az anyagi alappal, a társadalom gazdasági rendjével és a felépítmény más területeivel való dialektikus kölcsönhatásában lehet helyesen — belső, mélyebb sajátosságait objektíven felfedve — megismerni.

Ez a szemléletmód tárgyunk kutatása esetén is kötelező. A felnőttnevelés ma már igen differenciált, részágakra bomlott, nagy formagazdagsággal rendelkező, változatos módszerekkel élő nevelési terület, amelyet csak a mai fejlettségi állapotában — történelmi kibontakozásának folyamata nélkül — helyesen megérteni nem lehet.

Ugyanakkor azonban munkánk természete magyarázza, hogy részletesen a történelmi kibontakozás folyamatának feltárásában és ennek ismertetésében nem mélyedhetünk el. Ez a felnőttnevelés és részágai, valamint a népművelés történetét vizsgáló nevelés- és népműveléstörténeti kutatásoknak és munkáknak lehet a feladata. Minket a kérdés — jelenlegi problémáink szemszögéből — csak addig a mértékig és mélységig érdekel, ameddig a történelmi ismeretek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a felnőttnevelés egészét, részágai kialakulását, területét, a hozzájuk tartozó társadalmi jelenségek körét, terjedelmét, belső sajátosságait megérthessük, és így a nevelés e fontos ágainak a fogalmi szintű meghatározását, a felnőttnevelés terjedelmébe tartozó jelenségek logikai felosztását és

[1] Ez a tanulmány a szerző egy nagyobb munkájának része.

ennek megfelelően a részágaknak az egymáshoz való helyes kapcsolódását megalkothassuk.

A) *A felnőttnevelés és népművelés legújabbkori történeti fejlődésének fő tendenciái és tanulságai*

Ha csak egy futó visszapillantást vetünk is a nevelés ókori és középkori történetének tényeire, már az igen valószínűvé teszi előttünk azt a feltevést, hogy a majd meginduló szisztematikus felnőttnevelés-történeti kutatásoknak is — mint annak idején a gyermeknevelés-történetieknek — egészen a rabszolgatársadalmak neveléséig kell visszanyúlniuk, ha a felnőttnevelés kezdetét, gyökereit, első területeit, formáit kívánják feltárni. Az ott kialakult rabszolgatartó gazdasági-társadalmi rend mint alap által meghatározott szükségletek nemcsak a felnövekvő nemzedék rendszeres nevelése kialakulásának szükségességét magyarázzák meg.[2] Rámutatnak arra is, hogy a felnőttek nevelésére milyen vonatkozásban jelentkezett az igény a társadalomban. Sok jel arra mutat, hogy a katonai nevelés pl. az ifjúkoron túl is tartott, és hogy a fórumokon elhangzott szabad előadások minden kétséget kizáróan a felnőttek politikai nevelésének és a tudományos ismeretek népszerű terjesztésének lehettek az első formái.[3] A középkori nevelés történetében is felfeltűnik a felnőttek nevelésének a nyoma. A kereszténység térhódítása szükségessé tette a felnőttek — már előbb is fellelhető — világnézeti, vallásos nevelésének a megerősödését. Több adat azt látszik bizonyítani, hogy a középkor nem egy kolostori és káptalani iskolájában nemcsak az egyház szolgálatában álló felnőtteket, hanem a világiakat is tanították a tudományok alapjaira,[4] és ha az egyetemek történetével foglalkozó szakmunkákat lapozgatjuk — pl. Schneller István ezzel kapcsolatos tanulmányát[5] —, szemünkbe tűnik, hogy ezek az intézmények is — fejlődésük kezdetén — jellegzetes szabadtanítási és tanulási alkalmakat biztosítottak a felnőttek számára.

Figyelmet és mélyebb tanulmányozást érdemelnek a szabadok szórakozva-művelődésének hamar, már az ókorban kifejlődött

[2] *Medinszkij, E. N.:* A nevelés története. Bp. 1951. 15—19. — *Ágoston György:* Pedagógia. I. A nevelés elmélete. Tankönyvkiadó 1959. 4—6.

[3] *Finászy Ernő:* Az ókori nevelés története Bp. 1906. 34—35., 49—53. — *Déri Gyula:* A szabadoktatás története, elmélete és 1912—13. évi eredményei. Bp. 1915. V.

[4] *Déri* i. m. XI.

[5] *Schneller István:* Pedagógiai dolgozatok. I. k. Bp. 1900. 130. (Rövidített alakban az Atheneum 1899. évfolyamában.)

formái: a könyvtárak, színházak, hangversenyek, műkedvelő zenélés, majd a reneszánsz jellegzetes „szülötte": a múzeum is. A kötetlen önművelési törekvések szórakozva-művelődő alkalmai és formái voltak ezek. Az ókor művelődéstörténete ezekkel kapcsolatban már arra is igen szemléletes példa, hogy ezek nevelési értéke, művelő és szórakoztató tartalma, illetve a kettő egymás közti aránya mennyire az adott társadalmi fejlődés, az alap változásának a függvénye, és hogy milyen szoros kapcsolatban van a társadalmi rend — illetve a művelődési formákkal élő osztályok — progresszív vagy hanyatló szerepével.

Azt, hogy ezeknek a — természetesen nem teljes gazdagságukban ismertetett — nevelési tevékenységeknek az előbb csak alkalmi, később egyre rendszeresebb megvalósulásait már a társadalmi felnőttnevelés megnyilvánulásainak vagy még csak a sarjadás, kifejlődés kezdeti jeleinek, gyökereknek kell-e tekintenünk, majd a meginduló történeti kutatásoknak kell tisztázni. Mindenesetre szembetűnő, hogy rendszeresen, huzamosan működő területei és intézményei ekkor még nem alakultak ki, hogy ezek inkább csak az uralkodó osztály kevés számú műveltebbjének az alkalmi művelődési törekvései számára biztosított szervezeti keretek voltak — mindezek erős kétséget támasztanak bennünk azzal szemben, hogy a felnőttnevelést már ekkor a társadalmi nevelés önállóvá szerveződött ágának tekinthetnénk. Ez — nézetünk szerint — majd csak a nevelés újkori fejlődésében következett be.

Minden minőségi változás az előzetes mennyiségi változások hosszú során át készül elő. A művelődési élet — ezen belül a felnőttnevelés — terén is már a feudalizmusellenes társadalmi mozgalmakban több jelenség a mélyben valami újnak a születésére, illetve ennek előkészületeire mutatott. Ilyennek kell tekintenünk a különböző eretnek mozgalmak kommunisztikus közösségeiben a felnőttek között a munka és tanulás primitív egységének a megteremtődését,[6] a reformáció nagy erőfeszítéseit az anyanyelven folyó, minden emberhez, így a jobbágyokhoz, szegényekhez is szóló prédikációért, illetve az iskolázás fellendítéséért és a magyar nyelvű könyvkiadás megindításáért. Valóban a művelődés egészen újszerű lehetőségei, a kultúra írott javaihoz való társadalmi méretű s olcsó hozzájutásnak a módjai látszottak előtűnni Gutenberg nagy felfedezésével, a könyvnyomtatással. E lassan megteremtődő lehetőségek mellé ezek a jelenségek már egy alulról fokozatosan érlelődő művelődési vágy kibontakozódásának is jelzői voltak.

[6] *Kautsky, Karl:* A szocializmus előfutárai. Bp. 1950. 207., 307.

1. *A felnőttnevelés feladatainak fejlődése, differenciálódásának megindulása a népművelés kialakulásától a felszabadulásig*

A felnőttnevelés történetében minőségi jellegű fejlődést a népművelés megjelenése hozott. A népművelés és felnőttnevelés — bevezetőben tisztázott — fogalmi kapcsolatával csak látszólag ellentétes ez a megállapítás, s a népművelés tartalmának és feladatainak a konkrét, történeti változásával függ össze. A népművelés indulásakor ui. még teljes mértékig csak a felnőttek iskolán kívüli nevelését jelentette, s a gyermekek, serdülők és ifjak nevelésével kapcsolatos feladatai csak később formálódtak ki. Munkánknak ebben a részében a felnőttnevelés és népművelés tartalmi és szerkezeti fejlődését szeretnénk — fő vonalaiban — felvázolni.

A népművelés kialakulása szorosan összefüggött a kapitalista termelési viszonyoknak a fejlődésével, szükségessége azok mély, belső összefüggésével magyarázható. Ennek a megmutatása a népműveléstörténeti kutatásoknak, különösen dr. Tar Károly, a népművelés kezdetéről szóló tanulmányának nagy érdeme.[7]

A fizikai és a szellemi munka közötti kapcsolatban jelentős változást hozott a kapitalizmus időszaka. Az uralkodó osztályok szintjén ugyan a kettő közötti szakadás tovább is a régi maradt, de az anyagi javak előállításának kapitalista módjában a kettő már lényegesen közelebb került egymáshoz, sőt a termelés egyes ágaiban már szintetizálódott is.

Bernál ismert könyvében bizonyítja, hogy a tudósok munkáját — ebben az időszakban már — a magasztos szemlélődés helyett a hasznot hajtó tevékenység foglalta le.[8] Engels is sokszor kiemelte, hogy a kapitalista termelés szükséglete jelentősen lendítette előre a műszaki és természettudományok fejlődését. E kutatások eredményeként nagyarányú pozitív, reális ismeretanyag halmozódott fel, ami lendítően hatott mindezeknek a termelési folyamatban való felhasználására. Az új ipari forradalmat új termelési mód, új iparágak, új szakmák megjelenése jelezte. Mindez — a tőkés oldaláról nézve is — szükségessé tette az ismeretek elsajátítását, legalábbis az alapműveltség mindenkinél való kialakítását. Ez az általános iskolakötelezettség, a népnevelés gazdasági-társadalmi alapja.

De különösen égető, sürgető feladatként jelentkezett a gépek mellé munkába állított, nagytömegű új munkásréteg elemi műveltségi hiányainak a pótlása és szakmai színvonalának a gyors emelése is. Ez iskolai kereteken belül már nem látszott megoldhatónak,

[7] *Tar Károly:* A nevelés kezdete. Népművelés 1965. 5—7. sz.
[8] *Bernal, J. D.:* Tudomány és történelem. Gondolat Kiadó 1963. 237.

gyorsabb, rugalmasabb, a munka végzése mellett megvalósítható formákra lett szükség. Nálunk Kossuth követelése jelezte ennek mély felismerését: „Nincs gyorsabban kamatozó tőke, mint a tanulmány, kivált midőn arra van számítva, hogy nyomban gyakorlati életbe menjen."[9]

Az előzőkben tényekkel bizonyítottuk, hogy ezzel a fejlődéssel szinte párhuzamosan haladt egy másik: ti. a nép, a dolgozó tömegek művelődési vágyának a felébredése. Ennek az alapját ugyanaz a gazdasági folyamat alkotta, melyet fentebb elemeztünk. Ebben a folyamatban teremtődött meg a művelődés reálissá válásának alapvető feltétele. A kapitalista termelés jóval nagyobb fokú termelékenysége most már nemcsak az uralkodó osztályok, hanem a dolgozók számára is biztosított — igaz, hogy harc által kicsikart nagyságú — szabadidőt. Ugyanez a gazdasági folyamat magyarázza meg a művelődési igény felébredését és egyre erősebb megnyilvánulását. Ha a termelésben való részvétel alapvető feltétele egy bizonyos műveltségi szint elérése, akkor az ismeretek minimális birtoklása a dolgozó osztályoknak is létérdeke. A tőkés társadalom gazdasági kényszere, munkaerő-feleslege könyörtelenül bánt azokkal, akik nem voltak képesek az adott termelési szinten dolgozni. *A társadalmi és egyéni szükségletnek ez a dialektikája tette lehetővé és nélkülözhetetlenné e sürgős művelődési feladatnak, a felnőttek pótlólagos nevelésének iskolán kívüli, kötetlen formák között való megvalósítását, tehát a népművelés létrejöttét,* hiszen a társadalmi szükségletek mellé — az egyéni munkafeltételek változásával — megteremtette az egyéni művelődési igények felébredésének gazdasági motiváló tényezőit is. A dolgozóknak a népművelés folyamataiba való önkéntes bekapcsolódását — a felszínen talán csak létviszonyaik javításának vágyában tükröződve — e szükségszerűségnek a megérzése, majd egyre tudatosabb felismerése alapozta meg.

Tehát míg „az előző korokban a termelőerők fejlettségi szintje még nem igényelte, a történelmi feltételek pedig nem biztosították" a nép szélesebb rétegeire kiterjedő művelésének megvalósítását, addig a kapitalizmus termelési viszonyai között megteremtődött mindkettőnek az alapja, és „a nép művelődésének az igénye az osztálytársadalmakban először itt találkozott az uralkodó osztály gazdasági és politikai érdekeivel".[10] Ez a történelmi helyzet viszont

[9] *Ravasz János—Felkai László—Bellér Béla—Simon Gyula:* A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában. Tankönyvkiadó 1960. 66. A szerzők az eredeti lelőhelyet nem közölték.

[10] *Tar Károly:* A magyar népműveléstörténet kutatásának néhány problémája. Népművelési Értesítő 1963. 3—4. sz. 299—314.

a felnőttnevelésben *minőségileg új lehetőségeket* teremtett, s végső soron oda vezetett, hogy a felnőttnevelés — egyelőre csak ezen iskolán kívüli részágával, a népműveléssel jelentkezve — a társadalmi nevelésben nélkülözhetetlen, önálló feladatot, funkciót kapott, ettől kezdve tevékenysége nagyjából folyamatos és egyre rendszeresebb lett, és kiterjedt most már nemcsak az uralkodó osztály, hanem éppen a dolgozó nép egyre szélesebb rétegeinek a nevelésére.

Ez az alapja annak, hogy ettől a korszaktól kezdve már *a népművelésről* és vele együtt *a felnőttnevelésről mint a társadalmi nevelés önálló ágáról lehet beszélni.* Ez az önállósodás ugyan eleinte még csak fejlődési tendenciaként értendő és a folyamat befejeződése — a fentebb felsorolt ismérvek mellett — csak az ezt a célt szolgáló, független intézményrendszer és az irányítását végző személyi állomány kialakulásával fog bekövetkezni. De a kapitalista társadalomban előbb bemutatott változásokkal az önállósodás megkezdődésének az alapfeltételei megteremtődtek és maga a folyamat reális tény.

A felnőttnevelés további önállósodása a népműveléstől viszont akkor fog bekövetkezni, amikor a népművelés bölcsőjében a felnőttek nevelésének többi részága is — a feladatok fokozatos növekedéséből és differenciálódásából — kezd majd önállóvá szerveződni. A következőkben ennek a folyamatát is szeretnénk megvilágítani.

*

Mint előbb jeleztük, munkánkban csak a fejlődésnek a fő vonalát, mintegy a változás fő tendenciáját követhetjük nyomon. Ezért a megállapításokat bizonyító részletekbe sem mehetünk bele, legfeljebb utalhatunk rá. — A fejlődésnek a legfőbb szakaszait azonban mégis el kell különítenünk egymástól. Éppen a sajátos jegyek — a feladatok egyre szélesedő tendenciájának — azonossága miatt a fejlődés első szakaszának a népművelés kezdetétől kb. 1920-ig tartó időszakot tartjuk. Viszont más sajátosságok fogják majd jellemezni a Horthy-korszak népművelését és egészen más jegyek és tendenciák a felszabadulás utáni kiteljesedési szakaszt. A történeti rész tárgyalásánál tehát ezt a felosztást fogjuk alkalmazni.

A népművelés történetileg *iskolapótló* funkcióval indult, analfabéta és elemi tanfolyamokkal, ún. vasárnapi és gyári „iskolákkal" és egyéb ismeretterjesztő rendezvényekkel. Ezt egészítette ki a könyvkiadás felhasználása a népművelési célokra, „a sok ismeretterjesztő füzet, amit a munkásoknak a heti bér mellé adtak".[11]

[11] *Szentiványi Károly:* Népakadémia. Veszprém 1924. 19.

Ez azonban már a kezdet kezdetétől több is volt, mint csak az akkori elmaradt iskolázás pótlása, hiszen azonnal összekapcsolódott a munkások és parasztok szakmai képzését segítő és a közhasznú ismereteket adó tanfolyamokkal, tehát olyan ismereteket is nyújtott, amelyek még a korabeli elemi iskolai képzésnek nem voltak az anyagai.

A szakmai és gyakorlati ismereteknek az összekapcsolása az elemi és általános ismeretek terjesztésével hazánkban már a felvilágosodás korában — mely a népművelés szükségessége felvetődésének és egyes feladatai első, gyakorlati megvalósítási próbálkozásainak az időszaka — igen tanulságosan megvalósult Tessedik Sámuel okszerű gazdálkodásra tanító, bemutató mintagazdasággal összekapcsolt, gyakorlati jellegű ismeretterjesztésében.

A magyar népművelés reformkori fejlődésében szintén jelentős szerepe volt a korszerű mezőgazdasági, ipari, háziipari ismeretek népszerűsítésének.[12] Ezt szolgálta a Kossuth által alapított Iparegyesület is népszerű füzeteivel, mintaszerszám-gyűjteményei kiállításával, technikai előadásaival, olvasótermeivel.[13] De még a kiegyezés után intézményszerűen megszerveződő népművelésnek is igen fontos részét a különböző termelési ágakat irányító minisztériumok által szervezett szakmai vagy ún. „gyakorlati irányú" tanfolyamok alkották. Fontos tehát kiemelni, hogy *az iskolapótló feladat és a szakmai, termelési kultúra növelése a magyar népművelés fejlődésének első szakaszaiban* — ha nem is mindig egyenlő arányban — *a népművelés szerves részét alkotta.*

Ezeken a vasárnapi és munkaidő utáni gyári iskolákon, analfabéta és elemi ismereteket terjesztő tanfolyamokon, szakmai képzésformákon a dolgozóknak módjuk nyílt arra, hogy legtöbbször tanítók vagy más értelmiségiek szakszerű pedagógiai vezetésével és segítségével pótlólag elsajátíthassák a szükséges elemi, általános és szakismereteket.

Marx és Engels a német ideológiában mutattak rá a termelőerők és termelési viszonyok közötti, a társadalmi fejlődést hajtó ellentmondás egy olyan „áttételezett" formájára, amelynek ismerete nagy segítségünkre lehet a népművelés fejlődésének és feladatainak jobb megértésénél. Arról az ellentmondás-típusról van szó, mely „az illető nemzeti tudat" és a fejlődés magasabb szintjén levő „többi nemzet gyakorlata között, tehát valamely nemzet nemzeti és általános tudata között lép fel".[14]

[12] *Novák József:* Népműveléstörténeti dokumentumok (1772—1919). I. k. Tankönyvkiadó 1963. 52—55.

[13] *Ravasz—Felkai—Bellér—Simon* i. m. 66.

[14] *Marx—Elgels:* A német ideológia. Bp. 1952. 14—15.

A magyar népművelés feladatainak a kialakulásához nagyban hozzájárult egy ilyen ellentmondás is: az Ausztriával való gyarmati függés miatt rendkívül elmaradt hazai gazdasági-társadalmi-kulturális helyzet és a kapitalista fejlődésben előbb járó nyugati országok fejlettebb élete közötti ellentmondás. Ez egyrészt magának az egész felnőttnevelési és népművelési mozgalomnak lett igen jelentős sarkallója. „Német-, Angol-, Francia-, Olaszországban — hangsúlyozta pl. Türr István tábornok kiáltványa — száz- meg százezrekre megy immár azon nagyok, férfiak-asszonyok száma, akik ifjúkori mulasztásaikat — és pedig sikerrel — helyrehozzák; ki olvasni, írni, számolni tanulván meg, ki egyéb hasznos ismerettel gazdagítván elméjét. S ami más országban lehetséges, miért volna az hazánkban lehetetlen . . .''[15] Másrészt ez az ellentmondás sokkal differenciáltabbá tette az induló magyar népművelés feladatait is. Ez volt az oka annak, hogy a magyar népművelés keletkezése idején az iskolapótló — a gazdasági, termelési ismereteket nyújtó — feladat szükségszerűen egy általános nemzetébresztő haladó politikai funkcióval kapcsolódott össze; sőt annak is, hogy a felvilágosodás korában — amikor még a politikai-gazdasági harcnak a feltételei nem voltak megérve — ez a nemzetébresztő funkció a magyar nyelvért, a szépirodalom fejlesztéséért, a magyar nyelv csinosítását, a tudományok művelését és népszerűsítését végző társaság létrehozásáért vívott küzdelem formáját öltötte magára.

A nemzet közvéleményében — ennek a tudatosító munkának az eredményeként, amelyből a népművelés is részt vállalt — a függetlenségért vívott harc gondolata lassanként egyesült a polgári haladásért megindult küzdelemmel. A népművelésnek nemzetnevelő politikai tevékenységében ezt az egyesített feladatot kellett szolgálnia. Almási Balogh Pál híres kiáltványa már ezt az állapotot tükrözi.[16]

Ez a politikai nevelő feladat tovább is megmaradt a népművelés sajátos feladatrendszerében, de tartalmában már a kiegyezés utáni évektől igen jelentős változás következett be. A polgárosodásért és a nemzeti függetlenségért vívott harcok idején az egymással szembenálló osztályok érdekei még egyesítődtek a nagyobb, közös nemzeti célokért. A század 70—80-as éveire azonban — részben a polgári forradalom elbukása, csak következetlen megvalósulása, részben az azután rohamosan meginduló kapitalista fejlődés miatt — ezek az osztályellentétek annyira kiéleződtek, hogy „kiegyenlíteni''

[15] *Gyulai Béla:* A felnőttek oktatása és a Budapesti Népoktatási kör története. Bp. 1895. 6—7.

[16] *Almási Balogh Pál:* Felszólítás egy hasznos ismereteket terjesztő társaság ügyében. Pesti Hírlap 1841. jan. 6. 2. sz. 14—15.

őket többé nem lehetett. A politikai harc kettős szinten folyt: a kiegyezéssel az uralkodó osztályok érdekében kötött kompromisszum megvédéséért és — előbb csak a kiegyezés felszámolásáért, később — az elnyomott osztályok felszabadításáért és az államhatalom megdöntéséért kifejtett osztályharc szintjén. Mindez te mészetesen a felépítmény többi területén is tükröződött: a népművelésben pl. a két kultúrának megfelelő *két népművelés kialakulásában.*

A népművelés — a polgári haladásért és nemzeti függetlenségért vívott harc részét alkotva — demokratikus társadalmi mozgalomként indult. A népművelésnek ez a társadalmi — mozgalmi jellege az egyik legnagyobb előnye, művelődési pozitívuma, hiszen a szervezőket és résztvevőket egyaránt aktivitásra késztette, így magát a művelődési folyamatot mélyítette el. A népművelésnek ez a társadalmi jellege nagyjában-egészében máig megmaradt, de a kiegyezés után, a fentebb jelzett gazdasági-politikai folyamat eredményeként igen jelentős változáson ment keresztül. Politikai és művelődési tartalma, céljai, jellege szempontjából elvált egymástól, sőt élesen szembekerült egymással a feltörekvő osztályok széles társadalmi alapon folyó haladó népművelése és az uralkodó osztályok érdekeit visszatükröző hivatalos, állami irányítású népművelés.

A megindult erős kapitalista fejlődés következményeként a munkásosztály létszáma három év alatt megháromszorozódott és tovább is rohamosan növekedett. Kialakultak az első önsegélyező, temetkezési, majd kulturális szervezetek. A nyugati országokban járt munkások magukkal hozták a szocialista tanokat, s bár a legjobbak már tudták, hogy a művelődés magában nem oldja meg problémáikat, politikai harc is szükséges hozzá, de felismerték a tanulás rendkívüli jelentőségét is főleg a munkások, parasztok osztálytudatra ébresztése szempontjából, s jelszóként írták zászlójukra Liebknecht híres mondását: „A tudás — hatalom". Így indult meg egy nagy művelődési erjedés — alulról — a munkások és parasztok soraiból, saját szervezeteiket használva fel a tanulásra és a tanításra.

A népműveléssel a felnőttnevelésben jelentkező minőségi változás második mozzanata itt teljesedett ki. Míg eddig a népművelés vagy az uralkodó osztály legnemesebbjeinek határozott nemzetébresztő politikai céljából, vagy néhány művelt filantrop „népgondozási vágyából", vagy a kapitalista uralkodó osztályok gazdasági érdekeiből táplálkozott, s a dolgozók azt kapták, amit adtak nekik, addig most jelentős változás következett be. A *nép társadalmi szervezetei révén* — a szociológia tanításait elfogadó, sőt a szocializmus elméletéhez is közel álló polgári radikális értelmiség

segítségével — *a maga kezébe vette saját művelődésének ügyét* a saját érdekeinek megfelelően.

Ennek a mozgalomnak a fő tartalmát a szó igazi értelmében vett tudományos ismeretterjesztés, elsősorban éppen a természettudományok legújabb eredményeinek a népszerűsítése alkotta. Ebben a korszakban az egyházi és vallásos ideológia tudományellenes tanításaival szembeszegülő polgári radikálisok kezében a világnézeti harc legfőbb eszközét a természettudományok jelentették. De igen fontos alkalmai voltak a dolgozók önművelésének és egymás nevelésének a meginduló működvelő előadások, a könyvtárak, a sajtó felhasználása, az olvasókörök. Éppen a világnézeti-politikai nevelési feladatok harci kérdésként való előtérbe kerülése magyarázza meg, hogy a termelési, szakmai kultúra növelése itt s ebben a korban — viszonylag — háttérbe szorult.

Ez az alulról jövő népművelési mozgalom, annak erőteljes szocialista tartalma, különösen a mozgalom kiterjedése az eddig mozdulatlannak hitt mezőgazdasági proletariátusra, azok olvasóköreinek rohamos elszaporodása ébresztette rá az uralkodó osztályt a treforti kultúrpolitikának (a nép művelése elhanyagolásának) „veszélyeire". 1890-től kezdve egymás után hozta létre — jelentős állami támogatással — különböző népművelési szervezeteit, elsősorban a munkásság, másrészt a középrétegek, értelmiség megnyerésére. Míg az elsőre a Vasárnapi Munkásképző Országos Bizottságot, az Országos Központi Katolikus Kört, a Vármegyei Gazdasági Egyesületeket, az Erzsébet Népakadémiát használták fel, addig a középrétegek megnyerésére az University Extension torz magyar mását: a népszerű Főiskolai Tanfolyamokat, továbbá a Szabad Lyceumot, az Uránia Színházat és az Uránia Tudományos és Közművelődési Egyletet stb. Bár mindegyik a dolgozók alapműveltségének kiszélesítését hirdette, ez a műveltség döntően csak humán tartalmú volt, s az uralkodó osztályok világnézeti felfogását terjesztette.

Ettől az időtől kezdve a *„hivatalos, államilag támogatott népművelés"* — s a nyugati országokban ugyanez a helyzet a mai felnőttneveléssel is — legfontosabb feladatának tekintette a munkások visszahódítását a szocialista eszméktől, és — mintegy védőoltásként — előre a saját nemzeti szemléletükkel való „beoltásukat" az iskolán kívüli nevelés segítségével is.[17] Igaza van dr. Tar Károlynak, amikor a hivatalos népművelés tartalmára vonatkozóan a

[17] *Almási György:* A magyar népművelés rövid áttekintése a századfordulótól. Népművelési Intézet Adattár 473. sz. (Kézirat.) — *Jancsó Benedek:* A szabadoktatás országos szervezete. Az Orsz. Közoktatási Tanács kebelében 1907 és 1908-ban folytatott tárgyalások iratai. Közreadja az Orsz. Közoktatási Tanács. Bp. 1909. 109.

következőket állapította meg: „Történelmi tények igazolják, hogy a burzsoázia népművelése intenzíven csak azokra a tudatszférákra (politika, vallás, gazdaságpolitika) szorítkozott, amelyek osztályuralmának tartó, igazoló pillérei voltak. A társadalmi élet egyéb területeit (természettudomány) háttérbe szorította, ill. (erkölcs, művészet) eltorzította."[18]

Az elmondottak igazolják, hogy *a politikai nevelési feladat* — bár koronként és társadalmi osztályonként a két kultúra-két népművelés lényegének megfelelően változott — mint nevelési funkció ebben a korban végig *szerves részét alkotta a népművelésnek.* Jellemző és bizonyító tény erre az is, hogy a népművelés történetét összefoglaló két szerző: Jancsó (1909-ben), de még Déri is (1915-ben) a szabad tanítás, népművelés eredményei között tartották számon a szakszervezetek és az SZDP politikai pártiskoláinak adatait.[19]

A két népművelés méreteire, társadalmi befolyására, hatékonyságára sok érdekes adat áll rendelkezésünkre. 1906-ban pl. a munkások a saját erejükből (a szakszervezetek és az SZDP) egy év alatt 174 000 koronát áldoztak a népművelésre, míg ugyanakkor az egész hivatalos népművelés állami támogatása 50 000 korona volt. A népműveléstörténeti kutatások igazolták, hogy az uralkodó osztály érdekeit szolgáló „hivatalos" népművelés állandó tömegbázis-hiánnyal küzdött, több szervezete csak formálisan működött, míg a másik egyre erőteljesebb tömeghatásra tett szert. A kettő között kialakult erőviszonyra, mindegyik igazi céljaira, eredményeire a hazai művelődéstörténet egyik legérdekesebb eseménye, a „Szabad Tanítás Pécsett 1907-ben tartott Magyar Országos Kongresszusa" mutatott rá.

A kongresszus minket most csak két vonatkozásban érdekel. Egyrészt kérdésfeltevése és tematikája alapján igen alkalmas arra, hogy reálisan megítélhessük: a századforduló évtizedeiben mit tekintettek a szabad tanítás, a népművelés tartalmának és fő nevelési feladatának. Másrészt éppen a kongresszuson és a kongresszus után történtek plasztikus képet adnak a két népművelés tényleges erőviszonyairól és a népművelés állami és társadalmi jellegének további alakulásáról.

A megoldandó feladatok szempontjából — a kongresszus tanulsága alapján — a fejlődés tendenciája az lett, hogy a századforduló idejére *egyre tágult és fokozatosan differenciálódott a népművelés sajátos funkcióinak rendszere.* Az induló, előbb elemzett

[18] *Tar* i. m. 1965. 7.
[19] *Jancsó* i. m. 159—160. — *Déri* i. m. 78—79.

hármas feladat mellett lassanként a népművelésnek kellett gondoskodnia a dolgozó emberek magasabb szintű szórakozásának, szórakozva-művelődésének lehetőségeiről.

Figyelemre méltónak kell tartanunk, hogy a kongresszus — a műkedvelés mellett — milyen fontos szerepet szánt a dolgozók művészetekkel való kapcsolata fejlesztésének. Jászi Oszkár a nép „nemesebb" élvezetre neveléséről szóló előadásán kívül külön előadás, a Lyka Károlyé, foglalkozott a képzőművészeti és ismét másik a zenei nevelés problémáival. Három előadás adott különös súlyt a *népkönyvtárak* és az olvasás nevelő szerepének. Külön nyomatékot kapnak a *múzeumok és a sajtó* mint a népművelés eszközei. Komoly figyelmet érdemel, hogy a kongresszuson külön szakosztály foglalkozott *a testnevelés, turisztika és sport* problémáival, melyeket szintén a népműveléshez tartozónak tekintettek. Összefoglalóan azt állapíthatjuk meg, hogy a szabad tanítás, népművelés feladatrendszere a XX. század első évtizedében rendkívüli mértékben, az iskolán kívüli nevelés teljes terjedelmére kiterjedt, tehát a kultúra terjesztésének szinte minden eszközét hatáskörébe vonta.

A népművelés társadalmi jellegének alakulása szempontjából is mintegy határkőnek tekinthető az 1907-es pécsi kongresszus. Eddig az egymással politikai tartalmában, világnézeti alapjában, tömegbázisában élesen szembenálló két népművelés a polgári liberalizmus eszmei alapján „viszonylag szabadon" élt egymás mellett és fejtette ki működését. Lényegileg még ebben a légkörben ült össze a kongresszus is. A hivatalos állami népművelés és az uralkodó osztály képviselői egyáltalán nem voltak tisztában a progresszív népművelés erőviszonyaival, de még céljairól, népművelésre vonatkozó elképzeléseiről is hamis képük lehetett. Ezt mutatja az a „naiv" célkitűzés, amelyért a kongresszust összehívták, hogy ti. a szabad tanítás egységes rendszerét, szervezetét és célkitűzését megteremtsék. Saját győzelmüket vagy kompromisszumot reméltek.

Ehelyett a kongresszus a szembenálló felek nagyon határozott, nyílt eszmei harcát hozta. Először teremtett nyílt fórumot a munkástömegek kultúráért való fellépésére, saját szocialista, materialista világnézetük néhány fő nevelési tartalmának, céljának a kifejtésére és a polgári radikális értelmiséggel való közös fellépésükre. A kongresszus így az összehívói által remélt célját — természetesen — nem érte el, hiszen a szabad tanítás tartalmi, szervezeti, módszertani kérdéseiről kialakult vitákban az erőviszonyok annyira a progresszív csoport, a szociáldemokraták és a polgári radikálisok javára tolódtak el, hogy az elnökség a szabad tanítás (természetesen az uralkodó osztály érdekének megfelelő) elvi alapjára, feladataira,

tartalmára vonatkozó, a kongresszust záró határozati javaslatait szavazásra sem merte bocsátani. Ez minden kétséget kizárólag a progresszív erők győzelmét jelentette!

A népi erőknek ez a haladó gondolkodású értelmiségieket is maga mellé állító fellépése (l. később Imre Sándor és Schneller István támogató nézeteinek értékelését), illetve magának a progresszív népművelésnek ez a nagy győzelme igen komoly mérlegelésre kényszerítette a kormányt. Bibó István miniszteri osztálytanácsos 1923-ban őszintén bevallotta, hogy a kongresszus „intőjelül szolgált a kormánykörőknek, hogy mindinkább fontolóra vegyék a felnőttek oktatásának rendezését".[20]

Ez a rendezés lényegileg igen hosszú folyamat volt, melynek eszméje ugyan már a pécsi kudarc másnapján megszületett az állami vezetők fejében, de amelynek tökéletes végrehajtására — több közben hozott, korlátozott sikerű rendelkezés mellett — csak az 1920-as ellenforradalom idején „értek meg" a politikai feltételek. *Alapelve a szabad tanítás alulról jövő, szabad népi társadalmi jellegének a korlátozása és ugyanakkor a népművelés állami irányítás alá helyezése volt.*

Az előzőleg elemzett problémák — a népművelés feladatai, terjedelme, állami és társadalmi jellege — szempontjából egy rövid pillantást még a Magyar Tanácsköztársaság népművelésére is vetni kell. A feltörekvő osztályok társadalmi jellegű, progresszív népművelési törekvései jutottak itt diadalra, de — az előremutató szocialista sajátosságok egyikeként — éppen az alapvető érdekazonosság miatt a Tanácsköztársaság idején a népi állam tudatos szocialista kultúrpolitikája és a nép spontán művelődési törekvései először forrhattak szerves egységgé össze. A népművelés terjedelme olyan széles volt, mint a nagy, progresszív társadalmi népművelés időszakában, 1908 körül láttuk, sőt — a Tanácsköztársaság szinte legmelegebb szimbólumává válva — a népművelés nagyon fontos feladatként kapta a proletár gyermekek kulturális nevelését, gondozását is.

A Magyar Tanácsköztársaság a magyar művelődés történetében először — éppen a művelődési monopolhelyzet alapvető felszámolása, a műkincsek államosítása következtében — megteremtette a lehetőségét annak, hogy a dolgozó tömegek hozzájuthassanak a művészetek legértékesebb alkotásaihoz. Sőt — a szocialista népművelés másik pozitív hagyományaként — ennek megvalósítását nevelési célként fogta fel. Szervezett intézkedéseket tett (pl. kü l-

[20] *Bibó István:* Az iskolánkívüli népművelés története és fejlődése. Néptanítók Lapja 1923. 25—26. sz. 7.

városi tájoló színház létrehozását, vándorkiállítások szervezését stb.) arra nézve, hogy „elébe vigye" a fáradt munkásoknak a kulturálódás lehetőségét, mert felismerte, hogy a fáradt állapot, a nagy távolság, a művelődés javaihoz való hozzájutás nehézségei, tehát a művelődéshez szükséges nagyobb erőfeszítés a még csak most sarjadó kulturális érdeklődést erősen visszavetheti. Az elsajátítás megkönnyítésére rendszeresen szervezett tárlatvezetést, a művészi és megértési fokozatok figyelembe vételével munkás hangversenyeket.

A motivációs kérdések különös figyelemmel kísérése az igazi szocialista népművelés jellegzetessége, hiszen ez az elvi alapja annak, hogy a művelődésbe bevont emberek körét fokozatosan szélesíteni lehessen. Külön érdeme — ezen belül — éppen a szakmai ismeretek terjesztésének az általános művelődési vágy kialakítására való felhasználása. Dr. Novák József erről az intézkedésről a következőket írta: „Ezek a tanfolyamok ugyan szakjellegűek voltak, de a tanárok feladata az volt, hogy ne csak a szaktárgyak iránt keltsenek érdeklődést, hanem vetített képes előadásokkal, múzeumlátogatásokkal, matinékkal, kirándulásokkal stb. növeljék a hallgatók kulturális igényeit is."[21] Itt tehát még a szakmai képzés és az általános műveltség terjesztése, illetve a kulturális érdeklődés fejlesztése szorosan összekapcsolódott.

Most már a Magyar Tanácsköztársaság népművelésének — vizsgált problémáink szempontjából fontos — sajátosságait is ismerve még két szempontból: a résztvevők életkora és az alkalmazott művelődési formák szempontjából kell a népművelés fejlődése ezen első korszakának az összegező értékelését továbbfolytatni.

A *résztvevők életkorát* számítva is jellegzetes bővülési tendenciának lehettünk tanúi. Az indulás első évtizedeiben elsősorban a felnőttek pótlólagos művelődéséről, politikai, világnézeti és szakmai képzésről beszéltek. A Szabad Tanítás Kongresszusa Pécsett már feladatul tűzte a népművelés elé a serdülők és ifjak iskolán kívüli kulturális nevelését, míg a Tanácsköztársaság mindezek mellé a népművelés gondjaira bízta a proletár gyermekek szabad időben való foglalkoztatását is.

Az iskolai jellegű képzési formákon belül csak fokozatos pedagógiai harc tudta a szervezett nevelés szükségességét a gyermekkoron túlmenően a serdülő korúak, ifjak és felnőttek számára elismertetni. A pedagógiai irodalomban pl. a XX. század első évtizedeiben kezdődött a harc az egyetemi nevelés szükségességének

[21] *Novák József:* A magyar népművelés története (1772—1919). I. k. Tankönyvkiadó 1963. 127.

elismertetéséért,[22] majd a felszabadulás után a felnőttek szervezett iskolai oktatásáért. Az iskolán kívüli nevelésben, s annak népművelési ágában viszont a szervezett nevelési gondoskodás kiterjedésének a sorrendje ellentétes: a felnőttektől a serdülők és ifjak bevonásán keresztül fokozatosan bővült a funkció a gyermekek iskolán kívüli kulturális nevelésévé is.

Mindenesetre azt *határozott sajátosságként kell kiemelnünk, hogy a népművelés e korszak végére a felnőttek iskolán kívüli neveléséből fokozatosan minden életkorú ember (felnőttek, serdülők, ifjak és gyermekek)* iskolán kívüli nevelésévé szélesült. Tehát a század első évtizedeitől kezdve a népművelést már nem lehet csak felnőttnevelésként kezelni. Az is, de több is már annál. A népművelés ugyanakkor lassan a dolgozók nevelése mellett a középosztály, sőt a polgárság alsó rétegeinek a szabad, iskolán kívüli művelődését is magába foglalta.

Ha az *alkalmazott formák* szempontjából vizsgáljuk a fejlődést, az indulásnál elsősorban a közvetlen *nevelői vezetést biztosító formák* használatát figyelhetjük meg. Hosszú ideig szinte iskolainak nevezhető formák (pl. az analfabéta-tanfolyam, munkásgimnázium, szakmai tanfolyamok, sőt 1919-ben még a Munkás Egyetem stb.) is — a szabad ismeretterjesztés mellett — népművelési formákként szerepeltek. De igen hamar benyomultak ide az olvasásra építő népművelési formák: pl. az újságok, folyóiratok, olcsó népszerű könyvek, kalendáriumok, ismeretterjesztő füzetek felhasználását biztosító könyvtári munka és olvasókör is. A *„közvetetten segített önművelés" olyan formái* mint a művészeti rendezvények, kiállítások, múzeumi bemutatók — bár határozott kísérletek történtek mindezeknek a nép művelése céljából történő felhasználására — az osztálytársadalmak idején csak nagyon vontatottan, szegényesen és ritkán tudtak érvényre jutni, éppen a rendezvényeknek a művelődési monopoltendenciákból következő drágasága miatt. Részben ennek következtében alakult és virágzott ki a műkedvelés, a művészetek önkéntes és aktív, de dilettáns fokú művelésének és terjesztésének ez a formája.

Viszont a Tanácsköztársaság már határozottan megmutatta, hogy a nép államában, a széles társadalmi vezetés talaján a közvetetten segített önművelésnek ezek a formái is a felszabadult tömegek szórakozva művelődésének legfőbb formáivá fejlődhetnek.

A népművelés tehát — a kialakulása utáni első korszakában — nagyon rugalmas, *dinamikus*. Nagy, progresszív funkciójú korszakai-

[22] *Schmidkunz* cikksorozata a Pädagogisches Wochenblatt (Leipzig) 1905—1906. évfolyamaiban. — *Ozorai Frigyes:* A pedagógia felső korhatárai. Népművelés 1906. 320—323.

ban az iskolán kívüli nevelés szinte minden területét magában egyesítő, igen széles kiterjedésű társadalmi jelenségként ismertük meg. Vonzó és magába olvasztó ereje olyan nagy, hogy a felnőttnevelés kapitalizmus előtt kialakult minden működési területét és formáját — csaknem teljes mértékben — hatáskörébe vonta, így a politikai nevelés, előadásos ismeretközlés, könyvkiadás, sajtó, sőt még a vallásos felnőttnevelés is népművelői funkciót látott el, s a katonai nevelés is szoros kapcsolatba került vele, amennyiben szervezett kereteit — a katonai jellegű képzési feladatokon túlmenően — a népművelés céljaira engedte át.

*

A Horthy-korszak népművelése részint az előző korszakokban megindult fejlődési tendenciák kiteljesedését, részint a további fejlődés új vonásainak az első jelentkezését hozta. E jelenségek értékelése rendkívül differenciált, a dialektikus összefüggéseket jól feltáró szemléletet kíván. Azt kell felismernünk, hogy az uralkodó, hivatalos népművelés egészében feltétlenül reakciós céljai és jellege mellett jelentkezett-e a korszak népművelésében valami olyan vonás is, ami az iskolán kívüli nevelés e viszonylagos autonómiával rendelkező részágának a tö. ténetében relatív fejlődést jelentett.

Az előző korszakokban érlelődő fejlődési tendenciák kiteljesedését, megvalósulását hozza a Horthy-korszak elsősorban *a népművelés állami irányítás alá vonásával*. „A Károlyi-féle radikális forradalom és a bolsevizmus — szögezte le nyíltan gróf Klebelsberg Kunó egy művelődési szakértekezleten — korszakzáró tények a nemzet kulturális életében."[23] Elítélte az „öregebb nemzedéket", melynek képviselői ezt nem vették észre és ott szerették volna folytatni a népművelést is, abban a polgári-liberális szellemben, ahol a háború előtt abbamaradt. „Annak gyakorlati demonstrálása — folytatta —, hogy bizonyos szélsőséges irányzatok elhatalmasodása mekkora katasztrófákba vezet . . . azt a meggyőződést váltotta ki, hogy ezeknek az erőknek a korlátlan fejlődését mindenképpen meg kell akadályozni." Ezen általános politikai irányelv megvalósulásának lett egyik konzekvenciája az iskolán kívüli népművelés állami irányítás alá vonása, széles társadalmi jellegének a háttérbe szorítása. Ez egyúttal megmutatja azt is, hogy ennek határozott, az uralkodó osztályok érdekében történő reakciós politikai tartalma volt. Az uralkodó osztályok nézetei számára „fölény-biztosítás", a progresszív eszmék visszaszorítása érdekében történt ez az intézkedés. Ezt mint az egész értékelés alapszempontját kell figyelembevennünk.

[23] *Klebelsberg Kunó:* Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai. Bp. 1927. 577.

1922-ben már rendeletileg létrehozták a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Iskolánkívüli Népművelési Ügyosztályát (megnevezés szempontjából is elválasztva magukat az előző korok „szabad tanításától"). Az Ügyosztály feladata „mindennemű iskolánkívüli népműveléssel kapcsolatos ügy intézése", mert — mint Bibó István erről is beszámolt — ez az ügy „a nemzeti kultúra szempontjából annyira fontos, hogy a minisztérium ennek nem csupán általános irányítását és felügyeletét, de adminisztrációját sem adhatja ki a kezéből".[24]

Történelmi tények bizonyítják, hogy ez a minisztériumi intézkedés, *a népművelés állami irányítás alá vonása* — a Tanácsköztársaság leverését követő történelmi időszakban — végső soron a *népművelés társadalmi jellegének visszaszorítását és az egész mozgalom tömegbázisának a rohamos szűkülését vonta maga után.*

Ez csak részben volt közvetlen célja az állami intézkedésnek, amennyiben a szakszervezetek és a forradalmi munkáspárt kulturális tevékenységét és minden valóban progresszív tartalmú társadalmi művelődési megmozdulást tudatosan is korlátozni és visszaszorítani akart; részben azonban rajta kívül álló, szubjektív céljai és akarata ellenére bekövetkező folyamat eredményeként jött létre ez a jelenség. A dolgozók passzivitással való reagálása volt ez az ellenforradalmi eseményekre és az alapvető érdekeikkel ellentétes művelődéspolitikára.

Természetesen a reakciós politikai nevelői céllal, az egységes nemzetnevelés érdekében tevékenykedő népművelés minden erejével azon volt, hogy a társadalmi bázisát minél jobban növelje, minél több embert tudjon hatása alá vonni — ez a törekvése azonban csak részben sikerült. Még leginkább az egyházak által létrehozott különböző célú ifjúsági és másféle tömegszervezetek tudtak maguknak támogató közösséget toborozni,[25] és a rendszer ezek segítségével tudta elég hathatósan keresztény-nemzeti, sovinista világnézeti-politikai nézeteit elterjeszteni. Egészében azonban ezek sem tudtak jelentősen a hivatalos népművelés egyre erősebben szűkülő tömegbázisán segíteni. A legsúlyosabban ennek következményeit a negyvenes években újjászerveződő, egyre erősebben fasizálódó népművelés érezte. Bizonyító példája az 1944-es balatonkenesei táborozáson megnyilvánuló intenzív erőfeszítése minden „megfogható" és felhasználható társadalmi szervezet bevonására,[26] amellyel

[24] *Bibó* i. m. 8.

[25] *Hartainé Sass Judit:* A magyar népművelés története. II. k. Bp. 1962. 31.

[26] A népművelők munkaközössége felé. A Balatonkenesén 1943. máj. 19—21-én tartott országos népművelési értekezlet előadásai és vitaanyaga. Bp. 1944.

szemben viszont már — az illegális KMP vezetésével létrejövő népfront-politika keretében — a haladó erők egyre szélesedő társadalmi harcát sikerült megszervezni.

Meg kell jegyeznünk, hogy a népművelés társadalmi bázisa szűkülésével — ami pl. az 1907-es évekkel összehasonlítva történeti tény — nem akarjuk azt mondani, hogy ez a népművelés reakciós eszmei-politikai nevelő feladatai megoldásában nem lett volna hatékony, és különösen nem jelenti a Horthy-korszak ideológiai befolyásoló hatásának a lebecsülését. Ez azonban nemcsak a népművelés eredménye volt. A polgári fejlődés, a megnövekedett hatékonyságú tömegpropaganda-eszközök (sajtó, film, rádió) és a népművelés együttes hatására jött létre az az erős világnézeti-politikai fertőzöttség az emberek gondolkodásában, amellyel szemben a felszabadulás után máig olyan következetes harcot kellett folytatni.

Eddig elsősorban a társadalmi fejlődésben betöltött közvetlen szerepe, politikai összhatása szempontjából értékeltük a népművelés állami irányítás alá vonásának a jelenségét, s így mérlegelve az eseményeket: ez a szerep feltétlenül haladást gátló, regresszív. Az értékelésnél ennek az aspektusnak az elsődleges alkalmazása feltétlenül indokolt is. A kérdés helyes marxista történelmi értékeléséhez azonban mégsem lenne elég, ha csak ebből a síkból, ezt a rendkívül differenciált és ellentmondásokkal teli jelenséget ennyire csak egy oldalára leegyszerűsítve szemlélnénk. Meg kell vizsgálni a problémát általános történeti vonatkozásában, majd a népművelés relatíven önálló fejlődésének a síkjára szűkítve is. Így már sokkal differenciáltabb összképet kapunk.

Az egyetemes történelem tanulságai ugyanis azt bizonyítják, hogy a *népművelés állami irányításának bekövetkezése általában a fejlődés szükségszerű lépése.* Tudjuk, hogy a művelődés államosítása a radikális polgári forradalmak követelménye volt, és a legfejlettebb országokban (l. pl. Franciaországban Condorcet törvényjavaslatát) beleértették ebbe a felnőttek iskolán kívüli nevelésének az ügyét is. Ugyanerre figyelmeztet bennünket az a jelenség is, hogy azokban a fejlett kapitalista országokban, amelyekben ez annak idején következetesen nem valósult meg, ma követelik, hogy a permanens nevelés elve alapján az állam éppúgy saját feladatának tekintse a felnőttek neveléséről való gondoskodást, mint a gyermekek nevelését,[27] mert a népművelés is olyan nagyméretű anyagi befektetést, intézményi és személyi feltételeket követel, amelyek már társadalmi erőforrásokból nem valósíthatók meg.

[27] *Liveright, A. A.:* L'éducation des adultes est-elle un luxe ou une nécessité? Éducation de base et éducation des adultes 1960. N°2. UNESCO Paris. 90.

Ha pedig részletesebben még azt is elemezzük, hogy pl. a Szovjetunió, a többi szocialista állam, sőt még az újonnan most létrejövő demokratikus államok is saját feladatuknak tekintik a népművelésről való mindennemű gondoskodást, és ez az állami irányítás, „kézbevétel" ugyanakkor a népművelés tömegbázisának egyre nagyobb szélesedésével, alulról jövő társadalmi jellegének a kibontakozásával jár együtt — akkor bőséges bizonyító példát találunk arra, hogy a társadalmi jelleg ilyen méretű visszaszorítása és egyéb *negatív sajátságok* nem természetes velejárói magának az „államosítás" tényének, hanem *egy torzult fejlődés eredményei.* Elsősorban annak következményei, hogy ez nálunk már egy fejlődésben megrekedt, sőt a fasizálódással súlyosan reakcióssá vált uralkodó osztály érdekeit védő állam intézkedéseként jött létre.

Ugyanígy viszonylagosan pozitív jellegű sajátosságok is a szemünkbe tűnnek, ha a kérdést a népművelés relatív önállósága talaján, annak intézményi, szervezeti, tárgyi és személyi feltételei kibontakozása és megerősödése szempontjából értékeljük. A népművelés mint a nevelés egy önálló ága intézményes megalapozásában, legminimálisabb irányító személyi állománya kialakulásában, a népművelők szakmai továbbképzése igényének megfogalmazódásában, a népművelési tervezés első próbálkozásaiban stb. a népművelés állami irányítása határozott pozitív jellegű lendítő erőt is jelentett.

Amikor tehát a Horthy-korszak állami népművelésének a fejlődését vizsgáljuk, differenciált, belső ellentmondásokkal terhes jelenséget kell értékelnünk, amelyben az állami irányítás pozitív ténye az általános fejlődéstől elmaradva, egy fasizálódó uralkodó osztály (demokratikus fejlődéssel szembenálló) érdekei által súlyosan eltorzítva, mégis saját, relatíve önálló fejlődésében néhány pozitív előrelépést is jelentve, valósult meg. Összegezve mégis azt kell mondanunk, hogy az állami népművelés ilyen — tömegbázisában erősen leszűkült, a társadalmi öntevékenységet visszaszorító — torzult formájú megvalósulása egészében negatív örökség volt, mely hosszú ideig éreztette hatását a felszabadulás után is, és felszámolása komoly erőfeszítést követel éppen az állami és társadalmi jelleg harmonikus egységének megteremtésében.

A Horthy-korszak felnőttnevelésének másik jellegzetes vonása: *a népművelés terjedelmének erős szűkülése egyes részfeladatoknak a népműveléstől való függetlenedése által, ezzel párhuzamosan a felnőttnevelés differenciálódása, önálló szakágainak kialakulása.* A népművelés általános irányelvét megadó 1924-es rendelet az első hivatalos ügyirat, amely pl. a szakképzés területén perfektuálta a népművelési gyakorlatban már az előző évtizedek óta fokozatosan érlelődő fej-

lődési tendenciát.[28] „Azok a tanfolyamok — szögezi le a 93 000/1924. VIII. sz. rendelet —, amelyeknek egyedüli célja, hogy valamely élethivatásra szakképzettséget nyújtsanak, s ezért kizárólag valamely meghatározott foglalkozási ág szakismereteit közlik, *szaktanfolyamok:* ezek népművelési tanfolyamokul nem tekinthetők, s a népművelési szervek hatáskörén kívül esnek." Ezzel indult meg az a fejlődési folyamat, mely a felszabadulás után is tart, és amelyet az jellemzett, hogy a népművelés — fejlődése első korszakaiban kialakult — rendkívül széles feladatrendszeréből egyes funkciók (éppen jelentőségüknél, a velük szemben felmerült társadalmi szükségnél, s ennek következtében gyakoriságuknál fogva) annyira megerősödtek, hogy kiváltak a népművelés területéből és önálló társadalmi funkcióval, sajátos vonásokkal, szervezettel, *a felnőttnevelés külön ágaivá* fejlődtek.

Csak egy korlátozott, koncepciótlan „népművelési szemlélet" tekinthetné ezt szegényedésnek, amennyiben — szűken értelmezve — a népművelés feladatköre, hatása és tömegbázisa ezzel csökkent (ezt a népművelési feladatok helyes értékelése érdekében feltétlenül tisztán is kell látni!). A társadalomnak a felnőttek nevelésében betöltött össztevékenysége azonban — éppen a területek differenciálódása, intézményei, szervezetei megerősödése miatt — feltétlenül nőtt, megalapozottabb és hatékonyságában eredményesebb lett. A differenciálódás és önállósodás nem jelenti feltétlenül a kialakult nevelési szakágak elszakadását is egymástól. Ellenkezőleg, azonnal a népműveléselmélet egyik igen jelentős feladatává teszi a népművelés viszonyának a tisztázását a differenciálódott és önállósult felnőttnevelési területekkel (ami bizony még a mai napig sem történt meg minden vonatkozásban megnyugtatóan!). Ez a szakképzés és felnőttnevelés között azért is nagyon fontos, mert — éppen 1919 tapasztalata bizonyítja — a szakképzésnek nagyon fontos motivációs átvezető feladatot kell megoldania. (Erre, mint előbb láttuk, éppen a legmodernebb nemzetközi irodalom mutatott rá nagy nyomatékkal, ismételten.)

A népművelés feladatrendszerének szűkülésében más jellegű előidéző okok hatását is felismerhetjük. Az előbb láttuk, hogy egészen 1919-ig a népművelés terjedelmébe tartozónak tartották az iskolai jellegű párt- és szakszervezeti oktatást. A Horthy-korszak ebben szintén változást hozott, bár a hivatalos népművelés igen jelentős szerepet szánt a politikai nevelésnek, s az egységes „nemzetnevelés" megvalósítását várta tőle. Igen számottevő volt — visszaszorított állapotában is, sokszor illegálisan, működtető és turista csoportok

[28] *Déri* i. m. 13.

működésének „fedő nevével" — a KMP, a szociáldemokraták és szakszervezetek tömegpolitikai öntudatosító tevékenysége is. Tehát a népművelésnek tovább is megmaradt a társadalmi méretű politikai nevelő feladata. A „szűkülés" tendenciája mégis megindult ezen a területen is, amennyiben — főleg az illegalitásba szorítottság miatt — a *párt és tömegszervezeti politikai iskolák* függetlenedtek a népműveléstől, s önálló működést és fejlődést kezdtek.

Ez a változás véglegesen és tökéletesen a felszabadulás után teljesedett be, amikor — a legális visszaszorítottság megszűnte után is — a demokratikus fellendülés általános légkörében kivirágzott párt- és másfajta „mozgalmi" iskolák is népműveléstől független, önálló fejlődés útját járták és szintén a felnőttnevelés autonóm szakágaivá váltak.

Gróf Klebelsberg Kunó miniszter 1924-ben rendeletileg szabályozta a minisztériumi Iskolánkívüli Népművelési Ügyosztály hatáskörébe tartozó ügyköröket.[29] Alkalmas ez a rendelet arra, hogy megmutassa nekünk, a Horthy-korszak elején mit tekintettek népművelésnek. A kiválási tendenciák erősödésére jellemző, hogy ebben a rendeletben nem találunk említést *a testnevelési és sport tevékenységről*. Ennek irányítását a minisztérium más ügyosztályára bízták, tehát már kivették a népművelés hatásköréből.

Rendkívül szűk terjedelművé visszaszorulva (csak mint a nép számára szóló ismeretterjesztő sajtó- és könyvtermékek kiadása) szerepel a népművelés feladatai között *a sajtó és a könyvkiadási tevékenység*, amely tehát zömében függetlenedett a népműveléstől.

Helytelen lenne azt mondani, hogy — az előzőkhöz hasonlóan — ez is a felnőttnevelés önálló területe lett; helyesebb a tömegkommunikáció, tömegközlés jelentős önálló rendszerré fejlődéséről beszélni, hiszen a sajtó és könyvkiadás ebben az időszakban tevékenységének csak kisebb százalékában látott el valóban nevelési feladatot. Földes Ferenc: „Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon" c. könyve (Bp. 1940) bizonyító statisztikai adatokat közöl arra nézve, hogy pl. a szépirodalmi kiadványok több mint fele értéktelen ponyva volt, a dolgozók ízlés- és szemléletrombolásának eszköze.[30]

Összefoglalva: a történelmi tények azt bizonyítják, hogy a Horthy-korszakban jelentős szűkülés következett be a népművelés feladatrendszerében és fogalomkörében. Egyes funkciók — társadalmi szükségességüknél, gyakoriságuknál fogva — megerősödtek,

[29] Néptanítók Lapja 1924. 7—8. sz. 24.

[30] *Földes Ferenc:* Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon. Bp. 1940. 168. — *Földes Ferenc* Válogatott művei. Tankönyvkiadó 1957. 196.

szervezetileg elkülönültek egymástól, intézményileg önállósodtak, kiváltak a népművelésből és részint az iskolán kívüli nevelés (pl. sport és testedzés), részint a felnőttnevelés (pl. szakképzés és iskolai jellegű politikai, mozgalmi nevelés) autonóm ágaivá vagy a felnőttneveléssel csak részben érintkező tömegközlés önálló rendszerévé fejlődtek (pl. sajtó és könyvkiadás). A XX. század harmadik és negyedik évtizede tehát jelentősen járult hozzá a társadalmi nevelés és művelődés önálló szakágai rendszerének a kialakulásához.

Egy viszonylag heterogén egészből bizonyos önállóvá fejlődő területek kiválása természetes következményként eredményezi, hogy maga a maradék terület is fokozatosan egyre homogénebbé válik. Ez történt a népművelés esetében is. Mint az előzőkben láttuk, a népművelés hatáskörébe 1907-ben, de még 1919-ben is — kezdeti differenciálatlanságában — csaknem a felnőttnevelés és az iskolán kívüli nevelés egésze beletartozott. Most, *ahogy ez a terület elindult a differenciálódás útján, egyes részágai önállóvá fejlődtek, a „maradék" maga is a széles kiterjedésű iskolán kívüli nevelés egyre homogénabbá váló ágává, a „szűkebb értelemben vett népműveléssé" kezdett fejlődni.* Feladatrendszere központjába az *ismeretterjesztés* került, melynek formái közül az egyes előadásokon túlmenően egyre inkább a tanfolyamokat és népfőiskolákat használták,[31] valamint a jórészt a *műkedvelés* és népünnepélyek színvonalán álló művészi nevelés, illetve „kedélyápolás és szórakozás", ahogy az 1925-ben kiadott alapvető rendelet, a „Népművelési Tájékoztató" nevezte és körvonalazta e feladatkört.[32] Különösen az irányított ismeretterjesztés továbbfejlesztőjeként, de attól önállósodva fejlődött a népművelés harmadik részterületévé a legrégibb hagyományokkal rendelkező *könyvtári* és *olvasóköri munka.*

A „szűkebb értelemben vett népművelés" három részágának fokozatosan a *közös sajátosságai kezdtek kiformálódni.* A népművelés egyre erősebben az iskolán kívüli nevelésnek az az ága lett, amelyben való részvétel nem jelent közvetlen hasznot a dolgozóknak, hiszen nem képesíti őket semmire sem. Egyre határozottabbá vált e nevelési területnek főleg az „általános műveltség" terjesztésére irányuló jellege. A szakmai kultúrának is elsősorban az ezzel összefüggő részével foglalkozott. Különösen a műkedvelésre, de bizonyos értelemben az egész népművelésre is jellemző lett az „önellátás", amelyben főleg a központi, „magas kultúrától" való elszakadtság negatív ténye, de némileg az öntevékeny művelődés pozitív jegye

[31] *Bibó* i. m. 25—26.

[32] Népművelési Tájékoztató. A magyar királyi vallás és közoktatásügyi miniszter 1925. évi 17 000. sz. rendelete. Bp. 1926. 13.

is kifejeződött. A népművelés formái közül inkább a közvetlen nevelői irányítást, vezetést biztosító formák voltak népszerűek.

A résztvevők életkorát és a társadalomban való szociális elhelyezkedést tekintve a Horthy-korszak népművelése — az előző korokhoz képest — csak hangsúlyáttolódást hozott. A „bűnös" munkássággal szemben — a miniszter útmutatása szerint, legalábbis a korszak első felében — sokkal inkább a falusi paraszti és a középrétegek nevelésére törekedtek.[33] A felnőttek mellett elsősorban az ifjúság iskolán kívüli nevelését és saját céljaikra való megnyerését akarták elérni, miközben a gyermek-foglalkozásokat csakrem teljesen elhanyagolták.

Eddig azt mutattuk meg, hogy a Horthy-korszak népművelésében hogyan teljesedtek ki az előző korokban megindult fejlődési tendenciák. A korszak azonban a kultúraterjesztésnek a modern technikai fejlődés által felvetődő, a növekedés gyermekbetegségeit jelző új problémáit is hozta. Ezek elemzése is tanulságos.

A művelődés történetében mindig jelentős fejlődést hozott *a közlésmódok gazdagodása.*[34] Így ugrásszerű fejlődést jelentettek — az első természetes, biológiai közlésmódok: a beszéd, ének, mozdulat után — a legelemibb technikai közlésmódok: az írás, olvasás, majd az egyszerű képrögzítés (rajz, festmény) kitalálása. Az ismeretek tömegméretű terjesztésének a lehetőségeit is a közlésmódok további „forradalmi" fejlődése hozta meg. Az alapot — mint már előbb bemutattuk — a könyvnyomtatás jelentette. Az iskolai és iskolán kívüli gyermek- és felnőttnevelés is hazánkban — egészen a húszas évek végéig — az ismeretközlés ezen rendszereire épített.

Akkor azonban a technikai közlésmódok egészen új — hamar népszerűvé váló, óriási lehetőségeket magukban rejtő — *rendszerei fejlődtek ki: elsősorban az álló- és mozgókép vetítése* (mozi) *és a hangtávközlés nagyszerű lehetősége, a rádió.* Bár az elsőt már évtizedekkel előbb felfedezték, de mindkettő nagyobb méretű elterjedése hazánkban erre a korszakra esik.

Mint általában a technika, úgy ezek az új tömegközlési rendszerek is közömbösek felhasználásuk társadalmi, emberi, etikai tartalma iránt. Közvetíthetnek értékest és értéktelent, jót és rosszat azoknak az embereknek az alapvető érdekei, céljai és szándékai szerint, akik ezeket birtokolják és felhasználják. Ez magyarázza meg a népművelésnek e közlésrendszerekhez való ellentmondásos viszonyát nálunk is.

[33] *Hartainé* i. m. 30.

[34] *Kovács Máté:* A népműveléstudomány fontosabb tudományelméleti problémái. Népművelési Értesítő 1964. 4. sz. 130—191.

A kapitalista vállalkozók hamar felismerték e rohamosan népszerűvé váló tömegközlési eszközökben az üzleti lehetőséget. Ez pedig nem az emberek meglevő műveltsége fokozatos és sokoldalú fejlesztésében, igénynívója növelésében, tehát az eszközök művelődési felhasználásában, hanem ellenkezőleg éppen a szellemi erőfeszítést nem követelő, a sekélyes kedvtelési, szórakozási igényt és alacsony ízlést kiszolgáló alkalmazásukban rejlett.

A Horthy-korszak népművelése bőséges példát nyújt arra, hogy a nevelési gondolkodás hogyan fejlődött a tömegkommunikációs rendszereknek üzleti célú, nevelésellenes felhasználása elleni, jórészt eredménytelen szélmalomharctól a nevelés érdekében való felhasználásuk gondolata felé. Czakó Elemér dr. 1923-ban még úgy intézett éles támadást a tisztán üzleti célú felhasználás ellen, hogy fel se merült benne az eszközök művelődési felhasználásának lehetősége.[35] Követelte, hogy a népművelésnek ellenőrző és vétójoga legyen e művelődésellenes jelenségekkel szemben.

1928-ra a szemléletmód már változott, de a harc eredménytelensége még szembetűnőbb lett. A Harmadik Tanügyi Kongresszuson már két előadó is foglalkozott a tömegközlés ezen eszközeinek a jelentőségével. Fekete József már mindkét arcukat hangsúlyozta. „A felelőtlen nevelési tényezők tömegének (könyv, újság, mozi, színház, rádió stb.) kikerülhetetlen hatásával szemben csak állandó népművelési intézmények ellenhatásával védekezhetünk sikeresen."[36] Ebben a népművelési munkában viszont már — szerinte — fel kell használni a mozi, rádió stb. nagyszerű, mély élményt adó, szemléletes, mindenüvé eljutó lehetőségeit. A minisztérium már diafilmtárral rendelkezett, a Rádió műsortervébe heti 1 órás (!) népművelési adást iktattak be, és keresték a formákat, ahogy e közlésmódokat a népművelésben másként is hasznosíthatnák.

A 40-es években újjászerveződő, fasizálódó népművelés dokumentumai azt igazolják,[37] hogy a tömegközlésnek ezeket az eszközeit már szervesen beépítették a népművelés eszközrendszerébe, tömegeket megragadó jelentőségüket felismerték, sajátosságaikat, tömeghatásuk pszichikai folyamatait tudományosan elemezték, és lépéseket tettek magának e központi irányítású ismeretközlési rendszernek is saját eszmei-politikai céljaik szolgálatába állítá-

[35] *Czakó Elemér:* Az iskolánkívüli népművelés irányelveiről. Néptanítók Lapja 1923. 25—26. sz. 7.

[36] A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. I—II. k. Bp. 1928. II. k. 216.

[37] *Hankiss János:* A népművelő kis kalauza. Bp. 1944. 16. — Vö. 26. jegyzet. 184—185. — *Vidacs Aladár:* Film és a népművelés. Bp. 1944.

sára. (Faji ideológiát terjesztő nacionalista játékfilmek gyártásával, a rádió műsortervének ilyen szellemű irányításával stb.)

Ez a „szövetségre lépés" azonban nem jelentette azt, hogy e tömegközlési rendszerek üzleti célú felhasználását és népművelés ellenes hatását fel tudták volna számolni. Nem tehették meg, mert végső soron ők is csak a tünet ellen próbáltak harcolni.

Ebben a kérdésben is a haladó népművelés szocialista szemléletű korabeli megnyilvánulásai igazíthatnak el bennünket. Földes Ferenc már idézett műve igazolja, hogy az illegalitásban élő párt milyen nagyra becsülte ez eszközöket, pl. a rádió jelentőségét. Statisztikai adatokkal bizonyította be, hogy „falun, tanyákon, majorokban és mezőgazdasági szórványokon" szinte az egyetlen eszköz, amellyel „kultúréhségüket az emberek kielégíthetik". De míg a jómódú rétegek képviselői csaknem 100%-ig rendelkeznek ezzel az eszközzel, addig a szegényparasztok, akiknek éppen ilyen nélkülözhetetlen lenne ennek a birtoklása — éppen szegénységük miatt — a rádióelőfizetők csak 1,4%-át teszik ki. „A technika legmodernebb vívmányait, a kultúra legpraktikusabb terjesztőit — írja — egy osztály sem sajátíthatja ki a maga számára! Megengedhetetlen, hogy éppen azok, akik legjobban rá vannak szorulva a rádióra, ne jussanak hozzá."

Mivel pedig mindennek az alapoka a dolgozó osztályok szegénysége, annak viszont az egész gazdasági rend — Földes marxista gondolkodásával eljutott az egyetlen helyes következtetéshez —: „a szegény néprétegek kultúrkérdése kulturális síkon nem oldható meg. . . Tehát marad a társadalmi megoldás".[38]

*

Nagy vonalakban, a fejlődés fő tendenciáit végig követve áttekintettük a felnőttnevelés kibontakozásának folyamatát, a népművelés és felnőttnevelés egymáshoz való viszonyának alakulását, feladatainak fejlődését, legfőbb formáinak változását a felvilágosodástól a felszabadulásig. Azt láttuk, hogy a kezdeti gyökerek ugyan visszanyúlnak a rabszolga társadalomig, de a felnőttneveléssel mint a társadalmi nevelés iskolapótló és sajátos szakmai és politikai nevelő feladatot megoldó, rendszeres tevékenységet kifejtő önálló ágával csak a népművelés kialakulásától kezdve számolhatunk. A XX. század 20-as éveiben a társadalmi feladatok megnövekedése és gyakorisága elindította a felnőttnevelés differenciálódási folyamatát, és a felnőttek szakmai képzésének és az iskolai formájú politikai nevelésnek mint a felnőttnevelés önálló szakágainak a ki-

[38] *Földes* i. m. 167., 178.

alakulását. Közben a népművelés feladatai a felnőttek kulturális nevelése mellett az ifjak, serdülők és gyermekek iskolán kívüli nevelésével bővülnek, ezzel a társadalmi nevelés e területe megszűnik csak felnőttnevelés lenni.

A Horthy-korszak végén a népművelés és felnőttnevelés helyzete ezt a fejlettségi állapotot mutatja, kiegészülve azzal a nagy — egyelőre csak felcsillanó — lehetőséggel, amelyet a kultúra társadalmi terjesztése terén az új tömegközlési rendszerek (mozi, rádió) megjelenése jelzett.

2. *A felnőttnevelés differenciált szakágainak, intézményi és személyi feltételeinek, a társadalmi nevelés rendszerén belüli sajátos helyének és funkciójának fokozatos kialakulása a felszabadulástól napjainkig*

A társadalom alapvető változása, amelyet Földes Ferenc mint a kulturális problémák megoldásának a feltételét említett, a felszabadulással és a fordulat évével bekövetkezett. Ennek fő tartalmát, népi demokratikus, majd szocialista jellegét, eredményeit, jelentőségét mindenki által ismertnek vehetjük. Itt is a történeti kutatásnak a feladata lesz a nevelés különböző ágai fejlődésének a részletes rajza. Az első áttekintő munkák a kérdésről már meg is jelentek.[39] Mi ismét meg kell hogy elégedjünk a felnőttnevelés szakágainak kialakulási és a népművelés továbbfejlődési folyamatának nagyvonalú áttekintésével, feladatrendszerük és egymáshoz való kapcsolatuk sajátosságainak a megmutatásával.

Annak tisztázása érdekében, hogy miként értékeljük a felszabadulás utáni fejlődésnek a népművelés és felnőttnevelés eddigi történetéhez való kapcsolatát, néhány bevezető elvi megjegyzést kell tennünk. Ez a fejlődés egyrészt elvi szakítást jelent az előző kapitalista társadalom uralkodó kultúrpolitikájával, a művelődési monopóliummal, az uralkodó osztályok érdekeit kifejező világnézettel, eszmeiséggel, művelődési javakkal, de ugyanakkor a demokratikus, haladó felnőttnevelési és népművelési törekvések folytatását, kiteljesítését, társadalmi méretűvé szélesítését, a haladó kulturális hagyományok átvételét, az igazi értéket jelentő művelődési javak felhasználását hozza.

Először néhány olyan sajátosságra hívjuk fel a figyelmet, amely tendencia-jellegűen a felszabadulás utáni, különösen a fordulat éve utáni kulturális élet egészére jellemző. Mindenekelőtt *a művelődés*

[39] *Simon Gyula—Szarka József:* A magyar népi demokrácia nevelésügyének története. Tankönyvkiadó 1965. — *Hartainé* i. m.

társadalmi-motivációs bázisának a megváltozására. Éppen itt ismerhető fel a legszembetűnőbben a gazdasági-társadalmi változásnak a művelődésre való rendkívüli erjesztő hatása. A felszabadulás után századok óta lefojtott, mélyről jött társadalmi erők szabadultak fel, mihelyt a népi demokrácia az eddigi akadályozó gátakat eltávolította. Azt a változást, ami itt a felszabadulás óta kulturális területen bekövetkezett, legjobban éppen a *néptömegek művelődési érdeklődésének a felébredésével lehet jellemezni!*

Ennek az okait — mint Bogdan Suchodolski helyesen megjegyzi[40] — hiába keresnénk lélektani tényezőkben, sokkal inkább társadalmi jellegűek azok. „A társadalmi alakulat változásával — olvashatjuk Sz. L. Rubinstein: „Lét és tudat" c. munkájában is[41] — meghatározott eltolódások és változások mennek végbe az emberek lelki arculatában is. Jóllehet a motivációnak vannak minden emberre nézve közös törvényei, mégis a motívumok konkrét tartalma, a társadalmi és egyéni motívumok kölcsönös viszonya a társadalmi rend változásaival változik. Az ilyen változások tipikusan közösek az adott társadalmi rend feltételei között élő emberek számára."

Erről van szó esetünkben is. A társadalom eddig elnyomott helyzetben élő, dolgozó tagjainak a kulturális igénye sem valami véletlen sugallatra, még csak nem is egyénről egyénre menő nevelő és agitációs munka eredményeként ébredt fel, hanem a párt megfelelő politikájának, a forradalmi munkásosztály hatalomátvételének, az életszínvonal általános emelkedésének, a megoldandó társadalmi feladatok növekvő műveltségi szükségletének, egyszóval: a társadalmi forradalomnak az öntudatra ébresztő hatására nyílt ki. A népi, majd a szocialista forradalom perspektívája az emberi élet előtt új horizontokat tárt fel, olyan feltételeket teremtett, amelyben az ember emberi méltóságot kap és igyekszik egyre teljesebb emberi s kulturális életet is élni.

Az általunk megvizsgált 25 felnőtt életútja egyöntetűen igazolja ezt. Íme a 19. sz. életútleírásunk alanyának véleménye a kérdésről: „Tanulási és előrehaladási lehetőségem van, éppen úgy, mint mindenkinek ebben az országban. A két téma viszont elválaszthatatlanul összetartozik, ha tanulok, széles skálája van a lehetőségeknek, az előrehaladásnak. A technikumot a magam akaratából végzem, erre nem kötelezett senki, de érzem, tanulni kell, hogy minél

[40] *Suchodolski, Bogdan:* Spoteczne podstawy oswiaty doroslich. (A felnőttnevelés társadalmi alapjai.) Oswiata i kultura doroslych c. kötetben. Warszava 1958. 21.

[41] *Rubinstein, Sz. L.:* Lét és tudat. Bp. 1962. 327—328.

jobban eleget tehessek a napjainkban nagy léptekkel haladó, mind inkább sürgetőbben jelentkező igényeknek."[42]

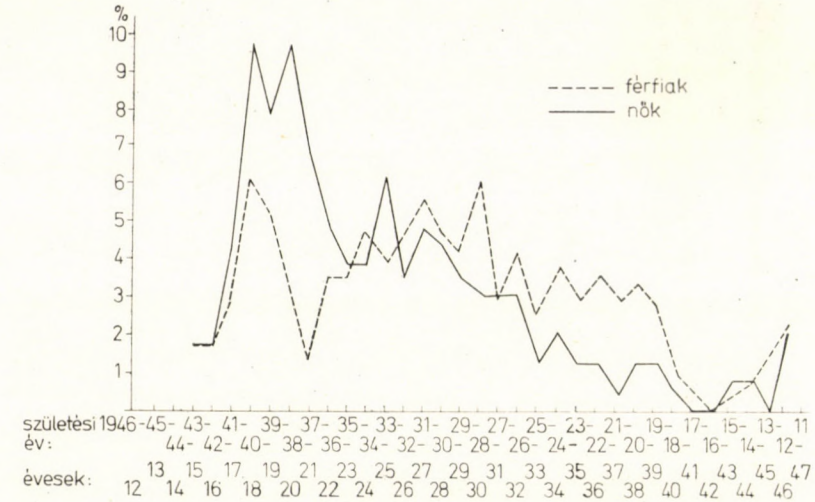
Ennek eredményeként a szocialista művelődés általános jegyeként emelhetjük ki a *tömegméretűséget.* Az I. táblázat bőséges bizonyító példát nyújt erre. Elég bizonyító példának az, hogy a középiskolai tanulók száma az 1959-es csaknem 82 ezerről 1962-re 334 ezerre emelkedett (407%-os növekedés), vagy a könyvkiadásban a kiadványok száma az 1959-es 6124-ről 1962-re 22 339-re nőtt (364%-os növekedés). A III. sz. táblázat elején felnőttnevelésre vonatkozó adatokat közlünk. Eszerint 1945-től 1962-ig közel 2,5 millió felnőtt vett részt különböző szintű szakmai tanfolyamokon, több mint fél millió tanult a dolgozók iskoláinak valamelyik tagozatán, tehát összesen mintegy 3 millió felnőtt részesült rendszeres, huzamosabb ideig tartó képzésben. Ez a 15—60 éves lakosság mintegy 50%-át jelenti, tehát minden második felnőtt embert. Hol vannak még a szakszervezeti és pártiskolákon, s a szabad népművelési formákban művelődők? Ezekre vonatkozóan kevés statisztikai adatunk van, de számukra következtethetünk abból, hogy — a legújabb adatok szerint[43] — a pártoktatásban jelenleg kereken 700 000-ren tanulnak (a 15—60-évesek 13%-a). Bizony együttesen sok milliós tömeget átfogó mozgalommá szélesedett a művelődés — benne a felnőttnevelés és népművelés — ügye a szocialista társadalomban. Így igazolódik az, amit Kállai elvtárs mondott az MSZMP VII. Kongresszusán: „milliós tömegek kulturális alkotómunkája, — ez a szocialista kultúra legfontosabb vonása."

Döntően megváltozott a kulturális életben résztvevők, a kulturával élők *szociális összetétele* is. Itt természetesen elsősorban az iskolai képzésben a munkás- és parasztszármazásuak — a társadalomban elért arányuknak megfelelő — iskoláztatásának a biztosítása volt az elsőrendű feladat. A proletárdiktatúra megteremtette az ehhez szükséges anyagi feltételeket. Ösztöndíjak, kollégiumok, jobb és olcsóbb közlekedés biztosításával és jórészt az iskolázás ingyenessé tételével is.

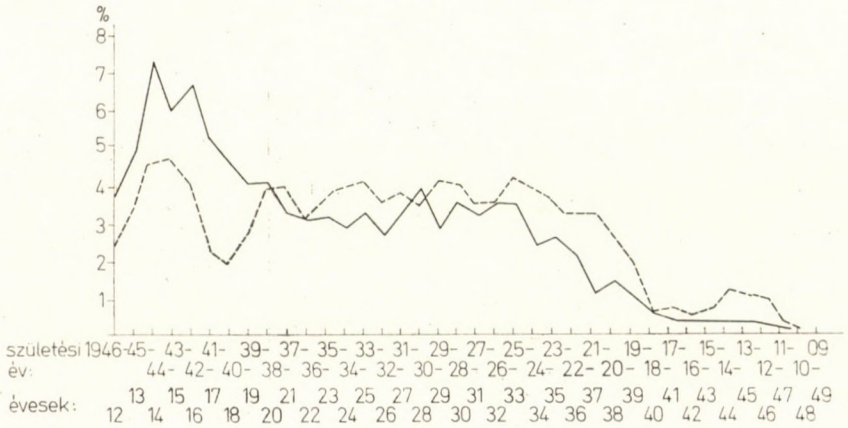
De fontos kiemelni, hogy ugyanezt a célt szolgálta a felnőttoktatás bevezetése, annak a lehetőségnek a megteremtése is, hogy azok a dolgozó felnőtt emberek, akik — különböző, jórészt szociális okokból — ifjúságuk idején nem tudták a képességeiknek megfelelő iskolákat elvégezni, most a munkájuk mellett pótolhassák az iskolázás minden szintjén az elmaradást.

[42] Saját adattárunk 29/XIX. 3.

[43] Az MSZMP néhány időszerű ideológiai feladata. Kossuth Könyvkiadó 1965. 3.



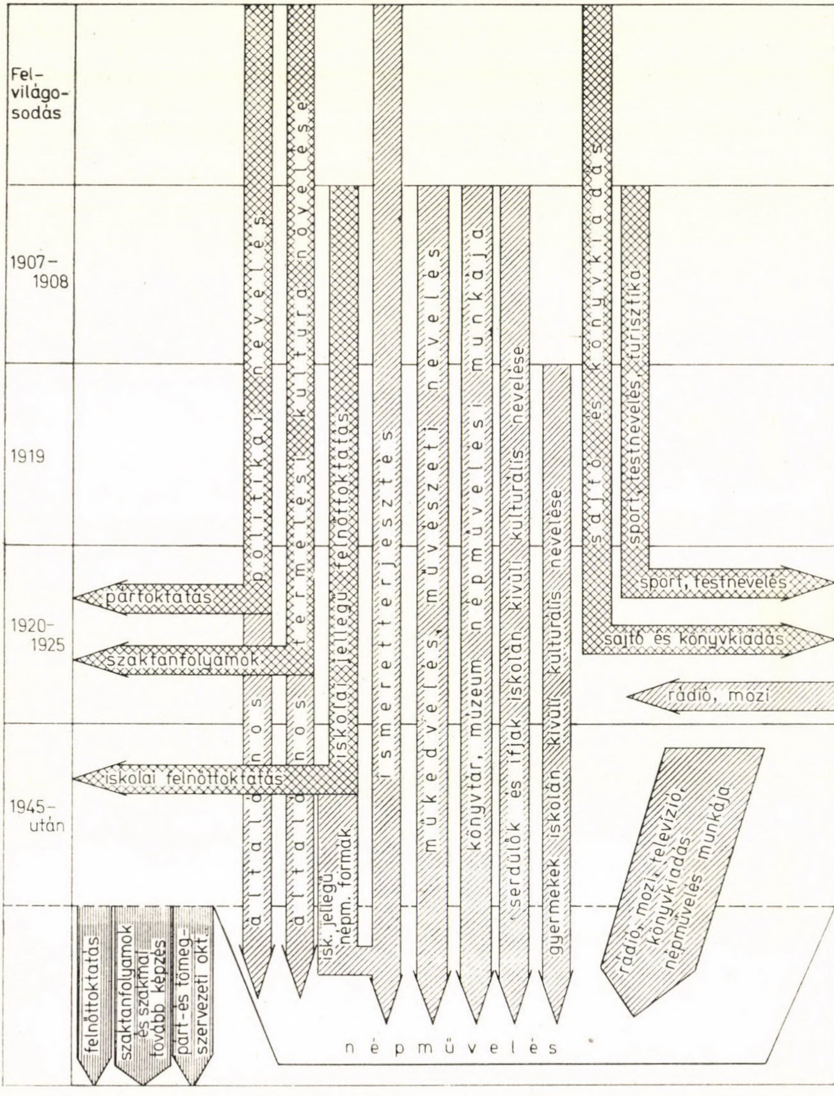
1a. ábra. Férfiak és nők megoszlása évjáratok szerint %. 1957 — 58



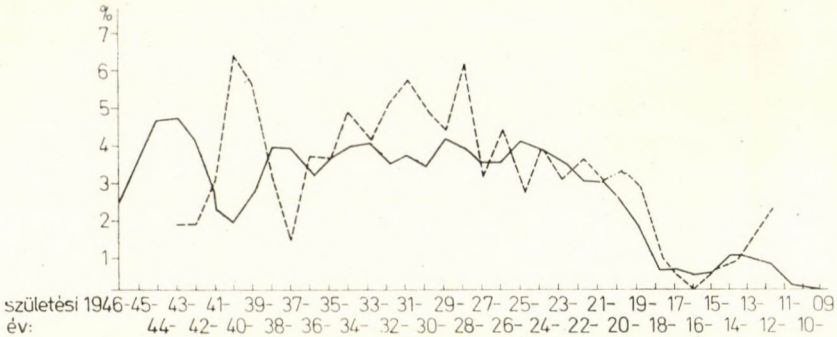
1b. ábra. Férfiak és nők megoszlása évjáratok szerint (%). 1961 — 62

A művelődés kapuja valóban minden ember számára kitárult. Ennek a megállapításnak nemcsak osztályszempontból, hanem a *nemek közötti emancipáció* szempontjából is jelentősége van, sőt azt is jelenti, hogy *életkor szerint* is messze kitolódott a rendszeres tanulás határa. Ezt bizonyítandó, közöljük az 1. és 2. sz. ábrát,

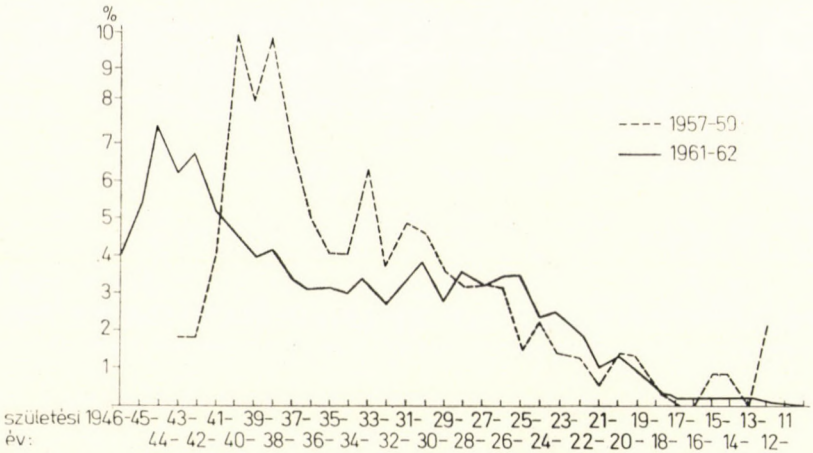
I. SZ. TÁBLA



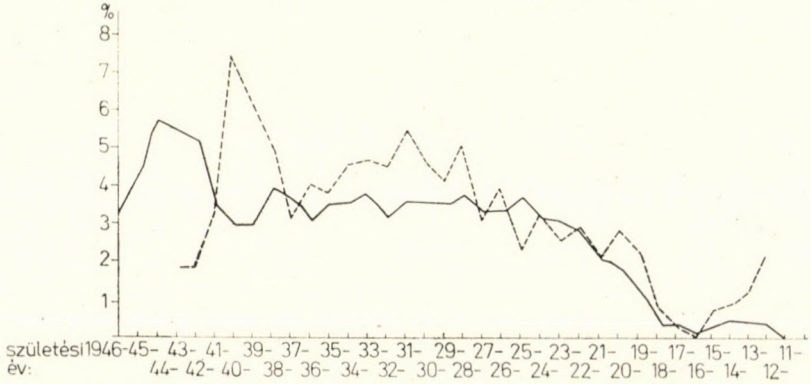
melyeken csaknem három és félezer adat alapján két különböző (1957—58 és 1961—62.) iskolaévben azt igyekszünk szemléletesen bemutatni, hogy a különböző korú (évjáratú) dolgozók az összta-



2a. ábra. Férfi-tanulók %-a az 1957 — 58., ill. 1961 — 62. tanévben



2b. ábra. Nő-tanulók %-a az 1957 — 58., ill. 1961 — 62. tanévben



2c. ábra. Felnőtt tanulók %-a az összes tanulókhoz viszonyítva az 1957 — 58., ill. 1961 — 62. tanévben

nulólétszám hány százalékát teszik ki.[44] Összehasonlító adatokat közlünk külön a nőkre és férfiakra vonatkozóan is. Ha összevetjük, hogy a két tanévben a hallgatók zömét milyen életkorú dolgozók alkották — szemünkbe tűnik, hogy 4 év alatt kitolódott a felnőttoktatásban zömmel résztvevők életkora a férfiaknál 28-ról 42 évre, a nőknél 32-ről 40-re, tehát átlagosan mintegy 7—8 évvel. (Ezt bizonyítja az ábrákon az 1961—62. tanévre vonatkozó grafikonok megnyúlása és a középérték köré való erősebb koncentrálódása.)

Nagyon érdekes következtetésekre ad lehetőséget a dolgozók általános gimnáziumainak a hallgatóösszetételére vonatkozó anyaggyűjtésünk is.

A dolgozók általános gimnáziumába jelentkezettek és lemorzsolódottak %-os megoszlása a férfiak és nők között

Összes jelentkezettek száma	Az összes jelentkezők %-os megoszlása nemek szerint		Az összes jelentkezők hány %-a morzsolódott le?	A férfi jelentkezők hány %-a morzsolódott le?	A női jelentkezők hány %-a morzsolódott le?
Tanév	férfi	nő			
1957—58 559 adat	67,09	32,91	36,49	37,06	35,32
1961—62 1325 adat	48,84	51,16	25,66	29,98	22,86

4 év alatt szembetűnően (18,25%-kal) megnőtt a nők száma a dolgozók általános és középiskoláiban. 1961—62-ben a nők már az összes hallgatóság több mint felét alkották. Közben erősödött a tanulás-vállalás felelőssége, a döntés komolysága is, hiszen ugyanakkor a lemorzsolódottak száma 10%-kal csökkent. (Majd a későbbiekben bizonyítjuk, hogy ez egyrészt éppen a tanulók életkora növekedésének a következménye). Ezek az adatok azonban arra is figyelmeztetnek, hogy a lemorzsolódás csökkenésében jelentős része van a nők részvétele megnövekedésének is. A pedagógusok közvetlen tapasztalata is alátámasztja ezt a tanulságot, hogy bár a nők megterhelése többsíkú és nagyobb, a tanulásban mégis kitartóbbak. Míg a férfi lemorzsolódottak száma mindössze 7,08%-kal csökkent, a nőké 12,46%-kal! Tehát a női emancipáció nemcsak számszerűen, hanem minőségileg is növelte a felnőttnevelés eredményességét!

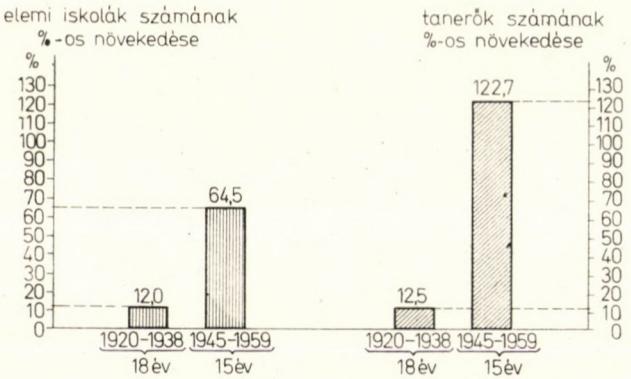
[44] Az országos statisztikai adatszolgáltatás ilyen megosztásban nem közli a dolgozók iskoláinak adatait, ezért Budapest, az északi iparvidék és Tiszántúl főbb iskoláinak az adatait a hivatalos dokumentációk alapján magunk gyűjtöttük össze.

A felszabadulás utáni kulturális élet másik lényeges, általános vonása a *fejlődés rendkívül gyors üteme*. I. táblázatunk szinte minden adata bizonyító példa lehet erre. A 14 év alatti fejlődési ütem a feldolgozott 31 kulturális részterület 38,7%-ánál 200—300% közötti, 35,5%-ánál 350—762% között van. A felszabadulás előtti és utáni kulturális fejlődés ütemének összehasonlítására nézzük meg pl. az elemi oktatás fejlődését 1920-tól 1938-ig (tehát 18 év alatt) és vele szemben a felszabadulás utánit 1945-től 1959-ig (tehát lényegileg kevesebb idő: 15 év alatt). Az elemi iskolázás kiépítését egyébként joggal követelhetjük — a nemzetközi összehasonlító művelődéstörténeti adatok tanulsága alapján — a kapitalista társadalomtól is.

	1920/21	*1937/38*	*A 18 éves fejlődés*
Elemi iskolák száma:	6 158	6 899	12%
Tanerők száma:	17 623	20 149	12,5%
	1945/46	*1959/60*	*A 15 éves fejlődés*
Elemi iskolák száma:	7 440	6 314*	64,5%
Osztálytermek száma:	17 442	28 690	
Tanerők száma:	24 724	55 056	122,7%

* A csökkenés látszólagos, mivel az államosításkor az iskolákat összevonták. Ezért mellé állítjuk a tantermek számának növekedési adatait is. L. Magyarország művelődési viszonyai. Bp. 1960. 234.

Tehát az egymáshoz viszonyított fejlődési ütem: 12%: 64,5%, illetve: 12,5% és 122,7%. (Szemléletetve l. a 3. ábrán.)



3. ábra. Az iskolák és a tanulók számának növekedése

Éppen nevelési vonatkozásban van különös jelentősége a fordulat éve utáni kulturális élet azon sajátosságának, hogy *minden részterületét a párt és a szocialista állam egységes művelődéspolitikai irányítása és ellenőrzése alá vonta.* Ez a kultúra minden ágától elsősorban a *marxista eszmeiség* sajátos eszközökkel való terjesztését, a szocialista nevelési céltudatosságot, önállóságot követeli. Minden nevelés egyik legfontosabb elvi feltétele: a nevelői környezet egésze részéről a nevelőhatás egységességének biztosítása. A kulturális élet egyöntetű kultúrpolitikai irányítása ez alapvető feltétel teljesüléséhez döntően járult hozzá a fordulat éve óta eltelt 18 évben. Ezt az egységes művelődéspolitikai irányítást pedig néha politikai támadások, máskor egészséges, jóindulatú bíráló megjegyzések érték. Az első létében támadta, uniformizálással, tematikai elszűkítéssel, pártpolitikai érdekek kiszolgálásával vádolva. A másik kereste a legmegfelelőbb eszmei módszereket, amikor — az alkotói szabadság legteljesebb tiszteletben tartása mellett — az elvi kritika légkörének megteremtésével valósulhat meg ez a nélkülözhetetlen pártirányítás. Az első szocialista osztályharc kérdése, s a rágalmakra az igazi feleletet éppen a második segítségével kialakult, megfelelő módszerek felhasználásával folyó kulturális nevelés eredményei adják.

Ennek nevelési, főleg népművelési jelentőségét, különösen korunkban a legmodernebb tömegközlési módszerek önálló kultúraterjesztő rendszerekké szerveződésének a korában, nem lehet eléggé hangsúlyozni. Elég visszaidéznünk a Horthy-korszakban a legjobbaknak az éles támadását az ellen a nagy eszmei- és ízlésrombolás ellen, amit üzleti érdekek miatt az eszközök által közvetített értéktelenségek, giccsek és tudománytalanság okoztak — akkor tudjuk igazán értékelni a néhány forintos áron már több mint 100 művet közreadó Olcsó Könyvtár százezres példányszámban megjelenő köteteit, a 8 Ft-os áron megjelenő „Én múzeumom"-sorozat színes képzőművészeti reprodukcióit vagy a 2—3 ezres példányszámban könyvnapokra kerülő és már ott elfogyó verseskötetet stb.

Nem akarjuk ezzel azt mondani, hogy a kultúra területeinek ez a marxista eszmei és művelődéspolitikai nevelési egysége már mindenben megoldódott, teljes és hézagmentes. Bizony a dogmatizmus és revizionizmus mindkét irányba okozott torzulást, és az így fellazult eszmei értékelés rostáján közönség elé kerültek nyugati polgári szemléletet tükröző irodalmi alkotások, giccses-szirupos filmek, happy endes kispolgári operettek stb.

Ez a kultúrpolitikai irányítás a művelődési életben résztvevő állami és társadalmi szervezetek koordinációját, állandó akcióegységét, a feladatok tervszerű elosztását is kell hogy jelentse.

Itt az elért eredmények mellett máig is szemmel láthatók a hiányosságok. Ennek az egységes művelődéspolitikai irányításnak a megvalósulása tehát mindennapi harci kérdés volt a múltban is, az lesz ezután is, de tendenciajellegű érvényesülését az egész szocialista kultúra általános jellemvonásának tekinthetjük.

*

Miközben a felszabadulás utáni kulturális élet legfőbb általános sajátosságait elemeztük, akkor is igyekeztünk figyelemmel lenni szűkebb témánk: a felnőttnevelés és népművelés problémáira. Most közelebbről ezt a két területet tesszük elemzés tárgyává és azt keressük: milyen *sajátosságok, törvényszerűségek* jelentkeznek a *felnőttnevelés és népművelés* felszabadulás utáni fejlődésében.

A legfontosabb kiemelni, hogy *a felnőttnevelés* — a későbbiekben az egyes részterületeinél külön-külön is igazoljuk ezt — *felszabadulás utáni fejlődésével elérte*, hogy ma már a tömegméretű népnevelésből nagyon fontos részt vállal, tehát *nélkülözhetetlen társadalmi funkciót betöltő, intézményi hálózatában megerősödött, önálló ága lett a szocialista nevelésnek és művelődésnek.*

Az előzőkben részletesen megmutattuk, hogy a kapitalizmus óta fontos társadalmi nevelő feladatot kellett a felnőttnevelésnek megoldania, s ez járult hozzá önálló nevelési ággá szerveződése megindulásához. Most a felszabadulás után, különösen a szocializmus építésének időszakában — éppen a társadalom gazdasági fejlesztésével kapcsolatos műveltségi követelmények nagyfokú növekedése miatt ez a feladatrendszer jelentősen kiteljesedett, igen nagy társadalmi súlyt és felelősséget kapott. Emellett, hogy a felnőttnevelés és népművelés ezeket a feladatokat meg is valósíthassa, a népi állam komoly anyagi áldozatokat is hozott az ehhez szükséges objektív és szubjektív feltételek biztosítása céljából.

A felszabadulás előtt pl. nem voltak meg (csak az utolsó évtizedben kezdtek kialakulni) a felnőttnevelés önálló intézményi feltételei, tevékenysége nagyobbrészt más művelődési intézményekhez kapcsolódott vagy intézményektől függetlenül folyt. Nem voltak még a felszabadulás előtt biztosítva a felnőttnevelés önálló személyi feltételei sem. Ez csak nagyon kevesek számára volt főfoglalkozás jellegű tevékenység, jórészt politikai-társadalmi, legfeljebb tiszteletdíjas munka. A II. tábla (272. l.) adatai bőséges bizonyítékot szolgáltatnak arra, milyen méretűen, milyen anyagi áldozatokkal és milyen gyors ütemben történt meg ennek a hiányosságnak a felszámolása az ország egész területét átfogó intézmény- és személyi hálózat kiépüléséig.

II. SZ. TÁBLA

Kulturális életünk átlagos fejlődésének mutatószámai

Sor-szám	Cím	1949 adat	%	1951 adat	%
1	*Óvodák* száma	1 448	100	1 910	132
2	*Ált. isk.* tanerők száma	35 203	100	36 419	103
3	oszt. termek száma	21 924	100	24 723	113
4	*Középisk.* tanulók száma	81 997	100	107 925	131
5	tanerők száma	6 742	100	6 175	91
6	*Egyetemi* hallgatók száma	22 645	100	32 501	143
7	*Könyvkiadás:* kiadványok száma	6 124	100	12 229	199
8	példányszám	48 026	100	58 665	122
9	könyvek példányszáma	14 255	100	18 187	127
10	*Időszaki sajtó* száma	334*	100	416	124
11	*Könyvtárak* (állami) száma:	1 739*	100	2 972	171
12	könyvszám (1000)	1 115*	100	1 788	160
13	kölcsönzés (ezerben)	4 300*	100	5 850	136
14	*Könyvtárak* (szakszervezeti) száma:	2 052	100	3 900	190
15	kötet száma	691 300	100	2 047 000	296
	Tömegkultúra				
16	Műv. otthonok száma	433*	100	1 279	295
17	Ism. terj. előadás száma (1000)	50*	100	60	120
18	Műsoros est száma (ezerben)	—	—	36**	100
19	TIT előadásai (ezerben)	—	—	—	—
20	*Film:* mozik száma	862	100	2 084	242
21	látogatók száma (ezerben)	42 300	100	62 619	148
22	*Színházlátogatók* (ezerben)	2 446*	100	3 435	140
23	Színházi előadások száma	6 113*	100	7 225	118
24	*Rádió előfizetők* száma	539 189	100	701 391	130
25	*Múzeumok* száma	51	100	68	133
26	látogatók száma (ezerben)	672	100	2 819	419
	Iskolai nevelés átlaga (1—6 pont alapján)		100		119
	Szűkebb és tágabb értelemben vett népművelés átlaga (7—26 pontok alapján)		100		175
	Iparitanuló-képzés		100		101
	Felnőttoktatás (iskolai)		100		119
	Felnőttek szakoktatása		100		159

1949-től 1962-ig (1949 % = 100%)

1953		(1956) 1957		1958		1960		1962	
adat	%	adat	%	adat	%	adat	%	adat	%
2 245	155	2 509	173	2 656	183	2 865	198	3 057	211
39 869	113	52 214	148	55 056	156	57 290	163	59 921	170
25 116	114	27 343	125	28 690	130	30 155	137	31 147	142
139 484	170	172 786	210	177 738	217	241 036	294	333 747	407
6 110	90	7 935	117	8 402	124	8 778	130	9 619	142
49 442	218	40 759	179	31 178	137	44 585	197	67 324	297
18 767	306	12 286	200	15 164	247	19 231	314	22 339	364
51 078	106	42 760	89	49 123	102	56 099	117	64 104	133
17 092	119	27 437	192	27 695	194	34 692	243	40 439	283
531	158	546	163	577	172	590	177	634	189
3 860	222	4 271	245	4 360	251	4 668	268	5 051	290
2 834	254	4 698	421	5 062	454	6 248	560	8 499	762
11 998	279	15 835	368	17 613	409	21 425	498	29 013	674
6 500	316	4 228	206	4 969	242	5 105	249	4 442	216
3 227 000	467	3 703 570	535	3 912 000	566	4 900 000	709	4 573 438	661
1 858	429	2 022	467	1 961	453	2 460	568	2 728	630
123	246	40	80	71	142	59	118	62	124
45	125	37	102	48	133	33	92	36	100
35	100	25	72	35	100	43	140	80	228
2 752	319	4 152	481	4 359	505	4 558	529	4 478	519
73 007	172	133 405	315	131 030	309	140 059	331	121 848	288
4 705	192	4 168	170	5 719	233	5 312	217	5 072	207
9 310	152	9 122	149	13 169	215	12 189	254	12 679	207
1 079 648	200	1 774 340	329	1 962 666	364	2 223 741	412	2 390 184	443
76	149	88	172	89	174	93	183	108	211
2 641	393	3 069	456	2 772	397	3 640	542	4 578	681
	143		159		158		186		228
	235		261		283		323		360
	75		147		168		208		239
	255		139		173		459		655
	164		47		79		126		165

Megjegyzés: * = 1950-es adat ** = 1952-es adat

Az adatokat a „Magyarország művelődési viszonyai (Bp. 1960.)" és a MM Statisztikai Tájékoztató 1960. és 1962. köteteiből gyűjtöttük.

Ezek együttesen járultak hozzá, hogy napjainkra a felnőttnevelésnek a nevelés önálló, differenciált feladatokat ellátó ágazatává fejlődése kiteljesedett és befejeződött.

Részletesebben — szűkebb témánk érdekében — a feladatrendszer gazdagodását kell megvizsgálnunk. Már igen jelentős, önálló társadalmi funkciónak tekinthetjük azt is, amit elsősorban közvetlenül a felszabadulás utáni években kellett a felnőttnevelésnek megvalósítania, hogy ti. igyekezzék pótolni mindazt a művelődési hiányosságot (alapismereti, általános és szakmai irányban egyaránt), amely a kapitalista társadalomban megnyilvánuló kulturális monopolhelyzet miatt a dolgozó felnőtt emberek műveltségében megtalálható volt, és nyissa ki a kapukat az emberek újonnan felébredt művelődési vágyának (iskolai vagy iskolán kívüli formák között egyaránt). Mint — az előzőkben láttuk — valóban jelentős tömegek, a felnőtt lakosság több mint a fele élt is ezekkel a lehetőségekkel.

Közben azonban a társadalmi helyzet hazánkban alapvetően megváltozott. A szocializmus építése a szakmai és általános műveltségnek messze magasabb fokát, a művelt emberek jóval nagyobb számát követelte, mint amennyit a felnövekvő nemzedék iskolázásával elérhetett a nemzet. Felvetődött a dolgozók szocialista szemlélete és magatartása formálásának sürgős társadalmi szükséglete is.

Közben a művelődés helyzete az egész világon megváltozott, a korszerű műveltség nem volt tovább megvalósítható csak a felnövekvő nemzedék nevelésével (ezeket az okokat munkánknak a felnőttnevelés szükségességét tárgyaló fejezetében fogjuk részletesen elemezni) — mindez együttesen olyan új, s állandó jellegű funkciókkal ruházta fel a felnőttnevelést, amely szervesen beillesztette ezt a szocialista művelődésügy egységes rendszerébe. *Művelődéselméletileg, lélektanilag és pedagógiailag is igazolt, természetes, sőt nélkülözhetetlen forma lett a munka melletti, a termelőmunka megszakítása nélküli permanens művelődés.*

Ezt az új, sajátos funkciót sok adat igazolja. Elég csak néhány dolgozók gimnáziumi osztály elemzése hozzá. Nábrády Mihály egy pályamunkájában 3 debreceni I. osztály összetételét vizsgálta meg 1963-ban abból a szempontból, hogy a hallgatók mikor végezték az általános iskola VIII. osztályát és hány év kihagyása után folytatják a továbbtanulást. 115 felnőtt tanuló 40%-a 1956 után végezte be általános iskolai tanulmányait, tehát 6—7 év megszakítás után már szükségét érezte, hogy termelőmunkája mellett gimnáziumi tanulmányait is befejezze.

A permanens művelődés elvének fokozatos gyakorlattá válását jól igazolja 2. sz. ábránk (3. rész) is, ahol — az 1962-es adatok alapján — szembetűnő már 4 év alatt is (1958-hoz viszonyítva) a

fiatalok erős térhódítása a dolgozók iskoláiban. A felnőttnevelés tehát szerves és természetes művelődési forma lett. A kultúrának, a technikának, a szocialista társadalomnak a fejlődése újabb és újabb követelményeket támaszt, s a felnőttek egy része csak úgy tudja elképzelni, hogy vágyai szerinti és a követelményeknek megfelelő műveltséget szerezhessen, ha munkája mellett folytatja tovább tanulmányait. Az 1965. évi oktatási rendelet éppen ezt a spontánul már érvenyesülő tendenciát ismeri el és törvényesíti, amikor a dolgozók közép- és felsőfokú oktatásának ezt a munka melletti továbbképző feladatát erősíti, illetve biztosítja a feltételeket is az alapfokú szakmunkás képzés után a felnőttoktatás segítségével a középfokú végzettség megszerzéséhez.

*

A felnőttnevelés e gyors fejlődése természetesen együttjárt azzal is, hogy folytatódott, sőt több jel azt mutatja, hogy *be is fejeződött e nagy terület* (már a 20-as években megkezdődő) *differenciálódási folyamata, egyes sajátos feladatoknak a felnőttnevelés önálló szakágaivá fejlődése* (l. az I. és III. táblázatot). Mint minden ilyen felosztás, úgy ez a téma is túlzottan leegyszerűsíti a változási folyamatot és a jelenségek kölcsönös összefüggését nem képes eléggé megmutatni. Ennek ellenére szükségesnek ítéltük alkalmazását azért, mert a felnőttek iskolán kívüli neveléséből, melyet a saját korában azonos jelenségnek tartottak a népműveléssel, mint akkor még differenciálatlan egészből a különböző korokban az egyes felnőttnevelési fő feladatok kiválását, majd önálló szakágakká szerveződését nagyon szemléletesen s összefoglaló jellegűen tárja elénk. Megmutatja, hogy melyek voltak azok a részfeladatok (nem formális logikai, egymást kizáró felosztásban, hanem a különböző aspektusok szerint felvetődő feladattípusok felsorolásában), melyeket a különböző korokban a népművelésnek kellett megoldania, s ezek közül mikor, melyek erősödtek meg annyira, hogy kiváltak mint önálló felnőttnevelési szakágak a népműveléséből.

A séma helyes értelmezése érdekében még arra kell nyomatékosan felhívnunk a figyelmet, hogy mi itt nem a népművelés fejlődésének teljes történeti folyamatát ábrázoltuk, hanem kiragadtuk a fejlődésnek 6 különböző időpontját, 6 jellegzetes állomását, és azt mutattuk meg, hogy az éppen adott időpontban mit tekintettek a népművelés feladatának. (Ezért választottuk el vonallal egymástól az egyes stádiumokat.) A kiválasztott időpontok közötti fejlődés sajátosságainak a tanulmányozására ui. mi nem vállalkozhattunk, ez a népműveléstörténet feladata, elvégzése után majd a teljes fejlődés vonala is pontosan megrajzolható lesz.

III. SZ. TÁBLA

A lakosság %-os részvétele a művelődés különböző területein (hozzávetőleges számítás)

A százalékszámítás népesedési irányadatai 1962-ben:

a) az összlakosság száma: 10 071 715 fő
b) 15—60 évesek száma: 6 104 491 fő
c) családok (és családtöredékek) száma: 3 309 900

I. %-os részvétel 1945-től 1962-ig

A művelődés különböző formái	A résztvevők száma	15—60 évesek %-ában	összlakosság %-ában
1. Iparitanuló-képzésben résztvettek	440 229	7,2	—*
2. Szakmai tanfolyamokon résztvevő felnőttek	2 439 988	40,—	—
3. A felnőttoktatásban résztvevők	535 637	8,77	—*

II. %-os részvétel 1962-ben a felnőttnevelés különböző területein

A vezetést biztosító rendszeres népművelési alkalmakon résztvevők:			
1. Ismeretterjesztés	1 994 183		19,8++
2. Szakkörök	168 446		1,6
3. Műkedvelő csoportok	299 443		2,9
A szabad önművelési alkalmakkal élők száma:			
4. Hangversenyek résztvevői	507 315		5,3++
5. Televízió előfizetők száma	325 106		9,8+
6. Múzeum és kiállítás látogatók	1 877 800		18,6++
7. Színházak látogatói	2 015 376		20,1++
8. Műsoros estek résztvevői	3 627 788		36++
9. Könyvtárba beiratkozottak	1 840 226		55,6+
10. Mozi látogatók	6 769 377		67,2+++
11. Rádió előfizetők	2 390 184		72,2+
A rendszeres iskola-jellegű foglalkozásokon résztvevők:			
12. Iparitanuló-képzésben	143 957	2,35	+
13. Szakmai tanfolyamon résztvevő felnőttek	232 212	3,8	
14. Felnőttoktatásban résztvevők	285 328	4,67	+

Megjegyzés: Az adatokat a M M „Statisztikai Tájékoztató" 1962. I—II. kötet és a „Kultúrstatisztikai Adattár 1962." Bp. 1963. c. kiadványokból vettük.

* = Hozzávetőleges adat. Mivel a tanulás 3, ill 4 évig tart, az össz. résztvevők számát iparitanuló-képzésben 3-mal, a felnőttoktatásban 4-gyel osztottuk, hogy a tanuló személyek számát megkaphassuk.

\+ = mivel ezeket a művelődési alkalmakat az egész család használja, a részvétel %-át a családok számához viszonyítva adtuk meg.

++ = a rendezvények összlátogatóinak számát 3-mal osztottuk, mivel 1 ember hozzávetőlegesen évente legalább 3 ilyen rendezvényen részt vesz.

+++ = Havi 1,5 látogatást számolva résztvevőnként az összeget 18-cal osztottuk.

A felszabadulás utáni fejlődés differenciálódási tendenciája két területen igényel figyelmet. Az előző részben már bemutattuk, hogy — elsősorban politikai okoknál fogva — a Horthy-korszakban *a párt- és szakszervezeti oktatás* szakadt ki a népművelésből, s kezdett önálló életet. A felszabadulás utáni fejlődés e területek működését is megsokszorozta, de ugyanakkor mintegy elfogadta, társadalmi gyakorlatként igazolta önállósodásukat. A felfokozott méretű és jelentőségű párt- és szakszervezeti káderképzés mutatja, hogy az iskolai jellegű politikai nevelés területén is megérett a felnőttnevelés önálló szakágává fejlődésének szükséglete, sőt megteremtődtek intézményi és személyi feltételei is. Ábránkon ez önállósodási folyamat mellett azonban azt is éreztetni kívántuk, hogy az általános politikai képzés feladatai, tehát a tömegek világnézeti, politikai tudatának szocialista formálása tovább is igen fontos népművelési feladat maradt.

A felnőttnevelés felszabadulás utáni fejlődésének legsajátosabb ága: *az iskolai jellegű felnőttoktatás*. Jellegzetességei — minden vonatkozásban — tanulságosak, s a művelődés egész folyamatában lejátszódott fejlődési folyamatok mély belső összefüggéseit tükrözik.

A differenciálatlan felnőttnevelésben — mind a felszabadulás előtti hazai népművelésben, mind a mai polgári felnőttnevelésben — már előfordultak, illetve előfordulnak az iskolai jellegű formák, de ezek helyzete, funkciója, aránya az egészen belül alapvetően más, mint a szocialista társadalomban. Ennek oka, hogy — a művelődési élet területén — az uralkodó osztályok művelődési monopóliumán az egyik leghatározottabb „rombolást", „betörést" az iskolai jellegű felnőttoktatás megvalósulása jelenthette volna azzal, hogy a dolgozóknak — a tanulás eredményeként — magasabb szintű munkák ellátására adhatott volna végzettséget. Ez magyarázza meg a polgári társadalmakban e részterületek, illetve formák elenyészően csekély arányát, korlátozott és eltorzított szerepét, perspektívátlanságát a művelődés egészében. A felszabadulás előtti Magyarországon pl. ez a részterület szinte teljesen csak a legelemibb fokra, az analfabéták képzését végző formákra korlátozódott. Annak az évenként országosan legfeljebb egy-két magánvizsgára előkészítő tanfolyamnak, amely még ezen a területen létezett, a művelődési monopol helyzet megváltoztatásában betöltött szerepéről beszélni sem lehet.

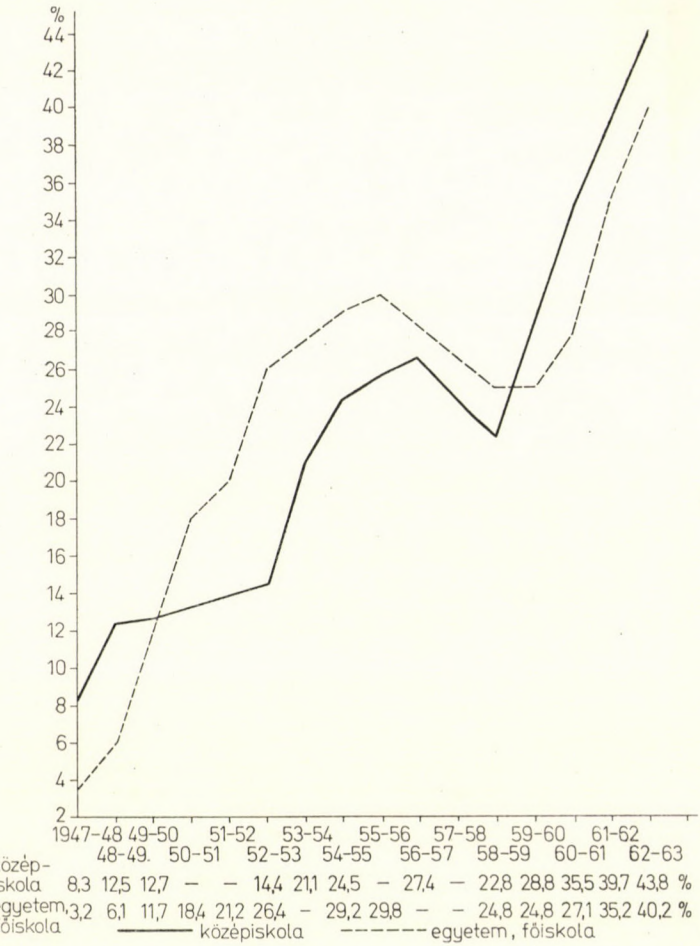
Az elmondottak elégséges alapot nyújtanak annak megértéséhez, hogy ugyanakkor a felszabadulás utáni fejlődésnek, és egyáltalán a szocialista felnőttnevelésnek miért éppen az iskolai jellegű felnőttoktatás sokszintű, a dolgozók szocialista körülményei szerint

sokformájú és tömegméretű igények kielégítésére is alkalmas kibontakozása a legjellegzetesebb eredménye. 20 év fejlődése igazolja, hogy a művelődési hiányok pótlásának, a magasabb szintű társadalmi feladatok ellátásához szükséges műveltség kialakításának, a huzamosabb ideig tartó képzésnek, marxista szellemű személyiségformálásnak — a felnőttnevelés egészén belül — ez a legeredményesebb, legdifferenciáltabb formája, s a szocialista társadalmi forradalom tartalmának is ez a leginkább megfelelő.

Ez magyarázza meg azt a többi területből is kiemelkedő ütemű fejlődést, amit a felnőttoktatás elért a művelődés egészén belül. Ezt kívántuk ábrázolni az 5. ábránkkal. Az 1949-es eredmények százalékában ennek a fejlődésnek gyors ütemét a következő adatok jelzik: 1951 = 119%; 1953 = 255%; 1957 = 139%; 1958 = 173%; 1960 = 454% és 1962 = 655%. Egy a felszabadulás előtt teljesen elmaradott, de társadalmi funkciójában kiemelkedően fontos terület fejlődött itt fel 20 év alatt a szocialista művelődés s azon belül a felnőttnevelés egyenrangú s önálló ágává.

Nagyon fontos konzekvenciák levonására nyújt alkalmat a 4. ábra, mellyel éppen azt szerettük volna szemléletessé tenni, hogyan fejlődött évről évre a felnőttoktatás a felnövekvő nemzedék iskolai nevelésének valóban egyenrangú társává, kiegészítőjévé és folytatójává. A grafikon azt ábrázolja, hogy a felszabadulás utáni években a középfokú iskolai oktatásban és a felsőoktatásban az össztanuló-létszámnak hány %-át alkották a felnőttek. A tanulság igen elgondolkoztató: a statisztika adatai szerint az 1962—63. tanévben országos átlagban a középiskolákban tanító pedagógusok tanítványainak 43,8%-a, az egyetemeken, főiskolákon tanulóknak viszont 40,2%-a volt már felnőtt. (Bár nem tartozik közvetlenül ide, a fejlődés eredményeit taglaló fejezethez, de máris jelezni szeretnénk, hogy éppen ezek a magas számszerű eredmények kényszerítenek majd bennünket azoknak a kérdéseknek a felvetésére, melyeket a tudományos kutatás szükségességéről szóló fejezetben fogalmazunk meg, hogy ti. levontuk-e már a megfelelő következtetéseket nevelői munkánknál abból, hogy tanítványaink csaknem fele felnőtt. Több vonatkozásban nemleges választ kell majd adnunk a kérdésre!)

A felnőttnevelés felszabadulás utáni fejlődésének tehát a második sajátossága az, hogy befejeződött a XX. század harmadik évtizedében megindult differenciálódási folyamat: ennek utolsó állomásaként a felnőttnevelés önálló ágává szerveződött az iskolai jellegű felnőttoktatás, kiterjeszkedett a rendszeres művelődés minden szintjére, gyors ütemben felfejlődött a felnövekvő nemzedék iskolai jellegű képzése mellé, s az utolsó években sajátos intézményrend-



4. ábra. A felnőtt tanulók számának növekedése 1948-tól 1965-ig %

szere, személyi állománya, oktatási formái, s egyáltalán sajátos pedagógiai elmélete kidolgozásában és megteremtésében is lépést tett előre.

Ha a felszabadulás utáni fejlődés további sajátosságait, törvényszerűségeit meg akarjuk ismerni, külön figyelemmel kell fordulnunk *az iskolán kívüli kulturális nevelés fő területe: a népművelés* felé is.

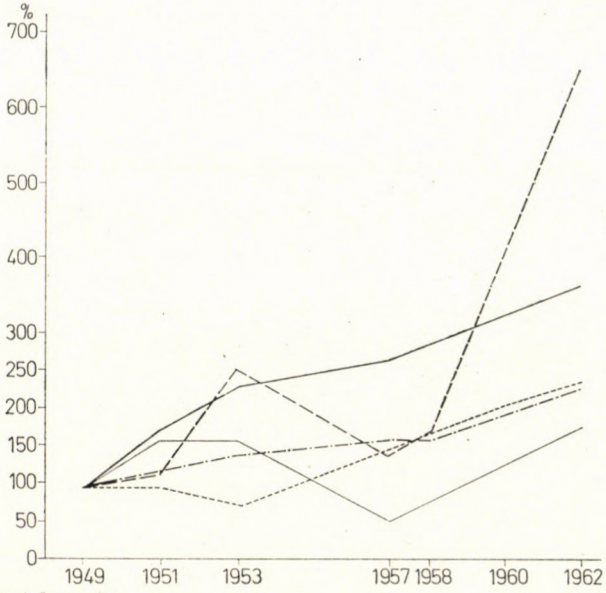
Először egy sokakban felmerülő félreértést kell tisztáznunk. A népművelés területének az a szűkülési folyamata, melyet az önállóvá vált felnőttnevelési területek kiszakadása okozott, nem jelentette az így egyre homogénabbá váló népművelés jelentőségének és hatóerejének a csökkenését. Ellenkezőleg, éppen a felszabadulás utáni helyzet bizonyítja, hogy a népművelés is az iskolai felnőttoktatáshoz hasonló, gyors ütemű fejlődésen ment keresztül. Dr. Tar Károly az Alföld c. folyóirat országos népművelési ankétján tartott hozzászólásában helyesen emelte ki, hogy a népművelés az egységes művelődésügy legrugalmasabb, a társadalmi helyzet követelményeihez a leggyorsabban alkalmazkodó, a foglalkozásain önkéntesen részt vevő dolgozók egyéni vagy kollektív igényeit a legváltozatosabb formában kielégítő és továbbfejlesztő része. Többek között ez magyarázza meg, hogy a felszabadulás után felvetődő új társadalmi nevelő funkciók ellátásába is gyorsan és eredményesen bekapcsolódott, ami viszont társadalmi jelentőségének az emelkedését s a szükséges funkciók jobb ellátásához nélkülözhetetlen intézményi, dologi és személyi feltételek gyors ütemű biztosítását hozta magával.

Bizonyítsuk ezt néhány adattal a II. táblázat alapján. Az alapvető intézmény, a művelődési otthonok száma pl. 1950-ben 433 volt, 1953-ban már 1858, és 1962-ben 2728. Ez 630%-os fejlődést jelent. Ugyanígy a könyvtárak fejlődése 290; a múzeumoké 211%-os. Nem akarjuk a bizonyító adatokat tovább idézni — a táblázatban ezek mindenki számára hozzáférhetők —, csak egy sajátosságra szeretnénk még a népművelés fejlődésével kapcsolatban utalni. Ha a testvéri népi demokráciák népművelésének ugyanezen időszakban történt fejlődését tanulmányozzuk, arra kell rájönnünk, hogy ezekben nagyjából azonos irányú és ütemű fejlődés folyik és párhuzamosan ért meg a helyzet a továbbfejlődésre vonatkozó fontos konklúziók levonására.[45]

Ezért kell megvizsgálnunk most is, miről „beszélnek" nekünk a fejlődés mutatószámai. Bármely terület sajátos mozgását mindig a környezethez való viszonya teszi szemléletessé. A művelődési életben jelentkező mozgási, fejlődési tendenciák is akkor emelkednek ki, ha annak különböző részterületeit együtt vizsgáljuk. Ezt próbáltuk szemléletessé tenni az 5. ábrán. Kiválasztottuk azonos időszak adatai alapján a társadalmi nevelés fő 5 ágát: a felnövekvő nemzedék iskolai nevelését, a szakmunkás iparitanuló képzést, az iskolai felnőttoktatást, a felnőttek szakmai tanfolyamokon

[45] *Durkó Mátyás:* A felnőttnevelés és népművelés tudományos kutatásának szükségessége és körvonalai. Acta Marxistica et Paedagogica Debrecina. Tom VIII/I. 1962. 161.

megvalósuló szakmunkásképzését és a népművelést, és összehasonlítjuk fejlődésüket 1949-től 1962-ig (1949-es állapotukat véve 100%-nak.) A fejlődés objektív mutatóinak összehasonlításából levonható következtetés szerint *a művelődési élet felszabadulás utáni fejlődésé-*



	1949	1951	1953	1957	1958	1960	1962
Felnövekvő nemz. isk. képzése	119	143		159	158	186	228 %
Felnőttek szakoktatása	159	164		47	79	126	165 %
Felnőttoktatás	119	225		139	173	459	655 %
Népművelés	175	235		261	283	325	363 %
Iparitanuló képzés	101	75		147	168	209	239 %

5. ábra. A művelődés egyes területeinek fejlődési üteme 1944-től 1962-ig (%)

nek szembetűnő jegye — az 1957-es erős ingadozás ellenére is minden részterület határozott, permanens növekedése mellett — *elsősorban két szakágnak: a népművelésnek és a felnőttek iskolai jellegű oktatásának a rendkívüli gyors ütemű kibontakozása.* (1949-hez viszonyított fejlődési %-uk 1962-ben: a népművelés 360%; felnőttoktatás 655%, míg a felnövekvő nemzedék iskolai neveléséé: 288%.) Márpedig ez a megkülönböztetően gyors fejlődés csak azért következhetett be, mert a többi terület már előzetesen elérte, illetve lassabb ütemű előrehaladással is eléri azt a fejlettségi szintet, amit a velük szemben támasztott társadalmi követelmények teljesítése kíván, viszont

ezeknek a területeknek — tehát a népművelésnek és a felnőttek iskolai oktatásának —, éppen mert nőtt a funkciójuk és társadalmi hatókörük, sokkal gyorsabb ütemben kellett fejlődniük ahhoz, hogy feladataikat sikeresen megvalósíthassák. Ez a fejlődés objektív sajátossága, s ennek eredményeként alakult ki a felnőttnevelésnek az a differenciált szakágrendszere, amely a jelenlegi helyzetet jellemzi.

Az egész felnőttnevelés, de különösen a népművelés fejlődésében számottevő lendítőerőt jelentett a *kultúraterjesztés, tömegközlés új technikai rendszereinek a benyomulása a művelődési életbe.* Ennek első jeleivel a Horthy-korszakban már találkoztunk. Különös fontosságot kapott ez a kérdés a felszabadulás után, amikor a rádió, lemezjátszó, magnetofon, majd a televízió egyre inkább „tömegcikké" vált, s a mozi lényegileg minden nagyobb lakótelepre eljutott.

Azt, hogy ezek a tömegközlési rendszerek lényegileg népművelési feladatot látnak el — maga az élet, maguk az emberek eldöntötték. Itt többről van szó, mint csak arról, hogy pl. az iskolai oktatásban ezeket mint segédeszközöket bevonjuk az oktatás folyamatába. Ezek a közlésrendszerek működési idejük több mint 50%-ában (a Magyar Televízió műsoridejének példáját felhasználva: l. IV. sz. tábla) közvetlen művelési, kultúraterjesztési, nevelési feladatot

IV. SZ. TÁBLÁZAT

A magyar televízió műsoridejének megoszlása a különböző műsortípusok között 1962-ben*

	Az össz. műsoridő %-ában
1. Aktuális és ismeretterjesztő műsorok (Híradó, Élőújság, ismeretterjesztő előadások)	21,2%
2. Művészeti műsorok a stúdióból (Képzőművészeti, zenei és egyéb vendégjátékok)	9,4%
3. Külső művészi műsorok közvetítése (hangverseny, opera, balett, színház, cirkusz)	11,3%
4. Filmközvetítések (játékfilmek és ismeretterjesztő filmek: 5,7%)	20,7%
5. Sportközvetítések	6,3%
6. Ifjúsági műsorok	8,9%
7. Külföldi átvételek (művészi közvetítések: 2,2%; sport és aktuális: 6,2%)	8,4%
Tiszta műsoridő	86,2%
Műsorkitöltés (szünet, zene, reklám)	13,8%

* Kultúrstatisztikai Adattár 1962. Közp. Stat. Hiv. 1963. 15.

látnak el, komoly értékeket közvetítenek a dolgozóknak és népszerűsítik azokat. (A műsoridő többi része hírközlés, szórakoztatás, amik szintén kapcsolódnak a népműveléshez, sőt — bizonyos vonatkozásban — annak is tekinthetők.) Tehát ez már nem eszközszintű probléma, hanem itt az új közlési eszközlehetőség új *kultúraterjesztő rendszerré* „lépett elő", saját műsorösszeállítással, feldolgozást segítő annotációkkal stb. Ezért tekintjük ezeket — jórészt — a népművelés anyagának.

Emellett azt is látnunk kell, hogy ezek a közlésrendszerek — éppen sajátos tulajdonságaik: a közvetlen érzékletesség, szemléletesség, a földrészeket átölelő egyidejűség, a belső intimitás, az erősebben szórakoztatva-művelő jelleg miatt — rohamosan népszerűkké váltak.

Azt, hogy az egyes közlési rendszerek, különösen a modern közvetítési eszközök milyen tömeghatásúak, tehát mennyire népszerűek, a lakosság kb. hány százalékát érintik, hány százalékához juttatják el a kultúrát, egzakt módon nehéz bizonyítani. Látszólag nem is szükséges, hiszen a mindennapi élet általános tapasztalata annyira bizonyítja a legmodernebb tömegközlési rendszerek rendkívüli népszerűségét. A végső következtetések helyes levonása érdekében, a különböző közlési rendszerek, illetve népművelési területek tömeghatásának az összehasonlítása céljából mégis szükséges, hogy statisztikai adatokhoz forduljunk. A „M. M. Statisztikai Tájékoztató" 1962-es adatait használtuk fel a III. táblázat összeállításához. Hangsúlyoznunk kell, hogy számításunk *csak tájékozódó jellegű*, nem egzakt pontosságú, mert a statisztikai adatok általában nem arról adnak képet, hogy egy-egy népművelési területen a lakosság hány tagja hányszor vesz részt, hanem, hogy összesen hányan vettek részt.[46] Így bonyolultabb átszámításokat kellett végezni ennek megközelítő tisztázásához. Ha nem is feltétlenül biztos tehát, hogy a közölt adat egy-két százalékkal nem több vagy kevesebb — ezt ma pontosan nem tudja megmondani senki sem, nagyobb eltérés viszont nem lehet a számításban —, ennek ellenére az egyes területek népszerűségéről és tömegbázisáról nyert adatok egymástól annyira különbözők, hogy az 1—2%-os esetleges eltérés az egyes adatokban a lényeges konzekvencia bizonyítottságát nem teheti kétségessé. Ezek szerint a szakkörökben kb. a lakosság 1,6%-a, műkedvelő csoportokban 2,9%-a, hangversenyeken 5,3%-a vesz részt, az ismeretterjesztés szóbeli alkalmain 19,8%.

[46] Az átszámításnál a szociográfiai méréseknek azokat az adatait vettük figyelembe, hogy egy ember évente hányszor látogat átlagban egy-egy kulturális intézményt. *Szántó Miklós:* Egy kísérleti felmérés módszertani tapasztalatai. Magyar Filozófiai Szemle 1961. 3. sz. 357—377.

Ha a könyvtári kölcsönzők számát a családok számához viszonyítjuk (mivel a hazavitt könyvet általában többen is olvassák), ez a szám kb. a lakosság 55%-os könyvtári könyvvel való ellátását mutatja (a lakosság számához viszonyítva azonban a könyvtárba beiratkozottak csak 17%-ot tesznek ki).Ugyanígy számolva a rádióelőfizetők számát kb. 75%-os rádióval való ellátottságot kapunk. A mozilátogatók száma kb. a lakosság 68%-át teszi ki.

Ezek szerint — összegezetten — azt látjuk, hogy a hagyományos, nagyrészt természetes közlésrendszerekre építő, szűkebb értelemben vett népművelési területek (pl. szakkörök, műkedvelés, ismeretterjesztés stb.) hatósugara kb. a lakosság 1,6%-ától 20%-áig terjed. Ezzel szemben a modern technikára épülő közlésrendszerek — kezdve a sajtótól, a könyvkiadástól a könyvtárakig, moziig, rádióig (a televízió adatainál ezt még csak a fejlődés rendkívül gyors üteme jelzi) — már a lakosság 55—75%-áig is eljutnak.

A helyzetből adódó népműveléselméleti konzekvenciákat majd később vonjuk le, itt megelégszünk csak a művelődéstörténeti jellegű következtetésekkel. Ezek az adatok azt bizonyítják, hogy *a modern technikai eszközök segítségével messze megnőtt a népművelés tömegméretű hatékonysága.* A lakosság 1/4-éről kb. 3/4-ére emelkedett azoknak a száma, akik ma már — nagyobb erőfeszítés nélkül — hozzájuthatnak a kultúra legértékesebb termékeihez. A kultúrafejlesztés feladata — országos átlagban — kb. ilyen szinten megoldott.

Természetesen van még ez irányban tennivaló. Országos átlag szerint számolva is sokan vannak, akikkel szemben — Füleki József szavaival élve[47] — még szinte „kulturális fejlődésünk demokratikus szakaszához tartozó" feladatok megvalósításával vagyunk adósok. Vannak szociális rétegek (pl. bejáró munkások, tanyasi lakosok stb.), akik még kiesnek kultúraterjesztő munkánk hatósugarából, és vannak csoportok vagy egyesek, akik körül ugyan már a kultúrával élés igen sok lehetősége van nyitva, mégsem ébredt még fel erre az igényük. Mindegyik más-más szintű feladat, de egészében még mindkét típus a kultúraterjesztés gondjai közé tartozik. Természetesen ezek a részvételi %-ok nem egymást kizáró adatok. Egyes emberek a kultúra egyik, mások másik lehetőségével élnek. Mindegyik területnek megvan a maga előzetes sajátos „műveltség-szint" követelménye is, amely nélkül nem lehet a műveltségi anyag elsajátítását elvégezni — tehát sohasem várható minden részterület egyenlő fokú népszerűsége. Mindenesetre kultúraterjesztő népművelési feladatunk teljesítésében odáig kell el-

[47] *Füleki József:* Népművelők vitája. Társadalmi Szemle 1965. febr. 107.

jutnunk, hogy lényeges rétegek — önhibájukon kívül, a lehetőségek hiánya miatt — ne akadályoztassanak meg abban, hogy hozzájussanak a kultúra javaihoz, és hogy igyekezzünk is — a reális lehetőségek határain belül — növelni azoknak a számát, akik élnek is a meglevő művelődési lehetőségekkel.

A kultúraterjesztés modern technikai rendszerei elterjedtségének még van egy igen fontos művelődéselméleti következménye. Ahhoz járul hozzá, hogy valóban társadalmi méretekben a kultúra legjavához, igazi értékekhez a legmagasabb szintű tolmácsolásban juthassanak hozzá az emberek külvárosban, kisvárosban vagy falun egyaránt. Nagyon lényeges következménye ennek *a népművelés helyi, „önellátó" jellegének a szükségesre korlátozódása.* Az országos irányítású és szintű művelődési folyamatba való bekapcsolódás lehetőségei nyíltak meg ezzel, eddig elhagyottabb szociális egységek számára is, és a népművelés (főleg műkedvelés) helyi feladata elsősorban ezek alkalmazása lesz.

*

A felnőttnevelés és népművelés felszabadulás utáni fejlődésének sajátos vonásait akkor érthetjük meg teljes mélységében, ha *eszmei-tartalmi sajátosságait* is feltárjuk. Itt már nem tekinthetünk el attól a különbségtől, ami — ezen a területen — a két fő szakasz: a szabadművelődés és a szocialista felnőttnevelés, népművelés eszmei koncepciójában megmutatkozott.

A Horthy-korszak népművelésének sajátosságait elemezve kiemeltük, hogy a társadalmi bázis és öntevékenység vonatkozásában milyen nagyfokú szűkülés következett be, s ezzel párhuzamosan hogyan fejlődött ki az állami irányítású népművelés gyakorlata. Pedagógiai koncepcióban ez a nemzetnevelés — lényegileg „tárgyszempontú" — szemléletének a megerősödését jelentette. A nemzeti egységre, nemzeti hivatásra nevelés alapvető politikai célja szabta meg a felnőttnevelés fő irányát és tartalmát.

A felszabadulás utáni első évek *szabadművelődése* ezzel a felülről, állami szinten irányított „tárgyszempontú" koncepcióval állt élesen szemben, mintegy ennek ellenpólusát jelentette. „A szabadművelődés kézikönyve" c. munkában olvassuk: „Nálunk a világháború előtt olyan állami szerv végezte a ‚népművelést' (az Iskolánkívüli Népművelés Központja és a törvényhatósági iskolán kívüli népművelési bizottságok), amelybe formailag a társadalmat is belevonták ugyan, de benne a művelődésnek az anyagát felül állapították meg, s a szervezetét is felülről, hivatalosan irányították. Az ország felszabadulásával kapcsolatban megindulhatott a társadalom öntevékenysége kulturális vonalon is. Új szervezetet

kapott tehát az a munka is, amelyet régebben a népművelés foglalt össze. Ebben a szabadművelődési szervezetben a társadalom joga művelődési igényeinek kifejezése és rendezése, az állam szerveinek pedig az a kötelessége, hogy ezek kielégítését elősegítse. Ebben a szervezetben tehát a társadalom és az állam egészséges együttműködése biztosítékot nyert."[48]

Ez a felfogás teljesen megegyezett a mozgalom elvi „atyjának", Karácsony Sándor professzornak az általános felnőtt-pedagógiai felfogásával. Ez a polgári liberális „szabadnevelés"-hez kapcsolódik, s ilyen szempontból az előző korok „tárgyszempontúságával" szemben a népművelésben, felnőttnevelésben is a „gyermek — azaz — felnőttközpontúság" megteremtését jelentette. Eszerint a művelődés tartalma, célja, formái kiválasztásában minden jog a művelődő felnőttet illeti meg. „A kultúra munkaközösség eredménye — írja —, benne a két félnek egyforma része van; a kulturálandó félnek éppen az igénye az a része, csak abban részesíthető, amit igényel . . . A közösség akar művelődni, és ezirányú igényét jelenti az értelmiségnek. Az értelmiség mindig csak a közösség ezirányú igényét szolgálhatja ki a siker reményében."[49]

Érdeme a szabadművelődésnek, hogy észrevette a Horthy-korszakban a népművelés társadalmi bázisában bekövetkezett nagy szűkülést, a tárgyszempontú koncepció súlyos egyoldalúságát: az emberek művelődési igényének, érdeklődésének teljes figyelmen kívül hagyását, és a kulturálódási lehetőségek fokozatos megteremtésével kinyitotta a kapukat az emberek szabad művelődése előtt, s ezzel jelentősen megnövelte a népművelés társadalmi bázisát.

A szabadművelődés munkájára a vezetők általános politikai és művelődéstörténeti felfogása erősen rányomta bélyegét. A szabadművelődés a magyar társadalom felszabadulás utáni első nagyobb fejlődési szakaszának: a koalícióra épülő népi demokratikus szakasznak volt a jellegzetes, erősen kispolgári szemléletű népművelési irányzata. Ez kifejeződött már a demokráciáról vallott felfogásukban is. Egy paraszti jellegű, ún. „tiszta demokráciát" képzeltek el, melynek eszménye az északi népek polgári-paraszti társadalma, amelyben — szerintük — mindenféle diktatúra ki van zárva. Ők a Tanácsköztársaság bukásából azt a végkövetkeztetést vonták le, hogy a munkásosztály nem képes a társadalom vezetésére.

Művelődéstörténeti felfogásukra Karácsony Sándornak az a nézete nyomta rá a bélyegét, amely szerint a magyar kultúra fejlődése a XVII. századtól kezdve nem szerves, nem magyar, hanem

[48] *Kövendi—Szathmári:* A szabadművelés kézikönyve. Bp. 1948. 118.
[49] *Karácsony Sándor:* Magyar Béke. Bp. 1947. 85.

idegen átvétel. Szerves „magyar kultúra" csak a népi kultúrából, a népművészet, a népi bölcsesség talajából nőhet ki.

Ez az alapvető politikai és művelődéstörténeti felfogás magyarázza meg, hogy miért esett ki a szabadművelődés látóköréből a munkásság kulturális nevelése, és miért koncentrálódott tevékenységük jórészt a kisvárosi és falusi parasztok között folyó munkára. Ez adja az indokát annak is, hogy bár a szabadművelődés szóban a teljes, egyetemes, modern és magyar kultúra elvét hangoztatta, művelődési gyakorlata súlyos csorbítást jelentett ezen a teljességen és erősen leszűkült csak a népi paraszti hagyományhoz közel álló kultúrához. Igaz, hogy éppen folklór alapon, határozottan szakított — és ez nagy érdeme — a Horthy-korszak irredenta, soviniszta szemléletével, és a szomszéd népek történetének, sorsának, kultúrájának az ismertetését bevonta a felnőttek nevelésének az anyagába, de az egyetemes kultúra legértékesebb pozitív hagyományainak az átvételéig nem tudott eljutni.

A népművelés formáit illetően a szabadművelődés különös gondossággal készítette elő és hangsúlyozta — mint „A szabadművelődés kézikönyve" bizonyítja — az emberek erősebben önművelési, vezetés nélküli művelődés formáit: a hangversenyeket, kiállításokat, múzeumlátogatást, színházi előadásokon való részvételt, olvasást stb., ahol — elvi koncepciója szerint — a felnőtt ember teljes szabad kulturálódása a legkorlátlanabbul valósulhat meg.[50] Itt a formáknak — az előző időszakhoz képest — jóval nagyobb gazdagságát alkalmazta.

A szabadművelődésről egyre határozottabban kiderült, hogy nem volt képes megteremteni a társadalom és állam egységes harmóniáját a felnőttnevelésben — ahogy hirdette. A Horthy-korszaknak „tárgyszempontúságával" — csak a nevelési célokkal való törődésével — szemben egy ellenkező irányú antipólust: „a gyermek-, illetve: felnőttközpontúságot", a nevelési irányítottsággal szemben a teljes polgári liberális (eszmei és értékbeli) „szabadságot", csak az igények szolgai kiszolgálását valósította meg. Szinte teljesen elfeledkezett a demokratikus és szocialista állam, a társadalmi közösség természetes érdekét jelentő eszmei, politikai és ideológiai nevelésről, az igények növeléséről, nemesítéséről, a művelődés terén most elindult emberek vezetéséről. Természetes, hogy a fordulat éve után a munkásosztály és a szocializmust építő nép követelményeinek a szabadművelődés nem tudott megfelelni.

Az egészséges szintézist a *szocialista népművelésnek* — egy ideig még tovább is a szélsőségek között hányódva, de végül a helyes

[50] *Kövendi—Szatmári* i. m. 79—99.

elvi koncepciót kikristályosítva — kellett kialakítania. A szabadművelődés helytelen koncepciójának fő oka: a szociális, lélektani és pedagógiai helyzetelemzés elhibázottsága. „Felnőtt, önmagukért és másokért felelős emberekről van szó: akik érettek az önállóságra" — hirdették a „Kézikönyv" szerzői. Teljesen megfeledkeztek a társadalmi osztályharcról, amelynek a következetes megvívása alapvető feltétele lesz az emberi egyenlőségnek, önállóságnak, szabadságnak, s majd a valóban „szabad" művelődésnek is. De addig még igen következetes politikai, világnézeti nevelést, tervszerű „vezetést" kell alkalmazni a társadalomban.

Teljesen megfeledkeztek arról, hogy azok a felnőttek, akiknek „szabad művelődésére" számítottak, egyrészt a kapitalista társadalom művelődéspolitikája miatt megfelelő iskolázásban — nagy százalékban — nem részesültek, így nem rendelkeznek azzal az alapvető ismeretanyaggal, művelődési készségekkel, sőt művelődési igénnyel, amely ahhoz kellett volna, hogy önmaguktól, teljesen önkéntesen, minden vezető jellegű segítség nélkül vehessenek részt a művelődésben. Sőt ezek az emberek sokszor még erős fertőzöttjei a polgári korszak reakciós világnézeti, politikai, nacionalista-soviniszta szemléletmódjának is.

Éppen ezért nem szabad a művelődésben sem magukra hagyni őket, sokszor fel nem ismert, igazi érdekeikkel ellentétes igényeiket egyszerűen kielégíteni. A szocialista felnőttnevelésnek tehát egyszerre, dialektikus kölcsönhatásban kell megvalósítania az állam, az egész társadalom nevelési céljainak és az egyének kulturális igényeinek összeegyeztetését az igények nemesítésével, fejlesztésével.

Ezt a szocialista népművelést a társadalom adott szociális, tudati, magatartási helyzetének elemzésére épített, a szocialista műveltség- és embereszmény megvalósítása érdekében kitűzött nevelési célok fokozatos, az igények meglevő szintjéből kiinduló megvalósítása jellemzi. Tartalmilag, minőségileg új vonások jelentkeznek benne. Egyrészt, mivel alapvető művelődéspolitikai felfogása szerint a szocialista kultúra mindannak az értéknek az örököse, kritikai folytatója, amit az emberiség eddigi történetében, mint valóban igazi értéket, létrehozott. Ezért ez a népművelés minden előzőhöz képest egyetemesebb, teljesebb, a kultúra egészére: tudományokra, művészetekre, erkölcsre stb. kiterjedő. Másik tartalmi vonása a tudományosság és korszerűség. A szocialista kultúra kialakításában különösen jelentős szerep jut a korszerű tudományos eredmények elterjesztésének, a valóság teljességére (természetre, társadalomra és benne az emberre) vonatkozó törvényszerűségek, ismeretek meghamisítás nélküli népszerűsítésének. Ezek a

tudományos eredmények képezik az alapját a dialektikus materialista világnézet elterjesztésének, a szocialista tudat kialakításának, amit ez a népművelés alapvető céljának tart.

A tartalmi új abban is jelentkezik, hogy a szocialista népművelés nem tekinti magától idegennek azt, hogy a felnőttek számára gyakorlati, szakmai jellegű ismereteket is adjon. Bár itt még — mint fentebb már jeleztük — nem egyöntetűek az eredmények, a Horthy-korszak érdek nélküli „általános műveltségterjesztő" felfogását és a szabadművelődés viszolygását e gyakorlati irányú népművelési tevékenységtől még nem sikerült teljes mértékig felszámolni — s azt sem mondhatjuk, hogy a felnőttek önállósult szakmai képzéséhez való helyes viszonyt is már megfelelően megtaláltuk volna —, de a szocialista népművelés elvi koncepciójában és legjobb gyakorlatában már megfelelő helye van ezeknek a gyakorlati és szakmai irányú képzési törekvéseknek.

Éppen a szocialista népművelés tudatosabb nevelési céljai magyarázzák, hogy a formák terén ez a népművelés az önművelési formák mellett — azokra is építve — differenciáltan kidolgozta a felnőttek céltudatos nevelési vezetését, alkotó erőik, képességeik fejlesztését, szocialista szemléletük, emberi magatartásuk alakítását a résztvevők öntevékenysége, aktivitása által legjobban biztosító ún. „vezetéses, aktív népművelési formákat": mint az ismeretterjesztést, műkedvelést, olvasómozgalmat, amatőr szakköröket, ankéteket, vitákat, kísérleteket, a „ki mit tud"-ot, „ki miben tudós"?-t stb. A népművelők vezető jellegű segítsége, a résztvevők aktivitása, öntevékenysége a művelődés folyamatában a szocialista népművelés sikeres megvalósulásának két döntő formai és módszertani feltétele.

Összegezve, a felnőttnevelés felszabadulás utáni fejlődéséről a következőket állapíthatjuk meg: a népi demokratikus és szocializmust építő társadalom a dolgozókkal szemben támasztott fokozott művelődési, világnézeti, magatartási követelménye rohamos fejlődésnek indította — éppen, hogy a feltételeket megteremtse a követelmények teljesítéséhez — a felnőttek nevelését, ennek egész intézményrendszerét, személyi és dologi feltételeit. Ez betetőzte azt a differenciálódási folyamatot, amely a felnőttnevelésen belül az előző korokban megindult, hozzájárult önálló szakágainak megerősödéséhez, így végeredményben a felnövekvő nemzedék nevelésével egyenrangú, jelentős szakágakra bomló, differenciált formarendszerrel rendelkező nevelési területté tette a felnőttnevelést. Tartalmilag, intézményi és személyi feltételeiben, társadalmi bázisában jelentősen továbbfejlesztette a szocialista népművelést is.

*

Történelmi elemzésünk végére értünk. Célunk az volt, hogy a fejlődés fő vonalának, tendenciáinak a megmutatásával „kiugrassuk" azokat a fontos tennivalókat, amelyek a felnőttnevelés és népművelés jelenlegi fejlettségi szintjén sürgős megvalósítandó követelményként állnak előttünk. Ezért a történelmi elemzés igazi konzekvenciáit munkánk következő fejezeteinek a kidolgozása fogja jelenteni.

1. Láttuk a népművelés és a felnőttnevelés sajátos feladatainak a történeti alakulását. Megmutattuk ezek egymáshoz viszonyított ellentmondásosságát is. Szükséges tehát, hogy most már a szocialista társadalom alapvető szükségletéből kiindulva bizonyítsuk a felnőttnevelés és népművelés nélkülözhetetlenségét, és kijelöljük azokat a sajátos feladatokat, amelyeket nekik kell megoldani a szocialista nevelés rendszerében. E feladat-megjelölésnél figyelembe kell venni azt a helyzetet, amit a modern tömegközlési módszerek megjelenése teremtett — a történelmi elemzés tanulsága alapján — a kultúraterjesztésben. Meg kell találni a felnőttnevelés és népművelés minőségi jellegű továbbfejlődésének feltételeit és az ezzel kapcsolatos új feladatokat.

2. A tanulságok másika arra mutat, hogy a felnőttnevelés és népművelés területe ma már a nevelés olyan differenciált, sok tényezőtől függő ága, hogy problémáinak a tüzetes átlátása nélkülözhetetlenül szükségessé teszi e terület tudományos elemzését, általánosítását. A történelmi elemzés máris fontos tanulságokkal szolgál a felnőttnevelés részágainak fogalmi meghatározására. Fontos tehát sürgősen a kérdés tudományelméleti alapjait átgondolni és a kutatás sajátosságait és fő irányát körvonalazni.

3. Bizonyítást nyert az is, hogy a felnőttnevelés a társadalmi nevelés szükséges és önálló, a felnövekvő nemzedék nevelésével egyenrangú ága lett, azonban a fejlődés azt is mutatta, hogy maga a felnőttnevelés is továbbdifferenciálódott és szakágakra bomlott. A szocialista neveléstudomány alapvető feladata tehát, hogy ezeknek a felnőttnevelési szakágaknak egymáshoz és a népműveléshez való viszonyát mielőbb tisztázza.

Матьяш Дурко

МЕСТО ВОСПИТАНИЯ ВЗРОСЛЫХ И НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Автор излагает основные тенденции воспитания взрослых и народного образования на основе исторического обзора. Он приходит к следующему выводу: народно-демократическое венгерское общество, строящее социализм, значительно повысило требования и запросы в области образования. В интересах их удовлетворения стало необходимым организованное воспитание взрослых. Именно этот, проходивший в последние годы, процесс завершил ту дифференциацию, которая имела место в деле воспитания взрослых уже в предшествующие периоды. Воспитание взрослых представляет собою область, равноправную с воспитанием подрастающего поколения, область, обладающую дифференцированной системой форм и разделяющуюся на ряд важных специальных отраслей, с которой при планировании надо считаться так же, как и с воспитанием детей и юношества.

Mátyás Durkó

THE PLACE OF ADULT EDUCATION AND PUBLIC INSTRUCTION IN THE SYSTEM OF SOCIALIST EDUCATION

On the basis of a historical review the author outlines the main trends in adult education and public instruction. He made the following conclusion: in building socialism, the people's democratic community has considerably increased its cultural demands and needs in Hungary. In order to meet these demands institutional development of adult education has become indispensable. The evolution in recent years has topped the process of differentiation that had got under way in adult instruction during the preceding eras. Adult education is just as important as that of the new generation's, for it constitutes a special educational field that ramifies into special branches and possesses a differentiated system of forms. Accordingly, for future planning, it is to be given the same amount of attention as to the education of children and youths.

Babodi Béláné—Harsányi Ernőné—Gyóni Lajosné

KOLLÉGIUMI PRIMÉR KÖZÖSSÉGEK TÁRSAS SZERKEZETÉNEK VIZSGÁLATA

Munkaközösségünk hosszabb idő óta foglalkozik a kollégiumi csoportközösségek kialakulását és változását befolyásoló tényezők vizsgálatával.

Foglalkoztunk többek között a csoportok szervezésének, a csoportba sorolás elveinek elemzésével, a KISZ-önkormányzat irányító szerepének hatásával, a kollégiumi hagyományok szerepével, a csoportvezető hallgató személyének fontosságával, az egységes nevelői ráhatások közösségformáló erejével, a primér közösségeken belül spontán alakuló csoportosulások jelentőségének elemzésével stb.

Jelen munkánkban csak az utóbbi részletkérdéssel kapcsolatos vizsgálódásaink eredményeit közöljük. A primér közösségek alakulását befolyásoló számtalan tényező közül mint *egy tényezőt* emeljük ki.

A kérdés vizsgálatának időszerűségét igazolja, hogy napjainkban egyre több kutató és egyre több fórum foglalkozik a spontán alakuló csoportosulások vizsgálatával. Főleg a nyugati országok szociológusai, pszichológusai vizsgálják a különböző mikrokollektívák társas szerkezetét, kohéziós erőit stb. Előtérbe került azonban ez a kérdés a szocialista országokban — így a Szovjetunióban, az NDK-ban és hazánkban is. A XVIII. Nemzetközi pszichológiai kongresszus külön szimpozionon foglalkozott mikroszociológiai témájú előadások megvitatásával.[1]

Hazánkban a felsőfokú nevelési intézményekben folyó kollégiumi nevelőmunka színvonalának emelése országos viszonylatban is előtérbe került. A kérdés megoldását sürgeti, hogy a felsőoktatási intézmények diákotthonai szálloda jellegűek, inkább szociális, mint nevelőintézmények.

A KISZ KB új kollégiumi szervezeti szabályzat kidolgozásával igyekszik javítani a helyzeten. Máshol helyi erők felvonultatásával kísérleteznek, felméréseket végeznek (pl. Bp. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pécs, Veszprém stb.).

[1] H. Hiebsch, C. Flament, M. Vorweg, M. Szle, Moreno, G. Fischer, D. Gorbov, E. Gundersohn, M. Choynowski előadásai.

A kollégiumi nevelőmunka hatékonyságának emelése érdekében mi szintén ez utóbbihoz csatlakoztunk, s nevelőmunkánk tapasztalatait, vizsgálódásaink eredményeit szándékozunk közreadni. Vizsgálódásainkat a kecskeméti Óvónőképző Intézet kollégiumában végeztük. A kollégium évfolyamonként nyolc alapközösségből tevődik össze. Egy alapközösség 12—14 fős. Az intézeti hallgatók 97%-a kollégiumban lakik. A tanulóközösség egybeesik a lakóközösséggel, ui. az egy csoportba tartozó hallgatók közös hálószobában laknak s közös tanulószobával rendelkeznek.

Munkánk első szakaszában a primér közösségekben spontán alakuló csoportosulások feltérképezése volt a célunk. Második szakaszban a csoportstruktúrák változását vizsgáltuk. Harmadik etáp a spontán csoportosulások befolyásolási lehetőségeinek vizsgálata volt. Végül megpróbáltuk levonni azokat a pedagógiai, illetve neveléslélektani konklúziókat, melyek elősegítik a kollégiumi nevelőmunkának tervszerűbbé és eredményesebbé tételét.

A felvázolt kérdések megoldása komplex vizsgálati módszert igényelt. Vizsgálódásaink során a pszichológiai kutatás több módszerét alkalmaztuk. Így az ankét módszert (kérdőív), megfigyelést, explorációt (kikérdezés), csoportos és egyéni beszélgetést, a nevelőtestület tapasztalatainak összegyűjtését, statisztikai elemzést. Az egyes szakaszokban más-más módszer kapott domináns szerepet.

A munka első szakaszában leíró célkitűzés vezetett. Azt akartuk megvizsgálni, hogy adott keretben levő egyének milyen spontán csoportosulásokat hoznak létre, melyek az együvé tartozás jelei, a csoportosulás feltételei. Tehát, egy kollégiumi csoport legálisan meghatározott keretei között milyen illegális csoportosulások képződnek. Meg akartuk vizsgálni, hogy Mérei Ferenc megállapításai alkalmazhatók-e a mi körülményeink között. Mérei szerint: „A spontán alakuló csoportosulások szabályszerű strukturálódási tendenciát mutatnak." „A kis csoportosulások abban különböznek egymástól, hogy milyen viszonyban vannak tagjai azzal az alakzattal, melynek keretei között kialakultak:

a) bezárkózva keretei közé fokozzák-e kohézióját,

b) más alakzatok felé vonzódva lazítják-e azt,

c) csak formálisan vesznek részt az adott intézményben és annak koherens ereje nem tartja fogva őket."[2]

[2] *Mérei Ferenc:* Együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken. Officina 1948.

A csoportszervezetek kvantitatív elemzése

Munkánkat az első szakaszban a Moreno-féle szociometriai teszt alapján végeztük.

Mindenekelőtt ki akartuk deríteni, milyen fokú a tagoknak az érdeklődése saját csoportjuk iránt. „Szavazólapokat" adtunk ki a csoportoknak (megfelelően kiválasztott pszichológiai szituációban). A szavazólapon 10 kérdés szerepelt. Itt csak az 1—2. kérdésre adott válaszokat dolgozzuk fel. A kérdések a következők voltak:

1. Kit választasz barátodnak első, második, harmadik helyen és miért?

2. Kivel vagy legkevésbé jó viszonyban 1—2—3. helyen és miért?

A felmérést 3 alkalommal végeztük el. 1964. október, 1965. május, 1966. március. Majd az adatokat statisztikailag feldolgoztuk.

A csoport minden tagja három választási lehetőséget kapott — így egy 12 fős csoportban a lehetséges pozitív szavazatok száma 36. Ha a 36 szavazatot 100%-nak tekintjük, akkor az adott tényleges pozitív szavazatok százalékosan kifejezett értéke adja az érdeklődési százalékarányt. Minél magasabb az érdeklődési százalékarány, annál összeforrottabb a közösség, hiszen az egymás iránti érdeklődés, a lelkesedés a csoport eredményeiért, az egymáshoz való alkalmazkodni tudás mind a jó közösség ismérvei.

Az érdeklődési százalékarány csoportonként az 1964. október, 1965. május, 1966. márciusban végzett mérések alapján a következő:

	1964. október	1965. május	1966. március
1.	E csoport 80,5%	E csoport 94,4%	A csoport 100 %
2.	B csoport 77,9%	A csoport 94,0%	D csoport 100 %
3.	G csoport 63,9%	H csoport 83,3%	E csoport 97,4%
4.	F csoport 58,3%	F csoport 77,7%	F csoport 91,6%
5.	C csoport 52,7%	G csoport 66,6%	B csoport 91,6%
6.	A csoport 50,0%	B csoport 61,1%	C csoport 84,8%
7.	H csoport 46,0%	C csoport 61,1%	G csoport 80,5%
8.	D csoport 9,1%	D csoport 21,2%	H csoport 51,8%

Mint a táblázatból is látható, a számok rendkívül heterogén képet mutatnak. Az első felmérésnél a legmagasabb százalék 80,5, a legalacsonyabb 9,1%. Tehát a szóródás elég nagy, az abszolút

variációszélesség (a két szélső érték különbsége) 71,4, tehát igen nagy.

A legjobb eredményt elért csoport is viszonylag távol van a 100%-tól. A csoportok többségénél ez a szám 50 és 60 között mozog. Ez azt mutatja, hogy a csoport tagjai nemcsak saját csoportjuk iránt érdeklődnek (bár a legrosszabb csoportnál is van ilyen érdeklődés), hanem (más csoportok felé) legalább olyan mértékben kifelé is orientálódnak.

A második mérésnél az érdeklődési százalékarány kivétel nélkül minden csoportban emelkedett. Ez a csoportközösségek erősödését mutatja. A legjobb eredmény megközelíti a 100%-ot (94,4%), de a legrosszabb is 20% fölött van. Az abszolút variációszélesség 73,2, tehát az előzőhöz képest növekedett. Minden csoportnál javult az érdeklődési százalékarány, de a legjobb és legrosszabb eredmény közötti távolság nem csökkent. A csoporttagok érdeklődése saját közösségük iránt megnőtt. Egy csoport, a „D" kivételével, minden csoportnál 60% felett van. Tehát többen érdeklődnek befelé, mint a csoportból kifelé.

A harmadik mérés még jobb képet mutat. Két csoportnál („A" és „D") az érdeklődési százalékarány elérte a maximumot, 100%-ot, és egy csoport kivételével minden csoport túlszárnyalta az első méréskor kapott maximumot. A legrosszabb eredmény is 50% felett van (51,8%). A szóródás csökkent. A variációszélesség 48,2, tehát ez is kisebb, mint az előző mérésnél. A számok a pozitív pólus felé tolódtak el. Mindez azt mutatja, hogy kivétel nélkül minden csoportban a tagok nagyobb érdeklődést mutatnak a csoport tagjai iránt, mint kifelé.

Ha az egyes csoportok eredményét hasonlítjuk össze a különböző méréseknél, kivétel nélkül emelkedő számokat kapunk. Ugrásszerű javulás a „D" csoportban figyelhető meg: 9,1, 21,2 és 100 %. Ezt az eredményt egy hallgatónak az intézetből, s így a csoportból való eltávolítása eredményezte. Ez az esemény mindenkinek az érdeklődését saját csoporttársai felé irányította, a csoport kohézióját a maximumra emelte.

A csoporttagok egymás iránt érzett szimpátiája és antipátiája is kihat az egész csoport szervezetére és magatartására. Ezért külön-külön csoportonként összegeztük a pozitív és negatív szavazatok számát, mert az mutatja a rokonszenvet és az ellenszenvet a csoporton belül.

Az összes lehetséges szavazatok számát 100%-nak vettük. (Tehát 3 lehetséges pozitív + 3 lehetséges negatív szavazat szorozva a szavazók létszámával.) A rokonszenvi rangsor (pozitív szavazat) a következő:

1964. október		1966. március	
Csoport	+ szavazat	Csoport	+ szavazat
E	40%	D	54,7%
B	38,6%	A, B	49,6%
H	38,1%	C	46,4%
G	31,7%	F	44,1%
A	31,1%	E	43,5%
F	28,9%	G	40,0%
C	26,2%	H	25,9%
D	4,9%		

Ellenszenvi rangsor (negatív szavazat):

1964. október		1966. március	
Csoport	− %	Csoport	− %
C	1,3%	C H D	0 %
D	3,3%	F	1,3%
A	8,2%	E	5,1%
H	9,9%	A	8,2%
B	11,0%	B	11,0%
F	15,1%	G	16,5%
E	21,7%		
G	28,9%		

Mint a fenti táblázatok szemléletesen mutatják, az első és a harmadik mérésnél a rokonszenvi szavazatok száma minden csoportnál emelkedett, az elutasítások száma pedig csökkent.

Ezek a számok is — mint az érdeklődési százalékarány — a csoportközösségek belső szerkezetében bekövetkezett pozitív változást mutatják. A csoportkohézió növekedését egzakt módon igazolják.

A csoportszervezet strukturális elemzése

Nevelőmunkánk tapasztalatai, a csoportokkal folytatott beszélgetések, valamint a mérések alapján kapott eredményekből felvázoltuk a csoportok kölcsönösségi táblázatát. A kimutatásban a betűjelzést használtuk a csoportok megnevezésére. Minden csoportban a kölcsönös kapcsolatok számát és az elszigetelt személyek számát mutattuk ki, az első és az utolsó mérés alapján. Tehát az

1964. októberi helyzetet az I-es, az 1966. márciusi helyzetet a III-as oszlopban rögzítettük.

Csoport	Kölcsönös kapcsolatok száma		Elszigetelt személyek száma	
	I.	III.	I.	III.
A	4	9	1	—
B	3	10	—	1
C	1	9	1	4
D	—	8	7	—
E	4	10	—	—
F	5	10	—	—
G	8	12	6	—
H	7	3	—	1

Elfogadva azt a tételt, hogy a kölcsönös kapcsolatok a primér közösségek belső kohézióját jelzik, ezeket a számokat a közösség erősségének egyik jelzéseként kezelhetjük. A táblázat alapján induláskor a „G" csoport állt első helyen a kölcsönösségi kapcsolatok terén. Csakhogy nem szabad elszigetelten egy adat kiemeléséből ítélni. A „G" csoport valóban sok, illetve a legtöbb kölcsönös kapcsolattal rendelkezett, ám ezek az összekötő kapcsok nem fogták egyetlen láncolatba a csoport tagjait, hanem megszakítva két részre tagolták, mint a csoportstruktúra sémája a későbbiekben szemléletesen mutatja ezt. A „H" csoport esetében, ahol szintén magas a kölcsönösség mutatója, már egyúttal zárt struktúrát is eredményezett. Így ennek a csoportnak jutott a vezető hely a kölcsönösségi táblázat rangsorában reális érték szerint. Utolsó helyen a „D" csoport áll, amelyiknél egyáltalán nincs még kölcsönös kapcsolat. A határérték tehát 0 és 7, az átlagérték pedig 4. Az elszigetelt személyek számát tekintve, a „D" csoport mutatója jelzi a legrosszabb helyzetet, s a valóságos képet még nem is tükrözi eléggé. Ugyanis a csoport többi tagja is csak periferiális, egyoldalú kapcsolatban áll egymással ekkor. A határérték itt is 0 és 7, de a csoportok 50%-ában 0 a mutató.

A táblázat I. és III. mérésének mutatóit összehasonlítva a kölcsönös kapcsolatrendszer fejlődésére következtethetünk. A mutatószámok növekedésének középértéke 5,3. Egy csoport kivételével mindenütt fejlődést látunk. A „H" csoportnál viszont igen nagy visszaesés tapasztalható, csökkent a kölcsönös kapcsolatok száma. Ez a csoportszerkezet lazulására mutat, s jelzi a közösségben végbement káros folyamatot. Az elszigetelődés mutatóinak határ-

értéke 0 és 4, a csoportok 62%-ában 0 a mutatószám. Ez az első mérésnél jobb helyzetet tükröz, de a „C" csoportnál a közösség szétszakadását jelzi.

E táblázat mutatószámait a primér közösségek helyzetének jelzéseiként fogtuk fel, s ez arra ösztönzött bennünket, hogy mélyebben elemezzük a csoportstruktúrákat. A többoldalú vizsgálat aztán feltárta a jelzések mögött meglevő tényleges helyzetet, s annak kiváltó okait is. A csoportstruktúrák további vizsgálatainak eredményeit a szemléletesség kedvéért a Moreno-féle ábrázolási sémák felvázolásával mutatjuk be és azok elemzésével rögzítjük.

A séma a csoportok egyes tagjainak a méréskor adott helyzete, egymáshoz való viszonya alapján alakult ki, de az egyöntetűségre törekedve mindegyiket azonos geometriai térbe helyeztük. Az ábrákon a számozott körök jelzik az egyes csoporttagokat. A pozitív kapcsolatokat összekötő vonalak mutatják. A kölcsönös kapcsolatot kettős összekötő vonallal ábrázoltuk. Az egyoldalú kapcsolatot egy vonal mutatja, s a nyíl azt is kifejezi, hogy melyik hallgató felé irányul. A csoportvezető személyét satírozás emeli ki.

A jellegzetes csoportstruktúrák értékmérői:

Pár: két személy közötti kölcsönös vonzalom.

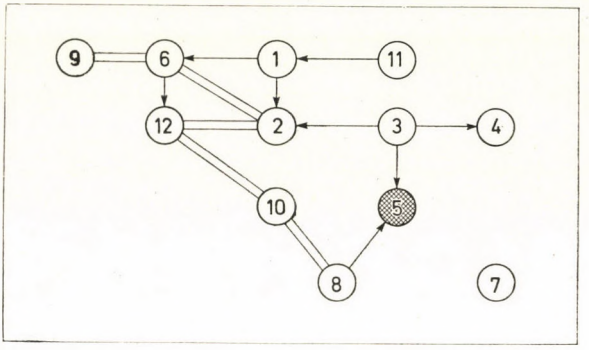
Láncolat: két kölcsönös vonzalom, az egyik közülük egy harmadikkal van kölcsönös rokonszenvi relációban. (Minél hosszabb ez a lánc, annál jobb a közösség.)

Háromszög: három személy kölcsönös rokonszenvi kapcsolata. (Ha önmagában zárt és nincs egyiknek sem kifelé kapcsolata, nem jó!)

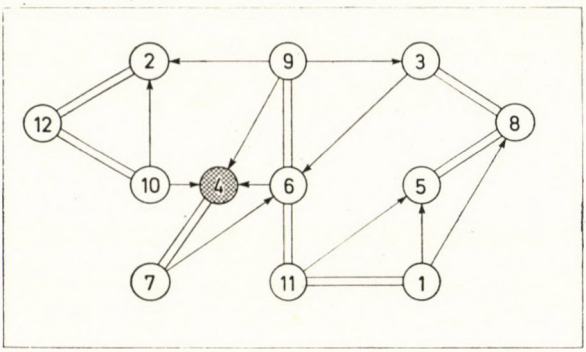
Négyszög: négy egyén kölcsönös vonzódása. Ha önmagában zárt, az nem jó, a klikkesedést jelzi! Ha a többi csoporttaghoz is kapcsolódik, akkor a csoport vezető-magvát alkothatja.

A következőkben minden csoportról két struktúrasémát közlünk: az első az 1964. októberi, a második az 1966. márciusi helyzetet tükrözi.

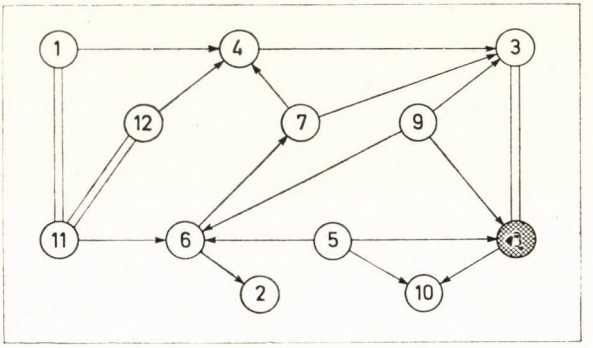
A „térképekre" csak a pozitív kapcsolatokat vázoltuk fel.



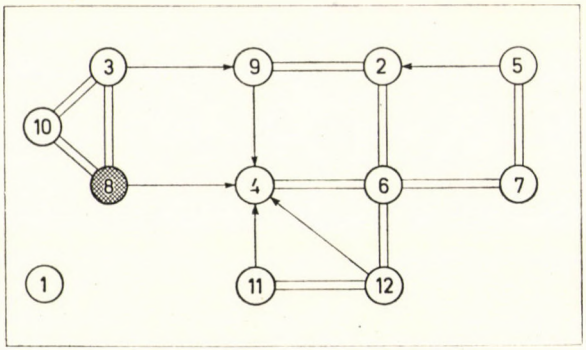
A csoport szerkezete eléggé zárt. Kimutatható, hogy akik között kölcsönös kapcsolat van (pl.: 12—10—8., és 6—9. számú hallgatók), már a középiskolából ismerték egymást, sőt a 8—12. sz. együtt élt kollégiumban hosszabb ideig. Kisebb zárt alakzatok, melyek a többitől különváltak, nincsenek. A csoport központi alakja a 2-es hallgató (4 választással), ez főleg a családi helyzete iránti részvét következménye. A csoportvezető (5-ös) helyzete még nem stabil, nem ő a csoport legtöbb kapcsolattal rendelkező tagja, sőt egyetlen kölcsönös kapcsolata sincs. De a csoport társas kapcsolatainak láncolata megfelelő alapot biztosít a jó kollektíva kialakulásához. Elszigetelt egyedül a 7-es hallgató. Még senkivel nem teremtett kapcsolatot, s őt sem választotta senki barátjául. Ennek oka, hogy nem sokkal a csoportmegszervezés után ellentétbe került a csoport többi tagjával. A csoport azért fordult el tőle, mert visszaélt társai jóhiszeműségével és tudatosan félrevezette őket. Ez a helyzet később egyre tűrhetetlenebbé vált, a csoport az önkormányzat vezetőségéhez fordult a probléma megoldása érdekében.



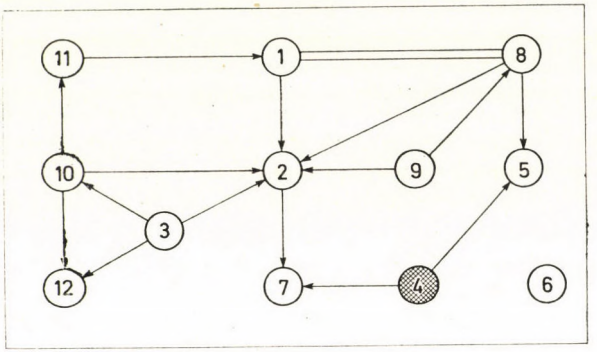
A csoport alakzata teljesen zárt. Elszigetelt személy nincs. Az a tény, hogy a 7-es hallgató kikerült a csoportból az alapközösség és a diákbizottság határozata alapján, s helyette más, a közösséghez alkalmazkodni tudó személy került be, rendezte a csoport belső életét. Valamint a bekövetkezett csoportvezető-csere is hozzájárult a csoportkohézió növekedéséhez. Az előző csoportvezető ugyanis nem tudta eléggé kiszélesíteni társas kapcsolatait, nem találta meg a megfelelő eszközöket az irányításhoz, vezetési stílusát nem fogadta el a csoport. Az új 7-es számú hallgatót befogadta és beépítette a közösség. Az új csoportvezető (4) viszonylag jó kapcsolatokkal rendelkezik (4 választással). A régi vezető az előző láncolat tagjaként erősebben kötődik társaihoz. A csoport minden tagja rendelkezik kölcsönös kapcsolattal, ez különösen emeli a csoportkohézió erejét. Helyesnek bizonyult tehát a primér közösség létrejötte érdekében a „műtéti" beavatkozás a 7-es hallgató esetében, valamint az új csoportvezető választása is. A csoportséma és tapasztalataink szerint is, pozitív irányban alakult a csoportstruktúra.



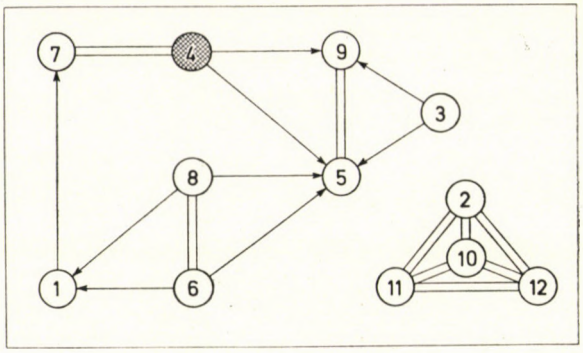
A csoport szerkezete rövid időn belül (1 hónapi együttlét után) viszonylag zárt képet mutat. Az összekötő szálak még elég lazák, zömében csak egyoldalú kapcsolatok jelzik a csoporttagok egymáshoz tartozását. A 2-es számú hallgató pedig majdnem teljesen kívül áll még a csoport láncolatán. Sok a nem viszonzott kapcsolat. Pl. a 4-es hallgatóhoz három választás is irányul, míg ő egyiket sem viszonozva egy negyedikhez közeledik, de nem talál kölcsönös kapcsolatra. Még kezdetlegesebb fokon áll a 9-es hallgató, három választásából egyik sem viszonozza közeledését. Mindettől függetlenül elég jól indul a csoport, már észlelhető az alakuló belső kohézió. A legtöbb szavazata a 3-as hallgatónak van (4), de a csoportvezető pozíciója is jó. Ha élni tud a lehetőséggel, erősítheti és bővítheti is közvetlen kapcsolatainak számát. Így a csoport központi magja körülötte alakulhat ki.



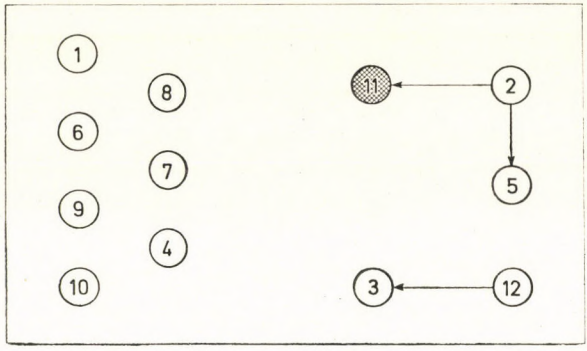
A csoport szerkezete a negyedik félévben igen érdekes képet mutat. Erős kölcsönös kapcsolatok lánca fejlődött ki, majdnem teljesen zárt egységben. Egy hallgató, az 1-es számú viszont teljesen elszigetelődött, kívülrekedt a csoportláncból. A közösség nem tudta a kezdeti jól indult kapcsolat ellenére véglegesen beolvasztani őt a közösségbe. Ehhez igen nagy mértékben hozzájárult zárkózott egyénisége, hazai szokásai stb. (külföldi hallgató). A csoportban a négyes kapcsolódás dominál, az egy teljesen zárt kölcsönös kapcsolatú háromszög kivételével, de annak tagjai sem különülnek el a csoportláncolattól. A legtöbb szavazattal a 4-es hallgató rendelkezik (5), míg az első év elején vezető 3-as számú elvesztette két kapcsolatát. Érdekes, hogy a csoportvezető nem sok baráti kapcsolattal rendelkezik, bár elismert vezető. Társai elfogadják és végrehajtják utasításait. Az első felmérés alapján viszont a jelenleginél többszálú kapcsolat kiépítésére adódott volna lehetősége.



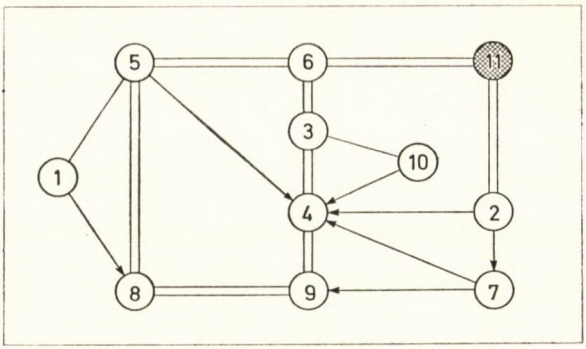
A csoportszerkezet ránézésre elég zártnak látszik, de a tagok kapcsolata szinte teljesen egyoldalú. Kölcsönös kapcsolat csupán az 1-es és 8-as hallgató között alakult. A 6-os egészen elszigetelt, kívüláll a csoport körén. De a 12-es, 7-es, 5-ös hallgatót is csak mások választása emeli a láncba, ők nem feleltek még a közeledésre. A 4-es helyzete sem jobb, nem talált még kapcsolatra, pedig csoportvezető. A 7-es, illetve a 2-es hallgatón keresztül erősíthetné helyzetét, ugyanis a legtöbb szavazatot a 2-es hallgató kapta (5), ő a csoport központi tagja. A csoport összefogásának lehetősége tehát adva van, csak a vezető helyes irányításán múlik, hogy a központi mag úgy erősödjön, hogy az a kollektíva kohéziós erejét növelje. A 6-os számú hallgató elszigetelt helyzetét a csoport összefogása és saját akarása szüntetheti meg.



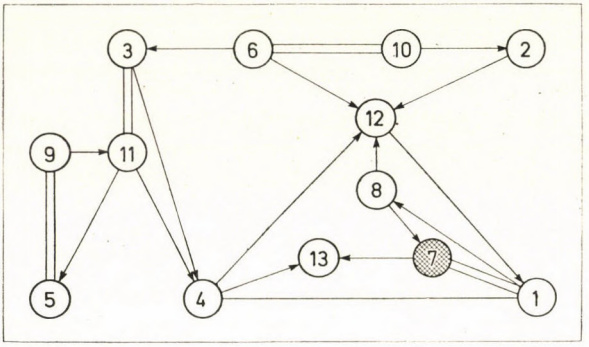
Az utolsó mérés idejére a csoport szerkezete két különálló zárt egységre tagolódott. A nagyobb egységbe nyolc, a kisebb mikrokollektívába négy hallgató tartozik. Az utóbbiak részéről indult meg az elszigetelődési folyamat, s bár nem állandó jellegű ez a különválás, mégis negatív magot alkot mint önmagában zárt egység. Központi tagja a 10-es hallgató, aki egyúttal a hangadója is a mikrokollektívának. A nagyobb egységben található a csoportvezető, de nem ő a központi személy, tehát nem sikerült kiépíteni a megfelelő kapcsolatokat. Ezenkívül azt sem tudta elérni, hogy az alakuló mikrokollektíva bezáródását és elszigetelődését megakadályozzák közös összefogással. Így aztán a 2-es sz. hallgató sem a csoportkohézió erősítője lett — ahogy azt joggal várhatták tőle sokoldalú kapcsolatai alapján —, hanem a spontán alakult mikrokollektíva tagjaként segítette a kettéválást. A csoportkohézió a megoszlás miatt csökkent, a közösség fejlődése így negatív irányba tolódott el. A csoportprobléma megoldása még egy ideig elhúzódott.



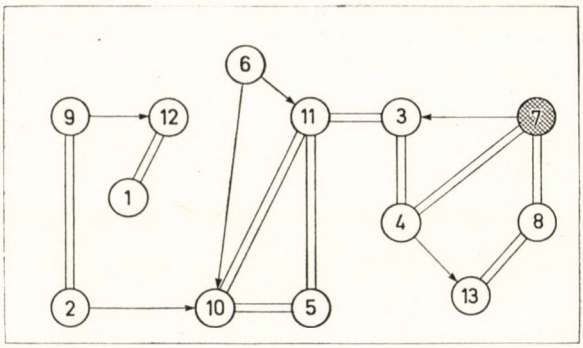
A csoport minden tagja peremterületen helyezkedik el. Mindössze egy laza kapcsolatú hármas s egy kettes vonzalom található. A csoport zöme elszigetelten egyedül áll. Ez annál is érdekesebb, mivel tagjai legnagyobb része azonos megyéből került a csoportba. Igaz ugyan, hogy először most élnek közösségben, de ez sem indokolja eléggé a nagy számú elszigetelődést, illetve azt, hogy ennyire nem érdeklődnek egymás iránt. Ennyire szétszórt szerkezetű csoport nem is található több az évfolyamon. A primér közösség létrejöttének semmi feltételét nem látjuk biztosítva a társas kapcsolatok vonalán. Csupán a 2-es hallgató kapcsolatkeresése ad némi alapot a kapcsolatok kiépülésének megindulására. A csoport nagyon lassan indult el a közösséggéválás útján, s csak jelentős törések után kovácsolódott össze.



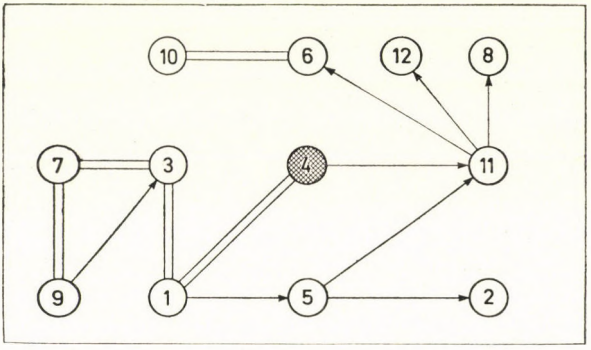
Az utolsó mérés idejére teljesen zárt egészséges láncolattal kapcsolt csoportstruktúra alakult ki. A csoportvezető kettős kötéssel rendelkezik, mint a láncolat egy tagja. Nem ő a központi személy, de tekintéllyel rendelkező vezető, hallgatnak rá, s jól irányítja a kollektívát. A középpontban álló 4-es hallgató igen sokat tett a szétzilált tagok összefogása érdekében, s ezzel kivívta a közösség elismerését, ezt bizonyítja a 6 szavazat, ami évfolyam-viszonylatban is a legmagasabb. A csoport fejlődésében elért eredmény egyik fontos tényezője volt a 12-es hallgató eltávolítása az intézetből. Nevezett hallgató magatartása az első évben erősen negatív hatású volt. Konfliktusa az intézeti renddel rádöbbentette csoporttársait az egymás iránti felelősségre. Eltávolítása után kezdődött meg a csoport tagjainak összefogása, s végül is komoly, jól szervezett kollektíva vált belőlük.



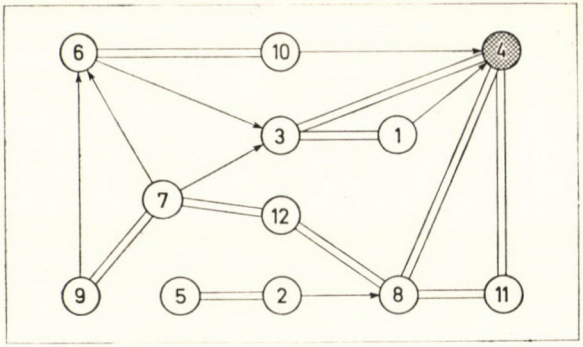
A többi csoporthoz viszonyítva hamar alakultak ki a baráti kapcsolatok. Már az első felmérés idején zárt képet mutat a csoportszerkezet, bár a kapcsolatok egyoldalúak és nem elég mélyek. Érdekes, hogy a 12-es számú hallgató kapja a legtöbb pozitív szavazatot, de egyiket sem viszonozza. A csoportvezető (7) nem foglal el központi helyet, de kedvező kapcsolatokkal rendelkezik. A csoport tényleges „hangadója" az előbb említett 12-es hallgató. Elszigetelt személy nincs, sőt olyan sem, akit az elszigetelődés veszélye fenyegetne. Mindenki kapott szavazatot és maga is kötődik valamelyik társához. Az aktív „társadalomfenntartó mag" kialakulásának feltételei adva vannak, a kapcsolatok megerősödésével ez be is következhet.



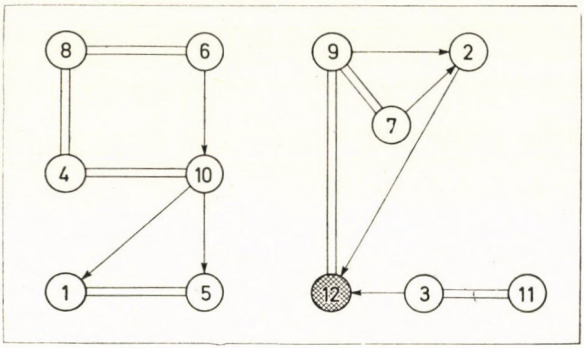
A csoport kölcsönös kapcsolatainak száma ugrásszerűen megnőtt. A szerkezeti kép megváltozott, a csoportosulásokon belüli kapcsolatok erősödtek, zárt alakzatok képződtek, de egymástól nem elszigetelt formában. A leglazább kapcsolatban az 1—2—9—12. számú hallgatók vannak a csoportláncolattal. Feltétlenül erősebb kötődést kell számukra biztosítani, mert igen könnyen elzárt mikrokollektívát képezhetnek a csoporton belül. A csoportvezető (7) helyzete megerősödött, tekintélye a csoportban megnőtt. Időközben a 6-os számú hallgató az évfolyam KISZ-titkára lett és a csoporton belüli kapcsolatai lazultak, egyetlen kölcsönös kapcsolata sincs. Rajta kívül viszont mindenkinek van legalább egy viszonzott kapcsolata. Teljesen elszigetelt személyt most sem találunk.



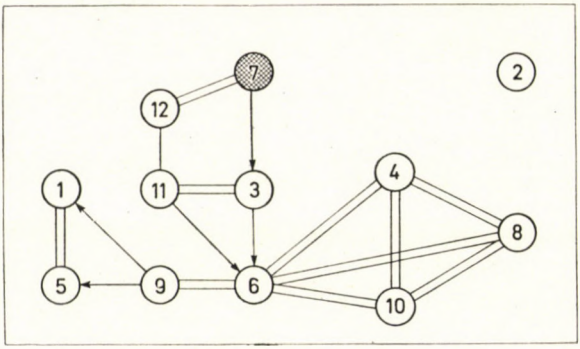
A csoport szerkezete rendkívül laza. Kölcsönös kapcsolat csak a régebbi ismeretség alapján jött létre (pl. 3—7—9). Dominálók az egyoldalú kapcsolatok. A 12., 8., 2. számú hallgatók nem választottak barátot a csoportból, bár ők kaptak szavazatot. A csoportvezetőt (4) a többiek elismerik, bár ez a választásokban nem tükröződik (vezetőnek ismerik el, de barátnak nem választják). Teljes elszigetelődés nincs. A kölcsönös kapcsolattal rendelkezők lánca jelentheti a későbbiekben a „társadalomfenntartó mag"-ot, s megerősítheti a jelenleg még laza kapcsolatokat. A csoportvezető is sokat tehet ennek érdekében, tekintve, hogy tagja ennek a kettős láncnak.



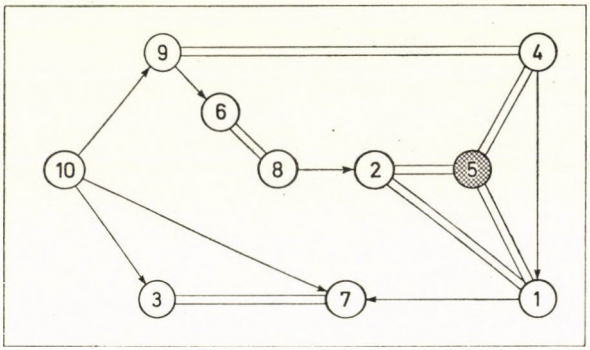
A kölcsönös kapcsolatok száma jelentősen megnőtt, zárt csoportszerkezet alakult. A csoportvezető helyzete megszilárdult, kizárólagos vezetője lett a primér közösségnek. Intézeti viszonylatban ő a legelismertebb csoportvezető. Rajta keresztül lehet a csoportközösséget leginkább befolyásolni. Teljesen zárt, elszigetelt mikrokollektívák nem alakultak, bár az 5-ös és 2-es hallgató lazán kapcsolódik a csoportba. Központi helyet kap a csoportban még a 8-as és a 7-es személy is, ez annál is jelentősebb, mert a 3-as, 7-es az évfolyam vezetőségének is igen aktív tagja, tehát más csoportok előtt is elismertek. Az első felmérés alapján kialakult szerkezeti kép adottságait helyesen használta fel a csoport. Az ott erős kapcsolatláncot alkotók valóban a kollektíva gerincét képezték a fejlődés folyamán (9, 7, 3, 4, 1), s így sikerült beépíteni a láncba a 8-as, 12-es, 6-os hallgatókat is.



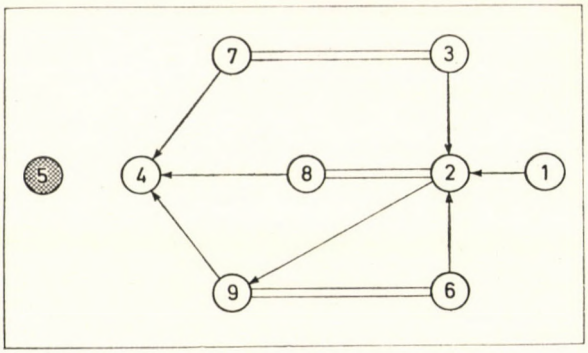
A csoport struktúrája a szervezés pillanatától kezdve két kisebb, többé-kevésbé zárt csoportosulásra szakadt. A két csoportosulás minden csoporttagot magába foglalt, kívülálló nem volt. A csoportosulások között eleinte csak kisebb súrlódások, később komoly ellentétek alakultak. A kijelölt csoportvezető (12) az egyik csoportosulás „vezére" lett. Jó szervező és vezetői egyéniségét a csoport tudatos bomlasztására, a csoporttagok „terrorizálására" használta fel. Társai nem szerették, inkább féltek tőle. Hogy a helyzeten változtassanak, megfosztották funkciójától a 12-es számú hallgatót és új csoportvezetőt választottak, a második csoportosulás egyik tagját (8). A csoport struktúrájában jelentős változás csak akkor következett be, amikor a 12-es számú hallgatót az önkormányzat kizárta a kollégiumból.



A harmadik felmérés idején a 12-es ismét tagja lett a kollégiumi csoportnak. (Magatartása pozitív irányba változott, s ezért vissza kerülhetett a kollégiumba.) Ismét mást választottak csoportvezetőnek (7-es szám). Ennek eredményeként megszűnt a két elszigetelt csoportosulás, helyette három egymással is kapcsolódó, tehát viszonylag jobb csoportszerkezeti forma alakult ki. Egy személyt, a 2-est időlegesen kiközösítette a csoport. A kiközösítés rövid ideig tartott, de a felmérés idején ez volt a pillanatnyi helyzet. A csoport összetartó alakja a 6-os hallgató, rajta keresztül kell a négyes láncolat (3, 7, 11, 12) tagjait még erősebben a fő lánchoz kötni. Ebben a csoportvezetőnek is sok tennivalója van.



A csoport összetétele a legkedvezőbb feltételeket teremtette a kollektíva kialakulásához. Igen nagy a kölcsönös kapcsolatok száma (7). Teljesen zárt a csoportstruktúra. Már az első felmérésnél megvan a „társadalomfenntartó mag" (1, 2, 4, 5). Elszigetelődés nincs, még tendenciában sem, bár a 10-es helyzete még erősítésre szorul. A csoportvezető helyzete stabil, erős kapcsolatokkal rendelkezik, jó hajtóereje lehet a kollektíva kialakításának. Érdekessége a csoportnak, hogy a három bejáró hallgató is jól beilleszkedett. Ez a csoportstruktúra önmagában ígéretes tény a kollektíva fejlődésére.



A két mérés közötti időben a csoportban olyan konfliktus történt, amely — ha nem avatkozik be az önkormányzat — a csoportot teljesen szétzülleszti. Ennek elkerülésére az önkormányzat határozata alapján egy csoporttag helyet cserélt egy „A" csoportos hallgatóval. Az új csoporttagot nem fogadták be, így ő egyoldalúan kötődött a kollektívához, majd elhagyta az intézetet, családi okok miatt, de a csoport belső életét már feldúlta. Tetézte a bajt a 4-es hallgató is azzal, hogy nem tartotta be a primér közösség íratlan szabályait. Magatartásáért fél évre kizárta a kollégiumból az önkormányzat. Majd a IV. félévben saját csoportja javaslatára és kezessége mellett visszavette. A fenti események következtében a legkedvezőbb feltételekkel indult csoport belső kohéziója erősen romlott. A kölcsönös kapcsolatok felbomlottak több, mint 50%-ban. A csoportvezető törekedett a helyzet javítására, de próbálkozásainak eredményeként teljesen elszigetelődött. Egy másik (1) szintén a peremre került. A visszavett hallgató (4) játssza a sértettet, társai közeledését nem viszonozza, senkivel nem tart komoly kapcsolatot. A csoport mint közösség mélyen az indulási szintje alá süllyedt. A hullámvölgyből csak az önkormányzat sikeres közreműködésével kerültek ki.

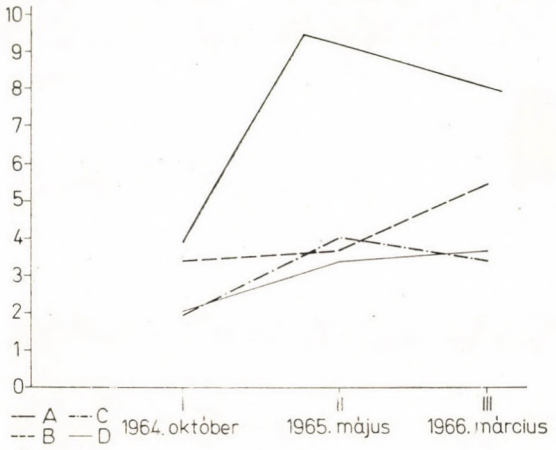
Szemléletesen mutatja a csoportok struktúrájának dinamizmusát a három mérés között eltelt idő alatt az „integrációs hányados". Dr. Hiebsch képlete sémájára:

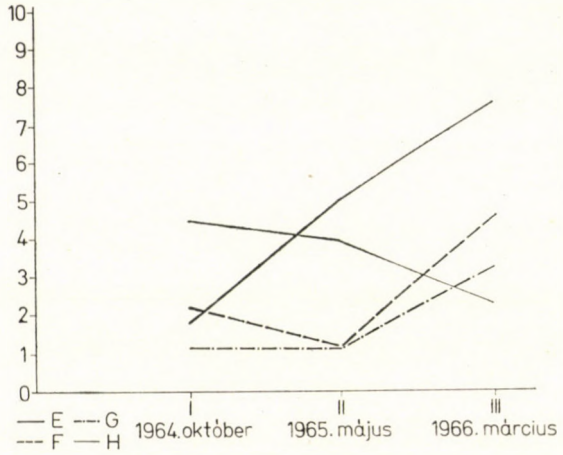
$$Ih = \frac{K_1 + K_2 + \frac{X}{2}}{E_1 + E_2 + \frac{X}{2}}$$

(Ahol: Ih = integrációs hányados,
K_1 = kiválasztási index,
K_2 = kölcsönös kiválasztási index,
X = kereszteződési viszony,
E_1 = elutasítási index,
E_2 = kölcsönös elutasítási index.)

Integrációs hányados	A	B	C	D	E	F	G	H
I.	3,83	3,35	1,9	2	1,8	2,2	1,14	4,43
II.	9,12	3,65	4	3,33	5	1,17	1,15	3,9
III.	8	5,45	3,35	3,63	7,66	4,57	3,24	2,21

Az integrációs hányadosok grafikonra vetítése még szemléletesebben mutatja a csoportok közösséggé fejlődésének vonalát, illetve a törések vagy visszaesések mértékét:





A spontán alakuló csoportosulások befolyásolási lehetőségei

Vizsgálódásaink eredményeit, a mérések számszerű adatait és azok elemzését folyamatosan használtuk fel nevelői tevékenységünk gyakorlatában[3] (a kollégiumi tanácson belül). A kollégiumi primér közösségek vizsgálata során bebizonyosodott, hogy ezen közösségeken belül alakult csoportosulások, azok baráti, illetve ellenszenvi viszonya elősegíti avagy gátolja az alapközösséggé válás folyamatát. A csoportosulások alakulása többnyire spontán, erősen szubjektív jellegű. A mikrokollektívák alakulása ugyan spontán folyamat, de szerkezetük befolyásolható, változtatható.

Hallgatóink önnevelési törekvéseire támaszkodva (a KISZ nevelő funkciói) indirekt módszerek alkalmazásával, kivételes esetekben közvetlen beavatkozással kíséreltük meg a mikrokollektívák befolyásolását.

Minden esetben a primér közösség összetartásának fokozása, erősítése volt a célunk. Következőkben egy primér közösség struktúrájának befolyásolása során szerzett tapasztalatok elemzését közöljük.

Az itt elemzésre kerülő csoportnak 12 tagja van:

kollégiumban lakott közülük	1,
a családból érkezett	11.

[3] A kollégiumi tanács: a tanulmányi és nevelőmunka közvetlen segítője, tanácsadó testület. Elnöke az igazgató, tagjai tanárok, a KISZ-titkárok és a diákbizottság titkárai.

Az első felmérést 1964 októberében végeztük, tehát ekkor még (egy hónapos itt-tartózkodás után) csoportközösségről nem beszélhetünk. A csoport helyzetét a következők jellemezték:

Felmérés ideje	Érdeklődési %-arány	Rokonszenvi %-arány	Kölcsönös kiválasztási index	Kölcsönös elutasítási index	Kereszteződés	Integrációs hányados
1964. október	63,9	58,3	0,5	0,41	—	1,14
1965. május	66,6	61,1	0,5	0,33	—	1,15
1966. március	80,5	33,3	0,83	0	—	3,24

Tagjai az összeverődés fokán álltak, spontán kis csoportok akkor kezdtek formálódni. Nem volt még a kijelölt csoportvezetőn kívül spontán választott vezető. Csoportaktívákra még támaszkodni nem lehetett, mert meglétük névleges volt, gyakorlatilag nem funcionáltak. A kinevezett csoportvezető személyéhez a csoport fele negatívan viszonyult. Kialakult életrendje a csoportnak nem volt, egymás szokásait nem vagy csak alig ismerték, egymáshoz nehezen alkalmazkodtak. Egyetlen közös törekvésük — az óvónői diploma megszerzése mellett — „a békés egymás mellett élés", egymás elviselése volt.

Egyéni beszélgetésekből kiderült, hogy az intézetben közösségi élményben ez ideig még nem volt részük. A kollégium rendjét látszólag betartották, de ez gyakorlatilag sok apró háborúskodást váltott ki közöttük, pl. villanyoltás, tanulási idő meghatározása stb. Ha a számadatok tükrében vizsgáljuk a csoport struktúráját és dinamizmusát, a következő képet kapjuk:

Baráti kapcsolatok még alig alakultak ki. Ezt bizonyítja az érdeklődési százalékarány alacsony volta. 63,9%, azaz 36 lehetséges pozitív szavazatból mindössze 23 a tényleges pozitív szavazat. Az összes választási lehetőséget (72) nem használták ki, csupán 44 szavazatot adtak.

A kölcsönös pozitív kapcsolatok száma 6, így a csoport kölcsönös kiválasztási indexe 0,5, ez a többi csoport szintjének megfelel.

A kölcsönös elutasítások száma 5, így a kölcsönös elutasítási index 0,41, ez viszont a többi csoporthoz mérten rendkívül magas (5 csoportnál nincs kölcsönös elutasítás, így az index 0).

Kereszteződés nem áll fenn. Ez a kapcsolatok reális értékelését bizonyítja.

A csoport integrációs hányadosa 1,14, az alig elfogadható minimumnál (1) alig magasabb.

Mint a fentiek is bizonyítják, a csoportnál a fő eltérés a többihez viszonyítva abban jelentkezett, hogy egymás megismerésénél nem a pozitív, hanem a negatív tulajdonságok kerültek előtérbe. Ez is nehezítette a csoportkollektíva kialakulását.

A csoport számára a félévi vizsgaidőszak jelentette az első nagy próbatételt. A vizsgákra való felkészülés fokozott összetartást igényelt, ez a többi csoportnál be is következett, itt azonban ellenkező hatást váltott ki. Az amúgy is laza csoportstruktúrát teljesen szétzilálta. A baráti kapcsolatok helyett — melyek más csoportoknál törvényszerűen létrejöttek — klikkesedés indult. A csoport polarizálódott, négyfelé szakadt (6 + 3 + 2 + 1 fő). 5 fő a kinevezett és megválasztott vezetőt mindenben támogatta és kritika nélkül végrehajtotta még a kollégiumi renddel szembenálló utasításait is. A csoport többi tagját lehetetlenné tették, tudatosan igyekeztek megkeseríteni az együttélést. Tudatos bomlasztás eredménye lett, hogy a csoport két legkomolyabban gondolkodó, a tanulásban is élenjáró tagja elhatározta, hogy kiköltözik a kollégiumból.

A folyamatos megfigyeléseink és a második felmérés adatai sem tükröztek kedvezőbb helyzetet. A májusi felmérés adatai szerint az érdeklődési százalékarány 66,6%, az októberihez viszonyítva 2,7-del magasabb, tehát minimális az emelkedés (eggyel több a pozitív szavazatok száma). A többi csoportnál:

20—30%-kal emelkedett ez a szám. Eggyel emelkedett a negatív szavazatok száma is, 21-ről 22-re. A többi csoportnál ez a szám jelentősen csökkent. A kölcsönös kiválasztási index nem változott, 0,5 maradt, a többi csoportban emelkedett.

Kölcsönös elutasítási index 0,33, ez csökkenő tendencia ugyan, de minden más csoportnál ez a mutató 0. Kereszteződési viszony nem alakult. Az integrációs hányados 1,15, a 0,01 emelkedés elhanyagolható.

A felvázolt helyzetkép realitását igazolja, hogy a felmérés számszerű adatai, a rendszeres megfigyeléseink és a testület tagjainak tapasztalata egybevágó eredményre vezetett. Ez a helyzet direkt nevelői beavatkozást igényelt. Az önkormányzat a fegyelmi eljárás fokozatait betartva (melynek enyhébb formáit az év folyamán eredménytelenül alkalmazta) arra az elhatározásra jutott, s ezt a mi tanácsunk is megerősítette, hogy a csoportvezetőt funkciójától megfosztja és a kollégiumból eltávolítja.

Ez pedagógialag helyes eljárás volt, mert a csoportvezető tudatos bomlasztó elemnek bizonyult. Jó szervező és vezetői képességeit nem a csoport összekovácsolására, hanem annak szétzüllesztésére használta fel. Az egyik klikk „vezére" lett. Az általa vezetett nega-

tív mag teljesen meggátolta az egészséges primér közösség létrejöttét. Részükről a kollégiumi szabályzat komoly megsértésére ugyan nem került sor, de azzal szemben állandó passzív ellenállást tanúsítottak. Az állami csoporton belüli másik csoportosulás elhatárolta magát a klikktől, de a kollektíva létrehozására nem törekedett.

A kollégiumi közösség fejlettségét bizonyította, hogy ezt a csoportmagatartást elítélte, ezt a csoportot kiközösítette és az önkormányzat határozatát egyhangúan támogatta. A határozat végrehajtása következtében új helyzet állt elő. A klikk „vezére" a kollégiumból eltávozott, helyette a klikken kívüli csoportosulásból választottak új vezetőt. A két csoportosulás között kompromisszum jött létre és tervet dolgoztak ki a primér közösség kialakítására. Ennek következtében a kollégiumi közösségtől való izoláltságuk megszűnt. Az önkormányzat — segítő szándékkal — konkrét feladatokkal bízta meg őket. Munkájukat, a feladatok teljesítését a kollégiumi tanács, a KISZ és az önkormányzat a félév folyamán figyelemmel kísérte. E ráhatások helyességét igazolta, hogy lassú, de határozott fejlődés mutatkozott a kollektíva kialakulása terén.

A harmadik — 1966 márciusában történt — felmérésnél a statisztikai adatok is ezt igazolták. Az érdeklődési százalékarány jelentősen: 13,9%-kal nőtt (80,5%-ra).

A pozitív szavazatok száma 29-re emelkedett, a negatív szavazatok száma 12-re csökkent. A kölcsönös kiválasztási index 0,83-ra nőtt. Kölcsönös elutasítás és kereszteződés nem volt. Az integrációs hányados 3,24-re nőtt.

A számok a valóságos helyzetet igazolják. Egészséges primér közösség van alakulóban, a klikk megszűnt, s a spontán csoportosulások nem hátráltatják, hanem segítik a közösség alakulását. A volt csoportvezető — miután belátta magatartásának káros következményeit — megpróbált a csoporthoz alkalmazkodni. Mint bejáró növendék konkrét megbízatásainak is eleget tett. Félévi kintlakás után kéréssel fordult az önkormányzathoz, hogy a magatartásában bekövetkezett pozitív változást figyelembe véve, tegye lehetővé a kollégiumba való visszatérését. Kérését az azóta egészséges szellemben fejlődő csoport is támogatta. Az önkormányzat a kérésnek helyt adott, de a csoportvezetői tisztet nem kapta vissza.

A fenti csoport szerkezetének elemzése pregnánsan mutatja, hogy a spontán alakuló csoportosulások hogyan befolyásolhatják (erősítik vagy bomlasztják) a primér közösségek formálódását. Továbbá azt is igazolja, hogy a helyes pedagógiai ráhatás gyökeresen megváltoztathatja a spontán alakuló mikrokollektívák jellegét s ezzel az alapközösségek szerkezetét.

Vizsgálódásaink során a különböző módszerrel feltárt problémák elemzésének tanulságait összegezve a következőket állapíthatjuk meg: Úgy véljük, hogy a primér közösségek alakulását befolyásoló tényezők között nagy jelentőségűek a spontán alakuló mikrokollektívák. Jelentőségük abban áll, hogy sokoldalúan elősegíthetik vagy gátolhatják a primér közösségek alakulását, aszerint, hogy pozitív vagy negatív irányban hatnak. Felméréseink igazolják, hogy a mikrokollektívák belső kohéziója, struktúrája nem állandó, hanem folytonosan változik, alakul. Éppen ez a plaszticitása teszi lehetővé, hogy az egyébként spontán folyamatot külső tudatos, rendszeres ráhatás a kívánt irányba befolyásolhatja. Az alapközösség erősítése érdekében tehát ezt a lehetőséget is fel kell használnunk. A mikrokollektívák befolyásolásának feltétele ezek strukturálódási tendenciájának megismerése és változásuk állandó figyelemmel kísérése. Tapasztalatunk szerint az általunk alkalmazott módszerek erre megfelelőknek bizonyultak. A Moreno-féle szociometriai tesztet — a konkrét, helyi körülményeknek megfelelően módosítva — könnyen lehet alkalmazni felsőoktatási intézmények kollégiumi közösségeinél is. A felmérésnél ügyelni kell a megfelelő pszichológiai szituáció megteremtésére. (A felmérés idejének, helyének, körülményeinek megválasztása, a kísérletvezető és a kísérleti személyek jó kontaktusának, az őszinte légkörnek megteremtése.)

A primér közösségek szerkezetét igen szemléletesen mutatják a hallgatók válaszai alapján szerkesztett „térképek" (csoportszerkezeti sémák). A felmérés gyorsan és könnyen elvégezhető, más módszerekkel kiegészítve a valóságnak megfelelő képet nyújt. E módszert egyoldalúan alkalmazni nem célszerű, csak a felmérés adatai alapján (mivel a szubjektivitást itt nem lehet kiküszöbölni) messzemenő pedagógiai és neveléslélektani következtetéseket nem szabad levonni. Ezt szükségesnek tartjuk leszögezni annak ellenére, hogy vizsgálódásaink során a csoportszerkezetek „térképei" minden esetben megegyeztek azzal a képpel, melyet az adott kollektíváról személyes tapasztalatunk és nevelői tevékenységünk közben kialakítottunk.

A térképek csak a pillanatnyi helyzetet rögzítik, az alapközösségek szerkezetének dinamizmusát a többszöri feltérképezés, felmérés számszerű adatainak statisztikai feldolgozása tükrözi, melyet a grafikonok még szemléletesebben illusztrálnak. A fentiek alapján bebizonyosodott az a feltételezésünk, hogy a mikrokollektívák struktúrája befolyásolható. Ezért figyelemmel kell kísérni a csoporton belüli mikrokollektívák alakulási és elrendeződési folyamatát, illetve állandósulásuk esetén a csoportszerkezetben

elfoglalt helyüket, jellegüket, hatásuk pozitív vagy negatív irányulását. A mikrokollektívák vizsgálata nem öncél, hanem eszköz a jó primér közösség kialakításához.

IRODALOM

Adorjáni Csaba—Gálfy Béla: A csoportdinamika és a pszichotikusok csoportterápiája. Pszichológiai tanulmányok. VI. k.
Ákosiné Udvardi Sarolta: A barát-választás indoklása óvodás korban. Pszichológiai tanulmányok. I. k.
Binét Ágnes: Milyen tényezők torzítják el a társas kapcsolatokról való képzeteket és ítéleteket az óvodáskorban. Pszichológiai tanulmányok. I. k.
Hegedűs András: Modern polgári szociológia és a társadalmi valóság.
Hiebsch: Közösség lélektan és közösség lélektani kutatások. Pszichológiai Szemle 1960. 4. sz.
Illyés Sándor—Szakács Ferenc: A csoportosulás tényezői vak gyermekek közösségében. Pszichológiai tanulmányok. I. k.
Jurcsák Lászlóné: Pedagógiai hatások a kisdobos és úttörő közösségek fejlődésében. Pedagógai Szemle 1965. 12. sz.
Kántás László: Egy óvodai csoport társas szerkezete. Pszichológiai tanulmányok. I. k.
Kántás László—Kántás Vera: A spontán társas szerkezet vizsgálatának felhasználása a közösségi nevelésben.
Lichtenberger, Waldemar: Szociológia és pedagógiai probléma rendezetlen családi körülményei miatt intézetben nevelkedő gyermekeknél. (Dokumentáció.)
Mérei Ferenc: Együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken. Officina 1948.
Mérei Ferenc: Gyermektanulmány. Bp. 1948.
Moreno, J. L.: A szociometria alapjai. (Dokumentáció.)
Xantus Gyuláné: Vizsgálódás iskoláink közösségi nevelésének fejlesztésében. Pedagógia Szemle 1965. 12. sz.
Wallon, H.: Szociológия és nevelés. (Dokumentáció.)

Беланэ Баводи—Эрнёнэ Харшани—Лайошнэ Дьони

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ СТРУКТУРЫ ПЕРВИЧНЫХ КОЛЛЕКТИВОВ В ОБЩЕЖИТИЯХ

Авторы провели свои исследования в среде студенток Педагогического института, готовящего воспитательниц для детских садов, в г. Кечкемет. Эти исследования доказывают, что можно влиять на структуру микроколлективов. Поэтому необходимо следить за процессом становления и распределения групп внутри микроколлективов, а если они закрепились — за их местом и характером в структуре коллектива. Таким образом можно вскрыть положительный или отрицательный характер их направленности и воздействовать на них.

Mrs. Béla Babodi, Mrs. Ernő Harsányi and Mrs. Lajos Gyóni

EXAMINATION OF GROUP STRUCTURE IN PRIMARY COLLEGE COMMUNITIES

The authors' investigations were carried out on students in the training-college for kindergarten teachers at Kecskemét. They bring forward evidence concerning the fact that the structures of micro-communities may be influenced. Accordingly, the formation and setting process of micro-communities, as well as their character and function, within the larger group structure while becoming stabilized, should be followed with attention. In this way, their negative or positive impact may be detected and controlled.

Baksa József

A JÁRTASSÁGOK ÉS A KÉSZSÉGEK SZERVEZETT ALAKÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁJA

A gyakorló pedagógusok mindennapi panasza szerint — bár mindent elkövetnek a tanulók teljesítményképes tudásának biztosítása érdekében — egyes területeken mégsem sikerül a befektetett energiát még megközelítően mutató eredményt sem elérniük. Legkisebb mértékben jelentkezik a hatás a jártasságok és a készségek területén. Már az általános iskola I. osztályától kezdve annak vagy azoknak a tantárgyaknak az általános eredménye a legkisebb, amelyeknek sikeres tanulása megfelelő jártasságot vagy készséget igényel. A középiskolákban is a magyar, az idegen nyelvek, a matematika, a fizika és a kémia tanulmányi eredménye marad minduntalan mélyen a többi tárgy átlaga alatt. Ezekből legnagyobb a bukások száma is. Ugyancsak általános a „félelem" a tanulók részéről és az „előítélet" a szülők oldaláról a gyakorlati foglalkozással (népszerű nevén: politechnikával) szemben is. Nem rendelkeznénk hát még olyan tudományos értékű ismeretekkel a jártasságok és a készségek természetéről, alakulásáról, sajátosságairól és fejlesztéséről, amelyek e területen is biztosítanák az optimális eredményt? Korántsem! Inkább abban kell látnunk a kisebb eredmények okát, hogy itt a legnagyobb az ellentmondás a *korszerű ismeretanyag* és a megkövesedett módszer között. Rendkívül nehezen és csak a *korszerű módszerért* vívott szívós harc útján léphetünk előre. A „megkövesedés" ez esetben azt jelenti, hogy elég *sokat beszélünk* a jártasságokról és a készségekről — mert érezzük jelentőségüket —, de már *kevesebbet teszünk céltudatosan* kifejlődésük és kialakításuk érdekében. Pedig e területen csak akkor történhet mélyreható változás, ha nagyfokú tudatossággal, sőt céltudatossággal és határozott szisztematikával dolgozunk. *Mit kell* tehát *tudnunk* és *mit kell tennünk* a jártasságok és készségek fejlesztésében?

A tevékenység és a jártasságok-készségek

Az öntudatánál levő ember természetes állapota a tevékenység, a tevékenykedés. Ez valamiféle mozgásban, cselekvésben, műveletben kifejeződő külső oldalt és a pszichikus működésben megnyil-

vánuló belső oldalt foglal magában. A két oldal elválaszthatatlan kapcsolata úgy válik nyilvánvalóvá, hogy az egyes mozgások rendszert alkotva lehetővé teszik a pszichikus működés által kitűzött célok megközelítését, illetve megvalósítását. „Mivel az embernél a belső pszichikus folyamatok a külső cselekvéssel azonos felépítésűek, megvan minden alapja annak, hogy ne csak külső, hanem belső cselekvésről is beszéljünk."[1] Ez a megállapítás témánk szempontjából azt jelenti, hogy pl. az olvasási készség vagy a nyelvi jártasság nem csupán a mechanikus hangképzés kiépítését jelenti, hanem feltételezi azoknak az algoritmusoknak a rendszerét is, amelyek a hangoknak szavakká, a szavaknak mondatokká való integrálódását biztosítják, s ezáltal azok megértését lehetővé teszik.

A cselekvések alapját részben olyan automatizmusok képezik, amelyek a törzsfejlődés (filogenezis) eredményeként alakultak ki. Éppen ez az egyik oka annak, hogy a mozgásrendszerek elsajátításának képessége tekintetében élesen különböznek egymástól tanítványaink, de még a felnőttek is. Részben ebből adódik, hogy „a cselekvés ismételt végrehajtása alapján létrejövő bonyolult és változékony automatizmusok" (a készségek) — mint a cselekvés feltételei és eredményei is — különböző szerkezetűek, s a legkülönbözőbb minőségű dinamizmust teszik lehetővé és mutatják. Pl. az első osztályos tanulók a hangok, illetve a betűk összekapcsolásakor sok esetben egészen szélsőséges határeseteket produkálnak, és általában nem azonos időben jutnak el a biztos kapcsolás fokára. A továbbiakban azonban viszonylag kisebb határértékek között mozog az olvasás fejlődése. Ugyanis előtérbe kerül a cselekvés (összeolvasás) ismétlése folytán kialakult automatizmus, amely a tevékenységben ugyancsak jelentős szerepet tölt be. Tehát az örökölt automatizmus az alapja az egyéni fejlődésben (ontogenezis) szerzett jártasságoknak és készségeknek. Ugyanis magukban hordják azt a tendenciát, hogy az ismételt cselekvések egyes elemeit (komponensek) kiszorítsák a tudat középpontjából.

Mikor a gyermek hozzáfog valamilyen új tevékenységhez, pl. az olvasáshoz, íráshoz stb., akkor tudatosan meg kell határoznia — a nevelő segítségével — és ellenőriznie is kell az egyes mozzanatokat (pl. a hang jelének, a betűnek a felismerését), mozdulatokat (pl. a hangképző szervek mozgását stb.) és műveleteket (analízis, szintézis), amelyek biztosítják a cselekvés végrehajtását. Vagyis a cselekvés egészének — mint célirányos tényked ésnek — végzése mellett a cselekvés módjára kell irányítania minduntalan tudatát.

[1] *Rubinstein, Sz. L.:* Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó 1964.

Amikor azonban *ugyanazt a feladatot ismételten megoldjuk más elemekkel*, akkor már egyre kevésbé lesz szükség az egységes cselekvés céljának a végrehajtást biztosító egyes műveletekre való transzponálására. A tudatos cselekvés egyes összetevői kikapcsolódnak a tudatkörből, automatikussá válnak, és az ember tudatos cselekvésének végrehajtásában a továbbiakban mint automatizált összetevők vesznek részt. Ezek a komponensek a készségek. „*A készségek* tehát *az ember tudatos cselekvésének automatizált összetevői, amelyek a cselekvés végrehajtásának a folyamatában alakulnak ki.*"[2] E meghatározásból a cselekvés végrehajtásának folyamatát kell különösen kiemelnünk tételünk szempontjából. Mégpedig azért, mert pl. az íráskészség fejlődésének ezek szerint is elengedhetetlen feltétele a cselekvés teljes folyamatának az ismétlése. Nem elég csupán az ún. „lokomóció", azaz a kéznek a térben történő egyszerű helyváltoztatása. A cselekvés ismétlésekor a tudatossághoz szükséges szabályok és törvényszerűségek, valamint összefüggések — mint részmomentumok — felújítása, a tudatkörbe való bekapcsolása is szükséges. Ugyanis csak így válik lehetővé a későbbiekben annak az automatizmusnak a létrejötte és szerveződése, amely „a tudatos cselekvés egyes összetevőinek" a tudatból való kikapcsolását vagy kikapcsolódását biztosítja. A „megszüntetve-megőrizve" dialektikus elv alapján azonban megmarad benne a tudat középpontjába való visszatérés tendenciája, amely aktivizálódik, ha ez szükségesnek mutatkozik. Pl. egy helyesírási nehézség felmerülése azonnal a tudat kifejezett ellenőrzése alá helyezi a kézmozgást, amelyre egyébként írás közben már szinte sohasem gondolunk.

A készségek ugyan szinte minden emberi tevékenység feltétlenül szükséges összetevői, azonban nem szabad az emberi tevékenységet azonosítani a készségek összegével, sem visszavezetni a készségek puszta összegezésére. Hiszen a megoldandó feladatok bonyolultsági fokától függően változik a készségek részaránya és azok jelentősége is. Ugyanakkor sajátosságuk, hogy pszichikai szempontból — struktúrájukat tekintve — már nem cselekvések (aktusok), hanem műveletek vagy módok, amelyek lehetővé teszik a céltudatos cselekvés lezajlását. Tehát a kezdetben cselekvést vagy cselekvésrendszert alkotó készségek az automatizálás eredményeképpen „a cselekvés automatizált végrehajtási módjá"-vá válnak. Ami azt jelenti, hogy szükséges egy meghatározott folyamat, amelynek keretében a tudatos cselekvések — amelyeknek célja éppen a cselekvési

[2] *O'Shea, M. B.:* Az aktivitás szerepe a gyermek életében. — *Rubinstein* i. m.

mód elsajátítása — automatikussá válnak és mint készségek már alárendelt összetevőkként épülnek bele a tudatos emberi tevékenységbe. Tehát a készség keletkezésében cselekvés, de funkciójában már automatizált cselekvési mód. *Az oktatási folyamatnak kell biztosítania* azt, *hogy a készségek ne csupán cselekvésként kialakuljanak* — tehát automatizálódjanak, *hanem* azt is el kell érnie, hogy *cselekvési móddá struktúrálódjanak*. Úgy gondoljuk, hogy e területen kell pedagógiai gyakorlatunkhoz a nagyobb tudatosság. Ezáltal válik ugyanis lehetővé, hogy a szükséges mozgások (lokomóció) önkéntelenül (a tudat alatt?!) végbe menjenek. Erre annyival is inkább szükség van, mert mind a törzsfejlődésben kialakult, ún. „elsődleges automatizmusok", mind pedig a gyakorlás, a tanulás eredményeként szerveződő „másodlagos automatizmusok" — azaz a jártasságok és készségek — zavartalan működésének is elengedhetetlen feltétele, hogy az előre meghatározott szándékkal, céltudatosan végzett tevékenység elemeiként lejátszódva ne kerüljenek ideiglenesen sem a figyelem, a tudat középpontjába. Talán elég itt példaként arra az esetre gondolnunk, ha helyesírási probléma elé kerülvén megakadunk. Inkább átfogalmazzuk mondanivalónkat, hogy a problémát elkerülhessük. Ez viszont valószínűleg fogalmazványunk szegényedését vonja maga után. Pl. az ilyen kerekre fogalmazott mondat: „Pajkos áprilisi szellő fel-fellibbentette szoknyácskája szélét" így elszűrkülhet: „A szél fujdogálta ruháját". Vagyis annak ellenére, hogy minden automatizált komponens magában hordja a tudat ellenőrzése alá kerülhetés tendenciáját, azt kell elérnünk, hogy az oktatási folyamat eredményeként a készségek és jártasságok körébe tartozó mozgások önkéntelenül folyjanak le. Az önkéntelen lefolyás azonban merevsége mellett magában hordja a minden emberi cselekvés bármely összetevőjére jellemző dinamizmust is. Tehát bizonyos változékony mozzanatokkal rendelkezik. A készség ennek folytán tartalmaz olyan momentumokat, melyek merevvé, sztereotíppé teszik, és olyanokat is, amelyek változékonnyá, hajlékonnyá formálják (Pavlov szerint: dinamikus sztereotípiák). Az emberi cselekvésben ez utóbbiak is jelentősek, mert lehetővé teszik a változó feltételekhez való alkalmazkodást. Elvileg ugyanis pl. minden előforduló helyesírási probléma megoldásához megfelelő automatizmusok szükségesek. A készségek dinamikus oldala azonban — éppen, mert a készségek rendszert alkotnak — lehetővé teszi, hogy pl. a fokozott melléknév jeleit minden esetben helyesen írjuk, esetleg külön felismerés nélkül is.

A készség dinamikus oldalának a kialakulása nagymértékben függ az oktatási módszerektől és attól az értelmi tartalomtól, amely a kialakulás folyamatában ahhoz kapcsolódik, amihez tapad.

Természetesen a készségek szilárd és változékony összetevőit vagy mozzanatait — mint ellentétes tulajdonságokat, ellentmondásokat — egységükben kell látnunk és ennek megfelelően kell végeznünk tervszerű kiképzésüket is. Ami azt jelenti, hogy olyan módszereket kell alkalmaznunk és felhasználnunk, amelyek sokrétű anyagra támaszkodva lehetővé teszik az egyes részmozzanatok értelmi feldolgozását, és ezáltal a készség lényegesen hajlékonyabb és dinamikusabb formáinak kialakítását. De ugyanakkor arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy a filogenezisben kialakult s ennélfogva velünk született mechanizmus azt is lehetővé teszi, hogy a szerzett készségek és jártasságok rendszerré integrálódjanak, és így bizonyos határokon belül az általánosítást is automatikussá tegyék. (A kifejezés jelentése és tartalma transzfer néven közismert.) Nincs tehát feltétlenül szükség arra, hogy pl. a múlt idő jelével kapcsolatos valamennyi helyesírási esetet addig ismételjük, amíg „a kéz, a szem meg az ész is tiltakozik" a helyestől eltérő írásmód ellen. Viszont éppen idáig kell eljutnunk, s éppen ezért az oktatási folyamatban külön gondot kell fordítanunk az analógiák gyűjtésére és gyakorlására is.

Mindeddig szándékosan általában csak készségről beszéltünk. Viszont a pedagógiai irodalomban és a gyakorlatban is a készséget együtt szokták emlegetni a jártassággal. Szükségessé válik tehát a készségek és a jártasság viszonyának a megvilágítása is. Annyival inkább, mert itt nem mindig egyértelmű az elméleti pedagógia állásfoglalása. De meg azért is, mert eddig főképpen a kialakulás szempontjait helyeztük előtérbe, s ennek folytán a készség pszichikai aspektusait mutattuk be. Az oktatási folyamatban azonban három általános fogalomnak a különös változatával kell számolnunk. E három fogalom: az ismeret, a jártasság meg a készség. Mivel alapfelfogásunk szerint az ember feladata nem merülhet ki a világ megismerésében, hanem lényege a világ megváltoztatása, ezért már az iskolában is „képessé kell tenni a tanulókat arra, hogy a megszerzett elméleti tudást a gyakorlatban alkalmazni tudják".[3] Ezért az ismeretek nyújtása mellett szükséges az azokra épülő készségek és jártasságok kiépítése, illetve tervszerűen szervezett kiképzése.

A készség előbbiekben vázolt pszichikai sajátosságai általában elfogadottak. Viszont a készségek és jártasságok viszonyának kérdésében nem egyértelmű az állásfoglalás. Annyit mindenesetre már most le kell szögeznünk, hogy a köznapi használatban tett megkülönböztetés — ti., hogy a jártasság a készségnek egy alacsonyabb foka, és hogy a jártasságból fejlődik a készség — nem elfogadható.

[3] *Nagy Sándor:* Az oktatás elmélete. Tankönyvkiadó 1960.

A készségekről elmondottak ugyan sok vonatkozásban megegyezést mutatnak a jártasságokról elmondhatókkal, de ugyanakkor azt is tudomásul kell vennünk, hogy amíg „*a jártasság* arra való *felkészültség*, hogy gyakorlati tevékenységet tudatosan, a megfelelő ismeretek felhasználásával hajtunk végre",[4] addig „*a készség* olyan *új reakciókat* vagy *cselekvéseket jelent*, amelyek tanulás vagy egyéni tapasztalat alapján jönnek létre, és *automatikusan mennek végbe*".[5] A jártasságban mindig a tudatosság, a tudatos erőkifejtés, a tudatos cselekvéselemek vannak túlsúlyban. Bizonyos vonatkozásban tehát „cél-jellegű" jelenség, szemben a készséggel, amely „eszköz-jellegű". Tehát pl. *a nyelvtani elemzés területén* nyilván *a jártasság* elérése *a cél*, mert kétségtelen, hogy az új meg új szavak és mondatok elemzése nem alakulhat készséggé, mert nem is válhat automatikussá. Itt ugyanis támaszkodni kell azokra az ismeretekre, amelyek a nyelvi tények felismerését, osztályozását stb. lehetővé teszik, vagyis itt valóban „gyakorlati tevékenységet tudatosan bizonyos ismeretek felhasználásával hajtunk végre".[6] Viszont pl. a helyesírás esetében a kiindulás mindig az ismeret ugyan, de itt elérkeztünk a szinte teljesen automatizált művelethez, amikor pl. fogalmazás közben a helyesírási szabályok és ismeretek egyáltalán nem kerülnek tudatunk középpontjába. Tehát *készségeknek nevezzük* — most már *pedagógiai aspektusból* szemlélve a problémát — „*a gyakorlati alkalmazásban szinte automatikusan vagy teljesen automatikusan funkcionáló ismereteket vagy bizonyos mozdulatokat, eljárásokat, műveleteket (műveletrendszereket, illetve részleteket)*".[7] E meghatározásban is hangsúlyt kap a már említett intellektuális oldal.

Mind a jártasságok, mind a készségek gyakorlás segítségével jönnek létre, illetve alakulnak ki. *A kialakulás* azonban csak abban *az esetben következik be, ha a gyakorlás* a rögzítés — változatlan ismétlés — mellett *a csiszolást, a tökéletesítést is elősegíti*, tehát, *ha tanulás jellegű*. Pl. az igekötők helyesírásának gyakorlása esetében az ismétlés mellett az jelentheti a tökéletesítést, a minőségi változást, hogy a figyelem mellett vagy helyett az emlékezet kezdi szabályozni a tevékenységet. Így az eredeti cselekvés egyre pontosabban valósul meg anélkül, hogy végrehajtása külön tudatos szabályozást igényelne. Így jut el a tanuló arra a fokra, hogy „... a jártasságok és készségek kidolgozásának kezdetén előforduló esetlen, tökéletlen mozdulatok vagy cselekvések ... a gyakorlás folyamatában nem egyszerűen rögződnek, hanem újraszerveződnek és egyben tökélete-

[4] *Nagy Sándor:* A didaktika alapjai. Akadémiai Kiadó 1956.
[5] *Rubinstein* i. m.
[6] *Kairov:* Pedagógia. Tankönyvkiadó 1953.
[7] *Nagy Sándor* i. m.

sednek is".[8] Vagyis arról van itt szó, hogy a gyakorlás — amelynek ebben az esetben „helyesen értelmezett és megszervezett kiképzés"-nek kell lennie — nem egyszerűen az eredetileg végzett mozdulatnak vagy cselekvésnek az ismétlése (ez az általános pedagógiai gyakorlatunkban jelenleg), hanem a mozdulathoz kötött feladat ismételt megoldása. Ez teszi lehetővé az eredeti mozgások és cselekvések tökéletesedését, továbbá minőségi változását. Ellenkező esetben semmi újat nem adna az ismétlés, hanem csupán rögzítené a már elért fokot. Ugyanakkor fennáll annak veszélye is, hogy a készség leépül. Elegendő itt az írás állandó „gyakorlásának" eredményére, helyesebben következményeire utalnunk. Szükséges tehát az elmondottak hangsúlyozása, mert az a tapasztalatunk, hogy a sok esetben végzett „gyakorlás" — ezek szerint inkább „ismétlés"— ellenére tanítványaink nem fejlődnek egyes területeken.

Természetesen az elmondottak mellett figyelemmel kell lennünk a készségek és jártasságok kialakulásában jelentős szerepet játszó egyéni különbségekre is. Az egyéni különbségek — hogy ti. az egyes készségek és jártasságok az egyik gyermeknél sokkal hamarabb alakulnak ki, mint a másiknál — magyarázzák meg pl. azt a jelenséget, hogy az alsó tagozaton kialakított helyesírási készség már a felsőn sem, de még inkább a középiskolában nem működik megbízhatóan. Bár bizonyos szóródási határokon belül meglehetősen általánosan érhetünk el eredményt a készségek és jártasságok területén. „Bedugulásuknak" vagy inkább leépülésüknek leggyakrabban az az oka, hogy egyrészt a fejlesztésük alapjául szolgáló ismeretek nem teljesen megértettként kerültek alkalmazásra, és így nem is biztosíthatták az állandó gyakorlás mellett a készségek megerősödését és integrálódását, tehát minőségi változást is. Másrészt az ún. „folyamatos gyakorlatok"-ról — vagyis az állandó használatról — is gyakran megfeledkezünk. Ennek lesz a következménye a készségek lebomlása, leépülése. Tudnunk kell ugyanis, hogy ha a készségeket nem használjuk, akkor meggyengülhetnek, sőt egyes esetekben el is tűnhetnek.

Összefoglalva az eddig elmondottakat megállapíthatjuk, hogy a készségek és jártasságok egymással korrelatív kapcsolatban levő elemei az emberi cselekvésnek és tevékenységnek. A jártasság magában foglal készségelemeket, illetve egyes készségeket is. Ugyanakkor meggyorsítja a készségek kialakulását. *A kialakulás folyamatának kezdetét különösen pontos és szilárd ismereteknek kell képezniük.* A készséggé alakulást — az automatizálódást — csak a minden vonatkozásban megértett, feldolgozott és megszilárdult ismeret

[8] *Rubinstein* i. m.

biztosíthatja. A kellően szilárddá nem vált ismeretek magukban hordják azt a tendenciát, hogy a legkisebb akadály esetén is a tudatközpontba kerüljenek. Ezáltal viszont megakadályozzák a tökéletesedést — a minőségi változást —, ami a készségekre jellemző. A jártasságok esetében pedig azok működését akadályozzák a bizonytalan ismeretek. Példaként utalhatunk itt arra az esetre, amikor egy-egy helyesírási problémánál egészen bizonytalanná válunk.

A készségek és jártasságok fejlesztésének útja a tanulás jellegű gyakorlás, mely ebben a vonatkozásban *nagyon is céltudatos és szervezett kiképzést jelent.*

A jártasságok és készségek kialakítása és fejlesztése napi munkánkban

A 162/1962. M. M. számú rendelettel életbe léptetett Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára az egyes tantárgyak tanítási anyagának részletezése mellett külön felsorolja a „készséget fejlesztő gyakorlatok" anyagát is. Ez természetesen nem jelentheti azt, hogy a tantárgyakhoz kapcsolódó ismeretek tanítását külön kellene választani a jártasságok és készségek kialakításától, illetve fejlesztésétől. Az oktatási folyamat komplex jellegénél fogva magában foglalja az ismeretek nyújtásán kívül és amellett a készségek és jártasságok kimunkálását is. Felfogásunk szerint az ismeret, a készség és a jártasság csak együttes működés esetén teszi lehetővé a környezethez való optimális alkalmazkodást. Ezen alkalmazkodásnak legfőbb oldala a környezet állandó alakítása és változtatása. Sem az ismeretek önmagukban, sem a jártasságok és készségek megfelelő tudományos ismeretek alapozottsága nélkül nem teszik lehetővé az emberre annyira jellemző alkotó tevékenységet.

Mit teszünk és mit kell tennünk tehát napi munkánkban, *hogy tanítványainkat* valóban *alkotó emberré formáljuk?*

Egyrészt a kérdés időszerűségének éreztetése céljából, másrészt néhány általánosítás elvégzése érdekében vegyük vizsgálat alá egy általános iskolai IV. osztályos nyelvtan-helyesírástéma feldolgozásának részleteit. Az itt leszűrhető elvek véleményünk szerint könnyen transzponálhatók a felső tagozatos, sőt a középiskolában folyó munkához is.

Az említett Tanterv és Utasítás a nyelvtan-helyesírás tanításának feladatait meghatározván a többi között ezeket mondja: „... a tanulók aktív közreműködésével ki kell alakítani az alapvető nyelvtani fogalmakat és meg kell ismertetni a helyes beszéd és a helyesírás legfőbb szabályszerűségeit." Majd a továbbiakban így

folytatja: „Tudatos, fokozatos, tervszerűen ismétlődő és rendszeresen ellenőrzött gyakorlati alkalmazás útján biztosítani kell ezeknek az ismereteknek nyelvi jártasságokká alakulását a helyesírás és az élő beszéd vonatkozásában." Nyilvánvaló, hogy e kiragadott részletek is magukban foglalják a készségek és jártasságok kialakításának teljes folyamatát. Hiszen erőteljes hangsúllyal emeli ki és jelöli meg a Tanterv és Utasítás a szilárd és pontos ismeretek nyújtását feladatul. Ugyancsak igen pontosan mutatja meg a jártasságok és készségek kialakításának további folyamatát. Előírja ugyanis, hogy a gyakorlásnak, gyakorlati alkalmazásnak „tudatosnak" — tehát pontos ismeretekre támaszkodónak, „fokozatosnak" — azaz egyre újabb problémákat megoldónak, „tervszerűen ismétlődőnek" — vagyis az automatizmusok kialakulását elősegítő számúnak és végül „rendszeresen ellenőrzöttnek" kell lennie.

Lássuk ezekután, hogy az említett IV. osztályban mit tett a nevelő az elmondottak érdekében a számnév témán belül!

A Tanterv és Utasítás kb. 5 órát ajánl a téma feldolgozására és így körvonalazza az anyagot:

A számnév

Az élőlények és dolgok számának kifejezője. A határozott és a határozatlan számnév. A tő- és a sorszámnév. A számnevek helyesírása és a keltezés. Mondatalkotások számnevekkel.

Ugyanakkor a „folyamatos gyakorlatok" közé helyezi az elemzéseket a tanult szófajok felismerésére, amelyek segítik a jártasság megszerzését. Valamint mondatok tollbamondását a tő- és a sorszámnévről tanultak helyesírási gyakorlására. Külön feladatként jelöli meg „... a tő- és a sorszámnév felcserélésének javítását", az „egyesszámú főnév megkívánását a számnevek után".

Az ismertetésre kerülő feldolgozást a nevelő a következő 6 egységben (tanítási óra) végezte:

1. A számnév fogalma, meghatározása; a határozott és a határozatlan számnév.
2. A tő- és a sorszámnév.
3. Nehéz helyesírású tő- és sorszámnevek. A keltezés formái.
4. A toldalékos számnevek helyesírása.
5. A számnevek felismerésének és helyesírásának gyakorlása.
6. Felmérő dolgozat íratása: Mit tanultunk a számnévről? címen.

A feltüntetett tanítási egységek magukban foglalják a teljes oktatási folyamatot a témán belül is. Mint látható, a tantervi anyag

nyújtása mellett egy bizonyos mennyiségű aktuális gyakorlást is tartalmaz. Végül a készségek és jártasságok kialakítása szempontjából annyira fontos ellenőrzéssel zárja a folyamatot. Bár rendkívül tanulságos lenne az anyag teljes feldolgozásának bemutatása a rendelkezésre bocsátott óravázlatok alapján, azonban ettől mégis el kell tekintenünk. Az ismeretek nyújtásának a részleteivel nem foglalkozhatunk, legfeljebb csak olyan mértékben, amilyenben elkerülhetetlen a jártasságok és a készségek alapjainak megvilágítása szempontjából.

1. óra

A szakmódszertan előírásainak megfelelően vezetett tanításban sok példán szemléltetve és elemezve rögzítették a szükséges ismereteket: „A számnév kifejezi valakinek vagy valaminek a számát, a mennyiségét." Majd csoportosítás alapján gyűjtöttek határozott (számmal és betűvel is 2—2-t) és határozatlan számneveket (3-at). Az óra további menete ez volt:

f) Mit fejez ki a számnév? Hogyan csoportosítottuk? Miért?

4. *Gyakorlás:*

a) Gyűjtés csoportosítva.

b) Mondatalkotás a gyűjtött számnevekkel: Nagymamám 70 éves. Kevés füzet van az asztalon.

c) Jelöld meg, melyek a határozott számnevek: Öt, semennyi, tíz, húsz, néhány, százegy, sok, kevés, 70, nyolc, 1000.

d) A fokozás megfigyeltetése:

sok	több	legtöbb
kevés	kevesebb	legkevesebb

e) Tollbamondás: kettő, tizenegy, százhúsz, tizennégy, öt, kétezer, tíz, húsz, száz.

f) Emlékezetből: Közmondások:
Ki a keveset nem becsüli, a sokat nem érdemli. Többet ésszel, mint erővel. Mesecím: A tizenegy vadhattyú.

5. *Összefoglalás:*

Melyik szófajt ismertük meg? Mit fejez ki? Hogyan csoportosítottuk? Miért?

6. *Házi feladat:* Tankönyv 67. oldalán a szabály + 1. feladat és a 68. oldalon a 2. számú feladat.

A gyakorlás elé helyezett részletösszefoglalás a szükséges ismeretek pontos tudásáról tájékoztatta a nevelőt. Mint korábban már leszögeztük, ez a készségek és a jártasságok alakulásának lényeges

feltétele. A gyakorlásban jól felismerhetően mutatkozik meg mind a nyelvi jártasságok, mind pedig a helyesírási készség érdekében végzett tevékenység. A csoportosított gyűjtés, a mondatalkotás és a válogatás alkalmasak arra, hogy a csiszolást, a tökéletesítést is elősegítsék. Hiszen nem egyszerűen változatlan ismétlésről van szó, hanem analóg feladat megoldásáról, vagyis arról, hogy most már önállóan állapítják meg a felhozott számnevekről, hogy határozottak-e vagy határozatlanok. Így kapott a gyakorlás tanulás jelleget, s így segíti elő a művelet tökéletesedését, minőségi megváltozását, s egyben a jártasság alapjainak a kiépülését. A többi gyakorlási mód a helyesírási készség kialakulását segítette elő. Annyi megjegyzést kell itt tennünk, hogyha már a fokozást észrevétetjük, megfigyeltetjük, akkor a gyakorlásra aktuálisan is több lehetőséget kell biztosítanunk. Már csak azért is, hogy a házi feladatban előforduló esetek megoldása biztos és pontos legyen.

Az összefoglalás kérdéseinél feltűnhet azok azonossága a gyakorlás előttiekkel. Ez helyes. Bár van egy olyan didaktikai szabály, mely szerint a kérdezésben változatosságra kell törekednünk. Szándékosan említjük ezt szabályként. Bizonyos esetekben ugyanis éppen arra van szükség, hogy ugyanazt a kérdést tegyük fel többször is egy órán belül, mert ugyanazt a választ kell megtanulniuk a tanulóknak: ez esetben éppen a szabályt. Nagyon helyes tehát, ha ez az órán többször is elhangzik. Még hozzá azonos módon, hiszen meg kell jegyezni, be kell vésni.

2. óra

Felépítésében azonos volt az elsővel. Az „ellenőrzés" — ennek kell lehetőséget nyújtania az ún. „folyamatos gyakorlatok"-ra is a többi között — így szerepelt az órán és a vázlatban:

1. *Ellenőrzés:*

A számnév

a) Meghatározás, csoportosítás, gyűjtés.
b) 67. oldalon az 1. feladat
68. oldalon a 2. feladat
Felismerték-e a határozott és a határozatlan számneveket?

Tehát az ellenőrzés az ismeretek bevésését és rögzítését kutatta, s ezzel egyúttal a felidézés pontosságáról is képet nyújtott. Ugyanakkor a nyelvi jártasság (pl. elemző tevékenység stb.) és a helyesírási készség (pl. a fokozás helyesírása stb.) elemei nem kerül-

tek előtérbe. Igaz, hogy a nevelő átnézte a tanulók otthoni munkáját helyesírási szempontból is, de ez legfeljebb egyéni és egyedi hibakorrekciókra ad alkalmat. Véleményünk szerint a fentiekhez és a feltűntetettekhez még pl. elemzést, írást stb. kellett volna kapcsolni.

Az előző órákhoz képest új gyakorlási módot is alkalmazott a nevelő: hiányos szöveg pótlását sorszámnévvel. Az itt végzett hatféle gyakorlási forma mindegyike az adott óra anyagára vonatkozott. Az ismeretek feldolgozása most is igen nagyfokú tudatossággal és precizitással történt. Elvégezte a nevelő az óra anyagához kapcsolódó készség- és jártasság-elemek alapjainak lerakását is. Viszont a folyamatos gyakorlás, helyesebben a gyakorlás folyamatosságának biztosítása még ebben a jól szervezett órában sem mondható megfelelőnek.

3. óra

Ennek az órának a vázlatát teljes egészében ismertetjük, mivel a nevelő helyesírási anyag tanítását végezte, és így több lehetőség nyílik az ismertetett elméleti alapok demonstrálására.

Anyag: Nehéz helyesírású tő- és sorszámnevek.
A keltezés formái.

Cél: a) Tőszámnevek leírása betűkkel (kétezren felül), sorszámnév leírása számjeggyel. A keltezés különböző formáinak gyakorlása.
b) Az úttörővasút a párt ajándéka!

1. *Ellenőrzés:*

A számnév

a) A tankönyv 69. lap 1. feladata + két mondat. Hibátlanul másoltak-e? Megfelelőek-e a mondatok?

b) A határozatlan, majd pedig a határozott számnevek kiemelése szövegből: Sok pajtás utazott az úttörővasúton. Az első kocsira több gyermek szállt fel. A második megállónál három kislány kapott helyet. A Béke-őrs tizenkét pajtása Ságvári-ligetig utazott.

Csoportosítás:

Tőszámnév:	Sorszámnév:
három	első
12	második
Mit fejez ki?	Mit fejez ki?

Hányféleképpen lehet leírni a határozott számneveket? (számjeggyel és betűkkel)

2. *Gyakoroljuk a határozott számnevek helyesírását!*

a) Írd le betűkkel : 5 = öt
10 = tíz 2 = kettő 11 = ...
14 = ... 20 = ... 124 = ...
2009 = kettőezer-kilenc (Kétezerig egy szóba írjuk!)
8020 = nyolcezer-húsz

b) Kiegészítés: Az úttörők h. . .c facsemetét ültettek. Az iskola elé került t.z, a kertbe pedig h.sz.

c) Írd le számjeggyel : ötödik = 5.

tizedik	= 10.	Csak egy személy, dolog.
tizenegyedik	= 11.	
huszadik	= 20.	Mindig .-ot tégy utána!
tizennegyedik	= 14.	
huszonkettedik	= 22.	

d) Tő- vagy sorszámnév-e?: 6. = ...
7 = ... 9. = ...
74 = ... 74. = ...
600 = ... 600. =

e) Hibás szöveg kijavítása: A 4 padban ülök. A sorban a 8 vagyok. Számtanversenyben a 2 lettem. Barátom az 1 helyre került.

3. *Gyakoroljuk a keltezés leírását!*

a) Felszabadulásunk napja: 1945. április 4.
1945. ápr. 4.
1945. IV. 4-e 1945. IV. 4-én

b) A keltezések kiemelése: Petőfi Sándor 1848. márc. 14-én írta a Nemzeti dalt. Másnap, III. 15-én ezrek hallgatták. 1848. március 15-e emlékét nemsokára ünnepeljük.

c) Írd le többféleképpen születésed idejét :
1956. május 21. 1956. máj. 21. stb.

4. *Összefoglalás:* A végzett munka értékelése

5. *Házi feladat:* a tankönyv 70. oldalán a 2. és 3. feladat.

A házi feladat ellenőrzése lehetőséget adott arra, hogy a nevelő felmérje a figyelem ellenőrzésével működő készségelemek egyénenkénti szintjét. A további ellenőrzés ilyen formája megint csak az ismeretekre terjedt ki. Bár az adott szövegből történő kiemelés mindig tartalmaz készségelemeket, illetve elemi jártasságokat is.

Az óra ún. „fő részében" együtt láthatjuk az ismeretek nyújtását, majd az aktuális gyakorlást sokféleképpen. Ugyanannak a feladatnak ismételt megoldása más elemek felhasználásával rendkívüli módon alkalmas a jártasságok és a készségek már vázolt dinamikus

jellegének erősítésére. Egyúttal az automatizmus kialakulását is elősegíti. Pl. a keltezés bemutatása, majd „kiemelése" és a gyermek saját születésnapjának írogatása még érzelmi elemekkel is segíti az ismeretek rögződése mellett a készséggé alakulás folyamatát. Így ugyanis valóban megteremtődik a szoros kapcsolat a szó, a pszichikus folyamat és a cselekvés között. (A modern lélektan szerint itt éppen az érzelmi folyamatok jelentősek!) Az ismételt műveletvégzés egyes elemei hamarabb és pontosan működve automatizálódnak. Ez azért is fontos, mert „készségen olyan új reakciókat vagy cselekvéseket értünk, amelyek tanulás vagy egyéni tapasztalás alapján jönnek létre, és automatikusan mennek végbe".[9] Miután az említett óramozzanatban a tanulás is, meg az egyéni tapasztalás is jelen van, a készség elemei a cselekvésben valóban megerősödnek. Annyival is inkább, mert a házi feladatul kijelölt mondatalkotás és a keltezések emlékezetből történő leíratása valóban „ugyanazon feladat ismételt megoldása más elemekkel". Így a tanuló pl. a keltezést már „egységes, célirányos aktusként végzi el anélkül, hogy speciális célként tűzné ki maga elé a végrehajtás módjának tudatos kiválasztását". Tehát egyre inkább csökkenő mértékben lesz szüksége arra, hogy „célját az egész cselekvésről (pl. ez esetben a keltezés leírásáról) a cselekvés végrehajtására szolgáló egyes műveletekre (pl. az évszám után pontot teszünk; a hónap nevét kisbetűvel írjuk stb.) helyezze át, amint az kezdetben történt".[10]

4. óra

A toldalékos számnevek felismertetése és helyesírásának a gyakoroltatása folyt a jól felépített és vezetett óra keretében. Az ellenőrzésben bizonyos „folyamatos gyakorlat"-elemek is szerepeltek, de csak a téma keretei között maradva. *Az ismeretek* (ez esetben a nyelvi tények) *sokoldalú elemzése, majd a tanulókkal közösen történő általánosítása, rögzítése és gyakorlása* most is mintaszerűen folyt. Ismételten le kell itt szögeznünk, hogy a szilárd és pontos ismeret mind a jártasságok, mind a készségek kialakulása szempontjából elengedhetetlen. Mégis azt a megjegyzést kell tennünk a jól sikerült órával kapcsolatban, hogy az ellenőrzéskor és a gyakorlásban módot kellene találni *a jártasság érdekében* rövid *elemzésre*, és *a* helyesírási *készség kialakulása szempontjából* az aktuális gyakorlás mellett a *korábbi tudni- és tennivalók beépítésére a feladatokba.* Ahhoz ugyanis, hogy a készség egyes elemeinek lebomlását megakadályozzuk

[9] *Rubinstein* i. m.
[10] *Rubinstein* i. m.

— vagyis, hogy a készséget működőképes, teljesítményképes állapotban tartsuk — *rendkívül sok és sokoldalú gyakorlás szükséges.* Éppen ezért nem lehet elégséges csak az ún. „aktuális gyakorlás".

5. óra

A számnevek felismerésének és helyesírásának a gyakorlására külön órát is beiktatott a nevelő. Nevelési szempontból is csak helyeselhető az eljárása. Ugyanis a szerzett ismeretek — a nyelvi tények, a szabályok, a törvényszerűségek stb. —, a nyújtott jártassági elemek és készségek összegezésével és megerősítésével mintegy előkészítette az ellenőrző dolgozat írását. Tudatos munkájára utal az a tény is, hogy az ismeretekre helyezett nagyobb hangsúly mellett a jártasság alakulása érdekében is tesz valamit külön. Az óra egyik mozzanatában ugyanis a „tanult szófajok felismertetésé"-t végezteti a tanulókkal. Így:

g) A tanult szófajok felismertetése: A felszabadulás huszonkettedik évfordulójára készülnek a pajtások. Ünnep előtt Pista két új dalt tanít az őrsnek.
Ige: készülnek, tanít
Főnév: .....
Melléknév: ..... Számnév: .....
Névelő: ..... Névutó: .....

E mozzanatban tehát rátér az ún. „folyamatos gyakorlatok"-ra. Ennek jelentősége akkor derül ki, mikor a következő témára tér át. Ha ugyanis minden témakörnél csupán aktuális gyakorlást végeztetünk, akkor elsősorban az ismeretek megszilárdulását érhetjük el. *A* nyelvi *jártasság kialakulása* azonban *feltételez bizonyos generalizációt.* Ennek az általánosításnak pedig két oldala van. Egyik magára az éppen tárgyalt nyelvi tényre, a másik pedig az elemzésre vonatkozik. A nyelvtan-helyesírásnál a jártasság éppen az elemzést teszi lehetővé.

Az óra nagyon sokat tett a témához kapcsolódó készségelemek csiszolása érdekében is. Szövegből kiemelés, csoportosítás, átírás, leírás betűvel, mondatkiegészítés stb. teszi lehetővé a tanulók számára a feladatnak újbóli megoldását más elemekkel, tehát a csiszolást, a készség tökéletesítését.

6. óra

Minden munkánk sikerét és értékét a „visszajelentés", az elért eredmény méri le és mutatja. Ez történt a hatodik órában. „Mit tanultunk a számnévről?" címen feladatlapot kaptak a tanulók,

mely tizennégy problémát tartalmazott. Ezek közül 4 a kapcsolatos ismereteket kutatta (meghatározások, szabályok stb.). Hatnak a megoldása bizonyos készségelemek meglétét feltételezte (írás, átírás stb.), és négy kapcsolódott a jártasságokhoz (csoportosítás, aláhúzás, kiemelés stb.). A nevelő ebben az esetben megtalálta a helyes arányokat. Hiszen a jártasság-készséghez tartozó feladatok megoldása egyúttal a hozzájuk kapcsolódó ismeretek szilárdságáról is képet ad.

Lássuk ezek után a felmérő dolgozat eredményeit!

A harmincas létszámú osztályban a 2. számú („Mit fejez ki a számnév?"), az 5. számú („A következő határozott számnevek közül húzd alá a sorszámneveket!), a 11. számú („Mit fejez ki a tőszámnév?) és a 14. számú feladatot („Írd le a mai nap keltezését!") valamennyi tanuló megoldotta hibátlanul. Legtöbben — öten — a 8. számú feladatnál („Írd le betűkkel a következő példákat!), és négyen a 4. számúnál („Mi a különbség a határozott és a határozatlan számnevek között?") követtek el hibát, illetve bizonytalankodtak. Általában azoknak a feladatoknak a megoldása sikerült, amelyek ismeretek reprodukcióját kívánták. Legtöbb bizonytalanság a jártasságoknál és a készségeknél jelentkezett.

Mivel négy kérdésnél mind a harminc tanuló hibátlanul felelt, egy-egy hibázott 2 kérdésnél, kettő-kettő 6-nál, négy, illetve öt pedig egy kérdésnél, azt kell mondanunk, hogy az eredmény kiemelkedő. Annyit azonban mégis megmutat, hogy a jártasságok és készségek kialakítása érdekében végzett viszonylag kevesebb nevelői tényke dés az eredményekben máris jelentkezik. Tanévi vagy még inkább iskolán belüli viszonylatban még fokozottabban kiütközik.

Néhány pedagógiai tanulság

Bár a gyakorlati példa az általános iskola alsó tagozatából való, s ott is csupán egy tantárgy egyetlen témakörére szorítkozik, mégis alkalmasnak tartjuk arra, hogy bizonyos következtetéseket levonjunk belőle, egyrészt az alsó tagozat minden jártassággal és készséggel kapcsolatos tantárgyára vonatkozóan, másrészt pedig egyáltalán a készséggel és jártassággal kapcsolódó minden oktatási folyamatra vonatkozóan. Ugyanis az olvasási jártasság és készség, a beszédkészség, a fogalmazási készség, a számolási jártasság és készség, a gyakorlati foglalkozáshoz szükséges jártasságok és készségek, valamint a testneveléshez tartozó mozgáskészségek azonosan lezajló folyamatokban alakulnak ki. Hiszen a kiindulás minden esetben a pontos és szilárd ismeret. Maga a kialakulás, helyesebben a kialakítás pedig céltudatosan tervezett és vezetett folyamatos

gyakorlatokban történik meg. Az elmondottak alapján tehát a következő tanulságok szűrhetők le:

1. A szilárd tudományos ismeretek nyújtása — mint lényeges követelmény teljesítése — mellett külön gondot kell fordítanunk a jártasságok és a készségek kialakítására is. Pl. a számtan-mértanban a szöveges feladatok megoldásához szükséges jártasság azt követeli, hogy a művelet helyett és mellett sokkal inkább a mennyiségek közötti összefüggésekre irányítsuk tanítványaink figyelmét. Itt ugyanis éppen a mennyiségek közötti összefüggések felismerésében kell, illetve lehet jártasságot szerezni vagy kialakítani.

2. Mivel „a készség a gyakorlati alkalmazásban, felhasználásban szinte automatikusan vagy teljesen automatikusan funkcionáló ismeret, amely tervszerű, tudatos, időben helyesen elosztott gyakorlás során fokozatosan automatizálódik, a már funkcionáló kapcsolatok rendszerébe beilleszkedik, azok szilárdságát átveszi",[11] ezért szükséges, hogy az iskoláinkban eléggé általános aktuális gyakorlást egészítsük ki állandó jellegű folyamatos gyakorlatokkal. Ezeknek anyagát, jellegét stb. éves távlatban meg kell tervezni minden iskola minden tantárgyából és minden osztályban. A tervezésnél arra kell gondolnunk, hogy „a készség a hozzá kapcsolódó tevékenység végzése közben alakul ki".[11]

3. A gyakorlás csak akkor vezet valóban a készség kialakulásához, illetve a jártasság megszerzéséhez, ha és amennyiben tanulás jellegű. Tehát a „változatos gyakorlás" didaktikai elve a gyakorlatban azt is jelenti, hogy lehetőséget teremtünk a változatlan ismétlés mellett a feladat új módon történő megoldására is. Pl. az olvasási készség kialakulását nagymértékben segíti elő minden fokon a „néma olvasás", majd ugyanannak a szövegnek hangos felolvasása, illetve némán történő újbóli ismétlése stb. Ez még az idegen nyelv tanulásában is jelentős megállapítás.

4. A gyakorlás tudatossága megköveteli, hogy a jártasságok és készségek intellektuális oldalát is aktivizáljuk különösen kezdeti fokon. A pontos és szilárd ismeret elengedhetetlen kiindulási pont a tevékenység elemeinek automatizálása esetében. Pl. a fogalmazási jártasság-kialakulás — mondjuk a leírás esetében — feltételezi a vele kapcsolatos ismeretek meglétét. Természetes, hogy ez nem elég. Hiszen a különböző természetű leírások elkészítésében az ismeretek mellett a sokrétű gyakorlás eredménye segít legtöbbet.

5. A gyakorlással nem ér véget a folyamat, mert szükséges minden esetben a megfelelő ellenőrzés. Ennek szempontjait minden esetben tudatosítanunk kell tanítványainkban, mert csak így érhet-

[11] *Nagy Sándor* i. m. 1956.

jük el azt a fejlődési fokot, hogy önellenőrzésre válnak képessé a tanulók. Tehát valóban a kezük, a szemük és az eszük is tiltakozni fog pl. a helyesírási hiba elkövetése ellen.

6. Feltétlenül különbséget kell tennünk a készségek és a jártasságok között olyan szempontból, hogy egymással rendkívül szoros kapcsolatot mutató elemei az emberi tevékenységnek. Azonban nem jelentenek egyértelműen fejlődési fokozatokat egymáshoz viszonyítva. A jártasság minden esetben tartalmaz automatizmusokat, tehát készségelemeket vagy éppen készségeket. Éppen ezért bonyolultabb jelenség a készségnél. Viszont arra is van példa, hogy egyes jártasságok a céltudatos és tervszerű fejlesztés következtében szinte automatizálódnak. Vagyis készség jellegűvé válnak. Eszköz jellegük átmódosul cél jellegűvé. Elég itt pl. a nyelvtanulásra utalnunk vagy egyáltalán a beszéd tanulására.

Befejezésül még azt kell megjegyeznünk, hogy a korlátozott terjedelem miatt sok idevágó kérdésnek a tárgyalásától el kellett tekintenünk. Nem szóltunk pl. a gyakorlás törvényeiről, a transzferről, az interferenciáról stb. Vagyis semmiképpen nem tekintjük e dolgozatot a kérdés teljes értékű feltárásának. Azt azonban joggal reméljük, hogy a problémák felvetésével és a lehetőségek bemutatásával a korszerű oktató-nevelőmunka egy igen lényeges feltételére, nevezetesen: a nevelői tudatosság elengedhetetlenségére felhívtuk a figyelmet. Így remélhetően *a* róluk történő *sok beszéd helyett sokat fogunk tenni is a készségek és a jártasságok* tervszerű és tudatos kiképzése *érdekében*. Így valóban elérjük azt a kívánt állapotot, hogy tanítványainkat teljesítményképes tudás birtokába juttatjuk. Tehát alkotó emberré neveljük őket. Ez minden reformtörekvésünk és tevékenységünk legfőbb értékmérője lesz.

Йожеф Бакша

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗОВАННОЙ ВЫРАБОТКИ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

Автор статьи — преподаватель учительского института. Проблему выработки т. н. умений и навыков он исследовал у детей младшего школьного возраста, 6-ти — 10-ти лет. Под умением он понимает подготовленность к проведению сознательной практической деятельности при применении соответствующих знаний, а под навыком — такие новые реакции или операции, которые возникли на основе усвоения или индивидуального учения и проявляются автоматически. Автор в дальнейшем анализирует пять уроков грамматики в 4 классе, посвященных изучению имен числительных. Его выводы: нужно добиться твердых знаний; необходимо беспрерывно и постоянно упражняться; упражнение должно наряду с повторением без изменения содержать и новый подход к решению задачи; нужно активизировать — особенно на начальных стадиях — и интеллектуальные стороны умений и навыков; нужна постоянная проверка; следует отличать умения от навыков: умения тоже содержат элемент автоматизма, но они сложнее навыков.

József Baksa

PROBLEMS IN THE ORGANIZED DEVELOPMENT OF SKILLS AND ABILITIES

The author is a professor in a teachers' training-college. The problems of how skills and abilities can be developed, have been examined in children between 6—10, attending the lower grades of primary school. Skill is defined as a readiness to perform practical actions consciously, making use of the previously learnt information. The term: ability is used to designate responses or actions which are based on learning or individual experience that have become automatic. An analysis of 5 grammar lessons (the numeral), conducted in a 4th grade class, is presented. The following have been concluded: the establishment of stable knowledge should be aimed at; continuous and steady practice is indispensable; in addition to unchanged repetitions new ways of presentation and solution are to be elaborated; intellectual aspects of skills and abilities should be mobilized, especially at the initial stages; control must be continuous; and skills are to be distinguished from abilities, although the former also contain a certain amount of automatism, they are far more complex than the latter.

Erhardt Imre

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI MATEMATIKATANÍTÁSBAN ALKALMAZHATÓ ÖNÁLLÓ MUNKAFORMÁK

1. *Újszerű elgondolások a matematikatanításban*

A matematikatanulás problémája napjainkban az érdeklődés előterébe került. Több országban viták folynak a matematika tanításának hatékonyságáról, a matematikatanulás pszichológiai problémáiról.

Különböző eljárások alakultak és alakulnak ki, amelyekkel a tudomány munkásai és a gyakorlati szakemberek a matematika tanításának hatékonyságát kívánják emelni. Ezeket az eljárásokat három csoportba oszthatjuk:

a) Az iskola matematika tananyagának és jellegének korszerűsítése.

b) A tanítási módszerek korszerűsítése, nevezetesen a tananyag programozása és a tanítógépek alkalmazása.

c) A hagyományos oktatási módszerek új elemekkel történő bővítése és minőségi jobbátétele.

A kísérletezők közül ki kell emelnünk Z. P. Dienest, Cuisenairet, Sternt és Elkonyint, akiknek módszereit strukturális módszereknek is nevezzük. A fenti kísérletezők külön-külön tantervi koncepciókat dolgoznak ki. Pl. Z. P. Dienes magyar származású matematikus az iskola matematika tananyagának korszerűsítésén dolgozik. Könyvet írt a matematika felépítése címmel. Könyvének előszavában a következőket olvashatjuk: „Könyvemben szeretnék megmutatni bizonyos utakat — módokat —: hogyan lehet elérni, hogy a gyerekek otthonosabban érezzék magukat a matematika műhelyében és kedvüket leljék abban, hogy maguk is készítenek itt egyet-mást. Akkor pedig már saját tapasztalataikból fogják kiszűrni a matematika lényegét, nem pedig a mienkből. Kis Prometheusoknak érezhetik magukat, akik ellopják a tüzet a matematikai istenektől; arról van itt szó, hogy áttesszük a hangsúlyt a matematika tanításáról a matematika tanulására, a mi tapasztalatainkról a gyermekek tapasztalataira, s a mi világunkról az ő világukra."

A Dienes-féle kísérletezéshez hasonló tantervi-módszertani kísérlet folyik Varga Tamás vezetésével Budapesten a Váci utca 43. szám alatti általános iskolában. A kísérlet elindításának okát és

fontosságát Varga Tamás az alábbiakkal indokolja: „Ha most megkérdeznék, hogy miből született meg ennek a kísérletnek a terve, azt felelném: a matematikatanítás állapota feletti kétségbeesésből. Akinek nem esik meg a szíve a matematikatanítás mai általános helyzetén, az vagy nem ismeri a matematikatanítást vagy nincs szíve."

A Dienes-féle kísérletnek — és a követők kísérleteinek is — az a lényege, hogy a konstrukciónak meg kell előzni az ítéletalkotást. A szerző véleménye szerint a matematika a tapasztalatra épül és nem a logikára. A logika szerepe csak akkor kezdődhet, ha van már mit logikai rendbe állítani. A matematika anyagának felépítésében a halmazelméleti szemléletmódot érvényesíti, és a tapasztalatszerzést a tanulók konstruáló tevékenységére építi. A tanítási módszerek korszerűsítésére irányuló kísérletezések hívei a tanítást és a tanulást — a régi pszichológiától eltérően — aktív folyamatnak tartják, s ezt az aktivitást elsősorban gondolkodási tevékenységként értelmezik. A tanítás eredményességét nem a tananyag minőségétől, elrendezésétől, ütemezésétől függően vizsgálják, hanem a gondolkodás törvényeit használják fel a tanítás hatékonyságának fokozására. A tanítást fogalmak elsajátításának, gondolkodási műveletek kialakításának, algoritmusok elsajátításának tartják. Az ilyen tanítást a programozott oktatás és az oktatógépek alkalmazásával kívánják elérni. A programozásnak hazánkban is már széles körű irodalma van. Kelemen László, Kiss Árpád, Ágoston György és mások is intenzíven foglalkoznak ezzel a kérdéssel.

A külföldi kísérletek közül meg kell említenünk Angliában a „National Foundation for Educational Research" Intézet által végzett kísérleteket. A kísérletek célja azoknak a módszereknek kidolgozása, amelyekkel a jelen helyzet megismerhető. Pl. a statisztikai módszerek alkalmazása a befolyás mértékének kimutatására stb. Az USA-ban a korszerűsítések élén a School Mathematics Study Group nevű szervezet áll. Egy különleges bizottság új tantervet dolgozott ki az USA-ban folyó matematikatanítás korszerűsítésére.

Nálunk az általános iskolai matematikatanításban minden osztályban bevezetésre kerültek a reform tankönyvek. A reform a tananyag felépítésében és elrendezésében változást hozott. Pl.: a törtek tanítását az eddigi két év helyett 3 évre húzta szét. A széthúzás eredményeképpen tartalmában gazdag, sokoldalú törtfogalomhoz juthatunk. Az V—VI. osztályban az eddigieknél jobban rögzíthetjük a szubsztanciális és operatív törtfogalmat, majd erre építve a VII. osztályban egy újabb absztrakciós szinthez

érünk, amikor a törtet mint hányadost értelmezzük. Ennek továbbfejlesztését jelenti, amikor a törtet arányként (az arányt törtként) definiáljuk.

Bevezetésre kerültek a közelítő számítások elemei. A közelítő számítások tanítása az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását segíti.

VII. osztályban az eddigieknél fokozottabb mértékben előkészítjük a betű absztrakciót. Az előkészítés megfelel a 13 éves tanulók konkrét és absztrakt gondolkodását jellemző koegzisztenciának, és segíti az absztrakt gondolkodás túlsúlyba jutását a konkréttal szemben.

Az idomok tulajdonságait transzformációk segítségével igazoljuk. A mozgással történő igazolás segíti a tanulók dialektikus szemléletmódjának kialakulását.

A matematikai tananyagban történő ilyen változások szükségességét igazolják a különböző helyeken végzett felmérések eredményei. Pl. Kiss Árpád 4 budapesti és 8 vidéki általános iskolában végzett felmérésekor egy feltett kérdésre — melyik nagyobb, 2/3 vagy 3/4, és mennyivel nagyobb az egyik, mint a másik — a tanulóknak csak 30%-a adott helyes feleletet.

Kelemen László „A tíz—tizennégy éves tanulók tudásszintje és gondolkodása" című munkájában a számtan és a mértan köréből vett példákkal igazolja, hogy a tanulók a matematikatanításban szerzett ismereteiket nem tudják alkalmazni. Ennek okát a következőkben látja: „A hibáknak közös gyökere van. A tanulók nem ismerik eléggé azokat az általános fogalmakat, szabályokat, általánosításokat, amelyekre az egyes számítások, műveletek és képletek épülnek."

A két idézett tény a tantárgyi anyag felépítésén és elrendezésén túl elvezet bennünket az oktatási módszerek, a tanulók önálló munkájának vizsgálatához, ahhoz a kérdéshez, hogy jobbá kell tenni a hagyományos tanítási módszereinket.

Az önálló munkának alapvető eleme a gyakorlás. A számtanóráknak kb. 20%-a gyakorlóóra. Miért állnak fenn mégis a fenti problémák? Az önálló munkaformák kialakításának kezdetén a fenti kérdésre adandó válasz céljából megvizsgáltam 58 gyakorlóórát az alábbi szempontok szerint:

1. A feldolgozott feladatok száma.
2. A félig önálló munka alábbi formái — a sorrend minőségileg magasabb formát is jelent — hogyan nyernek alkalmazást a gyakorlóórákon:
   a) a tanár a táblánál dolgozik a tanulók bevonásával,

b) egy tanuló a táblánál dolgozik, a többi a helyén ugyanazt a feladatot oldja meg, a táblánál levő tanulónak nem segítenek,

c) egy tanuló a táblánál dolgozik, a többi a helyén ugyanazt a feladatot oldja meg, de a helyükön ülők a tanár kérdései alapján folytatják a munkát,

d) a táblánál nincs tanuló, a tanulók a helyükön ülve felváltva folytatják a feladat megoldását,

e) a feladatot közösen megbeszélik, elkészítik a megoldási tervet, s utána egyénileg oldják meg a feladatot.

3. Hogyan alakul számszerint az önállóan megoldott feladatok száma?
4. Hány órán történik meg a fogalmak és összefüggések tervszerű ismétlése? Mindezekre a kérdésekre a választ az alábbi táblázat mutatja.

Órák száma	Egy órán megoldott feladatok száma	Összesen megoldott feladatok száma	Félig önálló munka során megoldott feladatok száma					Önállóan megoldott feladatok száma	Tervszerű ismétléssel megvalósított órák száma
			a	b	c	d	e		
12	3	36	4	18	14	—	—	—	1
6	4	24	4	12	4	—	—	4	3
22	5	110	21	41	48	—	—	—	14
11	6	66	—	24	24	10	—	8	1
2	7	14	8	—	3	—	—	3	2
2	8	16	2	1	12	1	—	—	1
1	9	9	1	2	1	2	1	2	1
2	10	20	—	4	4	2	3	7	—
58	—	295	40	102	110	15	4	24	23

A gyakorlóórán elhangzott kérdéseket 10 gyakorlóórán vizsgáltam meg az alábbi kérdéstípusok figyelembevételével. A kérdés

1. témakifejtésre irányul,
2. probléma felvetését tartalmazza,
3. adatmegállapításra, ténymegállapításra vonatkozik,
4. szó, fogalom jelentésének meghatározására irányul,
5. teljes felsorolást igényel,
6. ok-okozat, feltétel és következmény látását vizsgálja,
7. hasonlóságra és különbözőségre vonatkozik,
8. törvény, elv, szabály tudását kérdezi,
9. variálásra szólít fel,
10. értékelésre, állásfoglalásra késztet,
11. részletmozzanatra vonatkozik,
12. üres kérdés.

Órák száma	Elhangzott kérdések		Kérdések száma											
	1 ó.	össz.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	16	32	2	6	8	—	2	—	2	2	—	4	2	4
1	20	20	—	4	2	1	2	1	—	4	1	1	1	3
1	22	22	—	5	1	2	—	2	1	4	1	2	4	0
1	25	25	2	2	4	—	—	1	1	6	2	4	2	1
1	29	29	—	6	3	1	1	2	2	4	2	1	4	3
1	35	35	3	4	1	2	—	1	4	6	1	1	6	6
2	36	72	4	8	6	4	4	3	4	11	2	4	10	12
1	45	45	4	10	2	3	2	1	10	5	2	1	1	4
10	—	280	15	45	27	13	11	11	24	42	11	18	30	33
		100%	5%	17%	9%	5%	4%	4%	8%	15%	4%	6%	10%	13%

A két vizsgálat eredményéből a következőket állapítottam meg:

A tanárok az órára való felkészülésnél több esetben nem tisztázzák a gyakorlóóra célját, vagyis azt, hogy az elsődleges rögzítést, logikai rögzítést, készségfejlesztést, a gondolkodási képesség fejlesztését, külön-külön vagy mindezt együttesen kívánják-e elérni. Ebből a gyakorlatban az alábbiak adódnak:

A gyakorlóóra egészében a feladatok megoldása számonkérő jelleggel történik, amit a számszerinti értékelés követ. A gyakorlóórán is lehet számonkérés, de ez nem lehet a fő cél. A számonkérés lehetőségét a tanult anyag nehézségi foka s az ismeret elsajátításának szintje szabja meg.

A gyakorlóórák egy részében csak a félig önálló munka dominál, sőt több esetben ennek is a legalacsonyabb formája. (Egy tanuló a táblánál dolgozik, a többi a helyén.)

A gyakorlóórákon nem történik meg az alapvető fogalmaknak, tételeknek és törvényszerűségeknek az ismétlése, amelyekre a gyakorlófeladatok épülnek. Az egyes fogalmak között nem jön létre kapcsolat, nem állapítják meg a fogalmak megegyező és eltérő jegyeit, nem alkalmazzák az összehasonlítást mint gondolkodási műveletet.

A feladatok tárgyalásakor nem veszik figyelembe a fokozatosság elvét. Egyes esetekben, a fokozatokat átlépve, nehéz feladatok megoldását kívánják meg a tanulóktól, más esetben alacsony szintű feladatok megoldásával a tantárgyi minimalizmust segítik elő.

A gyakorlóórákon elhangzott kérdéseket elemezve megállapítható, hogy kevés a problémát, feladat feltevését tartalmazó (17%), ok-okozat, következmény látását vizsgáló (4%), hasonlóságra és különbözőségre vonatkozó (8%), a variálásra felszólító kérdés (4%).

A fentieknél több, de még mindig keveselhető az értékelésre, állásfoglalásra késztető kérdés. Sok az üres kérdés (13%).

A külföldi és hazai törekvések, az oktatási reform célkitűzései és a végzett felmérések adták azt az ösztönző erőt, hogy öt évvel ezelőtt a Pécsi Tanárképző Főiskola gyakorlóiskolájának matematika szakos tanáraival közösen próbálkozzunk olyan önálló munkaformák kialakítására, amelyek tanítási eljárásainkat új elemekkel gazdagítják és a matematika tanításának hatékonyságát emelik.

2. *A gyakorlatban alkalmazott önálló munkaformák (óramodellek formájában)*

Kezdetben abból indultunk ki, hogy az önállóság és aktivitás egymástól elválaszthatatlan pedagógiai alapfogalmak, s ezek fejlesztése nem különleges feladat, de megvalósításukhoz az eddi-

giektől eltérő eljárásokra van szükség. Az önállóság és aktivitás feltételezi, hogy a tanulók önállóan tudjanak gondolkodni, képesek legyenek tájékozódni új környezetben, világosan értsék a feltett kérdést és feladatot, s megtalálják a megoldás útját. Az önállóságra és aktivitásra jellemző a tanulók értelmi tevékenységének kritizáló jellege, az a képesség, hogy mások ítéletalkotásától függetlenül véleményt tudjanak és merjenek nyilvánítani. A matematikának mint többszörös absztrakciót igénylő tantárgynak tanulása — ezen tulajdonsága a többi tantárgyaktól is megkülönbözteti — az ismeretek önálló aktív elsajátítása nélkül lehetetlen. A matematikai ismeretek elsajátításának színvonala a tanulók gondolkodási tevékenységének intenzitásától függ. A gondolkodási tevékenység feltételezi a gondolkodási műveletek alkalmazását az oktatás folyamatában.

A tanulók önállóságának és aktivitásának megszervezése legnehezebb az új anyag elsajátításakor. A nehézség összefügg a tankönyvek problémáival. A tankönyvek kevés indukciós feladatot közölnek. Általában fogalmakat, meghatározásokat fogalmaznak meg, nem ellenőrzik, hogy milyen mélyen hatolnak be a tanulók a meghatározások lényegébe. A tankönyvek az indukciós anyag magyarázatánál nem tartalmazzák azon fogalmak ismétlését, amelyekkel a tanulók régebben foglalkoztak, bár az új anyag kifejtése azokra épül. Nem ad a tankönyv utasítást manipulatív tevékenységre, és nem nyújt olyan megerősítést, amely a tanuló gondolatainak megbízható vagy hibás voltát tanúsítaná. Az új anyag elsajátításakor alkalmazott csoportoktatás és a feladatlapok lehetővé teszik, hogy csökkentsük a tankönyvek fentebb említett hiányosságait.

Próbálkozásainkban az új ismeretek átvitelének folyamatát problémamegoldó oktatással szerveztük meg. (A problémamegoldó oktatás célja a problémák megoldása útján új ismeretek megszerzése.) A problémákat három személyből álló állandó jellegű tanulócsoportok oldották meg. A feladatok azonosak voltak. A megoldás során a tanulók manuális tevékenységet végeztek, mértek, megfigyeltek, adatokat rögzítettek, a rögzített adatok között összefüggést kerestek, és az összefüggések alapján jutottak el az új fogalomhoz. Így dolgoztuk fel többek között az arányosság fogalmát, az alábbi óramodell szerint:

1. Önálló munka (csalafinta feladat megoldása).
2. Házi feladat ellenőrzése.
3. Osztályfoglalkoztatás. Kérdések alapján az anyaghoz szükséges ismeretek felújítása. A csoportok részére a méréshez szükséges eszközök szétosztása.

4. Problémafelvetés, célkitűzés.
5. Az új ismeretek közlése. A konkrét tények ismertetése.
   a) Mérések elvégzése (manuális tevékenység). Bevezetés a problémahelyzet megértésébe.
   b) Táblázatok készítése. A hipotézis megfogalmazása.
   c) Kérdések segítségével a probléma csoportonkénti megoldása, a törvényszerűség megfogalmazása.
   d) A megoldás ellenőrzése.
6. Gyakorlás (feladatokon keresztül).
7. Összefoglalás.
8. Házi feladat kijelölése.
   (Részletesen kidolgozva az 1. számú mellékleten.)

Az új anyag átadása megtörténhet feladatlapok segítségével is. A feladatlapok első oldalán kérdések formájában az átadásra kerülő anyag szerepeljen (cselekvés programja), hátsó oldalán a válaszanyag (megerősítés). Ily módon a feladatlap irányítja a tanulókat a tankönyvi munkában és biztosítja gondolatmenetük ellenőrzését. A feladatlap passzív használatának elkerülése végett a kérdező rész végén olyan ellenőrző feladatot szerepeltethetünk, amelyet a tanuló csak akkor tud megoldani, ha elsajátította a tanult anyagot. Erre a válasz a feladatlapon nincs megadva. Az ellenőrző feladatot a tankönyvből is kijelölhetjük, ekkor a feladatlapon csak a feladat száma szerepel. A feladatlapon az óra új anyagának feldolgozási része szerepel, s így az órákból 20—25 percet vesz csak igénybe. Minden tanuló a feladatlap alapján a tankönyvből egyéni ütemben dolgozik, ellenőrzi ítéleteinek pontosságát. A tanár segítséget nyújt, ha a tanuló válasza nem egyezik a feladatlap hátlapján közölt válasszal. A tanár menetközben főleg a gyenge tanulókat segítheti. A feladatlapok összeállítása a tanártól időráfordítást és gyűjtőmunkát igényel. A Szovjetunióban a tanárokat az ún. programkártyák készítésére erre a célra kidolgozott útmutató irányítja. Ennek felhasználásával lineáris program szerint a feladatlapokat a következőképpen állítottuk össze:

A feladatlap elülső oldala:

(cselekvési program)

1. A feladatlap száma, a cél megjelölése.
2. Kérdések, amelyek felelevenítik az új anyaghoz szükséges ismereteket, ellenőrzik az elsajátításra való felkészültséget.
3. Utalás a tanulmányozandó anyagrészre (tankönyv . . . oldal . . példa).

4. Kérdések, amelyek ellenőrzik a tanulmányozott anyag megértését és elősegítik a lényeges jegyek kiemelését.
5. Kérdések, amelyek alapján kialakul a fogalom, a törvény vagy elv.
6. Utasítás a tanult anyag füzetben történő rögzítésére (esetleg közös rögzítés).
7. Ellenőrző feladat (a tanulók a füzetükben oldják meg).

A feladatlap hátsó oldala:

(megerősítés)

1. A kérdésekre adott helyes válaszok.
2. Helyes válaszok.
3. A pontos fogalom, törvény, elv, illetve a tankönyvi oldalszám, ahol ez megtalálható.

Az ismeretelsajátítás szempontjából az információ átadásán túl szükséges, hogy megvizsgáljuk a tanulókat. A tanulók kétféle hibát követhetnek el: az információt vagy nem képesek, vagy nem akarják átvenni.

A tanulók képességeinek hiányait mint hibaforrást csökkenthetjük azáltal, hogy egy osztályon belül egy meghatározott időre az azonos képességű tanulókat állandó csoportokba osztjuk. A csoportoktól képességeiknek megfelelő problémák (feladatok) megoldását kívánjuk meg. A csoportoktatás lehetőséget biztosít, hogy a pedagógus munkatempójában, követelményeiben stb. alkalmazkodjon a csoportok szintjéhez. Ez segítheti annak a hibaforrásnak a kiküszöbölését, hogy a tanulók az információt nem képesek átvenni.

A tanulásra való hajlandóság hiányának megoldását segíthetjük büntetés- és jutalomhelyzetek teremtésével. Bár ez mesterséges motiváció, de alkalmas arra, hogy tanulásra bírja a gyermekeket. Ilyen motiváló tényezők: az osztályzatok és a versenyek. A jó osztályzat és a versenyben elért eredmény, a szerzett sikerélmény a tantárgy iránt pozitív beállítottságot eredményezhet, amely felkeltheti a gyermek természetes érdeklődését a matematika iránt. A természetes érdeklődés felkeltése érdekében nemcsak a gyakorlásnál, hanem a számonkérésnél is figyelembe kell venni a tanulók között meglevő kvalitatív különbségeket. A különbségeket figyelembe véve a gyakorló- és számonkérő órákon a csoportmunka és a versenymunka különböző formáit alkalmaztuk.

A gyakorlóórákon alkalmazott óramodellek:

1. *a)* Közös önálló munka kijelölése és a megoldás ellenőrzése.
b) A házi feladat ellenőrzése és a hibák javítása.
c) Közös ismétlés. A gyakorláshoz szükséges fogalmak felújítása.
d) Az osztály minőség szerinti differenciálása (az előző időszakban elért matematikai eredmények alapján két csoport kijelölése).
e) A legjobb csoport önálló munkája. (Az önálló munka kijelölése történhet a tankönyvből, előre elkészített feladatlapok segítségével vagy a táblára felírt és letakart feladatokkal.) Időtartama kb. 10 perc.
f) Közvetlen foglalkozás a második csoporttal. Feladatok megoldása félig önálló munkával a tantervben készségszinten megjelölt ismeretanyagból. Egy-két feladat megoldása után feladatok kijelölése önálló munkára.
g) Az első csoport önálló munkájának ellenőrzése.
h) Az első csoport ellenőrzi a másik csoport önálló munkáját. Az ellenőrzés alatt 1 tanuló a táblánál kidolgozza a második csoportnak kijelölt feladatokat.
i) Összefoglalás a legalapvetőbb fogalmakból és tételekből.
j) Házi feladat kijelölése.

Az óramodell szervezés szempontjából variálható. Pl.: a közös ismétlési részt csak a gyengébb csoporttal végezzük, ez idő alatt a legjobb csoport önálló munkát végezhet. Vagy kezdhetjük mindkét csoportnál önálló munkával. Vagy: a legjobb csoport az óra nagy részében önálló munkát végezhet, ezalatt a gyengébb csoporttal a félig önálló munka különböző eljárásainak alkalmazásával oldhatunk meg feladatokat. A legjobb csoport munkáját óra végén beszedjük és személyenként értékeljük.

2. *a)* Házi feladat ellenőrzése füzetcserével.
b) Osztályfoglalkoztatás: a legalapvetőbb ismeret felidézése.
c) Az osztályt minőség szerint 3 csoportra osztjuk, és a csoportokat célszerűen elültetjük. Pl.

II. I.	III. I.	III. II.

d) Az első és második csoportnak különböző szintű önálló feladatok kijelölése, amelyeknek megoldása időben is különböző igényű.

e) A harmadik csoporttal félig önálló munkával a legalapvetőbb feladatokból típuspéldák megoldása, majd önálló munka kijelölése.

f) Az első csoport önálló munkájának ellenőrzése, a hibás feladatok kijavítása. Az első csoport megoldja a harmadik csoportnál kijelölt feladatokat is.

g) A második csoport munkájának ellenőrzése, ha szükséges, a második csoporttal egy feladat megoldása félig önálló munkával, majd újabb önálló munkára feladatok kijelölése.

h) Füzetcserével az első és harmadik csoport munkájának ellenőrzése, a tanulók javítják egymás munkáját. (A leggyengébbek a legjobb csoport feladatmegoldásaiból látják a helyes megoldás menetét, a legjobbak gyakorolják a mások munkájának ellenőrzését.)

i) A második csoportnak önálló munkára megjelölt feladatait a tábla kikapcsolásával (diktálással) az első és harmadik csoport megoldja. A második csoport ellenőrzi saját munkáját.

j) Összefoglalás.

k) Házi feladat kijelölése.

A második óramodell is különbözőképpen variálható. Pl.: a legjobb csoport (első) dolgozhat feladatlapok segítségével, a középső csoport (második) tankönyvi feladatokkal, a leggyengébb (harmadik) táblára írt feladatokkal. Vagy: a második és harmadik csoporttal közvetlen foglalkozás lehet, amíg az első csoport önállóan dolgozik. Vagy: az első csoport az óra nagy részében önálló feladatokat oldhat meg, míg a második és harmadik csoporttal váltakozva félig önálló és önálló foglalkozást végez a tanár stb.

Gyakorlóórákon alkalmaztuk a versenymunka különböző formáit és értékelési módjait:

Szóbeli verseny: A fejbeli számolási készség kialakítására egyszeregy versenyt rendeztünk az V—VI. osztályban sűrűbben, a VII—VIII. osztályban esetenként. A verseny lebonyolítása történhet 2 tanuló, 1 őrs vagy az egész osztály benevezésével. Két tanuló esetén: a két tanuló a legutolsó padhoz áll, a tanár vagy a tanuló feltett kérdéseire leggyorsabban válaszoló tanuló egyet lép előre. Aki legelőször ér az első padhoz, az a győztes.

Az őrs vagy az osztály legjobb egyszeregy tudója (egyszeregy bajnoka) címért folyó verseny esetén feláll az őrs vagy az osztály, aki jól válaszol a tanár kérdésére, az leül. Így kialakul az első, második, harmadik stb. helyezett. Ha valaki ötször győz egymás után, az nyeri el az osztály legjobb egyszeregy tudója címet.

Az írásbeli versenyfeladatok többféle formája és többféle értékelési módja honosodott meg a gyakorló iskolában:

A tanulók a feladatot írásban kapták. A feladat megoldása után, amikor bárki elkészült, kihozta a füzetét a tanári asztalra. A tanár a feladatokat menetközben javította, amíg az osztály dolgozott. Az első helyesen megoldott feladatra 5 pontot, a második és harmadikra 4 pontot, a negyedik, ötödik, hatodikra 3 pontot, a hetedik, nyolcadik, kilencedik, tizedikre 2 pontot és a többi helyesen megoldott feladatra 1 pontot kaptak a tanulók. A pontszámokat egy tanuló vezette, s az a három tanuló, aki először 20 pontot elért, 5-ös osztályzatot kapott számtanból. A verseny előnye a helyes és gyors számolás kialakításában mutatkozott meg. Előnye még, hogy általában havonként, amikor a 3 tanuló a 20 pontot elérte, újrakezdődött, bárki lehetett első a következő szakaszban. Ha valaki tévedett a közös megoldások alkalmával, hibáját kijavította, ennek semmilyen hatása nem volt az osztályzatára. Hátránya, hogy a lassú, de jól számoló tanulók kedvét veheti, s a gyenge tanulók kedvüket vesztve hozzá sem kezdenek a munkához. Ezt meggátolhatjuk más típusú versenymunkával.

A verseny értékelésének egy másik formája, amikor, a versenyben részt vevő minden tanuló munkáját értékeltük. A részvétel itt is önkéntes volt. Nyilvántartottuk külön azokat, akik a versenyben részt vettek és helyesen oldották meg a feladatokat, és azokat, akik részt vettek, de hibásan oldották meg a feladatokat. Aki 10 verseny közül 8-ban részt vett és jól oldotta meg a feladatát, jeles osztályzatot kapott, aki csak részt vett, de több esetben hibásan oldotta meg feladatát, azt megdicsértük a versenyben való részvételéért, és dicséretünket a naplóba bejegyeztük. A gyors gondolkodás és a helyes feladatmegoldás kialakításában segítséget nyújt ez a forma is.

Csoportok közötti versenyt is szerveztünk. Azonos szintű példákat adtunk, az a csoport lett a győztes, amelyből a kitűzött időre legtöbben oldották meg helyesen a feladatukat. Ezzel az őrsi közösség kialakítását is segítettük, amikor a csoportok azonosak voltak az őrsökkel. Az egymás segítését, az egymás iránti felelősség kialakítását segíti ez a forma is.

Gyakorló jelleggel a versenymunka történhet őrsi közösségek között is. Minden őrsből kijelöltünk vagy a tanulókkal választattunk egy őrsi felelőst. Feladata: a gondjaira bízott őrsi tagok (6—8 fő) munkájának megfigyelése, szükség esetén segítése. Az önálló munkára szánt feladatokat a tankönyvből jelöltük ki vagy előre felírtuk a táblára és letakartuk. Minden tanuló azonos szintű feladatot oldott meg, de az egymás mellett ülők más-más őrsből kerül-

tek ki, mivel az ülésrend az alábbi volt pl.: | Rigó őrs, Katicabogár őrs | | Katicabogár őrs, Sirály őrs | | Sirály őrs, Rigó őrs |. Ebben az esetben két őrsi felelős a padok között sétált, egy pedig a két szélső oszlopot ellenőrizte. Az értékelés füzetcserével történt, vagy a tanulók becsületességében bízva, egyéni ellenőrzéssel. A típushibákat a csoportfelelősök a táblára írva javították. Ez a forma a közösségben az alá- és fölérendeltségi viszony gyakorlását is biztosította. A tanulók főleg V—VI. osztályban kedvelték.

Állandó jellegű versenyt is szerveztünk „Matematikai osztálybajnokság" címmel. Az osztálybajnokság egy-egy csoportjába 10—12 tanuló tartozott. Az OB I. csoportba azok kerültek, akiknek matematikai eredményük négyes és ötös között volt. Az OB II. csoportba azok, akiké 3,2 és 4 egész között volt, és az OB III-ba a többi tanuló. Minden csoporton belül rangsorba állítottuk a tanulókat. Minden hónapban minden csoportból két-két tanuló az előző „magasabb" csoportba került, s onnan két leggyengébb az alacsonyabba. A csoportok névsora az osztályfaliújságon volt elhelyezve. A szaktanár a csoportvezetőkkel szoros kapcsolatot tartott, együtt készítették el a rangsorolást és a csoportra vonatkozó szervezési feladatokat. Előnye a helyes versenyszellem kialakulásában és a szorgalmi feladatok megoldásával volt mérhető. Pl. az egyik osztályban 1 fél év alatt 15 tanuló a házi feladatán kívül 120-nál több matematikai feladatot oldott meg.

Nagy előnyét láttam abban, hogy a tanulók értelmét látták a versenynek, mert azonos tudásszintű volt a versenypartner.

A versenyfeladatok kitűzésénél kezdetben egészen rövid feladatot adtunk. Ez a tanár számára lehetővé tette, hogy átgondoltabban készítse elő az osztály számára kijelölt feladatot, másrészt, hogy jobban megismerje az egyes csoportokat és tanulókat. A versenyfeladatokra fordított időt fokozatosan hosszabbítottuk. A versenyfeladatok értékelését nem követte egy eset utáni osztályozás; ez egyrészt könnyű jegyszerzési lehetőséget biztosított volna a jó tanulók számára, másrészt az elégtelen osztályzat elkeseredettséget váltott volna ki a gyenge tanulókból.

A számonkérésben alkalmazott újszerű eljárásaink

Napjainkban a számonkérés problémájával külföldi és hazai elméleti és gyakorlati szakemberek sokat foglalkoznak. Az NDK-ban a lipcsei főiskolán pedagógiai naplót és jellemlapokat készítenek a tanulókról. Moszkalenkónak a tanítási óra egészében végzett ellenőrzése és az azt követő értékelése széles körű vitát váltott ki hazánkban is. Nálunk a személyi lapokkal végzett kezdeményezé-

sek, a számonkérő órák és általában a tanítási órán alkalmazott — a tanulók tudásának elbírálására kialakított — változatos eljárások kipróbálása arra mutat, hogy alaposabbnak, reálisabbnak, a tanulók számára félelem nélkülibbnek kell lenni a tanulók értékelésének és osztályozásának. A tanulók értékeléséről és osztályozásáról megszívlelendő sorokat olvashatunk Szokolszky István „A tanulók értékelése és osztályozása" című munkájában.

A tanulók élőszóban nyújtott tudásának megismerése az óra minden egyes percében megtörténik. Az órakezdésnél az osztályfoglalkoztatásnál meggyőződünk tanulóink szóbeli számolási színvonaláról, ekkor végeredményben tudást értékelünk, bár nem adunk érdemjegyet. Minden matematikatanár tudja azt, hogy kik a jó fejszámolók, s kik gyengébbek ezen a területen. Kik azok, akikre az óra minden egyes részében lehet számítani, mert jó megfigyelők, kik azok, akikre állandóan ügyelni kell, mert figyelmük lazulásával az óra fegyelmét megbonthatják, s így ismeretszerzésük nem lesz teljes.

Élőszóban nyújtott teljesítményértékelést jelent a hagyományos vegyes típusú órákon 2—3 tanuló példamegoldása, és a példa után a régebben tanult anyagból egy-két ismétlő kérdésre adott válasza. Ennél a formánál nagyon vigyáznunk kell arra, hogy ne csak az emlékezetet osztályozzuk, hanem a példamegoldáson keresztül a tanulók tényleges tudását, logikus gondolkodását, alkotó képzeletének fejlettségét és lényeglátását. A gyakorlat igazolta, hogy ezen eljárás állandó alkalmazása a tanulók számára túlzottan megszokottá, unalmassá válik, bár a reális értékelés minden lehetőségét magában hordja, de nem vagy kevésbé igényli az egész osztály önálló és aktív tevékenységét.

A tanuló tudásának elbírálását segítik az egyes tárgykörök lezárása után tartott számonkérő (ellenőrző) órák. Ezen órák sikerét feltétlenül elősegítik az előtte tartott gyakorló és rendszerező órák. Nagyon mechanikus és a tanuló számára kevésbé vonzó, ha a számonkérő órának olyan a megoldása, ahol minden esetben a táblánál felel a tanuló és a többi a helyén dolgozik, esetleg a részletszámításokat a helyükön ülők végzik. Az ilyen órákon több esetben a tanár csak a táblánál levő tanulóval van elfoglalva, és az osztályfoglalkoztatás kevésbé történik meg. Az ellenőrzés és az értékelés ilyen formája reális és alapos lehet, de állandó alkalmazása káros a tanulók aktivitásának kibontakozásában, és ezen órák termelékenysége alacsony is lehet.

A számonkérő órák megtervezésének azt a módját sem tartom szerencsésnek, amelynél a tábla három részre van osztva, és egyszerre három tanuló dolgozik a táblánál. A táblánál levő tanulók

közül kit kövessen munkájában az osztály vagy annak egy része? A táblánál levő három tanuló ugyanolyan ingererőt képvisel, nincs olyan erős inger, ami a többit gátlás alatt tartja, s így ez nagyfokú, a tanulók számára lehetetlen figyelemmegosztást kíván az osztály tanulóitól. Ezzel az eljárással 10—12 tanuló osztályozása lehetséges, de a feleletek értékelésének objektivitásához és az egész osztály munkájának biztosításához sok kétség fér.

A Köznevelés számos cikke vitatja ezt a formát. Szebenyi Péter a Pedagógiai Szemlében határozottan kiáll mellette. Kísérletezéseink során az általa ismertetettek ellenkezőjét tapasztaltuk.

Kísérleteztünk a számonkérő órákon alkalmazott eljárások következő változataival:

a) A számonkérő órát egy közös feladat írásbeli megoldásával kezdtük (vagy az egész osztály, vagy az osztályt két csoportra osztottuk). A feladatot előre felírtuk egy mozgatható táblára vagy könyvből jelöltük ki. A feladat ellenőrzésénél négy-öt tanuló megoldását a tanár ellenőrizte, egy tanulóval pedig elolvastatta vagy vázoltatta a feladat megoldásának menetét, a feladat tartalmától függően. Ez idő alatt az osztály tanulói javították az esetleges hibás megoldásaikat. Ezután történt a házi feladat ellenőrzése, majd az egész osztályt foglalkoztatva a felelésre kijelölt tanulóknak is két-három kérdést adtunk. Így három részből tevődött össze a tanulók végleges érdemjegye. A döntő volt a példamegoldásnál felmutatott tudás, de beleszámított a szóbeli kérdésre adott válaszok minősége, a házi feladatok megoldásának módja és eredményének helyessége is. Ezek alapján 20—30 perc alatt 5—6 tanuló többirányú munkájának értékéről győződhettünk meg. Az óra hátralevő részében, hasonlóan az előzőekhez, egy feladat megoldása következett. Itt 4—5 tanuló munkáját ellenőriztük, majd kérdéseket tettünk fel, most már csak a felelésre kijelölt tanulóknak, és egyszerű, szóban megoldható feladatokat is intéztünk hozzájuk. Nagyon tetszett a tanulóknak, fokozta aktivitásukat, csökkentette az óra végén természetes módon bekövetkezett fáradságukat, ha alkalmanként a kérdéseket ők tehették fel társaiknak. Ezen forma csak akkor alkalmazható, ha az osztály jól ismeri az anyagrészhez tartozó fogalomrendszert. Ilyen eljárás alapján 9—10 tanuló értékelése, az egész osztály foglalkoztatása és a tananyag gyakorlása is megtörtént egy órán. Így a számonkérést felhasználtuk ismétlésre és az alapvető készségek kialakítására, pl. a tartalmilag és formailag helyes gondolkodás és beszédkészség kialakítására. Vannak, akik a beszédkészségre hivatkozva fetisizálják az

összefüggő feleltetést. Aki az anyag belső összefüggéseit nem érti, mégis folyamatosan kell beszámolnia, egyet tehet, bemagolja a leckét. Ez üres fecsegésre nevel. Comenius már kifogásolta, hogy az iskolák a tények előtt tanítják meg a beszédet, s követelte, hogy az értelmet a nyelv előtt műveljék.

b) Számonkérő órákon kísérleteztünk a minőség szerint differenciált csoportok foglalkoztatása keretén belül végzett számonkéréssel is. Mi a csoportfoglalkozást a következőképpen végeztük: az osztályt a matematikában felmutatott eredmények alapján 3 részre osztottuk. A csoportok tudásszintjének megfelelően adtunk fel egy írásbeli feladatot. A legjobbak munkájának megbeszélése alatt a másik két csoport még dolgozott. A második csoport munkájának értékelése alatt az első csoport tagjai a leggyengébbek feladatmegoldását ellenőrizték. A második csoport ellenőrzésénél egy tanuló a táblánál dolgozta ki a feladatot, abból a célból, hogy az osztály megfelelő csoportba tartozó tanulói munkájukat javítani tudják, és a leggyengébbek is követni tudják a példamegoldás menetét. A második csoport feladatának ellenőrzése után a legjobb csoportba tartozók közül ketten-hárman bírálatot mondtak az általuk ellenőrzött feladatok megoldásáról, majd egy tanuló ismertette a harmadik csoportból a megoldás menetét, amit már az egész osztály figyelt és gondolatban követett. Minden csoportból két füzetet ellenőrzött a tanár, és egy tanuló olvasta az általa kidolgozott feladatot. Így 9 tanulót értékelhetett a tanár, de az értékelésbe beleszámította a legjobb csoportnál az ellenőrzés minőségét, a második és harmadik csoport 3—3 tanulójánál pedig a házi feladat megoldásának módját és eredményét számítottuk részjegyként. Utána a 9 tanuló felállt, és a tanár vagy az osztály szóbeli kérdéseket és szóban megoldható feladatokat adott fel a felelőnek. Ha a tanulók kérdeztek, akkor is a tanár jelölte ki, hogy ki válaszol a feltett kérdésekre. (Ezzel sok negatívumot megszüntethetünk.)

A három részjegy alapján döntöttük el a tanulók érdemjegyét, döntő volt a példamegoldásnál felmutatott tudás. Ez az eljárás leginkább felső tagozatban alkalmazható, de alkalmazásának alsó tagozatban is megvannak a reális lehetőségei. (Egy óra részletes leírása a Pécsi Tanárképző Főiskola 7. sz. Módszertani Kiadványában.) Ezen eljárás negatívumaként lehet felhozni a tanulók beskatulyázásának veszélyét. A csoportbeosztás azonban nem állandó. Változhat, amikor a tanár szükségesnek látja. Felvetődhet, hogy a gyengébb tanulók az egyszerű feladatok megoldására jobb érdemjegyet kaphatnak, s ez az évvégi értékelés liberalizmusához vezethet. De az ilyen eljárásokkal vezetett órák száma viszonylag kevés, tematikus egység elvégzése után alkalmazható, s ha a tanuló eset-

leg jobb érdemjegyet kap ilyen esetben, mint az előző feleleteire, az pozitív vonást is eredményezhet, sikerérzést keltve befolyásolhatja az adott tárgy iránti vonzódást. Nem beszélve arról, hogy a leggyengébb csoport példái is a tantervi követelményeknek megfelelnek. Negatívumként vethető még fel, hogy az előző csoport értékelése zavarja a dolgozó csoportokat. A tanulók ezt a formát megszokják és a zavaró körülmények mindinkább csökkennek, majd eltűnnek. Az eljárás előnye, hogy a számonkérést változatossá, a tanulók előtt vonzóvá és érdekessé teszi. Több tanuló tudását tudjuk ellenőrizni, még azokét is, akiket nem osztályozhatunk. Az egész órán biztosítjuk az egész osztály önálló munkáját, ezen keresztül aktivitását, s ha ezt megtesszük, akkor az iskolareform egyik fontos követelményét teljesítettük.

c) A feladatlapokon történő számonkérés a tanulók által kedvelt eljárás. A tanulók az óra egy részében — általában az első részében — a tanár által készített feladatot kapnak képességeik és előző havi tanulmányi eredményeik figyelembevételével. A feladat megoldása alatt a tanár az egész osztály munkáját irányítja. (Alapvető fogalmakat ismételnek, soralkotást, fejben számolást végeznek.) A megadott idő letelte után egy felelésre kijelölt tanuló a táblánál ismerteti a megoldást, melyet az egész osztály figyel és bírál. Majd az osztály vagy a tanár tesz fel kérdéseket a tanulóknak, s ezután történik az értékelés.

3. *Az önálló munkaformák alkalmazásából levonható következtetések*

1. A bukásmentes általános iskoláért küzdünk. A kísérleti osztályban a 4 év alatt számtanból bukás nem történt. A középiskolák és az iparitanuló-intézetek visszajelentései alapján a végzett tanulóink közül az 1. év végén 1 tanuló bukott meg. Ez bizonyítja, hogy — bár mesterséges motivációval — de a tudásvágy fokozását sikerült biztosítani tanítványainknál. Ez csak úgy történhetett, hogy a számtantanítás sikerélményt nyújtott. A pedagógiai irodalomban a sikerélményről az alábbiakat olvashatjuk: „A boldog gyermekkor előfeltétele a félelemmentes, sikerélményekben gazdag iskolai élet megszervezése." Ennek megvalósításában az önálló munkának általunk kipróbált formái segítséget nyújtottak.

2. Az időre megoldott feladatok és a versenymunka komoly mértékben elősegítették a tanulók gyors és pontos számolási készségének kialakítását. Ez bizonyítja, hogy iskolai szinten szervezett versenyben a legjobb 25 tanuló közül a kísérleti osztály 5 tanulója az első hét között adta be írásbeli feladatát, s az 1., 3., 4., 5. és 8.

helyezést érték el. Az első helyezett tanuló a hibátlan feladatmegoldását 25 perccel előbb nyújtotta be, mint a második helyezést elért — nem a kísérleti osztályba tartozó — hibátlan feladatmegoldó.

3. A gyakorlóórákon alkalmazott eljárásainkkal aktív gondolkodásra késztettük tanulóinkat. Megköveteltük az elméletből a gyakorlatba, a gyakorlatból az elméletbe való átlépést, s így a tanulókkal a tevékenység különböző fajtáinak összekapcsolását gyakoroltattuk. A gyakorlóórákon kapott elmélet azért érdekelte a tanulókat, mert a munkában alkalmazható volt, s a gyakorlás azért váltott ki érdeklődést, mert a szerzett ismeretek alapján értelmet nyert és tökéletesedett. A gyakorlóórákon alkalmazott önálló munkaformák, a feladatok különböző szintje, a megoldások változatos formája segítséget nyújtott a matematika gyermekbetegségének, a formalizmusnak kiküszöböléséhez. Csökkent a tanulók gépies feladatmegoldásainak lehetősége, és az önálló munkaformák egy mélyebb gondolkodás feltételeit hordozták magukban. Az órákon a problémákat különböző szempontból átgondoltathattuk, lehetőséget nyertünk az állandó, a különleges és a határesetek vizsgálatára.

4. Kísérletezésünk, ha csak kismértékben is, de elősegítette azt, amit a pedagógiai irodalom — pl. Mencsinszkaja is — és a gyakorlat is követel, hogy a konkrét résztevékenység végrehajtását szolgáló jártasságok mellett általánosabb jellegű jártasságok kialakítását is elérjük, amelyek különböző és megváltozott feltételek mellett is alkalmazhatók. Ezeknek az ún. intellektuális jártasságoknak formálását elsősorban az óra eleji kérdésekkel, feladatokkal, a feladatszövegezésekkel, a fordított szövegezésű feladatokkal stb. értük el. S ezzel kijavítottuk azt a hibát — amely a számtantanításban mint tendencia is érvényesül —, hogy megtaníthatjuk a gyermekeket egy meghatározott fajtájú feladat megoldásainak konkrét módjaira, de igen gyengén fegyverezzük fel őket a gondolkodás hajlékonyságával, amely a széles körű feladatok megoldását is elősegíti.

5. Próbálkozásaink segítettek a feladatmegoldásokon keresztül az értelmi műveletek elvégzéséhez szükséges jártasság kialakításához, amikor a tanulók a műveletek alapját képező logikai elveket tudatosan megértették.

Gondolkodásukban az általuk megtanult szabályokat egymással összehasonlítva alkalmazták, s ezzel az önellenőrzéshez jutottak el. Kísérletezésünk azt is mutatta, hogy az ellenőrzés és önellenőrzés a különböző feladatoktól függően más-más formában juthat kifejezésre.

6. A számonkérésnél fellépő egészséges feszültség elősegítheti a könnyebb bevésést, és kiváló alkalmat nyújt az ismeretek gyakorlati felhasználására. A megértés alapfeltétele az ismeretek önálló használata. E tekintetben elsőrendűen fontos az új anyag összevetése, egységbe kapcsolása a tapasztalatokkal és a régi ismeretekkel. Az új és a régi ismeretek kapcsolata nemcsak a régebben tanult ismeretek reprodukáló aktivizálását biztosítja, hanem a kettő megfelelő kapcsolatát. Az aktivitás, az önállóság a tanulókban az oktatás olyan megszervezése esetén alakul ki, amikor következetes sorrendben tárnak a tanulók elé gyakorlati feladatokat, amelyeket ért, amelyek érdeklik, ugyanakkor megkövetelik a kezdeményezést, az újszerű megragadást, az állhatatosságot. Az osztály minden tanulójának önállósága csak akkor fejleszthető, ha minden egyes tanuló képességeinek megfelelően adunk feladatokat, amelyek teljes erőkifejtésre késztetik őket. Az osztály valamennyi tanulójának nagyon nehéz egyéni feladatokat adni. Ezért tartottuk jónak a differenciált csoportfoglalkoztatással megoldott órákat, ahol ez a követelmény viszonylagos teljesítést nyert. A számonkéréskor alkalmazott önálló munkaformák segítették, hogy a legjobbak — de a gyengébbek is — olyan feladatokat oldjanak meg, amelyek új probléma elé állítják őket. A tanulókban tudatosult, hogy csak az kaphat jeles érdemjegyet, aki alkotó gondolkodásra képes, és többet tud mint egyszerűen utána-csinálni az előkészített és előtte átdolgozott anyagot. A gondolkodást igénylő feladatok értékelése a gondolkodási képesség iskolázottságát segítette, s ez biztosította az egyes osztályok közötti átmenet zökkenőmentességét.

7. A számonkérés fokozhatja a tanulói aktivitást és kerékbe is törheti. Eszköz lehet az eredmények fokozására, ugyanis a pedagógiatudomány a feleltetést úgy indokolja, mint a rendszeres, folyamatos tanulói munka egyik motívumát. Ennek érdekében fokozottabban ellenőriztük a megbízhatatlan tanulókat. A megbízható tanulókat bevontuk az ellenőrzésbe. A tanár az ellenőrzést is ellenőrizte. Tapasztalataink alapján ez az eljárás élénkítette az oktatási folyamatot, önálló munkára és aktivitásra serkentett. Ezt nem minden osztályban tudtuk alkalmazni, mert ehhez már egy elért önállósági szint szükséges, és az eljárás egy meghatározott tudásmennyiséget feltételez.

8. A számonkérést felhasználtuk saját tevékenységünk értékelésére is. Ha számonkérés során több esetben hiányosságot tapasztaltunk, ha sok volt az elégtelen vagy gyenge osztályzat, feltettük magunknak a kérdést: vajon jól mutattunk-e rá a régi és az új ismeretek közötti összefüggésre, megállapítottuk-e a régi és az új ismeretek közötti azonosságokat és különbözőségeket? Jól történt-e

a magyarázat, kísérlet vagy bemutatás? Közöltük-e a problémamegoldás nehézségeit? Jól történt-e a fogalomalkotás? Helyesen történt-e a konkretizálás? Volt-e elegendő idő a gyakorlásra? Fel tudtuk-e kelteni a tanulók érdeklődését? Biztosítani tudtuk-e az aktivitást?

9. Tapasztalataink alapján az önálló munkaformák alkalmazása növelte a tanár felkészülésének idejét, és a tanulókat a frontális munkában szervezett óráknál jobban kifárasztotta. Az órák változatossága és érdekessége ezt a fáradtságot bizonyos mértékben csökkentette. Ennek ellenére a csoportmunka csak az órák bizonyos részében alkalmazható. Alkalmazása függ: a tananyagtól, az osztály munkaintenzitásától és nem utolsósorban a tanár pedagógiai képességeitől.

A tanártól megosztott figyelmet, jó szervezőkészséget, jó pedagógiai megfigyelőkészséget és pedagógiai tapintatot igényel.

10. A próbálkozások közben körünkben — de a pedagógiai irodalomban is — felvetődött, hogy a csoportoktatással szerzett ismeretek kevésbé tartósak és rendszerezettek, mint a hagyományos oktatással szerzettek. A kételyek eloszlatására az önálló munkaformák alkalmazásával nyert eredmények megállapítására bizonyító jellegű kísérleteket végeztünk. A kísérleteket külső és belső kontroll szerint szerveztük.

A külső kontroll esetén az önálló munkaformákkal oktatott tanulók tudását Pécs város 44 osztályának tudásszintjével hasonlítottuk össze. Belső kontroll szerint ugyanazon iskola másik két párhuzamos osztályának tudásszintjével. Az összehasonlítás kérdések és feladatok megoldásának segítségével történik. A feladatok készséget, összefüggést vizsgáló, emlékezetet igénylő, kiválasztó, kiegészítő, probléma megoldását tartalmazó, numerikus, paraméteres és kombinált feladatok voltak.

A külső kontrollnál év végén, a belső kontrollnál év elején, négy esetben évközben és év végén történt a felmérés.

A külső kontrollnál a tanulók értelmi és tudásszintje között nagy különbségek voltak. Belső kontrollnál a különbség minimális volt. Az egyik paralel-kontroll osztály egyszintű, a másik valamivel jobb volt, mint a kísérleti osztály.

A belső kontrollnál a tanárok személyiségét mint változó tényezőt azzal tudtuk kiküszöbölni, hogy az órák 60—70%-át a tanítási gyakorlataikat végző főiskolai hallgatók tartották.

A kísérleti eredményeket a rangsorba állítással, a százalékok és a medián kiszámításával értékeltük.

Külső kontroll esetén az alábbi eredményeket kaptuk:

Az osztályok egy tanulóra eső átlag pontszámának rangsorában

a kísérleti osztály a 45 közül felülről számítva a negyedik volt.

A százalékszámításnál a leggyengébb osztály teljesítményét 0%-nak, a legjobb osztályét 100%-nak véve, a kísérleti osztály 94%-os teljesítményt ért el.

A szélsőséges értékek helytelen befolyásának kiküszöbölése végett a központi értéknek (a mediánnak) kiszámítását is alkalmaztuk. Mivel páratlan számú osztálynál (45), ha az értékek nem esnek egybe, a medián egyetlen érték, így könnyű azt megállapítani. A pontszámok egy főre eső átlagának két szélső értéke 0,6 és 6,9 volt. A medián 3,8 pont volt. A kísérleti osztály pontszámának értéke 6,4 pont volt.

Belső kontroll esetén az alábbi eredményeket kaptuk:

Az osztályok rangsorba állítása alapján:

A felmérés ideje	1. helyezett osztály	2. helyezett osztály	3. helyezett osztály
Év elején	Kontroll 1.	Kísérleti	Kontroll 2.
November	Kísérleti	Kontroll 1.	Kontroll 2.
Január	Kísérleti	Kontroll 1.	Kontroll 2.
Március	Kontroll 1.	Kísérleti	Kontroll 2.
Április	Kísérleti	Kontroll 1.	Kontroll 2.
Év végi	Kontroll 1.	Kísérleti	Kontroll 2.

A medián alapján:

A felmérés ideje	Az 1. kontroll osztály pontszáma	A 2. kontroll osztály pontszáma	A kísérleti osztály pontszáma	A medián értéke	A kísérleti osztály mediántól való eltérése
Év elején	26	24	25	25	—
November	16	12	17	16	+1
Január	18	14	20	18	+2
Március	14	8	11	11	—
Április	16	12	18	16	+2
Év vége	6,9	4,8	6,4	6,4	—

Tudjuk, hogy megállapításaink és mérési eredményeink nem szignifikánsak, de azt mégis bizonyítják, hogy az önálló munkaformák alkalmazásával szerzett tanulói teljesítmények tartóssága és rendszerezettsége eléri, sőt meghaladja a hagyományos oktatási módszerekkel szerzettekét.

Ehhez hozzá kell számítanunk a minden új módszer vagy módszeres eljárás hátrányaiból adódó problémákat. Pl. kezdetleges megjelenését, hogy nem juthat el érett formájáig, aki alkalmazza, az is most tanulja az alkalmazását stb.

Az új formák a matematikatanításban strukturális változást nem eredményeztek és szerintünk nem is eredményeznek. Nem is az egyedüli és állandóan alkalmazható eljárások, és kísérletezésüket mértéktartóan kell végezni. Tapasztalataink, a felmérések és az eddig megjelent irodalom azt igazolják, hogy alkalmazásukkal az oktató-nevelőmunka hatékonyságát sikerült emelni.

Melléklet

Az óra tárgya: Az egyenes arányosság és tulajdonságai.

Oktatási cél: Az egyenes arányosság fogalmának megértetése mérések segítségével.

Nevelési cél: Annak bemutatása, hogy az egyenes arányosság reális mennyiségek közötti kapcsolatokat fejez ki.

Az óra menete

1. 123. l. a csalafinta feladat megoldása. Idő: 5 perc.
2. Házi feladat ellenőrzése. (Az arány témaköréből.)
3. Osztályfoglalkoztatás. Az arány fogalma. Elnevezések. Az arány, a tört, a százalékláb azonossága. Az arány értéke 1-hez viszonyítva. Az arány egyszerűsítése és bővítése. Feladatok az arány értékének és tagjainak kiszámítására. Arány megállapítása az egyes mértékegységek között pl. 1 : hl = 1 : 100 stb. Az órakezdési feladat ellenőrzése.

   A szomszédok füzetet cserélnek. A tanár 2—3 tanuló füzetét ellenőrzi. Az osztály munkáját értékeli.
4. Célkitűzés:

   A mai órán új összefüggést ismerünk meg, amelynek segítségével az életben előforduló jelenségeket matematikai formában is kifejezhetjük.

   Közvetett célkitűzés.
5. Az új anyag tárgyalása:

   I. *a)* Az új összefüggést az előttetek levő eszköz segítségével fogjuk megállapítani. (Egy állványra rögzített rugó, azonos tömegű testek, hosszmérték.) A rugóra általam megállapított súlyt helyezünk (1. számú tanuló végzi). Megmérjük a rugó megnyúlását (2. számú tanuló végzi).

Az adatokat a füzetben rögzítjük (3. számú tanuló végzi). 3 tanuló tartozik egy csoportba. A tanár is elvégzi a méréseket saját eszközén.

b) A mérések elvégzése: 1, 2, 4, 6 súly elhelyezésével.

c) Táblázat készítése (közben kérdések). Mitől függ a rugó megnyúlása? A 2. esetben elhelyezett golyók száma hányszorosa az elsőnek? A 2. esetben a megnyúlás hányszorosa az elsőnek? A harmadik esetben elhelyezett golyók száma hányszorosa az elsőnek? Stb. Hogyan rögzíthetjük matematikai formában az eddig elmondottakat? Azt, hogy az egyik mennyiség hányszorosa a másiknak, hogyan írhatjuk fel? (A táblázat 3., 4. rovatának kitöltése.)

A rugóra függesztett golyók száma (db.)	A rugó megnyúlása (cm)	A súlyok aránya	A megnyúlás aránya	Egy súlyra eső megnyúlás
1	1,5 cm	2 : 1 = 2	3 : 1,5 = 2	1,5 : 1 = 1,5
2	3,0 cm	4 : 1 = 4	6 : 1,5 = 4	3 : 2 = 1,5
4	6,0 cm	6 : 1 = 6	9 : 1,5 = 6	6 : 4 = 1,5
6	9,0 cm	6 : 1 = 6		9 : 6 = 1,5

Minden tanuló készít táblázatot.
Beszélgetés, frontális munka.

d) Csökkentsük a rugón levő súlyok számát (az előzőhöz hasonló szervezéssel). Mérések elvégzése 6, 3, 1 súlyok esetén.

e) Táblázat készítése.

A rugóra függesztett golyók száma (db)	A rugó megnyúlása (cm)	A súlyok aránya	A megnyúlás aránya	Egy súlyra eső megnyúlás
6	9 cm	$3 : 6 = \frac{1}{2}$	$4{,}5 : 9 = \frac{1}{2}$	9 : 6 = 1,5
3	4,5 cm	$1 : 3 = \frac{1}{3}$	$1{,}5 : 4{,}5 = \frac{1}{3}$	4,5 : 3 = 1,5
1	1,5 cm			1,5 : 1 = 1,5

A csoportok önállóan végzik. A tanár a padok között járva ellenőrzi a munkát. Az eredményeket felolvassák és a táblán rögzítik.

f) A fogalom előkészítése:
Az 1. táblázatunkból mit olvastunk le? Hányszorosára

nőtt a súlyok száma? Mi történt a megnyúlással? Hogyan tudnánk ezt pontosan megfogalmazni? A súlyok számát 2-szeresére, 3-szorosára, 4-szeresére növeltük, s a rugó megnyúlása 2-szeresére, 3-szorosára, 4-szeresére nőtt. Mitől függ a rugó megnyúlása?

Az egész osztály bevonásával.

A 2. táblázatból mit olvashatunk le? (A súlyok száma felére, harmadára csökkent, a megnyúlás is felére, harmadára csökkent.)

A táblázat 3. és 4. rovatát vizsgálva mit állapíthatunk meg? (A súlyok számának aránya egyenlő a megnyúlások arányával.)

g) Vizsgáljuk meg a megnyúlás és a súlyok viszonyát. (5. rovat.) Mit állapíthatunk meg? (Az 1 súlyra jutó megnyúlás értéke állandó.)

II. *a)* Vizsgáljuk meg, más esetben is hasonlót tapasztalhatunk-e. Az egyenes arányosság című film vetítése. A film az egyenesen arányos mennyiségek közötti összefüggést szemlélteti. Kifejezésre juttatja, hogy az egyenes arányosság lényegéhez két mennyiség azonos értelmű és egyenlő mértékű változása tartozik.

Figyelem felkeltése a film segítségével.

b) A látottak I-hez hasonló megbeszélése.

c) Mondjatok a gyakorlati életből hasonló eseteket!

Gyakorlati alkalmazás.

III. Az eddig vizsgált példákban hogyan változott az egyik mennyiség? Mit vont ez maga után? Hogyan változott a másik mennyiség? Ha két mennyiség között ilyen összefüggés van, akkor a két mennyiség egyenesen arányos.

Általánosítás.

Mikor van két mennyiség között egyenes arányosság? Mi jellemzi az egyenes arányosságot? Mit állapítottunk meg az összetartozó értékpárokról?

6. Gyakorlás: 126. l. (Gyakorlás *a)*

Önálló munka.

7. Összefoglalás: Az általánosítás kérdései alapján.

8. Házi feladat: *a)* Írjunk két feladatot egyenes arányosságra a gyakorlati életből. *b)* Két olyan példát kell szövegezni, amelyben változás van, de az nem egyenesen arányos változás. *c)* Minden csoport készít otthon hasonló eszközt vékony rugóból és elvégzi az órán végzett méréseket, ugyanezen terheléssel.

IRODALOM

Beolun, F.: Több önálló munkát a matematika tanításban. Matematika v Skole 1963—64. 1. sz.

Blum Lőrinc: A számonkérés problémája. Köznevelés 1962. 1. sz.

Búzás László: A csoportmunka időszerű kérdései. Tankönyvkiadó 1966.

Cser Andor: A tanulói aktivitás helyzete a jelenlegi matematikatanításban. Bp. 1962.

Csáki Imre: Hogy buktatni ne kelljen. Köznevelés 1962. 11. sz.

Dienes, Z. P.: A matematika felépítése. Bp. 1964.

Dojri, N. G.: Új elemek a számonkérésben. Prepodavonie Isztorii v Skole 1963. 3. sz.

Danilov, M. A.: A tanulók önállóságának és alkotó tevékenységének nevelése az oktatás folyamán. Szovjetszkaja Pedagogika 1961. 8. sz.

Farkas Béla és munkaközössége: Csoportos foglalkozás a matematika órán. A Matematika Tanítása 1963. 3. sz.

Fekete Zoltán: Értékelés vagy ítélkezés. Köznevelés 1963. 9. sz.

Fraisse, Paul: A pszichológia gyakorlati kézikönyve. Akadémiai Kiadó 1965.

Goncsarov, N. K.: Még egyszer az általánosan képző iskola felső osztályos tanulóinak differenciálhatóságáról. Szovjetszkaja Pedagogika 1963. 2. sz.

Géczi Etelka: Buktatás nélkül? 1962. Köznevelés 19. sz.

Imre Sándor: Neveléstan. Az eredmények számbavétele. Bp. 1942.

Illés Lajosné (Szerk.): A pedagógia időszerű kérdései külföldön. A csoportoktatás módszerei. Tankönyvkiadó 1966.

Jelinek: A matematikatanítás korszerűsítése. Ford. *Csánk István.* Matematika v Skole 1964.

Jenyikov: A tanulók megismerő tevékenységét aktivizáló módszerek rendszere. Szovjetszkaja Pedagogika 1962. 7. sz.

Kálmánchey Tibor: Mégegyszer a számonkérésről. Köznevelés 1962. 5. sz.

Kálmán Klára: Aktivitás a számonkérésben. Köznevelés 1961. 9. sz.

Kamarás Zoltán: Humánus osztályzat. Köznevelés 1963. 8. sz.

Kemény Gábor: Iskolai értékelés és kiválasztás. Bp. 1934.

Kiss Tihamér: A fenyegetés pedagógiájának pszichikai hatásai. Köznevelés 1963. 3. sz.

Kovács Vendel: Módszer-sablon, formabontás. Köznevelés 1963. 22. sz.

Kuzmina, N. V.: A pedagógiai képességek kialakulása. Bp. 1963.

Lemberg, R. G.: Az iskolások ismereteinek és készségeinek számonkéréséről. Szovjetszkaja Pedagogika 1960. 1. sz. 1956.

Ligeti Béláné: Szülőknek az osztályozásról. Köznevelés 1963. 4. sz.

Linder, V.—Rudolf, B.: A tehetség és képesség. Pädagogik 1963. No. 9.

Moszkolenko, K.: Elvtársak meg akarom óvni Önöket a hibáktól. Köznevelés 1962. 11. sz.

Nagy Józsefné: Szükséges-e a számonkérés mint az óra önálló szerkezeti egysége? Köznevelés 1962. 5. sz.

Nagy Sándor: A korszerű módszerek és eszközök az iskolareform szolgálatában. Tankönyvkiadó 1966.

Nagy Sándor: Az oktatás elmélete. Bp. 1960.

Nagy Sándor: Az oktatási fogalmak értelmezése és a tanulási órák korszerűsítése. Köznevelés 1963. 10. sz.

Pichova, B.: A differenciálás és a csoportoktatás. Ucitelske Voniny 1964. No. 21.

Přihoda, Vaclav: Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. A tanulás pszichológiája. Bp. 1963.

Princev, N. A.: A matematikatanítás módszereinek aktivizálása. Matematika v Skole 1960. 2. sz.

Puskás Lajos: Az óra felépítése és a tanulók értékelése. Köznevelés 1962. 7. sz.
Szalay András: Buktatás nélkül. Köznevelés 1962. 11. sz.
Szántó Károly: Oktatás-elmélet. Bp. 1964.
Szokolszky István: A tanulói aktivitásra vonatkozó kutatások néhány feladatáról. Bp. 1961.
Szokolszky István: A tanulók aktivitása szocialista iskolánkban. Bp. 1960.
Szokolszky István: A tanulók értékelése és osztályozása. Bp. 1964.
Szokolszky István: A tantervi követelmények és az iskolai osztályozás. Bp. 1960.
Szőkefalvi-Nagy Zoltánné: A tanulók aktivizálása a számtanórákon. A Matematika Tanítása 1962. 1. sz.
Tollingerova, D.: A tanítás kérdései a mai szovjet pszichológiában. Matematika v Skolje 1963. 4. sz.
Trubeckoj, M. N.: A programkártyák felhasználásának tapasztalata az oktatásban. Szovjetszkaja Pedagogika 1965. szept.
Vincze László: Iskolareform és osztályozás. Köznevelés 1963. 1—2. sz.
Vincze László: Túlterhelés — tanítás — feleltetés — vizsga. Köznevelés 1963. 17. sz.
Williams, J. D.: A tanítási módszerek kísérleti összehasonlításával kapcsolatos problémák. Educational Research Volume 1965. 1. sz.
Xantus Gyuláné: Ne bírák, hanem tanítók legyenek. Köznevelés 1964. 8. sz.

Имре Эрхардт

ФОРМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

После обзора новых методических начинаний в Венгрии и за рубежом автор отмечает, что обучение математике — по крайней мере у некоторых учащихся — не приносит таких результатов, которых следовало бы ожидать, имея в виду затраченное время и энергию. Причину безуспешности, по его мнению, следует искать в том, что преподаватели не умеют научить учащихся самостоятельно преодолевать трудности. Он знакомит с теми приемами, которые использовались в базовой начальной школе Педагогического Института г. Печ в интересах повышения самодеятельности, прочной активизации учащихся. Это создание групп для самостоятельного решения проблем; письменное руководство по программированному обучению; распределение класса на группы, при котором одна или две из этих групп работают самостоятельно, а преподаватель занимается с теми, которые больше всего нуждаются в его помощи; включение устных и письменных соревнований при закреплении и опросе; вовлечение учащихся в проверку работ своих товарищей и т. д. Перечисленные приемы работы скачкообразно повысили успеваемость учащихся, в экспериментальном классе за четыре года не было провалов. Автор подчеркивает, что его приемы не меняют структуры и характера преподавания математики, исследование и не ставило перед собой подобной цели. Опыты были направлены на то, чтобы найти более эффективные методы преподавания математики в целях осуществления предписаний действующей учебной программы.

Imre Erhardt

INDIVIDUAL AND GROUP WORK EMPLOYED IN THE TEACHING OF MATHEMATICS IN THE HIGHER GRADES OF PRIMARY SCHOOLS

Reviewing recent foreign and home works in this field the author states that the results achieved in the teaching of mathematics are — at least with some of the pupils — not in proportion with what might be expected on the basis of effort and time expended. These insufficient results are mainly due to the inability of teachers to induce pupils to make an effort of their own for overcoming difficulties. Methods employed at the primary school of the teachers' training-college at Pécs for ensuring the independent co-operation and steady activity of the students are outlined. They are as follows: formation of selfsupporting groups for the solution of problems; distribution of written instruction based on the principles of programmed instruction; the division of the class into groups in a way that one or two groups work independently, while the teacher attends to those who are in need of help; written and oral competitions in the course of questioning and drilling; making pupils check one another's work; etc. The described forms of work raised the pupils achievement with a marked degree. None of the pupils in the "experimental class" failed at their examinations over the four-year period. This method does not involve any change in the structure of teaching mathematics, nor did the experiment aim at anything of this kind. The author has only endeavoured to find a way in which mathematics can be taught with better results and to realize more fully the teaching programmes that are in force today.

Mérei Ferenc

NAGY LÁSZLÓ ÉLETE ÉS MUNKÁSSÁGA

I. *Helye a magyar neveléstörténetben*

A magyar neveléstörténetben csakúgy, mint művelődéstörténetünk egészében, évszázadokon át szemben állt egymással két legtöbbször jól elkülöníthető irányzat. Ellentétük az intézményes rendszerekben is kifejezésre jutott. A függetlenségi harcok négy évszázadának lüktetését követve hol az egyik, hol a másik irányzat kerül túlsúlyba. Még olyan időszak is van, amelyben mindkettő egyidejűleg működik: a XVII. század első felében Erdély és a Rákóczi-birtokok Gyulafehérvár—Patak-központú iskolarendszerével szemben a nyugati országrész Nagyszombat-központú iskolarendszere áll. A kettő között világnézetben és célkitűzésben, nevelési eszményben és művelődési követelményben, légkörben, módszerben, tananyagban, még képesítési perspektívában is teljes a szakadás.

A két neveléstörténeti áramlat különbségét a magyar függetlenségi harchoz való viszonyában kell lemérnünk. Az egyiket a függetlenségi harc és a társadalmi haladás táplálta, a másik a Habsburgoktól való függőségnek s velejárójaként a társadalmi fejlődés fékezésének eszköze volt.

Az első vonal kiemelkedő mozzanatai: Gyulafehérvár, Patak, Debrecen, az I. Tanügyi Kongresszus, az 1868-as népoktatási törvény, az 1919-es iskolapolitika és a felszabadulással kezdődő reform. Ez a magyar neveléstörténet haladó irányzata. A másik vonalnak is vannak nagy alkotásai, mint a nagyszombati egyetem vagy az iskolaügy országos rendezésének kísérlete, a Ratio Educationis. De ezek is nagyrészt fegyvernek bizonyultak a haladás ügye ellen. Világosan példázza ezt Nagyszombat, amelynek rendeltetése volt, hogy a rebellis és plebejus gyulafehérvári és pataki értelmiséggel szemben császárhű és arisztokratikus papi-hivatalnoki gárdát neveljen.

Nagy László helye a magyar neveléstörténet haladó vonalában van. Munkássága az egyik láncszem, amely az 1868-as népoktatási törvényt s ezzel Eötvös és a reform-nemzedék művelődéspolitikáját összeköti 1919 iskolaügyi megújulásával. Tanítványai és munkatársai pedig az 1919-es és az 1945-ös iskolareformok egyik összekötő szálát képviselik.

E haladó vonalnak az 1868-tól az 1918—19-ig terjedő időszakban is szükségszerűen több összetevője van: mellérendelt fejezetei vagy

alfejezetei ennek a még sok tekintetben fel nem derített kornak. Az egyik *a középiskola megújításának a törekvése;* vezető pedagógiai gondolata: a tananyag modernizálása, a gyakorlat követelményeinek fokozott érvényesítése, a túlterhelés megszüntetése. Az elszigetelt, egységes áramlattá nem szerveződött modernizálási próbálkozások sorából is kiemelkedik a Matematikai Reform Bizottság munkája, valamint a Társadalomtudományi Társaság vitasorozata.[1]

Ugyanebben a szakaszban a haladó irányzatnak egy másik ága: *a sajátos pedagógus radikalizmus.* Az Eötvös alapította tanítóképzők új tanítóréteget küldenek ki az iskolákba. Új értelmiség, új honorácior-réteg nő fel, amelyet az állami képzők Eötvös szellemében már a tanítók mozgalmi feladataira is megtanítanak.[2] Ezekben a tanítókban visszhangra talál a radikálisok és a szocialisták felfogása; az a tétel, hogy a népoktatás felemelése, a tanítók anyagi és erkölcsi függetlensége nem valósítható meg elszigetelt művelődéspolitikai reformokkal, hanem egyedül a társadalmi átalakulástól várható. A radikális és a szocialista befolyás egyre erősbödik a tanítók, főként az állami tanítók között,[3] s ennek eredménye az, hogy 1918-ban és 1919-ben a tanítók nagy tömege nemcsak mellé áll a társadalmi átalakulásnak, hanem tevékeny résztvevő is.

A radikálisokhoz kapcsolódik a haladó irányzatnak egy harmadik ága, *a szoros értelemben vett pedagógiai újítók mozgalma.* Álláspontjuk egyre erősebben jelentkező társadalmi igényt fejez ki: az iskola készítsen elő az életre, nyújtson többet az ismereteknek abból a köréből, amellyel a polgárosodás egészítette ki a műveltséget. Ennek a korszerű világi nevelésnek az eszközrendszerét, pedagógiai légkörét szeretnék kialakítani vagy legalábbis átgondolni és kísérletekkel előkészíteni. A haladó pedagógiai irányzatnak ehhez az ágához tartozik Nagy László és a magyar gyermektanulmányi iskola.

*

A haladó áramlat — ezen belül a pedagógiai radikalizmus és az eszközrendszer modernizálása — a népoktatás ügyéhez kapcsolódik.

[1] *Faragó László:* A magyar középiskolák matematikai tantervei a századfordulóig. Tanulmányok a magyar nevelés történetéből (1849—1944). Szerk. *Ravasz János.* PTI Bp. 1957. 83—116. — A középiskola reformja. Vita a középiskolai kérdésről. A „Huszadik Század" könyvtára. 12. k. Bp. 1906. — A rövidítéseket l. a tanulmány végén.

[2] Eötvös felhívása a néptanítókhoz. NtL 1868. 1. sz.

[3] *Zigány Zoltán:* Közoktatásunk perspektívái. Huszadik Század 1910. 264—266; *Bihari Mór:* Egy forradalmár néptanító működése a dokumentumok tükrében. Czabán Samu halálának 15. évfordulójára. PSz 1958. 24—30; *Köte Sándor:* A tanítómozgalom új vonásai az első világháború előtti években. PSz 1961. 999—1007.

Eötvös reformjának alaptétele az a felvilágosodáshoz visszanyúló gondolat, hogy a magas színvonalú népnevelés feltétele a demokratikus alkotmánynak.[4] Eötvös és munkatársai világosan látták, hogy a népnevelés hálózatát kiépíteni, rendszerét megújítani, s pedagógusainak megfelelő fizetést és erkölcsi megbecsülést biztosítani csak országos mozgalommal lehet. A népnevelési egyletek megszervezése, a Néptanítók Lapjának megindítása s általában a pedagógusok buzdítása a szervezkedésre, a felvilágosító tömegmunkára, mind arra szolgált, hogy az iskolai főhatóságokra nehezedő tömegnyomás kényszerítse majd ki a már megszavazott törvény végrehajtását és szellemének érvényesítését.

Ez a tömegnyomás valóban egyre érezhetőbb volt. A pedagógus szervezetek, főként a tanító-egyesületek száma megsokszorozódott. S immár nemcsak felekezeti, hanem felekezettől független, ún. „általános egyletek" is alakultak. A tanító-egyesületek 1868 és 1890 között hat ízben tartottak országos gyűlést. S ha nem is vették fel olyan átfogóan a közoktatásügy és ezen belül a népoktatás rendszerének problémáit, mint a 48-as tanítógyűlés, sok fontos és a kormányzatnak kényes kérdést feszegettek, állandóan napirenden tartották a népiskolai tanterv megújítását, a tankönyvkiadást, felvetették a népiskola és a középiskola viszonyának, a tanulók szellemi megterhelésének s természetesen a tanítók „szellemi és anyagi helyzetének" kérdéseit.[5]

A tanítók mozgalmához kapcsolódott a tanítóképző intézeti tanárok mozgalma is. Ez különösképpen jellegzetes, hiszen a képzőkben középiskolai tanárok tanítottak: képzettségük, anyagi helyzetük, társadalmi rangjuk révén inkább haladhattak volna együtt a középiskolai tanárokkal. (Később, a két világháború közötti időszakban így is történt.) *De az Eötvös-törvényt követő évtizedekben a pedagógusok csoportosulásaiban* — talán hierarchiájában is — *az igazi választóvonal nem az egyetemi végzettség volt, hanem a népiskolához való viszony.* Aki a népiskola jövendő oktatóját nevelte, ugyanazokkal a problémákkal küzdött, mint a népiskolai tanító. A gimnáziumi tanár viszont, bár ugyanolyan végzettsége volt, mint a képzős tanárnak, már egy másik kaszthoz tartozott. A pedagógusoknak ez a tagolódása is az 1868-as közoktatásügyi fordulattal magyarázható. A biztonság hierarchiája alakult ki. Az egyik rendben voltak azok, akiknek helyzetét az új törvény szabályozta, s e törvény végre-

[4] Eötvös 1868. június 23-i beszéde. L. *Eötvös József* Válogatott pedagógiai művei. Összeáll. *Felkai László*. Tankönyvkiadó 1957. 207.

[5] *Peres Sándor:* A Magyarországi Tanító-Egyesületek Története. Bp. 1896. 27.

hajtásáért még meg kellett küzdeni; a másik rendet azok alkották, akiknek a felettes hatósághoz való viszonyát régebbi s így biztonságosabbnak érzett rendelkezések írták körül.

Nehéz lenne megmondani, hogy a tanítóképző intézeti tanárok mennyiben vállalták önként és mennyiben kényszerültek vállalni ezt a helyet a magyar pedagógusok rétegződésében. De bizonyos az, hogy vállalták. S ezzel egy magas képzettségű, szakkérdésekben járatos csoport kapcsolódott be az Eötvös-törvény végrehajtásáért, a korszerűbb és világi nevelésért folyó harcba.

A képzős tanárok folyóirata már első évfolyamában foglalkozik a világi erkölcs oktatásának kérdésével. Bár a francia példára hivatkozó Zajzon Dénest és társait, a „független" (vallástól független) morál híveit „anarchistáknak", „nihilistáknak" nevezik, a kérdés felvetése jelzi azt, hogy ha a népiskolai tanítók egyesületei elsősorban a 1868-as törvény anyagi végrehajtásáért küzdöttek, *a képző intézeti tanárok mozgalmát egyre inkább az új népiskola nevelői szelleme foglalkoztatta.* Egyesületük és folyóiratuk sorra felvetette a népoktatás többi fontos kérdését is: a kisdedóvó-törvényt, a tanítók fizetését, nyugdíját, képzését, a tanfelügyelet, a tanterv problémáit.

Ennek a néptanítókra támaszkodó, az Eötvös-hagyományt követő, pedagógiailag és művelődéspolitikailag egyaránt élénk mozgalomnak került Nagy László az élére. A pillanat kedvezett az újításoknak; Nagy László ezzel a tudattal vállalta el új funkcióját.[6] Egy évtizeden át a tanítóképzők szervezeti ügye kötötte le erejét. Közben fokozatosan bekapcsolódott a képzők pedagógiai újítóinak munkájába. S a századforduló táján már szervezője, majd vezetője az újítást képviselő gyermektanulmányi mozgalomnak.

Nagy László külföldi példákat vesz alapul, de hazai igényeket elégít ki. Célja az iskola, elsősorban a kisdedóvó és a népiskola új nevelői légkörének kialakítása, a gyermek megismerésének alapján.

A magyar gyermektanulmányozás ekkor még nem a rendtartást vagy a tantervet próbálja átalakítani, nem is a bevett módszerek általános megújítására készül, hanem *a tanítóknak a gyermekről való szemléletét igyekszik átformálni.* Meg akarja tanítani a tanítókat arra, hogy megfigyeljék és megértsék a gyereket. *A népoktatás pedagógiai megújítását a tanítóktól várja.* Ebben az értelemben is az Eötvös-hagyomány folytatása. Még nagyobb jelentőségű az, hogy a gyermek megfigyelésével a gyermek lelki életének fejlődésére tanít, s ezzel *a pedagógia egyik világi nézőpontját ülteti el a tanítókba.*

[6] „1868 óta nem mutatkozott a népoktatásügy terén olyan élénk tevékenység mint most" — írja Nagy László. MT 1890. 62.

A gyermektanulmány később tudományos mozgalommá vált, önálló neveléslélektani iránnyá. De sokáig megőrizte eredeti helyét a magyar pedagógia térképén. Főként néptanítók és tanítóképző intézeti tanárok szegődtek híveivé. Az adott viszonyok közt lehetséges demokratikus iskolaügyi irányzattal haladt együtt. Az első világháború előtt és alatt a pedagógiai radikalizmusnak volt a szövetségese, így kapcsolódott 1918-hoz, majd 1919-hez. A két világháború között ellenzékbe szorult. Nagyrészt felmorzsolódott, s különféle világnézeti áramlatokra szakadozott. De a gyermektanulmányozók egy csoportja — Nagy László köre — kitartott a 1919-es pedagógiai eszmék mellett, és 1945-ben az iskolareformok sorozatának, elsősorban az általános iskola megteremtésének támasza lett.[7]

II. *Élete*

Nagy László 1857. június 27-én született Kisújszálláson.[8] Nagyapja is, apja is pedagógus volt. Apja a magyar neveléstörténet figyelemre méltó alakja. Az apa életrajza szükséges a fiú életrajzához.

Az apa és a keresztapa

Idősebb Nagy László 1816-ban született Kunhegyesen.[9] A debreceni főiskolát végezte el, majd elment iskola-vezető tanárnak az érmihályfalvi kis iskolába, amely Debrecen partikulája volt. Az itt töltött évek alatt került szoros baráti kapcsolatba volt kollégiumi társával, Gönczy Pállal, aki a közeli Gálospetriben nevelősködött és a környék tanítóinak, tanárainak társadalmi középpontja volt. Valóságos kis kör alakult ki Gönczy és idősebb Nagy László körül; sok szó esett itt a külföldi pedagógiai mozgalmakról. 1851-ben idősebb Nagy László Kisújszállásra került gimnáziumi tanárnak. Itt született fia, László. A régi barát, Gönczy Pál lett a keresztapja. 1858-tól 1868-ig id. Nagy László a nagykőrösi református tanító-

[7] Kemény Gábor kísérő tanulmánya *Nagy László:* A magyar közoktatás reformja c. tervezetéhez. Bp. 1934. Nagy László Könyvtár 1. sz. — *Kemény Gábor:* Demokratikus iskolareform. Embernevelés 1945. 2—20. — *Kemény Gábor:* A pedagógus Nagy László. (Korunk 1931.) Közli *Köte Sándor.* PSz 1957. 6. sz.

[8] Az életrajzi adatok jó részét *Ballai Károly:* Nagy László élettörténete c. cikkéből vettem át. Gy 1931—1932. 5—13. — A bibliográfiai anyag összeállításában *Hamvai Vilmos:* Nagy László műveinek jegyzéke c. összeállításából (Gy 1931—1932. 107—118.) indultam ki.

[9] *Kőrösi—Szabó:* Az elemi népoktatás enciklopédiája. II. k. Bp. 1912. 336.

képző igazgatója volt. Több tankönyvet és vezérkönyvet írt, egy évig a Patakon megjelenő Protestáns Népiskolai Közlönyt is szerkesztette.

1867-ben Eötvös másodszor is miniszter lesz, s néhány hónap múlva a régi barát, Gönczy Pál a közoktatásügyi minisztérium osztálytanácsosa, Eötvös bizalmas munkatársa. Gönczy 1844-ben mintegy fél esztendőt Svájcban töltött, megismerte a Pestalozzi-tanítványokat és intézményeiket. Visszatérte után a Hajdú megyei Zeleméren iskolát nyitott: „Paraszt Gazdákat képző Intézet"-et. Különös kis iskola lehetett ez. A svájci benyomások párosultak a reformkori pedagógiai elképzelésekkel. Volt itt kertészet, háztáji gazdaság, selyemhernyó-tenyészet, szövőműhely. Gönczy maga készítette a szövőszéket, de az oktatáshoz használt taneszközöket is. A zeleméri kísérleti iskola, a debreceni felvilágosodás érdekes próbálkozása, 1848-ban szétesik. Gönczy ekkor egy ideig nemzetőr-kapitány. 1849 után Pesten tanárkodik, majd a református gimnázium igazgatója.[10]

Még folyt a népoktatási törvényjavaslat parlamenti vitája, amikor Eötvös szűk körű pedagógus bizottságot hívott össze az új népiskola tankönyveinek és vezérkönyveinek kidolgozására. Személyesen is részt vett a bizottság munkájában, amelynek elnöke Gönczy volt, öt tagja között pedig id. Nagy László is helyet kapott.[11] Id. Nagy László Gönczy Pállal együtt kapott megbízást több könyv és vezérkönyv elkészítésére. Még ebben az évben Eötvös kinevezte Tolna és Baranya megye tanfelügyelőjévé, majd Pest megye tanfelügyelője lett. 1875-ben halt meg.

Ebben az évben tesz érettségi vizsgát László fia a budapesti református gimnáziumban. A pesti egyetemre iratkozik be, tanári oklevelet szerez természettudományi tárgyakból. Mint tanárjelölt földtannal és kőzettannal foglalkozik. Több cikke jelenik meg ebben a tárgykörben. 1881-ben kezd tanítani a budai tanítóképzőben. Életrajzírója, Ballai Károly hangsúlyozza, hogy keresztapjának,

[10] *Kiss Áron:* Gönczy Pál. Paedagogiai Plutarch. I. k. Pozsony 1887. 101—114. — *Kiss Áron:* Gönczy Pál életrajza. Bevezetés *Gönczy Pál:* Tanulmányok c. könyvéhez. Bp. 1888. V—XXVI. 1. — *Juhász Imre:* Gönczy Pál a munkára nevelésről. PSz 1961. 1023—1031. — *Eötvös Károly Lajos:* A zeleméri „Gyámintézet" (1845—1849). Adat a magyar gyermekvédelem és földműves nevelés történetéhez. MP 1915. 266—273. A cikk szerzője megtalálta az iskola alapítólevelét (kelt. 1845. jan. 1.), amely az intézetnek és általában a nevelésnek a célját így határozza meg: „az emberek testi és lelki tehetségeik útján munkásokká, a munka által ügyesekké és jókká, ezek által pedig boldogokká tétessenek".

[11] A bizottság munkájának zárójegyzőkönyvét és határozatait részletesen, tantárgyanként közli *Dölle Ö.:* A nevelészet története. Pest 1871. 261—285.

Gönczy Pálnak tanácsára és biztatására vállalta szaktárgyai mellett a pedagógia tanítását. Gönczy befolyása érvényesülhetett abban is, hogy középiskolai tanár létére képzőben és nem gimnáziumban helyezkedett el. E két választás, a képző és a pedagógiatanítás, eldöntötte pályáját.

A népoktatás és a tanítóképzés pedagógiája olyan művelőt kapott, akihez apja és keresztapja révén a magyar nevelés legjobb hagyományai juthattak el: a debreceni kollégiumnak és partikuláinak, s a velük rokon pesti református gimnáziumnak nevelői szelleme; a tudatos iskolapolitika, amelyet tankönyvíró, pedagógus-szerkesztő, iskolaszervező apja képviselt; Pestalozzi távoli hatása a zeleméri „gyámintézet" alapítójának a közvetítésével; s mindenekelőtt a népiskola Eötvös-féle világi felfogása. Ehhez hozzájárultak még Nagy László egyéni vonásai: nyitottsága minden új iránt, természettudományi alapműveltsége s hatékony nevelői egyénisége, amelyet kortársainak és tanítványainak a leírásaiból ismerünk.[12] A minisztérium vezető tisztviselőjének apai pártfogása pályájának kezdetén (Gönczy 1889-ben ment nyugdíjba) megkönnyíthette útját.

A plebejus pedagógia

Amikor Nagy László megindult pedagógiai pályáján, az Eötvös-hagyománynak az állami tanítóképzők a letéteményesei. Még Eötvös minisztersége alatt 14 állami tanítóképző létesült; számuk a 80-as évek végére 24-re emelkedett. A nevelői szellem szempontjából közel állnak hozzájuk a protestáns képzők (a 80-as évek végén 14). Az állami és a protestáns képzők tanári karának jó része a demokratikus művelődéspolitika tudatosságával fáradozik a népoktatási hálózat kiterjesztésén, színvonalának emelésén. Nagy László indulásának évtizedében ez a réteg alkotja a neveléstörténeti haladó irányzat 68 utáni szakaszának azt a bizonyos harmadik ágát.

Kik voltak jellegzetes képviselői? Gyertyánffy István, a budai fiú-képző igazgatója. 1868-ban mint Eötvös ösztöndíjasa járta meg Svájcot, s egyik legnagyobb eredménye a bentlakásos rendszer újjászervezése az erdélyi kollégiumok hagyományai alapján.[13] A pesti nő-képző élén Zirzen Janka; ő már 67 előtt kapcsolatban volt

[12] *L. Nógrády László—Máday István—Domokos Lászlóné* Gy 1931—1932.— „Emléksorok", „A volt tanítványok emléksorai". Nagy László emlékkönyv. Bp. 1913. 25—40.

[13] *Tóth Kálmán:* Gyertyánffy István. Paedagogiai Plutarch. I. k. Pozsony 1887. 173—178.

Eötvössel, s a 80-as évek elején Trefort miniszter megbízásából járja be a franciaországi pedagógusképzőket.[14] Samu József 48-as nemzetőr, később népiskolai tanító; Eötvös hívja meg képzős tanárnak, valóságos „vándor igazgató", mindig oda küldik, ahol baj van a képezde körül; végül kiköt Csáktornyán. Kiss Áron, a pesti polgári iskolai tanítóképző igazgatója, Láng Mihály óvónőképző intézeti igazgató, mindketten a magyar népi gyermekjátékok elmélyült kutatói. Dezső Lajos pataki igazgató és Pethes János csurgói tanár a neveléstörténet munkásai, utóbbi a gyermeklélektan egyik úttörője Magyarországon.

A 80-as években már kialakulóban volt ennek a rétegnek az egységes pedagógiai felfogása; a középiskolai és egyetemi pedagógiában uralkodó herbarti felfogással szemben Diesterweghez kapcsolódtak, a felvilágosodás német pedagógusához, aki a nevelés nagy útjait tekintve Pestalozzi nyomdokain jár. A közvetítő láncszem a német—osztrák Fr. Dittes szabadelvű pedagógus, aki Bécsben képviseli ugyanezt a népoktatási pedagógiát. (Maga is tanítóképző intézeti, majd polgári iskolai tanárképző intézeti tanár.) Mint a világias nevelés híve kerül konfliktusba az egyházzal s ezért kell elhagynia állását. A herbarti irányzattal és a klérussal egyaránt szembeforduló szabadelvű Dittesnek valamennyi könyve megjelent magyarul, elsősorban Kiss Áron és Gyertyánffy fordításában, illetve átdolgozásában. Műveinek magyarországi elterjedése és főként ennek útvonala mutatja, hogy a tanítóképzők plebejusai (mert a pedagógiában a népoktatáshoz való viszony szabta meg, hogy ki a plebejus!) *keresték a pedagógiai elméletet és módszert* a korszerű világi nevelés légkörének kialakításához.[15]

A pedagógus szervező

Ebben a kis pedagógus-világban gyorsan felismerik Nagy László szervezőképességét. A szervezetek hálózatában, a lapok és kiadványok áradatában nagy szükség van erre a jó fellépésű, határozott, jól író fiatal tanárra, aki még gyermekkorából ismeri a szakma öregjeit. Így lesz 1889-ben a Tanítóképzőintézeti Tanárok Országos Egyesületének (TTOE) főtitkára, s egy év múlva az egyesület folyóiratának, a Magyar Tanítóképzőnek a szerkesztője. A főtitkári

[14] *Wollmann Elma:* Zirzen Janka. Paedagogiai Plutarch. I. k. Pozsony 1887. 15—18.

[15] Dittes művei csak viszonylag elégíthették ki ezt az igényt. Demokratizmusa és világi beállítottsága túlságosan tételes, s nem a nevelői hatás módjaiban, hanem a bölcseleti felfogásban mutatkozik.

tisztet 1896-ig viselte, a szerkesztést 1906-ig látta el. Egy évtizeden át Péterfy Sándor mellett legtevékenyebb szervezője és vezetője a népoktatáshoz kapcsolódó plebejus mozgalomnak. Emlékiratokat szerkeszt, küldöttségeket szervez, bizottságokat hív össze, értekezleteken ad elő, kongresszusokat kezdeményez, keresztül-kasul járja az országot, meglátogatja az egyesületeket, egyre több szállal fűzi össze a képzős tanárokat és a népiskolai tanítókat.

E sokirányú működésből is kiemelkedik mindaz, amit a tanítóképzésért tesz. A tanítóképzés gyökeres reformjáról van szó, amelynek lényege *az államosítás*. Az Eötvös-féle művelődéspolitika kénytelen volt ugyan engedélyezni a felekezeti tanítóképzést, de egész szelleme és későbbi képviselőinek munkássága azt mutatta, hogy a távolabbi cél az egységes és állami tanítóképzés. Az ehhez vezető út egyik szakasza volt *a képesítés államosításáért* folyó harc.[16]

A következő lépés az új tanterv. Erről Nagy László két emlékiratot szerkeszt. Ezt követné az egységes rendtartás, amelynek az egységes tantervet kellene kiegészítenie. Nagy László javaslata szerint ez is egy lépést jelentene az államosítás felé, minthogy az egyházi képzőkre is érvényes lenne. Végül a képzős tanári kar képzésének és képesítésének, státusának és fizetésének a rendezése következne. A több mint 30 oldalas gondosan kidolgozott, gazdagon érvelő tervezetet ugyancsak Nagy László állította össze, s az egyesület nevében Péterfy Sándorral együtt nyújtotta be a miniszternek.[17]

A tanítóképzés reformja, államosítása, rendjének szabályozása mellett Nagy László mint főtitkár és szervező a tanító-egyesületek egységesítését és összefogását tekinti fontos feladatának. 1890-től kezdve vesz részt a tanító-szervezetek munkájában. Tömörítésükön, szervezeti egyesítésükön fáradozik; a „tanítóegyesületek országos szabad szervezetét" igyekszik létrehozni.[18] Ezt is az Eötvös-hagyomány, a korszerű világi nevelés gondolata sugallja: megszüntetni a tanítók felekezeti tagolódását, egységes világi tanítómozgalommal készíteni elő az egységes világi iskolát!

A millennium és a II. Tanügyi Kongresszus

Szervező és mozgalmi periódusának középponti eseménye a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus. E nagy pedagógusmegmozdulásnak Nagy László vetette fel a gondolatát, ő szerkesztette az első felhívást; tagja volt az előkészítő bizottságnak, fő-

[16] Kalászok a tanítóképzés tarlójáról. MT 1900. 405.
[17] MT 1896. Melléklet.
[18] *Ballai* i. m. 9. m.

titkára a kongresszusnak és egyik szerkesztője a kongresszus naplójának.

A II. Egyetemes Kongresszus elemzésével és főként értékelésével még adós a neveléstörténet. Nagy pozitívuma lehetett, hogy pedagógiai hangja a világi szellemnek kedvezett és iskolaszervezetünk megszilárdulásának az irányában hatott. Az is igaz viszont, hogy a középiskolai-egyetemi herbartiánus irányzat feltétlen túlsúlyba került a plebejus népoktatási-tanítóképzős pedagógiával szemben. Jellemző, hogy a kongresszusnak nem volt népiskolai szakosztálya, ennek funkcióját a kongresszussal egyidőben összehívott V. Egyetemes Tanítógyűlés vette át. Úgy is értelmezhetnénk ezt, hogy a népoktatás ügyével éppen jelentősége miatt foglalkozott külön gyűlés. Erre viszont azt mondhatjuk, hogy az egyetemes kongresszusok mintája a magyar nevelésben — az első, az 1848-as — nem emelte ki ilyen értelemben a népoktatást, hanem tárgyalásaiban és javaslataiban biztosított megfelelő helyet az „elemi tanodáknak".

A II. Kongresszus idejében nem Eötvös vagy Trefort, hanem Wlassics vezette a minisztériumot, s ez nem kedvezett a plebejus irányzatnak. A kongresszus a millenniumi fényben tündökölt, az Eötvös-hagyomány elhomályosult. A plebejus szárny vezetői a kongresszuson nem jutottak szerephez, de sokan megkapták a királyi kitüntetést.

Az Eötvös-hagyomány követőinek csoportja megingott. Nem ragadta meg a kongresszus lehetőségét arra, hogy kimutassa a 68-as törvény végrehajtásának mérlegét. Az előkészítés során még egyre arról volt szó, hogy a 48-as kongresszus példáját kellene követnie a II. Kongresszusnak is. A megnyitáson a korelnök, Péterfy javaslatára a 48-as kongresszus még élő tagjait dísztagnak választják. Az ünnepi szónokok egy-egy szóval még utaltak is az I. Kongresszusra (persze nem Berzeviczy Albert, aki inkább az első és a második Ratióra hivatkozott). „Élénk helyesléssel" fogadták el a javaslatot Eötvös József szobrának megkoszorúzására. De mindez külsőség. A kongresszus anyagának vaskos köteteiben nem találjuk meg a plebejus pedagógiának azt a probléma-világát, amely a 80-as években, még a 90-es évek elején is olyan szembeötlően jelentkezett, és a lényege az Eötvös-törvény valóságos végrehajtása volt. Ha el is hangzott felszólalás, mint pl. az egységes népiskola kérdéseiben, azonnal leintették, gyorsan napirendre tértek fölötte. Sőt az Eötvös-követők néhány tekintélyes képviselője beállt a millenniumi kórusba.[19]

[19] II. TK Naplója I. k. 241—242., II. k. 32—38., 67—76.

A káprázat nem tart soká. A pedagógus-problémák nem oldódtak meg, a követelések ismét felmerülnek, a plebejus szárny különválik. Fellépése most már határozottabb, radikálisabb. A Néptanítók Lapja 1900-ban az osztatlan iskoláról rendez ankétot; 32 közlemény, hozzászólás jelenik meg; a plebejusok joggal tekintik e kérdést a népoktatás megoldásra váró központi problémájának. Ugyancsak a Néptanítók Lapjában Somogyi Béla a gyermekmunkát mint elsőrendű pedagógiai problémát mutatja be, hangsúlyozva, hogy meg kell büntetni azt a munkáltatót, aki gyermeket dolgoztat. Ugyanebben az évben Nagy László lapja közli az állami tanítóképző intézeti tanárok besorolását. Az ismertetést néhány soros megjegyzés követi, aláírás nélkül, tehát a szerkesztő nevében: „A kormány nem javíthat a helyzeten. Nincs pénz. Kellett az osztrák—magyar katonatisztek fizetésének emelésére."[20]

Ez már új hang a magyar pedagógus-mozgalmakban. A radikálisoknak, elsősorban Zigánynak és Czabánnak a hangja. *Ezzel az Eötvös-hagyomány folytatói, akik pedagógiában gondolkodnak, hozzákapcsolódnak a radikálisokhoz, akik társadalmi intézményekben gondolkodnak, és a pedagógiai reformot a társadalmi változás függvényének tekintik.*

A radikálisok veszik át a pedagógusok érdekvédelmét, amelyet a századfordulóig az Eötvös-követők láttak el. A radikálisok fogalmazzák meg társadalmi követelésként a plebejus szárny korszerű és még meglevő pedagógiai kívánságait, többek közt az egységes népiskola megvalósítását, a tankötelezettség érvényesítését, a tanítók társadalmi irányú műveltségének biztosítását, az államosítás gondolatát, a pedagógus-szervezetek egységesítését.[21]

Körülbelül eddig tart Nagy Lászlónak, a pedagógus-mozgalmak szervezőjének tevékenysége. 1901-ben még részt vesz a képzők tantervének a vitájában. Ez nagyjából az utolsó nagyobb tanügyi-mozgalmi munkája. A Magyar Tanítóképzőt még néhány évig szerkeszti, a tanító-gyűléseknek még ezután is megbecsült tagja, de szervező feladatot már nem vállal. A tudományos munka és a tudományszervezés évei következnek.

[20] MT 1900. 49. m.

[21] A radikálisok pedagógiai álláspontját ismerteti *Köte Sándor:* Közoktatásügyi reformtörekvések az első világháború előtti években. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1959. Akadémiai Kiadó 1960. 607—643.

Két évtizedes tanári gyakorlattal és a képzős tanításban szerzett nagy pedagógiai műveltséggel indul el Nagy László munkásságának új területén. Ez a terület a gyermektanulmányozás.

A múlt század utolsó évtizedében egyidejűleg több országban igyekeztek egységesíteni és rendezni a gyermekre vonatkozó különféle ismereteket. Az így kialakult tudománykörben sokféle forrásból merített, különböző módszerekkel feltárt, különféle szempontok alapján csoportosított anyag kapott helyet. A különnemű ismeretek mellérendelését az indokolta, hogy van egy *sajátos gyermeki létforma*, amely a kialakuló élőlényt jellemzi és minden vizsgálható élethelyzetben elkülöníti a felnőtt egyedtől. Az így kialakult ismeretkör névadója O. Chrisman amerikai pszichológus volt, ő vezette be a „paidology" elnevezést. Ennek magyar fordítása a „gyermektanulmány" szó.[22]

A gyermektanulmány történeti gyökerei sok irányba ágaznak: *Rousseau-hoz*, aki a gyermek megismerését az eredményes nevelés alapfeltételének tekintette; a *fejlődéstanhoz*, amely nemcsak a faj életét, hanem az egyed életét, növekedését, tulajdonságainak a kialakulását is új megvilágításba helyezte; a *tapasztalati lélektanhoz*, amely hatékony módszert kínált a gyermeknek és fejlődésének megismeréséhez.

A gyermektanulmány jelentősége nem az eredményeiben rejlik, hanem a szemléleti módban, ahogyan a gyermeket vizsgálja, és az erkölcsi magatartásban, ahogyan a gyermek problémáit elemzi. A gyermek nemcsak kisebb, mint a felnőtt, hanem más is. Nemcsak mennyiségben különbözik tőle — önálló lény. Szükségleteivel, érzelmeivel számolnunk kell, személyiségét tiszteletben kell tartanunk.

E szemléletnek kísérője volt az erkölcsi felháborodás a gyermek sorsa fölött. A felvilágosodás és a polgári forradalmak jelszavaival táplálkozó emberbaráti mozgalmak arra törekedtek, hogy kiegyenlítsék az egyre nagyobb különbséget a polgárosodó országok általános civilizációs színvonala és a gyermek helyzete, neveltetése, iskoláztatása között. A szocialista munkásmozgalom a gyermekmunkának mint a kizsákmányolás egyik módozatának a megszüntetéséért küzdött, s ezt a társadalom gyökeres, forradalmi átalakításától várta. A szocialista gyermekvédő mozgalmak olyan új társadalmi rendet akartak kivívni, amelyben a gyermek helyzete szükség-

[22] *Claparède:* Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Ford. *Weszely Ödön.* Bp. 1915. 19—36.

szerűen megoldódik. Az emberbarát gyermekmentő mozgalmak arra törekedtek, hogy összhangba hozzák a gyermek helyzetét a legfejlettebb polgári viszonyokkal. *Mind a polgári, mind a szocialista gyermekvédelem tudatosította és táplálta a gyermek helyzete fölötti erkölcsi felháborodást, s alátámasztotta a gyermektanulmányozóknak azt a sajátos szemléletét, amely egyaránt tisztelni törekedeti a gyermekben a gyermeket és az embert.*

A fejlődés további útja azután sok ágra, sok áramlatra bontotta szét a gyermektanulmányozást; ezeknek társadalmi színezete, eszmei tartalma is igen különféle volt. De kialakulásának időszakában a gyermektanulmány még egységes képet mutatott, s művelői őszinte erkölcsi felháborodással igyekeztek megszüntetni a gyermekkor keserveit és „felszabadítani a gyermeket".

A gyermektanulmányozás azzal az igénnyel lépett fel, hogy *a gyermekvédelemnek, a gyermekért folyó társadalmi megmozdulásoknak a tudományos kifejezője legyen.* Közvetlen célja tehát az volt, hogy a gyermek testi és lelki fejlődését, életviszonyait vizsgálja, az iskolák és a gyerekekkel foglalkozó egyéb intézmények ésszerű berendezésének eszközeit és lehetőségeit kutassa, s ezzel emberséges, a gyermek személyiségét tiszteletben tartó nevelést és helyesen terhelő oktatást alakítson ki.

Módszereit készen vagy félig készen vette át a tapasztalati lélektantól. Időrendben is első, mindenkor legfontosabb módszere *a közvetlen megfigyelés.* A tapasztalati tudományoknak ez a kiinduló eljárása itt különösen fontos, mert a gyermeket gyors fejlődésének időszakában — a csecsemőkorban és az első gyermekkorban — másféle módszerrel nem is tudjuk vizsgálni. Nagyobb gyerekek és serdülők vizsgálatához vezették be a *kérdőíves adatgyűjtést.* Módszertani alapelve: a feleletek típusokba sorolhatók, s a nagy számok révén az uralkodó típusok minden korcsoportban kiugranak. Külön fejezet a gyermektanulmány módszertanában a gyermek műveinek, „*alkotásainak*", s általában a gyermek életével összefüggő dokumentumoknak az összegyűjtése és feldolgozása. S végül átkerült a gyermektanulmányba az általános lélektan vezető módszere, a *kísérleti módszer.*[23] Magát a szót sokkal hamarabb

[23] *Nagy László—Gömöri Sándor:* A lelki élet ismertetése és vonatkozásai a nevelés és oktatás feladataira. Tanító- s tanítóképző-intézeti növendékek és tanítók számára. Bp. 1905. (Ebben egy fejezet Nagy Lászlótól a gyermektanulmányozás módszereiről.) — *Példák a magyar gyermektanulmányozók vizsgálati módszereire. Megfigyelések: Nagy László:* Megfigyelések a gyermekek társas életéről. MT 1901. 405—413. „Érdeklődés" 110. *Kikérdezések: Nagy László—Farkas Irén:* A gyermek esztétikai érdeklődéséről. II. kérdőív. MGyT Bp. 1910. — *Nagy László:* A gyermek felfogása a háborúról és a

használták, mint a módszert. A német szóhasználat kísérletinek nevezett minden olyan eljárást, vizsgálatot, amelyben eszközöket használtak. Ezzel a tartalommal honosodott meg az elnevezés Magyarországon is. Márpedig az eszközök (ingeradó, reakciómérő, időmérő és regisztráló készülékek) alkalmazása még nem tesz kísérletté egy vizsgálatot. A kísérlet lényege, döntő kritériuma az egyes feltételek variálása, ily módon a meghatározó tényezők egyenkénti elszigetelése és a jelenség létrejöttében játszott szerepük értékelése. Kísérletet ebben az értelemben a korai gyermektanulmányozók alig végeztek. De a gyermektanulmányozásból hamarosan kiszakadt és önállósodott gyermeklélektan azóta már sok olyan kérdést vizsgált kísérlettel, amelynek régebben egyetlen megközelítési módja a megfigyelés volt.[24]

Külön helyet foglal el a gyermektanulmány eszközrendszerében *a teszt-módszer*. Történetileg részint az antropológiai vizsgálatokhoz, részint a kísérleti lélektanhoz kapcsolódik. Lényege: pontosan körülhatárolt, mindig azonos feltételek közt végeztetünk el bizonyos értelmi, ügyességi, érzékelési stb. próbát, meghatározott csoporttal (mindenképpen egykorúakkal). Az eredményeket teljesítményérték szerint csoportosítjuk és rendezzük. Az így kapott teljesítmény-mércéhez viszonyítjuk azután az egyes személyek vizsgálati eredményét. A teszt-módszer csak akkor érvényes, ha egyének képességeit, készségeit, tulajdonságait teljesítményükkel akarjuk mérni. A teszt tehát diagnosztikai eszköz, szemben a kísérlettel, amely a kutatás eszköze. A teszt eredménye optimális esetben egyes személyek egyes képességeinek megállapítása; a kísérlet viszont optimális esetben általános érvényű törvény kimondásához vezethet. Ezt a különbséget rendkívül nehezen tanulták meg a gyermektanulmányozók, a pszichotechnikusok és általában a lélektan gyakorlati művelői;[25] a teszteket sok helyütt még ma is a tudományos kutatás teljes értékű eszközének tekintik.

---

kenyérkereseti gyermekmunka tárgyában. VIII. kérdőív MGy Bp. 1917. — *Nagy László:* A háború és a gyermek lelke. Bp. 1916. — *Adatgyűjtés: Nagy László:* Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából. Bp. 1905. — *Nagy László:* A gyermeki titkos társaságok dokumentumainak feldolgozása. Gy 1921. 33—41.

[24] A lélektani kísérleti módszer kritériumainak meghatározásához, fogalmának tisztázásához: *Lewin, Kurt:* A Dinamyc Theory of Personality. New York 1935. — *Fraisse, Paul:* A kísérleti pszichológia gyakorlati kézikönyve. Ford. *Kiss Árpád.* Akadémiai Kiadó 1965. Ennek előszava: A pszichológiában alkalmazott kísérleti módszer védelme. 15—55.

[25] *Nagy László:* A pedagógiai pszichológiai próbák elméleti és gyakorlati értéke. Gy 1921. 141. — *Cser János:* Nagy László munkássága a Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium Lélektani Laboratóriumában. Bp. 1933.

A magyar gyermektanulmányozás kezdete

A magyar pedagógiában a gyermektanulmányozás kezdetét hagyományosan Nagy László fellépésétől számoljuk. Pedig Nagy Lászlónak és iskolájának munkássága már harmadik szakasza a magyarországi gyermektanulmányozás történetének. Csakhogy Nagy László előtt a vizsgálódások szűk körre terjedtek ki, kevés pedagógushoz jutottak el. A korai gyermektanulmányozók fontosnak tartották a gyermek megismerését, de nem tekintették az iskolai munka alapjának. Módszertani reformgondolataiknak Diesterweg és Dittes volt a mintája, ennek a Pestalozzihoz visszanyúló német—osztrák szabadelvű pedagógiának az alapján képzelték el az eszményi népiskolát. Ez az, ami Nagy Lászlóval megváltozik. Gyermekmegfigyelést előtte is végeztek Magyarországon, gyermektanulmányozók előtte is voltak, de *ő az első, aki az eljövendő új iskolarendszert, a plebejus pedagógia előtt lebegő eszményt, a korszerű világi nevelést a gyermektanulmányozók szemléletével látja és fejlődéstani alapon képzeli el.*

Vessünk egy pillantást a Nagy Lászlót megelőző korszakra. Az első magyar gyermektanulmányozó Nagy Márton piarista tanár, majd állami gimnáziumi tanár, akadémiai levelező tag, sokoldalú, nagyműveltségű bölcsész. A gyermek fejlődésével foglalkozó tanulmányában[26] következetesen alkalmazza a fejlődési szempontot, a fokozatosság elvét, s mind a testi, mind az értelmi fejlődést elemzi. Sok pontos apró megfigyelése van, főként a csecsemő mimikájának és a hangképzésnek a köréből. A második korai gyermektanulmányozó Felméri Lajos, a sárospataki főiskola, majd a kolozsvári egyetem tanára. Ismert neveléstudományi kézikönyvének[27] gyermekismereti fejezeteiben Pérez és Sully műveit is felhasználja. A harmadik Pechány Adolf, aki két kisebb tanulmányában főként Preyer eredményeit dolgozza fel.[28]

[26] *Nagy Márton:* A gyermek fokozatos fejlődése. Pest 1868. Értekezések a Philosophiai Osztály köréből VI. sz. — Ismerteti *Deák Gábor:* A magyar gyermektanulmányi mozgalom története. 1948. (Kézirat.)

[27] *Felméri Lajos:* A neveléstudomány kézikönyve. Kolozsvár 1890. Felmérinek a későbbi gyermektanulmányozókhoz való kapcsolatát kiolvashatjuk abból, ahogyan felnőtt és gyermek különbségét határozza meg: a felnőttet a múlt és a jövő vezeti, a gyermek a jelennek él; a felnőtt értelem szerint cselekszik, a gyermekben „a képzelet és érzés egy kenyéren élnek". (I. m. 40.)

[28] *Pechány Adolf:* A gyermek első fejlődése. Bp. 1887. — *Uő.:* A gyermek szellemi élete. Bp. 1894.

A magyar gyermektanulmányozás történetének második szakasza a II. Egyetemes Tanügyi Kongresszussal kezdődik. Kármán Mór javasolja, hogy a kongresszus foglalkozzék „a gyermeki lélek megfigyelésével is". Ennek értelmében a kongresszus elvi szakosztályában Waldapfel János ismerteti a gyermek megfigyelésének és általában a gyermeklélektannak világszerte elért eredményeit.[29] Előterjesztett és elfogadott javaslata szerint kívánatos, hogy Magyarországon is megkezdjük „különösen az iskolába lépő gyermekek képzetkörének és érzülettartalmának vizsgálatát".

E határozat nyomán indul meg a szoros értelemben vett gyermeklélektani vizsgálódás Magyarországon. Művelői a népiskolai-tanítóképzős plebejus pedagógusokból kerülnek ki. 1898-ban jelenik meg Donner Lajos könyve: „A gyermek értelmi fejlődése gyermekpsychologiai szempontból". A kor igényeinek nagyjából megfelelő teljes gyermeklélektan. A közvetlen megfigyeléseket legtöbbször a wundti általános lélektan fogalomrendszerében értelmezi. A magyarázat azonban nem mindig illeszkedik a wundti rendszerbe. (Például: a szeretett személy jelenléte mint a teljesítmény érzelmi motivációja már a Wundt utáni lélektani gondolkodásra vall.) Donner könyvét a szakkritika elismeréssel fogadta. Mégis gyorsan feledésbe merült. Talán bonyolult nyelve, nehézkes stílusa miatt.

Ugyanebben az évben Pethes János csurgói tanár vizsgálati módszert dolgoz ki „az iskolába lépő gyermekek képzetkörének és érzülettartalmának kipuhatolására".[30] A Somogymegyei Tanító-Egylet pedig felhívja a tanítókat, hogy végezzék el a vizsgálatokat iskolákban; az adatokat központilag fogják feldolgozni. A Magyar Tanítóképző című folyóiratban két éven át rendszeresen megjelenik Pethes János gyermeklélektani cikksorozata „A psychologia a gyermekszobában" címmel. Történeti és módszertani adatokkal kiegészítve ezek a cikkek adták az első magyar rendszeres gyermekpszichológia anyagát.[31]

A gyermektanulmánynak ehhez a szakaszához tartozik Láng Mihály munkássága is. Őt azonban nem gyermeklélektani problémák foglalkoztatják, hanem a gyermektanulmány egyik jellegzetes területét, a gyerekek életviszonyait, ezen belül is játék- és munkaszokásaikat kutatja.[32]

[29] *Waldapfel János:* A gyermeki lélek megfigyelése. II. TK Naplója I. k. Bp. 1898. 224—231.

[30] *Pethes János:* Az iskolába lépő gyermekek kiismerése. MT 1898. 568—572.

[31] *Pethes János:* Gyermekpsychologia a szülők, tanítók és tanító-növendékek számára. Népnevelők Könyvtára 7—9. füzet. Bp. [1900].

[32] *Láng Mihály:* A munkaszeretetre való nevelés módja (3—12 éves magyar gyermekek kézi-munkáinak gyűjteménye). Bp. 1900.

Donner, Pethes és Láng Mihály már közelebb hozták a gyermektanulmányozást a népoktatáshoz, az óvónő- és tanítóképzők plebejus pedagógiájához. Érdeklődést keltettek, híveket toboroztak: előkészítették a terepet egy olyan képességű művelődéspolitikai szervező számára, amilyen Nagy László volt.

A prioritási vita

Nagy László 1900-ban tett németországi útja után kezd gyermektanulmányozással foglalkozni. Már az indulásnál prioritási vitába bonyolódik. Egyik első gyermektanulmányi cikkében a maga temperamentumos, gyakran túlzó módján arról panaszkodik, hogy „nem ismerjük a gyermeket", s a módszeres gyermekvizsgálatok területén „nálunk eddig alig történt valami".[33] A szerkesztők azonnal csillag alatt tiltakoznak. A következő számokban pedig tanítók, képzős tanárok levelei jelennek meg arról, hogy Felméri és Samu József már tíz esztendővel azelőtt tanították őket gyermekmegfigyelésre.

Két év múlva, egy másik cikkében[34] azt fejtegeti Nagy László, hogy a magyarországi gyermektanulmányozás kialakulásában a képzős tanárok egyesületének felvilágosító munkája és a Magyar Tanítóképzőben megjelent cikkek játszották a legfontosabb szerepet. Indító jelentőséget tulajdonít P. Lombroso cikkének, amely az ő fordításában jelent meg. Ez a megállapítás másodszor is fellobbantja a prioritási vitát. Láng Mihály „Észrevétel" címen emel óvást: ő nem a Magyar Tanítóképzőtől kapta az indítást munkájára, hanem Péterfy Sándortól, aki már 1892-ben — tehát jóval a Lombroso-cikk megjelenése előtt — ismertette meg Preyer könyvével; emellett Pethes Jánostól is sokat tanult.[35]

A prioritási vita végre úgy dőlt el, hogy Nagy László engedett. Cikkben és könyvben egyaránt megírta, hogy a magyar gyermektanulmányozás úttörői Donner és Pethes voltak, s indítása a II. Tanügyi Kongresszus.[36]

A gyermektanulmányozók „majompere"

Közben a gyermektanulmányozás eléggé ismertté vált ahhoz, hogy gyanúba keveredjék. Első ellenfele a klérus, első kalandja egy

[33] A gyermeki lélek megfigyelése. NtL 1901. 16., 17., 18. sz.

[34] Gyermektanulmányozások az amerikai tanítóképző intézetekben. MT 1903. 57—71.

[35] MT 1903. 190.

[36] A gyermektanulmányozás mozgalmai külföldön és hazánkban. Kn 1904. 112—116. l. — A gyermektanulmány története „A lelki élet ismertetése" c. tankönyvben. (1. 23. jegyzet.)

majomper. 1902-ben a TTOE közgyűlésén Pethes János tart előadást a gyermeklélektanról. Elmondja, mi az, amit a plebejus pedagógia a gyermektanulmányozástól vár, s különösképpen kidomborítja szerepét a tanítóképzésben. A klerikális pedagógiának a közgyűlésen jelenlevő hívei azonnal megtámadják Pethes előadását. Petrovácz József, a kalocsai képző igazgatója szerint az előadásban „az anyagelvűség oly szélsőségeivel találkozunk, amely szélsőségek Darwin tanaira emlékeztetnek". Elítéli a gyermektanulmányozást azért is, mert a tanítójelölteket arra akarja megtanítani, hogy megfigyeléseket végezzenek és ezek eredményét értelmezzék. Ehhez azonban szerinte „tudósnak kell lenni"; jobb lenne helyette a fegyelmezés módszereire oktatni a jelölteket. Nem fogadja el természetesen azt a gondolatot sem, hogy a „gyermeki lélek" más, mint a „felnőtt lélek".

Itt van hát együtt *a klerikalizmus három vádja a korai gyermektanulmányozók ellen:* 1. *materialista,* mert a fejlődéstanhoz kapcsolódik; 2. felbontja az iskolai autokráciát azzal, hogy *fegyelmezés helyett a gyermek megértésére tanít;* 3. *minőségi különbséget tesz gyermek és felnőtt között.*

Éles vita alakul ki. A plebejus irány hívei (köztük Nagy László) védik, a klerikálisok (a Katholikus Tanügyi Tanács tagjai) támadják Pethest és a gyermektanulmányozókat. A plebejusok azt vetik a klerikálisok szemére, hogy nem a pedagógiai érdek, hanem „a felekezeti dogma szempontjából" támadják a gyermeklélektant. A klerikálisok főként az ellen tiltakoznak, hogy az „emberi és állati lélek között csak fokozati különbség" lenne, s visszautasítják ember és állat rokonságának származástani tételét.[37]

A millenniumi megtorpanás után néhány évvel ismét együtt és a haladás oldalán vannak az Eötvös-hagyomány követői, akik most a gyermektanulmányozásban vélik megtalálni a reform eszközrendszerét.

A gyermektanulmányi mozgalom

Nagy László igyekszik eljuttatni a gyermekre vonatkozó új ismereteket a pedagógusokhoz, igyekszik kiterjeszteni a gyermektanulmány hatósugarát. Az eredmény hamarosan mutatkozik: megszületik a gyermektanulmányi mozgalom. A fordulópontok: 1903-ban gyermektanulmányi bizottság alakul olyan jelentős közéleti személyiséggel az élén, mint Teleki Sándor. 1904-ben a TTOE

[37] Pethes előadása, MT (17) 1902. 474—476. Hozzászólások, vita: a TTOE VII. Közgyűlésének II. jegyzőkönyve: MT (17) 1902. 450—465. Utólagos Vita: MT (17) 1902. 515—517. és 598—599.

széles körű ankétot rendez a gyermektanulmányozásnak a tanítóképzőkbe és a gyakorlóiskolákba való bevezetéséről; közgyűlésén középponti téma a gyermektanulmány, előadója Nagy László. A pedagógus sajtóban számos cikk jelenik meg a gyermektanulmányozás módszeréről. Nagy László a képzőkben használt lélektantankönyvet kiegészíti egy gyermektanulmányi fejezettel; az állami tanítók egyesületének közgyűlésén is előadást tart gyermektanulmányi témáról.

Ilyen előzmények után sikerült 1906-ban a három évvel előbb alakult bizottságot átformálni Gyermektanulmányi Társasággá. Egy év múlva megindul A Gyermek c. folyóirat; két első évfolyama még a Gyermekvédelmi Lap melléklete, harmadik évfolyamától kezdve 1919-ig önálló és nagy terjedelmű folyóirat. Egyes évfolyamai 600—700 oldalasak.[38] Fokozatosan épülnek ki a Társaság szakosztályai. Időrendben elsőnek a kísérleti szakosztály alakul meg, Ranschburg Pál vezetésével, majd az adatgyűjtő szakosztály, a pedagógiai szakosztály, s végül önálló szakosztályként a Gyermektanulmányi Múzeum.[39]

A gyermektanulmány magyarországi elterjedését elsősorban azzal magyarázhatjuk, hogy az Eötvös-hagyományt követő plebejus pedagógusok — tanítók és tanítóképzős tanárok — elméleti alapot kerestek reformtörekvéseikhez, amelyeket egybefoglalóan a korszerű világi nevelés megteremtésének nevezhetünk. Pestalozzi már túlságosan messze van, hozzá nem találtak vissza, a Diesterweg—Dittes-irány széles látókörű demokratikus felfogásával sokat adott népoktatási pedagógiánknak, de már beporosodott, és nem akadt olyan szerző, aki a gyakorlat sürgető követelményeinek megfelelően átdolgozta volna. A gyermektanulmányozás problémái, gondolatai viszont valóban a levegőben voltak. Emellett a gyermektanulmány közvetlenül a pedagógusokhoz szóló tudománynak indult. A pedagógust nem annyira arra akarta megtanítani, hogy milyen a gyerek, hanem arra, hogy miként, milyen módszerekkel ismerheti meg ő maga a tanítványait.[40] Nem a zárt oktatástani

[38] 1926-ig Nagy László egyedül szerkesztette a lapot, 1926-tól 1930-ig Nógrádi László volt a társszerkesztő.

[39] *Nagy László:* A Gyermektanulmányi Múzeum története. Gy (5) 1911. 213—215. l. — *Cser János:* Visszapillantás a Gyermektanulmányi Társaság 30 éves múltjára. Gy (25) 1933. 1—6.

[40] *Pethes János:* A gyermeklélektan szerepe a tanítók képzésében. MT (17) 1902. 476. l. A gyermeklélektan bevezetésétől Pethes a pedagógiai gondolkodás átalakulását várja: „Tanulja itt szemlélni s a megismerkedés révén megszeretni a tanítónövendék a gyermeket s a felmerülő pedagógiai esetek elemzései kedveltessék meg vele a pedagógiát mint tudományt." Ha erre alkalmas a gyermeklélektan, akkor helyet kaphat „a nemzeti és a nép-

szabványt segítette elő, hanem a tanító önállóságát. Így nyilvánvalóan a *herbartianizmus elleni* áramlat volt. Ez is hozzájárult elterjedéséhez. A gyermektanulmányozás antiherbartiánus jellegét jól szemlélteti az egykori vita. 1899-ben a tanítóképző intézeti tanárok egyesületének választmánya előtt Baló József „A neveléstan a tanítóképzőben" címmel előadást tart. Felfogása az enyhén modernizált herbarti pedagógia. Az előadást követő vitában Peres hangsúlyozza, hogy Herbartot már túlhaladtuk, nem szabad mindenben követnünk. Keressünk más pedagógiát, „az élettani lélektan" alapján. Nagy László ugyancsak a herbarti pedagógia ellen szólal fel, amely „nem nyújt elég támpontot ahhoz, hogy nevelésünk egyéni legyen". Más felszólalások is elhangzanak, s a herbartiánus előadás vitája azzal végződik, hogy a választmány — Nagy László javaslatára — üdvözletet küld Pethes Jánosnak és a Somogyi Tanítóegyesületnek „a gyermekrajz ügyében" végzett munkájukért.[41] A Magyar Tanítóképzőben folytatódik a vita Baló és Peres között: Baló elismeri, hogy fontos a gyermektanulmány, de az alap maradjon Herbart. Peres szerint a herbarti alap visszalépést jelentene, a gyermektanulmány viszont előrehaladást. Az álláspontok a végén kiéleződnek. Peres az utolsó cikkében azt hangsúlyozza, hogy a pedagógiai gondolkodásnak immár Wundt, Preyer és a gyermektanulmány műveiből kell megújulnia. Baló a záró cikkében egyre azt ismétli, hogy a megújulás útja Herbart továbbfejlesztése.[42]

A gyermektanulmányozás tehát már megindulásakor a herbartianizmus ellen fordult,[43] s új eszközrendszert kínált mindazoknak, akik szabadulni akartak a herbarti sablontól. Tanítók, polgári iskolai tanárok és képzős tanárok kapcsolódnak be az egyre inkább mozgalommá váló gyermektanulmányozásba. Főként az a pedagógus-nemzedék, amely az Eötvös alapította állami képzőkben tanult. A tanító-egyesületek, a pedagógus sajtó, a pedagógiai szakirodalom — Eötvös kezdeményezésére — pedagógiai ambíciót nevelnek ebbe a nemzedékbe. Százával voltak olyan tanítók, akik ki akartak emelkedni a kincstári pedagógia szürkeségéből.[44] Csinálni

---

iskolai nevelés alapvető tudományai körében". Ez volt a befejező gondolata annak az előadásnak, amelyet a Katholikus Tanügyi Tanács jelenlevő tagjai „anyagelvűség", darwinizmus", „szélsőség" címen támadtak meg.

[41] Az ülés jegyzőkönyve. MT 1899. 131—136.; Uo. 69—70.

[42] A vita során Balónak három, Peresnek két cikke jelenik meg. Válaszok és viszontválaszok MT 1899.

[43] *Kemény Gábor:* Egy magyar kultúrpedagógus. Nagy László életműve. Bp. 1943. 50. — *Felkai László:* Adalékok Kármán Mór oktatástanához. Tanulmányok a magyar neveléstörténetből. PTI Bp. 1957. 38.

[44] „Érdeklődés" 169.

akartak valamit. A tudományos megismerés friss vérkeringésébe igyekeztek bekapcsolódni, ezt remélték a gyermektanulmányozástól. S erre egyre több szervezeti lehetőség kínálkozott. Nagy Lászlónak sikerült nagy befolyású közéleti emberek (Teleki Sándor, Bárczy István) és tudósok (Ranschburg Pál, később Révész Géza) érdeklődését megnyerni a magyar gyermektanulmány számára, s ezzel elősegíteni, hogy a reformokhoz ne csak az eszmék legyenek meg, hanem az intézmények is.

A korszerű szemlélet, a rugalmas szervezet, a hatékony pártfogók mellett még egy erő segítette a gyermektanulmányozás elterjedését: a radikálisok fellépése és felvilágosító munkája a pedagógusok között. A radikálisok és a művelődéspolitikai kérdésekben velük gyakran együtt haladó szociáldemokraták egyre inkább tért nyernek a pedagógus sajtóban és a közvéleményben. Növekvő befolyásuk megnyilvánul már 1907-ben a Szabad Tanítás Kongresszusán,[45] majd 1910-től a tanító szervezetek balratolódásában. Ennek jelentőségét a pedagógiai reformokban legjobban mutatja, hogy a Czabán-mozgalom előretörésével[46] egyidőben léphetnek fel erélyesen a reform hívei a nyolcosztályú népiskola követelésével. Abban az évben, amikor az Állami Tanító Egyesület Czabánt elnökévé választja, nyolc cikk jelenik meg a nyolcosztályú iskoláról; érveikben a radikálisok és a szocialisták érveire ismerünk: a falu tudatlansága lehúzza az országot; a modern társadalom és gazdaság magasabb műveltségi színvonalat kíván; a lakosság tudásszomja növekszik; minden állampolgárnak tanulnia kell jogot, politikát, egészségtant, e tárgyak elsajátításához legalább a 13 évesek értelmi szintje szükséges.[47]

A nyolcosztályú népiskolának ez a vitája mutatja, hogy a radikálisok követelései egybevágtak a gyermektanulmányozók reformköveteléseivel. *A fejlődéslélektanból fakadó igény fedte a társadalmit.* S itt világossá válik a történeti sor: az Eötvös-hagyomány az egységes népiskolát jelenti (a gimnázium I—II. osztálya olvadjon be a népiskolába), ezt képviselik a gyermektanulmányozók a pedagógiai tervezésben fejlődéslélektani indoklással, ezt a radikálisok közoktatási programjukban társadalmi, politikai érveléssel. *A gyermektanulmányozók a radikálisok hatására a pedagógiai gondolkodás-*

[45] A Szabad Tanítás Pécsett 1907-ben tartott Magyar Országos Kongresszusának naplója. Szerk. *Vörösváry Ferenc.* Bp. 1908. — *Imre Sándor:* A nevelés sorsa és a szocializmus. Az iskolai nevelés lehetősége és a szocialisták nézetei a nevelésről — a tárgyias nevelői gondolkodás érdekében. Bp. 1909.

[46] *Bihari* i. m. 25. — *Farkas Lajos:* Egy néptanító, aki a nép tanítója volt. Köznevelés 1954. 150—152., 205—207.

[47] NnL 1912. 30. sz. 4—6. — Uo. 37. sz. 4—5.

ban kapcsolják össze az 1868-as törvényt az 1919-es reformokkal, illetve a 1868-as törvény végrehajtásáért folyó harcot az 1919-es program kialakításáért folyó harccal.

A kedvező feltételek között a magyar gyermektanulmány gyorsan fejlődik széles körű mozgalommá. Tekintélyét nagyban növeli a magyar pszichológusok és gyermekpszichológusok szereplése a brüsszeli Nemzetközi Gyermektanulmányi Kongresszuson[48] és a berlini Kísérleti Lélektani Kongresszuson (1912). A Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1913-ban országos kongresszust rendez.[49] Nagy László az előkészítő bizottság elnöke, a kongresszus másodelnöke, az egyidejűleg megnyíló kiállítás rendezője. Ennek az évnek a végére a társaság taglétszáma eléri az 1500-at.

A gyermektanulmányi kutatómunka

E sokoldalú szervezőmunka közben Nagy László tudományos munkát is végez. Számos kisebb tanulmánya mellett két nagyobb munkája is megjelenik ebben a korszakban. Az egyik 1905-ben — „Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából". A kérdés hazai és külföldi irodalmát teljes egészében feldolgozta; sok száz, talán sok ezer gyermekrajzot gyűjtött össze, ezeket rendezte és elemezte; vizsgálatokat végzett emlékezeti és természet utáni rajzzal, valamint másolással. Másik munkája — legnevezetesebb pszichológiai könyve — „A gyermek érdeklődésének lélektana". Anyaga két gyermek négy éven át tartó hosszmetszeti vizsgálata s húsz gyermek kísérleti megfigyelése. A magyar gyermektanulmányi iskolának ez az alapmunkája. Módszerét és főként fejlődéstani rendszerét — az érdeklődés öt fejlődési szakaszát — sok szerző felhasználta.

Mindkét könyvre jellemző a tudományos érdeklődésnek és a tudományos szervezőmunkának szoros egybefonódása. A rajzról készült munkájához utasítást mellékelt gyermekrajzok gyűjtésére; ennek nyomán több száz iskolában kezdték meg a rajzok módszeres

[48] Az I. Nemzetközi Gyermektanulmányi Kongresszus 1911 augusztusában ülésezett 28 ország küldöttségének részvételével. A magyar gyermektanulmányozókat 30 tagú küldöttség képviselte. Három magyar referátum (Nagy Lászlóé, Ranschburgé, Nógrádyé), 11 előadás hangzott el; a Gyermektanulmányi Múzeum anyagát kiállításon mutatták be. Comptes Rendus des Séances du 1er Congrès International de Pédologie (Az I. Nemzetközi Gyermektanulmányi Kongresszus Naplója). Szerk. *I. Ioteyko*. I. és II. k. Bruxelles.

[49] Az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus Naplója. Szerk. *Répay Dániel* és *Ballai Károly*. Bp. 1913. — A naplóhoz mellékelve több mint 100 oldalas részletes leírást találunk a kiállításról. — A kongresszust és a kiállítást ismerteti és értékeli *Köte* i. m. 1960.

gyűjtését. Az „Érdeklődés" előszava felhívás az olvasóhoz arra, hogy kapcsolódjék be a Gyermektanulmányi Társaság adatgyűjtő munkájába; egyben közli az érdeklődés fejlődésére vonatkozó kérdőívet.

Közben Nagy László, most már könnyebb feltételek között, tanári munkáját is folytatja. 1908-ban a budai tanítónőképzőből átkerül a pesti képzőbe, itt csak a pedagógiai tárgyakat tanítja. Tanári pályájának nagy eseménye, hogy a pesti képzőben sikerül neveléslélektani laboratóriumot alapítania. A közoktatásügyi minisztérium küldi ki Nagy Lászlót külföldi intézetek tanulmányozására. E tapasztalatok alapján rendezi be laboratóriumát.[50] 1910-től kezdve a laboratórium tanfolyamokat szervez pedagógusok részére. Az elsőt Nagy László és Ranschburg vezetik, később Révész Géza is bekapcsolódik. Ritka szerencsés összeállítás: a három előadó közül az egyik a fiziológiai és klinikai lélektannak, a másik a kísérleti pszichológiának, a harmadik a gyermeklélektannak elismert mestere. A kis laboratórium világhírű lesz.

Az Új Iskola

Az első világháború kitörése alaposan felbolygatja a gyermektanulmányi idillt. A Társaság anyagi helyzete megromlik, sok aktív tagja kiesik a munkából, az érdeklődés a gyermektanulmányozás és a nevelési reform iránt, legalábbis egy időre, megcsappant. Rosszabb helyzetbe kerül Nagy László is. Tanárhiány van, nagyobb óraszámban kell tanítania, s a pedagógia mellett ismét vannak természetrajz-órái. A laboratóriumi munkához nincs segéderő, nincs pénz.[51]

Ehhez járulnak még azok a követelmények, amelyeket a háborús években a kormányzat állított minden intézménye elé. Pszichológusoktól, gyermektanulmányozóktól egyaránt azt várták, hogy vegyenek részt a hadviselés népszerűsítésében. Így születik meg a kompromisszum: a gyermektanulmányozók háborús ankétja, s ennek egyik összefoglalásaként Nagy László könyve a háború erkölcsi hatásáról.[52] A könyvnek bizonyos fokig csak ürügye a háború. Valójában a fejlődés szakaszairól és típusairól szól. A gyerekek háborúval kapcsolatos elméletképzési motívumainak fejlődés-

[50] *Nagy László:* A lélektani laboratórium fejlődésének története. VI. ker. ttnők Ért. 1915—1916. 15—18.

[51] A VI. ker. ttnők Ért. 1914—1915. 18. A Gyermektanulmányi Társaság és a háború. Gy 1914. 550 551.

[52] *Nagy László:* A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez. I. r. Bp. 1916.

lélektani feldolgozását tartalmazza. A gyermektanulmányozók ezt a témát is saját szemléletük szerint ragadták meg, mégiscsak témát kellett változtatniuk. Nem tudták folytatni az érdeklődésre, a gyermek esztétikai szemléletére, a szellemi munkabírásra stb. vonatkozó megkezdett vizsgálataikat, s bár megpróbáltak kitérni a feladat elől, részt kellett venniök a hadviselés népszerűsítésében.

A háborús viszonyok közepette is sikerült azonban megvalósítaniuk legkedvesebb tervüket, *a kísérleti iskolát, amely modellként szemlélteti a gyermektanulmányozók elgondolását a nevelés légköréről, nevelő és nevelt viszonyáról, a helyes terhelésről, a modern életnek megfelelő tananyagról.* 1915 szeptemberében nyílik meg az iskola, a hivatalos engedély alapján négy elemi és két középiskolai osztállyal. Valójában a gimnázium két alsó osztályát magába olvasztó egységes, hatosztályos iskola! A terv az, hogy fokozatosan kiépüljön nyolcosztályossá. Nagy László azonnal hozzálát az Új Iskola tantervének kidolgozásához, pedagógiai és didaktikai megalapozásához.[53] Ezekben a munkákban dolgozza ki a fejlődéslélektanon alapuló oktatás rendszerét, későbbi Didaktikájának, tantervi és módszerbeli reformjavaslatainak alaptételeit.

1918

Így következik el 1918 ősze, a polgári forradalom, amely azonnal hozzá akar fogni az iskolák reformjához és várja, keresi a reformjavaslatokat. Az 1918-cal kezdődő időszak végre meghozza a gyermektanulmányozóknak azt, amit sokáig hiába vártak: a hivatalos elismerést, a lehetőséget arra, hogy hatékonyan részt vegyenek a közoktatás, a népművelés megújításában. A gyermektanulmányozók bekapcsolódnak a különféle politikai pártok közoktatásügyi bizottságaiba. Nagy László és Domokosné a radikálisok programján dolgoznak, a Szociáldemokrata Párt iskolaprogramjának összeállításában öt gyermektanulmányozó vesz részt, köztük Nemes Lipót.[54] S még 1918-ban összeül a Gyermektanulmányi Társaság közoktatásügyi reformbizottsága.

A gyermektanulmányozók köre felélénkül. Sokirányú tevékenységbe kezdenek. A politikai pártok, hatóságok, intézmények egyaránt megbecsülik e művelődéspolitikai és oktatási kérdésekben

[53] Az Új Iskola megalakulásáról. Gy 1915. 372—378. — Az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása. Gy 1916. 22—31. — Az Új Iskola tanterve. Gy 285—294.

[54] Nagy Lászlót az oktobrista kormány tanítóképző intézeti szakfelügyelővé nevezi ki; Ranschburg még október előtt, Révész Géza október után egyetemi rendkívüli tanár lesz. Gy 1918. 436—437.

járatos és tapasztalt pedagógusokat, akik a népoktatásért, a tanítók megbecsüléséért vívott harc sok értékes hagyományát adják az októbrista művelődéspolitikához.

A tanítók nagy forradalmi lendületének természetesen nem ők a képviselői. Ezt a radikálisok és a szociáldemokraták képviselik: Czabán és Zigány, Kunfi és Somogyi Béla. De ők a letéteményesei *a népiskolai törvény megvalósításáért és a korszerű világi nevelésért vívott harc pedagógiai tapasztalatainak*. Reformbizottságuk munkája s az ebből született reformtervezet tanúsítja, hogy feladatuknak híven eleget tettek.[55]

1919

Még jobban növekszik a gyermektanulmányozók jelentősége és szerepe 1919. március 21-e után. A Közoktatásügyi Népbiztosság fontos helyekre állítja a gyermektanulmányozókat. Nagy László a Népbiztosságra kerül a gyermektanulmányi ügyek előadójának, Nemes Lipót az Iskolai Gyermekvédelmi Központnak lesz a vezetője. Domokosné megbízást kap arra, hogy az Új Iskolán kívül több más iskolát és internátust szervezzen tehetséges proletárgyermekek nevelésére. Az Új Iskola végre nyolcosztályos egységes iskolává alakulhat át. *Államosítva is megmarad a gyermektanulmányozók kísérleti iskolájának*. A Gyermektanulmányi Múzeumot a Népbiztosság ugyancsak állami kezelésbe veszi. A középiskolai és tanítóképző intézeti tanárok részére tartott tanfolyamon a pedagógiai anyag a gyermektanulmányozók reform-elgondolásait tartalmazza.[56] A Gyermektanulmányi Társaság taglétszáma eléri a négyezret.

A gyermektanulmányozók mindebből azt látták, hogy a tanácskormány felkarolta a gyermektanulmányt és programjába vette a „gyermektanulmánynak mint pedagógiai elvnek a fejlesztését". Legszebb dokumentuma ennek az Egyetemi Gyermektanulmányi

[55] A magyar közoktatás reformtervezete. Gy 1919. 210—220. *Köte Sándor:* A magyar nevelésügy a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság idején. Egyetemes neveléstörténet. 58—59. füzet. Tankönyvkiadó 1963. 25—33.

[56] A tanfolyamon 85 budapesti és vidéki tanár vett részt. „A kommunista iskola" témakört Antal Márk, a közoktatásügyi népbiztosság reformügyosztályának vezetője adta elő. Az iskola szerkezetének és légkörének kérdéseiben felismerjük Nagy László és a gyermektanulmányozók reformjavaslatait: a 3 éves óvoda után a népiskola I. osztályában a foglalkozás még óvodaszerű; a 8 osztályos egységes iskola felső tagozatában munka oktatás is van, iskola-műhelyekkel. L. *Varga Lajos:* Az első szociális tanfolyam. MT 1920. 45—57.

Kör alakuló ülése, amelyről hiteles beszámoló maradt fenn. „A forradalmi kormány felkarolja a gyermektanulmányt — mondta Nagy László a tanárjelölteknek és a szigorló orvosoknak — és az eddig rabszolgaságban sínylődő proletárgyermek felszabadításával gyönyörű munkakört nyit meg az ifjú társaság előtt."[57] Minden rendelkezésünkre álló adat azt mutatja, hogy Nagy László és munkatársai a gyermektanulmányozók terveinek teljes megvalósulását remélték, elsősorban azt, hogy a gyermektanulmány helyet kap az egyetemen, hiszen a „kommun kormány szabad újító szellemének hatása alatt az egyetemi ifjak tudatára ébredtek elmaradottságuknak a pedagógiában . . ."[58]

1919 augusztus után is folytatják az októbrista időszakban, majd a Tanácsköztársaság alatt megkezdett munkájukat. Már az ellenforradalmi időszakban jelenik meg a közoktatási reformbizottság végleges határozata és a nyolcosztályú egységes iskola tanterve.[59]

1920

Az, hogy a Tanácsköztársaságot a külföldi beavatkozás felmorzsolta, nem szorította rá Nagy Lászlót és szűk körét pedagógiai eszményeik feladására. 1918 októberében és 1919 márciusában nem kellett szemléletet változtatniuk ahhoz, hogy az új művelődéspolitikának tevékeny munkásai lehessenek, hiszen mind az októbrista kormányzat, mind a tanácskormány szövetségesként fogadta be a gyermektanulmányozást, és a korszerű világi nevelés megteremtésének egyik eszközét látta benne. Ahogyan a gyermektanulmányozók nem változtak 1918 októberében és 1919 márciusában, éppenúgy nem változtak 1919 augusztusa után sem. Sőt megpróbáltak bekapcsolódni „a nemzeti megújhodás nagy munkájába", azzal a csak naivnak mondható reménnyel, hogy abban is érvényesíteni tudják majd a „gyermektanulmányi és liberális szempontokat".[60] Erre természetesen nem került sor. Az ellenforradalmi kormányzat hallani sem akart a gyermektanulmányozókkal való

[57] Gyermektanulmányi kör az egyetemen. Gy 1919. 109—111., 115. — *Kemény Gábor:* A pedagógus Nagy László. Közli *Köte Sándor*. PSz 1957. 37—39.

[58] Gy 1919. 109. Nagy László főként azt kifogásolja, hogy az egyetemi pedagógiai képzést Herbartra korlátozzák. Sürgeti a gyermektanulmányozás bevezetését a felső oktatásba.

[59] Gy 1920. 130. — „Didaktika" 82—86. — Különösen a történelem VII—VIII. osztályos tanítási terve mutatja az 1918—19-es felfogást és az akkori reformbizottság hatását az 1920-ban és 1921-ben kiadott munkában.

[60] Gy 1919. 245—247.

együttműködésről, nyilván ugyanazért, amiért a polgári átalakulás szervei és a Tanácsköztársaság szövetségeseiknek tekintették őket.

Nagy László egyenessége és pedagógiai elveihez, nevelési eszményeihez való hűsége a történelmi fordulatokon át is nyilvánvaló. Ugyanazt képviseli 1919 előtt és 1919-ben, mint utána. Mégis kénytelen 1919 őszén „igazolni magát", vagyis azt bizonygatni, hogy még közvetve sem „szolgálta a proletárdiktatúrát", csupán a Gyermektanulmányi Társaságot védelmezte. A több mint 60 éves tudósnak meg kellett tagadnia életének egyik legtermékenyebb és legreményteljesebb időszakát. Nyilvánvalóan azért volt szüksége az „igazolásra", hogy megvédje a gyermektanulmányi mozgalmat és valamilyen módon folytatni tudja munkáját. Magatartása érthető, pályáján azonban törést okozott.

De az 1920-as évek hivatalos közoktatásügyébe még az „igazolt" Nagy László sem nyert bebocsátást. Megbélyegezték és kirekesztették. Egy adalék ennek történetéhez. 1920-ban országos uszítás folyik a budapesti kommunista, szocialista és a velük rokonszenvező tanítók ellen.[61] Ebben a légkörben a közoktatásügyi miniszter elrendeli, hogy a középiskolák I. osztályában (10 éves korban) a tanulóknak felvételi vizsgát kell tenniük. Az egyik pedagógus képviselő interpellációt intéz a miniszterhez: azt akarja bizonyítani, hogy a 10 éves kori felvételi vizsga a falusi gyerekeknek hátrányos. Az 1920-as parlament szellemének megfelelően ezt úgy fogalmazza, hogy „a magyar gyermekek fejlődése lassabb, mint a zsidó gyerekeké", és Nagy László vizsgálataira hivatkozik. Haller István miniszter felelete érdemében azt tartalmazza, hogy a magyar tudománynak nincs szüksége a Nagy László-féle kutatókra.[62] Nagy Lászlót nem félemlíti meg a neve körül keletkezett parlamenti vihar. Rövid cikket küld be a közoktatásügyi minisztérium hivatalos lapjának. Elmondja, hogy sem abban a tanulmányában, amelyre az interpelláló hivatkozott, sem semmiféle más írásban soha egyetlen szót sem ejtett a zsidó gyerekek fejlődéséről, erről nincs is adata. Külföldi vizsgálatok eredményeiből az a meggyőződése, hogy nincs különbség a zsidó és a nem zsidó gyerekek fejlődése között.[63]

[61] „A kommün a fővárosból indult ki. Annak előidézésében tevékeny részt vett a főváros tanítóságának egy része is." L. Haller István m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter kultúrprogramja. NtL 1920. 15—17. sz. 3.

[62] NtL 1920. 37—39. sz. 12. — A miniszter valóságos pogromhangulatot teremtett Nagy László körül. Ennek hatására ilyen közbeszólások hangzottak el: „Ezt a Dob-utcában állapították meg", „Rombach-utcába jártak a pedagógiából".

[63] A zsidó gyermekek értelmisége és fejlődése. NtL 1920. 40—43. sz. 17—18.

A „Klebelsberg-évtized"

A Haller-epizód után Nagy Lászlót félreállítják. 1922-ben nyugdíjazzák mint tanítóképző intézeti tanárt. Ez még csak magyarázható lenne azzal, hogy szolgálati idejét kitöltötte. De ezzel együtt nevét és munkásságát is kezdik kiiktatni a pedagógiából.[64] A Gyermektanulmányi Társaság működése is nehézségbe ütközik. A hivatalos támogatás megszűnt, a múzeumot nem tudják fenntartani, folyóiratuk vékony füzetkévé zsugorodik.

1925-ben valami javulás mégis bekövetkezik. Nagy László működési teret kap: a Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának élére kerül. Ezzel egyidejűleg a Társaság is átalakul, felveszi a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság nevet. Folyóiratát néhány évig rendszeresen ki tudja adni, bár a háború előtti terjedelmének legfeljebb egynegyedében.

A Társaság ettől kezdve már csak nevében őrzi a „gyermektanulmányt", valójában a legkülönfélébb lélektani területeknek és irányoknak laza összefogója. Működésében előtérbe kerül a tehetségvédelem, a pályaválasztás és a pszichológiai diagnosztika, vagyis azok a területek, amelyeknek nincs elsődleges kapcsolatuk az iskolával.[65] Nagy László munkásságának utolsó szakaszai kifejezik ezt a változást. Legfontosabb vizsgálódásait a tehetség témakörében végzi. Emellett egyre inkább foglalkozik lélektani diagnosztikával, annak főként iskolaválasztási és pályaválasztási alkalmazásával. Elméleti lélektani munkássága az új téma- és főként az új módszerválasztással eklektikus irányba tolódik.[66]

De életének utolsó szakaszában is változatlanul őrzi nevelési alapelveit és közoktatásügyi eszményét. Tanúsítja ezt, hogy a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus — a Klebelsberg-féle kongresz-

[64] Weszely tankönyvének 1917-es 4. kiadása részletesen tárgyalja a gyermektanulmányozás történetét, módszereit, továbbá Nagy László szerint fejti ki az érdeklődés és a rajz fejlődését. Az 5. kiadás már a Haller-epizód után készült 1921-ben. A neveléstudomány alapvetése c. részből az a négy fejezet maradt ki, amely a gyermekről szól. Kimaradt a Gyermektanulmányozás c. fejezet és a Nagy László szerint írt fejlődéslélektani rész. *Weszely Ödön:* Népiskolai oktatástan elemi népiskolai tanító- és tanítónőképzőintézetek számára. 4. kiad. Bp. 1917., 5. kiad. Bp. [1921.]

[65] *Búzás László:* A hazai gyermektanulmányozás fejlődése és hanyatlásának okai. PSz 1961. 523—537.

[66] A szexualitás hatása az ifjak társas életének kialakulására. Gy 1926. 65—76. — A pedagógiai biológia. Gy 1929. 1—4. — A tehetség lélektani problémái. Gy 1930. 8—15. — *Cser János:* Nagy László munkássága a Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumában. Gy 1931—1932. 106.

szus — előkészítése során a gyermektanulmányozók javaslatot dolgoznak ki a nyolcosztályú egységes iskolatípusról.[67]

Utolsó cikkeiből is életművének alapgondolata, a gyermektanulmányozók igaza csendül ki: *minél jobban ismerjük a gyermeket, annál jobban megértjük; minél jobban értjük, annál inkább szeretjük, s így annál hatékonyabban tudjuk majd nevelni.*[68]

Több mint 50 esztendős munkásság után, 1931. február 25-én halt meg.[69]

III. *Lélektana*

Nagy László a tudományos pszichológia kialakulásának időszakában kezd foglalkozni a lélektannal. Az első lélektani felfogás azonban, amelyet megismer, Herbarté. Ezt tanítják a tanítóképzőkben a múlt század 80-as éveiben. Csak a 90-es években kezdik megismerni Wundt lélektanát és vele szinte egyidőben az első gyermekmegfigyelők munkáját.

Más országokban a gyermektanulmányozás és a gyermeklélektan munkásai már előbb kijárták a wundti iskolát, hosszú éveket töltöttek el érzékszervi pszichológiával, reakció-vizsgálatokkal, elsajátították a kísérleti módszer akkor lehetséges változatait, a mérés technikáját és a jelenségek elemzéséhez szükséges fogalomrendszert. Vizsgálódásaiknak ez előnyére vált, főként pontosságban és az érvényességi kritériumok meghatározásában. Nálunk azonban a wundti lélektan és a gyermekmegfigyelés nem egymásra rétegeződtek, hanem különváltak. A kísérleti pszichológiát Ranschburg és tanítványai kezdték művelni; a gyermekmegfigyelés módszerét a gyermektanulmányozók vették át. A különválás évtizedeken át érezhető volt; csak Révész Géza néhány tanítványa és a késői Ranschburg-iskola egyesíti ismét a laboratóriumi kísérletezést és a közvetlen gyermeklélektani megfigyelést.

Nagy László is a gyermeklélektani megfigyelés útján indul el. Ennek módszerét veszi át részint a korai magyar gyermektanulmányozóktól, részint közvetlenül Preyer, Pérez, Baldwin műveiből. Éveken át *a módszer vezeti gondolkodását.* A közvetlen megfigyelés eredményessége, az egyszerű eszközökkel feltárt jelenségek gazdag világa lenyűgözi: bármit figyel meg a gyermek fejlődéséből és életéből, bármilyen életkort, tevékenységet, funkciót, mindenből új és a pedagógiában hasznosítható eredmény kínálkozik.

[67] Gy 1927—28. 170.
[68] Gy 1929. 2.
[69] Betegségéről és haláláról Nógrádi László számol be. Gy 1931—1932. 14—18.; Kn 1931. 105—108.

A kérdésfeltevés, amelynek a módszer alá van rendelve, sokáig várat magára Nagy László munkásságában. Végül megismerkedik W. Stern pszichológiájával; ekkor érlelődik meg benne lélektani munkásságának alapproblémája, amelyből részletvizsgálódásai egy évtizeden át leágaznak. Stern munkáinak és az 1906-os berlini kongresszus vitájának nyomán a pszichogenezis volt az első probléma, amely felülkerekedett addig túlnyomóan leíró jellegű vizsgálódásaiban.[70] A megfigyelésben és az adatgyűjtésben eddig inkább eszközt látott arra, hogy többet tudjon meg a gyermekről. Most lesz világos számára, hogy ezzel a módszerrel elméleti problémákat is meg lehet oldani. Ezzel válik igazi lélektani kutatóvá.

A pszichogenezis problémája már felvetésében magában foglalja a lelki fejlődés gondolatát, azt, hogy nem kész lelki vonásokkal születünk, hanem az egyes tulajdonságoknak, pszichikus jellegeknek sajátos kibontakozási menetük van. A kiindulás minőségileg más, mint a fejlődés bármelyik későbbi állomása, mégis mindezeknek előállapota s lehetőségként magában foglalja őket.

A megoldási kísérletek a fejlődés meghatározó tényezőit élezték ki. Hosszú időn át két szélső felfogás állt szemben egymással: az egyik a veleszületett adottságoknak, a másik a külső tapasztalásnak tulajdonított döntő szerepet a fejlődésben. W. Stern megpróbálta áthidalni a két ellentétes felfogást, s a gyermeklélektanban talán elsőnek fogalmazta meg a kétényezős elméletet, amelyet az úgynevezett konvergencia-törvényben fejezett ki.

A konvergencia — a kölcsönös egymásrahatás törvénye, amint Nagy László nevezi — azt jelenti, hogy *minden lelki tulajdonság a velünk született hajlamok és a külső tényezők egymásra hatásának eredménye.* A helyes kérdésfeltevés — mondja Stern — nem az, hogy egy tulajdonság, egy jelleg külső eredetű-e vagy belső, hanem így hangzik: „mi az, ami benne külső, és mi az, ami belső eredetű?" Nincs olyan hajlam, amely külső inger nélkül tulajdonsággá válhatna, és nincs olyan inger, amely veleszületett adottságok nélkül egy jelleget kialakíthatna.[71]

A lelki élet vázlata

A pszichogenezis problémájával együtt Nagy László a kétényezős elméletet, a konvergencia-törvényt is átveszi Sterntől. De ki-

[70] *Nagy László:* A gyermektanulmányozás mai állapota. Függelék a berlini kongresszus vitájáról. Bp. 1907.

[71] *Stern, William:* Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre. Leipzig 1914. 17—30. — *Nagy László:* A kölcsönös egymásrahatás törvénye a gyermek lelki fejlődésében. Gy 1919. 1—52.

egészíti ezt a *kongruenciának*, a kölcsönös megegyezésnek a törvényével, amely így hangzik: „*a külső ingerek csak a nekik megfelelő hajlamokat képesek működésre indítani*". Az ingerhatást tehát a hajlamnak, a belső adottságnak az a tulajdonsága szabályozza, hogy választani képes az ingerek között. A lelki élet sémája, a pszichikus működések vázlata így Nagy László elgondolásában a következő:

A gyermeket születésétől fogva ingerek zápora éri. Az ingerek vele született belső erőkhöz, hajlamokhoz szólnak. A hajlamok egységes rendszert alkotnak, s már megjelenésük pillanatában megvan bennük az ingerek közötti választás képessége. A gyermek azokat az akadályokat kezdi elhárítani, azokat a mintákat utánozza, azoknak a behatásoknak engedelmeskedik, amelyek hajlamainak megfelelnek. *A hajlam választ az ingerek között, ezzel erősödik és tartalmat kap.* Szinte begyakorlódik a megfelelő ingerrel való találkozásra, s felveszi a külvilági tartalmat, amelyet ingerek közvetítenek.

A hajlam eredetileg nyers lehetőség, „utalás a jövőre", amint Stern mondja. Tág lehetőségi körét az ingerek szűkítik, konkretizálják, meghatározott képességgé, tulajdonsággá teszik.

A folyamatnak talán leglényegesebb vonása a *tartalmakban való gazdagodás*. Tartalom nélkül a hajlam meg sem nyilvánulhatna (márpedig tartalmat csak a külső ingertől nyerhet). A tartalom emeli ki egyre inkább a lappangó állapotból. Ezt az egész életünkön át tartó folyamatot nevezi Nagy László *a hajlamok öntudatra vergődésének*, s ebben látja a tudat kialakulásának, tartalmi gazdagodásának, rendszerré válásának útját.

Ebben a magyarázatban nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy bár a tudattartalmak külvilági eredetűek, a tudat forrása mégis elsősorban a hajlamok rendszere: a hajlam lesz egyre érzékenyebb, a hajlam választ egyre biztosabban az ingerek között, s jelenik meg ily módon egyre magasabb tartalmi szinteken. A funkciógyakorlás tárgy nélküli gesztusaiban már a hajlam nyilvánul meg. A játék szintjén ugyanezek a cselekvések már tartalmasak, s előkészítik a távoli célhoz kötött feladatmegoldó aktusokat; ez utóbbiakban éri el a hajlam azt a tudatszintet, amelyet érettségnek nevezünk.

Amikor Nagy László a Stern-féle kölcsönhatási elvet kiegészíti a kölcsönös megegyezés elvével, a kétténezős elméletben a hangsúlyt a belső tényező felé tolja. A hajlam választási mozzanatát emeli ki. Ez összhangban van azzal a gondolatával, hogy inger és hajlam viszonyát egy belső tényezőnek kell szabályoznia. Ez a szabályozás Nagy László rendszerében az érdeklődésnek a funkciója.

Az érdeklődés

Az érdeklődés olyan folyamat, amelyben megérezzük, hogy a külső hatás összecseng-e hajlamainkkal.[72] *Az érdeklődés anticipálja a megnyilvánult hajlamot, ennek megfelelően irányítja a választást; ezzel életre segíti a lappangó hajlamot, magasabb szintre emeli a már megnyilvánultat — kalauzolja az öntudatra vergődés menetét.*

Az érdeklődés azt a szerepet játssza Nagy László lélektani rendszerében, amit az alkalmazkodás az újabb fejlődéslélektani elméletekben: szabályozza a külsőnek és a belsőnek, a vele születettnek és a környezetinek, a hajlamnak és az ingernek a viszonyát. Csakhogy míg az alkalmazkodás magyarázó elve inkább a külső, az érdeklődés magyarázó elve inkább a belső tényezőnek ad hangsúlyt.[73]

Nagy László az érdeklődést érzelmi eredetűnek tekintette, s mint rendszerének középponti fogalmát, elsősorban érzelmi oldalról magyarázta. Az intellektualista lélektanok korában az érzelmek szerepét domborította ki a fejlődésben, s ezzel beleoltotta a magyar gyermektanulmányi iskola követőibe — s hosszú évtizedekre az egész magyar gyermeklélektanba — azt az igényt, hogy minden jelenséget az érzelem oldaláról is megközelítsen.

Az érzelmek

A lelki lefolyások sémája és az érdeklődés szerepe mellett az érzelem magyarázata a harmadik témakör, amely Nagy László általános lélektanára jellemző. Az érzelem ebben a rendszerben dinamikai tényező, a lelki élet általános erőforrása, amelyből az akarati és az értelmi folyamatok is táplálkoznak. Funkciója a fejlődés folyamán változik: gyermekkorban mindenre kiterjed, és olyan vezető szerepet játszik a tudatban, mint felnőtt korban az értelem. Fejlődésének lényege a szocializálódás.[74] Ennek folyamatát Nagy László gazdag anyagon elemzi főként a társas érzelmek, valamint a félelem és a szégyenérzés körében. *A szocializálódás az érzelmi kapcsolatok fejlődése.* Sémája nagyjából a következő. A legkorábbi kapcsolat anya és gyermek „tudatközössége". Maradéktalanul magában foglal mindent, ami a csecsemő életében társas és rokonszenvi meg-

[72] „Érdeklődés" 149.

[73] W. Stern pszichológiája, mint teljes rendszer, az alkalmazkodás hangsúlyú lélektanok közé tartozik. Csakhogy Nagy László még nem ezt ismerte. Az a konvergencia-elmélet, amelyet Nagy László ismert (Stern 1906-os és 1914-es közleményéből), még „az élet csodálatos teleológiájának" tekinti a fejlődés egységét. L. *Stern* i. m. 21.

[74] Nagy László már 1908-ban ezt a kifejezést használja: „szociális tartalmat nyer", „szocializálódik". L. „Érdeklődés" 101.

nyilvánulás. Ennek legalacsonyabb szintje a testi együttérzés, amelyhez hozzákapcsolódik az utánzás, s mindezt kiegészíti „a szociális vonzalom ösztöne". Testi együttérzés — utánzás — szociális ösztön, ez az érzelmi élet alaptriásza, amely az első életévben éntudat nélkül, pusztán a hajlam erejénél fogva, s a testi kontaktus, majd az utánzási minta kiváltó hatására működik. Az első nagy fordulat az érzelmek történetében az én és a külvilág elkülönülése, „az öntudat kifejlődése", ami a külvilági tapasztalatoknak köszönhető.[75] Ezzel felbomlik a rokonszenvi érzés korai formája, a „tudatközösség"; a gyermek elkülöníti magától az érzelem tárgyát, s azt mint „*másikat*" szemléli és értékeli.

A következő nagy esemény az érzelmek szocializálódásának történetében a 8. életév körül következik be, amikor az együtt-cselekvés s az ezt kísérő versengés létrehozza az együttérzés új formáját. Ennek lényege, hogy forrása lehet a „szociális öntudatnak", elősegítheti a „mi" képzet kialakulását. *Ez az együttérzés már a csoport szintjén van, s a társas érdeklődésben nyilvánul meg.* Innen kezdve a szocializálódás kerete a gyermektársaság; ennek kell a gyermeket a szociális öntudat erkölcsi fokára emelnie. Hogy ez sikerül-e vagy nem, az a nevelői beavatkozás eredményességétől függ.

A fejlődés

Nagy László pszichológiai gondolkodását, elemző módszerét, lélektani magyarázó sémáit mindenekelőtt az jellemzi, hogy a problémák, amelyeknek megoldásán fáradozott, nem az általános lélektan, hanem a fejlődéslélektan, ezen belül is a gyermeklélektan körébe tartoztak.

A gyermektanulmányozók gyermeklélektana szemléletében különbözik a modern gyermeklélektantól. A gyermeki értelemnek és gondolkodásnak, a gyermek érzelmi reakcióinak és csoportosulásainak legtöbb mai kutatója a gondolkodást, az értelmet, az érzelmet, a társas viselkedést stb. kutatja, s pusztán azért folyamodik a gyermekhez, mert a növekedés folyamatában az átmenetek jól megragadhatók. A gyermektanulmányozót viszont *elsősorban a gyermek érdekli;* a gyermeket akarja megismerni, a rousseau-i program lebeg előtte. Minél többet megtudni a gyermekről, ennek érdekében nyomon követni lelki funkcióinak fejlődését — ez a gyermektanulmány. Minél többet megtudni a lelki funkciókról, ennek érdekében vizsgálni a gyermeket — ez a gyermeklélektan.

[75] „Érdeklődés" 93., 101.

Nagy László vizsgálódásai az előbbi típushoz tartoznak. Első eredménye a fejlődés menetének, ritmusának és lüktetésének leírása. Hosszmetszeti séma, amely majdnem két évtizedig keretül szolgált a gyermektanulmányi vizsgálatoknak: kikérdezéssel, megfigyeléssel vagy kérdőívvel összegyűjtötték az adatokat különféle életkorból, s ezeket elrendezték a Nagy László-féle fejlődési szakaszok szerint. Minden ilyen vizsgálattal újabb bizonyítékot kapott az amúgy is könnyen kimutatható fejlődési periodizáció, de elmosódott mindaz, amit Nagy László magának a fejlődésnek a természetéről állapított meg.

A fejlődésnek kétféle *szakasz váltakozása* ad állandó lüktetést. A gyors lefolyású, hirtelen fellépő, nagy változást hozó átmeneti szakaszokat mindenkor lassú ütemű, lecsitult, kevés változást hozó hosszabb időszak követi. A *rövid*, válságszerű szakaszokban előugranak, a *hosszú* szakaszokban pedig integrálódnak és megszilárdulnak az új tulajdonságok. A fejlődés mind a személyiség egészét, mind pedig az egyes jellegek kibontakozását tekintve lépcsőzetes, kettős ütemű. A két ütemből Nagy László a rövidet epochális szakasznak, a hosszút periodikus szakasznak nevezi. Mintája Stern sémája: az erőkifejtés és az erőgyűjtés szakaszainak váltakozása. Ezt a lüktetést Nagy László a fejlődés két tényezőjének váltakozó behatásával magyarázza. Az epochákban — más szóval az ugrásokban — a belső tényező működése a döntő, ösztönös adottságok robbannak ki, természetadta hajlamok bukkannak elő. A periodikus szakaszokban, a fejlődési görbe egyenletes platóin a belső erők ernyedtebbek, a környezeti hatások, a nevelés, az oktatás megmunkálják a megelőző epochákban kiugrott jellegeket.[76]

Az egyes tulajdonságoknak, jellegeknek ez a lüktetése beilleszkedik a fejlődés nagy egységeibe, a tulajdonképpeni fejlődési szakaszokba, amelyeket az érdeklődés iránya jellemez. S minthogy az érdeklődés Nagy László rendszerében a hajlamot képviseli az ingerek megválasztásában, a külvilági behatások értékelésében, a tudatosodást szolgáló cselekvésben, *az érdeklődés fejlődése egyben a tevékenységek fejlődését, az én-tudat kialakulását és a cselekvések funkcionális változatait is magában foglalja.*

Az érdeklődés fejlődésmenete Nagy László munkásságának legismertebb része. Az első 2—3 évet az *érzéki érdeklődés* jellemzi. Ezt követi a *szubjektív érdeklődés foka*, amelyben a gyermek a dolgokat érzelmeihez viszonyítja; tevékenységét, megismerési módját az érzelmek elsődlegessége jellemzi. A 7—10 éves kor az *objektív érdeklődés* időszaka; jellemzői: reális tevékenység, objektív tapasztalat-

[76] Gy 1913. 23—29.

szerzés; az érdeklődés értékelő mozzanatában a gyakorlat, a tárgyiasság kerül előtérbe. Az *állandó érdeklődés* a 10—15 éves kort jellemzi, tartalmilag az objektív érdeklődés folytatása, sajátos színezetét az egyéniség differenciálódása, s ennek megfelelően a fokozott önfegyelem és a tevékenység stabilitása adja. Végül a 15. életévvel kezdetét veszi a serdülőkort és az ifjúkort jellemző *logikai érdeklődés:* a belső összefüggések megragadása, az eszmei értékelés és a tudatos ideálképzés.

Az érdeklődés fejlődése mellett Nagy László kidolgozta a rajz, továbbá az erkölcsi érzelmek és a társas készségek fejlődésmenetét is. Ezek könnyen összeegyeztethetők az érdeklődés fejlődésével. A rajz fejlődésében az alaktalan rajzolás kora nagyjából az érzéki érdeklődés fokának felel meg; a képzeletszerű rajzolás a szubjektív és az objektív érdeklődésnek; a természetszerű rajzolás az állandó érdeklődés korának. Az erkölcsi fejlődésben bizonyos eltolódás észlelhető. A szubjektív érdeklődésnek megfelelő „szubjektív erkölcsiség kora" a 8. életévig tart; a logikai érdeklődésnek megfelelő fok, a „szociális erények kora" a 15. életévben kezdődik. De köztük két átmeneti szint van, amelyek nehezen hangolhatók egybe az érdeklődési fokokkal.[77]

Nagy László fejlődéslélektanának még a vázlata is hiányos lenne *a kilencedik életév* jellemzése nélkül.

A gyermekpszichológusok és gyermektanulmányozók általában a fejlődés egészét írják le, de nincs a fejlődés minden egyes szakaszáról egyformán éles észlelésük. Egy-egy jellegzetes korszakot, fordulópontot ragadnak meg, abból indulnak el mindkét irányban — így írják le a fejlődést. Aki Rousseau nyomán ismeri meg a gyermeket, az minduntalan a 10—12 éves Emilt látja maga előtt; a funkcionális gyermeklélektan Karl Groostól a genfi iskoláig a 3—6 éves gyermekből fejtette ki felfogásának alapkategóriáit; Wallonnak és tanítványainak vizsgálódásain viszont az első 3 életév elmélyült elemzésének a nyoma látszik. *A magyar gyermektanulmányi iskola a 9. életévet ismerte a legjobban,* s amikor általában a gyermekről beszél, csaknem mindig a 9 évesre gondol. A betöltött 9. életév Nagy László szerint a fejlődés természetes határa. Ennek a kornak az értelmi és érdeklődési szintje az, ameddig a hajlamok különösebb mesterséges hatások nélkül elvezetik az embert; innen kezdve azonban már minden valamirevaló értelmi előrehaladás rendszeres művelést, szüntelen mesterséges beavatkozást kíván. A 9 éves kor tehát az értelmi fejlődésben az utolsó epochális szakasz. A határ, amelyen a módszeres oktatás átveszi a természetes

[77] A gyermekek erkölcsi és szociális fejlődése. Gy 1921. 33—41.

erők szerepét. Határ az emlékezet fejlődésében, a képzetrendszerek kialakulásában, s különösképpen a társas kapcsolódás fejlődésében: az önálló társulások és a vezetőképesség kezdete.

Az érdeklődés elméletének vitája

Nagy László gyermeklélektani anyagának jelentőségét nemcsak a fejlődési rendszer — a fejlődés lüktetésének, ritmusának és szakaszainak jellemzése — adja meg, hanem megfigyeléseinek gazdag jelenségvilága is. Ő is egyike volt azoknak, akik mint Preyer, Scupin, Binet és Stern, feljegyezték a gyermekek életének mindennapos epizódjait, összegyűjtötték kérdéseiket, leírták játékaikat. Egyike volt a szorgalmas megfigyelőknek, akiknek észleleteiből kirajzolódik a lélektan képe a gyermekről.

Nagy László jelenséganyagának és egész fejlődéslélektanának fontos vonása, hogy nevelésszempontú. Nevelési szempont érvényesül elsősorban abban, hogy a fejlődést az érdeklődés alaki és tartalmi változásaival írja le. Az érdeklődés ugyanis, Nagy László meghatározásában, a megérzése annak a külső hatásnak, amely testi és szellemi jólétünk fejlesztéséhez szükséges. Az érdeklődés a lappangó hajlamot képviseli, elébe megy a kibontakozásnak, anticipálja az eljövendőt, arra kényszeríti a meglevő képességeket, funkciókat, hogy a kialakulóban levők érdekében dolgozzanak. Ha a nevelőmunkát érdeklődésközpontú fejlődéslélektanra alapozzuk, akkor bizonyosak lehetünk benne, hogy az élettanilag lehetséges határok között előrelépünk. Ha egyszer az érdeklődés a még ki nem alakult képességet vetíti előre, akkor az érdeklődéshez igazodó nevelés szükségszerűen a soron következőt munkálja: *a fejlesztés hozzákapcsolódik a fejlődéshez, de mindig egy lépéssel előtte jár.*

E gondolatmenet ellen sokféleképpen érvelhetünk:

1. Az érdeklődés nemcsak anticipál, hanem a megismétlés örömének is lehet a kifejezése, s ezzel akár üresjáratú cselekvésekhez is vezethet.

2. Az érdeklődés könnyen befolyásolható, az utánzás túlzottan érvényesülhet benne, s így rejtett környezeti hatások könnyen leteríthetik a hajlam előrevetítésének útjáról.

3. Nem minden hajlam kifejlődése egyaránt kívánatos, tehát egy cselekvési irányt pusztán azért még nem kell fejlesztenünk, mert a hajlam megnyilvánulása.

4. Az érdeklődés nem is egyes specifikus hajlamokat képvisel, hanem az újra, a meglepőre való általános reakció módjának, az orientációs reflexnek késői származéka. Pedagógiai felhasználása

így indokolt, de nem indokolt az, hogy erre alapozzuk a nevelőmunkát.

Az érdeklődésközpontú nevelés hívei bizonyos fokig védekezhetnek ezekkel az érvekkel szemben. Mindenekelőtt arra hivatkozhatnak, hogy a fejlődés kezdeti szakaszában, Nagy László szerint nyilván a 10. életévig, az érdeklődés valóban az érésnek a kifejezése és alig választható le az újonnan megjelenő funkciók gyakorlásáról, kiaknázásáról. Óvodás- és kisiskolás korban így nyugodtan rábízhatjuk magunkat a fejlődés menetére. Utalhatnak továbbá arra, hogy a nevelőmunka folyamán igen sok eszközünk van a személyiséget képviselő érdeklődésnek és az utánzásnak a különválasztására. Ez annál könnyebb, minél többet tudunk az érdeklődés jelenségköréről.

De ez ellen megint felhozhatjuk azt az ellenérvet, hogy a gyerekek konkrét környezetben élnek, érdeklődésüket — azonosítással vagy ellenazonosítással — nagyjából a negyedik életévtől kezdve ez is megszabja. A természetes fejlődés igényeként mutatkozó érdeklődés nem egyszer a környezeti konfliktus terméke.

A lehetséges érveket és ellenérveket nem merítettük ki. Ha még tovább feleseltetnénk az érdeklődésen alapuló nevelés híveit és ellenzőit, azokhoz a végső érvekhez jutnánk el, amelyek már nem lélektani vagy pedagógiai tapasztalatokon alapulnak, hanem a nevelésről való erkölcsi szemléleten. Az érveknek ebben a mélységében az érdeklődés hívei végül is a *boldogság* elsődlegességére, a velük szemben állók pedig a *kötelesség* elsődlegességére hivatkoznának. *Ezt az ellentétet viszont a magas követelményekkel dolgozó közösségi nevelés könnyen feloldja.*

IV. *Didaktikája*

Nagy László lélektani és neveléslélektani gondolatmenetéből szükségszerűen fakad, hogy következtetései nagyrészt a didaktika felé áramlanak. Ebben Nagy László egyedülálló a gyermektanulmányozásban és az avantgardista pedagógiához kapcsolódó neveléslélektanban. Ezekben az irányzatokban a lélektani elemzés főként olyan problémákat érint, mint a hangulati és érzelmi egyensúly, a harmonikus jellem és a társas alkalmazkodás feltételei. Oktatástani kérdésekre ritkán kapunk feleletet a neveléslélektantól. Olyan lélektant pedig, amelynek értelme az oktatástani alkalmazás, a reformpedagógia területén a Nagy Lászlóén kívül csak egyet ismerünk: Decrolyét.

Nagy László lélektani szemléletében, mint láttuk, a fejlődés a hajlamok kibontakozása a külső ingerekkel való kölcsönhatásban. A fejlődésnek tehát vannak belső és külső tényezői. A kétféle tényező nem mindenkor hat egyforma erővel. Hatásfokuk váltakozik szakaszonként, de változik a fejlődés egészében is. Az élet kezdetén a vele született adottságok, a belső tényezők vannak túlsúlyban; a későbbi szakaszokban egyre nagyobb szerepet játszanak a külső hatások. Az értelmi fejlődésben pedig van egy határ — a természetes fejlődés határa —, amelyen túl már minden új intellektuális vonást, minden új jelleget külső hatásoknak kell megformálniuk. Nagy László hangsúlyozza: ez a határvonal azt jelenti, hogy *a természetes erők szerepét a didaxisnak kell átvennie.* Nyilvánvalóan nem éles határról van szó, hanem fejlődési tendenciáról: a didaxisnak egyre nagyobb szerepet kell játszania az értelmi nevelésben, a célszerű és módszeres fejlesztésnek egyre inkább be kell töltenie azt a funkciót is, amelyet a legkisebb gyermekkorban még a természetes fejlődés lát el.[78]

Ez a gondolat Nagy László rendszerében azt jelenti, hogy azok a hajlamok, amelyekből az értelmi jellegek alakulnak ki, bizonyos életkoron túl önerejükből már nem bukkannak elő, nem találják meg a kifejlődésükhöz szükséges tartalomadó ingereket. Külső behatásnak kell előhívnia, serkentenie, ébren tartania őket. Ezeket a hatásokat nevezzük — a szó nagyon tág értelmében — didaxisnak.[79]

A didaxis mint a fejlődésbe beékelődő és azt meghatározó tényező, nem lehet független az érdeklődéstől. Összefüggésüknek megértéséhez abból kell kiindulnunk, hogy a hajlamok egységes rendszert alkotnak. Az olyan komplex funkciónak, mint az értelmi működésnek a kialakulásában igen sokféle hajlam vesz részt, többek közt olyan hajlamok is, amelyek nem sajátlagosan intellektuálisak (például az emlékezetnek vagy a figyelemnek a hajlam-magvai). Ezeket is érdeklődési megnyilvánulások képviselik a gyermek tevékenységében és irányulásában. A didaxis éppen ezekben az ér-

[78] Nagy László idevágó vizsgálatának értelmezéséről l. *Nagy Sándor:* Didaktika. Tankönyvkiadó 1958. 52—53.

[79] A gyermeklélektani vizsgálatok részben igazolták, részben megcáfolták Nagy Lászlónak ezt a feltevését. A fejlődésben bizonyos határig túlsúlyban vannak a belső vezérlésű mozzanatok. De egy határon túl a fejlődés olyannyira külső vezérlésű, hogy a nevelő-példamutató-oktató hatás időleges kiesése jóvátehetetlen elmaradást okoz. Csakhogy ez a határ nem a 9 éves kor körül van, amint ez Nagy László gondolatmenetéből következne, hanem sokkal előbb — talán a beszéd kibontakozásának az időszakában.

deklődési megnyilvánulásokban ragadja meg és tereli át őket az intellektuális fejlődés vonalára.[80]

Egy további szerepe az érdeklődésnek a didaxis mellett az, hogy a terhelést szabályozza. Amíg a fejlődés túlnyomóan belső vezérlésű, addig az érdeklődés, minthogy a kialakuló tulajdonságot képviseli, megvéd mind a túlterheléstől, mind az igénytelenségtől. Nem ilyen magától értődő ez a szerep akkor, amikor a belső vezérlés elhalványul a külső hatás, a didaxis mellett. Akkor ugyanis az érdeklődés már a szervezetnek azt az ökonómiáját szolgáltatja, hogy a könnyebb ellenállás irányába vagy a már bejárt úton a biztosabb siker felé haladjon. E korlátokkal számolni kell (bár Nagy László és a gyermektanulmányozók ezt nem mérlegelték), de nem kétséges, hogy az érdeklődésnek még így is van szabályozó szerepe, s fontos jelzés lehet a helyes terhelésben. Így tartozik bele a didaktika gondolata Nagy László lélektani rendszerébe.

Tudnunk kell azonban, hogy Nagy László *nem ezen a fonalon haladva dolgozta ki a didaktikáját.* Alig találunk utalást arra, hogy a didaxisnak a lélektanilag kidolgozott és a fejlődés természetes határához kötött fogalmát alkalmazni próbálná az oktatástanban. Történeti és társadalmi körülmények sürgették a gyermektanulmányozókat arra, hogy kísérleti iskolát állítsanak fel, s ahhoz megfelelő tantervet és oktatási útmutatást dolgozzanak ki. Ez természetesen nem lehetett más, mint az Eötvös-hagyományhoz kapcsolódó plebejus pedagógiának az elgondolása: a korszerű világi nevelés, s ennek intézményes alapja, a nyolcosztályos egységes népiskola.

A ciklus-szerkezet és a tantárgy-csoportok

Nagy László didaktikai munkásságának foglalata a „Didaktika gyermekfejlődéstani alapon", amely a körülményekhez igazodva röviden fejti ki az akkor egyáltalában nem létező nyolcosztályos egységes népiskola felső tagozatának tantervét és az egyes tárgyakra vonatkozó módszertani utasítást. Nagy László nem írt sem általános didaktikát, sem részletes szakdidaktikát, de e tantervi összefoglalásban megtaláljuk legfontosabb általános didaktikai elveit és útmutatást kapunk szakdidaktikai elgondolásáról.[81]

[80] Így válik érthetővé Nagy László lélektani rendszerében az, amit a földrajztanításról mond a „Didaktikában". A 11—12 éves korban a földrajz iránt való érdeklődés, az ismeretlen, a titokzatos, a csodás utáni vágyból táplálkozik, lényegében érzelmi mozzanatokból; a túlnyomóan értelmi motiváció még nem vezetne megfelelő eredményre. („Didaktika" 24.)

[81] A könyvet bevezető „tájékoztató"-ban hangsúlyozza, hogy a tanterv kidolgozása számára nem cél volt, „hanem alkalom, alap *a gyermekfejlődéstani alapon álló általános didaktikai elvek kifejtésére*".

A fejlődéstanon alapuló általános didaktikai elvek Nagy László tantervében elsősorban a tanterv szerkezetében és a tantervkészítés módszerében tükröződnek.

A tantervkészítés szokásos módszere az ismeretekből indul ki. Az adott iskolatípusban elvégzendő anyagot az egyes tudományágak belső szerkezete és megismerési rendje szerint bontja fel, szem előtt tartva a fokozatosság elvét. A tudományágak megfelelő egységeinek mellérendelésével kapjuk meg egy-egy évfolyam tananyagát, amelyet a koncentráció egybehangol, az életkor szerinti tagolás pedig nagyjából egy szinten tart. Előnye és hátránya ugyanabból a mozzanatból fakad: abból, hogy az egyes tudományágak hagyományos felépítését követi. Ez megkönnyíti a tudományos eredmények közvetlen áttételét a nevelőképzés anyagába, s onnan az általános vagy középiskolai tananyagba, s így minimumra csökkenti a többszörös áttétel hibaforrásait. Hátránya viszont, hogy olyan egységekben közvetíti az anyagot, amilyenekben a tanulók nagy többsége soha életében nem fog találkozni vele. Mert hiszen legtöbbjük ír majd levelet, jelentést, beszámolót, amelyben helyesen kell használni a nyelvtani kategóriákat, de valószínűleg soha nem kerül sor arra, hogy a beszédrészeket vagy mondatrészeket kelljen felsorolnia és meghatároznia. Sokan fognak hivatásszerűen dolgozni gépekkel, szerkezetekkel, mások szórakozásból barkácsolnak, de nagyon kevesen kerülnek abba a helyzetbe, hogy szavakban kelljen elmondaniuk a mechanika törvényeit.

Csaknem minden reformpedagógiai irány így érvelt, s arra törekedett, hogy a valóságnak megfelelő cselekvési és szemléleti egységekre tagolja a tananyagot. Ezt tette Nagy László is az ismeretanyag egységek szerint való rendezésénél, de *a tanterv szerkezeti kompozíciójában* nem ez volt a vezető szempontja.

A fejlődéstani kiindulásnak megfelelően a tantervet elsősorban nem tárgyakra, hanem a fejlődési szakaszoknak megfelelő ciklusokra bontotta. A ciklus *úgy alapja tantervének, mint a régi didaxisban a tantárgy*. Nagy Lászlónál egy-egy ciklus két év. De elvben lehetne három vagy másfél is, sőt előadódhatna az is, hogy két- és háromféves ciklusok váltakozzanak. Első lépése tehát az volt, hogy a tanulmányi időt a fejlődéslélektani szakaszoknak megfelelően felosztotta. Majd összeállította az egyes ciklusok lelki profilját: a funkciók fejlettségét és irányát, valamint a ciklusok képét, hangulatát, vezető jellegét. Ebből fejtette ki a ciklusra vonatkozó közvetlen nevelői célt, amelyet esetleg tárgyanként tovább bontott. A ciklus összképének megfelelő nevelői cél szabta meg, hogy mi legyen az adott életkorban a vezető tantárgycsoport és a vezető módszer.

A 11—12 éves kort a gyakorlati érdeklődés, az aktív magatartás,

a konkrét gondolkodás jellemzi. A vezető módszer tehát a munkaiskola módszere, az erkölcsi nevelés alapja pedig a munkacsoportok kialakítása. A középponti tantárgycsoport ennek megfelelően az alkotó munka. A 13—14. életévben ezzel szemben megjelenik a gyermeknek az önmaga iránti érdeklődése és vele az elvont gondolkodás. Nagy László ezért arra törekedett, hogy a gyermeket a VII—VIII. osztályban önszemléletre nevelje és megkezdje társadalmi felvilágosítását. Így lett a középponti tantárgycsoport „Az ember": élettana, lélektana, társadalmi élete.

A tantárgycsoport fogalma a ciklus-szerkezet függvénye. A ciklus összképéből kifejtett nevelési feladat meghatározza a ciklus középpontját (mint láttuk az V—VI. osztályban ez az alkotó munka, a VII—VIII. osztályban pedig az emberre vonatkozó ismeretek). Ez a központosítás azonban nemcsak vezető elv, amelyet a különböző tantárgyakban kidomborítunk, hanem tényleges tagolás is. Az V—VI. osztályban 8 tárgyat, a VII—VIII. osztályban 5 tárgyat von be Nagy László a középponti tantárgycsoportba. Az egyes tárgyaknak nincs is állandó helyük, ciklusonként más és más csoportba tolódhatnak át. A földrajz például az V—VI. osztályban a természettudományi, a VII—VIII. osztályban „Az ember" csoportban van; a vegytan az V—VI. osztályban az alkotó munkához kerül, a VII—VIII. osztályban áttolódik a természettudományi tantárgycsoportba.

Ez a tantárgycsoportosítás egyedülálló a didaktikában. Nem felel meg sem a középponti anyagra való koncentráció, sem a horizontális koncentráció elvének.[82] Nem fedi a tudománycsoportok szerinti összevonást sem, mint például a francia gimnáziumok „filozófia" tantárgya, amely magában foglalja a lélektant, az esztétikát és a szociológiát. Nem azonos az érdeklődési egységek rendszerével sem, amely szükséglet-kiindulási szemléleti körökbe (Decroly) vagy a modern életnek megfelelő cselekvési egységekbe (Freinet) rendezte az anyagot. Nagy László tantárgy-csoportosítása a tudományok osztályozása szerint *heterogén tárgyakat egyesít pedagógiai kritérium alapján.* A legfontosabb csoportosítási elv az, hogy az egy csoportba sorolt tárgyak, a nevelés célját tekintve, együttesen hatnak, egymást támogatják. További kritérium, hogy az egy csoportba sorolt tantárgyak ismeretelemeit meghatározott funkciócsoport fejlesztésére lehet felhasználni. Egy csoportba kerülhetnek például mindazok a tárgyak, amelyek az elvont gondolkodás kialakítását szolgálják. A tantárgycsoport tehát az összevonás szempontjából

[82] A koncentráció különféle jelentéseiről l. *Szoboszlay Miklós:* A koncentráció mint pedagógiai elv. A PTI Módszertani Osztály közleményei. Az 1957-es év munkálataiból. 9—86.

több, mint a koncentráció, mert közös keretbe vonja a tárgyakat, de kevesebb, mint az érdeklődési egység, mert mégis elkülöníti őket.

A ciklusok szerint felépített tanterv eredeti és sok szempontból termékeny gondolatában Nagy Sándor joggal mutat rá bizonyos egyoldalúságra: *a lélektani lehetőség optimális kiaknázása elhomályosítja a nevelési cél szempontját.*[83] Az egyes életkorok érzelmi-hangulati feszültségét és képesség-konstellációját, amely a ciklusok lényegét alkotja, Nagy László nem viszonyította a nevelés globális értelemben felfogott céljához.

Az erkölcsi nevelés a didaktikában

A fejlődéslélektani alap a „régi didaxis"-hoz viszonyítva kitágítja az oktatástan körét. Ilyen kiterjesztés az — s ebben szintén az úttörők közé tartozik Nagy László —, hogy beiktatja a tantervbe az erkölcsi nevelés konkrét feladatait, s az oktatás módszerében, a didaktika legintimebb területén is helyet biztosít az erkölcsi nevelésnek. Jellegzetes gondolatmenete a következő: a gyerekek erkölcsi felfogása és magatartása a 11—12 éves korban valóságos társas életükből, *„gyakorlati erkölcsi viszonyaikból"* táplálkozik. A pedagógiai munkának tehát arra kell törekednie, hogy kiaknázza a gyerekek társulási kedvét, gondozza, irányítsa, szervezze társas életüket, kiemelje a titkosságból társas kapcsolataikat. A tapasztalatok azt mutatják, hogy ennek a *pedagógiailag gondozott társas életnek* legjobb kerete a munka. Arra kell tehát törekednünk, hogy az iskolában is a munka alapján hozzunk létre állandó társulásokat. Ha tehát az alkotó munkát ebben az életkorban középponti tantárgycsoporttá tesszük, ebben az is szerepet játszik, hogy egy ilyen tantárgycsoport az erkölcsi nevelést is elősegíti (éppen az állandó munkatársulások lehetőségével). Ez a gondolatmenet egy fontos mozzanattal egészíti ki a tantárgycsoportok kritériumainak sorát: a tantárgyakat úgy kell csoportosítani, hogy az adott korban az erkölcsi nevelést szolgálják.[84]

Nemigen ismerünk olyan didaktikai rendszert, amely a Nagy Lászlóéhoz hasonlóan a tárgyaknak nemcsak tartalmában, hanem szerkezeti felépítésében is ennyire érvényesítené az erkölcsi nevelés szempontját. Ez nemcsak az erkölcsi érzelmekre vonatkozik, hanem az *érzelmi életre* általában. Nagy László a didaktikában is különleges helyet biztosít az érzelmeknek. Bizonyos fokig megmagya-

[83] *Nagy Sándor:* Nagy László felfogása az oktatás lényegéről és szerkezetéről. PSz 1960. 412—431.

[84] „Didaktika" 10., 21., 61.

rázza ezt elgondolásának neveléslélektani alapja, amely az egyoldalú s ezért már-már sivár herbarti intellektualizmussal szemben igyekezett kidomborítani az érzelmek jelentőségét.

Az érzelmek nevelése, az érzelmi kultúra fontos helyet kapott a magyar gyermektanulmányozók pedagógiájában, már csak az érdeklődés központi helye révén is. De Nagy László oktatástana eszközként is felhasználja az érzelmeket a hatékonyabb megismerés érdekében. A megismerési folyamat közben keletkező kísérő érzelmek didaktikailag megdolgozhatók a képzelet és a hangulat felfokozásával. Ha ez sikerül, létrehoztuk a „teljes elképzelés érzelmi állapotát".[85] Ezzel az ismeret élménnyé, a megismerés lélektani értelemben teljessé válik, a genetikus lélektan nyelvén: az interiorizálás végbemegy. Az alkalmazható módszerek: a színes, hangulatos ismertetés, a dramatizált feldolgozás stb., tehát a képzeleti és hangulati beleélés.

Nagy László didaktikájának ez egyik kritikus pontja, mert ehhez kapcsolódtak az intuíciós didaktika hívei. A különbség köztük és Nagy László didaktikája között az, hogy Nagy Lászlónál az érzelmi mozzanat kíséri, kiegészíti a megismerést, az intuíciós didaktikában viszont a lényeg megragadásának módja. Ebbe az irányba tolta el Nagy László didaktikáját az Új Iskola a harmincas években.[86]

Az oktatási antinómiák feloldása

A reformpedagógiának van néhány olyan oktatási problémája, amelyeknek megoldási kísérlete nélkül elképzelni sem lehetett volna egy modern didaktikai rendszert a húszas években. Mindezek összefoglalhatók *a cselekvő és a szóbeli tanulás, a szabad és a kötött foglalkozás, valamint az élet és az iskola* (a valóság és a tananyag) *viszonyában.*

Nagy László is arra törekszik, hogy harmonikusan egyesítse ezt a három viszonylatot, amelyet a „régi didaxis" egyoldalúan oldott meg a szó, a kötött munka és a tananyag javára.

Cselekvés és verbalizmus ellentétének feloldása Nagy Lászlónál is, mint a reformpedagógia sok más irányzatában, *az öntevékenység.* A gyermek megfigyel, összehasonlít, elemez, Nagy László szavaival: „a cselekvő szemlélés" módszerével ismeri meg a világot, majd mér, szerkeszt, rajzol, modellezik, még termelőmunkát is vé-

[85] „Didaktika" 32.

[86] *Domokos Lászlóné:* Nagy László jelentősége a pedagógiában. Gy 1931—1932. 44. — *Domokos Lászlóné:* Az Új Iskola szellemi útvonala. A Jövő Útjai 1935. 173—177.

gez műhelyben vagy gazdaságban. Ezek az öntevékeny módszerek kiküszöbölik a cselekvés és a szó ellentmondását.[87]

Az élet és az iskola ellentéte úgy oldódik fel Nagy László didaktikájában, hogy a tananyagot lehetőleg valóságos egységekben oktatja.[88]

A kötött és szabad foglalkozás ellentétét a módszerek változatossága küszöböli ki. Nagy László alapgondolata az, hogy a módszert az érdeklődéshez szabjuk, a megismerés természetes menetéről mintázzuk: „. . .a legegyenesebb, a célokhoz leginkább vezető út mindig az, amelyet a természet követ, s a legjobb módszer, amely a természet útján halad". Igyekezzünk tehát annyiféle módszert alkalmazni, amennyit a valóságos megismerés: a „fölfedező módszert" a földrajzban, a vitamódszert a társadalomismeretben, a dramatizálást az irodalomban, az adatgyűjtést a történelemben stb. A természetet követve a szabad foglalkozás kritériumának engedelmeskedünk; azzal, hogy mindig módszeresen járunk el, a kötött foglalkozás előírásainak teszünk eleget. Legjellegzetesebb ebből a szempontból is a csoportmunkának mint módszernek az alkalmazása. A spontán csoportosulás gyakori a 11—12 éves korban — mondja Nagy László —, gyakran valamilyen munkának, konkrét feladatnak az elvégzésére irányul. Ha tehát olyan módszert akarunk alkalmazni, amely a valóságban hatékony, vagyis ha *a természetről akarjuk mintázni didaktikánkat*, hozzunk létre munkacsoportokat, állandó társulásokat a szociális nevelés érdekében.

Mindezeknek az ellentmondásoknak a feloldása azonban feltételezi a *tantárgy-kiindulás* és a *gyermek-kiindulás* (a tárgyközpontú és a gyermek-központú iskola) *ellentmondásának feloldását*. Minden didaktikai rendszer hatékonyságának ez egyik feltétele. Nagy László didaktikája hangsúlyozottan gyermek-kiindulású, s ez oktatástani munkásságának nemegyszer bírált fogyatékossága. Ravasz János arra mutat rá, hogy a „Didaktika" tantervi vázlatában nem érvényesül a műveltségi anyag követelménye; Nagy László nem mérlegeli elég alaposan azt, hogy mi az, amit az egyes tudományterületek anyagából a korszerű műveltség érdekében feltétlenül be kell illeszteni a tananyagba. Nagy Sándor azt emeli ki, hogy ebben a rendszerben a tananyag olyan messzemenően a személyiség-fejlesztés eszköze, hogy ezáltal „súlytalanná válik".[89] De Nagy László még így is hozzájárult a gyermek-központú és a

[87] *Nagy Sándor* i. m. 191—194.

[88] „Didaktika" 23.

[89] *Ravasz János:* Nagy László pedagógiája „A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában." Bp. 1960. 138—144. — *Nagy Sándor* i. m. 419.

tantárgy-központú tantervi ellentmondások feloldásához, elsősorban azzal a gondolattal, hogy a tantárgyi keretnek nem kell minden fokon megőriznie a tudományágak hagyományos rendjét. Példa erre „Didaktikájá"-ban a természetismereti tárgyak összeállítása az V—VI. osztályban. De még a hagyományos tantárgyi keretek között is számolhatunk a gyermek érdeklődésével, képességeivel, s így tágabb teret biztosíthatunk a cselekvésnek, az öntevékenységnek stb. Példa erre a magyar nyelv és irodalom, amely Nagy László didaktikájában a hagyományos tantervi keretben marad, a megszokott tagolással, de a gyermek fejlődéséhez alkalmazott gazdag és változatos módszertani skálával.

Mindezen felül a magyar gyermektanulmányozók pedagógiája, jóllehet a gyermek-központúság felé tolódik, azt sugalmazza, hogy a tantárgy-kiindulás és a gyermek-kiindulás ellentmondásának feloldása nemcsak tantervi kérdés, hanem jórészt a tanító, illetve a tanár pedagógiai kultúrájától függ.

V. *Az iskolarendszer és a művelődéspolitika kérdései*

Munkatársa és alapos ismerője, Kemény Gábor, kultúrpedagógusnak mondja Nagy Lászlót. Életművének vezető fonalát a művelődéspolitikai tervezésben látja.

Nagy László valóban munkásságának minden időszakában az iskolarendszer egészével foglalkozik. Abból a korból, amikor a képzős tanárok és a tanítók szervezője, javaslatok, előterjesztések és emlékiratok őrzik művelődéspolitikai felfogását. Egy későbbi korszakában látszólag csak a gyermektanulmányozás mindennapi adatgyűjtése érdekli, de az adatok feldolgozása már az iskolarendszer égető problémáihoz vezeti.[90] A nagy reménységek időszakából maradt fenn közoktatási reformterve, amely éppen úgy teljes érvénnyel képviseli a magyar gyermektanulmányozók iskolapolitikai elgondolását, ahogyan az „érdeklődés" gyermeklélektanukat, a „Didaktika" pedig oktatástanukat. Végül kiegészíti a művelődéspolitikai dokumentumokat „A tanulók pályaválasztása" c. cikk, amely bátor állásfoglalás az ellenforradalmi iskolapolitikával szemben.

[90] A gyermek lelki fejlődésének típusai iskolák szerint. Gy 1917. 145—157. — Nagy László ebben a cikkében az ország különféle vidékein levő négy gimnázium tanulóinak értelmi fejlődését hasonlítja össze. A tanulmány alapgondolata az, hogy az iskolarendszerünknek nemcsak az iskolák egységesítését kell biztosítani, hanem az iskolák egyéniesítését is. Az előbbi „a műveltség körfolyamát", az utóbbi a műveltség területek szerinti adaptációját biztosítja: „. . . ki kell emelnünk az iskolát a sablonból".

Művelődéspolitikai felfogásának alapgondolata minden korszakában a demokratizmus volt: a tankötelezettségen nyugvó ingyenes népoktatás, a világi iskoláztatás. Mint az Eötvös-hagyomány feltétlen követője, csak egységes állami iskolarendszert tartott célravezetőnek, de éppen demokratizmusa sugallta a községi önkormányzatok fokozott jelentőségét a népoktatásban, s ennek megfelelően a tanügyigazgatás decentralizálását.

Nagy László legnagyobb érdeme a művelődéspolitikában az volt, hogy egységes rendszerben szemlélte az iskolahálózat egészét. Szemben azokkal a művelődéspolitikusokkal, akik csak a népiskolát vagy csak a középiskolát, esetleg csak a felsőoktatást mérlegelték, ő korszerű kultúrpolitikusként valóban számolt az iskoláztatás és a népművelés minden fokával, típusával és formájával. Így alakította ki a reformtervben kifejtett szerkezetet, amely eleget tett a demokratikus iskolarendszer valamennyi alapelvének. A rendszer lényege: 1. egységes alapiskola; 2. erre épülő és a továbbhaladás szempontjából egyenértékű tagozatokra szétágazó középiskola; 3. teljes nyitottság minden fokon és minden irányban; 4. a valóságos követelményekhez igazodó felsőoktatás (közgazdasági egyetem szervezése, a jogakadémiák eltörlése stb.); 5. felsőfokú nevelőképzés. Ezt az elgondolást Nagy László nagy meggyőződéssel, és ha kellett, igen harciasan védelmezte. Jó példa erre „A tanulók pályaválasztásá"-ról szóló tanulmánya, amelyben a Haller-féle 10 éves kori szelektáló rendszert leplezi le, nemcsak lélektani és pedagógiai, hanem társadalmi és politikai érvekkel is.[91]

Iskolapolitikai elgondolásainak 1919-ben komoly befolyása lehetett a közoktatásügyi népbiztosság intézkedéseire. Mutatja ezt a játékiskolának, „a tehetséges proletárgyermekek otthonának", a Gyermekvédelmi Központnak és egyéb gyermekvédelmi intézményeknek a terve.[92]

A két világháború közötti időszakban azonban csak rejtett úton fejthetett ki hatást. Kemény Gábor nyomon követi Nagy László és a gyermektanulmányozók hatását — legalábbis a tantervekre — a 20-as és a 30-as években.[93] A magániskolák, amelyek a reformpedagógia különféle irányait képviselték, s mint kísérleti iskolák ezeknek modelljei voltak, sokat átvettek Nagy László tantervi elgondo-

[91] *Nagy László:* A tanulók pályaválasztása. Gy 1924. 45—67.

[92] Jelentés a Közoktatásügyi Népbiztosság működéséről (1919. június). A Tanácsköztársaság közoktatásügyi rendeletei. Összeáll. *Köte Sándor.* PTI anyagszolgáltatás. 26. sz. 1957. 18—25.

[93] *Kemény Gábor:* Nagy László koncepciója és a magyar iskolák tantervei. Kísérő tanulmány A Magyar Közoktatás reformja c. könyvben. Bp. 1934. Nagy László könyvtár 1. sz.

lásaiból. (Helyesebb lenne talán azt mondani, hogy „megőriztek", mert alakulásukkor közelebb álltak a gyermektanulmányozók reform-tantervéhez, mint a 30-as évek derekán.) Sok módszertani és tantervi részlet szivárgott be a polgári iskolai tanárképzőbe, illetve maradt meg a Klebelsberg—Hóman-minisztérium ellenére is a tanítóképzők pedagógiai és oktatástani anyagában. A nevelőképzőkben a munkaiskola gondolata és az érdeklődés didaktikai jelentősége mellett a gyermektanulmányozók hatását mutatja az a törekvés is, hogy a tanítás anyagának szociális értelmet adjanak. Kemény Gábor kimutatta, hogy az állami elemi iskolai tantervben is megtaláljuk Nagy László és a gyermektanulmányozók hatását. A főváros fennhatósága alá tartozó budapesti iskolák tantervi útmutatásában a cselekvés elve, a fejlődés tiszteletben tartása és a kritikai érzék fejlesztése utal a gyermektanulmányozók elgondolásaira. Az állami elemi iskolák 1932-es útmutatásában még ugyancsak megvan, bár ellentmondásosan, a gyermektanulmányozók hatása, a Hóman-korszakban azonban ez is elsikkad.

Ezek a hatások egyrészt az 1920 előtti idők maradványai, másrészt a szakemberek egy szűk csoportjának közvetítésével kerültek be a tantervbe. Nyoma sincs azonban mindennek — amint Kemény Gábor kimutatja — a középiskolák tantervében és útmutatásában. Ezeket a két világháború alatt mintha teljesen sterilen zárták volna el a gyermektanulmányozásnak és minden fejlődésre alapozott neveléslélektannak a hatásától.

Ugyanez vonatkozik magára az iskolarendszerre is. Az 1918—1919-es közoktatásügyi reformtervekből a két világháború között *semmi sem valósult meg.* A Hóman-féle nyolcosztályos népiskolának semmi köze sincs ahhoz az egységes népiskolához, amely az Eötvös-hagyományból fakad. Hóman nyolcosztályos iskolája nem lazította, hanem zsákutcájával inkább erősítette az iskolarendszer osztályhatárait, amelyet a gyermektanulmányozók reformterve teljes egészében ki akart küszöbölni. A két világháború közötti iskolarendszer még az 1918 és 1919 előtti évekhez viszonyítva is visszalépést jelent. Ennek megnyilvánulásai: zsákutcák az iskolarendszer minden szintjén, a nemzetiségi oktatás elhanyagolása és a numerus clausus törvény, amely első változatában vallási, második változatában társadalmi szelekciót rendelt el, s ezzel a művelődési monopólium szabályozója lett a felsőoktatásban.

*

A felszabadulás után viszont a magyar közoktatásügy új rendjének kialakítói szívesen nyúltak Nagy László reformtervéhez, mint

olyan javaslathoz, amely az Eötvös-törvényért vívott harc tapasztalatait, az 1918-as polgári és az 1919-es szocialista forradalmak művelődéspolitikai próbálkozásait sűrítette.

Nagy László két közvetlen munkatársa és tanítványa közvetíti a gyermektanulmányozók elgondolásait a népi demokratikus reformok alakítóihoz. Kemény Gábor a közoktatásügyi minisztérium elvi főosztályának vezetőjeként, Nemes Lipót pedig a budapesti Gyermekvédelmi Központ szervezőjeként igyekszik összeegyeztetni a gyermektanulmányi reformterveket a népi demokratikus rend igényeivel és követelményeivel.[94]

Nagy László reformtervéből elsőnek az egész elgondolás alapja, az általános iskola valósult meg. Ez már valóban az Eötvöst követő plebejus pedagógiának és 1919-nek az elképzelése: egységes és egyetlen iskolafajta a 14. életévig. Nemcsak rendszerében, hanem tantervében és nevelőképzésében is érvényesül az a reformhagyomány, amelyet sokáig a gyermektanulmányozók képviseltek. Az általános iskolai tanterv, az annak alapján készült útmutatások és tankönyvek sokban követik Nagy László elgondolását.[95]

De Nagy László jelentősége a népi demokrácia új iskolarendszerének megalapozásában nemcsak az volt, hogy kidolgozott terveket adott a demokratikus művelődéspolitikában még bizony csak csetlő-botló reformereknek. Nemcsak azzal mérhető le a hatása, hogy milyen rendeletek születtek terveinek felhasználásával. Nagyobb dologról van szó. Arról, hogy Nagy László örökségéből a felszabadulás utáni reformerek — elsősorban a Köznevelési Tanács, amely ezekben az években a reformok műhelye volt — olyan pedagógiai és művelődéspolitikai gondolkodásmódot ismertek meg, amely minden intézkedésnél az iskolarendszer egészét mérlegeli és minden kérdést a művelődési hálózat egészére érvényes egységes és tudatos alapelvekkel old meg.

Nagy László munkatársai a korszerű és világi iskolapolitika munkamódszerével és fogalomrendszerével járultak hozzá a népi demokrácia közoktatásügyének megalapozásához. Ezzel annak a plebejus pedagógiának a gondolatvilágát közvetítették, amelyet a magyar gyermektanulmányozók az 1868-as törvény végrehajtásáért küzdő nemzedéktől kaptak örökül.

[94] *Kemény Gábor:* Apáczai vonalán. A Továbbképzés és Demokrácia c. kötetben. Bp. 1947. 55—85.

[95] Példa erre „Az ember élete" mint tantárgy, a történelmi olvasmányok módszere, a „szabad beszélgetés" beiktatása stb. L. Nevelőmunka az általános iskolában. Bp. 1947. A Köznevelés Könyvtára 1. sz.

A LÁBJEGYZETEKBEN A KÖVETKEZŐ RÖVIDÍTÉSEKET HASZNÁLJUK:

MT = Magyar Tanítóképző; MP = Magyar Paedagogia; Gy = A Gyermek; Kn = Kisdednevelés; NtL = Néptanítók Lapja; NnL = Népnevelők Lapja; PSz = Pedagógiai Szemle; MGyT = Magyar Gyermektanulmányi Társaság; VI. ker. ttnők Ért = A budapesti VI. kerületi s a Tanítónőképzőintézeti tanárjelöltek didaktikai kiképzésével megbízott állami tanítónőképzőintézet értesítője; II. TK = A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus; TTOE = Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete; PTI = Pedagógiai Tudományos Intézet; „Érdeklődés" = Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana. Bp. 1908.; „Didaktika" = Nagy László: Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. Bp. 1921.

Ференц Мереи

ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛАСЛО НАДЬ

Ласло Надь (1857—1931) венгерский психолог и педагог, оказавший действенное влияние на всю отечественную педагогику, и в особенности на воспитание детей младших возрастов. Он был всемирно признанным, оригинальным деятелем в области исследования психологии детей, проблем их воспитания. Автор статьи дает оценку деятельности Ласло Надь, подытоживает ценные и действительные по сей день положения его учения.

Ferenc Mérei

THE LIFE AND WORK OF LÁSZLÓ NAGY

László Nagy was a Hungarian psychologist and pedagogue. His influence on the entire pedagogy of this country, in particular on that of smaller children has been decisive. He was an internationally known representative of child study. The author evaluates the life-work of László Nagy and in a comprehensive form summarizes his lasting values.

Kemenes József

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FEJLŐDÉSE GYŐR-SOPRON MEGYÉBEN AZ ISKOLÁK ÁLLAMOSÍTÁSA ÓTA

Az államosítás után az általános iskolák szervezése és fejlődése nagymértékben meggyorsult. Az iskolák államosítási törvénye a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvételéről, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonbavételéről és személyzetének állami szolgálatba való átvételéről intézkedett.

Az államosítás az ország iskoláinak (9274) több mint kétharmadát érintette. 5437 iskola államosítással került az állam kezébe (61,5%), 639 335 felekezeti általános és népiskolai tanuló került az egységes állami általános iskolába. 18 000 felekezeti pedagógust vett át az állam. Ezek a felekezeti iskolák amúgy is már 85—100%-os államsegéllyel működtek.[1]

Győr-Sopron megyében 295 általános és népiskolát, 16 középiskolát, 1347 nevelőt érintett az államosítás.

Győr-Moson vármegyében: 141 felekezeti népiskola és általános iskola, 3 polgári, 3 gimnázium, 2 tanítóképző működött és 858 felekezeti nevelő tanított.

Sopron vármegyében: 154 felekezeti népiskola és általános iskola, 3 polgári, 3 gimnázium, 2 tanítóképző és 489 felekezeti iskolához tartozó nevelő volt.[2]

Az általános iskola jelentőségével a megyei lapok többször foglalkoztak. Így ismertetik azon államsegélyeket, melyekben a felekezeti iskolák részesültek. „Mit adott a demokrácia Győrött a katolikus egyháznak" címmel a következőket találjuk:

1946—47-ben Győr város költségvetésében

népiskolák támogatására	88 790 Ft
szigeti apácáknak	7 500 Ft
katolikus lelkészeknek	8 484 Ft

[1] Győrmegyei Hírlap 1948. jún. 27.

[2] *Orbán Sándor:* Az egységes állami iskola megteremtése. Bp. 1955. 579.

1947—48-ban népiskolák támogatására	97 689 Ft
szigeti apácáknak	8 250 Ft
katolikus lelkészeknek	12 284 Ft[3]

Sopron vármegyében a 8 állami és 162 felekezeti iskola részére a költségvetés 1948. évben 674 000 Ft volt.[4]

A volt felekezeti iskolák átvétele után azonnal megindult azok helyrehozatala, berendezésük és felszerelésük pótlása. Győr-Moson vármegye 310 000 Ft-ot kapott a minisztériumtól erre a célra, de ez csak 31 iskola helyrehozatalát fedezte.[5] A többit a „Dolgozók az iskoláért" mozgalom keretében a megyei, városi üzemek, vállalatok és a szülők hozták rendbe.

Győrben 1948. július 18-án a vagongyár dolgozói hangversenyt adtak, melynek bevételét az általános iskolák helyreállítására fordították. A vagongyár dolgozói több községben személyesen is segítettek, dolgoztak az iskolák helyreállításán. Ezt a példát Győr többi üzeme is követte. A győri gyárak dolgozói fél óra többletmunkát ajánlottak fel, melynek értéke 24 000 Ft volt. A győri kereskedők 1948. augusztus 16-i bevételük 5%-át ajánlották fel, s erre a vásárlók figyelmét előre felhívták. A SZIT, az MNDSZ, a Szülői Munkaközösségek az iskolák nyári nagytakarítását vállalták.

Győr város üzemeinek és vállalatainak dolgozói a következő helyeken dolgoztak:

Vagongyár	Magyarkimle, Mecsér, Darnózseli, Sokorópátka
Linumgyár	Töltéstava
Győri Gyapjúfonó	Dunaszeg
Győri Textil	Kisbabot, Rábacsécsény
Magyar Textil	Szerecseny, Ilonkapuszta
Grábgyár	Páp, Likócspuszta
Richards Gyár	Nagybajcs, Győrzámoly
Koestlin Gyár	Dunaremete, Püski
Olajgyár	Győrszentiván, Pér egyik isk.
Hutter és Level	Pér másik isk.
Szeszgyár	Fehértó
Ovirt	Győrszemere, Ménfőcsanak, Kajár
MÁVAG	Felpéc

[3] Győrmegyei Hírlap 1948. jún. 27.
[4] Sopronmegye 1948. jún. 4.
[5] Győrmegyei Hírlap 1948. júl. 23.

Közlekedési Vállalat	Dunaszentpál
Kisalföldi Gépgyár	Sövényháza
NDP Győr Újvárosi sz.	Győr, Kossuth Lajos u. Ált. Isk.[6]

Ezek a dolgozók munkaidőn kívül a nyár folyamán vállalták a nehéz munkát azért, hogy a dolgozók gyermekei az új tanévet az államosított iskolában zökkenőmentesen kezdhessék meg. A munkás-paraszt összefogást is mutatta ez a vállalkozás, s ezt parasztságunk jó néven vette. A tanévnyitás alkalmával Péren az iskola bejárata fölé a következő felírást tették: „Az államosított iskolák a parasztság felemelkedéséért."[7] A többi helyen természetesen nem vártak senkire, a szülők a nevelőkkel karöltve végezték a munkát.

Az 1848—49. tanévet így mindenütt jól előkészítették és a tanévet az egész megyében minden iskolában ünnepélyesen nyitották meg. Az ünnepélyeken részt vettek azok a dolgozók is, akik a nyár folyamán az iskolák helyreállításán dolgoztak. Augusztus 27-én megjelenik a helyi sajtóban az első városi körzeti beosztás. A beíratás ebben az évben szeptember 1-én és 2-án történt. A művelődési miniszter rendelete értelmében az I. és V. osztályok körzetükbe, a többiek oda íratkozhatnak be, ahová az előző évben jártak.

A Győrmegyei Hírlap szeptember 1-én vezércikkben méltatta „Az új iskolákat". A cikk szerint az új iskolák demokratikus szellemben oktatnak és nevelnek, tovább építik felszabadult országunkat. Az ünnepélyes tanévnyitás előtt mindenütt szülői értekezletet tartottak, ahol ismertették az új iskola célját, feladatát és annak rendjét.

Győrben a Széchenyi téren szeptember 4-én az Ifjúsági Szövetség, a MINSZ nagygyűlést tartott. Az ifjúság is lelkesedéssel fogadta az államosítást, s ígéretet tettek, hogy az új államosított iskolákban becsületesen helytállnak.[8]

Az általános iskolák rohamos fejlődését legjobban a statisztikai adatok mutatják. Ennek segítségével és ezek elemzésével világosan látjuk az iskolák, a tantermek, a tanulócsoportok számának növekedését, illetve csökkenését, a beiskolázás végrehajtását, az iskolák tárgyi és személyi feltételeit. A következőkben sorra vesszük ezeket a feltételeket, valamint a gyakorlati oktatás helyzetét, a napközi otthonok fejlődését, a különböző típusú általános isko-

[6] Győrmegyei Hírlap 1948. júl. 23., aug. 12—31.
[7] Uo. 1948. aug. 18.
[8] Győrmegyei Hírlap 1948. szept. 1., 5.

lák helyzetét, a dolgozók iskoláinak működését, valamint a megye iskolázottságának alakulását.

1. *Az általános iskolák tárgyi feltételei*

a) Az iskolák számának alakulása

Az általános iskolák fejlődését a megyében a következő statisztikai táblázat mutatja 1945-től 1965-ig:

Tanév	Iskolák száma	Ebből				
		osztott	részben osztott	kis létszámú		
				1	2	3
1945—46	341+15 polg.					
1946—47	348+15 polg.					
1947—48	361+15 polg.					
1948—49	283					
1949—50	268					
1950—51	265					
1951—52	263	75	80	24	51	33
1952—53	257	82	73	18	46	38
1953—54	261	85	72	12	53	39
1954—55	258	97	64	11	44	42
1955—56	260	101	67	13	47	32
1956—57	261	106	67	13	45	30
1957—58	260	109	65	17	40	29
1958—59	260	107	70	14	41	28
1959—60	259	111	67	15	40	26
1960—61	258	113	66	14	40	25
1961—62	257	117	65	11	41	23
1962—63	259	123	62	8	39	27
1963—64	258	126	58	9	34	31
1964—65	257	128	57	9	35	31[9]

A statisztikai adatokból láthatjuk, hogy az általános iskolák száma állandóan csökkent. Ennek okát egyrészt az iskolák államosításával és a körzetesítéssel magyarázhatjuk, másrészt a köz-

[9] Megyei összesítő statisztikai jelentések 1945—1965.

igazgatás rendezésében, a külterületi lakosság elvándorlásában találjuk. A pusztákról, a tanyákról és a majorokból a családok a városokba, községekbe költöztek, s így ott az iskolák elnéptelenedtek. A körzeti iskolahálózat fokozatos kiépítésével a kis létszámú egytanulócsoportos iskolák szintén megszűntek. A kis létszámú iskolák felső tagozatú tanulói a körzeti iskolába nyertek beiskolázást. A megmaradt alsó tagozatú tanulók létszáma pedig olyan alacsonyra csökkent, hogy az iskola további működtetése gazdaságilag célszerűtlenné vált.

A tanácsi szervek a szülőkkel, a társadalmi szervekkel egyetértésben gondoskodtak a megmaradt néhány alsó tagozatú tanulónak a körzeti iskolába való beszállításáról. Így 1951-től 1963-ig 34 kis létszámú általános iskolát szüntettek meg a megyében. Ugyanebben az időben az osztott iskolák száma 48-cal emelkedett. Jelenleg az osztott iskolák az összes iskoláknak 47,4%-a, míg 1951-ben 28,5% volt.

Amíg egy tanerős iskola 1946—47-ben Győr-Moson megyében 43, Sopron megyében 49 volt, 1962—63-ra mindössze 27 maradt. Ebből csak egy olyan iskola van, ahol I—VIII. osztályba járnak a tanulók. Ez a mosonmagyaróvári járásban Horvátkimléhez tartozó Dióstelepen működik. Itt is az V—VIII. osztályú tanulók létszáma csak 7. A többi 26 kis létszámú egy tanerős iskolában csak alsó tagozatot találunk.

Az 1962—63-as tanévben a megyében 41 körzeti és 51 tagiskola működött.

A körzeti iskolába való bejárásnál az utóbbi években jelentősen emelkedett az autóbuszok igénybevétele mint erre a célra legalkalmasabb közlekedési eszközé.

A bejárás módja a megyében az 1962—63-as tanévben:

Gyalog, kerékpáron	1909 tanuló
Vonaton	79 tanuló
Közforgalmi autóbuszon	327 tanuló
Iskola autóbusszal	287 tanuló
Szövetkezeti, állami gazdasági járművel	63 tanuló
	2665 tanuló[10]

[10] Megyei összesítő statisztika jelentés 1962—63.

A körzetesítés bővítését nagymértékben akadályozza a tanulók szállítása. A szülők több helyen fölvetették, ha az általános iskola elvégzése kötelező és ingyenes, és a tanulók járművel való szállítása a szülők részére pénzkérdés, akkor az államnak segíteni kell. Ez különösen azokon a tanyai településeken probléma, ahol egy-egy családnak több gyermeke jár a körzeti iskolába. Itt a szülőknek valamilyen formában költségtérítést kell biztosítani, így a bejárási költségek bizonyos mérvű térítésével a körzeti iskolák szervezését megkönnyíteni.

Új iskolák építésére nagy szükség volt a megyében, mert a tankötelesek száma minden évben nőtt. Az iskolákat a megyében bővíteni kellett. A fejlesztésbe a társadalom is nagymértékben bekapcsolódott. Különösen a tantermek építésénél segédkeztek a szülők, a nevelők és a tanulók egyaránt.

Új általános iskolák építésének ténye is igazolja, hogy társadalmunk, tanácsi szerveink vezetői pártunk központi vezetőségének határozata szellemében dolgoztak.

„1960-ig az általános iskolákban lehetőség szerint meg kell valósítani a szakrendszerű oktatást, nemcsak a városokban, hanem a falvakban is. Fokozatosan meg kell szüntetni az osztatlan és a részben osztott osztályokat és a felső tagozatban a szakosított oktatást jól képzett szaktanárokkal kell biztosítani."[11]

A megyében a következő új általános iskolákat építették:

1953—54-ben Horvátkimle, Mosonmagyaróvár, Majorok, Ponyvádpuszta
1956—57-ben Győr—Bercsényi-liget, Sopron Hunyadi J. u. 16. (terem)
1957—58-ban Hegyeshalom, Május 1. Állami Gazdaság
1958—59-ben Mosonmagyaróvár VI. sz. Ált. isk. 8 tantermes
1959—60-ban Győr—Révfalu, II. Bácsai u. 16 tantermes, 12 oszt. isk.
1960—61-ben Győrszentiván Újtelep II. sz. ált. isk. 8 tantermes
1961—62-ben Mosonmagyaróvár, Ipartelep VII. sz. ált. isk. 12 tantermes, Kisbácsa 4 tantermes (Győr, Vagongyár építette)
1962—63-ban Győr, Mester u. 16 tantermes, 12 oszt. isk.
Sopron, Dimitrov tér, 12 tantermes, Áll. Nevelőotthon.[12]

[11] Megyei összesítő statisztikai jelentés.
[12] Uo.

b) A tantermek számának alakulása

Az általános iskolák tantermeinek száma 1948-tól 1965-ig:

1948—49-ben	1124 tanterem	1956—57-ben	1337 tanterem
1949—50-ben	1151 tanterem	1957—58-ban	1357 tanterem
1950—51-ben	1175 tanterem	1958—59-ben	1374 tanterem
1951—52-ben	1183 tanterem	1959—60-ban	1403 tanterem
1952—53-ban	1259 tanterem	1960—61-ben	1403 tanterem
1953—54-ben	1223 tanterem	1961—62-ben	1468 tanterem
1954—55-ben	1215 tanterem	1962—63-ban	1523 tanterem
1955—56-ban	1301 tanterem	1963—64-ben	1552 tanterem
		1964—65-ben	1543 tanterem[13]

Új iskolák létesítésére, tantermek számának növelésére a megyében nagy szükség volt, mert a tankötelesek száma évről évre nőtt. Az osztálytermek számának növelésébe az államon és a tanácsi szerveken kívül a társadalom is nagymértékben bekapcsolódott. 15 év alatt a megyében 399 új tanteremmel bővültek az általános iskolák. Noha a tantermek száma jelentősen emelkedett, még mindig nagy szükség van új tantermekre. A tanulólétszám és a tanulócsoportok számának növekedésével az osztálytermek száma nem növekedett arányosan. Emiatt a termeket váltott rendszerben használják, de ez a megoldás sem a tanulók, sem a nevelők szempontjából nem előnyös és nagymértékben kihat az oktatás színvonalára is. A délután foglalkoztatott tanulók helyzete oktatási szempontból kedvezőtlen, mert a tanulók figyelme, felfogóképessége a délutáni órákban lényegesen kisebb.

Az 1962—63-as tanévben az összes tantermekből 409-et használtak kétszer (26,8%), háromszor egy tantermet sem használtak. Az osztályterem hiánya miatt megyénk több iskolája a tanulók elhelyezése érdekében szükségterem igénybevételére szorult. Ebben az évben 134 szükségtermet használtak tanítás céljára. Ezekre jellemző, hogy egészségügyi okok, illetve kis alapterületük miatt oktatási célokra nem alkalmasak. Győrött pl. a gyárvárosi általános iskolában két szükségterem van, melyek utcára nyíló — régen kiskocsma — helyiségek voltak. A mosonmagyaróvári Április 4. majori iskola szükségtanterme betonpadlózatú volt, ahol a tanulók csak zsúfoltan fértek el. A győrszentiváni általános iskolában egy 34 fős tanulócsoport 20 m² alapterületű helyiségben tanult.

[13] Uo.

Területenként, járásonként vizsgálva az osztályteremmel való ellátottságot, kitűnik, hogy Mosonmagyaróvár, Győr város, továbbá Mosonmagyaróvár járás helyzete a legkedvezőtlenebb. Ezeken a helyeken az egy osztályteremre jutó tanulók és tanulócsoportok száma az országos, illetve a megyei átlagosnál is lényegesen magasabb.

Egy osztályteremre jutó tanulók és tanulócsoportok száma területi részletezésben az 1962—63. tanév statisztikája alapján a következő:

Járás, város	Az egy osztályteremre jutó tanulók száma	tanulócsoportok száma
Csornai járás	34,8	1,17
Győri járás	40,1	1,31
Kapuvári járás	36,8	1,18
Mosonmagyaróvári j.	42,3	1,40
Soproni járás	32,3	1,14
Járások összesen:	37,7	1,25
Győr jv.	49,7	1,42
Mosonmagyaróvár jv.	52,0	1,52
Sopron jv.	38,4	1,09
Városok összesen:	46,1	1,32
Győr-Sopron megye	40,1	1,28
Országosan	47,3	1,42[14]

Ha az osztálytermek számát megyei viszonylatban — különösen a városokban nem növelik — a tanulók elhelyezése egyre nehezebb lesz. Az osztálytermi ellátottság nehézsége nem átmeneti jellegű, mert megyénk 259 általános iskolájából 62 csak részben osztott és 74 kis létszámú iskola. Ahhoz, hogy ezek is osztott iskolák legyenek, valamint a szükségtantermek megszüntetéséhez több osztályterem építését kell tervbe venni. A tanteremhiány akadályozza a csoportok bontását és a szakrendszerű oktatást, továbbá a politechnikai képzés kialakítását is. Mindezek fejlesztéséhez tantermekre van szükség.

A tanköteles korúak száma 1956-ig jelentősen emelkedett. A tanköteles korba lépők számáról a születések száma tájékoztat

[14] Megyei összesítő statisztikai jelentés 1962—63.

bennünket. A születések számának alakulása Győr-Sopron megyében a következő:

1949. évben	7997	1957. évben	6972
1950. évben	8226	1958. évben	6742
1951. évben	8228	1959. évben	6271
1952. évben	7965	1960. évben	5862
1953. évben	8508	1961. évben	5684
1954. évben	9019	1962. évben	5210
1955. évben	9054	1963. évben	5344[15]
1956. évben	8217		

Annak ellenére, hogy a születések száma 1956-tól állandóan csökken, a tanterem-ellátottságot a fent említett okok miatt is meg kell oldani.

Győr és Mosonmagyaróvár ipari jellegű városok és ezek fejlesztése a távlati terv szerint történik, s így számítható a városokba való nagyobb létszámú beköltözés is. Különösen ha Győr városát egyetemi várossá építik, a beköltözés még nagyobb mérvű lesz. A lakások építése is bizonyos mértékig mutatja a megye fejlődését. Győr-Sopron megyében épült lakások száma:

1958-ban	2279
1959-ben	2336
1960-ban	2387
1961-ben	2841
1962-ben	2493
1963-ban	2462[16]

6 év alatt tehát 14 789 lakás épült a megyében. A megye lakosainak gyarapodása is iskolák bővítését, tantermek létesítését teszi szükségessé. Az általános iskolai tankötelezettséget meghosszabbító rendelkezés is szintén tanterem építését teszi szükségessé néhány központi helyen, ahol a továbbképző iskolákat működtetik.

A hároméves terv során (1958—1961) a megyében 74 általános iskolai osztálytermet irányoztak elő.

[15] A KSH Győr-Sopron megyei Igazgatóság kiadványai. I—VIII.
[16] A KSH Győr-Sopron megyei Igazgatóság kiadványai. I—VIII.

Győr városában	8 tanterem
Mosonmagyaróvár	12 tanterem
Csornai járás	14 tanterem
Győri járás	20 tanterem
Kapuvári járás	9 tanterem
Mosonmagyaróvári járás	5 tanterem
Soproni járás	6 tanterem
Összesen	74 tanterem[17]

A tervet megvalósították, Győr városában azonban még mindig sok probléma van a tanteremmel való ellátottsággal kapcsolatban. Különösen a belvárosban és a Gyárvárosban érezhető ez. A Gyárvárosban majdnem 1100 tanuló részére 16 tanterem áll rendelkezésre. Itt sürgősen kell a tantermek számát növelni.

A tantermeken kívül az iskolákban más helyiségeket is találunk, melyekre minden iskolának nagy szüksége van. Az új korszerű általános iskola építésénél mindezeket a szempontokat figyelembe veszik, így az iskolával kapcsolatban korszerű előadótermeket, napközi otthoni szobákat és tornatermet építenek. A megye iskoláiban az egyéb helyiségek száma az 1962—63-as tanévben a következő:

napközi szoba	59
előadóterem	16
műhelyterem	104
tornaterem	41
szertár	216
igazgatói, nevelői szoba	309
egyéb helyiségek	279
Összesen	1024[18]

Amíg a műhelytermek az iskolák összlétszámához viszonyítva 41%-ot tesznek ki, addig a tornaterem csak 16%-ot mutat, azaz minden 6. iskolának van csak tornaterme. Az előadótermek száma még rosszabb helyzetet tükröz. Ezeket a termeket főleg városi iskoláknál és a felszabadulás után épített korszerű általános iskoláknál találjuk meg.

[17] Uo. Megyei Tanács Művelődési Osztály Munkaterve.
[18] Megyei statisztikai összesítő jelentés 1962—63.

Országos és megyei intenzitási viszonyszámok:

Tanév	Egy osztályteremre jutó tanulók átlagos száma		Egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma		Egy tanulóra jutó tanulók átlagos száma		Egy csoport osztályteremre jutó tanulók átlagos száma	
	a*	b**	a	b	a	b	a	b
1950—51	44,0	50,5	32,2	34,9	36,2	39,7	1,22	1,27
1951—52	43,0	48,4	29,1	31,5	34,3	37,3	1,22	1,30
1952—53	40,4	47,6	27,8	30,0	32,5	35,8	1,24	1,33
1953—54	42,1	47,3	26,2	27,9	31,9	34,6	1,32	1,37
1954—55	42,0	46,4	24,1	26,3	30,5	32,8	1,38	1,41
1955—56	40,1	45,6	22,6	24,4	30,0	31,9	1,34	1,43
1956—57	40,1	45,9	22,7	24,0	30,2	31,7	1,33	1,45
1957—58	38,9	44,9	21,4	23,5	28,7	30,7	1,35	1,46
1958—59	38,7	44,2	21,2	23,0	28,7	30,5	1,35	1,45
1959—60	39,4	44,5	21,6	23,3	29,4	31,1	1,34	1,43
1960—61	40,2	46,2	22,8	24,3	30,7	32,6	1,31	1,42
1961—62	40,9	46,9	22,9	24,8	31,3	33,2	1,31	1,41
1962—63	40,1	47,3	22,7	24,6	31,4	33,4	1,27	1,42

1962—63. tanévben egy iskolára jutó tanuló száma m.	235,8
1962—63. tanévben egy iskolára jutó tanuló száma országosan	236,8
1962—63. tanévben egy tanulócsoportja jutó tanerő m.	3,38
1962—63. tanévben egy tanulócsoportra jutó tanerő országosan	1,36

* *a* megyei adat
** *b* országos adat

c) Az általános iskolák felszerelése

Az általános iskolák berendezése, szertárainak anyaga a régi népiskolákhoz, de még inkább a polgári iskolákéhoz hasonlítva nagy fejlődést mutat. A megye minden általános iskolája általában jól felszerelt. A legtöbb helyen már kicserélték az elavult, korszerűtlen padokat, bútorokat. Minden iskolában villanyvilágítás van. Mind az alsó, mind a felső tagozat részére a legfontosabb szemléltető eszközöket megtaláljuk. Az alsó tagozatban mindenütt ott van a mágneses tábla. Ezeket a szemléltető eszközöket részben központilag a tanácsi szervek, de részben a nevelők és a szülők közösen szerzik be. Igen sok szemléltető eszközt a szülői munkaközösség útján készítenek el. Ahol szakrendszerű oktatás folyik, ott jól felszerelt biológiai, kémiai és fizikai szertárakat találunk.

Az 1962—63-as tanévben a megye 259 általános iskolájánál 215 rádiót, 34 televíziót, 40 hangos filmvetítő-gépet, 70 lemezjátszót

és 32 magnetofont találunk. A politechnikai oktatáshoz is a legfontosabb szerszámokat, gépeket megtaláljuk. Így a megyei általános iskoláknál van: 4 gyalugép, 7 köszörűgép, 5 egyéb gép, 2 robbanómotor, 16 fűrészgép, 5 fúrógép, 24 villanymotor és 2 egyéb motor. Mindezek a felszerelések is mutatják az általános iskola korszerűsítését.[19]

A megye általános iskoláinak könyvtári állománya is állandóan gyarapodik. A könyveket részben állami költségvetésből, részben pedig a szülői munkaközösség pénzéből biztosítják. A megye általános iskoláinak

1962-ben	61 051 db	ifjúsági könyvtári könyve
	120 086 db	tanári könyvtári könyve
	2 442 db	napközi könyvtári könyve
Összesen	183 579 db	könyve volt.

A gyarapodás ebben az évben 26 028 db könyv, 549 322 Ft értékben.

1963-ban	72 303 db	ifjúsági könyve
	134 257 db	tanári könyve
	3 580 db	napközi könyve
Összesen	210 140 db	könyve volt.

A gyarapodás ebben az évben 27 663 db könyv, 616 623 Ft értékben.[20]

Nagyon helyes, hogy államunk, tanácsszerveink nagy gondot fordítanak iskoláink korszerű felszerelésére, mert csak így lehet jó eredményt elérni, ha az oktatás tárgyi feltételeit is teljes mértékben biztosítjuk. Különösen a korszerű oktatás kíván sok tárgyi feltételt és ezeket államunk központilag is biztosítja. A megye távlati tervében az általános iskolák beruházásánál nagy körültekintéssel főleg a falusi iskolák felszerelésére fordított nagy gondot. Az új általános iskolákat már a legmodernebb és a legkorszerűbb felszereléssel látta el. Jól felszerelt iskoláknál a nevelők szívesen dolgoznak és a tanulók is jó munkát végeznek.

[19] Uo.
[20] Uo.

2. *Az általános iskolák személyi feltételei*

a) A tanulók létszámának alakulása

A tanulólétszám és a tanulócsoportok számának alakulását legjobban a statisztikai adatok mutatják.

Tanév	Tanuló létszám	Felső tagozat	I. osztály	VIII. osztály	Tanuló csoportok
1945—46	50 797	3 104 polg.			
1946—47	47 376	1 879 polg.			
1947—48	50 420	924 polg.			
1948—49	52 497				1373
1949—50	52 647	22 171 polg.			1422
1950—51	51 662	—		3989	1428
1951—52	50 886	—		3907	1484
1952—53	50 860	23 736		4596	1567
1953—54	51 440	23 965	7562	5072	1612
1954—55	51 018	23 378	7991	4426	1671
1955—56	52 209	23 312	7989	4660	1741
1956—57	53 629	22 995	8411	4924	1776
1957—58	52 783	23 399	8303	5259	1838
1958—59	53 287	23 399	7890	4531	1859
1959—60	55 338	24 743	8237	5011	1883
1960—61	58 001	26 304	9001	5674	1888
1961—62	60 114	27 489	9069	6300	1923
1962—63	61 077	28 049	8256	6285	1944
1963—64	61 130	28 837	7649	6642	1961
1964—65	60 505	29 935	7134	6895	1967[21]

A statisztikában láthatjuk, hogy az általános iskolába járó tanulók száma évről évre emelkedett. Csupán csak az 1957—58-as tanévben találunk csökkentést. Ennek oka az, hogy 1956-ban az ellenforradalom idején a megyéből 2339 tanuló (általános és középiskolás együtt) hagyta el az ország területét. A tanköteles korúak általában mind eljutnak az általános iskolába. Csekély azoknak a száma, akik betegség miatt képezhetetlenek, és így nem részesülhetnek általános iskolai oktatásban.

A tankötelesek beiskolázása az 1962—63-as tanévben a megyében 96,9% volt (országosan 98,8%). Az 1946—47-es tanévhez

[21] Megyei összesítő statisztikai jelentések 1945—1965.

viszonyítva a tanulók összlétszáma 13 701-gyel emelkedett (22,4%). Amíg a tankötelezettség teljesítése elfogadható, a múlthoz viszonyítva pedig nagyon is kiemelkedő, addig az egyes osztályok között a lemorzsolódás igen nagy.

1953—54-ben I. oszt.	7562 tanuló járt
1960—61-ben VIII. oszt.	5674 tanuló járt
	1888, a lemorzsolódás 24,9%.
1954—55-ben I. oszt.	7991 tanuló járt
1961—62-ben VIII. oszt.	6300 tanuló járt
	1691, a lemorzsolódás 21,1%
1955—56-ban I. oszt.	7989 tanuló járt
1962—63-ban VIII. oszt.	6285 tanuló járt
	1704, a lemorzsolódás 21,3%

Ha az elköltözés, az elhalálozás és a megbetegedés csekély százalékát le is vonjuk, a fenti lemorzsolódás igen nagy. Noha az országos lemorzsolódás még nagyobb.

1955—56. tanévben országosan a lemorzsolódás 51,7%
1956—57. tanévben országosan a lemorzsolódás 44,0%
1957—58. tanévben országosan a lemorzsolódás 39,6%[22]

A tankötelezettség meghosszabbításának 16 éves életkorig a fenti okok miatt láthatjuk igen nagy kulturális jelentőségét.

Az 1962—63-as tanévben 14. életévét betöltött tanuló	1364
Az 1962—63-as tanévben 15. életévét betöltött tanuló	465
Az 1962—63-as tanévben 16. életévét betöltött tanuló	34
Összesen	1863

Évfolyamismétlő az 1962—63-as tanévben 2010 tanuló (3,2%) volt. Nagyon feltűnő az első osztályos tanulók bukási százaléka. Az 1961—62-es tanévben az első osztályos tanulók 5,7%-a bukott meg, s ha az osztályozatlan tanulókat hozzáadjuk, akkor az első osztályos tanulók 7,4%-a morzsolódott le. Országosan is az osztályok között az első osztályban van a legnagyobb lemorzsolódás. Az első osztályból országosan 6,9% bukott meg, az osztályozatla-

[22] Uo.

nokkal együtt, ez 9,5%. Ezért helyes és indokolt a minisztérium rendelkezése, mely szerint az első osztályos gyenge tanulók bukását bizottságnak kell megállapítani.

Az első osztályos tanulók beiskolázása érdekében és azok iskolaérettségének megállapítása céljából a Győr-Sopron megyei Tanács V.B. Gyermek-Ideggondozó Intézete 1961-ben Győr város nagycsoportos óvodásai részére a tanítóképző intézet hallgatói segítségével szűrővizsgálatot végeztek. A vizsgálat 437 óvodásra terjedt ki. Ez a szűrés 75 gyermeknél, azaz az összlétszám 16,6%-ánál talált bizonyos fokú értelmi, illetve testi fogyatkozást. A felülvizsgálat végül 48 gyermeket mentett fel — mint iskolaéretlent —, azaz az összes vizsgált 1,9%-át. Ez a létszám a következő tanévben 55-re emelkedett. Így az összes megvizsgáltak 12,6%-a volt felmentett. Ugyanilyen vizsgálatot végeztek 1962-ben is, de ekkor az összes első osztályba kerülő tanköteles tanulókra kiterjesztették a vizsgálatot. Itt már Győr város nevelői segítettek. 1200 iskolaköteles gyermeket vizsgáltak meg, melyből 118 mutatkozott iskolaéretlennek (9,8%).[23]

Győr városában így egy évvel előbb kezdték meg azt a vizsgálatot, melyet később az 1963—64-es tanévre vonatkozólag már a Művelődésügyi Minisztérium is kötelezően előír.

b) A nevelők létszámának alakulása

Az általános iskolai nevelőlétszám alakulását, annak fejlődését szintén a statisztika alapján vizsgáljuk. A statisztikából kitűnik, hogy a nevelők létszáma globálisan évről évre emelkedett.

1948-tól 15 év alatt 1119 nevelővel van több a megyében. Az emelkedés tehát 41,6%-os. Csupán 1 tanévben, az 1960—61-esben találunk csökkenést 15 fővel. Oka részben, hogy 1960-ban az egyetemről nem került ki nevelő, mert a tanárképzést 5 évre emelték fel.

Az 1961-es tanévben már 30 tanári képesítésű nevelőt kapott a megye. A középfokú tanítóképző intézetek utolsó évfolyamát 1961-ben bocsátották ki, s így egy évig a tanítóképzés is szünetelt. 1962-ben pedig a Pedagógiai Főiskola nem bocsátott ki nevelőt, mert a képzést négy évre emelték fel.

Képesítés szerint a tanítók számában felesleg, a szaktanárokban azonban jelentős hiány mutatkozik. Így például az 1961—62-es tanévben a tanító-felesleg 26,8%-ban, a tanár-szükséglet 60,1%-

[23] *Szabó Pál:* Az iskolaérettség kérdéséhez. Óvodai Nevelés 1962. szept. 294.

Az általános iskolai tanerők számának alakulása

Tanév	Tanerők összesen	Tanító	Tanár	Képesítés nélküli	Férfi	Nő
1945—46	1068	1068			632	436
1946—47	1115	1115				
1947—48	—	—				
1948—49	1565	1399	166			
1949—50	1563	1385	178			
1950—51	1606	1364	242			
1951—52	1748	1395	353			
1952—53	1829	1417	395	16	740	1088
1953—54	1967	1503	453	11	810	1157
1954—55	2112	1478	630	4	829	1289
1955—56	2307	1503	801	3	907	1400
1956—57	2361	1507	852	2	946	1415
1957—58	2467	1629	838	—	953	1514
1958—59	2514	1660	835	19	1019	1495
1959—60	2560	1649	877	34	892	1678
1960—61	2545	1672	834	39	916	1629
1961—62	2625	1632	860	133	958	1667
1962—63	2684	1597	885	202	932	1752
1963—64	2758	1256	1249	253	916	1842
1964—65	2775	1170	1354	251	867	1908[24]

ban mutatkozott. Az 1962—63-as tanévben a tanító-felesleg 23,5%, a tanárhiány pedig 50,9% volt. Különösen az orosz nyelv, majd a matematika-fizika szakon mutatkozott a legnagyobb hiány. A tanerő-hiány részbeni csökkentését célozta az érettségizettek, a pedagógiai képesítés nélküliek nagyszámú beállítása, akik levelező úton tanulnak tovább.[25]

Az 1962—63-as tanévben Győrben, a Kazinczy leánygimnáziumban 30-as létszámmal egy 5 + 1 pedagógiai IV. osztályt szerveztek. Ide a megyéből azokat a legjobb matematika-fizika tudású tanulókat hívták be, akik majd a tanári pályát választják. Ezek a leányok lélektani, didaktikai és módszertani anyagot is tanulnak, s a körzeti általános iskolákat látogatják és azokban tanítanak is. Az érettségi után mint képesítés nélküli nevelők falura kerülnek, ahol a felső tagozatban matematika-fizikát tanítanak.

[24] Megyei összesítő statisztikai jelentés 1945—1965.
[25] Megyei összesítő statisztikai jelentés 1962—63.

A megyei tanács a tanár-hiányt részben tanulócsoportok összevonásával is próbálta megoldani. Még szerződés el is alkalmaztak nevelőt. Az 1961—62-es tanévben 133, az 1962—63-as tanévben 202 a képesítés nélküliek száma. Ezt a következő évben 300 fölé emelik. Az 1962—63-as tanévben a megyében 225 levelező hallgató van. A 221 fős relatív tanító-feleslegből a következő tanévben kb. 100 nevelőt küldenek levelező hallgatónak, a többit kora, betegsége, szociális helyzete miatt nem is lehet továbbtanulásra irányítani. A konzultációs központok felállításával — ilyen a győri Tanítóképző Intézetben is működik — remélhető, hogy a beiskolázott levelezők is befejezik tanulmányaikat és a lemorzsolódás két év tapasztalata alapján minimális lesz. A tanerő-állományból 8,3% (225) nevelő szakosodik.[26]

Az 1961—62-es tanévben a tanerő-mozgás a következő volt:

Állásáról lemondott	9,	egyéb helyre távozott	25,
nyugdíjba ment	27,	fegyelmileg elbocsátva	5,
meghalt	2,	tanügyi igazgatásba ment	7,
új tanító	32,	új tanár, nevelő	72,

pedagógiai képesítés nélküli 202.

A tanerő-állományból az 1962—63-as tanévben 65,2%-a nő (országosan 66,5%), míg az 1945—46-os tanévben csak 40,8% volt nő. A nőknek 1,5%-a igazgató (országosan 1,3%), míg az összes igazgatók közül 14,3%-os a nők aránya (országosan 15,2%). A nyugdíjkorhatárt 3,4% (93) nevelő érte el 1963. augusztus 31-ig.[27]

c) A szakrendszerű oktatás

A felső tagozatú tanulók szakrendszerű oktatása megyei viszonylatban még nem teljes. Az iskolareform nagy figyelmet fordít az általános iskola felső tagozatának szakrendszerű oktatására. A körzeti iskolahálózat fokozatos kiépítése is ezt a célt szolgálja. Természetesen ennek teljes kiépítése a tanárképzés fokozatos növelésétől is függ. A Dunántúlon 9 megyében átlagban minden harmadik általános iskolában van biztosítva a szakrendszerű oktatás. Ez az arány a 3 országrész közül itt a legalacsonyabb. Nagy az elmaradás

[26] Megyei összesítő statisztikai jelentés 1962—63.
[27] Megyei összesítő statisztika 1962—63.

e téren Baranya, Zala, Somogy megyében, ahol csak minden hatodik, illetve ötödik iskolában folyik szakrendszerű oktatás.[28]

A szakrendszerű oktatásban részesülő felső tagozatú tanulók évenkinti eloszlása a következő:

Tanév	Tanulók száma	Százalék
1953—54	19 609	82,1
1954—55	19 300	82,6
1955—56	19 246	82,6
1956—57	19 839	84,9
1957—58	19 262	83,8
1958—59	19 505	83,4
1959—60	20 931	84,6
1960—61	22 509	85,6
1961—62	23 718	86,6
1962—63	24 523	87,4
1963—64	25 654	89,0
1964—65	26 914	89,9[29]

Országosan a tanulók 86,8%-a részesült szakoktatásban az 1962—63-as tanévben.[30]

A statisztikából láthatjuk, hogy a szakrendszerű oktatásban részesülők aránya állandóan emelkedett. 1953-tól 1963-ig 5,3%-kal többen részesültek szakoktatásban.

A megyében 123 osztott iskolában 23 055 tanuló részesült szakoktatásban. A 12 részben osztott iskolában 1468 tanuló tanult az 1962—63-as tanévben. Az osztott iskolákban mindenütt szakoktatás folyik.

A részben osztottaknál csak 19%-ban történik az iskolák létszáma szerint a szakoktatás. Ez az arány nagyon hátrányos, főleg a továbbtanulás szempontjából, mert akik még ilyen iskolába járnak, azok részére sokkal nehezebb a középiskolai anyag elsajátítása. A megyének tehát igen fontos feladata nevelőinek szakosítása, a tanári létszám emelése.

A szakrendszerű oktatást nagymértékben meg lehet oldani a körzetesítéssel is. Ezzel kapcsolatban a helyi községi tanácsok és

[28] Kultúrstatisztikai Adattár. 1962. Statisztikai Időszaki Közlemények 1963. 5. sz. 23—35.

[29] Megyei összesítő statisztika 1953—1962.

[30] Statisztikai Tájékoztató Tervgazdasági Főosztály, Stat. Oszt. 110. sz. (Alsófokú oktatási intézmények.) 1962—63-as tanévre.

az általános iskolák igazgatóinak helytelen szemléletét is meg kell változtatni. Így például igen élesen vetődött fel a kérdés a győr-újfalui és győr-ladaméri vezetők részéről a körzeti iskola Győrzámoly községben való építésével kapcsolatban. Ugyanígy felvetődött a probléma Kisfalud, Mihályi vagy Szany-Rábaszentandrás, Ásványráró, illetve Zselykepuszta esetében. Ezen problémák megoldása még sok felvilágosító munkát kíván.

A megyében a tagiskolák tanulóinak mintegy 17%-a bejárással meg tudja közelíteni a körzeti központi iskolát. De továbbra is marad néhány kisebb tanyai település, így a kapuvári járásban vagy a Szigetközben, néhány kisebb településnél, ahol a bejárást nem lehet megoldani. Egyrészt a rossz utak miatt, másrészt a kisebb településről bejáró gyermekek kevés száma miatt. Ezért szükséges néhány általános iskolai tanulóotthon felállítása. A távlati tervben Mosonmagyaróvárott, Szigetközben, Hédervárott, a kapuvári és soproni járás néhány tanulója részére Sopronban fognak általános iskolai tanulóotthont létesíteni. Győr-Sopron megyének minden esetben előnyösebb helyzete van az alföldi települési viszonyokhoz képest, ahol igen nagymértékű és szétszórt a tanyai rendszer. Megyénkben jelenleg közel 10—15 olyan tanyai település van, amelyekben a felső tagozatos tanulók diákotthoni elhelyezését kell biztosítani.

Szakképzett tanárok által leadott órák, a felső tagozatú órák %-ában az 1962—63-as tanévben a következő:

	Szakrendszerű oktatást nyújtó iskolákban	Egyéb iskolákban	Valamennyi iskolában
Megyei	54,1	11,9	48,3
Országos	64,0	14,6	56,4[31]

Ha ilyen szempontból is vizsgáljuk a felső tagozat helyzetét, akkor nevelőink szakosodását és a szaktanárok létszámának emelését minél előbb meg kell valósítani. A képesítés nélküli nevelők beállítása is, mint már említettük, ezt a célt szolgálja.

[31] Megyei összesítő statisztikai jelentés az 1962—63-as tanévre.

3. *A gyakorlati oktatás helyzete a megyében*

Napjaink köznevelési problémái közül kettő emelkedik ki jelentőségében. Az egyik az általános iskola-hálózat bővítése, a másik: az iskolát közelebb kell hoznunk az élethez. „A korszerű műveltség biztosítása mellett a politechnikai képzés bevezetése az általános iskolákba" — hangzott el az MSZMP VII. kongresszusán.[32]

Ennek szellemében hozta kormányunk a rendeletet, miszerint az általános iskolában be kell vezetni a gyakorlati oktatást. „Meg kell kezdeni a gyakorlati ismeretek és foglalkozások bevezetését az általános iskolában."[33]

A határozat a gyakorlati foglalkozásokat fokozatosan kívánja bevezetni, éspedig az 1958-os tanévben először csak 500 általános iskolában. Az 1962—63-as tanévben a megyében 106 általános iskolában folyik politechnikai oktatás. Ebből 30 ipari, 72 mezőgazdasági és négy vegyes jellegű. Sajnos azonban, csak 83 iskola rendelkezik olyan műhellyel, amelyben a minimális követelményeknek megfelelően gyakorlati oktatás végezhető.[34]

A műhelyek nagy része nem erre a célra készült. A minimális felszerelés valamennyi műhelyben biztosítva van. A helyi tanácsok saját kezdeményezésük alapján 40 műhelyt létesítettek saját erőforrásukból.

A gyakorlati oktatást nyújtó iskolák számának és a gyakorlati oktatásban részesülő felső tagozatú tanulók számának alakulása a megyében a következő:[35]

Tanév	Iskola száma	%	Nevelők száma	Műhely-terem	Ipar	Mező-gazd.	Vegyes
1958—59	28	10,7	45	13	13	15	—
1959—60	48	15,5	72	34	23	23	2
1960—61	64	24,8	154	55	24	36	4
1961—62	86	33,4	108	83	28	54	4
1962—63	106	40,9	196	116	30	72	4
1963—64	117	45,3	—	—	31	84	2
1964—65	123	47,8	—	—	33	89	1

[32] MSZMP VII. kongresszus. Bp. 1959. 48.
[33] Művelődési Közlöny 1958. X. sz. 152—158.
[34] Megyei összesítő statisztikai jelentés az 1962—63-as tanévre.
[35] Megyei összesítő statisztikai jelentés 1958—1965.

A megyében az 1962—63-as tanévben saját műhelyterem 104, bérelt 7 és más intézménynél használt 5 terem volt.

A gyakorlati foglalkozásokkal kapcsolatban még sok tennivaló van a balesetelhárítással kapcsolatban. Itt már intézkedés történt, hogy a gyakorlati foglalkozást oktató pedagógusok megismerjék az idevonatkozó rendelkezéseket. Külön meg kell említeni, hogy a kéziszerszámok a legtöbb esetben — méretben és durva kidolgozásukban egyaránt — nem alkalmasak gyermeki használatra. Még több helyen találunk olyan gépet, amelynek használata balesetveszélyes. Ezen gépek használatát a felügyelők még akkor sem engedélyezik, ha az oktató arra hivatkozik, hogy kizárólag ő használja.

Megoldásra vár a női kézimunkát és háztartási gyakorlatot oktató nevelők szakmai kiképzése is. Az a tapasztalat, hogy a nevelők hozzáállása, lelkesedése a gyakorlati oktatással kapcsolatban igen jó. Egyre kevesebb helyen értelmezik a gyakorlati oktatást az órarend szerinti heti két órára leszűkítve. A gyakorlati foglalkozások során a politechnikai szemlélet áthatja az általános iskola valamennyi tantárgyát, de főleg a természettudományiakat.

Az 1962—63-as tanévben VIII. osztályt végzettek az elsők, akik négy éven keresztül részt vettek gyakorlati foglalkozáson. A gyakorlati foglalkozás tantervei helyeseknek bizonyultak, különösen a fizikai munka iránti érdeklődés és megbecsülés, a könnyebb pályaválasztás, a középfokú tanulmányokra való előkészítést illetően.

Az általános iskolából kikerülők középiskolai továbbtanulása a Dunántúlon kedvezőbb, mint bármely országrészben. A 14 évesek szakmunkásképzésben való részvétele átlagosan valamivel több csak az országos aránynál. Kereső foglalkozást az általános iskolát végzettek közül minden ötödik választott. A sehol sem foglalkoztatott fiatalok aránya a Dunántúlon a legalacsonyabb, elsősorban a kedvező továbbtanulási lehetőségek miatt.

Az általános iskolát végzettek továbbtanulása, elhelyezése 1961-ben

Az összes végzettekből Győr-Sopron megyében:

Magasabb fokú oktatás	Szakmunkásként	Egyéb helyen	Dolgozik	Nem dolgozik
továbbtanulók % -a				
46,7	26,4	2,0	17,2	7,7[36]

[36] Magyarország kulturális helyzete. Bp. 1961.

Az 1962—63-as tanévben a megyében mezőgazdasági gyakorló kerttel rendelkező iskolák száma 73 (28,1%). Területe 54 360 négyszögöl. Ifjúsági tsz-ben működő iskolák száma 15. (1—8 kat. holddal rendelkeznek.)[37]

4. *Az általános iskolák különböző típusai*

a) Ének-zenei tagozatú általános iskola

Az 1962—63-as tanévben a megyében 4 ének-zenei tagozatú iskola működött. Győrött kettő, Mosonmagyaróvárott egy, Sopronban egy. Az alsó fokú zenei nevelés színvonalának emelését, a tehetségek korai felkarolását szolgálja az ének-zenei tagozatú általános iskolák létesítése, melyet 1956-ban kezdtek meg az országban. Ennek az iskolatípusnak a feladata: „Az általános iskola céljának maradéktalan megvalósításán túlmenően zeneileg műveltebb ifjúság nevelése."[38]

Az ének tagozatú általános iskolában az első osztálytól kezdve heti 6 órában tanulnak éneket, a harmadik osztálytól kezdve a helyi zeneiskolában hangszert választanak. Sajnos, a megyének csak ének tagozatú általános iskolai osztálya van. Nagyon kellene önálló ének tagozatú általános iskola is. Ez az iskolatípus országosan, de európai viszonylatban is eredményesen dolgozik, és ezen iskolát Európa több országában is megvalósítják. Országosan az 1962—63-as tanévben 92 ének tagozatú általános iskola működött.

b) Orosz tagozatú általános iskola

Ezekben az iskolákban a tanulóknak módjukban van az orosz nyelvet jobban elsajátítani. A felső tagozatban heti két órával több oroszt tanulnak, mint a többi tanulók. 1956 előtt Győr-Gyárváros általános iskolájában már az alsó tagozat II. osztályában is megpróbálták az orosz nyelvet. 1962-től a győri Zrínyi Ilona általános iskolában a III. osztálytól kezdték meg az orosz nyelvi beszélgetést.

A megyében az 1962—63-as tanévben két általános iskolában van orosz tagozatú osztály. Győr-Gyárváros és a győri Lenin úti általános iskola.

Mind az alsó, mind a felső tagozatban az orosz nyelv oktatásával kapcsolatban szép eredményt értek el. Az orosz tagozatú általános iskolát végzetteknek módjukban van a nyelvet tovább intenzíven

[37] Megyei összesítő statisztikai jelentés 1962—63.
[38] Oktatásügyi Közlöny 1956. 18. sz. 254.

tanulni az orosz tagozatú általános gimnáziumban. Ilyen gimnázium Győrben a Révai és a Zrínyi Ilona gimnázium.

Az 1962—63-as tanévben a megyében 68,3%-ban tanítják az orosz nyelvet. Az összes osztott általános iskolában folyik az orosz nyelv tanítása, a részben osztott iskolák közül csak 9 iskolában nincs még orosztanítás. A kis létszámú iskolák közül csak 1 helyen tanítják az orosz nyelvet. Országosan az 1962—63-as tanévben 93 orosz tagozatú általános iskola működik. Orosz nyelvi társalgás a megyében 24 iskolában, 72 csoporttal, 1496 tanulóval folyik. Német nyelvi társalgás 9 iskolában 16 csoporttal 313 tanulóval történik.

c) Nemzetiségi nyelvet oktató általános iskolák

A megyében a nemzetiségi nyelvet csak tantárgyként tanítják, az általános iskolában. A felszabadulás előtt külön kisebbségi iskolák is működtek, sőt Mosonmagyaróvárott és Győrsövényházán „volksbund" népiskola is volt. Mindezek 1945-ben megszűntek. 1946. március 12-én a Dunántúli Szabad Nép újságban találjuk, hogy Győr-Mosonvármegyében is megszervezik a nemzetiségi nyelvet tanító általános iskolákat. Így akkor horvát nyelvű iskolát: Dunacsuj, Bezenye, Völcsej, Horvátkimle, Horvátjárfalu községekben; német nyelvűt: Sopronbánfalva, Brennbergbánya, Ágfalva, Balf és Fertőrákos községekben szervezték meg.

Nemzetiségi nyelvet oktató általános iskolák tanulói létszámának alakulása:

Iskolai tanév	Német	Horvát-szerb	Összesen
1952—53	23	509	532
1953—54	—	565	565
1954—55	132	372	504
1955—56	413	377	790
1956—57	401	365	766
1957—58	390	472	862
1958—59	356	467	823
1959—60	325	431	756
1960—61	296	425	721
1961—62	233	420	653
1962—63	222	418	640
1963—64	253	418	671
1964—65	253	420	673 [39]

[39] Megyei összesítő statisztikai jelentések 1952—1965.

A fenti táblázat mutatja, hogy a nemzetiségi nyelvoktatásban részesülő tanulók száma ingadozik.

Szerb-horvát nyelvet oktató általános iskolák száma az 1962—63-as tanévben 3, három nevelő és 16 nyelvcsoport; Horvátkimle (horvát), Kopháza (szerb-horvát), Und (horvát).

Német nyelvet oktató iskolák száma 4, öt nevelő 15 nyelvi csoport. (Ágfalva, Fertőrákos, Sopron Fenyő tér 1, Sopron Soproni út 24.)

A nemzetiségi nyelvet tanulók a megye összes általános iskolai tanulók százalékában 0,7%.

A megyében a cigány tanulók száma az alsó tagozatban 530, a felső tagozatban 157. Ebből 14 éven felüli 55 tanuló.

Győr-Sopron megye népességéből az 1949-es statisztika szerint német anyanyelvű 2309, horvát anyanyelvű 3196 és cigány anyanyelvű 426 volt. Nem magyar anyanyelvű 1,3%, közülük nem tud magyarul 27,4%.

d) 12 évfolyamú iskola

Az 1962—63-as tanévben a megyében két helyen működik: Győr Bercsényi-liget, és Győr Mayer Lajos általános iskolában. Ennek az iskolának előnye az, hogy egy épületben van a két iskola, egy a nevelőtestület s a tanulók 12 éven át járnak ugyanabba az iskolába. Így a nevelők jobban megismerik a tanulókat, személyiségüket több éven át tudják formálni.

e) Továbbképző általános iskola

Államunk azon általános iskolai tanulók részére, akik 14. életévükben a VIII. osztályt elvégezték és nem tanulnak tovább vagy nem dolgoznak, szervezte ezt az iskolatípust.

Továbbképző általános iskolák Győr-Sopron megyében

Tanév	Iskola	Tanulmányi csoport	Tanuló	Ipari foglalkozáson vesznek	Mezőgazdasági részt
1960—61	23	33	748	—	—
1961—62	28	30	628	126	502
1962—63	30	39	689	112	577

A továbbképző iskola megoszlása az 1962—63-as évben: két ipari, 7 csoporttal, 112 tanulóval; 28 mezőgazdasági 32 csoporttal, 577 tanulóval. Az első osztályba 481, a második osztályba 208 tanuló járt. A leányok aránya 77,6%. Munkaviszonyban áll 107 tanuló (15,5%), a VIII. osztályt eredményesen végezte el 637 tanuló (92,5%).

A továbbképző iskola előbb-utóbb elnéptelenedik és megszűnik. A középfokú oktatás általánossá válásával, a szakközépiskolák kiszélesítésével e két évig tartó speciális iskolatípus előbb-utóbb megszűnik. A mezőgazdasági jellegű osztályokat pl. a Földművelésügyi Minisztérium által szervezett mezőgazdasági szakmunkás iskolákká kellene átszervezni. Ez az iskolatípus tehát átmeneti jellegű.

f) Gyógypedagógiai intézmények

Az 1962—63-as tanévben a megyében a gyógypedagógiai intézmények száma 8, 566 tanulóval, 51 tanulócsoporttal és 54 nevelővel. Ezen intézmények megoszlása a következő:

Gyógypedagógiai tagozattal működő általános iskola	2	tanulók száma	25
Gyógypedagógiai általános iskola	2	tanulók száma	165
Gyógypedagógiai nevelő és foglalkoztató intézet	1	tanulók száma	195
Gyógypedagógiai süketnémák intézete	1	tanulók száma	120
Gyógypedagógiai süketnéma faipari intézet	1	tanulók száma	47
Gyógypedagógiai iskolaszanatórium (Röjtökmuzsaly)	1	tanulók száma	34

A megyében egy vegyes csoportú gyermekotthon működik Sopronban. A tanulólétszám itt 283, ebből leány 123. Nem állami gondozott 60 tanuló. 1962-ben teljesen új, korszerű 12 tantermes iskolát kapott ez a soproni gyermekotthon. Ugyanebben az évben Győrben átmeneti gyermekotthont létesítettek 6—10 éves gyermekek részére.

5. *A napközi otthonok fejlődése*

A múlt században a hatalmas ütemű ipari fejlődés jelentős mértékben megnövelte a munkásosztály létszámát. Mind több lett az olyan család, ahol mindkét szülő, sőt gyakran a nagyobb testvér is gyárban vagy üzemben dolgozik. A társadalmi és gazdasági szükségszerűség mind kényszerítőbben hatott, hogy ezek a gyermekek, akik családi nevelésben egyáltalán nem vagy csak hiányo-

san részesülnek, napközi otthonokban nyerjenek gondozást. Ma már az ország minden városában és igen sok faluban alakultak, szerveződtek napközi otthonok. Napközi otthon működésével már a felszabadulás előtt találkozunk, de erőteljesen ennek kiépítése csak a felszabadulás után volt lehetséges.

A Dunántúli Szabad Nép 1946. szeptember 18-i számában hírt találunk arról, hogy Győrben egyetlen napközi otthon működött a révfalui általános iskolában, melyet az MNDSz létesített. Amíg itt augusztus hóban 100 gyermekre vigyáztak, szeptemberben már csak 10—12 gyermekre, mert a helytelen vezetés miatt a tanulók elmaradtak. Győrben 1946-ban 2000—2500 elhagyott gyermek élt.

> A Bordás-féle fiúárvaházban 17 gondozott volt
> az evangélikus árvaházban 40 gondozott volt
> az átmeneti menhelyen csak 10 gondozott volt,

a többi gondozott gyermeket a város már nem tudta elhelyezni.

A napközi otthonok számának alakulása[40]

Tanév	iskola	Napközis csoport létszám	tanuló	Összes tanulók %-ában	1 napközis csoportra jutó tanulók száma
1952—53	14	—	442	0,9	—
1953—54	19	—	852	1,7	—
1954—55	29	56	1757	3,4	31,3
1955—56	33	62	1967	3,8	31,7
1956—57	38	68	2394	4,5	35,2
1957—58	36	77	2638	5,0	34,2
1958—59	42	80	1815	5,3	35,1
1959—60	43	92	3222	5,8	35,0
1960—61	53	114	4491	7,7	35,8
1961—62	56	125	4710	7,8	37,6
1962—63	63	151	5583	9,1	36,9
1963—64	64	177	6297	10,3	35,3
1964—65	67	188	6799	11,2	36,1

Országosan 1962—63-ban 9,9%

[40] Megyei összesítő statisztika 1952—1965.

Az összes iskolák 24,3%-ában van napközi otthon. A napközi otthonba bevont iskolák száma — mint azt a statisztikában is látjuk — évről évre emelkedik. Ugyanígy a tanulólétszám is. Az új iskolák építésével kapcsolatban modern, korszerű napközi otthont is építenek. Önálló központi napközi otthon a megyében nincs. Körzeti napközi otthon 2 működik: Csornán és Sopronban. A napközis csoportok közül 3 önköltséges. Napközit igénylő, de férőhely hiánya miatt a fel nem vett tanulók száma az 1962—63-as tanévben pl. 813 volt.

6. *Általános iskolai felnőttoktatás*

a) A dolgozók és levelezők általános iskolája

A dolgozók iskolájának szükségességét ugyancsak a demokratikus átalakulás hozta magával. Annak a kiegyenlítődésnek, amely társadalmi-politikai síkon végbement, természetszerűleg meg kellett történnie kulturális vonalon is. A dolgozók iskoláinak az általános műveltségi szint jelentős emelésén és a dolgozó rétegek tehetséges gyermekein a múltban esett igazságtalanság jóvátételén kívül legfőbb rendeltetése az, hogy meggyorsítsa az új, népi értelmiség kialakítását a munkásosztály és a parasztság soraiból. A demokratikus pártok egyöntetű fellépésének eredményeként még 1945. november 21-én megjelent a dolgozók iskoláját felállító elvi jelentőségű miniszterelnöki rendelet (11.130/1945. M. E.).

Dolgozóink éltek is ezzel a lehetőséggel és a rendelet értelmében mind az alsó, mind a közép és felső fokú dolgozók iskolájába többezren jelentkeztek.

A dolgozók általános iskoláiban a megyében eredményesen vizsgázott tanulók számának alakulása a következő:

Tanév	Tanulólétszám	Tanév	Tanulólétszám
1952—53	562	1957—58	402
1953—54	534	1958—59	876
1954—55	384	1959—60	2893
1955—56	425	1960—61	3701
1956—57	211	1961—62	2581

Az 1962—63-as tanévre 4024 általános iskolai tanuló iratkozott be a dolgozók iskolájába.[41]

[41] Megyei összesítő statisztikai jelentés 1957—62.

A dolgozók alapismereti és általános iskolai tanfolyamain vizsgázottak számának évenkénti alakulása a következő:

	1957–58	1958–59	1959–60	1960–61	1961–62
Alapismereti tanfolyamon eredményesen vizsgázott	12	14	3	75	149
Ált. isk. tanfolyamon eredményesen vizsgázott	402	876	2893	3701	2581

Az 1962. december 1-i állapot szerint a dolgozók általános iskoláinak száma a megyében: 108; alapismereti tanfolyammal működő általános iskolák száma: 10; öthónapos esti tanfolyammal működő: 104; tíz hónapos esti tanfolyammal működő: 23; levelező tagozatú általános iskola: 3.[42]

Megyénk területén 11 év alatt az alábbiak szerint alakult a dolgozók általános és középiskoláiban a továbbtanulók létszáma:

Tanév	Ált. isk.	Középiskolák			Összesen
		gimn.	techn.	együtt	
1952—53	920	97	415	512	1432
1953—54	760	160	496	656	1416
1954—55	600	317	852	1223	1823
1955—56	600	429	860	1289	1889
1956—57	937	585	1221	1796	2733
1957—58	653	523	804	1327	1980
1958—59	1257	573	837	1410	2667
1959—60	3828	776	1438	2204	6032
1960—61	4713	1109	2044	3153	7865
1961—62	3374	1330	2818	4148	7522
1962—63	4249	1312	4062	5374	9623

A fenti táblázat szemlélteti azt a fejlődést, amely egy évtized alatt megyénk felnőttoktatásában végbement.[43]

A dolgozók általános iskolái közül önálló üzemi iskola 3, üzembe kihelyezett osztállyal működő 18 van.

[42] Uo.

[43] Megyei összesítő statisztikai jelentések 1952—1963.

A dolgozók általános iskoláival kapcsolatos tapasztalatok és problémák megyei viszonylatban a következők:

A tanulás jelentősége, annak szükségessége egyre nagyobb mind a megyében, mind országosan is. A tömegek műveltségi szintjét kell emelnünk, a szervezés azonban egyre nehezebb.

a) A műszakok kérdését nem lehet mindenütt megoldani. A műszakváltás problematikussá tette az iskolába járást. A délutáni műszakról nem tudják elengedni a dolgozókat, igen sok helyen nincs mód a cserélésre. Egyedül a Győri Textilipari Vállalat engedte meg, hogy a délutáni műszakban dolgozók a legfontosabb tantárgyak óráira elmehetnek (matematika, fizika).

b) Másik nehezítő tényező a bejáró dolgozók helyzete. A vonatindulások koordinálása az iskolába járás idején igen nehéz. Sok akarat, öntudat, tanulási kedv kell ahhoz, hogy a dolgozók vállalják a későbbi hazautazást. A legtöbb saját falujában iratkozik be, és ott végzi az általános iskolai öt hónapos tanfolyamot, de ezeknél a lemorzsolódás igen nagy.

c) Ritkán bár, de még itt-ott jelentkezik — ha nem is nyíltan, de burkoltan — bizonyos pozícióféltés olyan vezetők részéről, akik maguk is érzik, hogy tanulniuk kellene. Ez a féltés jelentkezik abban is, hogy egyrészt nem javasolják és nem agitálnak a tanulásra, másrészt hogy rosszabb körülmények közé helyezik vagy egy műszakból három műszakba helyezik át a jelentkező dolgozót.

d) Hiányzik az a tudat, hogy a több tanulás a munkára is kihat, de ezt pillanatnyilag nem érzik, mert nincs semmiféle anyagi ösztönző erő, mely a tanulást serkentené.

e) Sokszor szubjektív tényezők akadályozzák a tanulást. A családi helyzet, ahol esetleg mindkét szülő dolgozik; vagy egyik fél helyteleníti a másik tanulását. Nagyban akadályozza a tanulás szervezését a helyhiány is, továbbá az egyéb műveltségpótló, műveltséget adó rendezvények: az MHS, a légoltalom, a szakmunkásképzés, a munkásakadémiák stb. Több helyen a szervezett felnőttoktatás háttérbe szorul a népművelés egyéb ágaival szemben.

A problémák megoldására a következőket javasolom.

a) A szervezett felnőttoktatás minden téren elsőbbséget kapjon.

b) Az üzemek, vállalatok vezetőségét tegyék felelőssé a kulturális munkáért is. Élüzem, kiemelt vállalat csak az legyen, amelyik a gazdasági tervek mellett a kulturális tervet is teljesíti.

c) Tegyék kötelezővé mindenki számára az általános iskola elvégzését. A kulturális forradalom azon szakaszához érkeztünk, ahol a dolgozóktól ezt megkövetelhetjük.

b) Az üzemi általános iskolák Győr-Sopron megyében

„Az iskola a gyárkapun belül" címen dr. Schleich Lajos tanítóképző intézeti tanár összegyűjtötte és feldolgozta a győri Vagongyár általános iskolájának történetét 1955-től 1966-ig. A szerző megemlíti, hogy az 1954—55. tanévben a városban működő dolgozók általános iskolai tanulóinak mintegy 35%-a a vagongyárból került ki. Felmerült a gondolat, hogy ebben az üzemben — ahol a legtöbb munkást foglalkoztatják, ahol egy időben adva vannak az általános iskola alsó és felső tagozatának tanulói — a gyáron belül szervezzék meg a dolgozók általános iskoláját.

A gyár üzemi bizottsága és a Megyei Tanács Művelődési Osztálya biztosította az oktatás tárgyi és személyi feltételeit. Az iskolát a gyár tartja fenn, az igazgatót és a nevelőket a tanács fizeti.

Ilyen üzemi iskola 1955-ben az országban négy helyen működött: Rákosi Mátyás Vas és Fémművek, MÁVAG, Miskolci Lenin Kohászati Művek, Győri Vagon és Gépgyár. A Lenin Kohászati Művek üzemi iskolája egy hónapi kísérlet után megszűnt. Később a másik két üzemben is még az ellenforradalomig megszűnt az általános iskola. Egyetlen vidéki üzem volt a győri, ahol eredményesen működött és jelenleg is szép eredményeket mutat fel.[44]

1955. szeptember 15-én nyitották meg Győrben a vagongyár nagytermében az üzemi általános iskola első évfolyamát. „A munkásosztály kulturális és műszaki színvonalának emeléséért" címmel cikket közöl a Népszava, melyben összehasonlítást tesz a Rákosi Művekben, a MÁVAG-ban és a vagongyárban tapasztalt üzemi iskolák munkájáról. A legeredményesebbnek a győri üzemi iskolát emeli ki, ahol az üzem vezetősége, a párt és a tömegszervezetek, de különösen a szakoktatás is szívügyének tekintette a dolgozók tanítását és tanulását. Ez az elismerés adott ösztönzést a soproniaknak is, ahol szintén megindult a szervezés az üzemi iskolák létesítésére. A győri üzemi iskola az 1956-os ellenforradalom idején október 23-tól november 20-ig kényszerszünetet tartott, majd a Kossuth rádió felhívására és hírére újból megindult a tanítás. Ez az üzemi iskola jelentős szerepet játszott az üzem életében, mert alapfokú kultúrát adott, s lehetőséget biztosított a képesítéshez kötött munkakörök betöltésére, illetve magasabb szintű ismeretek megszerzését is lehetővé teszi.[45]

[44] Szabad Nép 1955. nov. 9. — Győr-Sopron Megyei Hírlap 1955. nov. 25., 1956. febr. 3.

[45] Népszava 1956. ápr. 6. — Győr-Sopron Megyei Hírlap 1956. máj. 18.

Ez a tanulási forma igen kedvező a dolgozóknak, mert munkaidő után az üzemben folytathatják a tanulást s nem vesztenek időt a hazamenetellel, illetve az iskolába való visszatéréssel.

A győri vagongyár üzemi iskolájának benépesülése a felvételi lap és az iskolai anyakönyv alapján a következő:

Tanév	Beiratkozott			Össze-	Vizsgázott			Össze-
	V—VI.	VII.	VIII.	sen	V—VI.	VII.	VIII.	sen
1955—56	—	83	27	110	—	58	16	74
1956—57	18	48	74	140	6	15	39	60
1957—58	17	27	32	76	8	19	25	52
1958—59	22	40	39	101	16	27	30	73
1959—60	25	56	40	121	19	47	30	96
Összesen	82	254	212	548	49	166	140	355
Lemorzsolódott					33	88	72	193
Százalékban					40,2	34,6	33,3	35,3

Az 1962—63-as tanévben a megye üzemi iskoláiba 1947 fő iratkozott be, az üzemi dolgozóknak kb. 30%-a. Az üzemi iskolákban ma már függetlenített tanárok tanítanak, akiknek a száma 9 (Győrben 6, Sopronban 2, Mosonmagyaróváron 1 nevelő).

Győr városában a vasas üzemekben összesen 13 csoporttal, 397 jelentkezővel indult meg a tanítás. Ugyanakkor a textilüzemekben 12 csoport indult, 213 dolgozóval. A vasas és textil üzemek általános iskolát nem végzett dolgozóinak 5,1%-a jár a dolgozók általános iskolájába.[46]

7. *Az iskolázottság helyzete Győr-Sopron megyében*

A megye népességének iskolai végzettségi színvonala 1949 óta jelentősen emelkedett. Az érettségizettek száma 1,5%-kal emelkedett. A tízéves és idősebb írni-olvasni nem tudók aránya 1,6%-ról 1,1%-ra csökkent. A 15 éves és idősebb korosztályúak az általános iskola VIII. osztályát 35%-ban végezték el. A 15 éves és idősebb népesség több mint egyharmada végezte el az általános iskola VIII. osztályát, míg 1949-ben csak valamivel több mint egyharmada.[47]

[46] *Schleich Lajos:* Az iskola a gyárkapun belül. Győr 1960. (Kézirat.)
[47] Magyarország kulturális helyzete. Bp. 1961. 78.

A megye népességének iskolázottsági színvonala kismértékben ugyan, de felette van az országos átlagnak. Országos viszonylatban megyénkben van a legkevesebb analfabéta és itt végezték el legtöbben a általános iskola 8 osztályát.

A népesség iskolázottsága szempontjából a legszélsőségesebb értékeket az alábbi megyék képviselik:[48]

Év	Analfabéták %	Az ált. isk. VIII. és magasabb végzettségűek
	a 7 éves és idősebb népesség arányában	
1949-ben	4,9	18,0
1960-ban	3,8	28,8
Győr-Sopron m.	2,0	30,3
Komárom m.	2,5	28,4
Vas m.	2,1	28,0
Hajdú-Bihar m.	6,4	14,9
Szabolcs m.	8,6	16,9
Szolnok m.	5,4	19,8

A népesség iskolázottsága szempontjából a legszélsőségesebb értéket tüntette fel az előbbi táblázat az egyes megyékkel kapcsolatban. A legjobb helyzete Győr-Sopron megyének van, míg a legrosszabb Hajdú-Bihar megyéé.

Az iskolázottsági színvonalban nagy különbségek vannak a fiatalabb korcsoportokba tartozók javára. A 20—39 évesek között 43%, a 40—49 évesek aránya kétszerese, 23%. Az ipari jellegű megyékben magasabb a népesség átlagos iskolázottsági színvonala. A nők iskolai végzettsége alacsonyabb, mint a férfiaké. A férfiak 20%-ának, a nők 22%-ának az általános iskola VIII. osztálya a legmagasabb iskolai végzettsége. Az idősebbek iskolázottsági színvonala lényegesen alacsonyabb, mint a fiatal generációé.

Az általános iskola VIII. osztályát a 25—29 évesek 47%-a, az 50—59 éveseknek azonban csak 8%-a végezte el. A városokban a népesség iskolázottsága jóval magasabb a megyében, mint a községekben. Míg az általános iskola VIII. osztályát végzettek aránya a községekben 18%, addig a városokban 25%. A városok közül Győr népességének legmagasabb az iskolai végzettsége, a legalacsonyabb Mosonmagyaróvárnak. A régi kultúrájú város, a nagyobb mérvű iparosítás a Dunántúlon kedvező kulturális lehetőségeket teremtett,

[48] Uo.

melynek eredményeként itt a népesség iskolázottsága magasabb, mint a többi országrészen.[49]

1962-ben Győr Városi Tanács Művelődési Osztálya a város üzemeiben az iskolai végzettséggel kapcsolatban felmérést végzett. Megvizsgált 41 győri üzemet:

vasipari	7	textilipari	7
építőipari	3	élelmiszeripari	4
vegyipari	3	kereskedelmi	3
faipari	2	tanácsi váll.	5
EDASZ	1	„Új Élet" tsz	1
KISZÖV	1		

A 41 vállalatnál 40 392 dolgozó volt, s ezek közül 48,76% a vidéki lakos. Ezen üzemekben 126 analfabétát találtak (0,31%). Az analfabéták közül 9 nő, 20 éven aluli 6, 50 éven felüli 41 volt. A legtöbb analfabéta a KISZÖV Lakatos KTSZ-ben, a szegkovácsok között volt: 42. A vagongyárban 20, a szerszámgépgyárban 14 analfabéta volt. A felmérés alapján a:

IV. ált. isk. osztályt végzett dolgozók száma 1352, ebből 268 nő;

V. ált. isk. osztályt végzett dolgozók száma 1733, ebből 423 nő;

VI. ált. isk. osztályt végzett dolgozók száma 1322, ebből 358 nő;

VII. ált. isk. osztályt végzett dolgozók száma 2574, ebből 822 nő;

VIII. ált. isk. osztályt végzett dolgozók száma 14 549, ebből 5301 nő;

I—III. ált. isk. osztályt végzett dolgozók száma 1874, ebből — nő.

Középiskolát végzett dolgozók száma 4674, ebből 1430 nő.

Egyetemet, főiskolát végzett dolgozók száma 531, ebből 24 nő.

Ez a felmérés is azt mutatja, hogy az üzemi dolgozók általános iskolájának munkája eredményes.

A dolgozók általános és középiskoláját, általában a felnőtt oktatást társadalmi üggyé kell tenni, s ehhez a párt, a szakszervezet, a nőtanács, a Hazafias Népfront összefogására és felvilágosító munkájára van szükség.

8. *Kulturális távlati terv Győr-Sopron megyében*

Győr-Sopron megye művelődési osztálya 1963-ban elkészítette a megye oktatási távlati tervét. Ez a terv megállapítja, hogy a megyében néhány fontos területen az országos átlagnál jobb eredményt

[49] Uo.

ért el. Így a tankötelesek iskoláztatási arányszáma, a beiskolázás, a szakirányú előképzés és szakmai képzés számszerűsége és szervezése, az általános iskolai felnőttoktatás, az üzemi iskolák, a pedagógusok szakosodása, a gyakorlati foglalkozások területén az eredmények jók. Az 1961-es III. oktatási törvény szem előtt tartásával állította össze azon feladatokat a megye művelődési osztálya, melyeket a megyében meg kell oldani. Így pl. a tankötelezettség terén — noha a megye 99,8%-ban teljesítette —, de ezt is szeretnék még javítani. (Az országos átlag 98,8%.) Ezzel kapcsolatban az analfabétizmus felszámolására is tervet készítettek, és mindent elkövetnek, hogy azt a minimálisra csökkentsék.

A terv szerint 1965-re a megye minden osztott és részben osztott általános iskolájában a munkaoktatást meg kell kezdeni. Az általános iskolák építésénél nagymértékű a lemaradás. Különösen a komplex beruházásoknál szembetűnő ez. Győr városában pl. többszáz lakás épült évről évre, de ezekhez egyetlen tanterem építését sem tervezték. Így Győr-Szigetben, Nádorvárosban nagy szükség van általános iskolára. Itt a Művelődésügyi Minisztériumnak az Építésügyi Minisztériummal karöltve kell a komplex beruházásokat tervszerűbbé tenni.

Távlati fejlesztési tervjavaslat (1961—1980)

Ált. Isk.	1960—61	1965—66	1970—71	1975—76	1980—81
Tankötelesek száma	58 001	60 131	55 543	59 160	65 866
VIII. osztályt végzők sz.	5 674	7 043	7 151	6 545	7 202
Napközis tanulók száma	4 290	5 238	9 757	15 104	20 888
Tanulócsoportok száma	1 888	2 067	2 079	2 246	2 439
Osztálytermek száma	1 453	1 519	1 852	2 022	2 220
Műhelytermek száma	55	139	185	217	246
Szakrendszerű oktatás (%)	85	90	97	99	100
Kettős váltás (%)	23	26	10	10	9
Tanulócsop. átlag	30	30	26	26	27
Osztálytermek növekedése	66	333	170	198	767
Nevelőotthonban tanulók sz.	—	50	60	170	300

A kulturális távlati tervet a beruházással összehangolva állították össze. A megyei tanács tervosztálya Győr-Sopron megye városainak fejlesztési tervét is elkészítette. A kialakuló új faluközpontokat is tekintetbe vette a tervjavaslat. A távlati tervet 1963. április 17-én hagyta jóvá a Megyei Tanács Végrehajtó Bizottsága.

IRODALOM

Győr-Sopron megye személyi és családi adatai 1960. Népszámlálás. 3. h. Bp. 1962.
Győr vármegye. Szerk. *Borovszky Samu.* Bp. é. n. 212—221.
Hazánk felszabadításának krónikája. MSZBT. Bp. 1960. 47.
„Hogyan" c. győri ped. szakfolyóirat. I., II., III.
A 3 éves terv. Az MKP javaslata. Bp. 1947. 68.
Az iskolák államosítása. VKM. Bp. 1948. 128.
Kiss Lászlóné: Győr-Sopron megyei általános iskolák helyzete az 1957—58. tanév végén. Megyei, Városi Stat. Ért. 1959. febr. 84—93.
Koren István: A tíz éves tankötelezettség hazánkban. Bp. 1963.
Kovács József: A magyar közoktatás fejlődése a felszabadulás óta. Pedagógiai Szemle 1952. 6. sz. 475—522.
Kovács József: Az oktatás fejlődése. Köznevelés 1960. 6. sz. 169.
A Központi Vezetőség Határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. Köznevelés 1954. márc. 1. 97.
A KSH Győr-Sopron megye Igazgatósága Kiadványai: Győr-Sopron megye fontosabb statisztikai adatai. 1956-tól 1963-ig.
Kultúrstatisztikai Adattár. 1962. Statisztikai Időszaki Közlemények 1963. 5. sz. 23—35.
Kuruc Dezső: Beszélő számok. Köznevelés 1960. 6. sz. 186—187.
Magyar Statisztikai Zsebkönyvek: 1936-tól 1949-ig.
Magyarország kulturális helyzete (Tájegységek, megyék szerint). Statisztikai Időszaki Közlemények 1961. 49. k.
Magyarország művelődési viszonyai 1945—1958-ig. Bp. 1960.
Megyei összesítő statisztikai jelentések az általános iskolákról 1952-től 1963-ig. Megyei Tanács VB. Műv. Oszt. irattár.
Megyei Tanács VB. Művelődési Osztály Statisztikai tájékoztató az 1952—53. tanév közoktatási helyzetéről a megyében. 8. sz.
Miklósvári Sándor: Az általános iskola tartalmi továbbfejlesztésének főbb kérdései. Bp. 1963.
Az MSZMP VII. kongresszusa. Bp. 1959. 48.
Művelődésügyi Minisztérium Tervgazdasági Főosztálya, Statisztikai Osztály. Statisztikai Tájékoztató 1962—63. tanév. Bp. 1963. 110.
Népszámlálás: 1960. Bp. 1960. 46—49.
Oktatásügyi Minisztérium Tervgazdasági Főosztály, Statisztikai Osztály Oktatásügyi Tájékoztató (Alsó fokú oktatás) 62. sz.
Orbán Sándor: Az egységes állami iskola megteremtése. Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből. Bp. 1955. 564.
Rácz Béla: Az Ideiglenes Nemzeti Kormány Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumának történetéhez. Levéltári Közlemények 1962. 1. sz. 43—85.
Schleich Lajos: Az iskola gyárkapun belül. Győr 1960. (Kézirat.)
Simon Gyula: Az iskolaügy fejlődése hazánkban. 1960. 5—117.
Somogyi József: Hazánk közoktatásügye. Szeged 1942.
Soproni Elek: A kultúrsarok gondjai. Bp. 1940.
Statisztikai Évkönyv. (XVI. Oktatás.) Bp. 1961. 315—319.
Szabó Pál: Az iskolaérettség kérdéséhez. Óvodai nevelés 1962. IX.
Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. II. k. Bp. 1962.
Tanügyi Statisztika a népiskolákról és az általános iskolákról 1945—1948. Kézirat: Műv. Min. Stat. Oszt.
Valló István: Győr élete számokban. 1931—34. 138—143.

Йожеф Кеменеш

РАЗВИТИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КОМИТАТЕ ДЬЁР-ШОПРОН СО ВРЕМЕНИ НАЦИОНАЛИЗАЦИИ ШКОЛ

Школы в Венгрии были национализированы в 1948 году. Автор дает обзор того развития, которое прошли школы в одном комитате с того времени. В статье, кроме того, намечаются и перспективы развития в последующее десятилетие.

József Kemenes

THE DEVELOPMENT OF "PRIMARY SCHOOLS" IN THE COUNTY GYŐR-SOPRON SINCE THE NATIONALIZATION OF SCHOOLS

The schools in Hungary were taken over by the state in 1948. The author reviews the development of "primary schools" (with 8 grades) in that one county since nationalization and gives a brief perspective expectable for the next decade.

Kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója
Szerkesztő: Dr. Halász Margit — Műszaki szerkesztő: Merkly László
A kézirat beérkezett: 1967. IV. 12. Példányszám: 2100
Terjedelem: 28,75 (A/5) ív. Alkalmazott betűtípus: Extended 10 p.
AK 277 k 6770
67.63741 Akadémiai Nyomda, Budapest. Felelős vezető: Bernát György

DR. LIGETI RÓBERT

GYERMEKEK OLVASÁSZAVARAI

(DYSLEXIA)

(Pszichológia a gyakorlatban 8.)

100 oldal · 16 ábra · 3 táblázat
13×19 cm · Fűzve 12,— Ft

A tanulmány olyan gyerekekről szól, akik koruknak megfelelő intelligenciával rendelkeznek és csak az olvasás (járulékos tünetként a helyesírás) területén vallanak kudarcot, dyslexiásak. A dyslexia a szellemi elmaradottság után az iskolai kudarcok második leggyakoribb oka. A legfontosabb információszerzési lehetőségtől, az olvasástól eleső gyermekek később a szellemi munka egyéb területein is visszamaradnak, és az ismétlő diákok egy része is közülük kerül ki. Magyarországon — a külföldi gyakorlattól eltérően — az utóbbi években keveset foglalkoztak ezzel a témával, így a könyv hézagpótló szerepet tölt be pszichológiai irodalmunkban.
Ligeti Róbert foglalkozik az olvasáspszichológia alapvető kérdéseivel, a dyslexia okaival, a dyslexiával együtt járó zavarokkal, az alkalmazható terápia módszereivel, és javaslatot tesz e probléma olvasó-osztályok szervezésével történő megoldására.

AKADÉMIAI KIADÓ
BUDAPEST

Ára: 62,— Ft