

Magyar



172

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSAGÁNAK

FOLYÓIRATA

1979|4

MAGYAR PÉDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztő bizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, FALUDI SZILÁRD, FÖLDES ÉVA, HORVÁTH MÁRTON,
KISS ÁRPÁD, KÖTE SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN,
SZARKA JÓZSEF, ZIBOLEN ENDRE

A szerkesztő bizottság vezetője:

NAGY SÁNDOR
főszerkesztő

Szerkesztőség: 1052 Budapest V., Pesti Barnabás utca 1.
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető a hírlapkézbesítő postahivataloknál és a Posta Központi Hírlap Irodánál, (PKHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postai utalványon, valamint átutalással a PKHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámára.

Előfizetés bejelenthető az Akadémiai Kiadónál (1263 Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111-010).

Példányonként beszerezhető az Akadémiai Könyvesboltban (1368 Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185-881), a PKHI Hírlapboltjában (1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. Telefon: 116-269) és minden nagyobb árusítóhelyen.

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

Előfizetési díj egy évre 60,— Ft

Egy szám ára: 15,— Ft

TARTALOM

TANULMÁNYOK

<i>Illés Lajosné: A nevelés problémáinak komplex megközelítése a Szovjetunióban</i>	363
<i>Nagy Sándor: A tanítási-tanulási folyamat tervezésének komplex megközelítése</i>	377
<i>Golnhof Erzsébet, M. Nádasi Mária: Az egyéni munka tervezésének gyakorlati kérdései</i>	387
<i>Szücs Ágnes: „A Gyermekek” című lap története 1907–1919 között</i>	398

KÖRKÉP

A gyakorlat és az oktatásméletek (<i>Nagy Sándor</i>)	409
Pedagógiai műhely a nevelés rendszerelméleti kutatására (<i>Petrikás Árpád</i>)	415
„Összehasonlító” neveléstörténet (<i>Mészáros István</i>)	419
Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok a frankfurti Pedagógiai Intézetben (<i>Pálvölgyi Lajos</i>)	423
*	
Székely Endréné 1912–1979. (<i>Szarka József</i>)	432

FOLYÓIRATSZEMLE

Három angol pedagógiai folyóirat (<i>Orbán Éva</i>)	435
---	-----

KÖNYVEKRŐL

M. A. Danyilov, N. I. Boldirev: Pedagógiai metodológia és kutatómódszertan (<i>Salamon Zoltán</i>)	443
Georges Snyders: École, classe et lutte des classes. (<i>Hodinka László</i>)	445
N. L. Gage: The scientific Basis of the Art of Teaching (<i>Falus Iván</i>)	448
Robert Alt: Das Bildungmonopol (<i>Tőkéczi László</i>)	450
Kovács József: Tegnaptól holnapig (<i>Jáki László</i>)	452

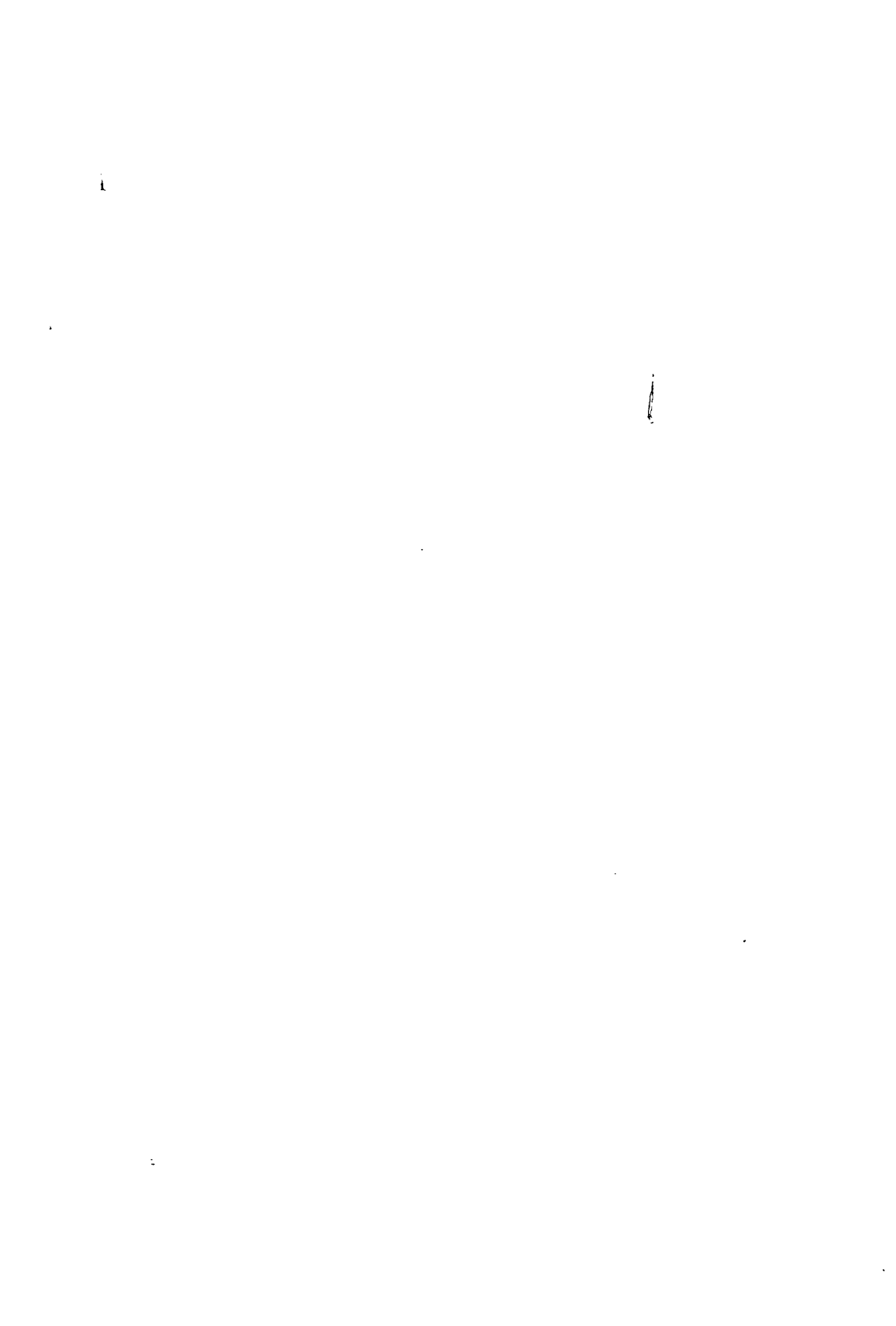
NAPLÓ

A Pedagógiai Bizottság ülése (<i>Szabolcs Éva</i>)	454
A Neveléstörténeti Albizottság ülése	457

*

English Summary	458
Содержание	461
Inhaltverzeichnis	462

E számunk szerkesztése 1979. június 28-án fejeződött be.



ILLÉS LAJOSNÉ

A NEVELÉS PROBLÉMÁINAK KOMPLEX MEGKÖZELÍTÉSE
A SZOVJETUNIÓBAN

A felnövő nemzedék arculata, magatartása, törekvései egyre nagyobb érdeklődést keltenek napjainkban a Szovjetunióban. Ha nyomon követjük az utóbbi két esztendő pedagógiai és pszichológiai szakirodalmát, megállapíthatjuk, hogy mind jobban utat tör egy komplexitásra irányuló egészséges, reális szemlélet, melynek eredménye a fiatalok megismerésének, megértésének és a helyzetükbe való beleélésnek az igénye. Egyre több neves pedagógus, pszichológus és szociológus keresi-kutatja a fiatalok életbe lépésével, felnőtté válásával, hivatáskeresésével összefüggő általános és speciális erkölcsi-emberi problémákat, s igyekszik nemcsak kérdéseket feltenni, hanem meggyőző válaszokat is adni.

A kommunizmus építése nem spontán, nem ellentmondások nélküli társadalmi folyamat. A társadalmi, politikai és gazdasági viszonyok fejlődése az állampolgári aktivitásnak és felelősségnek új követelményrendszerével jelentkezik. E nélkül az emberi részvétel nélkül a szovjet állam csak szerkezeti adottság, jogi formula lenne. Ennek az aktív magatartásnak a tartalmát a szovjet szakemberek többféleképpen értelmezik. Van, aki a szocialista nevelés valamennyi hordozójaként fogja fel, mások elsősorban a világnézeti, erkölcsi, politikai tudatosságra gondolnak. *L. I. Brezsnyev* erről a Szovjetunió Kommunista Pártjának XXV. kongresszusán a következőket mondta: „Az egész nevelőmunka komplex megközelítésére van szükség, vagyis az eszmei-politikai nevelés, a munkára nevelés és az erkölcsi nevelés szoros egységének megteremtésére.” Majd így folytatja a gondolatsort: „A kommunista nevelés megköveteli a közoktatás és a szakképzés rendszerének állandó tökéletesítését. Ez különösen fontos most, a tudományos-technikai forradalom körülményei között. Ez a forradalom a korábbiaktól eltérő jelleget ad a munkának, következésképpen az ember munkára való felkészítésének is. Sokat teszünk e téren, de az, ami eddig történt, még nem old meg minden feladatot.”

A szovjet társadalom olyan politikai tudattal és magas műveltséggel rendelkező, humanista szellemű, közösségi emberek képzését és nevelését tűzi ki célul, akik a legmodernebb termelési folyamatot is el tudják sajátítani. A technikai forradalom következtében létrejött feltételek az ifjúságtól műveltségbeli és szakmai rugalmasságot, alkalmazkodóképességet követelnek. Világnézeti és erkölcsi magatartásának is magas mércét szabnak. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy a *nevelő ráhatásnak is megváltozott a helye, szerepe, közege*. A mai ifjúság növekedésének és nevelődésének az előző koroktól és más társadalmi rendszertől eltérő környezete új, sajátos problémákat hordoz s hatásokat sugároz. Ennek az ifjúságnak az erkölcsi-politikai arculata és magatartása a tudomány, a technika fejlődésének ellenállhatatlan vonzáskörében alakul ki. A modern tudománynak és techni-

kának ez a mindennapi élménye olyan korban válik az ifjúság életének részévé, melyben egész világra kiható jelentőségű társadalmi átalakulások bontakoztak és bontakoznak ki.

Az ifjúság problémáinak komplex vizsgálatát éppen alakuló, forrongó állapota, különleges társadalmi helyzete indokolja. A Szovjetunióban az ifjúság már korán – jog szerint is – bekapcsolódik a felelősségteljes, önálló munkába, aktívan részt vesz a társadalmi életben, s maguk a fiatalok is tudják, hogy ennek megfelelően alakulnak jogaik és kötelességeik. A kommunizmus a szocializmushoz képest is magasabban szervezett társadalom, amely mind az anyagi termelés szférájában, mind a termelési viszonyok fejlesztésében olyan minőségi követelményeket támaszt az iskolával szemben, amelyek többek között a tanulók aktív, kezdeményező, felelősségteljes magatartásában fejeződnek ki. Köztudott, hogy a szocializmusból a kommunizmusba való átmenet korszaka nem mentes konfliktusoktól, ellentmondásoktól. A két világrendszer küzdelme, az imperialista erők romboló hatása a szocialista országokban is érződik. Az ifjúság erkölcsi-politikai arculatára ezek a tényezők is hatnak, konfliktusokat okozhatnak, amivel a szovjet pedagógia számol is. A kommunista társadalmat építő rendszer egészséges fejlődése, az ifjúság reális ismeretén és sajátosságainak, *új vonásainak figyelembevételén alapuló elemzés*, a korszerű pedagógiai tevékenység biztosítja a felnövő nemzedék világnézeti-erkölcsi-politikai arculatának kedvező formálását.

A 2000. esztendő perspektívái a gyors változások képét vetítik elénk; az ismeretek szüntelen felülvizsgálatát, módosítását igénylik. Már az általános iskolától kezdve arra készítik fel a szovjet ifjúságot, hogy lépést tudjon tartani a tudományos-technikai fejlődéssel, s iskolai tanulmányainak befejezése után szakadatlanul továbbképezze magát. Ez a *pedagógiai tendencia* sajátos motivációt ad az iskola nevelő-művelő-képző tevékenységének. Az iskola ugyanis nem vállalkozhat arra az elérhetetlen feladatra – állapítják meg a szovjet szakemberek –, hogy megadja a több évtizedre elégséges tudásanyagot, hanem szilárd alpműveltséggel, a kreatív gondolkodási képesség fejlesztésével alapozza meg a tervszerű és rendszeres továbbtanulást. Az iskolának tehát csak azokat a minimális ismereteket érdemes átadnia, amelyek 1. szükségesek a tanuló *világnézetének kialakításához*, 2. feltehetőleg legalább egy nemzedéken keresztül érvényben maradó *tudományos értékek*, 3. nélkülözhetetlenek a tanuló elindulásához a *termelőtevékenység* terén, ugyanakkor maximálisan kifejlesztik jártasságát és készségeit a kapott ismeretek alkalmazására, s képessé teszik új ismeretek önálló keresésére és elsajátítására.

1976. szeptember 1-én vezették be kísérletképpen az általánosan képző kötelező 10 osztályos politechnikai munkaiskola 1–10. osztályában „*A tanulók nevelésének keretprogramja*”-t, mely a kommunista nevelés alapelveinek megfelelően építi fel az egész iskolai nevelő tevékenységet. E dokumentum új vonása az, hogy a nevelés alábbi *nyolc* területét különbözteti meg: 1. kommunista világnézetre nevelés, 2. a politikai tudat és a társadalmi aktivitás fejlesztése, 3. az erkölcsi nevelés; fegyelemre és kulturált magatartásra nevelés, 4. értelmi nevelés, 5. munkára nevelés; a politechnikai látóköri kiszélesítése, a tudatos pályaválasztásra való felkészítés, 6. az állampolgári jogokra és kötelességekre nevelés, 7. esztétikai nevelés és 8. testi nevelés. A Keretprogram négy fő fejezetre oszlik: I. A modern tanulói személyiség és az általánosan képző iskola nevelő munkájának alapvető feladatai. II. Az általánosan képző iskola 1–10. osztályos tanulói nevelésének tartalma. III. Az iskolai közösség tevékenységének fajtái. IV. Az iskola, a család, a termelő közösség és a társadalom közös tevékenysége a tanulók nevelésében. E Keretprogram

célja, hogy a nevelés említett nyolc fő területe kölcsönösen áthassa egymást, s megvalósuljon az iskolai, a családi és a társadalmi nevelés egysége. Ez azonban igen bonyolult feladat.

A Szovjetszkaja Pedagógika – a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának sajtóorgánuma – hasábjain az elmúlt év 5. számától kezdve élénk vita bontakozott ki „*a kommunista nevelés problémáinak komplex megközelítéséről*”, s a vita mindmáig nincs lezárva. Hazánkban is ismert neves pedagógusok, pszichológusok és szociológusok szólnak hozzá e témához (L. K. Baljasznaja, R. G. Gurova, E. I. Kokorina, A. V. Tolsztih, Sz. M. Koszolapov, L. I. Ruvinszkij, L. I. Novikova, A. A. Bodalev és mások). A hozzászólásokból kitűnik, hogy a Keretprogram bevezetése óta jelentősen megnövekedett az aktivitás az iskolai nevelőmunkában, a komplex szemléletmód hiánya miatt azonban – úgy tűnik – a nevelőmunka nem elég eredményes. Gyakran nemcsak az eszmei-politikai, az erkölcsi és a munkára nevelés folyik egymástól függetlenül, de még az általános-, a középiskolai és az iskolán kívüli nevelés között sincs meg a kellő összhang. A nevelés a pedagógiai diszciplínák közül talán a legfontosabb, de egyben a legnehezebb feladatot is jelenti a teoretikus, a kutató és a gyakorló pedagógusok számára. A szovjet pedagógusok is méltán éreznek benne – a pedagógia más ágaihoz viszonyítva – egyfajta nehezebben megragadható többletet.

A Szovjetunióban is – úgy, mint hazánkban – állandóan visszatérő jelenség, hogy a nevelőirányultságúnak szánt iskola újra meg újra, különböző erőfeszítések ellenére oktatásközpontúvá válik. Pedig a szovjet pedagógia az iskolát nemcsak ismeretközlő intézménynek fogja fel, hanem az alkotó képességek, a társas élet, a társadalmi gyakorlat első terepének, amely nemcsak a maga eszközeire korlátozódik, hanem a családi és társadalmi erővel való összefogásban, pedagógiai tevékenységük összehangolásában látja a maga nevelői centrum-szerepét. Ezért a jelenlegi szovjet neveléstudományban és neveléslélektanban – amelynek segítségével célra orientált módon alakítható ki az új ember személyisége az oktatás és a nevelés folyamatában – a *komplex megközelítés egyidejűleg mint konkrét gyakorlati és elméleti probléma* jelentkezik.

A Neveléstudományi Akadémia irányításával a kutatók és a gyakorló pedagógusok többek közt azt vizsgálják, hogy miképpen valósítható meg egyrészt a nevelés és a képzés, másrészt a kommunista társadalom építésének feladatai közti szerves egység a személyiséget formáló reális folyamatok és külső tényezők minél teljesebb figyelembe vételével? Hogyan lesz valóban kreatív, minden szűklátókörűségtől és egyoldalúságtól mentes minden egyes fiatal személyiségének fejlesztése? Milyen mértékben járulhat hozzá a modern neveléstudomány és neveléslélektan a teljes ember személyiségének kibontakoztatásához? Mert a *nevelés eredménye*: a művelt, társadalmilag aktív, felelősségteljes kommunista ember. E műveltségen természetesen nemcsak az elsajátított ismereteket értik, hanem valamennyi nevelői ráhatás eredményét: a világnézeti, erkölcsi, politikai meggyőződést és magatartást, az esztétikai ízlést, a képességeket, emberi tulajdonságokat, az érdeklődési kört is: egyszóval, a személyiség teljes tartalmát.

A kommunista nevelés célja: a mindenoldalúan fejlett ember formálása. A személyiség minden oldalú kibontakoztatásának eszméje humanista eszme, amely összefügg a kommunista társadalom építésének feladatával. A szocializmusból a kommunizmusba való átmenet időszakában a személyiség sokoldalú, harmonikus fejlesztése objektív szükségszerűséggé válik. A szocialista termelés, a tudományos és technikai haladás nem szűklátókörű

szakembereket igényel. Az ilyen embertípus kialakítása, tehát a nevelés célja, meghatározza a *nevelés tartalmát, elveit, szervezeti formáit, módszereit és eszközeit*. A személyiség minden oldalú és harmonikus fejlesztése mindenekelőtt általános politikai probléma, amely a társadalom átalakulásával, a fizikai és szellemi munka, a város és a falu közötti lényeges különbségek megszüntetésével függ össze. A probléma megoldásán fáradozik a filozófia, a szociológia, a pedagógia és a többi tudományág is. A személyiség alakításának ugyanis döntő tényezője a *társadalmi környezet*, annak összes megnyilvánulása. Átalakulásának egyéni jelleget ad az, hogy milyen kapcsolatokban, viszonyulásokban vesz részt.

A legnagyobb hatást a közvetlen környezet, közösség teszi rá: az ottani interperszonális viszonyulások, a közösségben elfoglalt helye, a közösség tekintélye. A környezet hatása nem végzetserző; az ember maga is alakítja környezetét. A szovjet társadalomban gazdagodik a közösségi tevékenység tartalma, s egyúttal nő a személyiség alkotó aktivitása. A társadalmi munkatevékenység új típusú személyiség kialakulásának alapját veti meg, melynek belső szükséglete a termelőerők fejlesztésére, a társadalmi viszonyok tökéletesítésére irányuló együttes tevékenység. A szocialista demokrácia fejlődése is fokozza a személyiség kreativitását, a szocialista termelési mód fejlődése tág teret ad ennek az aktivitásnak. A személyiség egysége a tevékenységben alakul ki. Az ember tevékenysége mindig *individuális* jellegű, hiszen nem egyformán vesz részt a társadalom mindenféle tevékenységében. Ennek során bekapcsolódik a társadalmi viszonyulások rendszerébe; a nevelő hatás szempontjából a *tevékenység társadalmi célja* az elsődleges, nem pedig a végrehajtott műveletek. A tudat egyrészt a tényleges társadalmi viszonyulások, másrészt az ismeretek, normák, ideálok révén formálódik. A szocialista tudat visszahat a társadalmi gyakorlatra; a *világnézet integrálja a személyiség intellektuális és erkölcsi szféráját*.

Az ember a társadalmi tapasztalatok elsajátítása során válik személyiséggé, a személyiségnek azonban nemcsak *szociális*, hanem *biológiai és pszichológiai struktúrája* is van. A három struktúra egymáshoz való viszonya igen bonyolult. Problémát jelent pl. a biológiai és a társadalmi érettség idejének egyre nagyobb eltolódása egymástól (túl korai házasságok felelőtlenül magukra hagyott gyermekekkel, vagy túl késői házasságok elkönyveztetett egykével). Azért is nehéz az ifjúkor határait megállapítani, mert a szociális és a belső, pszichofiziológiai érés nem esik egybe. Az előbbit az életre való felkészülés elhúzódása, az utóbbit az akceleráció jellemzi. 14,5 – 18 éves korra tehető a kora ifjúság: az ifjú növekedése, testi ereje ekkor már eléri, értelmi fejlődése is megközelíti a maximumot. Teljes jogú állampolgárrá válik, anyagilag viszont többnyire még a szüleitől függ. Öntudata kifejlődését elősegíti az a tény, hogy egyre több közösség tagjává válik. Társas kapcsolatait az autonómiára törekvés jellemzi. Viselkedési autonómiája általában funkcionál is. Érzelmi autonómia-igényeinek kielégítése fokozott tapintatot kíván főként szüleitől, habár erkölcsi, értékelési szempontból többnyire még szülei domináns hatása alatt marad. A közösségi kapcsolatok iránti igénye ebben a korban a legerősebb; természetesen bekapcsolódik nem-formális csoportok életébe is, ami azzal a kockázattal jár, hogy a felnőttektől való önállósulásra vágyva mindenképpen ki akarja vinni kortársai elismerését, esetleg helytelen viselkedéssel is.

A Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája Általános Pedagógiai Intézetének a 8.-és 9. osztályos (15 és 16 évesek) tanulók körében végzett *legújabb vizsgálatai* szignifikáns összefüggést mutatnak a közösségi beállítottság és a szellemi készségek fejlettsége között, de egyben rávilágítanak arra is, hogy a 8. és a 9. osztályos tanulók szellemi készségeinek színvonal-emelkedése *nem esik egybe* az ideológiai meggyőződés és a közösségi beállítottság fejlődésével. E folyamatok ellentmondásos volta abban nyilvánul meg, hogy már

relatív jól kifejlődött meggyőződések és magatartásformák egy bizonyos életkorban átmenetileg ismét relatívvá, sőt kérdésessé is válhatnak, amikor a serdülő új felismerésekkel, tapasztalatokkal, meghatározott magatartást követelő situációkkal kerül szembe. Úgy tűnik, hogy az emberi értékek íratlan skáláján ma az értelem magasabb fokon áll, mint az érzelem, ez pedig óhatatlanul az érzelmi kultúra elszegényesedéséhez vezet.

A felmérések azt mutatják, hogy az utóbbi időben egyre szembetűnőbb a személyes kapcsolatok gyengülése, ugyanakkor a réginél jobban kitágul a világ: a fiatalok országos, sőt világméretű kapcsolatokban gondolkodnak. A tömegkommunikációs eszközök fejlődése kitágítja a fiatalok ismeretkörét, jelentősen befolyásolja erkölcsi és politikai beállítottságukat, példaképeik megválasztását. Ily módon könnyen jutnak a legkülönbözőbb információkhoz, ami általában kedvező és előremutató, ugyanakkor azonban számos nevelési problémát is felvet. A nevelő ráhatások összessége nincs mindig kellőképpen biztosítva, sőt, a tervszerű nevelőmunka az információ-mennyiséghez képest háttérbe szorul, s ez elsősorban az ideológiai, politikai és erkölcsi felfogás, magatartás kedvező alakulását fékezi. Világszerte vizsgálják a társadalomnak, s különösen a fiataloknak a *tömegkommunikációs eszközökhöz való viszonyát*. Nyugaton arról beszélnek, hogy ezeknek az általános használata az ember „eltömegesedéséhez” vezet. Ez azonban csak akkor igaz, ha a tömegkommunikációs eszközök kizárólag üzleti szempontból adagolt silány „szellemi fogyasztási cikkeket” közvetítenek, nem a kultúra értékeit. A színvonalas tömegkommunikáció csak fejleszti a fiatalok ízlésvilágát, képessé teszi a válogatásra. Annak pedig, hogy a Szovjetunióban a tömegkommunikációs eszközök is erősítik a fiatalok világnézeti egységét, semmi köze a „tömegember” fogalmához; ez a személyiség fejlődéséhez szervesen hozzátartozik.

A Neveléstudományi Akadémia kutatói ugyanakkor felhívják figyelmünket a fiatalok kapcsolataiban megmutatkozó *két veszélyes torzulásra*: az egyik az emberi együttélés szabályainak semmibevevése, részegeskedés, huliganizmus. Ezek ellen erélyes rendszabályokkal veszik fel a harcot. A másik nem kevésbé veszélyes: a csendes, passzív individualizmus, az önzés, a közömbösség. Ezek ellen minden társadalmi erőt sorompóba állítanak: iskolát, családot, munkahelyi kollektívát, ifjúsági szervezeteket stb. A tapasztalat ugyanis azt bizonyítja, hogy nem megfelelő nevelés esetén a fiatalok jellemének számos erkölcsi vonása először csak apróságokban, később azonban teljes egészében az ellentétébe csaphat át: a humanizmus – embertelenségbe, a büszkeség – nagyképűségbe, a méltóságtudat – dicsekvésbe. A kommunista társadalom új magatartási normákat, szabályokat követel. Az etikai norma akkor válik igazán hatékonyá, amikor hagyománnyá, megszokássá alakul. A feladat az, hogy az erkölcsi elvek a fiatalok *személyes meggyőzésévé*, magatartásukat meghatározó normává, szokássá váljanak. A meggyőzés a személyiség szerkezetének lényeges alkotóeleme. Közvetlen kapcsolatban van az ember magatartásbeli készségeivel és teljesítőképeségével. A meggyőzés határozza meg az ideológiai pozíciót és a szubjektív értékrendszer jellegét. Az Akadémia *Általános pedagógiai intézetének vizsgálatai* azt is kimutatták, hogy míg pl. olyan alapvető ideológiai meggyőzés és magatartás, mint a szocialista hazaszeretet és a szocialista államközösséghez való ragaszkodás, az internacionalista magatartás, a teljesítményre irányuló törekvés és a kollektivitás viszonylag jól fejlett, nincsenek ugyanilyen pozitív eredmények a társadalmi aktivitás körét és fejlettségi fokát, a szabad idő kulturált és tartalmas eltöltését, a rendszeres sportolást, s *fizikai munkához való hozzáállást* illetően.

1977. december 22-én jelent meg az SZKP Központi Bizottságának és a Szovjetunió Minisztertanácsának közös határozata: *az általánosan képző középiskolai tanulók hatékonyabb neveléséről és a munkára való felkészítésükről*. A határozat megállapítja többek között, hogy az ország nagy sikereket ért el az oktatásügy terén. Ugyanakkor azonban arra is rámutat, hogy az általánosan kötelező középfokú oktatás feltételei között a tanulók munkaoktatása, munkára nevelése és pályairányítása *nem felel meg* a társadalmi termelés és a tudományos-technikai haladás egyre növekvő követelményeinek. Az iskolák sok végzett tanulója a szükséges munkafelkészítés nélkül lép az életbe, nincs kellőképpen tájékozódva az alapvető szakmákról és komoly nehézségei támadnak a munkábaálláskor. A határozat arról is említést tesz, hogy az iskolai tantervek és tankönyvek az esetek többségében túlszűfoltak, felesleges információkat, másodlagos anyagokat tartalmaznak, ami akadályozza az önálló alkotó jellegű munka iránti készség kialakulását a fiatalokban. Nem eléggé aknázzák ki a tanórának, mint a nevelői tevékenység kialakult szervezeti formájának nagy lehetőségeit ahhoz, hogy a tanulóknban magasfokú eszmei-erkölcspolitikai tulajdonságokat alakítsanak ki, felkészítsék őket az életre, a társadalomba való beilleszkedésre, a munkára.

A határozat intézkedik a munkaoktatás és a munkára nevelés sokoldalú megjavításáról. Kimondja, hogy a tanulók hatékony munkaoktatását és pályairányítását az iskolához közeli *üzemek, szovhozok, kolhozok* segítségével felhasználásával szervezzék meg. A tanulók részvételét a hasznos társadalmi tevékenységben életkori sajátosságaik figyelembevételével valósítsák meg, biztosítva a nyolc osztályt végzők számára a továbbtanulás és a szakképzés tudatos megválasztását; emellett javítsák meg a szakmunkásképző intézetek oktató-nevelő munkájának színvonalát; a 9. és a 10. (illetve a balti köztársaságokban a 11.) osztályokban a munkaoktatás időtartamát heti 2 óráról 4 órára emeljék fel. A munkaoktatáshoz a városi és a falusi iskola feltételeiből kiindulva jobban használják fel a vállalatok tanműhelyeit, az iskolaközi oktató-termelő kombinátokat, valamint a *tanulók termelői szakszportjait*. Ez utóbbiakról a Szovjetszkaja Pedagogika 1979. 4. számában olvashatunk A. N. Csizs: „A tanulók termelői szakszportjainak nevelő funkciói” címmel. E szakszportok fő célja, hogy meggyőző propagandát fejtsenek ki azoknak a mezőgazdasági és ipari szakmáknak a jelentőségéről, amelyekben az adott vidéknek a legnagyobb a munkaerőigénye, és előmozdítsák a tanulóifjúság bekapcsolódását a termelőmunkába. E szakszportokban az önkormányzati szervek biztosítják a tanulók kezdeményezéseinek és önálló döntéseinek lehetőségeit mind a termelés, mind a napi programok megszervezésében. A politikai-, kulturális és sportfoglalkozások lehetővé teszik, hogy a tanulók az őket érdeklő területeken kibontakoztathassák képességeiket. A termelői szakszportok felkeltették a neveléstudományi kutatók figyelmét is. A Neveléstudományi Akadémia irányításával vizsgálják az olyan kérdéseket, mint: a pedagógiai irányítás és az önkormányzat összehangolása, a termelőüzemek képviselőinek és a Komszomol-szervezeteknek a bevonása a termelői szakszportok munkatevékenységébe.

A már említett *iskolaközi oktató-termelőkombinátok*, amelyeket 1974-ben szerveztek meg, önálló oktatási intézmények. Ezekben a napirend a következő: öt napig az anyaiskolában tanulnak, a hatodikon szakmai képzésben részesülnek a központban, illetve az azt patronáló üzemek valamelyikében. Ez azokra a tanulókra vonatkozik, akik majd a 10. osztály befejezése után felsőoktatási intézményben szeretnék tanulmányaikat folytatni. Az Orosz Föderációban 1978-ban 300 ilyen oktató-termelő kombinát működött, Moszkvában 36. Ez az oktató-termelő központ teljesen az iskolai élet

keretei között, a pedagógia normái szerint dolgozik, de a munka tartalmában mindenekelőtt a szakmai követelmények a meghatározók. A 9. osztályosoknak heti 6, a 10. osztályosoknak pedig heti 4 órányi elfoglaltságuk van. A szakma kiválasztása kizárólag a tanuló joga; minden esetben önkéntesen történik. A patronáló üzemekben néhány hónap után – amikor a fiatalok már némi szakmai jártasságra is szert tettek – termelőmunkát is végeznek. A munkabér őket illeti. A termelőmunkát a helyi üzemek, vállalatok igényeinek megfelelően végzik.

A Szovjetunióban a 10. osztályos általánosan képző politechnikai munkaiskolát végzett fiataloknak mintegy 25–30%-a tanul tovább felsőoktatási intézményekben, 70–75%-uk azonnal munkába áll, dolgozni kezd. Elhelyezkedésük nem történhet zökkenőmentesen, ha az iskola nem készíti fel őket megfelelően a termelőmunkába való részvételre. Ezért a 10. osztályos iskolának nemcsak az általános műveltség megalapozása az elsőrendű feladata, hanem bizonyos szakmai alapok lerakása is. Ezt hiányolja többek között P. R. Atutov is „A munka mint a kommunista világnézet kialakulásának tényezője” című cikkében (Szovjetszkaja Pedagógika, 1978. 12. sz.) Véleménye szerint az oktatást még ma sem kapcsolják össze a munkával. Erről tanúskodik az a tapasztalat, hogy a tanulók egy része, amikor az iskola elvégzése után munkába áll, nem rendelkezik megfelelő munkafegyelmel és fizikai teherbírással. Mivel a jelenlegi tervidőszakban, azaz 1976–1980-ig hét és fél millió középiskolát végzett tanuló kapcsolódik be a termelésbe, minden iskolának elsőrendű feladata a *munkára nevelés erősítése*. Atutov úgy véli, hogy mivel a kommunista társadalom embertípusa csak a gyakorlati tevékenység folyamatában, a társadalom javára végzett munkája során formálódhat ki, a nevelőmunka komplex megközelítésének kulcsa: a munka, pontosabban a tanulók munka által történő nevelése. A munka komplex, vagyis a személyiség minden vonatkozására kiterjedő hatását figyelembe véve a *munkára nevelés egységes folyamatában az összes nevelési tényező együttes hatásának a pedagógiai törvénye* érvényesül. Abban az iskolában, ahol szüklátókerületen, egyoldalúan kezelik a munkaoktatást, munkára nevelést, ott általában az egész nevelőmunkában is lényeges hibák fedezhetők fel. Mert a termelőmunka, különösen, ha alkotó tevékenységgel párosul, nagy szerepet játszik a tanulók *pozitív személyiségjegyeinek kialakításában*. Éppen az alkotó munkában tárulkozik ki és fejlődik minden serdülő személyisége. A rendszeres, pedagógusok irányításával folyó munkatevékenység eredményeképpen alakulnak ki a *kommunista magatartás készségei* és szokásai, valósul meg az, amit Makarenko úgy fejezett ki, hogy az ember minden körülmények között a helyes, a közösség, a társadalom számára hasznos eljárást tudja választani, s elég erőt és szilárdságot talál magában ahhoz, hogy mindvégig így járjon el, bármilyen nehézségek és kellemetlenségek állnak is útjában. Márpedig ilyenek elég gyakran jelentkeznek. Amikor a tanulók termelőmunkában vesznek részt ipari üzemben vagy a szocialista mezőgazdaságban, nemcsak egymással kerülnek kapcsolatba iskolai közösségükön belül, hanem más emberekkel is; szemléletesen kibontakoznak előttük a társadalmi viszonyok fejlődéstörvényei, felismerik a kommunista erkölcsi normák életszerűségét, tudatára ébrednek a munka nagy társadalmi értékének, és annak, hogy harcolniuk kell az erkölcsi követelményeket, a társadalmi termelés érdekeit sértő jelenségek ellen.

A Moszkvában, 1978. június 28. és 30. között megtartott Össz-szövetségi Pedagógus Kongresszuson külön szekció foglalkozott a „*Munkaoktatás, munkára nevelés és pályáirányítás*” kérdéseivel. A szekció, amely komplex módon közelítette meg a nevelést, megállapította, hogy a tanulók munkához való helyes viszonyának kialakítása az anyagi

javak termelésében valósítható meg elsősorban, amely egyúttal a helyes szakmaválasztást is elősegíti. Ennek legfontosabb tényezői: a tudományok alapjainak tartós ismerete, széles politechnikai látókör, szilárd ismeretek és képességek a technika, technológia, szervezés és közgazdaságtan köréből, egy szakma minél tökéletesebb elsajátításának igénye, kötelességtudat, a társadalom javára történő munkálkodás igénye, munkaszeretet, a fizikai munka iránti tisztelet. Ugyanakkor azonban azt is hangsúlyozták a szekció résztvevői, hogy nem szabad a tanulók munkára nevelését csupán a technikai, technológiai ismeretekre és készségekre korlátozni. Ismereteket kell nyújtani a korszerű termelés tudományos alapjairól is, kialakítani bennük a munkához való kommunista viszonyt. A szekció tagjai azt is kiemelték, hogy a munkára nevelésnek elsősorban a tanítási órán és az iskolán kívüli társadalmi munkában kell megvalósulnia. El kell érni a *munkára nevelés, az ideológiai-politikai és erkölcsi nevelés egységét*, arra törekedve, hogy az oktató-nevelő munka elősegítse a népgazdaság érdekeit szolgáló pályaválasztást is.

A nevelésközpontú iskola megvalósítása szempontjából ma különösen fontos a tanuló *személyiségmodelljének* kidolgozása. Ez a személyiség a szocialista társadalom struktúráját tükrözi: modelljének kidolgozásánál a tudomány és a technika forradalma okozta társadalmi változások következményeit veszik alapul. A személyiség struktúrájának legfőbb összetevői: a tevékenységi program; az intellektuális és testi erők komplexusza; a társadalmi-politikai és erkölcsi aktivitás. Ennek megfelelően a *nevelési célt* is olyan összetevőkre bontják fel, mint: világnézeti, ideológiai-politikai, testi, erkölcsi, esztétikai és munkára nevelés, a közösség változatos tevékenységének megszervezése. A nevelési cél valamennyi komponense harmonikus egységet alkot. A nevelés egyes területeinek összefonódását – közös társadalmi irányultságuk és kölcsönös kapcsolataik mellett a személyiség strukturális sajátossága határozza meg.

A komplex nevelés megvalósítása során a szovjet neveléstudományi kutatók rávilágítanak arra, hogy a nevelés tárgya nem egyes izolált tulajdonságok konglomerátuma, hanem a teljes személyiség, melyben az erkölcsi, eszmei-politikai és egyéb tulajdonságok meghatározott egységben, egymásba ötvöződve találhatók. Vagyis: a *komplex szemlélet megvalósítását* a nevelésben úgy értelmezik, hogy a társadalmilag értékes *tevékenységet egyidejűleg különböző formákban* alkalmazzák a személyiség sokoldalú fejlesztése céljából.

Sz. M. Koszolapov és L. I. Ruvinszkij „A nevelés komplex szemléletének néhány kérdése” című cikkükben azért hangsúlyozzák újra és újra ezt a gondolatot, mert véleményük szerint *egyes szovjet pszichológusok helytelenül értelmezik* a nevelés komplex megközelítésének kérdését. Ezek álláspontja ugyanis az, hogy a gyermekek számára az egyes életkorokban mindig *csak egy bizonyos tevékenységfajtának* van vezető szerepe, ami önmagában képes kialakítani a személyiséget. Az említett szerzők azonban úgy vélik, hogy a nevelési területek összefüggésének elemzése és a pedagógusok gyakorlati tapasztalatairól tanúskodnak, hogy éppen a komplex szemlélet szükséges a társadalmilag értékes tevékenység különböző fajtáinak felhasználásában, amelyek egymást kiegészítik, és így módon erősítik a nevelés lehetőségeit. Az az elv, hogy tevékenység által neveljünk – mondják – széles körben támogatásra lelt. A verbalizmust, a beszélgetésekben, az előadásokban való reménykedést méltán bírálják. Ugyanakkor óva intenek attól, hogy egyesek erre való hivatkozással a másik túlzásba essenek és lebecsüljék a tudományos világnézeti, ideológiai ismereteket. Mikor a *tevékenység és az ismeretek kapcsolatáról* beszélünk a

személyiség formálásában, abból kell kiindulni, hogy „a kommunista eszmeiség: a tudás, a meggyőződés és a cselekvés ötvözete” (Az SZKP XXV. kongresszusa. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1976. 93. p.)

Ezzel összefüggésben a szovjet pedagógusok választ keresnek arra a kérdésre, hogy milyen esetben alakul ki a nevelési területeknek ez a kívánt ötvözete, azaz, hogyan alkalmazzák a nevelés folyamán az ismereteket egységben a tevékenységgel, és nem attól elszakadva. Kutatásaikban a következő tételt állították fel: a társadalmi normák és elvek akkor segítik a személyiség jellemvonásainak, meggyőződésének alakulását, ha a tevékenység folyamán pozitív kapcsolat jön létre az *ismeretek és az érzelmek* között. Az ilyen kapcsolat azonban nagyon bonyolult, nem automatikusan jön létre. Milyen nagy különbség van pl. a tudás és a meggyőződés között, amelyet érzelmi átélés kísér. Pontosabban tudatosulásról van szó, vagyis arról, milyen értelmet tulajdonít maga az ember az adott jelenségnek, nem pedig arról, vajon ismeri-e azt a jelenséget.

A jelenlegi kutatások azt bizonyítják, hogy a társadalmi normák és elvek elsajátításában rendkívül nagy szerepe van a tudatos gondolkodásnak. A tudás és az átélés kapcsolatának elemzése azt mutatja, hogy ha a fiatal értékeli, megérti a normák és elvek értelmét, ez már érzelmi állapottal jár együtt. A normák és elvek elsajátításának mechanizmusa tudatosult érzelmi viszonyokra épül, melyekben az ismeret, valamint a tevékenység személyes értelmének átélése egységet alkot. Ebből az elvből kiindulva fogalmazzák meg a társadalmi normák és elvek komplex elsajátításának törvényszerűségét, ami abban rejlik, hogy egyrészt a nevelés folyamatában kell szervesen összekapcsolódnuk az ismereteknek és a tevékenységnek, másrészt az elveket és a normákat tudatosan és emocionálisan kell elsajátítani a tanulónak, hogy a személyiség szintjén ismeretek és érzelmek komplexumaivá váljanak, tehát meggyőződéssé váljanak.

A tanuló meggyőződésének kialakulásában minden környezeti tényező szerepet játszik. Nem szabad azonban feltételezni, hogy az ismeretek és készségek elsajátítása egyenes vonalban és szükségszerűen megfelelő nézetek kialakulására vezet. Nagy jelentősége van a tanulót körülvevő kollektív befolyásnak; ehhez azonban szükség van pozitív társadalmi célkitűzésekre, folyamatos fejlődési lehetőségekre, közeli és távoli perspektívára és értelmes részcélokra, az egyén aktív közreműködésére a közösségi cél megvalósítása érdekében. Az *erkölcsi tudat* kialakítása igen hosszú folyamat, amely az erkölcsi normák elsajátításával kezdődik, s végül eljut a személyiség önként vállalt, tudatos morális cselekvéséhez. Az erkölcsi fejlődés nem egyszerűen csak egyik oldala a személyiségformálásnak. A társadalmi érték, az egyén osztályszemlélete szempontjából az erkölcsi nevelés meghatározó jellegű. Mind az értelmi fejlődés, mind a testi fejlődés, mind pedig bármiféle szakmai felkészülés az emberi környezet számára csupán abban az esetben nyeri el igazi jelentőségét, ha sajátos ötvözetet alkot az egyén erkölcsi tulajdonságaival, s az egyén erkölcsi arculatát tükrözi.

Az erkölcsi nevelést hosszú ideig azonosították a hazafiasságra, a proletárinternacionalizmusra, a munkaszeretetre, a fegyelemre és igazmondásra neveléssel. Korunkban azonban számos régi erkölcsi fogalom új tartalommal telítődve illeszkedik az erkölcs még szélesebb tartalmába. Ilyenek: a humanizmus, a kötelességérzet, nemeslelkűség, önzetlenség, méltóságtudat és lelkiismeretesség, szívélyesség és udvariasság, merészség és bátorság stb. A szovjet pedagógia feladatának tekinti, hogy bemutassa, milyen sajátos módon nyilvánulnak meg ezek az általános emberi fejlődés során felhalmozódott és

öröklődött erkölcsi fogalmak s normák a kommunizmust építő emberben, fiatalokban. Természetesen e törekvés nemcsak az erkölcsi fogalmak körét bővíti, hanem a nevelés folyamatát is bonyolultabbá teszi.

A tanulók *erkölcsi magatartásának helyes értékelését* a szovjet pedagógusok fontos feladatuknak tekintik. Az első feladat a tények megbízható, pontos megismerése, a második a tettek erkölcsi értékének megállapítása. Itt figyelembe veszik egyrészt az objektív eredményt, másrészt a tevékenység egyéni lélektani indítékait. Az elemzés megkönnyítésére A. V. Zoszimovszkij a *cselekedetek következő csoportosítását* javasolja: erkölcsös, amorális és erkölcsileg nem egyértelmű cselekedetek. Az erkölcsös cselekedetekhez tartoznak azok a mindennapi tettek, amelyek minimális akarati erőfeszítéseket követelnek. Ezek gyakran reproductív jellegűek, mégis nagy a pedagógiai jelentőségük, főként a kisiskolás korban, mert a későbbi tudatos erkölcsi rendszer alapjaivá válhatnak. Az amorális tetteknel megkülönbözteti a valóban káros viselkedést – kisebb, komoly és igen komoly vétkeket –, valamint a nem átgondolt, önállótlan, sokszor csak utánczott botlásokat, amelyeket legtöbbször az egészségtelen környezet hatására követnek el a tanulók. Az erkölcsileg nem egyértelmű tetteknel az objektív eredmény és az egyéni indíték nincs összhangban. Ide sorolható még a lélektani traumák okozta helytelen magatartás.

A módszerek megválasztásánál figyelembe veszik az egyén és a közösség nevelésének kölcsönhatását. Az erkölcsi nevelés lényege az, hogy a tanulók magukévá tegyék a társadalom erkölcsi alapelveit. Absztrakt volna a nevelés, ha kizárólag a kommunizmushoz igazodna, nem venné figyelembe a fejlődés jelenlegi fokának adottságait. Egységet alkot a mindennapi „egyszerű” erkölcsi normák elsajátítása és a kommunista erkölcsre nevelés. Az életkori sajátságok figyelembevétele tehát nem azt jelenti, hogy a gyermekeket a mindennapi normákra, a serdülőket a szocialista osztályerkölcsre, az ifjúságot a kommunista erkölcsre neveljék, hanem azt, hogy a gyermek erkölcsi érzései főként közvetlen környezetére vonatkoznak, később határozottabb, elvibb formát öltenek, ifjúkorban pedig teljesen tudatosulnak, szembe tudnak szállni az ellenséges hatásokkal, konfliktus esetén helyesen *képesek* dönteni.

Több neves szovjet szakember kutatja, vajon lehetséges-e megfelelő eredményt elérni kellő nevelőráhatással a *személyiség erkölcsi fejlődésére*, továbbá, hogy milyen elvek alapján *irányítható az erkölcsi nevelés folyamata*. Megállapították, hogy az erkölcsi nevelés folyamatának mindenekelőtt egyeznie kell a vezető társadalmi tendenciákkal. Helyesen kell értékelni a külső és belső tényezők szerepét, figyelembe véve a fejlődés dialektikus jellegét. A nevelés tudományosan megalapozott irányításához az elmélet kidolgozását olykor akadályozzák az ún. „szabad nevelés” még mindig meglévő csökevényei valamint az irányítás herbarti értelmezése, mely az egyéniség elnyomását célozza. Bebizonyosodott, hogy a fejlett szocialista társadalom előnyös feltételeket teremt a nevelés irányításához az állami és a társadalmi intézmények rendszerével.

Az erkölcsi szempontból *nehezen nevelhető* gyermekek problémáival a szovjet pedagógusok, pszichológusok és kriminológusok széles tábora foglalkozik. Ugyanakkor azonban kevésbé feltárt azoknak a gyermekeknek a fejlődése, akik a norma és az elhajlás határán vannak, tehát ahol a korrekció még könnyebb. A személyiség pedagógiai tanulmányozásának folyamatát két részre osztják: az információk gyűjtése és azok elemzése. Ezután következne a diagnózis megállapítása, melyet az nehezít, hogy a neveléstudomány még

nem állította össze a rendellenességek különböző formáinak kritikai leírását. Az eddigi osztályozások empirikus úton történtek. A rendellenességeket általában már csak akkor veszik észre, ha a gyermek kezd „kilógni” a kollektívából. A korai elhajlások diagnosztikájának tudományos módszere megkívánja, hogy először vizsgálják meg a tanuló viselkedésének külső megnyilvánulásait, azután elemezzék az okokat, motivációkat, végül fejlődésében szemlélik az egyéniség kibontakozásának lehetséges tendenciáit. A *tanulók erkölcsi fejlődésének diagnosztikájánál* figyelembe veszik viszonyukat a társadalom anyagi és szellemi javaihoz, tanáraikhoz és tanuló-társaikhoz. A legújabb szovjet kutatások kiterjednek a nevelési közösségnek a társadalom egészével, a társadalmi kultúrával, a nevelés tömeg- és egyéni tényezőivel, valamint a gyermekekre ható egyéb közösségekkel való kapcsolataira, e rendszerekben való magatartásukra is. Az ún. „közösség és egyén”-probléma vizsgálatában a nevelési kollektívát bonyolult szociális rendszernek tekintik, melynek alanya és tárgya a gyermek. A közösség és az egyén problémája ugyanis egyre fontosabbá válik, amint nő a szubjektív tényező szerepe a társadalom fejlődésében. Ezért annak a megállapítására törekednek a neveléseméleti szakemberek, hogy miképpen lehet legeredményesebben irányítani a gyermekközösséget mint az egyes gyermek személyiség-fejlesztésének eszközt.

Az eddig leírtakból kitűnik, hogy a nevelés problémáinak komplex megközelítése oly bonyolult és sokrétű tevékenységet igénylő kutatómunka, amely a különböző *rokontudományok együttműködését* követeli meg. Ezért a szovjet pedagógusok, pszichológusok, szociológusok, filozófusok a felnövő nemzedék társadalmi-politikai aktivitását, ideológiai és politikai érettségét tudatának és viselkedésének egységében vizsgálják. Figyelembe veszik a nevelőhatások sokrétű voltát, a gazdasági fejlődés, a társadalmi és technikai haladás, a tömegkommunikációs eszközök szerepét. A *kutatási módszereket* mindig a kutatás tárgyának megfelelően igyekeznek megválasztani: 1. Magának az ideológiai-politikai nevelési folyamatnak, e folyamat tényezőinek vizsgálatára a rendszerelemzés, a funkcionális és genetikus elemzés szolgál. 2. A nevelési eszközök optimális rendszerének kialakításához a gyakorlat elemzése, a kísérlet, a különböző körülmények között elért eredmények összehasonlítása nyújt segítséget. 3. A személyiséget és a közösséget – mint a nevelés tárgyát és alanyát – az elméleti módszerek és a megfigyelés kombinációja révén kísérleti helyzetek teremtésével, monografikus kutatásokkal vizsgálják. 4. Az értelmi-erkölcsi-politikai-esztétikai nevelés összefüggő rendszerének kialakításában a korcsoportonkénti feladatok rendszerezéséből, a nevelőmunka céljából kiindulva, a külső hatások és a feldolgozásukat elősegítő belső feltételek összehangolására törekednek. 5. A nevelőmunka pedagógiai irányítását, az ifjúsági szervezeteknek a tanulók aktivitására épülő tevékenységét a gyakorlat elemzésével, szociológiai módszerek alkalmazásával, szociometriai vizsgálatokkal tanulmányozzák. 6. A nevelőmunka eredményességéről diagnosztikai módszerekkel, az adatok matematikai és statisztikai feldolgozásával, kísérleti helyzetek teremtésével kapnak objektív képet.

A rokontudományok képviselői közösen vizsgálják és újraértékelik a nevelés célját, a nevelési folyamat jellemző jegyeit és azokat az alapvető tényezőket, amelyek a nevelés eredményességét biztosítják. Elsősorban *komplex módon közelítik meg a nevelési célok értelmezését*, s ezen belül is a „*mindenoldalú fejlődés*” fogalmát. Mindenoldalú fejlődésen a személyiség valamennyi alapvető adottságának és alkotóképességének kibontakoztatását, az embernek mint az anyagi és szellemi javak termelőjének, mint társadalmilag

hasznos lénynek, mint erkölcsi és esztétikai értékek hordozójának, mint változatos anyagi és szellemi szükségletekkel rendelkező egyénnek a kialakítását értik. A személyiség mindenoldalú fejlesztése a szellemi gazdagságot, az erkölcsi tisztaságot és a fizikai tökéletességet harmonikusan egyesítő új ember nevelését jelenti. A személyiség mindenoldalú fejlesztése tehát a kommunizmus építésének törvényszerűsége, és éppen ezért egyúttal az az egyetemes pedagógiai alaptörvény is, amely az iskolarendszer alakulását, az iskola és a társadalom, az iskola és a különböző nevelési tényezők viszonyát, az oktatás és a nevelés tartalmát, módszereit, eszközeit, tehát a pedagógia valamennyi szféráját a maga komplexitásában determinálja.

IRODALOM

Az SZKP XXV. kongresszusa. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1976. 93–96. old.

Össz-szövetségi Pedagógus Kongresszus. Moszkva, 1978. június 28–30. 215 old. OPKM „Neveléstudományi Dokumentáció” sorozat, 1978.

Koszolapov, Sz. M.–Ruvinszkij, L. I.: O nyekotorih voproszah kompleksnovo podhoda k voszpitaniju (A nevelés komplex szemléletének néhány kérdése). Szovjetszkaja Pedagogika, 1978. 6. sz. 53–59. old.)

Bodalev, A. A.: A nevelés problémái és komplex kidolgozásuk. Szovjetszkaja Pedagogika, 1978. 7. sz. 12–20 old. (OPKM dokumentáció)

Novikova, L. V.: A gyermekközösség és a tanuló személyisége. Szovjetszkaja Pedagogika, 1978. 8. sz. 20–26. old. (OPKM dokumentáció)

• *Atutov, P. R.*: Trud kak faktor sztanovlenija kommuniszticeszkovo mirovozzrenija skolnyikov (A munka mint a kommunista világnézet kialakításának tényezője) Szovjetszkaja Pedagogika, 1978. 12. sz. 14–19. old.

Tolszth, A. V.: Problema licnosztyi v szorvremennoj pedagogicseszkovj psihologii (A személyiség problémája a modern neveléslélektanban) Szovjetszkaja Pedagogika, 1978. 8. sz. 62–70. old.

Arhangelszkij, L. M.: Priroda nravsztvennih norm i dialektika ih razvitija (Az erkölcsi normák természet és kialakulásuk dialektikája) Voproszi Filozofii, 1978. 2. sz. 72–79. old.

A TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT TERVEZÉSÉNEK KOMPLEX MEGKÖZELITÉSE*

A tanítási-tanulási folyamat tervezése és a tanulók munkájának e folyamatban való szervezése legcélszerűbben az úgynevezett *tematikus tervezés* keretében oldható meg. A tervezésnek ez a szintje a maga konkrét jellegénél fogva leginkább alkalmas arra is, hogy az egyetemi-főiskolai hallgatóknak a tervezésben való aktív részvételét biztosítsuk, valamint, hogy szaktárgyi és ideológiai, pszichológiai és pedagógiai, s mindezekkel együtt szakmódszertani tájékozottságukat hasznosítsuk, az említett területeken szerzett ismereteiket szintetizálni megkíséreljük.

A tematikus tervezés kiválóan alkalmas arra is, hogy érzékeltessük azt a kontinuitást, amelybe az egyes tanítási órák beilleszkednek, s azt a meggyőződést ültessük el a hallgatókba, hogy előzmények és következmények nélküli tervezés (egy-egy órák *elszigetelt* tervezése) nem lehetséges, vagy ha lehetséges, mindenestre indokolatlan.

Amiképpen az egyes órák a tematikus terv folyamatában helyezkednek el, s abba szervesen illeszkednek bele, azonképpen maga a tematikus terv is beleilleszkedik egy még nagyobb folyamatba, melyet vázlatosan a *tanmenet* tüntet fel. Erre is gondolni azért tanácsos, mert gyakran fordul elő az a helyzet, hogy valamely egyes óra oktatási előzményei nem ugyanebben a tantervi témában, hanem valamely régebbi témában szerepelnek. A tematikus tervezésnek a nagy egészbe való beilleszkedése továbbá azért is lényeges szempont, mert a tanítási-tanulási folyamat végeredményben ebben a tágabb értelmezésben ragadható meg és bizonyos funkciói (például a világnézeti szempontból leglényegesebb átfogó asszociációk) csakis ebben a tág értelmezésben ragadhatók meg illetve alakíthatók ki.

A felkészítés során a hallgatók a gyakorlatban tapasztalják, hogy:

– a *tanmenet* fő vonalaiban határozza meg a tanítási-tanulási folyamatot, amennyiben feltünteteti mind az új információk feldolgozására, mind az alkalmazásokra, mind a rendszerezésekre, rögzítésekre, ismétlésekre, mint az ellenőrzésekre, tanulmányi kirándulásokra fordítható óramennyiséget; jellegénél fogva azonban szükségképpen vázlatos;

– a *tematikus tervezés* viszont – amennyiben eléggé konkrét és differenciált – az adott téma lépésről lépésre történő elsajátításával kapcsolatban az *új-anyag feldolgozási* és *alkalmazási* valamint *rendszerezési*-ismétlési és *ellenőrző* szakaszokon túlmenően tartalmaz határozott elgondolásokat az egyes órák nevelési-képzési feladatáról (ezt nevezzük hagyományosan „didaktikai feladat”-nak), valamint az egyes órák keretében megvalósi-

* Elhangzott az ELTE Nevelési Bizottságának és az egrí Ho Si Minh Tanárképző Főiskola budapesti tagozatának 1979. április 24-i ülésén.

tandó alapvető feladat *szervezeti, metodikai és eszközi* megoldásáról is; ugyanígy tartalmaz elképzeléseket a feldolgozandó tananyag az *adott osztály* viszonyai között lehetséges *differentiálásáról*, valamint a házi feladatok különböző *változatairól*.

Az *újabb nevelési és oktatási tervek* (amint köztudott) a tananyag több rétegét határozzák meg. Mindenekelőtt feltüntetik az úgynevezett *törzanyagot*, amely lényegében az optimumot jelenti. Feltüntetnek azonban (a pedagógus szabad választására bízva) *kiegészítőanyagot* is, az adott tantárgyban átlagon felül teljesítő tanulók számára. Halványabb körvonalakban ugyanakkor egy *tantervi minimum* is kirajzolódik, amely a gyengébben teljesítők számára írható elő (azzal a feltétellel, hogy amilyen ütemben lehetséges, igyekezzünk felzárkóztatni őket).

Az úgynevezett tematikus tervezés természetesen mindenekelőtt a törzanyagot veszi célba, annak optimális megtervezésére, a tananyag „pedagógiai logikájának” feltárására, s ezen az úton a tananyag oktatási folyamatá váló transzformálására irányul. Ugyanakkor a pedagógusnak rendelkeznie kell bizonyos elképzelésekkel arra nézve is, hogy a tanulók közül kinek és hol biztosítson kiegészítő anyagot (feladatokat), és kiknek az esetében kell számolnia azzal, hogy ezek az adott időben csak a tananyag minimumának keretében tudnak mozogni.

A tematikus tervezés ilyen igényű megvalósítása fontos tényezők együttes figyelembe vételét teszi szükségessé:

1. Magától értetődik, hogy a folyamat tervezésekor elsősorban az adott téma *tartal-mának* beható ismerete, átgondolása szükséges. Nem véletlenül mondják, hogy bizonyos tananyagokat akkor tanulunk meg a maguk lényegében, amikor megkíséreljük megtanítani (közvetíteni) azokat egy-egy osztálynak. Ebben a helyzetben ugyanis olyan részletességgel kell azt tudnunk, hogy sallangok nélkül, a fölösleges részleteket elhagyva, a lényegét kiemelve tudjuk megjeleníteni. A lényeges, az alapvető dolgok megértése pedig úgy érhető el (amint ezt J. S. Bruner meggyőzően kifejtette „Az oktatás folyamata” című könyvében, Bp. 1968), ha az adott tárgyat (tárgykört) strukturáló alapelveket megértjük.

A „*struktúra*” értelmében *felfogott lényeg kiemelése és előtérbe állítása (hozzátéve a fundamentális fogalmak és összefüggések tisztázását)* – ez a pedagógiai tervezéskor a *legfőbb kötelesség*, s ennek *instruktív bemutatása az egyes tantervi témák tervezésében a gyakorlati képzésnek is alapvető teendője*.

2. Nem elegendő azonban a tananyagot önmagában átgondolnunk, hanem azzal a gyermekcsoporttal, *iskolai osztállyal* szoros összefüggésben kell ezt megtennünk, amely ennek feldolgozását végezni fogja. Egyrészt a differentiálás szükségessége visz e felé bennünket, másrészt az a körülmény, hogy a különböző művelődési tartalmaknak egy adott osztály viszonylatában leginkább optimálisnak tekinthető feldolgozási lehetőséget kell biztosítanunk, mert csak így érzük el a kívánt nevelési és képzési hatékonyságot.

Ez a követelmény – legalább is elvileg – *az osztály beható ismeretét igényli*, beleértve annak a *szociális háttérnek* az ismeretét is, amely az osztály különböző tanulóinak (csoportjainak) teljesítményét – iskolán kívüli körülmények objektív hatása következtében – jelentősen befolyásolja.

Határozottan elmondható, hogy tematikus tervezést végezni egy adott osztály számára annak beható ismerete nélkül – gyakorlatilag lehetetlen vállalkozás. (Más kérdés, mennyire tudjuk ezt a hallgatóink számára biztosítani, s hogy az egyetemi képzésben mennyire kapnak előkészítést a *gyermek- és ifjúságtanulmányozásnak* azokra az eljárás-

saira, amelyek nélkülözhetetlenek lennének, s hogy a „gyakorlati képzés” ideje alatt milyen konkrét feladatokat és lehetőségeket kapnak erre.)

3. Az imént mondottakkal együtt szükségessé válik továbbá az oktatási folyamat (tematikus) tervezésében azoknak a tanítási-tanulási *stratégiáknak* az átgondolása is, amelyek az imént említett egymásrahatásban a leginkább célravezető tanulást eredményezik s a legjobb teljesítményt biztosítják.

A „stratégia” az új Pedagógiai Lexikon meghatározása szerint olyan lépések egymásutánjának (cselekvésrendszernek) a megválasztása, amely abban az esetben is optimális eredményhez vezet, ha a számunkra viszonylag legkedvezőtlenebb ellenlépésekkel is számolnunk kell.

Mint hogy az optimális eredményt biztosító lépések egymásutánjáról van szó (cselekvésrendszerrel), ennek meghatározásában figyelembe kell vennünk olyan alapvető

- ismeretelméleti és logikai,
- szociológiai és szociálpszichológiai,
- rendszerelméleti-kibernetikai,
- tanuláselméleti

szempontokat a maguk együttességében, amelyek a stratégia kialakítását elvileg lehetővé teszik.

(Mindezekről a későbbiekben külön is szólunk).

4. A tematikus tervezéshez az említettekkel együtt – negyedikként, de nem utolsósorban – számolnunk kell saját pedagógiai lehetőségeinkkel is, beleértve *metodikai kultúránk jellegét és iskolánk objektív sajátosságait*. Egy-egy didaktikai feladat néha eltérő módszerekkel és eltérő szervezeti-eszközi megoldásokkal egyaránt jól teljesíthető. *Ezeknek a változásoknak a feltárása, mérlegelése, s az adott tanár (jelölt), valamint az adott osztály viszonylatában a leginkább megfelelőnek a kiválasztása és indoklása – ez a gyakorlati képzés egyik legfőbb feladata a tanítási-tanulási folyamat tervezésében. Ha a hallgatók megtanulják, hogy egy-egy adott feladat milyen megoldási módokkal teljesíthető, s hogy ezek közül a megoldási variációk közül az adott esetben (adott osztály esetében) melyik a leginkább indokolt – valószínűleg a legfőbbet tanulták meg ahhoz, hogy alkotó munkát végző pedagógusokká váljanak.*



Mindezek után a fentebb említett, s a tematikus tervezésben együttesen figyelembe veendő *(ismeretelméleti és logikai, szociológiai és szociálpszichológiai, rendszerelméleti és kibernetikai, valamint pszichológiai)* szempontokról szükséges – csupán utalásszerűen – néhány szót szólnunk.

1. Első helyen említjük (bár itt csupán felsorolásról van szó és semmi esetre sem fontossági sorrendről) az ismeretelméleti és logikai szempontokat.

a) Az ismeretelméleti szempont a tematikus tervezésben egyszerűen azoknak az újabb filozófiai és neurofiziológiai kutatási eredményeknek a figyelembevételét jelenti, amelyek egyértelműen bebizonyították, hogy az „elsajátítás” az objektum és a szubjektum közötti aktív, dinamikus kölcsönhatás révén történik; hogy a tükrözés nem a tárgyak közvetlen és passzív másolása, hanem olyan komplex folyamat amelynek alapja az ember és a világ egymásra hatása. Ez a folyamat a *tárgyi világnak az emberi elmében való aktív újraalko-*

tása formáját veszi fel. S ebből nem kevesebb következik, mint az, hogy a megismerésben alapvető szerepet játszanak a „cél tudatos tárgyi cselekvések”. Továbbá: az említettek miatt mindörökké elmúlt az az idő, amikor a „deiktikus” pedagógiai módszerek (a megmutatás, a passzív tükrözés eljárásai) domináns szerepet játszhattak.

Az újabb filozófiai vizsgálatok tanulságai (amelyek egyébként az „empirikus” és „racionális” megismerési „szakaszok” szétválasztásának viszonylagosságát is bebizonyították) nem lehet egyébre következtetni, mint annak szükségességére, hogy a megismerésben az objektum és a szubjektum kölcsönhatását mindenekelőtt kettős értelemben kell felfogni:

– egyrészt a tárgyakra, jelenségekre, folyamatokra való tevőleges ráhatásokként („cél tudatos tárgyi cselekvéseként”),

– másrészt olyan *motivált tevékenységekként*, amelyek a valóság viszonylag aktív leképezését jelentő *tapasztalatszerzéshez* vezetnek.

Vagyis utat kell nyitni annak a felismerésnek, melyet *Leontjev* és *Galperin* már évekkel ezelőtt megfogalmaztak, s amely szerint az ismeretek elsajátításának folyamata – az erre vonatkozó naiv szenzualista nézetekkel ellentétben – „nem az észlelésen alapul, amely csak forrása ennek a folyamatnak, hanem a *cselekvésen*, mégpedig akár a külső, gyakorlati, akár a belső, szellemi *cselekvésen*”.

Összegezve tehát: ismeretelméleti megfontolások arra ösztönöznek, hogy optimálissá tegyük a „cél tudatos tárgyi cselekvéseket” az oktatási folyamatban és maximálisan keressük ennek lehetőségeit a tematikus tervezésben. Nyilván sokszor meg kell elégednünk a 30-as évektől kezdve emlegetett „cselekvő szemléltetéssel” és ez sem kevés; sok esetben be kell érünk az egyszerű bemutatással és csak az esetek egy részében lesz lehetőségünk olyan cselekvésekre (munkáltatások, önálló feldolgozások, tanulói kísérletek, csoportmunkák stb.), amelyek a fent említett felismerések pedagógiai realizálását jelentik, de *mindenképpen törekednünk kell az ilyen megoldások arányának az oktatás folyamat egészében való hatékonyabb érvényesítésére*.

b) Ami a *logikai* szempontok érvényesítését illeti, voltaképpen egyszerű dologról van szó (lenne szó, ha a tanárszakos egyetemi hallgatók egyáltalán tanulnának valaminő, könnyen alkalmazható, a dialektikus logika elemeivel dúsított formális logikát); a tananyag elemzése során ugyanis lépten nyomon olyan lehetőségekre bukkanunk, amelyek fogalomalkotást, meghatározásokat és felosztásokat, ítéletalkotást, induktív és deduktív következtetéseket stb. tesznek lehetővé. Némely újabb kiadott tanári segédlet, az OPI által a szakközépiskolai történelemtanítás számára kiadott tanári kézikönyv például olyan differenciált logikai szempontokat tüntet fel a követelményrendszerben, ami ugyan maximalistának mondható, de kifejezetten jelzi azoknak a *műveleteknek* az oktatási folyamatban való tervezését, e tervezés szükségességét – esetünkben a hallgatókkal való közös tervezését – amelyek a gondolkodás logikai folyamatainak tudatosodásához vezethetnek.

2. Említettük, hogy a szociológiai és szociálpszichológiai szempontok figyelembevétele ugyancsak nélkülözhetetlen a tervezéskor.

Ami a szociológiaiakat illeti, részben már utaltunk egy vonatkozásukra, amikor a tanulóknak (az osztálynak) a megismerését említettük (beleértve otthoni körülményeiket). Itt a sokat emlegetett hátrányos helyzet didaktikai konzekvenciáiról van szó a tanítási-tanulási folyamat tervezésében és annak differenciált felfogásában. (Amint újabb tudományos kutatások mutatják, a tanulási stratégiák sem értelmezhetők helyesen azok

nélkül a „háttér”-vizsgálatok nélkül, amelyek egy osztály gyermekei mögött elterülő szociológiai tájéket megvilágítják; valószínű azonban, hogy egy minimális tanári informáltság – ilyen háttér-vizsgálatok nélkül is – nélkülözhetetlen a tanítási folyamat egy-egy osztály számára való tervezéséhez.)

Nem részletezve (idő és terjedelem hiányában) itt a szociológiai szempontokat, a szociálpszichológiaiak közül csupán egyetlen egyre térünk ki: az iskolai és osztályélet „stílusainak” problémáira. Ezekkel kapcsolatban a Pataki-szerkesztette „Pedagógiai szociálpszichológia” J. Rupprecht tollából igen instruktív tanulmányt tett közzé. Az „osztályélet stílusai” fogalom azonban általában enélkül sem ismeretlen, és tapasztalatilag bebizonyított, hogy ennek figyelembevétele a tervezéskor ajánlatos.

3. Ami a tanítási-tanulási folyamat rendszerelméleti és kibernetikai szempontjait illeti, itt egy manapság nagyon divatos és esetenként kissé egyoldalúan alkalmazott „aspektus”-hoz érkezünk.

Egyrészt kétségtelen, hogy a rendszerelmélet és a kibernetika felismeréseinek alkalmazása új helyzetet teremtettek a tanítási-tanulási folyamatban, másrészt azonban nyilvánvaló, hogy kizárólagos megközelítési irányként túlzottnak mondhatók.

Mi az, ami nagyon instruktívnak mondható felismeréseik pedagógiai alkalmazásából és azt a minimumot jelenti, amit az oktatási folyamat tervezésében-szervezésében alkalmaznunk (már ma is alkalmazunk) lehet?

Nagyon leegyszerűsítve a dolgokat (miután nem részletezhetjük azokat), legalább két lényeges szempont érvényesítése nemcsak lehetséges, hanem ma már nélkülözhetetlen.

Egyik a tanítási-tanulási folyamatnak mint *rendszernek* a felfogása. Már Ph. H. Coombs „Az oktatás világválsága” című könyvében *rendszernek* tünteti fel az oktatási folyamatot, bemeneti és kimeneti oldallal mutatva be annak a sokféle tényezőnek együttesét, melyek a folyamatot alkotják. Nem gondolva ennyire komplikálnak a dolgot, annyit mindenestre szükséges tudomásul vennünk (és a hallgatók felkészítésében figyelembe vennünk), hogy a *tartalom, szervezeti formák, módszerek és eszközök* rendszere jelenti a tanítási-tanulási folyamatot (s akkor még nem is említettük a „szubjektív tényezőket”, amelyek szintén bekapcsolhatók és bekapcsolandók a rendszerbe). Minthogy napjainkban is lépten-nyomon találkozunk azzal a szemlélettel, amely azt hiszi, hogy a sokféle tényező közül valamelyik (egy új eszköz önmagában, egy új módszer önmagában) az egész rendszert megváltoztatja, s minthogy minden esetben bebizonyosodik, hogy ez nem így van: praktikus okokból szükségessé válik a folyamat rendszerszemléletű tervezése, s abban a tartalom, módszer szervezeti formák, eszközök együttes figyelembe vétele.

Rendkívül leegyszerűsítettnek látszik az imént említett kérdés, de a minimumot említjük, amelynek *legalább* eleget kell tenni a tervezésben. (Coombs könyvéből egyébként radikális részletek idézhetők, amelyek arra mutatnak, hogy a rendszer *egy tagját* megváltoztatva tulajdonképpen – még semmi nem változik.)

Minthogy éppen napjainkban van egy olyan „bűvölet”, amely szerint a *tartalom változása* már önmagában is megváltoztatja a rendszert, erre a problémára szükséges volt kitérni.

A rendszerelmélet és a kibernetika az említett szemponton túl nagyon instruktív szempontokat ad a tanítási-tanulási folyamatnak, mint *irányítási folyamatnak* a megközelítése tekintetében is. Ma már közkeletű ebben a vonatkozásban a *vezérlés és szabályozás* fogalmának megkülönböztetése. Mindkettő a folyamat irányítását valósítja meg. A vezér-

lésnél azonban a folyamatba való beavatkozást az irányítandó folyamat aktuális paramétereinek mellőzésével, egy azoktól (közvetlenül) független terv vagy program szerint végzik. A szabályozásnál viszont minden esetben figyelembe veszik az irányított folyamat állapotát és az állapot jellemzésére alkalmas paraméterek mindenkori értékeit.

A nevelési folyamatba beágyazódó oktatási folyamat rendkívül komplex, hatásaiban nem mindenkor közvetlenül mérhető tevékenység lévén (eredményei csak az esetek bizonyos hányadában jelentkeznek közvetlenül, más vonatkozásokban viszont csak hosszú idő múlva), – szükségképpen úgy kell a helyzetet felfogni, hogy a *folyamatnak csak bizonyos részei szabályozhatók, más részei pedig* – és ez sem csekélység – *előre meghatározott terv szerint vezérelhetők.*

A szabályozás és vezérlés arányai nagymértékben függenek az éppen feldolgozandó műveltségi javaktól, amelyek között vannak olyanok, amelyek *programozhatók* (és feldolgozásuknál közvetlen visszacsatolásokkal dolgozunk), vannak viszont olyanok, amelyek nem *programozhatók*. Egy lírai költemény vagy egy művészeti alkotás interpretálása, és pedig a személyiség egészét érintő, érzelmi hatásokkal gazdag interpretálása aligha értelmezhető szabályozási formaként. Más műveltségi javak is vannak, amelyek „nem tűrik” az ilyenféle feldolgozást. Vannak viszont más javak – akár az anyanyelvben és idegen nyelvben, akár a fizikában, kémiában, matematikában, – amelyek jól programozhatók, s ennek következtében feldolgozásuk szabályozási folyamatként értékelhető.

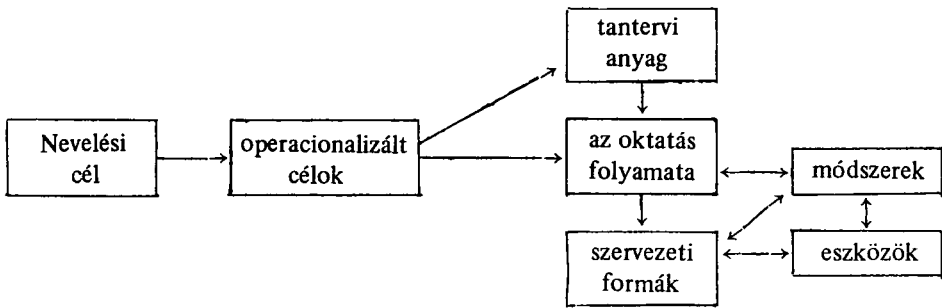
Általában beszélni tehát az oktatási folyamat „kibernetikai modelljéről”, mint ahogy ez manapság helyenként szokásos, nem lehetséges. Nem is szólva arról, hogy bár a tanítási-tanulási folyamatban is irányító és irányított „rendszerrel” beszélhetünk, ámde itt az utóbbi mindenképpen odáig fejlesztendő az emelkedő szintű nevelési folyamatban, hogy önirányításra képes rendszerre váljék.

Mindezek azért érdemelnek ebben az anyagban említést, mert a tanítási-tanulási folyamatnak a tervezése (s e tervezésbe a hallgatók bevonása) ma már elképzelhetetlen anélkül, hogy a folyamatnak mint rendszernek a szemléletével dolgozzunk (s erre a hallgatókat is biztassuk, illetve megtanítsuk), továbbá, hogy a tartalom „logikájának” elemzésekor fel ne vessük a kérdést: vajon a *szóban levő téma mely része alkalmas programozott feldolgozásra, mely részében lehetséges csoportmunka, s mely része teszi nélkülözhetetlenné a (hagyományos) frontális osztálymunkát?* Az alapvető szervezeti formák ma már ilyenféle megfontolásból származnak, vagy legalábbis szoros kapcsolatban vannak a vezérlési és szabályozási lehetőségekkel kapcsolatos megfontolásokkal.

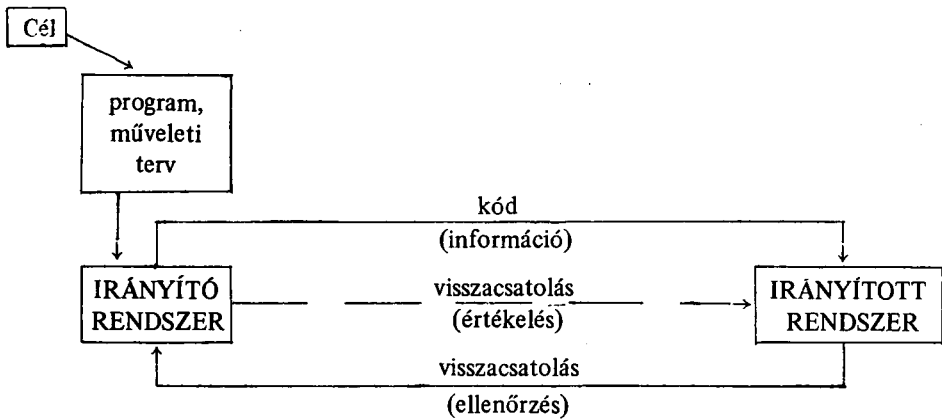
Erre a hallgatókat megtanítani, s konkrét példákra számukra ezt demonstrálni: ismét csak nagy és valóban korszerű feladata a tanárképzésnek.

Egyébként érdemes egy pillantást vetni arra a diagramra, amely a folyamatot mint *rendszert* bemutatja, s melyet az egyetemi hallgatók didaktikában „megtanulnak” de nem biztos, hogy a továbbiakban emlékeznek rá. (1. ábra)

A visszacsatolási rendszert ugyancsak bemutatja a hallgatóknak (2. ábra), beleértve tematikus tervek elemzésén történő demonstrációját is; más kérdés, hogy emlékeznek-e erre, amikor szükséges? A szakmódszertani képzés és az V. éves gyakorlati képzés számára bizonyára nem fölösleges ezt emlékeztetőül felidézni, s az egyes vezető tanárok számára a tematikus tervezés alkalmával felidézés céljából (és alkalmazása céljából) javasolni.



1. ábra



2. ábra

Mindezek a diagramok élővé és hatékonyá igazán csak abban az esetben válnak, ha egy-egy tematikus tervezés vezérlési és szabályozási „szakaszaival” kapcsolatban konkretizálni tudjuk őket, illetve alkalmazásuk egyáltalán lehetségessé válik a tervezésben.

4. Végül ugyancsak érintőlegesen a tanítási-tanulási folyamat tervezésének pszichológiai vonatkozásairól (a tanítási-tanulási *stratégiákról*) kell szólni, mint amelyeknek figyelembevétele nélkülözhetetlen a folyamat tervezésekor.

Közismert (különösen Walter R. Fuchs érdekes könyve, „Az új tanulási módszerek” nyomán), hogy sokan kételkednek szintetikus tanulási elmélet lehetőségében. A pedagógiai gyakorlatban azonban a szintetikus tanulási elmélet (komplex tanítási-tanulási stratégia) nélkülözhetetlen, mert ezt objektíve megkívánják a különböző tantervi témák; különböző stratégiák bevezetése nélkül ugyanis egyszerűen nem tudjuk azokat feldolgozni.

Amikor azonban itt stratégiáról beszélünk, akkor nem egyszerűen valamely pszichológiai tanuláselmélet alkalmazásáról van szó, hanem a rendelkezésre álló tanuláselméletek alapvető *tendenciáinak* felismeréséről, s az oktatási folyamat egy-egy szakaszában jelent-

kező didaktikai feladathoz történő viszonyításáról, az annak érdekében történő rugalmas felhasználásáról.

Különösen a szocialista célkitűzésű pszichológiai és pedagógiai pszichológiai irodalomból a következő főbb tanulásmódszertanok (tendenciák) emelhetők ki:

a) Az interiorizációs tanulás, vagy N. F., Talizina megfogalmazása szerint a tanulásnak az a módja, amelyben „a pszichikai tevékenység a külső, gyakorlati tevékenységnek átalakult formája”. Olyan tanulási stratégiáról van tehát itt szó, amely a külső cselekvéses műveletek belsővé-válásával (interiorizációjával) jellemezhető.

Ha a dialektikus materialista ismeretelméletének a visszatükrözéséről szóló megállapításait figyelembe vesszük, akkor nyilvánvaló, hogy az interiorizációs eljárás azzal elvileg megegyező tanulási felfogás, minthogy biztosítja a megismerési folyamatnak magából a konkrét (tárgyi) cselekvésből való kiindulását.

b) Egy másik, a kreativitást (és aktivitást) optimális mértékben igénybe vevő tanulási eljárás a problémamegoldás útján történő tanulás. Ez az úgynevezett felfedezéses tanulási stratégiának az érdeklődés homlokterében álló változata.

c) Egy harmadik általánosan ismert (és alkalmazott) stratégia leginkább empirikus eljárásnak említhető. Lényege szerint a tanulás a tapasztalatból kiinduló fogalomelsajátítás, amelyben alapvető szerepet játszanak az analitikus-szintetikus műveletek. A tapasztalatszerzésnek itt egyszerű indukció kiinduló pontját kell érteni („hagyományos” szemléltetés esetén.)

d) Jelentős szerepet játszó stratégia az úgynevezett asszociációs tanulási elmélet. Azok a megállapítások, amelyek a lokális, partikuláris, az átfogó és a tantárgyközi asszociációk kiépítésének szükségességére utalnak (főképpen Mencsinszkaja és munkatársai munkásságában), egyrészt minden tanulás lényegi alapjára utalnak, másrészt a különböző ismeretek rendszereibe (szűkebb és átfogóbb rendszerekbe) illesztésének szükségességére.

e) Ugyancsak egyre általánosabban ismert tanulási stratégia a tanulás, mint algoritmusok elsajátítása. E szerint lehetséges a tananyag olyan elemzése, amelynek során megkereshetők a hasonló feladatok megoldásának legcélszerűbb műveltsorai és ezzel a tanulás és tanítás optimálisan racionálissá tehető.

f) Külön kell megemlékezni a cselekvések és cselekvéssorok megtanulásának különféle kondicionáláson alapuló stratégiájáról. Ennek lényegét az ismeretek alkalmazása, gyakorlása jelenti a legegyszerűbb megközelítés szerint a pedagógiai gyakorlatban.

A tematikus tervezéssel kapcsolatos általános tapasztalatok szerint jó lehetőség van arra, hogy – a tantervi témák *tartalma, s e tartalom logikája által meghatározott menetben* – mindezeket a stratégiákat egy-egy adott didaktikai feladat esetében alkotó módon alkalmazzuk, ha felismertük az adott didaktikai feladat és egy-egy tanulási stratégia belső összefüggését, az *adott stratégiának az adott didaktikai feladattal való adekvát jellegét*.

Voltaképpen a tanítási-tanulási stratégiáknak egy-egy tantervi téma tartalmi logikájához, s az abban jelentkező didaktikai feladatokhoz történő elvszerű alkalmazása jelenti a sokat emlegetett *pedagógiai szabadság* egyik vonását. A stratégia ugyanis egyszersmind a szervezeti formára is kihat és a szűkebben értelmezett módszert is meghatározza. Ennek következtében átfogó jellegű befolyásoló tényezője az oktatási folyamat egy-egy adott szakaszának.

A tanulási stratégiák ugyanakkor jelentősen befolyásolják az iskolán kívüli önálló tanulás színvonalát is.

Egy komplex tanítási-tanulási stratégia kialakítására, a tematikus tervezés egy-egy adott pontján az adekvát stratégia szükségességének felismerése és e felismerés indokainak feltárása – ismét csak egyik főbenjáró feladata a pedagógiai elméleti és gyakorlati képzésnek.

(Mindehhez viszonyítva kell mérlegelni és értékelni azt a nagy vitát, amely a nyugati világban a *felfedezéssel* és az *irányított tanulás* kapcsolatban napjainkban dúl. *J. S. Brunner* – amint ismeretes – kifejezetten a felfedezéssel tanulás híve; *B. F. Skinner* pedig kifejezetten az irányítotté, miközben a felfedezéssel tanulás szemben szinte „kizárásos” érvei vannak. Mindkettőnek az alapvető művei megjelentek magyarul és különösképpen egyidejűen hatnak; hatásuk mértékéről nincsenek értékelt tapasztalatok. Felfogásunk szerint *az ismeretszerzés és alkalmazás egymást felváltó és egymást átható, ciklikus váltakozását jelentő oktatási folyamatban mindkét nagy stratégiának helye van*; ezeket nem lehet egymást kizáró módon felvetni, minthogy a maga helyén a felfedezéssel tanulás hatékony lehet, túlzásba vitele azonban mesterségesen csökkentheti a feldolgozható anyagot; az irányított tanulás pedig – ahogy a programozással kapcsolatban említettük – a megfelelő helyen igen eredményes lehet, másutt viszont káros lenne erőltetni).

Az elmondottakban a tanítási-tanulási folyamat tervezésének csak az alapkérdéseire térhettünk ki. (Nem említettük külön a *szervezeti formák* főbenjáró kérdését, holott a *frontális osztálymunka* jelenlegi túlsúlyának megfelelő mértékűre szállítása és az aktivitást, kreativitást nagyobb mértékben biztosító *csoporthatásos munka* és *individualizált munka* elvszerűen megfontolt alkalmazása alapvető lenne a pedagógiai fejlődésben. Hozzá tehetjük: nemcsak egyszerűen „oktatási”, hanem – különösen a csoportmunka – nevelési szempontból is.)

Az elmondottakban a tematikus tervezés fő szempontjait igyekeztünk kifejteni és befejezésül különösen a *szintetikus tanulási stratégia* szükségességét kívántuk indokolni (azzal a nem titkolt szándékkal, hogy ennek komplex alkalmazását a tematikus tervezésben – a gyakorlati képzés, a hallgatói aktivitás és az alkotó pedagógusok nevelése főbenjáró kérdésnek minősítsük).

*

Befejezésképpen megemlítjük, hogy az ilyen szintetikus, illetve komplex tanítási-tanulási stratégiára való törekvés és ebben a rendelkezésre álló tanuláselméletek didaktikailag felhasználható elemeinek együttes alkalmazása a *pedagógiai gyakorlat legjobb megoldásaiban utat is tör magának*.

Példaképpen említhetjük – hazai viszonylatban – többek között a budapesti *XI. kerületi magyar szakmai munkaközösség* gyűjteményét, amely „*Törekvések a tanulás irányítására*” címmel óraleírások, gyakorlatok, feladatlapok, programok egész sorát közli (Bpest, 1975. Fáklya kiadás, szerk. Kiss Árpádné). A kötetből kiviláglik a törekvés a tanulók aktivitásának optimális biztosítására és a *különböző stratégiák kombinált alkalmazására*. Szerepel itt a „munkáltatás” (ami nyilvánvalóan a cselekvésből való kiindulás egy bizonyos válfaja) éppúgy, mint a nyelvtani tényanyag tanulmányozásából kiinduló (kollektív és csoportos) ismeretfeldolgozás (ami nyilvánvalóan az empirikus stratégia

megjelenése); szerepel ugyanakkor a programmal szabályozott és különböző eszközökkel irányított tanulás sokféle példája (vagyis együtt vannak a felfedezéssel és az irányított tanulás elvszerű alkalmazását bizonyító esetek); mindezekkel együtt jelen van a készségfejlesztés, az alkalmazás, a gyakorlás sokféle változata; ugyanígy az összefoglalások, vagyis az ismereteket rendszerbe illesztő asszociatív stratégia felhasználása.

Mindez legalább ilyen összetettségben és változatosságban kimutatható volna a fizika vagy kémia különböző tantervi témáinak feldolgozásában; ezek talán még élesebben mutatnák az említett stratégiák kombinált alkalmazását, egyúttal a felfedezéssel és irányított tanulás együttes megjelenését az oktatási folyamatban.

Végzőként hadd említsük, hogy a különböző tematikus feldolgozások (beleértve a hivatkozott óraleírásokat tartalmazó kötetet) természetesen különböző *óravázlatokat* tartalmaznak, s ezekre különböző modelleket nyújtanak.

Általában azt szoktuk mondani, hogy *tartalmi vázlatra* van szükség, s ez végső soron helyes, de némileg egyoldalú megállapítás. Ha ugyanis igaz mindaz, amit a tematikus tervezésről elmondunk, akkor az egyes órák tervezésének egy fokkal még konkrétabbnak kell lennie, mint amelyen a tematikus tervezés keretében lehet. Ilyen értelemben a különböző didaktikai feladatok szerint osztályozható órákhoz jutnánk el, amelyeknek az óravázlatai is bizonyos eltéréseket mutatnának. Bizonyos esetekben a tartalmi „menetrend” dominálna, más esetben (gyakorló óra) azok a funkcionális szakaszok, amelyeken végig akarunk haladni; ismét máskor (összefoglaló rendszerező óra) azok a nagy tartalmi kérdések, amelyeket központba állítottunk s azok az eljárások, amelyekkel azokat meg akarjuk közelíteni stb.

Jellemzőnek kell mondanunk, hogy az imént idézett (gyakorló pedagógusok által készített) kiadványban nem óravázlat, hanem *óraleírás* kifejezés szerepelt. Ez valamivel átfogóbb műfajra utalt, mint a szokványos óravázlat, amelynek létjogosultsága („vázlatosságában”) inkább a gyakorlat haladottabb stádiumaiban indokolt, semmint a pedagógusképzésben résztvevők kezdő stádiumában.

Mindez azonban függvénye annak az alapvető nagy kérdésnek, amit az imént nagyon vázlatosan megközelíteni törekedtünk; a tematikus tervezésnek.

AZ EGYÉNI MUNKA TERVEZÉSÉNEK GYAKORLATI KÉRDÉSEI

A pedagógus oktató munkájában jól elkülöníthető négy tevékenységszakasz:

- a tanítási-tanulási folyamat tervezése,
- e folyamat megszervezése, irányítása,
- az oktatás során nyert tapasztalatok és az elért eredmények értékelése,
- az értékelés tanulságainak felhasználása a soron következő, rövidebb vagy hosszabb távú tervező munkában.

E tevékenységek bár elkülöníthetők, mégis *egységben szemlélendők*, mivel mindegyik munkaszakasz ugyanazt a célt, az oktatási folyamat eredményességét szolgálja. Célszerű megvalósításukat sok tényező befolyásolja. A gyakorlat számára jól használhatónak tűnik, ha a szervezeti formák oldaláról közeledünk e tevékenységek jellegzetességeinek leírásához.

A szervezeti formák közé soroljuk a *frontális munkát* és a belső differenciálás alapvető formáit, a *csoporthatást*, az *egyéni munkát* és az *individualizált munkát*. Az egyes szervezeti formákat többféle szempont alapján lehet jellemezni. E szempontok közül az egyik legfontosabb, hogy a különböző szervezeti formákban milyen szinten valósulhat meg a tanulási folyamat irányítása.¹

Vezérlés szintjén történik az irányítás a *frontális munkában*, mert nem megoldható a rendszeres, folyamatos, minden egyes tanulóra kiterjedő visszacsatolás.

Szabályozás szintű az irányítás az *individualizált munkában*, mert megvalósítható a rendszeres, folyamatos, valamennyi tanulóra kiterjedő visszacsatoláson alapuló tanulás-irányítás.

Szabályozás és vezérlés szintű irányítási mozzanatok váltakoznak, kombinálódnak az *egyéni munkában* és a *csoporthatásban*.

Az irányítás szintjében mutatkozó különbség természetesen nem vezethet egyik vagy másik szervezeti forma elvetéséhez vagy éppen túlértékeléséhez, hiszen az *oktatás gyakorlatában mindegyiknek fontos funkciója lehet*.²

Attól függően, hogy melyik szervezeti forma alkalmazására kerül sor, az oktatási folyamat tervezése, irányítása, értékelése, az értékelés eredményeinek felhasználása sajátos jegeket mutat.

¹ *Golnhofer Erzsébet, M. Nádasi Mária: A differenciálás alapvető problémái a pedagógiai folyamatban. Pedagógiai Szemle 1979. 230–231.*

² *M. Nádasi Mária: Az oktatási és nevelési folyamat egysége a tanítási órán. – Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Szerk. Nagy Sándor. (Pedagógiai Közlemények 18.) Bp. 1977. 55–72.*

Tanulmányunkban csak egy szervezeti forma egy tevékenységszakaszával foglalkozunk, az egyéni munka tervezési sajátosságaira hívjuk fel a figyelmet.

Egyéni munkának tekintjük a belső differenciálásnak azt a formáját, amelynek során a tanulási folyamat tervezése és irányítása lehetőség szerint egyénre szabott. Ez azt jelenti, hogy az egyéni sajátosságokhoz alkalmazkodva történik a feladatok meghatározása. A realizálhatóságot szem előtt tartva ez csak úgy lehetséges, ha a kiemelkedő vagy feltűnően lemaradó tanulók tudásszintjüknek megfelelő egyedi feladatokat, a hasonló sajátosságokkal rendelkező tanulók pedig azonos feladatokat kapnak. A tanulási folyamat konkrét irányítása során természetesen az egyes gyerekek tanulási sajátosságainak figyelembevétele áll a középpontban.

I.

Az egyéni munka tervezése egy hosszabb távú, átfogóbb tervezési gyakorlatnak a szerves része. Ezért először arra keressük a választ, hogy melyik szinten oldható meg az egyéni munka reális tervezése.

Az oktatási folyamat tervezése a következő szinteken valósítandó meg:

- tanmenet készítés;
- tematikus tervezés;
- készülés a tanítási órára.

Mint az köztudott, a *tanmenet készítés döntően az évi munka időbeli megtervezését* szolgálja a szaktárgyon belül 1–1 évfolyamhoz kapcsolódva. Az *egyéni munka megtervezését* a tanmenet készítése során – a konkrét pedagógiai helyzet ismeretének hiányában – csak nagyon esetlegesen, alacsony realitási szinten lehet megoldani.

A *tematikus tervezés funkciója egy-egy szaktárgyi téma feldolgozásának részletes megtervezése.* Ez akkor megfelelő, ha a tervezés során összefüggéseiben szemléljük az oktatás *célját, tartalmát, a megoldandó didaktikai feladatokat, a megvalósítható szervezési formákat, módszereket, eszközöket.* A tematikus tervezés biztosítja az oktatási folyamat *egységének, dinamizmusának* érvényesülését, elkerülhetővé teszi az óra-centrikus, mozaik-szerű pedagógiai munkát.³

A tematikus terv nem készíthető el a tanév elején, hiszen az egyes témák tervezése csak akkor végezhető el megalapozottan, ha figyelembe vesszük a megelőző tematikus egység feldolgozásának oktatási eredményeit, a kialakult pedagógus-tanuló(k) viszony jellemzőit, az egyes tanulók sajátosságait. *Ezen a szinten már viszonylag nagy biztonsággal el lehet dönteni, hogy milyen szervezeti forma alkalmazása szükséges, illetve melyek feltételei adottak.*

A tematikus tervezés részletezettsége nem teszi feleslegessé az *órára való közvetlen készülést*, mert ezen a szinten oldható csak meg a situációhoz alkalmazkodó, részletes, a tényleges kivitelezés szempontjait is figyelembevevő tervezés.

Az alapos tervezés ellenére is természetesen szép számmal adódnak a gyakorlatban előre nem várt események. Ilyenkor a pedagógusnak *szakmai és pedagógiai ismeretei alapján a helyszínen kell döntenie.*

³ A tematikus tervezéssel kapcsolatban lásd Nagy Sándor tanulmányát e számban.

A tervezés fentiekben jellemzett *három szintje szorosan összefügg egymással*. A kapcsolódás nemcsak az előző szintek lebontásában, konkrétabbá válásában jelentkezik, hanem a kivitelezés során szerzett tapasztalatok alapján elvégzett korrekciókban is.

II.

A tematikus tervezés menetében a megfelelő szervezeti formák kiválasztása érdekében előzetesen több fontos kérdésben tájékozódnia, illetve döntenie kell a pedagógusnak. Ezek elméleti háttérével, gyakorlati megvalósítási módjaival kézikönyvek, tanulmányok foglalkoznak, ezért csupán összefoglaló ábrán emlékeztetünk ezekre a tennivalókra (1. ábra). Külön jelöltük a *téma tervezésének fő lépéseit*, és külön tüntettük fel a *lépések elvégzése után megfogalmazható megállapítások fő változatait*. Az ábrának az a része, amely a téma tervezésének lépéseit tünteti fel, látszólag elkülönült, egymás után következő tennivalókat jelez. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a gyakorlatban ezek sokszor párhuzamosan, összefonódva jelentkeznek.

Az egyes lépések elvégzése után a pedagógus számos megállapítást tehet. Ezek közül *csak* azokat a változatokat emeltük ki, amelyek alapvetően fontosak a megfelelő szervezeti forma kiválasztása érdekében.

E megállapításokat minősítettük abból a szempontból, hogy differenciálást tesznek-e szükségessé vagy lehetségessé. Azokat a megállapításokat, amelyek feltétlenül *szükségessé tennék* a differenciálást, folyamatos vonallal kereteztük be, amelyek *nem zárják ki* a differenciálás lehetőségét, szaggatott vonallal jelöltük.

A tematikus tervezés során az ábrán feltüntetett tervezési lépések eredményeként tehát tisztázódnak a követelmények, kialakul a téma feldolgozásának időbeli sorrendje, meghatározódik a részegységekre fordítható időtartam, világossá válnak a megoldandó didaktikai feladatok, megalapozott döntés születik arra vonatkozóan, hogy a témán belül az egyes tananyag egységeket milyen szervezeti formában célszerű feldolgozni.

Mindezek után kezdetét veheti a *részletes, a konkrét* pedagógiai körülményeket figyelembevevő tervező munka.

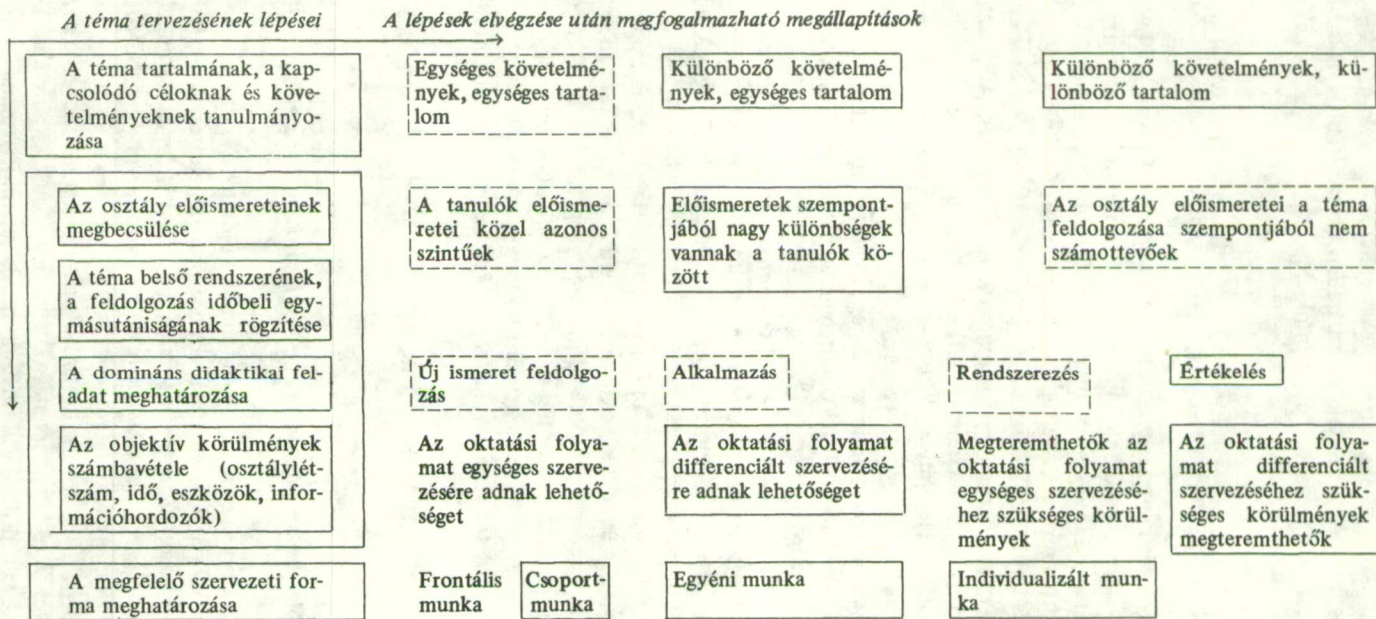
III.

A következőkben csak a tanítási órán megvalósuló egyéni munka részletes megtervezésének menetét írjuk le.

E tervező munka *végző célja olyan* - a tanulók különböző sajátosságait figyelembevevő - *feladatrendszer létrehozása, amely* a tanítási órán a pedagógus megfelelő segítségével kiegészítve, *biztonságosan juttatja el a tanulókat a követelmények eléréséig.*

1. Első feladat az *egyéni munkában feldolgozandó tananyag belső összefüggéseinek, részleteinek tisztázása, és a követelmények rögzítése.*

A téma *belső összefüggéseinek* tisztázása már a tematikus tervezés kezdetén megtörténik. Ezt a nevelés és oktatás tervének, a kézikönyveknek, a tankönyveknek, a feladatlapgyűjteményeknek, a pedagógiai folyóiratoknak valamint a témához kapcsolódó szakirodalomnak tanulmányozása alapján célszerű elvégezni.



1. ábra

E munka soha nem mellőzhető, de a jelen körülmények között, – amikor a tudományok új eredményeit tükröző, megújult tantervek fokozatos bevezetése folyik, amikor lehetőség nyílik a törzsanyag és a kiegészítő anyag különböző mélységű meghatározására – különösen jelentőssé válik.

A téma tartalmának tanulmányozása lehetővé teszi az *egyéni munkában feldolgozandó tananyag részleteinek, belső összefüggéseinek* tisztázását.

A téma elsajátításához kapcsolódó *követelmények meghatározása* a nevelés és oktatás terve alapján történik.⁴ *A tanítási órán elérendő követelmény-szintek megfogalmazása a pedagógus feladata.* Ezzel a gyakorlatban még elég ritkán lehet találkozni, de vannak kezdeményezések e téren is. A következőkben ezek közül mutatunk be egyet.⁵

Gimnázium I. osztályában matematika tantárgy keretén belül fontos algebrai téma a lineáris kétismeretlenes egyenlet- és egyenlőtlenségrendszer.

A téma *1. órájában egyéni munkában feldolgozandó tananyag:* A lineáris kétismeretlenes egyenletrendszer fogalma, megoldhatóságának vizsgálata. Ehhez a tananyag egységhez a következő követelményeket fogalmazta meg a pedagógus:

Tananyag

- egyenletrendszer fogalma
- egyenlőtlenségrendszer fogalma
- egyenletrendszer algebrai megoldása
- egyenletrendszer grafikus megoldása
- a megoldások száma

Követelmények

lássák, hogy adott feltételek egyértelmű megoldást adnak-e
szerezzenek előkészítő tapasztalatokat
értsék meg a „behelyettesítő” módszert és tudják alkalmazni egyszerű feladatokban
egyszerűbb esetekben készség szintjén
a grafikus megoldásból tudjanak következtetni

A fentiekben ismertetett követelmények – előremutató jellegük mellett – tükrözik a tantárgyi követelményrendszer kidolgozotttsági szintjéből fakadó gondokat is.

A nehézségek ellenére érdemes törekedni a tanítási óra követelményeinek meghatározására, mert ennek eredményeként szükségtelenné válik az „óra céljának” sematikus, túl általános megfogalmazása, ugyanakkor a megfogalmazott követelmények megbízható alapot jelentenek az óra irányításához és eredményességének megítéléséhez is.

2. Az egyes tanulók egyéni munkához szükséges előismereteinek feltárása, a tanulók önálló munkavégzési szintjének, munkatempójának és munkamoráljának minősítése.

A tanulók *előismereteinek* feltárása különböző módokon történhet: központilag készített tantárgyteszttel; a pedagógus által készített feladatlappal; olyan pedagógiai szituációk teremtésével, amelyek lehetőséget adnak a tanulók előismereteinek célirányuló megfigyelésére; spontán tapasztalatszerzéssel; ezek különböző kombinációival.

E tájékozódás alapján a tanulók a következő fő kategóriákba sorolhatók az egyéni munkában feldolgozandó tananyag szempontjából:

- nincsenek előismeretei;
- előismeretei hiányosak, bizonytalanok;

⁴ Az új dokumentumok követelményrendszerének problémáival foglalkozik Nagy Sándor: Időszerű tantervi-tantervelméleti kutatások. Pedagógiai Szemle 1979. 5. sz. 387–397.

⁵ A követelményeket meghatározta M. Bartal Andrea egyetemi adjunktus. A tanítás helye és ideje: Bp. XXII. Budai Nagy Antal Gimnázium, I. D. osztály; 1979. március. – Munkáját ezúton is megköszönjük.

- rendelkezik a szükséges előismeretekkel;
- már tudja a feldolgozandó tananyagot.

E kategóriák az egyes tantárgyakon belül, a tantárgyi sajátosságok alapján *tovább differenciálhatók*.

A tanulók önálló munkavégzési szintjéről, munkatempójáról és munkamoráljáról *csak akkor kaphatunk az egyéni munka megszervezéséhez megbízható információkat, ha az egyéni munka feltételei között, céltudatosan figyeljük meg a gyerekeket.*

Ehhez a következő *megfigyelési kategóriákat* javasoljuk:⁶

a tanuló az egyéni munkában

- önálló,
- alkalmanként segítségre szorul,
- rendszeres segítségre szorul;

munkatempója

- gyors,
- közepes,
- lassú;

munkamorálja

- pozitív,
- negatív,
- változó.

E rendkívül nagy körütekintést igénylő és felelősségteljes tevékenység nélkül az egyéni munka tervezése és megvalósítása irreális.

Az egyéni sajátosságokról való információszerzés a tanév folyamán lényegében folyamatosan végzendő feladat. E sajátosságokat célszerű táblázatban rögzíteni, mert ez lehetővé teszi, hogy a konkrét egyéni munkák tervezése során ezeket gyorsan át lehessen tekinteni, a szükséges kiegészítő információkat be lehessen szerezni.

A következőkben bemutatunk egy táblázatot, mely orosz nyelvből, általános iskola 6. osztályában készült, a „Szovjetunió és Moszkva” tananyag egyéni munkában történő feldolgozásához.⁷ (1. táblázat)

A tanulók előismereteit szóbeli és írásbeli (feladatlap) ellenőrzéssel tárta fel a pedagógus. A munkavégzési szintről, a munkatempóról, munkamorálról a tanévben rendszeresen alkalmazott egyéni munkák során kapott képet céltudatos megfigyelések alapján.

A táblázatból látható, hogy a pedagógus az előismeret szintjeinek fő kategóriáin belül a tantárgyi sajátosságoknak megfelelően differenciált. Így különbséget tett a tanulók között a szókincs ismerete, a nyelvtani ismeretek és a beszédkészség fejlettsége tekintetében.

A táblázat egyértelműen, vizuálisan is tükrözi azt, hogy a tanulók milyen szinten vannak az egyes kategóriák szempontjából és megkönnyíti a bekövetkező változások rögzítését, szem előtt tartását. Mindez pedig konkrét segítséget ad a differenciált feladatok megfogalmazásához.

⁶ *Golnhofner, M. Nádasi* i. m. 233–234.

⁷ A tanulók egyéni sajátosságait feltárta és táblázatban rögzítette *Bácskai* Lajosné tanár. A tanítás helye és ideje: Bp. XXII. Gádor utcai Általános Iskola, 6. a. osztály; 1979. március. – Munkáját ezúton is megköszönjük.

1. táblázat

Tanuló	Rendelkezik a szükséges előismeretekkel	Előismeretei hiányosak, bizonytalanok	Nincsenek előismeretei	Már tudja a feldolgozandó anyagot	Az önálló munkában			Munkatempója			Munkamorálja			
					önálló	alkalmanként segítség-re szorul	rendszeres segítség-re szorul	gyors	közepes	lassú	+	-	változó	
A. G.	L	Ny, B					X		X					X
B. I.	L, Ny	B				X			X		X			
B. L.	L	Ny, B				X			X		X			
F. M.	L, Ny	B				X			X		X			
F. Cs.	L	B, Ny					X		X		X			
G. Gy.	L	Ny	B				X			X			X	
H. Z.	L	Ny, B				X			X					X
K. L.	L, B	Ny				X			X					X
K. Gy.	L		Ny, B				X			X			X	
K. E.	L, Ny	B				X			X		X			
L. Cs.	L, Ny	B				X			X		X			
M. K.	L	B, Ny					X			X				X
M. I.	L, Ny, B					X		X			X			
P. T.	L, Ny, B					X		X			X			
S. A.	L	Ny	B				X			X				X
S. Z.	L	Ny	B				X			X				
Sz. S.	L	Ny, B					X			X				
T. K.	L, Ny, B					X		X			X			
T. K.	L, Ny, B					X		X			X			
V. M.	L, Ny, B					X		X			X			
W. M.	L	Ny	B				X			X				X
W. Zs.	L, Ny, B					X		X			X			

Az előismeretek minősítése során alkalmazott betűk jelentése:

L = a szókincs ismerete

Ny = nyelvtani ismeretek

B = a beszédképesség fejlettsége

3. A követelmények, a tartalom és a tanulók sajátosságai alapján *a megoldandó didaktikai feladatok megállapítása és a tanulók tennivalóinak, megoldandó feladatainak, feladatrendszerének megfogalmazása.*

Az egyéni munka a *didaktikai feladatok* szempontjából alkalmas a szükséges mértékű „szóródás” biztosítására. Előfordulhat olyan eset, hogy a tanulók közül egyesek az ismeretszerzés fázisában járnak, mások viszont az alkalmazás szintjén oldják meg feladataikat. Tovább színesítheti a szituációt, hogy az ismeretszerzés és alkalmazás fázisában is lehetőség nyílik a differenciálásra.

A didaktikai feladatok tanulói feladatokhoz kötődnek, illetve azok megoldása során realizálódnak.

A feladatok meghatározása – amely egyaránt jelentheti a feladatok tanár által történő megfogalmazását és a meglévő feladatok közül kiválasztást – *a tanulói sajátosságok figyelembevételével történik.* Az osztályok általában heterogén képet mutatnak, ez előbbi táblázatunkból is leolvasható, ugyanakkor az is látható, hogy vannak megközelítően azonos sajátosságú tanulók. Ez az utóbbi körülmény lehetővé teszi, hogy az azonos kategóriába tartozó tanulók számára azonos feladatokat adhassunk.

A közölt táblázat alapján a pedagógus többek között a következő feladatokat fogalmazta meg:

Az osztály magnetofonról orosz szöveget hallgat Moszkváról. A tanár a 2., 4., 5., 6., 12., 14., 16., 19., 21. és 24. mondat után leállítja a magnetofont. (TANÉRT, U. 2602. sz. szalag.)

Feladat azok számára, akiknek előismeretei a beszéd és nyelvtan terén hiányosak vagy nincsenek (A. G., B. L., F. Cs., G. Gy., H. Z., K. Gy., M. K., S. A., S. Z., Sz. S., W. M.): „Ahol megállítottam a magnetofont, az utolsó mondatot ismételjétek meg!”

Feladat azok számára, akiknek beszédkészsége és nyelvtani előismeretei közül az egyik összetevő elegendőnek, a másik bizonytalannak, hiányosnak minősül (B. I., F. M., K. L., K. E., L. Cs.): „Ti az elismételt mondatokra tegyetek fel 1–1 kérdést! Ügyeljetek a helyes kiejtésre, a kérdőszavak változatosságára, a kérdőmondat helyes intonációjára!”

Feladat azok számára, akik a nyelvtudás mindhárom összetevőjében rendelkeznek a szükséges előismeretekkel (M. I., P. T., T. K., T. K., V. M.): „Figyeljétek jól a szöveget és röviden mondjátok el a tartalmát! Egymást is figyeljétek majd a szöveg elmondásakor, hogy bármikor folytatni tudjátok!”

Tehát az egyéni munka nem jelenti azt, hogy minden tanuló feltétlenül más feladatot kap. A több tanuló számára adott *azonos, de egyénileg megoldandó* feladat azonban csak akkor tölti be funkcióját, ha *mint példánkban, a tanulók sajátosságainak reális, körülmények közötti megállapítására támaszkodik.*

Természetesen, ha vannak az osztályban pozitív vagy negatív szempontból *kiugró tanulók*, akkor számukra egyéni feladatokról, feladatrendszerekről kell gondoskodni.

Az elsajátítási folyamatot kedvezően befolyásolja, ha formailag minél többféle, különböző tevékenységet és gondolkodási műveletet igénylő feladattal, feladatrendszerrel találkoznak a tanulók.⁸ Hangsúlyozni kell ezzel kapcsolatban, hogy a sikeres tanulói munka alapfeltétele *a feladatmegoldás technikájában való jártasság.*

A feladatok tartalmának, nehézségi fokának meghatározásakor alapvetően a *tanulók előismereteit* kell figyelembe venni.

A feladatokhoz gyakran kell *instrukciókat* fűzni. Ezek funkciója, hogy utasítás vagy tanács formájában irányítsa a tanár a tanulók munkáját. Az instrukciók *kifejtettségét* a

⁸ Báthory Zoltán: Feladatlapok szerkesztése, adatok értékelése. Bp. 1976. OOK. 33–59.

tanulók munkaszokásainak jellege, munkatempójuk és a munkához való viszonyuk befolyásolja.

A *feladatokat és az instrukciókat* egyértelműen, világosan kell megfogalmazni, s ügyelni kell arra, hogy a feladatok közvetítésének eszközei hibamentesek, jól olvashatóak, áttekinthetőek és esztétikai szempontból megfelelőek legyenek.

A *feladatközvetítés módjai, eszközei* különfélék lehetnek, a tanár közlésén kívül leggyakrabban feladatlapot, írásvetítőt és a táblát alkalmazhatjuk. Sokszor alakulhat úgy a helyzet, hogy célszerű párhuzamosan több feladatközvetítő eszközt is igénybe venni.

A feladatok megfogalmazásával egyidőben kell rögzíteni *a helyes megoldásokat* is a pedagógusnak önmaga számára. Ezzel együtt dönteni kell az *értékelés vagy önértékelés módjáról, idejéről* is. Természetesnek, hogy az értékelés és az önértékelés az egyéni munka során alapvetően az eredményes elsajátítás érdekében folyik, a megerősítés és a korrekció funkcióját tölti be. A tanár értékelési módszerei közül ezért a szöveges – írásbeli vagy szóbeli – értékelés dominál.

Az önértékelés hangsúlyos szerepet kap az egyéni munkában. A pedagógus számára ugyanis egyszerűen *megoldhatatlan, hogy minden tanulónál* reagálni tudjon az elsajátítási folyamat *minden fontos mozzanatára*.

A korrigálatlan hibák tanulási kudarchoz vezetnének, ezért gondoskodni kell az önértékelés megfelelő módjainak, eszközeinek biztosításáról. Az elsajátítási folyamaton belül az önértékelés gyakoriságának szükségességét a tanulók sajátosságai határozzák meg.

4. A tanítási óra tervezése

A tervezésnek ebben a szakaszában eldönthető, hogy az órán az egyéni munkán kívül más munkaszervezési módra is sor kerül-e, meghatározható az egyéni munka helye, szerepe, időtartama a tanítási órán.

Végig kell gondolnia, óravázlatban rögzítenie kell a pedagógusnak,

- a) hogyan fogja *előkészíteni* az egyéni munkát,
- b) hogyan fogja *elindítani* az egyéni munkát,
- c) melyek az *irányítás* során várhatóan jelentkező problémák, tennivalók,
- d) hogyan fogja *lezárni* az egyéni munkát.⁹

- a) Az *előkészítés tervezése* során tisztázni kell, hogy
– milyen eljárásokkal mobilizálhatók a tanulók előismeretei,
– hogy lehet biztosítani az eszközök szervezett, időben történő kiosztását.

b) El kell dönteni, hogy az *egyéni munka beindításakor* milyen módon, milyen formában célszerű közölni a tanulók tennivalóit, a munkamenetre vonatkozó tanácsokat és az egyéni munkára szánt időt.

- c) Az *egyéni munka irányítása* nagyon sokrétű tennivalót jelent a pedagógus számára:
– folyamatos információgyűjtést a gyerekek munkájáról,
– reagálást minden tanulói kezdeményezésre,
– segítségnyújtást az egyes tanulók számára,
– a típushibák megfelelő javítását,

9

⁹ *Golnhofer, M. Nádasi* i. m. 235–238.

- kiegészítő feladatok adását,
- munka közbeni folyamatos értékelést.

Az egyéni munka irányításának nem minden tevékenységét lehet egyforma részletességgel, egyforma biztonsággal megtervezni, mert az egyéni elsajátítás alatt kibontakozó pedagógiai szituációk jelentős részben előre nem láthatóak, sejtteni is csak töredéküket lehet. Legpontosabban a kiegészítő feladatok határozhatók meg.

Az irányítás kulcs-mozzanata az egyének számára biztosított segítségnyújtás. Ez előre nem tervezhető, de elveinek, megoldási módjainak ismerete szükséges a konkrét pedagógiai szituáció célszerű megoldásához. Ezek közül néhányra a következőkben hívjuk fel a figyelmet:

Az adekvát segítségnyújtás feltétele a tanulói megtorpanás vagy hibás tartalmi megközelítés okának feltárása.

A *megtorpanás oka* érdektelenségben, a munkamorál fejletlenségében vagy tartalmi tanácstalanságban keresendő. A *helytelen tartalmi megközelítés* több forrásból fakadhat. Pl. a feladat nem a tanulóhoz méretezett; nem elegendő vagy nem megfelelő az instrukció; hiányoznak az előismeretek; nincs jártassága a tanulónak az adott feladattípus megoldásában; nem olvasta végig a gyerek az instrukciót, stb. . . .

A fentiekből következik, hogy a *segítségnyújtás módjai* is rendkívül változatosak lehetnek.

Az *édekeltségi szintet* növelni lehet pl. megfelelő értékeléssel, egyéni felelősségre való hivatkozással és megfelelő segítséggel.

A *tartalmi segítség* lényegében az instrukció megértését és a feladatmegoldást szolgálja.

Az *instrukció* megértésének biztosítása érdekében

- érje el a pedagógus, hogy a tanuló figyeljen az instrukcióra, illetve olvassa végig,
- tisztázza az instrukció meg-nem-értett fogalmait, összefüggéseit,
- egészítse ki az instrukciókat.

A *feladatmegoldás* érdekében

– pótolja a pedagógus a hiányzó előismereteket, közléssel vagy a használható forrás megjelölésével,

– hívja fel a figyelmet a fel-nem-ismert összefüggésekre kérdéssel, kiegészítő információval, analógiára hivatkozással, pótfeladattal,

– korigálja a helytelen megoldási menetet önellenőrzésre biztatással, az önellenőrzés „támpontjainak” megadásával, a helyes menet közlésével.

– ritkán, de előfordulhat, hogy a tanuló a segítség ellenére sem tud megbirkózni a feladattal. Ilyen esetekben alacsonyabb szintű vagy más jellegű feladat adása a célszerű.

d) Az *egyéni munka lezárását* tervezve el kell dönteni:

- az eredmények megbeszélésének módját, idejét,
- az értékelés módját, szempontjait,
- ha szükség van rá, hogyan történhet az egyéni munka eredményeinek és eszközeinek szervezett összegyűjtése.

A tervezés során meg kell határozni az egyes tevékenységek *időtartamát* is.

Az egyéni munka megtervezésének *egyaránt ki kell terjednie a tanári és a párhuzamosan folyó tanulói tevékenységekre is*

IV.

Az eddigiekben az egyéni munkát *megelőző tervezés* fő lépéseinek bemutatására került sor. Már láttuk, hogy e tervezés is szoros kapcsolatban, mintegy függő viszonyban van az előző oktatási folyamattal (pl. a tanulók munkaszokásain, előismeretein keresztül stb.). Ezért a pedagógiai gyakorlat valamennyi fázisát követnie kell olyan elemző, értékelő munkának, amely alapot ad a következő oktatási folyamat reális tervezéséhez.

Ebben a munkában az elért sikerek elemzése mellett nagyon tanulságos a nem kívánatos jelenségek, nem megfelelő szintű eredmények okainak feltárása. *Az okokat keresve gondolni kell az előkészítés és a megvalósítás menetére is.*

Kudarccsal ezért elemezni kell a pedagógusnak, hogy

- a tanuló(k) melyik sajátosságát (előismeret, munkaszokások, munkatempó, munkamorál) ítélte meg helytelenül,
- a feladat méretezése helyes volt-e,
- érthetőek és elegendőek voltak-e az instrukciók,
- megfelelő volt-e az egyéni munka megszervezése,
- az irányítás eléggé segítette-e a tanulókat,
- az értékelés megfelelő módját alkalmazta-e,
- figyelembe tudta-e venni a tanulók aktuális állapotát.

Az egyéni munka tervezése meglehetősen nagy feladat. Ennek az az oka, hogy a tervezés során nem nélkülözhető a tanulói sajátosságok megismerése és az ezekhez való alkalmazkodás. A gyakorlottság függvényében a jelzett résztvevénységek jelentőségükből nem vesztenek, de a halmozódó pedagógiai tapasztalatok eredményeként a tervezés során csökken az egyes mozzanatok különállása, részletezettsége, időigényessége.

*

A körültekintő tervezésre épülő egyéni munka, összekapcsolva a többi szervezeti formával, jelentős mértékben járul hozzá az oktatás hatékonyságához, a nevelési céljainkkal összhangban levő személyiségfejlesztéshez.

„A GYERMEK” CÍMŰ LAP TÖRTÉNETE
1907–1919 KÖZÖTT

Magyarországon a századfordulón és az azt követő első években egyre erőteljesebben jelentkezett az igény az értelmiség és a néptanítók széles körében az oktatásügy reformjára, az elavult iskolarendszer, a hagyományos tanítási módszerek megváltoztatására. A herbartianus felfogással szemben terjedtek Claparède, Dewey tanai, és kialakulóban volt egy új tudományág, a gyermektanulmányozás, így nálunk is az érdeklődés középpontjába került a gyermek. Mivel lerombolták az addigi képet, hogy a gyermek a felnőtt kicsinyített mása, szükséges volt a tudományos kutatások feladatává tenni a gyermek testi és lelki fejlődésének vizsgálatát, s ezzel megteremteni egy újfajta gyermekszemléletet.

Magyarországon az ilyen irányú kutatásokat a Magyar Gyermektanulmányi Társaság kezdeményezte, támogatta, s fogta össze hivatalosan 1906-tól.¹ A M. Gy. T. alapszabályának „A társaság célja és eszközei” alcímű 4. §-ban a következőket tűzi ki maga elé: „A társaság célja, hogy a gyermekek tanulmányozásának ügyét hazánkban felkarolja, a gyermektanulmányozást tudományosan művelje, s a tanulmányok eredményét főként a nemzeti nevelés számára értékesítse, tovább, hogy a gyermekszeretetet minden körben általánossá tegye, mélyítse az egyesek és a társadalom érdeklődését a gyermekek életjelenéseiről, felkeltse s ébren tartsa. A társaság a vizsgálódásokat a rendes és rendellenes fejlődésű gyermekeknek mind testi, mind lelki életére egyaránt kiterjeszti.”²

A Társaság vezetősége már az első pillanattól kezdve szükségesnek érezte, hogy saját lapja, olyan orgánuma legyen, melynek segítségével szélesebb körökkel is megismertetheti a gyermektanulmányozók kutatási eredményeit és a külföldi kísérleteket, s minél több lehetősége legyen az előfizető tanítók és szülők figyelmét felkelteni a gyermek iránt. Már 1904-ben felmerült az a gondolat, hogy saját lapjuk nem lévén, alkalmi kiadványokat publikáljanak egyes témákról, de anyagi okok miatt ezt a tervet nem tudták megvalósítani. 1905-ben is sikertelen tárgyalásokat folytattak az Athenaeum nyomdával, majd 1906-ban külön bizottságot hoztak létre, melynek feladata egy saját szaklap kiadása volt. A megoldást a Gyermekvédő Liga segítségével jelentette 1907-ben, megengedték, hogy a Gyermekvédelmi Lap mellékleteként megjelenhessen a M. Gy. T. lapja, A Gyermek.

Végre tehát megnyílt a lehetőség a publikálásra, igaz az első évben még csak összesen 110 oldalon, de a megoldhatatlannak hitt nehézségek megszűntek, s A Gyermek első száma az 1907-es március 31-i húsvéti számban jelent meg mellékletként. Kezdetben

¹1903 márciusában megalakult a Gyermektanulmányozási Bizottság Teleki Sándor elnökletével, majd ez a bizottság 1906. február 21-én alakult át Magyar Gyermektanulmányi Társasággá.

²A Magyar Gyermektanulmányi Társaság Alapszabályai. Bp. 1906.

havonta 1 ívnyi terjedelemben adták ki július és augusztus kivételével. A lap fejlécén közölték a közreműködők és szerkesztők neveit: gróf Teleki Sándor, báró Babarcsi Schwarzer Ottó, Bárczy István, Náray Szabó Sándor elnökök, Nagy László felelős szerkesztő és Berkes János, Grósz Gyula, Pekár Károly, Ranschburg Pál szerkesztő bizottsági tagok.³

A lap alapvető célkitűzése kezdetben még csak az új bontakozó tudomány, a gyermektanulmány népszerűsítése, még az első számban megjelenő Náray Szabó Sándor tollából származó ismertető cikk is meglehetősen általánosan fogalmaz: „Hogy A Gyermekek című ezen új szaklapnak milyen legyen az iránya, azt előre kijelölni bajos volna anélkül, hogy a tanulmányozást ezáltal korlátok közé ne szorítsuk. A tanulmányozásnak nagyjában pszichológiai alapon kell indulnia, hogy a lélek-életteni bűvárlatokból biztos alapon mozgó következtetéseket vonhassunk le a gyakorlati életre”.⁴

Kezdetben a következő volt a lap szerkezete: a) értekezések, b) a gyermektanulmányi mozgalom hírei bel- és külföldön, c) könyvismertetés és lapszemle, d) karcolatok a kisgyermekről.

A lap változatos témákat érintett, szerzőgárdája is sokrétű. Van közöttük szemész-főorvos egyetemi tanár, polgári iskolai tanár, gyógypedagógiai intézeti igazgató, tanítóképző intézeti tanár és a későbbi számokban sok tanító, ill. óvónő is.

A lapban első helyen közölt értekezések közül idézünk néhány címet, hogy illusztráljuk az első két évfolyam gazdag témaválasztását:

A gyermek erkölcsi élete. A gyermekek öngyilkossága. A gyermek rokonszenvi érdeklődése.

A második rovatban, a „gyermektanulmányi mozgalmakban” minden fontosabb eseményről tudósítanak. Kiemeljük, hogy 1919-ig szinte nem volt olyan jelentősebb külföldi kongresszus vagy tanácskozás, ahol magyar tudósok ne vettek volna részt előadóként, később még díszelnökként is. Az első két évfolyamban állandó figyelemmel kísérik a külföldi eseményeket, például részletesen ismertetik az 1906-os berlini gyermektanulmányi kongresszuson elhangzott előadásokat; bemutatják a belga gyermektanulmányi társaság működését 1904–1906 között.

Ebbe a rovatba tartozik a társaság egyes szakosztályainak, az elsőnek megalakult kísérleti pedagógiai osztály és az adatgyűjtő osztály éppen folyó munkáinak, kísérleteinek ismertetése, s számos esetben az olvasóközönség bekapcsolása ebbe a munkába. Ez legkézenfekvőbb az adatgyűjtő szakosztály feladatainak megvalósításánál, mert egy-egy téma vizsgálatánál (pl. a gyermeki érdeklődés) nagyarányú országos kérdőíves adatgyűjtésbe kezdenek az újság előfizetőinek segítségével, s az erre beérkező több ezer adatot dolgozzák fel és értékeli tudományos szinten. A később megalakuló szakosztályok: pedagógiai (1911), gyógypedagógiai (1912), jogi (1913).

Ebben a munkában végig aktív és alapvetően fontos szerepet játszanak a lap előfizetői, elsősorban a néptanítók és óvónők, akik az újságban közölt kérdőíveket az ott meghatározott módon kitöltetik tanítványaikkal az ország különböző iskoláiban, s megküldik azt a lap szerkesztőségébe. Ezzel folyamatosan olyan széles körű adatfelvételi lehetőséget biztosítanak a szakosztálynak, ami másképp az akkori viszonyok közt elképzelhetetlen lett volna. A lap ezt a gyakorlati munkára ösztönző profilját végig megőrzi, s ez jelentősen megnöveli értékét mint tudományos szaklapét, mert ezáltal túllépi csupán ismeretterjesztő feladatát. A legelső adatgyűjtési felhívás már a II. évfolyamban megjelent, s a közölt kérdőív 11 kérdés alapján vizsgálta a 8–18 éves gyermekek érdeklődési körét. A tanítók és tanárok számára részletes módszertani útmutatást is adtak a felmérés elvégzéséhez.

A könyvismertetés rovatban hazai és külföldi pszichológiai, orvosi és később a lassan egymás után megjelenő gyermektanulmányi műveket ismertetik. Ezeket nagyon gyakran nem szerkesztőségi tagok, hanem tanítónők írják, így ez a rovat is sok lelkes érdeklődőt kapcsol be az érdemi munkába.

³ A Gyermekek 1907. 1. sz.

⁴ Náray Szabó Sándor: Egyesült erővel. A Gyermekek 1907. 3.

A Lapszemle címszó alatt több német újságból, s a Stanley Hall szerkesztette amerikai Pedagogical Seminaryből, később osztrák lapokból is fordítanak vagy csak kivonatolnak egy-egy rövidebb cikket. Ezek témája már nagyon széles skálán mozog, és sokszor nem ütik meg a tudományos színvonalat, inkább gyerekekkel kapcsolatos érdekességekről, rendkívüli esetekről szólnak.

A d) pontban jelzett rovatba bármelyik olvasó küldhet gyermekről szóló kis glosszát, anekdótát, történetet, melyet Apróságok a gyermek életéből cím alatt közölnek a lap utolsó oldalain.

Bár a lap 1907-től 1909-ig a Gyermekvédelmi Lap mellékleteként jelent meg, mégis már megindulásakor jelentős sikereket könyvelhetett el, mert már az első évben számos ismert jelentősebb szaklap átvette cikkeit (Magyar Pedagógia, Népművelők Lapja, Néptanítók Lapja).

*

1909-től A Gyermek már önálló folyóiratként jelent meg. A lap külsejében és belső tartalmát tekintve is jelentős változáson ment át. A túl terjedelmes újságdalok könyvoldallal méretűre csökkentek, s ez a praktikus változtatás csak előnyt jelentett, ha figyelembe vesszük, hogy az eddigi 110–180 oldallal ellentétben ez évben már 416 oldalt tesz ki a 10 szám, s ilyen terjedelmes kötetet csak könyvalakban lehet megfelelően kezelni.

Az önálló lap tartalmában is nevezetes újításokat hajtottak végre. A legjelentősebb a kétnyelvű melléklet megjelenése, melyet még 1908 decemberében szavazott meg a választmány. A lap „minden száma az előző szám tartalmát német és francia nyelvű kivonatokban közölte. Ennek igen kedvező eredménye és hatása volt mind nemzeti, mind kulturális szempontból... Ezzel bekapcsoltuk a magyar eredményeket a nemzetközi eredményekbe, s összehasonlításra becses anyagot szolgáltatunk!”⁵

Kialakult a lap végső beosztása, főbb rovatai, melyek hat alkalommal bővülnek 1919-ig egy-egy újjal.⁶

A rovatok sorrendjét ezután minden számnál, s az évi összesítő tartalomjegyzéknél is betartják a következőképpen: értekezések, könyvismertetés, lapszemle, gyermektanulmányi mozgalmak, külföldi szemle, apróságok a gyermek életéből, német és francia melléklet.⁷

Az önállósult lap jelentősen megnövekedett terjedelme már sokkal nagyobb lehetőséget biztosított hosszabb lélegzetű tanulmányok közlésére, s egyre több tudományos cikket jelentetnek meg statisztikai táblázatokkal, képekkel, grafikonokkal illusztrálva.

A jelentősebb értekezések közül megemlítjük 1909-ből *Nógrádi László* gimnáziumi tanár cikkét „*Adatok a gyermek egyéniségének lélektanához*” címmel. Ez az első cikk, melyhez már két illusztráció is van, de jelentőségét főleg az növeli, hogy már Binet-módszerrel végzett egyéniségvizsgálatot 692 tanulón, s e kísérlet alapján írta meg cikkét.

⁵ Ballai Károly: A Gyermek első 10 évfolyamának története. A Gyermek 1917. 454.

⁶ A később indított rovatok: Tanácskozó (1911–1913), Pedagógiai törekvések (1912-től), Jog és védelem (1913-tól), Gyógyító pedagógia (1916-tól), Gyermekirodalom (1916-tól), Kísérleti pedagógia (1917-től).

⁷ Ekkor még nem tüntetik fel a rovatvezetőket, csupán azt tudhatjuk meg, hogy a külföldi szemlét Perényi Irén tanítónő, a német mellékletet Szidon G. Károly tanár, a franciát Martos Ágostné tanítónő írja. A III. évfolyam a folytonosság fenntartását hangsúlyozza, amikor első számában közli az előző két év alatt megjelent tanulmányok tartalomjegyzékét.

A lap a tudományos és a társadalmi élet legkülönbözőbb területeiről szerez támogatásokat. Jól példázta ezt a publikálók egyre gazdagodó tábora. A következő évfolyam tudományos értekezéseinek szerzői közül megemlítjük *Balogh Jenő* büntetőjogi egyetemi tanárt, későbbi igazságügyi minisztert, *Mosdóssy Imre* királyi tanfelügyelőt, a későbbi megalakuló Új Iskola lelkes pártfogóját, *Kemény Gábor* tordai gimnáziumi tanárt, és *Máday István* főhadnagyot, aki Nagy László érdeklődéstanához kapcsolódva empirikus módon vizsgált több száz diákot.

A lapszemle a III. évfolyamtól kezdve végig alapvetően két külföldi szaklapra támaszkodik, egyik a Meumann szerkesztette *Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik*, a másik az amerikai *Pedagogical Seminary*.

A külföldi szemle abban tért el a lapszemlétől, hogy nem tudományos szaklapokból, hanem napilapokból vett át egy-egy színesebb hírt, és dicséretes, hogy mindig viszonylag gyorsan közölték ezeket.⁸

Az első önálló év után a lap messze túlszárnyalta a Társaság hozzá fűzött reményeit. Az 1909. évi munkáról szóló titkári jelentés a Társaság sikereit egyértelműen a lapnak tulajdonította. „Mi a társaság azon erőteljes fejlődéséért, mely úgy az országos szervezkedésben, ti. fiókkörök alakításában, a tagok számának hatalmas gyarapodásában, valamint a gyermektanulmányozás ügye iránti lelkesedésben nyilvánul, egyenesen a lap érdemének tekintjük, amely folyton gazdagodó tartalmával és terjedelmével beváltotta azon reményeket, amelyeket az önállóan megjelenő közlöny kiadásához hozzáfűztünk, annál is inkább, mert nagyarányú országos szervezkedésünk épp a lap önállósulásával esik egy időbe”.⁹

A külföldi egyre növekvő érdeklődésére való tekintettel elhatározták a német és francia nyelvű függelékek terjedelmének növelését s az 1910. évi 6. számban már 12 és fél oldal az idegen nyelvű melléklet a korábbi 5–6 oldallal szemben.

De rövidesen veszélybe került a lap megjelenése. 1909 őszi hónapjaiban a lap nem jelent meg, s decemberben egy összevont 7–10. számmal próbálták fenntartani a folytonosságot, bár súlyos anyagi nehézségekkel küzdöttek. A lap kiadási költsége ugyanis példányonként egy évre 7,80 Kr-t tett ki, s ezt 4 Kr-ért adták. A Társaság a csőd elkerülésére 1911. január 1-től felemelte 4 Kr-ról 8 Kr-ra az előfizetési díjat és kérte az olvasókat, hogy segítsenek új előfizetőket toborozni. Hogy a szerkesztőség tagjai mennyire szívügyüknek tekintették a lap kiadását, s ezzel a gyermektanulmányi eszmék terjesztését, azt az is bizonyítja, hogy Nagy László, Ranschburg Pál, Grósz Gyula a deficit enyhítésére lemondtak szerkesztői díjukról, s ezen felül még 100–100 Kr-t is adományoztak a lapnak.

Az 1911. év első számának címlapjáról lekerült a Gyermekvédelmi Liga feltüntetése, helyette a következőket írták: A Gyermek, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság közlönye az állam és a főváros támogatásával”. Itt kell megemlítenünk, hogy Budapest az évi segély fizetése mellett még úgy is támogatta a lapot, hogy 1910-ben megrendelte azt minden budapesti elemi iskola számára (148 példány). A főváros megkülönböztetett

⁸ A gyakrabban idézett lapok: *Leipziger Tagblatt*, *Der Volksbote Linz*, *Berliner Morgenpost*, *Vorwärts Berlin*, *Vossische Zeitung Berlin*.

⁹ Titkári jelentés. *A Gyermek* 1910. 302.

figyelme a lap iránt nem volt véletlen, hiszen Bárczy István (Budapest későbbi polgármestere), már 1903-tól támogatta a gyermektanulmányozás ügyét.

Az anyagi gondokon csak nehezen lesznek úrrá. 1911-től csak kéthavonta jelentethetik meg a lapot és az évi 30 ív helyett 25 ívre csökkentik terjedelmét.

1911 közepén új rovat tűnik fel a lapban, melynek neve: Tanácskozó. Célja, hogy a lap minél közvetlenebb kapcsolatba kerüljön olvasótáborával anélkül, hogy tudományos igényességéből engedne.

Ezt bizonyítja a szerkesztőségi bevezető: „Gyakran fordulnak hozzánk szülők, s hivatásos nevelők írásban és élőszóval, hogy a nevelés bizonyos körülírt eseteiben adjunk tanácsot vagy legalább felvilágosítást. Ez a körülmény végül is arra indított bennünket, hogy Tanácskozó cím alatt állandó rovatot nyissunk pedagógiai kérdések és feleletek számára. . . Célunk, hogy szolgálatot tegyünk vele a szülőknek, pedagógusoknak, s mindazoknak, akiknek gondjaira gyermek bizva van, tehát használjunk vele a gyermeknevelésnek. . . Lelkiismeretesen és komolyan fogva fel hivatásunkat, ismételjük, közvetlenül alkalmazandó tanácsot tőlünk ne várjon senki, csak tudományos leírásokat, útbaigazításokat.”¹⁰

Először a tükörrírásról, majd a balkezességről, s az ebből eredő problémákról, és az abnormis gyerekekről írnak ebben a rovatban, de egyre rövidebben, s a rovat lassanként el-elmarad az örökösen helyszűkével küszködő lapból, míg végül 1913-ban hivatalosan is bejelentik megszűnését.

1912-től a lap újra havonta jelenhetett meg, s ezzel a társaság túljutott az 1919-ig terjedő koszak legsúlyosabb anyagi válságán. Jelentősen megnőtt a lap terjedelme is, elérte az 528 oldalt, s a tartalomjegyzék is nagyon gazdag, változatos témájú tanulmányokat sorolt fel.

Érdekességképpen felsoroljuk az 1912-i teljes évfolyam értekezéseinek címeit, mert jól jellemzik a gyermektanulmányozók kutatásainak széles skáláját:

A mozgószínházak szerepe a nevelésben

A mozgóképek és a gyermek

A gyengelméjű gyermek emlékezete

Leányok idegessége

Az érzékszervek jelentősége a vakok oktatásában

Az iszákos gyermekek

A gyermek joga az iskolában

Az osztályozás eltörléséről

Egyéni oktatási rendszerek

Reformiskolák

Gyermektanulmányi és patronázs tevékenység az iskolák hatáskörében

Emlékeztetvizsgálatok

A kültelki gyermek lelki világa

A gyermek és a játék

A családi otthon mint a fejlődés alapja

A gyermek képviselete

Gyermektanulmányozás Oroszországban

Dickens gyermekalakjai

¹⁰A Gyermek 1911. 150.

E tanulmányok közül kiemeljük *Nógrády László: A gyermek és a játék* című dolgozatát, mely részletesen ismerteti a kérdésre vonatkozó külföldi irodalmat is saját kísérleteinek eredményei mellett, sok táblázattal és statisztikai kimutatással szemléltetve.

Különös figyelmet érdemel *Nemes Lipót: A kültelki gyermek lelkivilága* című cikke. A lap fennállása óta ez az első olyan tanulmány, amely a világháború előtti nyomort, a tudatlanságot, a szegények sanyarú életkörülményeit vizsgálja, s amely kimerészkedik a főváros munkásnegyedeibe.

Két cikk is foglalkozik ebben az évben a mozi és a gyermekek kapcsolatával. Az első értekezés a Szemere utcai elemi iskola szülői értekezletén hangzott el, a másik a M. Gy. T. Pedagógiai Szakosztályának ülésén, és mindkettőt tanító írta. Míg az első cikk főleg a mozibajárás hátrányait emeli ki, s csak röviden említi meg annak esetleges hasznos voltát a tanításban, addig a következő számban megjelenő cikk már módszertani javaslatokat ad, hogyan lehet a földrajz, a természetrajz oktatásában jobban támaszkodni a gyermekek film élményeire. A mozi lelkes híveként mondja: „Comenius bizonyára örült volna, ha az ő primitív »festett világ«-a helyett ez a tökéletes mozgó világ állott volna rendelkezésére a gyermekek tanításánál és nevelésénél.”¹¹

1912 végén az értekezések után egy új rovat, a *Pedagógiai törekvések* cikkei jelentek meg. Ez az első olyan rovat, melynek rovatvezetőjét nemcsak az összevont tartalomjegyzékben, hanem számonként is feltüntették (Domokos Lászlóné szegedi tanítónő), s ebben a rovatban ír Nagy László is ezután a leggyakrabban. Idézzünk a szerkesztőség bevezetőjéből: „Ezen rovat megnyitásával korántsem akarunk a gyermektanulmányi alapról távozni, hanem a gyakorlati irány felé közeledni. Az újabb törekvések közül tehát csak azokat említyük meg, amelyek a gyermektanulmánnyal összekapcsolhatók.”¹² Elsőként a rovatvezető és Nagy László cikke jelent meg a rovatban az „Alkottató tanítás”. illetőleg a „Pedagógia reneszánsza” címmel.

A lap hasábjain először tettek részletes említést a Társaság és a lap által kifejtett gyermektanulmányi propagandáról, mikor a következőket írják 1912-ben: „Éz évben az eszméink megvalósítása érdekében szükséges propagandát nagyobb mértékben vettük programunkba.”¹³

A Magyarországi Tudósítóban két cikk jelent meg a gyermektanulmányozásról és a Társaság működéséről, melyet 38 vidéki lap vett át, ez jól példázza azt, hogy milyen gyorsan terjedt az új tudomány népszerűsége, elsősorban A Gyermek című lapnak köszönhetően. Sikereiket látva ezt írják: „Folyóiratunk színvonalát és tartalmát – igaz ugyan, hogy nagy áldozatokba került – sikerült a Társaságnak annyira fejlesztenie, hogy elismerten legtartalmasabb hazai pedagógiai lapjaink egyike lett.”¹⁴ A népszerűséggel együtt nőtt a lap terjedelme is, már 33 ívet tesz ki a korábbi 30-cal szemben és ebben az időben 1600–1700 példányban adták ki (ilyen adatot eddig még nem közöltek) s ebből Budapest Székesfőváros már 250 példányt rendelt iskolái számára.

A szaklap a gyermektanulmány népszerűsítése mellett bátran vállalta oktatáspolitikai reformeszmék és módszertani javaslatok publikálását is. A korszak legégetőbb pedagógiai kérdései kerültek napirendre az 1913-as magyar gyermektanulmányi kongresszuson. Az

¹¹ A Gyermek 1912. 310–320.

¹² A Gyermek 1912. 427.

¹³ A Gyermek 1912. 430.

¹⁴ A Gyermek 1913. 206.

ott elfogadott tervek és javaslatok is jól példázzák azt, hogy a gyermektanulmányozók nem szakadtak el a mindennapi iskolai élet gondjaitól, a valós élettől, s hogy minden reformeszmét bátran támogattak. Az újság közölte az elfogadott javaslatokat, melyeket a Társaság felterjesztett az illetékes szakminisztériumoknak.

Idézzük ezt a kilenc javaslatot, mert kiválóan alkalmasak arra, hogy tükrözzék az akkori gondokat, az általános vagy szűkebb körre érvényes problémákat, melyek az 1910-es évek magyarországi oktatáspolitikáját jellemezték:

- a) alapítsanak gyermektanulmányi tanszéket a bölcsész, jogász és orvostanhallgatók részére;
- b) új tárgyként szerepeljen a középiskolák tantervében a neveléstan;
- c) a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium mintájára alapítsanak Országos Pedagógiai Szemináriumot;
- d) legyen iskolaorvos az ország minden iskolájában (az 1906-os törvény végrehajtásának követke-
lése);
- e) minden iskolának legyen konyhakertje, ahol tanulás mellett dolgozhatnak is a diákok;
- f) az iskolai alkotómunka fejlesztése érdekében rendezzenek kiállításokat a tanulók munkáiból;
- g) egy osztályban ne legyen több 60 tanulónál;
- h) a középiskolában az osztályismétlés helyett vezessék be a tárgyismétlést;
- i) a gyermekmenhelyeken a főorvos mellett legyen pedagógus is.¹⁵

A lapban a későbbiek során sajnos nem esik említés arról, hogy milyen visszhangot váltott ki ez a felterjesztés.

A folyóirat tartalmi gazdagodását jelzi, hogy a jogi szakosztály segítségével új rovatot indítanak az 1913. évi 6. számban *Jog és védelem* címmel, melyben a gyermekigazságszolgáltatás és a gyermekvédelem lélektani és pedagógiai kérdéseivel foglalkoznak. Ebben a rovatban közlik egy brassói törvényszéki bíró cikkét a bírák és pedagógusok együttműködéséről, Nagy László beszámolóját a brüsszeli nemzetközi gyermekvédő kongresszusról és Decroy előadását, amelyet a brüsszeli kongresszuson tartott. A rovat végig megőrizte magas szakmai színvonalát, s különösen az első világháború alatt kapott nagyobb teret a lapban.

Az első világháború kitörése a lap számára is a gondok megnövekedését jelentette. Ősszel egy összevont számmal fejezték be a VII. évfolyamot, 50 oldallal rövidebb terjedelemben.

Bár az eddigiek során nem tértünk ki a Társaság egyes szakosztályainak működésére, mivel ismertetésünk szorosán csak a lap bemutatására terjed ki, most azért említjük meg Nagy László országos adatgyűjtését, mert a témája rendkívül érdekes: „A háború hatása a gyermekekre” s mert maga a lap is közli az 1914 októberében végzett országos adatgyűjtés kérdőívét. Idézzük néhány kérdését: „Miért van most háború? Mi tetszett eddig legjobban a háború eseményeiből? Miért? Hogy fog végződni a háború? Miért?”¹⁶

1915-ben Nagy László felkérést kapott Németországból, hogy a Berlinben megrendezendő *Az iskola és a háború* c. kiállításon a magyarok is vegyenek részt. Bár ez a kiállítás később meghiúsult, talán nem érdektelen a megadott négy témakör bemutatása.

„Mit művelhetnek a tanulók (fiúk és lányok) közvetlenül a háború érdekében? Mit tudnak a különböző korú tanulók a háborúról? Miképpen világosíthatók fel a tanulók a

¹⁵ A Gyermek 1913. 361–363. – Részletesebben ld. *Köze* Sándor: Közoktatásügyi reformtörékvécek az első világháború előtti években. (1910–1914). Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Bp. 1959.

¹⁶ A Gyermek 1914. 549.

háborúról, s hogyan kelthető fel bennük belső érdeklődés a háború iránt, s a harcolókkal való együttérzés? Hogyan készíthető elő az ifjúság a reá váró katonai szolgálatra?”¹⁷

Ebben az évben Ballai Károly, a Gyermektanulmányi Múzeum titkára és Nagy László felkérte a tagokat, hogy gyűjtsék a 3–18 éves fiatalok háborús játékait, figyeljék meg és írják le, hogyan játszanak háborúsdit, és gyűjtsék össze a gyermekek háborús témájú verseit és rajzait. A felkérésre igen sok anyag érkezett be a szerkesztőségbe.

Érdeklődésként megemlítjük, hogy 1917-ben az adatgyűjtő szakosztály egy új felmérést készített elő, mivel szükségesnek látta számos körülmény megváltozása miatt a gyermek és a háború viszonyát újra megvizsgálni. A lap teljes terjedelmében közli a felméréshez kiadott VIII. sz. kérdőívet, melyet szintén Nagy László szerkesztett. A kérdések most már nemcsak a gyermekek háborús felfogásáról, de kenyérkereseti lehetőségeiről is tájékozódni kívánnak. Néhány a kérdések közül: „Miért harcolunk mi magyarok ebben a háborúban, a világháború mely eseményei tetszettek leginkább? Miért? Milyen békét óhajt? Mi készíti arra, hogy kenyérkeresettel foglalkozzék?”¹⁸

Nagy László végig nagyon fontosnak tartotta ezt a felmérő munkát, ezzel kapcsolatban ezt írja: „Mireánk a mostani nagy világesemények részeseire vár az a feladat, hogy ezeknek a gyermekekre és az ifjúságra gyakorolt hatását számba vegyük, hogy a hatásokat sorra felkutassuk és feljegyezzük s a neveléstudomány és az utánuk következő szülők és pedagógusok számára értékesítsük.”¹⁹

Hogy a háború mennyire átszötte a gyermektanulmányozók munkáját, azt az is mutatja, hogy ebben az évben a nyolc értekezés közül három foglalkozik a háborúval vagy annak hatásával.

Ebben az évben két új rovatot is indítanak *Gyógyító Pedagógia*, illetve *Gyermekirodalom* címmel. „Egyik sem jelent új feladatot társaságunk, s közlőnyünk számára . . . A gyógyító pedagógiával, miként eddig történt, ezután is orvosi, életani, lélektani, s főleg gyermektanulmányi alapon kívánunk foglalkozni . . . Gyermekirodalomról, s ennek termékeiről már többször hozott közlőnyünk cikkeket és ismertetéseket. Ezentúl rendszereesebbé válnak, s önálló rovatot fognak alkotni az irodalmi rovatokkal kapcsolatosan.”²⁰ Első alkalommal a megvakult katonák átképzésének lehetőségével foglalkozik a Gyógyító pedagógia c. rovat, később a megsüketült, megvakult és hibásbeszédűvé vált katonák problémáit vizsgálja, s e mellett új gyógypedagógiai műveket ismertet. A két rovatvezető, Berkes János és Vértes O. József folyamatosan biztosítják a rovat magas színvonalát.

Nógrády László a gyermekirodalmi rovat hasábjain először Móra Ferenc és Benedek Elek egy-egy könyvét méltatja, a későbbiekben pedig May Károly műveit bírálja több számon keresztül. Ez a rovat éveken át állandó figyelemmel kíséri a gyermekeknek írt könyveket és szigorú bírálat alá veszi tartalmukat, stílusukat és a felhasznált illusztrációs anyagot.

Az 1916. évi 5–6. szám már francia melléklet nélkül jelent meg, és indoklásul azt írják, hogy a háború miatt kénytelenek azt szüneteltetni. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy eddig a legnagyobb gondok, papírtakarékosság és rövidített számok esetében is gondosan ügyeltek arra, hogy idegen nyelvű rezümé ne maradjon el egyetlen számból sem.

¹⁷ A Gyermek 1915. 44–45.

¹⁸ A Gyermek 1917. 126.

¹⁹ A Gyermek 1915. 43.

²⁰ A Gyermek 1916. 91.

A lap 1917-ben ünnepelte fennállásának 10. évfordulóját, és ebből az alkalomból jubileumi számot adtak ki. Gróf Teleki Sándor életrajzával és a tíz évfolyamban publikált jelentősebb tanulmányok és pedagógiai értekezések kivonatával. Az ünnepi számban Ballai Károly titkár 105 oldalon ismerteti az elmúlt 10 év alatt megjelent főbb cikkeket az alábbi témák szerint csoportosítva: a gyermek lelki fejlődése, a gyermek nyelve, a gyermek erkölcsi érzelme, a gyermek érdeklődése, a gyermek zenei élvezete, a gyermek képzelete, a gyermek és a mese, a gyermek és játéka, a gyermek emlékezete, a gyermek egyénisége, a gyermek intelligencia vizsgálata, a gyermek alkotásai, a gyermek és a háború.

Az 1918-as és 1919-es évfolyamokat egybe kötötték, mivel mindkét évben csökkentett terjedelemben és nagyon rossz papíron jelent meg a lap. 1918-ban fordult elő először, hogy helyhiány miatt többször elmaradt a német nyelvű rezümé, és egész évben összesen csak öt magyar cikket fordítottak le. Állandó gondjaikról így írnak: „Hihetetlen nehézségekkel küzd most különösen oly folyóiratnak kiadása, mely nincs valamely nagy vállalathoz kötve . . . különösen fáj a német melléklet mellőzése, amelyet pusztán a papírhiány miatt a jövő füzetben fogunk pótlólag közölni.”²¹

Az 1918. évi 7–8. szám már tükrözi a változó, forrongó társadalmi viszonyokat s egyre gyakrabban olvashatunk a régi rendszerre vonatkozó bíráló sorokat. A lap folyamatosan beszámol a Társaságon belül megalakult közoktatási reformbizottság üléseiről, a Nagy László által kidolgozott programtervezetről és az arról folytatott vitáról.

A XIII. évfolyamot (1919. év) csak 1920 elején jelentetik meg, különösebb indoklás nélkül. Nyilvánvaló azonban, hogy a Társaság és a szerkesztőség oly sok tagja kapcsolódott be aktívan az 1919-es eseményekbe, hogy a lapszerkesztési feladatok háttérbe szorultak. Mivel a borítón már sem az elnöktársak, sem a hét főből álló szerkesztőbizottság tagjai nincsenek feltüntetve, csak Nagy László neve szerepel mint szerkesztő, elképzelhető, hogy egyedül rendezte sajtó alá az év közben összegyűlt anyagot. Az egész 1919-es kötet csak 2 számból, 275 oldalból áll, a második számban közölték *Nagy László* „*A magyar közoktatás reformtervezete*” c. dolgozatát. Cikkünk terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé, hogy elemezzük ezt a reformtervezetet, melyet a Társaság több vita után elfogadott.²²

Az utolsó szám meglepetéssel szolgál, mert a német nyelvű melléklet mellett angol nyelvű rezümé közlését is megkezdik, bár a franciát a háború befejeztével nem folytatták anyagi nehézségekre hivatkozva. „Az angol melléklet útján az észak-amerikai pedagógiai, pszichológiai körökkel és laboratóriumokkal és az amerikai magyarokkal is kapcsolatot akarunk létesíteni.”²³

*

Mind a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, mind A Gyermek című lap mindent megtett megalapítása óta azért, hogy bekapcsolódjon a nemzetközi tudományos életbe, s elmondhatjuk, hogy ezt a törekvést nagyon hamar siker koronázta. Egy Lipmann és Stern

²¹ A Gyermek 1918. 435.

²² Nem vállalkozhatunk arra sem, hogy az 1919. évi két számban megjelent személyi hírek alapján nyomon kövessük a lap munkatársainak tevékenységét a Tanácsköztársaság ideje alatt, illetve értékeljük az utolsó számban napvilágot látó öngazoló, mentegetőzésnek tűnő magyarázkodásokat.

²³ A Gyermek 1919. 244.

szerkesztette német kiadvány alapján a lap tudósít arról, hogy a világon az 1910-es években 81 folyóirat foglalkozik időnként gyermektanulmányozással és összesen tíz a kizárólagosan gyermektanulmányi cikkeket közlő lapok száma. A német könyv egy külön fejezetben ismerteti a magyar újságot, mivel ez az egyik legterjedelmesebb a tíz szaklap közül.

A külföld elismerését jelentette az is, hogy az 1911 augusztusában rendezett brüsszeli nemzetközi gyermektanulmányi kongresszus bizottsága három magyar tudóst is felkért, addigi tudományos munkásságának ismeretében, előadások tartására. Ez a kongresszus több szempontból is nagy nemzetközi sikert hozott a magyar tudósoknak: „Általánosan elismerték a magyarok úttörő és irányokat kijelölő eredményes munkáját, s a második nagygyűlésen díszelnökséget juttattak Nagy Lászlónak, a magyarok képviselőjének. Fölmerült az az óhaj, hogy az 1915-ös nemzetközi gyermektanulmányi kongresszust Budapesten tartsák, ennek azonban a magyarok, minthogy felhatalmazásuk nem volt rá, nem felelhettek meg.”²⁴

A lap idegen nyelvű rezüméi is jelentősen hozzájárultak ahhoz, hogy a magyarul megjelenő tanulmányok külföldön is ismertté váljanak. Németországban Nagy László neve lett rövid időn belül ismert és igazi tudományos elismerést jelentett, mikor műve „A gyermek érdeklődésének lélektana” a neves német tudós Meumann kiadásában megjelent németül. „Első esetben történt, hogy magyar gyermektanulmányi mű, sőt tegyük hozzá, magyar tudományos pedagógiai mű német nyelven is megjelent.”²⁵

A testvérlapokkal is gyümölcsöző volt a kapcsolat, a cseh Pedagógiai Szemle ismertette a magyar gyermektanulmányi eredményeket, átvett A Gyermekekből néhány cikket. 1910-ben először adott hírt A Gyermekekre orosz pedagógiai mozgalmakról, mikor ismertették az Orosz Kísérleti Pedagógiai Társaság tervezett első országos kongresszusának témáit. 1912-ben Répay Dániel tanítóképző intézeti tanár egy hosszú, 2 számon át közölt cikkben részletesen elemezte a gyermektanulmányozás helyzetét Oroszországban, s ennek kapcsán bemutatta a szakma jelentős orosz tudósait is. Később Nagy László és Répay Dániel is meghívást kap oroszországi előadás tartására, s bár a kiutazás megghiúsul, a két előadás anyagát kiküldik.

Az angol gyermektanulmányi társaság lapkiadó vállalata rendszeres lapcserére lépett a magyar társasággal.

Összegezve megállapítjuk, hogy a magyar gyermektanulmányozók külföldi szereplését és magyar kiadványaikat, elsősorban szaklapjukat mindig osztatlan elismerés és siker kísérte. Látványosabb és gyorsabb sikereket arattak külföldön, mint itthon, de a kitartó szorgalmas kutató és szervező munka, és A Gyermekekre hasábjain ill. számos más saját kiadványban folytatott propaganda munka végül Magyarországon is meghozta gyümölcsét, s lassan az itthoni tudományos körök is kezdték elfogadni az új tudomány, a gyermektanulmányozás létezését.

A fenti vázlatos áttekintés alapján elmondhatjuk, hogy A Gyermekekre című lapot olyan időszakban indította útjára a Társaság, mely itthon és külföldön egyaránt alkalmas volt az új reformeszmék, az új kialakuló tudomány, a gyermektanulmányozás tanainak befogadására. Bár a lap élén valóban csak egyetlen újságszerkesztéshez értő ember állt, Nagy

²⁴ A Gyermekekre 1911. 316.

²⁵ A Gyermekekre 1912. 329.

László felelős szerkesztő, sikerült a lapkiadás mindennapos munkájához olyan segítőtársakat találnia, akik éveken át lankadatlan szorgalommal írták a cikkeket a lap hasábjain és később egy-egy rovat szakszerű vezetését vállalták kezdetben ingyen, és később is csak minimális tiszteletdíjért.

A lap első periódusának (1907–1919) rövid és vázlatos áttekintése után megállapíthatjuk, hogy A Gyermek című szaklap cikkeinek tartalma, gazdag választéka és szakszerű szerkesztése minden tekintetben megfelelt a század első évtizedeiben Magyarországon megjelenő tudományos lapok színvonalának és sikerét bizonyítja az a tény, hogy igen rövid idő alatt ismertté és népszerűvé vált hazánkban, s határainkon túl is rangot vívott ki magának.

A GYAKORLAT ÉS AZ OKTATÁSELMÉLET

A közelmúltban jelent meg magyarul Tadeusz M. Jaroszewski műve, *Gondolatok a gyakorlatról*” címmel (Bp. 1978. Kossuth Könyvkiadó).

Jaroszewski könyve izgalmas témáról szóló érdekes, gondolatébresztő olvasmány, fontos filozófiai munka, amely komplikált ideológiai körülmények között igyekszik az alapvető marxi fogalmakat – mindenekelőtt a visszatükrözést és a gyakorlatot – a rájuk rakódott különféle tendenciózus és téves értelmezésektől megtisztítani s azokat a maguk teljes, eredeti jelentésében elének állítani. Mint filozófiai munka, a vele kapcsolatos értékelő állásfoglalás természetesen nem a pedagógia illetékességi körébe tartozik; a pedagógia feladatai közé tartozik azonban a könyv alapvető mondanivalójának pedagógiai jellegű (elsősorban oktatáseméleti vonatkozású) méltánylása s e mondanivalónak a modern oktatáseméletben való hasznosítása.

Ilyen – és csakis ilyen – értelemben szólunk róla néhány szót ebben a recenzióban, amely tehát műfajilag némileg rendhagyónak mondható; nem több, mint *oktatáseméleti vonatkozású reflexiók* füzése Jaroszewski könyvéhez, szójátékkal élve: gondolatok a „Gondolatok a gyakorlatról” olvasása közben.

Jaroszewski munkája öt fejezetre oszlik. A fejezetek címe: I. Marx, az ismeretlen filozófus? II. Gondolatok Marx fiataalkori munkásságáról. III. Vita a gyakorlat fogalmáról. IV. A gyakorlat fogalma a filozófiai antropológiában. V. Gyakorlat és megismerés.

A szerző rendkívüli módon megkönnyíti könyve tartalmának összefoglalását (azt is mondhatnánk: pedagógiailag példásan, illetve jó pedagógus módjára instruktív módon exponálja mindjárt a kezdetkor munkája lényegbeli mondanivalóját), mert az első fejezet végén ezt mondja:

„Ez a munka több, tematikailag határozottan elkülönülő részből áll.

Az első részben foglalt tanulmányok közös címe: »Gondolatok Marx fiataalkori munkásságáról«. Itt kritikai elemzését adom azoknak a különböző próbálkozásoknak, amelyek szembeállítják Marx kora munkáit »érett« műveivel, továbbá kifejtem véleményemet a folytonosság és a »törések« problémájáról a marxi filozófia fejlődésében.

A második rész a következő fejezeteket tartalmazza: »Vita a gyakorlat fogalmáról«, »A gyakorlat fogalma a filozófiai antropológiában«, valamint »A gyakorlat és a megismerés folyamata«. Ebben a részben tárgyalom a gyakorlat elméletének problémakörét, ennek az elméletnek a marxi filozófia logikai struktúrájában elfoglalt helyét (különös tekintettel a *praxis* kategóriájának jelentőségére a marxi ember- és társadalomkonceptió fejlődése, a »reális humanizmus«, valamint a gnoszeológia szempontjából). Ezek *par excellence* polemikus írások, amelyekben szembeszállok mindazokkal a szerzőkkel, akik

alábecsülik a *praxis* kategóriájának szerepét a marxista filozófia egészében, mind pedig azokkal, akik e kategória értelmét eltorzítva szubjektivizálják a marxizmust, kétségbe vonják episztemológiai realizmusát”.

Nyilvánvaló, hogy a könyv tartalmából oktatáseméleti vonatkozásban a III. és V. fejezet lényegi mondanivalója a közvetlenül legizgalmasabb. (Ugyanakkor már itt megemlíthető, hogy a pedagógia egészére és a nevelési gyakorlat sajátlagosan *praxis*-jellegére kiható következtetések is adódhatnak, annál inkább, mert Jaroszewski purista ügybuzgalmában a pedagógus tevékenységét végül is nem sorolja a gyakorlathoz s ennek következtében problematikussá válhat a pedagógiai „gyakorlat” kifejezés, illetve fogalom maga is, – minket azonban ez alkalommal nem ilyen átfogó értelemben foglalkoztat most e probléma, hanem – ismételjük – tanítási-tanulási folyamat ismeretelméleti aspektusa szempontjából. Elismerve ugyanakkor – és sürgősen –, hogy e folyamatnak ezzel együtt pszichológiai és szociológiai, logikai, kibernetikai és rendszerelméleti „aspektusai” is vannak és mindezek együttesen érvényesítendőek, ha a tanítási tanulási folyamat megközelítését akarjuk szolgálni. A tudományos elemzés számára azonban – bizonyos fenntartásokkal – ezeknek a nézőpontoknak egyike elemzés céljából kiválasztható, s most éppen ezt tesszük a filozófiai-ismeretelméleti vetülettel, Jaroszewski könyvének apropójából). Visszatérve arra a megállapításra, mely szerint a könyvnek főképpen a III. és V. fejezete az, amely leginkább insturktív az oktatásemélet számára, ezt a következő gondolatmenettel kíséreljük meg indokolni:

Köztudott, hogy bár a tudományos megismerés és az iskolai megismerés között (mely utóbbi a maga szintjén tudományos) nem jelentéktelen különbségek adódnak, viszont az is igaz, hogy az iskolai megismerés folyamatának helyes értelmezésében is alapvetőek azok a törvényszerűségek, melyek az emberi megismerésre általában érvényesek.

A megismerés helyes értelmezése szempontjából mindenekelőtt lényegbevágónak kell tekintenünk azt a tételt, mely szerint a világ megismerése a világ megváltoztatását célzó gyakorlati tevékenység eredménye. Ebben a tételben benne van az a határozott állítás, hogy a megismerés a maga egészében aktív folyamat. A dolgok ismeretéhez tehát *nem pusztá szemléletük útján* jutunk el, hanem a *dolgokra való gyakorlati ráhatás* közben. (Mint ismeretes, a modern pedagógia egyre határozottabban kezdi érvényesíteni ezt a felismerést; el kell azonban ismerni, hogy a dolgoknak „pusztá szemléletük útján” való megismerésében való bizalom – különböző okok miatt – még nagyon is széles területen érvényesül. A megismerés mibenlétének kérdésével foglalkozni tehát nem kevesebbet jelent, mint az alapvető pedagógiai szemléletmód formálásának kérdésével foglalkozni. És éppen ebben a tekintetben ad sok hasznos ösztönzést Jaroszewski könyve).

Két kulcsfogalom van itt, amellyel részletesebben kell foglalkozni: a „visszatükrözés” és a „gyakorlat” fogalma. Ezek helyes értelmezése nemcsak általában a marxista filozófia (mint világnézet), hanem a pedagógia s ezen belül az oktatásemélet szempontjából is főbenjáró dolog.

Az elsőről szólva először is elmondhatjuk, hogy eddig is hangsúlyoztuk: a visszatükrözést semmiképpen nem szabad úgy tekinteni, mint a dolog passzív „lenyomatát”, amely annak eredményeképpen jön létre, hogy a dolog mechanikusan hat arra, amiben tükröződik. Sz. L. Rubinstein szavaival élve, hangsúlyoztuk, hogy az objektív világ visszatükröződése folyamat, a szubjektum *tevékenysége*, amelynek során a tárgy képe egyre adekvátabb lesz objektumával.

Ennek az alapvető megállapításnak ellenére a visszatükrözés az 1970-es évek filozófiai vitáiban – amint erre most Jaroszewski is részletesen utal – főbenjáró kérdéssé vált. E viták során kétségtelenné vált annak a lenini tételnek (pontosabban e tétel második felének) nagy jelentősége, mely szerint „az ember tudata *nemcsak tükrözi* a világot, hanem *teremti is azt*”. Nincs más hátra, mint elismerni, hogy ez a „teremtő” jellegű aktus az eddigiekben nem kapott (vagy korántsem kapott) olyan hangsúlyt, mint aminő megillette volna.

A visszatükrözés kérdései (és talán az egybeesés nem is olyan véletlen) újabb neurofiziológiai kutatásokban is igen nagy hangsúlyt kaptak s e kutatások is jelentős újabb eredményekkel gazdagították ezt a fontos koncepciót. A neurofiziológiai kutatások eredményei által „lehetővé vált és elkezdődhetett a marxista filozófiai felfogás azon tételének, hogy a külvilág visszatükrözése annak elsajátítása, az elsajátítás pedig az objektum és a szubjektum közötti aktív, dinamikus kölcsönhatás révén történik, szaktudományosan konkretizált és részleteiben is vizsgálható koncepcióvá fejlesztése. Ma egyre világosabban kirajzolódik és bizonyítottá válik, hogy a »szubjektum aktivitása« rendkívül átfogó kategória, amely az idegrendszer spontán tevékenységétől a diffúz projekciós rendszerek moduláló hatásán át, az ezen utóbbiak fenntartásához is hozzájáruló és ezen kívül a teleologikus tételezéseket konkrétan kivitelező szenzomotoros gyakorlati cselekvésig, tehát elemi neurofiziológiai funkcióktól társadalmi tevékenységekig terjedő aktivitási formákat foglal össze . . .” (Vereczkei L.: A marxista tudat-felfogás a tanulási, megerősítési és motivációs elméletek tükrében. Bp., 1975. 80.)

Méltányolva ebben a kissé komplikált fogalmazásban azt a fontos felismerést, mely a szubjektum aktivitásának rendkívül széles kategóriaként való értelmezésére vonatkozik, vissza kell térnünk a visszatükrözés kifejezetten filozófiai vonatkozásaihoz és most már Jaroszewski megfogalmazásával egy még fontosabb vonatkozására kell utalnunk. „Az a tükrözés – mondja Jaroszewski –, amelyről a marxista ismeretelmélet beszél, nem a tárgyaknak a szó szoros értelmében vett, közvetlen és passzív másolása, hanem olyan komplex folyamat, amelynek alapja az ember és a világ egymásra hatása. Ez a folyamat a tárgyi világnak *az emberi elmében való aktív újraalkotása formáját veszi fel*. Fontos szerepet játszik itt mind az emberek történelmileg meghatározott társadalmi tevékenysége és kultúrájuk fejlődése, mind pedig az ember percepciók rendszerének tulajdonságai, idegrendszerének és a végrehajtott logikai műveleteknek a sajátos jellege”.

Ha korábban – az idézett lenini tétel nyomán – azt hangsúlyoztuk, hogy az ember tudata nemcsak tükrözi a világot, hanem „teremti is azt”, akkor most itt ezt a „teremtést” az „újraalkotás” formájában megjeleníteni látjuk. Lehet tünődni azon, vajon a „teremtés” vagy az „újraalkotás” miben különböznek (ha különböznek), érdemesebb azonban e gondolatnak a mai filozófiában való ilyen formában történő határozott megjelenését üdvözölni s belőle egy rokon tudományban a szükséges következtetést levonni.

E következtetés kihatásai oly messzemenőek (amennyiben az iskolai nevelés-oktatás egész területén konzekvensen érvényesítjük ezeket a kihatásokat), hogy a tudat „teremtő”, a világot visszatükrözve-„újra-alkotó” jellegének érvényesítése, e lehetőség előtti utak megnyitása nem kevesebbet jelent, mint a hagyományos oktatási eljárások szinte egész eljárás-rendszerének felülvizsgálását és „újra-alkotását”. Olyan gondolatról van tehát itt szó, amely a pedagógia teljes és átfogó megújulásának kétségtelenül egyik „forrásvidékeként” értékelhető. Mindenesetre a visszatükrözés ilyen értelmezése, az objektum és a szubjek-

tum közötti aktív kölcsönhatás és a tudat aktivitásához, teremtő és újra-alkotó tevékenységéhez a feltételek biztosítása s az adekvát pedagógiai eljárások kimunkálása-bevezetése – az egész modern oktatás szempontjából életbevágó és megalapozó jellegű elvi teendőnek, történelmi feladatnak mondható.

Minthogy pedig ez a feladat elválaszthatatlanul kapcsolódik a dolgokra, jelenségekre, folyamatokra való ráhatással, vagyis egyfajta *gyakorlattal*, – ezért a gyakorlat fogalmát ugyancsak szükséges szemügyre vennünk a Jaroszewski által felvetett problematika keretei között.

A gyakorlatnak – amint a szóban levő könyv kimutatja – meglehetősen sokféle értelmezése van; a különböző felfogások alátámasztani látszanak azt az álláspontot, hogy a marxi „praxis” kategória a termelési tevékenységen (a munkán) kívül magában foglalja az emberi viszonyokat átalakító társadalmi tevékenységek összes formáit. (93. o.) (E szerint ide kellene sorolni a pedagógiai gyakorlatot is, bár – mint említettük – a praxist szigorúan értelmezve ebből Jaroszewski – a kulturális, az írói, a kultikus stb. tevékenységekkel együtt – a pedagógiait hajlandó kirekeszteni; ez egyrészt bizonyos ellentmondást jelent fejtegetéseiben, másrészt arra is rávilágít, hogy az iménti felsorolás korántsem „homogén” tevékenységek számbavételét jelenti). Másutt különösen a „cél tudatos tárgyi cselekvéseket” említi a gyakorlat fogalmának lényegeképpen, azokat a tárgyi cselekvéseket, amelyek alkalmasak – többek között – arra, hogy az emberek anyagi tárgyakat, gazdasági és politikai struktúrákat, intézményeket stb. alakítsanak át; „ide tartoznak – mondja továbbá – mind az egyes egyének, mind a kollektívák ilyen jellegű cselekvései, amelyek a társadalmi interakció történelmileg változó formáinak keretei között mennek végbe” (107. o.)

A gyakorlattal kapcsolatos e különböző megállapítások – úgy tűnik – lehetővé teszik, hogy annak szűkebb és tágabb értelmezését különböztessük meg. A szűkebb értelmezés az egyes egyén által végrehajtható „cél tudatos tárgyi cselekvéseket”, a világgal való kölcsönhatás folyamatában lezajló *aktív tapasztalatszerzést* jelenti, s ebben a felfogásban átfogóan érvényesíthető a „szubjektum aktivitásának” az a széles mozgásterülete, amit az imént a neurofiziológiai kutatások újabb eredményeivel kapcsolatban említettünk. Az objektum és szubjektum aktív kölcsönhatása, illetve a „szubjektum aktivitása” ebben az értelemben jelenti: a) egyrészt a tárgyakra, jelenségekre, folyamatokra való tevőleges ráhatásokat („cél tudatos tárgyi cselekvéseket”), b) másrészt mindazokat a *motivált tevékenységeket*, amelyek a valóság viszonylag aktív leképezését jelentő tapasztalatszerzést lehetővé teszik, c) harmadsorban olyan *cselekvéseket*, amelyek az iskolai méretekben gondolt „társadalmi interakció” kívánatos formáit segítik.

A gyakorlatnak e szűkebb értelmezésén túl és e mögött természetesen ott van az átfogó értelemben vett gyakorlat, amely magában foglalja a világ átalakítását célzó tevékenységek – mindenekeelőtt a munka – egész társadalmi rendszerét és történelmi folyamatát.

Ha azt mondjuk: *végző soron* minden emberi ismeret a valóságról szerzett közvetlen érzéki tapasztalaton alapul, – a gyakorlat mindkét (egymástól egyébként csak elméletileg elkülöníthető) változatát egyaránt figyelembe kell venni. Az egyén ugyanis a maga ismereteinek jelentős hányadát saját közvetlen egyéni tapasztalataiból meríti, és pedig annál nagyobb hányadát, minél nagyobb lehetőséget biztosít a mindenkori tanítási-tanulási folyamat „cél tudatos tárgyi cselekvésekként” említett egyéni „gyakorlata” szá-

mára s ezáltal minél nagyobb mértékben teszi lehetővé szubjektumának aktivitását. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az egyes ember nagymértékben támaszkodik az előtte élt és a saját korában élő sok más ember feldolgozott tapasztalatára, a gyakorlat felhalmozott tapasztalatára. Ezt azonban ismét csak abban az arányban tudja feldolgozni, elsajátítani, amilyen arányban saját „céltudatos tárgyi cselekvései” s az ebből származó tapasztalat által alátámasztott fogalmi hálózat lehetővé teszi e szélesebb értelemben vett gyakorlat tapasztalatainak asszimilálását.

Így tehát – bármerről induljunk is el az alapvető ismeretelméleti kérdések felé – minden ösvényen a visszatükrözés és az általa kiváltott tudati aktivitás, az egyéni és átfogó értelemben felfogott gyakorlat, mint a szubjektum aktivitásának tárgyi alapja kerülnek elénk. Ismételten megállapíthatjuk tehát: a visszatükrözés korszerű értelmezése és a szubjektum aktivitásaként, illetve céltudatos *tárgyi cselekvésként* felfogott gyakorlat – ismeretelméleti értelemben ezek a kulcsszavai a modern oktatáselméletnek. (Amiképpen ezek a kulcsszavak értetik meg a cselekvésből kiinduló, az interiorizációval dolgozó modern pedagógiai eljárások hatékonyságát is.) Így válik érthetővé. A. N. Leontjev és P. J. Galperin egyik híres megállapítása is, amely szerint az ismeretek elsajátításának folyamata – az erre vonatkozó naiv szenzualista nézetekkel ellentétben – „nem az észlelésen alapul, amely csak forrása ennek a folyamatnak, hanem a *cselekvésen*, mégpedig akár a külső, gyakorlati, akár a belső, szellemi cselekvésen”. Jaroszewskiről beszélve hozzátehetjük ehhez: főképpen a céltudatos *tárgyi cselekvésen*.

Ha Jaroszewski könyve ennyi eszmélkedésre adna okot, máris szükséges volna beszélni róla, hiszen a gyakorlatban hatékonynak mutakozó korszerű pedagógiát nemcsak szociológiai, pszichológiai, kibernetikai és rendszerelméleti szempontból, hanem mindenekelőtt filozófiai vetületében is egyre szilárdabb alapokra kell építeni. Van azonban e könyvnek (most ismét csak oktatáselméleti oldalról tekintve) még legalább egy igen fontos mondani-
valója, s ez pedig a megismerés útjával s ebben az érzéki és az elvont megismerés dialektikus kapcsolatával összefüggő mondanivaló (V. fejezet). Bár a könyvnek ez a fejezete szüksézübb, mint a gyakorlattal kapcsolatos mondanivalója, mégis van egy különlegesen megszívlelendő tanulsága.

Közismert problémája pedagógiai tankönyveink didaktikai fejezeteinek, hogy a megismerés útját tárgyalva, többnyire meggyűlik a bajuk a megismerés „szakaszaival” (esetenként „fokozatai” kifejezést is használnak). Van olyan tankönyv, amely a tanulói aktivitást egyenesen a harmadik „szakaszra” korlátozza (megkülönböztetvén először érzéki, másodszor racionális megismerést, harmadszor gyakorlati alkalmazást, ami nyilvánvalóan vulgáris értelmezése az ismert lenini tételnek). A félreértéseket részben az is magyarázza, hogy a hagyományos marxista ismeretelméletben „érezki” és „racionális” szakaszokról beszéltek s ezekkel – természetesen jogosan – az *egységes* megismerési folyamat különböző szintjeit igyekeztek megkülönböztetni. Eddig is nyilvánvaló volt, hogy – amint Sz. L. Rubinstein megfogalmazta – „a valóságban *egységes* megismerési folyamat van, amely szükségképpen az érzékivel kezdődik, és éppoly szükségszerűen túllépi az érzékinek a határait, átmegy absztrakt gondolkodásba . . .” Azonban éppen ez a megjelölés, hogy „először” és hogy azután „túllépi” és „átmegy” . . . okoz bizonyos pedagógiai fejtörést; mert az „először” megjelölés csak addig a pillanatig érvényes, amíg a céltudatos tárgyi cselekvés valamely elvontság (valamely fogalom) létét már előbb nem biztosította, ha ugyanis ez már megtörtént, akkor egy-egy megismerési folyamat – esetenként – éppen

a már rendelkezésre álló elvontból (tételből, szabályból stb.) indul ki és halad újabb fogalom (vagy újabb tárgyi cselekvés felé). Ilyen módon induktív és deduktív megismerés rendkívül bonyolult módon összeszőődnek, és komoly jelentőséget kap a kifejezés, hogy itt nem egyszerűen a megismerés útjáról, hanem a megismerés *dialektikus* útjáról van szó.

A rövidség kedvéért csupán egyetlen passzusát hadd idézzük ezzel kapcsolatban Jaroszewski gondolatébresztő könyvének, amikor ugyanis ezt mondja:

„A szenzualista empirizmus és a racionalizmus egyoldalúságának leküzdése szempontjából nagy jelentőségűek voltak azok a fiziológiai és pszichológiai kutatások, amelyek kimutatták, hogy az ember reális megismerési folyamataiban *nem lehet elkülöníteni* a tisztán érzéki tapasztalatokat, az empirikus megismerést az elvont fogalmi megismeréstől. Az ember, amikor valamilyen tárgyat észrevesz, mindig mozgósítja a hasonló tárgyakra vonatkozó eddigi ismereteit, s észleléseit az általa használt fogalmak hálójában fogja fel”. (316. o.)

Ez a felismerés, amely egyébként voltaképpen a megismeréssel kapcsolatos régi tapasztalatot fogalmaz meg, frappánsan mutatja az „érzéki” és a „racionális” megismerési szintek dialektikus egységét, egymásba-hatolását, együttjelentkezését. Ezzel együtt a különböző „szintek” egymásbafonódó jelenléte mindenképpen tény marad, amellyel a megismerés iskolai gyakorlatában különösen számolnunk kell, hozzáteve, hogy a „célirányos tárgyi cselekvések” körének határozott szélesítésével fokozottan biztosítsuk a szubjektum aktivitását a megismerésnek valóban minden „szintjén”.

Ilyen és hasonló reflexiók megfogalmazására késztet Tadeusz M. Jaroszewski műve. Csak ismételni lehet: ez alkalommal rendkívül keveset tudtunk „meríteni” ebből a gazdag könyvből és bizonyára megbocsátható tendenciával főképpen azokra a fogalmakra orientálódtunk, amelyek pedagógiailag leginkább főbenjáróknak tekinthetők s ezen belül elsősorban az oktatáselmélet szempontjából egzisztenciális jelentőségű visszatükrözés és a gyakorlat kérdését érintettük; valóban csak úgy érinthettük, mint a madár szárnya a víz szintjét, minthogy a könyv gazdag tartalma elmélyült elemzésre ösztönözhet.

S a mondanivaló aktualitása, az okfejtés világossága, a szerző által folytatott polémia korrektsége miatt is, pedagógiai vonatkozásai, illetve a pedagógia filozófiai alapjait érintő összefüggései miatt is csak örömmel üdvözölhetjük ezt az értékes lengyel filozófiai munkát s ajánlhatjuk gyakorló pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek és pedagógiai kutatóknak egyaránt elmélyült tanulmányozásra.

A könyv (amely eredetileg Varsóban, 1974-ben jelent meg) a Kossuth Kiadó gondozásában, gondos szerkesztésben, jól olvasható betűtípussal szedve jelent meg magyar nyelven.

Nagy Sándor

PEDAGÓGIAI MŰHELY A NEVELÉS RENDSZERELMÉLETI KUTATÁSÁRA*

1.

A neveléstudomány az utóbbi évtizedben – nemzetközi és hazai termékeit tekintve – számos területen komoly eredményt ért el. A köznevelés rendszerének fejlesztésével kapcsolatos kutatások mégis – paradox módon, de megalapozottan – arra hívják fel a figyelmet, hogy a neveléstudományi kutatások mozaikszerű, izolált, gyakran ellentmondó mennyiségi és minőségi mutatói nem elegendőek a rendszer fejlesztésének prognosztizálásához.

Másfelől az iskola, a kollégium, vagy más konkrét nevelési intézmény fejlesztése sem látszik egyszerűbbnek, hiszen a köznevelés rendszerének fejlesztési stratégiája és az intézmények sajátos fejlődési vonalai csak együtt programozhatók.

Ugyanez vonatkozik, talán még fokozottabb mértékben magára a tudományra is, melynek belső rendszertani problémái olykor százados elemek konzerválódásából, máskor az interdiszciplinaritás leegyszerűsítéséből, vagy éppen a gyakorlat elmélet helytelen arányaiból fakadnak.

A varsói pedagógiai műhely Aleksander Lewin professzor vezetésével csaknem egy évtizede törekszik az általános rendszerelmélet pedagógiai adaptációjának kimunkálására. A köznevelés, az intézményi nevelés és az elméletképzés rendszerjellegű megközelítése egyaránt helyt kapott ebben a tevékenységben. Ezen idő alatt az iskolai értékelés rendszerének megújítása (a 60-as évek vége, 70-es évek eleje), majd a nevelésmódszertan mint diszciplína kidolgozása, napjainkban pedig a nevelési mikrorendszer jelentették a konkrét elemzések tárgyát. A pedagógia olyan klasszikus alakjainak mint A. Sz. Makarenko V. A. Szuhomlinszkij I. Korczak C. Freinet és mások munkásságának feldolgozása során a nevelés rendszerelvű megközelítésében mérhetetlen gazdag forrásokra bukkant ez a műhely s immár nem csupán egyes részeredmények, hanem a nevelés és rendszer elméleti megalapozásának körvonalai bontakoznak ki lengyel és nemzetközi viszonylatban egyaránt.

Az 1979. májusában rendezett egyhetes nemzetközi szemináriumot 1976-ban megelőzte egy hasonló (Mondralin, 1976. május 2–8.), amely az általános rendszerelmélet és a pedagógia alapfogalmainak összevetését törekedett elvégezni. Szovjet, NDK, bolgár, magyar és lengyel szakemberek találkozója volt ez. 1977-ben a bolgár partnerek rendeztek szemináriumot az iskolai oktatás-nevelés rendszerének feltárása céljából.

Így a mostani ciklus konkrétabb programmal dolgozhatott s azt a munkafeladatot tűzte ki, hogy a jelenlevő bolgár, francia, csehszlovák, magyar és lengyel szakértők a következő területeken lépjenek előbbre:

a) A nevelési mikrorendszer elméleti értelmezése.

*A Varsói Pedagógiai Kutatások Intézete Nevelési Rendszere Osztályának – vezetője: Aleksander Lewin – nemzetközi szeminárium alkalmából (1979. május 12–19.).

b) A nevelési mikrorendszer fejlődésének és fejlesztése főbb tapasztalatainak elemzése, rendszerezése.

c) Ajánlások összeállítása az iskolák, nevelőintézmények fejlesztési stratégiáinak kidolgozásához s a rendszerelv alkalmazásának lehetséges módozatainak megalapozásához.

d) Nemzetközi elméleti jellegű monográfia körvonalainak meghatározása és az együttműködés lehetőségeinek feltárása.

A varsói pedagógiai műhely e gazdag feladatrendszere mögött számos kétoldalú kapcsolat elmélyült, évek óta tartó tevékenysége áll.

A Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája Nevelélméleti Kutatóintézete és a rendező intézmény között 1976–80-ra együttműködési szerződés biztosítja a téma közös kutatásának feltételeit. A bolgár és szovjet fél együttes kötetek kölcsönös kiadásával járul hozzá a hatékony kutatásokhoz. A lengyel és magyar kutatók közt – sajnos, nem eléggé indokoltan – csupán személyes kontaktus biztosítja a kölcsönös tájékozódást és ösztönzést. A francia kutatók az iskola mai belső problémáit tanulmányozzák s éppen ebben az évben készülnek nemzetközi jellegű önálló kötettel is hozzájárulni a mai iskola életének rendszerjellegű értelmezéséhez. A távlatokban megtervezett további szemináriumok minden bizonnyal megérlelik a szükséges együttgondolkodás feltételeit is.

2.

Miért tűzte napirendre a nemzetközi szeminárium *a nevelési mikrorendszer* elméleti-gyakorlati kérdéseit?

A tematikai rend szerint (előre megküldött tanulmányok alapján) *előbb* a nevelési mikrorendszer általános elméleti problémái azért kerültek előtérbe a vitában, mert a rendszerelvű pedagógia (ahogy Lewin fogalmazta: az „akciópedagógia” helyébe lépő „rendszer-pedagógia”)¹ alapját képezi a nevelési mikrorendszer. Ennek a rendszernek a keletkezése, funkciói és fejlesztése sajátos törvényszerűségek feltárását igényli.

A résztvevő francia kutató, F. Bodaut, véleménye kifejezi a szeminárium állásfoglalását: a nevelési mikrorendszer értelmezése megköveteli a rendszerépítés „alulról” (empirikus) és „felülről” (deduktív) kialakított útjának harmonizálását és dialektikáját. Ebből következik a kutatási és gyakorlati magatartás: a diagnózist, a fejlődés rendszerjellegű elemzését nyomban követi a prognózis, a változatos alternatív megoldási módok kialakítása. Így a nevelési mikrorendszer fejlesztése önmagában próbára teszi a filozófiai, szociológiai, pszichológiai nézőpont és elvek harmóniájára törekvő kutatók erőfeszítéseit.

M. Kalab (Csehszlovákia) nyomatékosan figyelmeztetett a nevelési mikrorendszer és általában a nevelési funkciók leegyszerűsítésének veszélyére. A nem-marxista iskolakoncepciók, a szocializációt manipulációs eljárásként értelmező irányzatok éppen a nevelés szocialista minőségének degradálását várják a „rendszer”-fogalmak pedagógiai előretörésétől. A nevelési mikrorendszer alapvető funkcióit csak a szocialista nevelőiskola koncepciója határozhatja meg s sem a „kibernetizálás”, sem a mechanisztikus relativizálás, azaz a fogalmak véletlen egymás mellé halmozása, elértéktelenítése nem felel meg szocialista nevelésünk alapkövetelményeinek. Lewin programadó tanulmánya így foglalja ezt a

¹ Ld. a szeminárium kéziratot anyagait (lengyelül, oroszul), 6. old.

gondolatot össze: „... az elkövetkező évek kutatásai nem csupán a nevelési mikrorendszer keletkezése, fejlődése és működése folyamatainak jobb megértését, hanem mindennél inkább a nevelés szocialista koncepciójának következetes megvalósítását ígérik”.²

*

A második problémakör a rendszerépítés, a nevelési mikrorendszer fejlesztésének tapasztalatait fogta át. Az iskola és környezete, az iskolai kísérlet mint rendszerfejlesztés, az iskolai nevelés-oktatás és a nevelőmunka rendszerének aktuális problémái egyaránt helyt kaptak a vitában. Szembetűnő volt a bolgár nevelési rendszer irányításának (minisztériumi, művelődési osztályi és területi regionális szervek) pozitív tapasztalata. Ilyen szervezett, nevelési koncepciót vállaló irányítási háló nélkül (s megfelelő apparátus hiányában) aligha beszélhetünk a nevelési mikrorendszer fejlesztésének sikeréről. A lokális (egy város, városi körzet, települési egység) nevelési háló irányítása hivatott az egyes nevelési intézmények (s környezetük) mikroelemeit egységes rendszerré fejleszteni.

Ellentmondás akkor keletkezik – a csehszlovák, lengyel és a szemináriumra megküldött szovjet kutatási beszámoló tapasztalatai szerint –, ha a nevelési folyamat egységes irányítása helyett az intézmények nevelési hatásai egymást keresztezik s az együttműködés, összehangolás vagy éppen integráció elmarad tevékenységükben. A hazai modellkísérleteket képviselő szentlőrinci beszámoló, valamint a Szederkényben folyó vizsgálatok összegezése is a nevelési mikrorendszer kísérleti-tapasztalati variabilitásáról győzte meg a résztvevőket. Újszerű lengyel kísérleti tapasztalatokról hallhattunk az iskola és környezete együttműködéséről, a nyitott iskola elveinek megvalósításáról kapott információkban.

*

Nem volt kisebb jelentőségű a záró témacsoport sem, amely a nevelési mikrorendszer kutatását értelmezte. A rendszerelv mint metodikai elv megköveteli a rendszer működésének totális elemzését. Ehhez nem elegendők azok az analízis eljárások, amelyek a hagyományos pedagógiai kutatásban helyt kapnak. Újszerű, a rendszermozgást diagnosztizáló, a rendszerirányítás hatékonyságát tanulmányozó és a rendszer (esetünkben a nevelési mikrorendszer) fejlesztési trendjeit feltáró összegezések metodikáinak kidolgozása még előttünk álló feladat.

A pedagógiai modellek, a rendszeranalízis paraméterei, a tartalmi-strukturális és a formális-standardizált értékelési eljárások egyes elemeit bemutatták a kutatók ezen a szemináriumon. A további munkálatoktól függ a matematikai, a formalizálási eljárások és a rendszert meghatározó tényezők kölcsönös egymásrahatásának finomabb szálaival szükséges műveletek logikai, gyakorlati kimunkálása.

3.

Talán az eddigiek is érzékeltetik a nevelési mikrorendszer (és általában a nevelés és rendszerelmélet) kimunkálásának indokoltságát. A szocialista nevelő iskola felé mozduló, a nevelést nem csupán járulékos, alkalmi és akciószerűen belépő szituációnak értelmezett

² Uo. 2.

nevelési intézményi tevékenység megköveteli az egész folyamat rendszerjellegű tervezését, szervezését, értékelését és megfelelő korrekcióját.

Ezzel kapcsolatban e sorok írója mutatta be eddigi kutatásainak néhány összetevőjét, főként a *nevelési folyamat közösségi rendszerekre épülő sajátos képződményeit*. A tanulmány az irányítás mechanizmusának jelentőségét külön is hangsúlyozta, hiszen a *rendszerképzés éppen a nevelési folyamat irányításának eredményeként valósul meg*. A nevelési mikrorendszer belső mechanizmusait, az önirányító-önkormányzó közösség rendszeralkotó jellegét, az ellentmondások feltárását a szeminárium élénk eszmecseréje beépítette a teljes gondolatmenetbe.

A már jelzett szentlőrinci tapasztalatok összefoglalója (*Gáspár László tanulmánya*) az iskolai kísérletet értelmezte s a *nevelési kísérletet mint rendszerfejlesztést mutatta be*. Élénk vitát és eszmecserét indukált a termelőtevékenység értelmezése, a pedagógiai innováció feltételeinek értelmezése és a „nagyrendszer – iskola” kapcsolatainak felvázolása. A szederkényi iskolabázist *Vastagh Zoltán* ismertette s a tapasztalatok elemzése az iskola belső és külső kapcsolatainak gazdagodását, a *pedagógusközösség tevékenységének tudatosítását és a szocializációs funkciók időbeli elrendezését* állította előtérbe.

A lengyel iskolai tapasztalatok, a „nyitott iskola” (Wiloch, Winiarski és mások) koncepciójának egybevetése a hazai törekvésekkel igen fontos argumentumokkal gazdagították rendszerfejlesztő iskolakísérleteink távlatait.

4.

A szeminárium hatásának teljes értékelése későbbi feladat. Eljutnak az ajánlások a címzettekhez s megtermékenyítik, minden valószínűséggel, az iskolai, kollégiumi, nevelőotthoni, gyermekvédelmi gyakorlatot. A több mint 50 beküldött tanulmány s a vita anyagának további tanulmányozása választ adhat számos, a szemináriumon nyitva maradt kérdésre. Kialakul egy nemzetközi együttműködés a következő 1981–1985. tervidőszakra s ezt szükséges lenne a különböző nemzetközi egyezményekben is rögzíteni. Készül egy nemzetközi jellegű alapvető monográfia programja és az írógárda egyezteteti a következő években a fogalmak, szempontok, tapasztalatok lényegét.

A szeminárium elméleti indítékokat nyújtott a nevelési mikrorendszer tartalmi, szervezési, metodikai elemeinek feltárásához. *A marxista neveléstudomány a rendszerelv érvényesítésével* – ahogy F. F. Koroljon akadémikus fogalmazta – *a dialektikus és történelmi materializmus pedagógiai értelmezésének újabb fejezeteit írhatja meg*. Gazdagodik a marxista neveléstudomány metodológiája. Kutatási bázisa és a gyakorlattal való kapcsolata még szervezettebbé válik.

Ezért is meglepő, hogy a nevelés marxi elméletéről szóló hazai értekezés³ éppen a nevelés mikrorendszeréről írt Lewin-tanulmányban⁴ látja a helytelen megoldás egyik prototípusát. A szerző szerint „a nevelési rendszer” itt úgy jelenik meg, mint az elmélet embereitől független objektív összefüggés, amelynek egyes mozzanatai ugyan a gondolkodó fej termékei, egészében véve azonban

³ B. Pach Éva: A nevelés marxi elméletéről. Valóság 1979. 4. sz. 25–40.

⁴ Aleksander Lewin: A nevelési mikrorendszerek kialakulása, fejlődése és működésük folyamatának elemzése. Magyar Pedagógia 1977. 1. sz.

kicsúszi a beavatottak ellenőrzése alól: „önszervező rendszerként” működik.⁵ Úgy tűnik, valami súlyos félreértés áldozata a cikk írója, hiszen az önszervező tulajdonság csak *egyik* vonása e nevelési mikrorendszernek. Nem, nem a spontaneitást „lopja” vissza a rendszerépítő autonóm mozgás, csupán a sajátos belső mozgás megértése lehetetlen ennek a jegynek a *megfelelő* értékelése nélkül.

Hasonló félreértésekre adhat más interpretáció is lehetőséget, ha a marxista nevelélméletet valamilyen részkonceptió monopolizálható (mondjuk eticista, biologista, szociologizáló) elemeként fogjuk fel.

A szeminárium arra figyelmeztet — s a hazai eszmecserékre is jótékonyan hathat —, hogy a rendszerelv érvényesítésével törekedjünk a marxi dialektika még teljesebb alkalmazására.

*

Lewin többször idézett munkájának záró soraiból sajátos feladatok csendülnek ki: „Ha az iskola nem dolgozik saját nevelési rendszerén s csupán a sztereotip pedagógiai tevékenység fejlesztésére vállalkozik, így is nem kevés eredményt érhet el. Jelentősen messzebbre juthat viszont, ha tudatosan és bátran törekszik a nevelés rendszerének megteremtésére . . . s ezzel leküzdí a társadalmi követelmények és saját korábbi eredményei közt kialakult ellentmondásokat”.⁶ A hazai viszonyokat elemezve sem juthatunk más következtetésre, ahogy erre saját állásfoglalásaink is utalnak.⁷

A további eszmecserék, kutatások minden bizonnyal számos eredménnyel járhatnak hozzá a nemzetközi méretekben kibontakozó progresszív, a szocialista nevelés lényegéből fakadó erőfeszítésekhez.

A varsói pedagógiai műhely ajánló bibliográfiával, rendszer-pedagógiai szójegyzékkel, kutatásmethodikai anyagokkal és Lewin újabb szintetizáló kötetével (V podstaw tworzej pracy nad systemem wychowania. Warszawa 1978. — Instytut Badani Pedagogicznych) lepte meg a szeminárium tagjait. És még valamivel: az alkotásra ösztönző, problémaérzékeny marxista pedagógiai látásmód elemeit kaptuk „ajándékba.” Egyik este Korczakra emlékeztünk. Munkával, eszmecserével. A Nemzetközi Korczak Társaság és a Varsóban épülő Korczak Intézet terveiről váltottunk szót. Valamennyiünk ügyéről beszélünk. Jelkép lett ez az esti beszélgetés. A tervezett Intézet a kísérleti pedagógia, a gyermeknevelés humanista éltetője és a nemzetközi együttműködés intézménye kíván lenni. Méltó a Varsóban dolgozó alkotó pedagógusok erőfeszítéseihöz.

Petrikás Árpád

⁵Uo. 27.

⁶Ld. a szeminárium kéziratot anyagait, 10. old.

⁷*Petrikás Árpád: Elmélet és gyakorlat az iskola szocialista nevelési rendszerének fejlesztésében. Pedagógiai Szemle 1979. 2. sz. 102–111.*

„ÖSSZEHASONLÍTÓ” NEVELÉSTÖRTÉNET

(Egy megkésett recenzió ürügyén)

Teljesen felesleges a címben idézőjelbe tett jelző: a neveléstörténet – akárhogyan nézzük is – mindig összehasonlító, mindig „komplex”. Egy-egy történeti tény vizsgálata során a kutatónak össze kell hasonlítania tárgyát a korábbi, illetőleg a korabeli tényekkel, szembesítenie kell a már meglévőkkel, hiszen csak így tudja kimutatni, hogy vizsgált tárgya azokhoz képest más-e, új-e, jobb-e? Gondos és alapos összevetés nélkül aligha mutatható ki, hogy a vizsgált tárgy, jelenség, tény vajon előbbrelépést jelent-e, vagy stagnálást, vagy éppen lemaradást; enélkül elképzelhetetlen megvalósítani a neveléstörténetírás alapvető feladatát: a neveléstörténeti *folyamat* bemutatását, az *alakulás-fejlődés* átfogó feltárását.

Más könyvet keresve véletlenül került kezembe az Országos Széchényi Könyvtár „I”-betűs katalógusdobozból egy katalóguscédula, amely az „*Internationales Kulturhistorisches Symposium Mogersdorf*” című könyvsorozat 7. kötetét regisztrálta, ezzel a címmel: „*Schul- und Bildungswesen im pannonischen Raum bis 1918 mit besonderer Berücksichtigung des niederen Schulwesens*” (A pannon térség iskola- és oktatásügye, különös tekintettel az alsó fokú oktatásügyre).

Meglepődtem, amikor magát a német című könyvet kézbevettem: a kötet a burgenlandi Mogersdorfbán 1975 nyarán rendezett konferencia anyagát közli, mégpedig mind-egyik tanulmányt három nyelven: magyarul, németül és szlovénül (illetőleg horvátul). A konferencia témáját ugyanis ausztriai, magyarországi és jugoszláviai kutatók vizsgálták (erre utalnak a kötet címlapján levő zászlók színei is). Ime, az „összehasonlító” neveléstörténet egyik sajátos megnyilvánulási formája: *egyazon terület iskolaügyét az egymástól eltérő felfogású és beállítottságú kutatók vizsgálják*, s kutatási eredményeiket összevetik, összegezik, szembesítik.

A kötetben a következő sorrendben olvashatók egymás után a tanulmányok:

Rudolf Gönner: A pannon térség iskola- és művelődéstörténeti kutatásának indoklása és perspektívái. *Ladislav Lang*: A burgenlandi iskolaügy fejlődése 1848-ig német egyetemek végzettjeinek hatására. *Miroslav Kokolj*: A murántúl iskolaügyének fejlődése a 19. századig. *Guido Stres*: Szlovénia alsó fokú iskoláinak ügye 1868-ig, különös tekintettel Északkelet-Szlovéniára. *Fritz Posch*: Stájerország alsó fokú iskoláinak ügye a Birodalmi Népiskolaügy érvénybelépéséig. *Jaroslav Šidak*: A horvátlakta területek iskolázásának fejlődése 1773 és 1874 között. *Vörös Károly*: A két Ratio Educationis és a népoktatás Magyarországon. 1774–1868. *Rudolf Wassitzky*: A burgenlandi alapoktatás megteremtése az 1761-es, Harrach gróf által Parndorf és Neudorf számára kibocsátott „Iskolarendelet” tükrében. *Horváth Ferenc*: A népiskolaügy Nyugat-Magyarországon az 1868. évi törvény tükrében. *Mihajlo Ogrizović*: A határőrvidéki tanító és nevelő, Mijat Stojanovic tevékenysége.

A kötet kiadója: Amt der Burgenländischen Landesregierung, Landesarchiv.

Ugyanabból a katalógusdobozból azután előkerült a sorozat következő, 8. kötetének katalóguscédulája is. E kötet az 1976-ban Kőszegen megrendezett „*Internationales Kulturhistorisches Symposium Mogersdorf*” anyagát tartalmazza, ugyancsak három nyelven, a következő címmel: „*A pannon térség iskola- és művelődésügye 1918-ig, különös tekintettel a felsőbb oktatásra*” (Szombathely 1978., a Vas megyei Levéltár kiadása).

Éz a kötet a következő tanulmányokat tartalmazza: *Vörös Károly*: A társadalom és iskolaügy a pannon térségben. *Miroslav Kokolj*: A murántúli fiatalság képzése az elemi iskola befejezése után a 19. század elejétől 1918-ig, *Franz Probst*: A felsőlövői evangélikus tanintézetek és szerepük a 19. század tankönyvirodalmában, *Kovács József László*: Közműveltség Nyugat-Dunántúl városaiban a 16. századtól, *Dušan Plečaš*: A tanítóképzés Szlavóniában a 19. században, *Johann Andritsch*: A grazi egyetem és a pannon térség, *Jože Ciperle*: Közép- és főiskolák Szlovéniában, különös tekintettel az északkeleti részre 1918-ig, *Kanyar József*: Középiszkola és középszintű oktatás Dél-Dunántúlon a 18–19. században, *Igor Karaman*: A diákok szociális és vallási hovatartozása a zágrábi főiskolákon az első világháborúig, *Franz Gall*: „Vienna docet”. A bécsi egyetem mint európai oktatási intézmény.

Az 1970-ben kezdődött mogersdorfi művelődéstörténeti szimpóziumok között a többi évben nevelés- vagy pedagógiatörténeti témájúak nem voltak.

*

Sokszínű, gazdag és értékes kutatási anyag halmozódik e két kötetben, *a bemutatott új kutatási eredmények értékes adalékok a magyar (vagy magyarországi) neveléstörténet képének teljesebbé tételéhez is.*

Joggal merül fel ezért az olvasóban a kérdés: vajon *miért nem kapott nagyobb publicitást* a két szimpózium, illetőleg e két értékes kötet legalább a neveléstörténettel foglalkozók körében? Vajon miért veszett el szinte a teljes ismeretlenségben ez a két kiváló tanulmánygyűjtemény? Igaz, hogy a budapesti Országos Széchényi Könyvtárban mindkét kötet megtalálható, a budapesti Egyetemi Könyvtárban viszont egyik sem, a Magyar Tudományos Akadémia könyvtárában pedig csak az 1976-os konferencia kötete olvasható. A könyvek tehát szélesebb körben jószerivel teljesen hozzáférhetetlenek, új eredményeik a hazai neveléstörténeti kutatások vérkeringésébe így aligha kerülhetnek bele.

Elgondolkodtató ugyanakkor az a tény, hogy az 1975-ben megrendezett konferencia három nyelvű anyaga *már 1976-ban napvilágot látott Eisenstadtban*; az 1976-os anyag is megjelent 1978-ban Szombathelyen. A sokat emlegetett hosszú nyomdai átfutás – úgy látszik – nem mindig és nem mindenütt olyan hosszú?

Irigykedve gondolok e kötetek szerkesztőire: a hazai akadémiai neveléstörténeti (s más tudomány-szakbeli) konferenciák előadóinak sokkal hosszabb időt kell várniuk arra, hogy referátumaikat nyomtatásban viszontláthassák.

Például az akadémiai Neveléstörténeti Albizottság 1975-ben tartott rendezvényeinek anyagát közreadó kötet megjelenési időpontja e sorok írásakor még teljesen bizonytalan, de ugyanez a helyzet szinte az összes akadémiai konferencia anyagával. Már sokan szóvá tették e hátrányos helyzet káros tudományos következményeit. Csak egyet hangsúlyozok ezek közül: az alatt a 6–8 év alatt, amely a kutatási anyagnak a konferencián való élőszóbeli elhangzásától annak nyomtatásban való megjelenéséig eltelik, a kutató számára ez az előadott anyag megszűnik létezni. Hivatkozni nem tud rá, eredményeire újabb kutatást nem építhet, egyes részeit újabb munkáiban fel nem használhatja, anyagát alakítani, továbbfejleszteni nem lehetséges. S közben számos új kutatási eredmény születik, rengeteg új dolog történik saját és mások kutatásában egyaránt. Az elhangzott előadás ez alatt a 6–8 év alatt teljesen kívül reked az idők folyásán.

Kétségtelen: *csakis olyan idő-ütemezéssel érdemes konferenciaanyagot közzétenni, ahogyan ezt a mogersdorfi szimpóziumok szervezői tették.*

Magukból a kötetekből nem derül ki, hogy a két konferencián volt-e vita, illetőleg miről folyt vita az előterjesztett kutatási eredményekkel kapcsolatban. A közölt tanulmányokat olvasva magam is, — s biztos vagyok benne — más, neveléstörténettel foglalkozó kutató is talál bennük vitatható megállapításokat, megkérdőjelezhető tételeket. Ezzel összefüggésben érdemes felfigyelni egy szembetűnő jelenségre, amely hazai neveléstudományi kutatásunk jellemzőjévé éppen ebben az évtizedben kezd válni.

A két kötet magyar szerzői magas szinten fejtegetik témáikat, a történetkutatás legmodernebb elveit követve, a kutatási módszereket szakszerűen alkalmazva, ugyanakkor eléggé csekély neveléstudományi fogékonysággal, pedagógiai problémaérzékenységgel. S ez nem véletlen.

A mai hazai neveléstörténeti kutatásban jól megfigyelhető a tendencia: *egyre több köztörténeti képzettségű tanár, levéltári és könyvtári szakember, irodalomtörténész foglalkozik neveléstörténeti témák kutatásával, viszont egyre kevesebb a neveléstudomány felől érkező neveléstörténeti kutató.* Századunk első négy évtizedében ez még elképzelhetetlen volt, a második világháborúig Fináczy Ernő szelleme hatotta át a hazai neveléstörténeti kutatást, illetőleg az ő neveléstörténeti beállítottsága érvényesült a neveléstudományban. De erős volt a neveléstudomány és a neveléstörténet kapcsolata a felszabadulás utáni két évtizedben is. Napjainkra viszont ez a korábbi szoros összefonódás már jócskán meglazult, sokféle ok következtében. Az egyetemek neveléstudomány-szakos hallgatóit jelenleg elsősorban a jelen és a jövő sok izgalmas modern pedagógiai problémája foglalkoztatja és vonzza, a kutatói státusok is kizárólag ilyen modern pedagógiai témák kutatására vannak fenntartva. Az is tagadhatatlan tény, hogy a neveléstudomány hajdani alapvetően történeti irányultsága manapság elsősorban antropológiai-pszichológiai irányultságúvá válik. A neveléstörténeti kutatók derékhada a jövőben — minden valószínűség szerint — nem az egyetemek neveléstudományi tanszékeiről fog kikerülni.

Ugyanakkor napjainkban a történetkutatásban egyre jobban felerősödött a speciális részterületek művelése (agrár-, ipar-, gazdaság-, üzem-, értelmiségtörténet stb.). A tendenciákat látva, talán igaz lehet a sejtés, hogy 2000 körül a neveléstörténet — mint a művelődéstörténet egyik középponti területe — elsősorban a történettudományok *szerves* része lesz, kikerülve a neveléstudomány mai keretei közül (ennek minden kutatásszervezeti, kutatóhelyi, kutatóképzési, egyetemi oktatási következményével együtt). A neveléstörténeti kutatások ennek következtében — történetkutatási-módszertani szempontból — valószínűleg szakszerűbbek lesznek. Annak azonban már most elébe kellene menni, hogy neveléstudományi-pedagógiai szempontból is szakszerűek, egzaktak legyenek.

Lapozva a két mogersdorfi kötetet, egy másik érdekes tény is szemébe ötlök az olvasónak. Mind a magyar, mind a külföldi szerzők alig idéznek 1945 utáni, magyar szerzőtől származó, Magyarországon megjelent neveléstörténeti tanulmányt vagy könyvet. Eléggé gazdag a felszabadulás utáni hazai neveléstörténeti szakirodalom idevonatkozó termése. Vajon miért maradt ez ismeretlen a két szimpózium előadói előtt?

A két — kitérő nyomdai kiállításban megjelent — könyvet forgatva ilyen gondolatok is felmerülnek az olvasóban: *milyen sok olyan neveléstörténeti témánk van, amelyet érdemes lenne megbeszélni, megvitatni szomszédainkkal, akikkel neveléstörténetünk egészen*

1918-ig közös volt! Jól tudom, hogy ennek ma még sok akadály van, bár nem egészen értem, hogy miért, 35 évvel a felszabadulás után.

Eltekiñtve a vitáktól, e viták „veszélyeitől”, *legalább az összehasonlítás szintjéig el kellene jutnunk:* meg kellene ismernünk, hogy a szomszédos országok szakembereinek mi a véleménye a magyar szakemberek által bemutatott magyar neveléstörténetnek azokról a fejezeteiről, amelyek az ő országuk neveléstörténetének is részei. S nekünk is meg kellene ismernünk a szlovák, a román, a jugoszláv, az osztrák neveléstörténeteket. Ilyenekre azonban nem találtam hazai könyvtárainkban, pedig léteznek. Milyen hasznos lenne ezek *összehasonlító elemzése!* Nem hiszem, hogy tévedek: sokkal jobban ismerjük a nyugat-európai államok neveléstörténetét, az arra vonatkozó szakirodalmat, mint szomszédaink neveléstörténetét, pedig ez utóbbiak neveléstörténete részben közös a miénkkel.

Aligha vonható kétségbe, hogy a közép-kelet-európai országok neveléstörténetének összehasonlító elemzése igen előnyös lenne mindegyik fél számára: hitelesebb lenne a neveléstörténet bemutatása nálunk is, szomszédainknál is, ha ugyanazokat a közös neveléstörténeti tényeket többen, több oldalról vizsgálánánk, más-más álláspontonról nézve, különböző elvi-elméleti alapokon állva.

De még tovább lehetne fűzni a gondolatsort. *Ma még elképzelhetetlen, hogy egy nemzetközi szerzőgárda megírja Közép-Kelet-Európa neveléstörténetét, s. ez az itt élő népek nyelvén nyomtatásban meg is jelenjen.*

Valóban kivihetetlen vágyálom, megvalósíthatatlan utópia ez?

*

Bizonyos vagyok abban, hogy akiket érdekel a „pannon térség”, illetőleg Magyarország, valamint Közép-Kelet-Európa neveléstörténete, mély szellemi élvezetet talál e két „mogersdorfi” kötet tanulmányaiban.

Mészáros István

NEMZETKÖZI ÖSSZEHAONLÍTÓ VIZSGÁLATOK A FRANKFURTI PEDAGÓGIAI INTÉZETBEN

Az utóbbi években a hazai pedagógiai tudományos közvélemény is egyre nagyobb érdeklődéssel fordult az *összehasonlító pedagógiai kutatások*, s e kutatások elvi-módszertani kérdései felé. Hogy az összehasonlító pedagógia napjainkban ennyire előtérbe került, csak részben magyarázható azzal, hogy egy sor kérdés vele kapcsolatban máig sem megfelelően tisztázott, ill., hogy tisztázásuk éppen napjaink feladata. Ezzel ugyanis az összehasonlító pedagógia egyáltalán nem áll egyedül, mivel ugyanez több más pedagógiai diszciplínáról és kutatási irányról ugyancsak elmondható. Az összehasonlító pedagógiai kutatások felélénkülésében nyilvánvalóan *legalább ennyire társadalmi szükségletek* jelét kell látnunk.

A tudomány nemzetközi, s ma nemzetközibb, mint valaha is volt. Jelzik ezt a mind gyakoribb nemzetközi konferenciák és munkaértekezletek csakúgy, mint a világméretű

vagy regionális összefogáson alapuló nemzetközi tudományos szervezetek és intézetek, vagy éppen az országokat és kontinenseket összekapcsoló korszerű számítógépes információs rendszerek és adatbankok. Napjainkban az egyes országok, társadalmak és főképp az egyes nemzeti gazdaságok közötti kölcsönhatások egyre intenzívebbé, differenciáltabbá és többretegűvé válnak, ami a különböző országok tudományossága számára egyre több hasonló dilemmát, analóg kérdést vet fel. Kézenfekvő az ilyen esetekben legalábbis tájékozódni arról, hogy az egyes országokban milyen hasonló problémák vetődtek fel, ezek megoldására milyen válaszok, alternatívák születtek, s mennyiben váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. Az oktatás-nevelés-művelődés területén e feladatra leginkább az összehasonlító pedagógia hivatott. Mivel azonban az egyes országok a nemzetközi összehasonlító vizsgálatoktól elsősorban azt várják – s tegyük hozzá: teljesen jogosan –, hogy *saját* oktatáspolitikai, ill. pedagógiai problémáik megoldásához járuljanak hozzá, az összehasonlító pedagógia tárgyköre is nyilvánvalóan sokkal többet jelent az azonosságok és a különbözőségek egyszerű megállapításánál. Talán elég itt arra az alapvető kérdésre utalni, hogy az összehasonlító pedagógiai kutatások során feltárt adatok, információk, az összegyűjtött tapasztalatok, a megismert összefüggések és törvényszerűségek milyen bonyolult és sok szempontú elemzés-értelmezés után szolgálhatják csak megfelelően *a hazai oktatásügyi döntések előkészítését*, ezek megnyugtató tudományos színvonalon történő megalapozását.

Az itt felmerülő elméleti-módszertani kérdések vizsgálata helyett azonban e cikk csak egy dologra vállalkozik: egy mindenképpen figyelemre méltó pedagógiai kutató intézet rövid *bemutására*, mely jellegét, kutatási profilját, feladatait, szervezését, kiépültségét és külföldi kapcsolatait tekintve végső soron *a nemzeti és a nemzetközi kitekintésű pedagógiai kutatások összekapcsolásának egyfajta sajátos modelljeként* fogható fel. S bár a Német Szövetségi Köztársaságban lévő intézet nyilvánvalóan a mieinktől eltérő körülmények között működik, az előbbieket miatt mégis úgy tűnik, hogy felépítésének, kutatómunkájának rövid ismertetése érdekes lehet a magyar pedagógiai tudományos közvélemény számára is.¹

A frankfurti intézet jellege és alapvető kutatási feladatai

A Majna melletti Frankfurtban működő *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (A Nemzetközi Pedagógiai Kutatás Német Intézete, a továbbiakban: *DIPF*) jogelődjét a hesseni tartományi kormány 1951-ben hozta létre, majd később, 1963-ban átszervezték, és a jelenlegi elnevezéssel *országos szintű* intézménnyé avatták. A DIPF ma mintegy 60 hivatásos, általában valamilyen tudományos fokozattal rendelkező kutatót foglalkoztat. Ehhez kapcsolódik a nem állandó tudományos munkatársi gárda, valamint a mintegy 45 technikai munkatárs. A kutatómunka koordinálását az egyes osztályok vezetőiből és néhány nyugalmazott korábbi vezetőből álló Kutatókollégium végzi, élén az igazgatóval, akit a mindenkori osztályvezetők 2 évre maguk közül választanak, s akit tiszteben a Kuratórium erősít meg.

¹ Ismertetésünk egy ösztöndíjas tanulmányút személyes tapasztalatai alapján, néhány intézeti dokumentum felhasználásával készült.

Az intézet *alapyető kutatási feladatait* és munkájának főbb jellemzőit a Kutatókollégium 1976-os határozata a következőkben jelöli meg:²

– Az intézeti kutatások *tárgya* a képzés-művelődés (Bildung), személyi és társadalmi vonatkozásaiban. Hangsúlyozzák, hogy egy komplex rendszerről van szó, melynek részei egymásra hatnak, s amelyben minden változás minden részt befolyásol. Az intézetben folyó kutatások ezért a művelődés minden formájával és szintjével foglalkoznak, s figyelembe veszik, hogy ezeket a társadalom alakítja, de ugyanakkor ez a hatás kölcsönös; további, hogy jogi, adminisztratív, gazdasági, szociális és pszichológiai előfeltételei és kihatásai vannak. Az oktatás és a személyiség, valamint a képzés és más társadalmi alrendszerek közti kölcsönhatások az intézeti kutatások szerves részét képezik.

– Az elmondottak az intézet *multidiszciplináris szervezését* és a kutatási feladatok *interdiszciplináris megközelítését* teszik egyfelől lehetővé, másfelől pedig szükségessé. Az intézetben képviselt tudományágak szakembereinek feladata *részvenni saját tudományáguk fejlődésében*, s a művelődésre mint kutatási tárgyra orientált résztudományokat bekapcsolni az általános tudományos fejlődésbe.

– Ami a kutatások *jellegét* illeti, a DIFP mindenekelőtt olyan empirikus kutatásokra törekszik, melyek hozzájárulnak a társadalomtudományi és a neveléstudományi elmélet-képzéshez, s melyek egyben az oktatási gyakorlat szükségleteinek kielégítését is szolgálják. Mint hangsúlyozzák, ily módon a „hagyományos filozófiai-spekulatív gondolkodási modellektől” kívánnak mindinkább elszakadni.

– Az intézet munkájának fontos jellemzője az, hogy kutatásait *nemzetközi és kultúrák közti összehasonlításban* végzi (Bildungsforschung im internationalen und interkulturellen Vergleich). A komplex kutatási tárgy, az empirikus orientáció és a kultúrák közti összehasonlítás hangsúlyozása célszerűvé és szükségessé teszik a bel- és külföldi intézményekkel való szorosabb együttműködést.

– A DIFP az elmélet és az alkalmazás-orientált kutatás olyan kapcsolatát igyekszik megvalósítani, amely intézményesen biztosított *kutatási szabadságot* követel egyfelől; s az oktatásügy állami és más képviselőivel, valamint az oktatás gyakorlatával való *állandó kooperációt* másfelől. Mint hangsúlyozzák, a társadalomtudományi alap kutatás megköveteli a kutatás önmaga általi, belső meghatározottságának érvényesülését, amihez az intézet jogi formája kedvező keretet biztosít: megfelelő autonómiát a kutatási témák és módszerek megválasztásában, függetlenséget a személyügyi döntésekben, s megadja a megfelelő pénzügyi finanszírozás biztonságát is.

Mióta az intézet a tartományközi tudományos intézet rangját elnyerte, funkciói kibővültek, és feladatai közé tartozik az is, hogy a Német Szövetségi Köztársaság Kultuszminisztériumának rendelkezésére álljon, és az oktatásügyi hatóságok számára – kívánság szerint – kutatásai alapján mindazon tudományos információkat szolgáltatassa, amelyeket azok munkájukhoz szükségesnek látnak és igényelnek. Mint ahogy az a fent idézettekben kitűnik, ez a funkció nem korlátozza az intézet ama jogait, hogy saját célkitűzéseit és feladatait saját tervei és ütemezése szerint ellássa. Az intézetet – jogelődjét is – mindig az a törekvés jellemezte, hogy *minél szélesebb horizontú nemzetközi kitekintés alapján, kutatási eredményeivel az aktuális oktatási, oktatáspolitikai feladatok megoldását segítse.*

²Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Bericht 1975–1977. Frankfurt am Main, 2–7.

Az intézet tehát *nemzeti* intézet, és a nevében szereplő „ *nemzetközi*” jelző összehasonlító pedagógiai kutatásokra utal. A DIPF elsősorban nemzetközi összehasonlításokat végez, de nemcsak egyszerűen „*ablak a világra*”, az összehasonlító pedagógia, mint egyedi diszciplína értelmében, hanem – legalábbis törekvéseiben – „*ablak a világra*” az interdiszciplinaritás, a korszerű kutatási módszerekkel történő komplex pedagógiai rendszer-elemzés értelmében is. És végül mindez egy igen tudatosan hangsúlyozott gyakorlat-orientáltsággal párosul. Az intézet *szinte feltérképezte a legjobb iskolákat* és regisztrálta a legaktívabb, szakmailag legképzettebb pedagógusokat. A kutatómunka során nagy súlyt helyeznek az iskolai gyakorlattal való kölcsönhatás biztosítására. Jól jellemzi e törekvé-süket az ún. „*ideiglenes munkatársi rendszer*” is, ami azt jelenti, hogy az egyes tartomá-nyok meghatározott kutatási feladatra, tehát adott céllal és időtartamra gyakorló peda-gógusokat delegálnak az intézethez a legkülönbözőbb iskolatípusokból.

A DIPF felépítése és kutatási tematikája

Ha végigtekintjük az intézet egyes osztályainak kutatási témáit,³ akkor azt látjuk, hogy a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok nem csupán az Általános és Összehasonlító Pedagógiai Osztályon folynak, hanem több más osztály tevékenységében is megjelennek. Tudatos törekvés tükröződik ebben, mely *a nemzeti és a nemzetközi kitekintésű kutatások minél hatékonyabb összekapcsolását, egységük megteremtését célozza*. Az intézet tudományos részlegei a következők: Általános és Összehasonlító Pedagógiai Osztály, Pedagógiai Pszichológiai Osztály, Szociológiai Osztály, Gazdaságtani Osztály, Jogi és Igazgatási Osztály, valamint a Statisztikai és Módszerkutatási Osztály.

A *Wolfgang Mitter*, az intézet jelenlegi igazgatója által vezetett *Általános és Összehasonlító Pedagógiai Osztály* korábban résztvett a hazánkban is lefolytatott IEA vizsgálatokban, mely a teljesítménymérések nemzetközi összehasonlításán alapult. További, jellegzetesebb kutatási témáik: a továbbtanulásra jogosító középiskolai végzettség kérdésének vizsgálata a szocialista országok (közelebbről Csehszlovákia, NDK, Lengyelország, Románia és a Szovjetunió), valamint Franciaország és Olaszország oktatási rendszereiben, főleg oktatásszociológiai vizsgálatok és statisztikai adatfelvételek *másodlagos elemzése* alapján; a felsőoktatás problémája a szocialista országokban, a képzési és a foglalkoztatási struktúra viszonyának alakulása szempontjából (a téma az előbb felsorolt szocialista országokon kívül hazánkat is érinti, valamint egy résztanulmány erejéig Jugoszláviát is), továbbá *általános kritériumok kidolgozása ilyen összehasonlítóshoz*; a tanárképzés reformkoncepcióinak nemzetközi összehasonlítása (az Európai Gazdasági Közösség tagállamai, valamint Svédország, USA, NDK, Lengyelország és a Szovjetunió vonatkozásában); médiák használata a tanárok továbbképzésében különböző országokban (Svájcban, Ausztriában, Nagy-Britanniában, Franciaországban, Svédországban és Dániában), továbbá a nemzetközi média-csere lehetőségei; a görög iskolarendszer strukturális problémái; a szovjet pedagógiai kutatások szervezése, tárgya és módszerei; az iskola jelentősége az erkölcsi nevelés terén a Szovjetunióban; *a külföldi oktatási és nevelési rendszerek alapadatainak gyűjtése és kiértékelése* stb. Külön kiemelendők azok a kutatások, melyek *az összehasonlító pedagógiai általános metodológiai kérdéseit, kutatási gyakorlatát, stratégiáit és módszereit* vizsgálják.

Az osztályon folyó kutatások másik része az NSZK oktatásügyével kapcsolatos. Ilyenek például: az oktatáspolitikai fejlődésének figyelemmel kísérése, a német neveléstörténet feldolgozása; szociál-

³ Uo. 17–130. old.; továbbá Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Vorläufiges Forschungsprogramm 1978–1980. Frankfurt am Main.

pszichológiai vizsgálatok az 5. és 6. iskolaévben, különös tekintettel az iskolai szorongásra; empirikus vizsgálatok arra vonatkozóan, hogy az iskola mennyiben alapozza meg a tanulók tantárgyvonatkozású képességeit; a dialektus hatása az iskolai sikerességre; a számítógéppel történő oktatás vizsgálata, és ezzel kapcsolatban megfelelő „didaktikai nyelv” kifejlesztése; számítógép alkalmazása az orosz nyelvtan oktatásában; a fiatalok pályaválasztási döntéseinek vizsgálata; és végül, de egyáltalán nem utolsósorban: „Az oktatásügyi modellkísérletek tudományos követésének kutatási stratégiái és szervezési mintái” elnevezésű téma, amely az ún. „kísérő kutatás” (Begleitforschung) alapvető módszertani kérdéseinek tisztázását célozza, s mely problematikájánál fogva hazánkban sem minden aktualitás nélküli.

Az intézet *Pedagógiai Pszichológiai Osztályán*, melyet *Bernhard Kraak* vezet, három alosztály működik: a *Nevelés- és Oktatáspszichológiai*, a *Gyógynevelés-pszichológiai és Szociálpedagógiai*, valamint a *Teszt kutatás és Tesztkonstrukció Alosztály*. Az érdekesebb kutatási témák közül a következők említhetők: a *pedagógiai újítások* pszichológiai problémái; a gimnázium újjáalakított felső fokozatával (gymnasiale Oberstufe) kapcsolatos kutatások, melyek egyfelől a tanárok, másfelől a tanulók *célpontjait* vizsgálják; a nők szakmai tevékenységének ábrázolása a tankönyvekben; a nők szakmai viselkedésének vizsgálata például azon keresztül, hogy különböző döntési helyzetekben milyen különbség mutatkozik a férfiak és a nők között a szakmai és egyéni célok rangsorolásban, a szakmai sikeresség esélyeinek megítélésében; a szakmai szocializáció kérdései; a nők szakmai tevékenysége és a gyermeknevelés; a cselekvés- és döntésmélet, valamint a problémamegoldás stratégiáinak kutatása; a *diagnosztikai ítéletképzés stratégiái*, melyek az információnyeres szisztematizálásán keresztül ahhoz kívánják hozzájárulni, hogy minden olyan információhoz hozzájussunk és mindazt kiértékeljük, ami a gyakorlat problémáinak sikeres megoldásában felhasználható; a curriculum-orientált viselkedésmódifikáció a német nyelv oktatásában; a módifikációkutatás metodikai problémái; a pedagógiai diagnosztika kérdései; kérdőívek kifejlesztése az életcélok és az étellel való megelégedettség vizsgálatához; az iskolai sikeresség előrejelzése és feltételeinek vizsgálata különböző tesztek segítségével; különféle tesztelméleti és tesztkonstrukciós témák.

A *Szociológiai Osztályt Theodor Hanf* vezeti. Néhány jellemzőbb kutatási témájuk: a továbbképzés, a felnőttképzés és a fiatalság oktatása a fejlődő országokban (pl. Ghánában, Kenyában, Indiában, Indonéziában és Tanzániában); az előítéletek struktúrája allogén csoportokkal (pl. vendégmunkásokkal) szemben az NSZK-ban, Nagy-Britanniában és Dél-Afrikában; az előítélet meghatározó tényezői és jelentősége a társadalmi konfliktusokban; a tanulók politikai szocializációja a fejlődő országokban; az oktatásügyi politikai funkciója a kulturálisan fragmentált demokratikus rendszerekben; nevelés és politika Dél-Afrikában: tervezett politikai szocializáció nemvárt következményeinek vizsgálata; az „oktatási klíma” az NSZK-ban; a szülők és a „Gesamtschule”; miliőtényezők, családi oktatási döntések és a gyermek kognitív fejlettsége az iskola előtti korban; család – iskola – szocializáció; a család és a nevelés az általánosan képző iskolák tanterveiben; a permanens nevelés: egy koncepció analízise stb.

A *Hasso von Recum* által vezetett *Gazdaságtani Osztály* kutatómunkáját alapvetően két súlypontra koncentrálja: az egyik az oktatás, a képzés és a kutatás szervezésének, tervezésének, irányításának, ellenőrzésének és hatékonyságának problémái *mikroanalitikus* nézőpontból; a másik pedig az oktatás-gazdaságtani kutatás és az oktatáspolitikai koncepciók *nemzeti és nemzetközi* fejlődése, valamint az oktatás-gazdaságtan és az oktatáspolitikai kétoldalú viszonya *makroanalitikus* szempontból. Az osztály kutatási tevékenysége „*cselekvésorientált*”, vagyis mindenekelőtt a gyakorlat problémái, az oktatási rendszer és az oktatáspolitikai hiányosságai felé fordul. Az elemzések alapján megkísérel javaslatokat kidolgozni a problémák megoldására. A fentieknek megfelelően kutatási témái – többek között – a következők. Az oktatás-gazdaságtan és a nemzetközi oktatáspolitikai területén: a „recurrent education” koncepciója; az „igazságosság” koncepciója és a szocioökonómiai egalizáció; a nemzetközi oktatáspolitikai és oktatástervezési hatékonysága. További témák: empirikus iskola-szervezési kutatás; az iskolagyűlés, az osztály- és csoportnagyság problémája; a neveléstudományi kísérő kutatás problémakörének gazdaságtani és szervezetszociológiai vizsgálata; indikátorok kimunkálása a kutatási egységek hatékonyságának mérésére a neveléstudományi kísérő kutatás területén; időben nem behatárolt kutatási szervezetek teljesítő képességének mérése; az iskolavezetés mint hivatás, iskolavezetési kézikönyv kiadása; a vállalati oktatómunka, pl. a tanítás- és tanulás-szervezés alternatív formái; hatékonyság az oktatásügyben, a *hatékonyságelemzés döntésorientált módszerei*; az iskolakísérletek lefolytatásának keretfeltételei; az oktatástervezési folyamatok elemzése; oktatási-képzési-művelődési indikátorok ki-

dolgozása, valamint a regionális oktatástervezés kérdései, mely témák később „Az oktatási rendszer, a gazdasági struktúra, a foglalkozási lehetőségek és a szociális struktúra összefüggéseinek regionális elemzése” című osztály-projektben fognak találkozni.

A DIPF *Jogi és Igazgatási Osztálya*, melyet *Hermann Avenarius* vezet, az oktatásügyi szempontból releváns jogi és adminisztratív-politikai kérdésekkel foglalkozik, *bel- és külföldi* vonatkozásban. Az osztály kutatási tematikáját a következő példák jellemzik: a személyiség védelmének jogi kérdései a pszichodiagnosztikai eljárások alkalmazása esetén az iskolában; az adatvédelem mint személyiségvédelem; bevezetés a nevelés- és iskolajogba; a jogi nevelés kérdései (pl. jog a mesékben); az állam curriculáris szabályozó hatalmának alkotmányjogi határai a közoktatásban; családjog oktatás- és ifjúsáji összefüggésekben; az iskolaigazgatás adminisztratív hatékonysága; egy *iskolajogi adatbank* létrehozása az Általános és Összehasonlító Pedagógiai Osztállyal együttműködve stb.

Az intézet előbbieken felsorolt kutató osztályaihoz kapcsolódik a *Statisztikai és Módszerkutató Osztály*, mely *Hansgeorg Bartenwerfer* vezetésével a DIPF saját számítógéppontját üzemelteti. Az intézetben korábban használt IBM 1130 típusú számítógépet a Modular Computer Systems cég MC IV 35 B rendszerére cserélték ki,⁴ a számítógéppel támogatott oktatás számára pedig további – a számítógéppel történő „párbeszédet” lehetővé tévő – terminál berendezéseket csatlakoztattak a géphez. Az osztály feladatai közé tartozik a régebbi IBM 1130-as rendszer használata során kifejlesztett *programkönyvtár* átállítása az új berendezésnek megfelelően, valamint további újabb programok kifejlesztése. A korszerűsítés további lépéseként az intézeti számítógépet *egy nagyobb géppel fogják összekapcsolni*. A közvetlen kapcsolat azt jelenti, hogy könnyen elvégezhetőkké válnak azok a munkák is, amelyekhez az intézeti számítógép már kicsinek bizonyul, hozzáférhetővé válnak továbbá olyan programrendszerek is, mint amilyen például a társadalomtudományi adatfelvételek statisztikai elemzésére kiválóan alkalmas SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Az osztály egyfelől szolgáltató tevékenységet végez a számítógép alkalmazását megkívánó intézeti projektek vonatkozásában, valamint külső megrendelések alapján, főleg egyetemi tanszéken folyó pedagógiai kutatások számára; másfelől pedig önálló kutatásokat folytat a *pedagógiai kutatásmetodika* területén. Jellegzetesebb kutatási témák: sokváltozós kiértékelési technikák; az „általános lineáris modell” alkalmazási lehetőségei; a hierarchikusan rendezett tanulási lépésekkel és a transzferhatással kapcsolatos hipotézis vizsgálata egy sztochasztikus modell segítségével; általános teljesítményszetek, szociometriai adatok kiértékelésére szolgáló modellek, méréselméleti kérdések; a számítógépes szimuláció, mint a pedagógiai pszichológiai folyamatok elemzésének eszköze; számítógéppel támogatott szakirodalmi információ és dokumentáció stb.

*

A DIPF egyes osztályainak kutatási tematikái is bizonyítják tehát, hogy a *nemzetközi összehasonlítás* igénye az intézetben mindenütt hangsúlyosan jelen van, kivéve a pszichológiai és a kutatásmetodikai témákat, ahol viszont a „nemzetközi kitekintés” e témák természeténél fogva nem feltétlenül mint összehasonlító pedagógiai vizsgálat jelentkezik. Az összehasonlító pedagógiai kutatások esetében mindig nagy kérdés az, hogy *miként szerezhető be a színvonalas kutatáshoz szükséges adatok*, mégpedig a kívánt minőségben és mennyiségben. Mint láttuk, az intézetben rendszeresen gyűjtik a különböző külföldi oktatási és nevelési rendszerek alapadatait, de rendelkezésre áll egy igen kiterjedt dokumentációs bázis is, mely a kutatásokhoz nagyon sok írásos forrást kínál.

A jól kiépült, s megfelelő katalógusrendszerrel ellátott *intézeti szakkönyvtár* állománya több mint százezer könyv, valamint több mint 600 rendszeresen járó előfizetett folyóirat, amiből kb. 170 a külföldi, köztük néhány magyar is.⁵ A könyvtár gyűjtőkörét lényegében az intézet kutatási profilját jellemző tudományterületek alkotják. A könyvtárhoz kapcsolódik még a város főiskolai könyvtára is, amelyet 1952-ben csatoltak az intézethez; továbbá egy tankönyvgyűjtemény és egy újságkivágás archívum. Igen értékes és figyelemreméltó gyűjteményt találunk az intézet *tesztkönyvtárában*, ahol tematikus csoportosításban igen sokféle tesztet őriznek. A DIPF Könyvtára, mely különben dokumen-

⁴ A jelenlegi konfiguráció 256 K-byte kapacitású központi tárolóval, 10 Mega-byte kapacitású lemeztárolóval, mágnesszalag egységgel és a szokásos egyéb perifériákkal rendelkezik.

⁵ Zeitschriften-Verzeichnis der Bibliotheken des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main, 1975.

tációs feladatokat is ellát, résztvesz az NSZK pedagógiai információs szervezete, a *Dokumentationsring Pädagogik (DOPAED)* tevékenységében is. Az intézetben kísérletek folynak a *számítógéppel támogatott dokumentáció* kialakítására.

Az intézet eredményes működésének másik fontos feltételét a *nemzetközi kapcsolatok* képezik. Mivel összehasonlító pedagógiai kutatás kiterjedt külkapcsolatok nélkül nehezen képzelhető el, az intézet nagy súlyt helyez sokirányú értékes nemzetközi kapcsolatainak ápolására és továbbépítésére. Legfontosabb partnerei – többek között – az *UNESCO* pedagógiai intézetei, úgy mint az *UNESCO Nemzetközi Oktatástervezési Intézete (International Institute for Educational Planning – IIEP)* Párizsban, az *UNESCO Pedagógiai Intézet (UNESCO Institute for Education – UIE)* Hamburgban, valamint az *UNESCO Nemzetközi Nevelésügyi Irodája (International Bureau of Education – IBE)* Genfben. A DIPF kapcsolatot tart fenn továbbá az Európa-Tanács Pedagógiai Kutató Bizottságával (Strasbourg), az Európai Összehasonlító Pedagógiai Társasággal (London), és különböző tengerentúli intézetekkel.

A DIPF kutatási eredményeit többek között az alábbi *rendszeresen megjelenő kiadványokban* teszi közzé: Tanulmányok és dokumentumok az összehasonlító művelődéskutatáshoz; Tanulmányok és dokumentumok a német művelődéstörténethez; Bel- és külföldi iskolaügyi vizsgálatok; Bel- és külföldi iskolaügyi dokumentumok; Tanulmányok a munka- és hivatáspedagógiához.⁶ Ezeket egészítik ki a nem kiadónál megjelenő rendszeres vagy alkalmankénti kiadványok, publikációk, amelyek általában egy-egy projekthez vagy osztályhoz kapcsolódnak.⁷ Rendszeresen megjelenő fontos kiadványuk a „Közlemények és hírek” (*Mitteilungen und Nachrichten*); és érdemes még megemlíteni azt is, hogy az intézet jelentős részt vállal a „*Bildung und Erziehung*” című folyóirat szerkesztésében, melyben elsősorban az NSZK iskolarendszerének fejlődésével és az összehasonlító pedagógiai kérdéseivel foglalkozó cikkek jelennek meg, továbbá a hamburgi *UNESCO Institute for Education* által kiadott „*International Review of Education*” című folyóirat szerkesztésében is.

A neveléstudomány nemzetköziségének néhány sajátossága

A DIPF feladatai és tevékenysége rövid ismertetésének természetesen nem volt és nem is lehetett célja az intézet munkájának valamiféle részletesebb értékelése, de még behatóbb elemzése sem. Szándékunk csupán az volt, hogy felhívjuk a figyelmet e mindenképpen kiemelkedő intézmény működésére. Az elmondottak kapcsán befejezésül csak egy alapkérdésre szeretnénk – legalábbis érintőlegesen – kitérni, nevezetesen arra, hogy a tudomány nemzetközisége mit jelent speciálisan a pedagógia esetében?

Napjainkban mind gyakrabban hangsúlyozott követelmény, hogy a kutatók lehetőleg ne azt kutassák, amit mások másutt már korábban felfedeztek, s amit tehát rendszerint sokkal célszerűbb és gazdaságosabb egyszerűen átvenni, vagy pedig megfelelő adaptálás után alkalmazni.⁸ Minden országnak – s így hazánknak is – alapvető érdeke, hogy a

⁶ Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung (Hrsg. Wolfgang Mitter); Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte (Hrsg. Wolfgang Mitter und Christoph Führ); Untersuchungen zum in- und ausländischen Schulwesen (Hrsg. Wolfgang Mitter); Studien zur Arbeits- und Berufspädagogik (Hrsg. Wolfgang Mitter und Gustav Grüner) – mindegyik sorozat kiadója: Verlag Julius Beltz, Weinheim–Berlin.

⁷ Ilyenek például: Hochschulbildung in sozialistischen Staaten: Werkstattberichte; Arbeitsmaterialien und Sonderdrucke zur ökonomischen Bildungsforschung stb.

⁸ Bármennyire is egyszerűen hangzik és magától értetődő ez a követelmény, mégis meglehetősen nehéz ténylegesen teljesíteni. S ez egyáltalán nem csupán a pedagógia sajátja. A teljesítés egyik legalapvetőbb feltétele – minden szakterületen – a jól működő, korszerűen kiépült *tudományos információs rendszer*. A megfelelő tájékozottság biztosítása ugyanis korunkban egyre nehezebben megoldható feladattá válik. Vö. pl. *Arató Ferenc*: A pedagógiai információs rendszer problematikája.

tudományos kutatás terén kialakult-kialakuló *nemzetközi munkamegosztásba* mind jobban bekapcsolódva és azt tovább erősítve a kutatást *szelektíven* fejlessze, s a meglévő tudományos tradíciókat is figyelembe véve elsősorban azokra a feladatokra orientálja rendelkezésre álló tudományos erőit, melyek fontos társadalmi problémák megoldásának elősegítését célozzák, nemzetközileg elismerhető eredményeket ígérnek, és az adott tudományág folyamatos fejlesztése mellett egyben a lehetséges alkalmazások szempontjából is jelentősek.⁹ Ily módon az egyes országok tudományos műhelyei egy-egy jelentős problémát sokkal nagyobb apparátussal, sokkal komplexebb eszközökkel, sokkal elmélyültebben vizsgálhatnak, de ugyanakkor különös hangsúllyal jelentkeznek – éppen a munkamegosztás, valamint az analóg, ill. a sok nemzetet érintő ún. globális problémák megjelenése miatt – a nemzetközi kitekintés fokozásának, a tudományos eredmények „exportjának” és „importjának”, valamint a nemzetközi kapcsolatok hatékonyságának, a kutatási együttműködés fejlesztésének az igénye. Úgy tűnik, a Nemzetközi Pedagógiai Kutatások Német Intézete elsősorban ilyen társadalmi igények kielégítését tekinti fő hivatásának – természetesen a pedagógia területén. S ebben a szerepkörben mások számára is valóban egyfajta modellként szolgálhat.

Feltétlenül figyelembe kell vennünk azonban, hogy a tudomány nemzetközisége egészen sajátos módon jelentkezik a társadalomtudományok, s így a pedagógia esetében is. Míg például a természettudományok vagy a műszaki tudományok egyes eredményeinek átvételekor legfeljebb szabadalmi, licenc-vásárlási vagy ipari háttér problémák merülnek fel, addig a pedagógia esetében egészen másként áll a dolog. Végső soron arról van szó, hogy ha két különböző ország neveléstudományát, mint valaminek a *visszatükrözését* tekintjük, akkor nemcsak a két *tükrökép* különböző, hanem – az előző példától eltérően – nyilvánvalóan ezek *tárgya* is. Következésképp, ami az egyik rendszerben fontos eredmény, az könnyen meglehet, hogy a másikban már a problémafelvetés szintjén sem releváns. Valóban, könnyen elképzelhető például, hogy néhány matematikus, a világ legkülönbözőbb tájain igen hasonló, vagy éppen teljesen azonos problémán törje a fejét, de nehezebb már elképzelni ugyanezt a pedagógia vonatkozásában, hiszen a nevelés a társadalom konkrét arculata, szerkezete és törvényszerűségei által közvetlenül és alapvetően meghatározott.¹⁰

Ugyanezt kicsit talán pontosabban megfogalmazva a következőt mondhatjuk: ha a pedagógiai jelenségek világát lényegében hierarchikusan egymásra épülő „*többszintes*” *szerkezetűnek* képzeljük el, akkor a pszichológiai vagy éppen pszichofiziológiai *alappolyamatoktól* egyre „felfelé” haladva a pedagógiai jelenségek egyre *társadalomspecifikusabbá* válnak, s így a nemzetközi együttműködés lehetőségei is szűkülnek, legalábbis ami a

Magyar Pedagógia, 1975. 18–28.; valamint *Pálvölgyi Lajos–Pázmán Péter: A számítógép felhasználásán alapuló pedagógiai információs rendszer egy lehetséges perspektívájának vázlata. Magyar Pedagógia, 1976. 51–75.*

⁹ Vö. Az MSZMP KB Tudománypolitikai irányelveinek végrehajtása és a további feladatok. Kossuth, Bp. 1978.

¹⁰ A nevelés társadalmi-politikai-gazdasági meghatározottságának beható vizsgálatát és differenciált kifejtését találjuk *Ágoston György* „A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer” című könyvében. (Bp. 1976, különösen 87–136. old.)

pedagógiai jelenségek *tartalmi* oldalát illeti.¹¹ Kevésbé vonatkozik ez a *kutatásmódszertani-logikai* irányultságú elemzésekre, illetve a jelenségeknek inkább a *szerkezeti* tulajdonságait megragadó, esetleg kibernetikai vagy matematikai jellegű rendszerösszefüggéseket feltáró kutatásokra, illetve együttműködésekre. Még tovább bonyolódik azonban a helyzet, ha arra gondolunk, hogy a különböző országok között mély *ideológiai különbségek* állhatnak fenn, amelyek a pedagógia legtöbb területén eleve illuzórikussá tehetik tartalmi eredmények egyszerű „átvételét”. A nemzetközi együttműködés, mint általában a társadalomtudományok területén, úgy a pedagógia esetében is az ideológiai különbségek által kijelölt határokon *belül* lehetséges tehát elsősorban, s bármennyire is fontosak és hasznosak az ezeket *átlépő* az így megszülető esetleges kooperáció, az kezdeményezések, eredmények felhasználásának objektív lehetősége és érvényességi köre a neveléstudomány *objektív* sajátosságai következtében csak meglehetősen behatárolt lehet. Mindez azonban *óvatosságra* kell hogy insten, de semmiképpen sem *bezárkózásra*. Annál is inkább, mivel az *eszmék* harca ezek fejlődésétől, mozgásától elválaszthatatlan, s a tudományos viták, még eltérő világnézetű kutatók között is hozzájárulhatnak a *saját* álláspont további tisztázásához, még színvonalasabb és gazdagabb kifejtéséhez, egyes részleteiben vagy vonatkozásaiban történő pontosításához, továbbfejlesztéséhez, és ezen keresztül a *saját* kutatási feladatok, elméleti problémák megoldásához.

A *szakmai-tudományos párbeszéd* mellett ugyanezt a célt legalább ennyire hatékonyan szolgálhatja a *tervfeladat-orientált kutatásmódszertani együttműködés*. Az együttműködés eme formája nem új kutatási feladatot irányoz elő, hanem hangsúlyozottan az együttműködők saját, az együttműködéstől függetlenül már meglévő munkatervi feladatai minél színvonalasabb megoldásának elősegítését célozza, elsősorban kutatási módszerek és eszközök cseréje, a felmerülő közös vagy hasonló metodikai problémák megvitatása és esetleg együttműködésben történő megoldása, vagy összehangolt módszertani fejlesztő munka útján. Természetesen, ha a módszertani tudatosság elve nem érvényesül, és a kritikai szempont háttérbe szorul, akkor egyes módszerek, s főképp pedig módszer-együttesek átvétele implicit módon már eleve könnyen egy nem ellenőrzött elméleti rendszer átvételét is jelentheti, amitől mindenképpen óvakodni kell. Látnunk kell azonban azt is, hogy ez a lehetőség fordítva is fennáll, és saját elméleti pozícióink további erősítését, szemléletmódunk további terjedését segítheti elő.

Végül pedig ugyancsak a nemzetközi kitekintés jelentőségét húzza alá az is, hogy más oktatási rendszerek, nevelési koncepciók megismerése és kritikai elemzése mindenképpen növeli általános pedagógiai tudásunkat, és a nemzetközi *összehasonlítás* szükségképpen egyik fő módszere kell hogy legyen egy olyan tudománynak, ahol az iskolarendszer egészével vagy nagyobb alrendszereivel történő totális kísérletezésről, ennek veszélyei folytán, nyilvánvalóan nem lehet sohasem szó, következésképp a tudományos megismerésben oly nagy szerepet játszó kísérletezés lehetősége eleve meglehetősen behatárolt.

Pálvölgyi Lajos

¹¹ Ilyen jellegű problémákra szolgált példát az a nagyszabású összehasonlító *szociológiai* vizsgálat is, amely időmérlegek komparatív elemzésére vállalkozott. Az összehasonlíthatóság elősegítése érdekében a kutatók a különböző tevékenységfajták osztályozásánál az általánosításnak arra a szintjére kényszerültek, amelyről nézve a tevékenységek sok lényegi különbözősége elhalványul. Ld. *Szalai Sándor* (szerk.): *Idő a mérlegen. 12 ország városi és városkörnyéki népességének napi tevékenységei a Nemzetközi Összehasonlító Időmérleg Kutatómunkálat tükrében*. Bp. 1978.

SZÉKELY ENDRÉNÉ

1912–1979

Mikor 1964-ben a Pedagógiai Szemlében sor került arra, hogy vezető pedagógusaink a kortársak, de kicsit az utókor számára is ismertessék életútjukat, pedagógiai, szakmai törekvéseiket – Székely Endréné elutasította a felkérést, mondván: ezt majd halála után másoknak kell megírni. Sajnáltuk, hogy erre az álláspontra helyezkedett, döntését természetesen tiszteletben tartottuk.

Most azonban sajnos eljött az idő, hogy sietősen elmondjuk, mi is volt ez az életút, mit jelentett az ő munkássága a szocialista nevelésügy és neveléstudomány számára.

Az Apáczai Csere-díj – amellyel a Szocialista Hazáért Érdemrend és más magas kitüntetései után 1973-ban Székely Endréné Horváth Ilonát az elsők között és mindannyiunk őszinte örömere kitüntették –, vérbeli és szenvedélyes pedagógusnak jutott. Tanító édesapja példája vagy életútjának más eseményei alakították ki ezt a hivatástudatot és hivatásszeretetet, nehéz lenne megállapítani.

Azt azonban meg tudjuk állapítani, hogy politikai tudatossága, elkötelezettsége, veszély- és feladatvállalása összekapcsolódott a köznevelés, a pedagógia ügyével.

Egy részletesebb életrajznak majd számba kell vennie életútjának fontosabb eseményeit és mozzanatait, egyetemi hallgatóként végzett mozgalmi munkáját, Ságvári Endrével való megismerkedését, a háborúellenes akciókban és tüntetésekből való részvételét, az illegalitás egyre nehezebbé váló körülményeit. Ha csak a felszabadulás utáni időszakot nézzük, gondoljuk el, mi mindent vállalt és végzett a Pedagógusok Szakszervezetének alapozásáért, zaklatott és ellentmondásos korszakban a vezető pártapparátusban az oktatásügyért, s többek között a neveléstudomány intézményi bázisának a létrehozásáért, majd különböző munkakörökben a közvetlen gyakorlatért.

Ha valakiről, óról igazán állíthatjuk, hogy közéleti ember volt, a politizálás nála egyet jelentett annak a területnek a szocialista szellemű művelésével, melyre nagy szavak nélkül is, sőt a pátoszt kerülve, életét tette fel: a szocialista nevelésügy, a marxista pedagógia.

Elmondható, hogy nézeteiben, meggyőződésében, törekvéseiben mindvégig következetes volt. Volt néhány olyan eszméje, amelyet soha nem szűnt meg hangoztatni, ha kellett, védeni vagy megvalósításukért szívésen harcolni. Sokunknak néha úgy tűnt, talán naív ez a magatartás, nem számol mindig a feltételekkel, körülményekkel, de az nem lehetett vitás, hogy következetessége és makacssága igaz és fontos ügyekért volt.

Nem szűnt meg képviselni és hangoztatni – egészen utolsó nagy tanulmányáig a Filozófiai Szemlében –, hogy a szocialista társadalomnak műveltségben, emberségben és a lehetőségek kibontakoztatásában minden korábbi társadalomhoz képest többet kell nyújtani.

tania. Szenvedélyesen képviselte azt az elvet, hogy ne nyugodjunk bele részleges megoldásokba, elvi tisztázatlanságokba, megalkuvásokba és tévedésekbe. Sok keserősége volt ezek miatt, de valószínű, igazi öröme is abban volt: látta, hogy minden nehézség ellenére, ellentmondások közepette, de kibontakozóban van az ifjúság műveltsége, igényessége, vonásainak szocialista mivolta.

Őszintén átélt és képviselt elvei közé tartozott a szovjet pedagógia megbecsülése. Ebbeli törekvésének immár neveléstörténeti fontosságú megnyilvánulása a hét kötetes magyar Makarenko-kiadás kezdeményezése és megvalósításának intenzív elősegítése.

Kandidátusi disszertációját az ideológiai-politikai nevelés témakörében 1954-ben, a leningrádi Herzen Intézetben védte meg.

Hadd említsem meg: életének és munkásságának egyik – a politikai tisztánlátást és a pedagógusi felelősséget egyaránt tükröző – vezéreszméje: a munkásosztály, a szakmunkások igényes képzésének, az általános és szakmai műveltség összekapcsolásának ügye. Nyilván ez vezette a sok gondot jelentő, de sok örömet szerző kísérleti szakmunkásképző középiskola szervezési és vezetési feladatainak vállalásához Kispesten. Pedagógusi képességei, rátermettsége ebben az iskolában bontakoztak ki. Ez az elvi – megalapozó és gyakorlati – bizonyító munka beépült a későbbi szakközépiskolák tartalmába és szervezetébe. Ez a vonzalma vitte a Műszaki Egyetem Pedagógiai Tanszékére, a műszaki tanárképzés feladataihoz. Szakmai tudását, tapasztalatait a Szokolszky Istvánnal együtt írt Didaktikában összegezte a szakterület számára.

Alkalmat talált arra, hogy a tárgyilagos tankönyvszövegbe ilyen szenvedélyes, hitvallás-szerű gondolatokat szőjön bele:

„Nekünk nem szabad pusztán munkaerőt látnunk a dolgozó emberben, s nemcsak jó szakemberré kell nevelnünk a leendő munkásokat, technikusokat, mérnököket, hanem az ország felelős gazdáivá, nagy történelmi feladatainkért személyes felelősséget érző és viselő, a nehézségeket nemcsak vállaló, de azokat leküzdeni is képes, céltudatosan, fegyelmezetten, alkotó módon dolgozó közösségi emberekké. Egész emberekké, kommunista irányultságú személyiségekké.”

És feltétlenül említést kell tennünk arról, hogy mindvégig szívügyének tartotta a Tanácsköztársaság oktatásügyi, pedagógiai örökségének a feltárását, tanulságainak hasznosítását. Nem szűnt meg – szóban és írásban – hangoztatni, bizonyítani a Tanácsköztársaság oktatáspolitikájának nagyvonalúságát, koncepciózusságát. Sokszor hallottuk tőle ezeket az utalásokat, amikor tantervkészítésről, szakmunkásképzésről, a pedagógusok hivatástudatáról, vagy más, bennünket ma is, és holnap is érdeklő és foglalkoztató kérdéssről volt szó.

Székely Endréné – sokak Székely Icája – szívvel-lélekkel pedagógus volt, és természetesen volt kommunista – ezen azt értem, hogy egyszerűen nem tudott kérdésekhez, ügyekhez, tekintélyekhez másképpen közeledni, mint ahogy világnézete, elvei, meggyőződése diktálták.

Közvetlensége, szerénysége tiltakozna az ellen, hogy nagy szavakat, túlzott jelzőket használjunk emlékének felidézésére. Ez azonban nem tarthat vissza bennünket attól, hogy kimondjuk: egyéniség volt és maradandó érdemei vannak hazánkban a szocialista pedagógia elméletének kialakításában, a neveléstudomány szervezeti kereteinek megalapozásában, a marxista pedagógia eszméinek terjesztésében és gyakorlati megvalósításában.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának a kezdetektől fogva aktív tagja volt, jóllehet az utolsó években betegsége megakadályozta a közvetlen részvételben.

Indokolt és kívánatos, hogy írásos pedagógiai hagyatéka gyűjteményes formában napvilágot lásson. Emlékének megőrzésére, és tanulságul mai és holnapi pedagógus nemzedékek számára.

Szarka József

HÁROM ANGOL PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Milyen problémák foglalkoztatják az angol pedagógustársadalmat? Erre a kérdésre próbáltam választ keresni pedagógiai folyóiratok utóbbi néhány évfolyamát áttekintve. Abból kiindulva, hogy a nevelésügyben felmerülő nehézségeket arányaikban és fontosságukban az ezekkel általában foglalkozó lapok tükrözik, „elkerültem” az olyan speciális témákat feldolgozó kiadványokat, mint pl. a *Journal of Structural Learning* (matematika), *The British Journal of Educational Psychology* (neveléslélektan), *The School Librarian and School Library Review* (iskolai könyvtárügy) stb. Végül három lapot választottam, amelyek – mint azt egyikük fűlszövege megfogalmazza – „a nevelésügy alapelveivel és nagy jelentőségű kérdéseivel foglalkoznak”. Az oxfordi *British Journal of Educational Studies* inkább elméleti jellegű tanulmányokat közöl, a nevelésfilozófiától az összehasonlító iskolaszerveztanig különféle témakörökből. A londoni *Trends in Education* ezzel szemben a gyakorlat felől közelít, amit jól tükröz az is, hogy a szerzőgárdát nem az egyetemi oktatók, kutatók, hanem tanárok, iskolaigazgatók, felügyelők alkotják. Végül az ugyancsak londoni *Educational Research* (az NFER, Pedagógiai Kutatások Országos Alapítványának folyóirata) empirikus vizsgálatok, kutatások eredményeit közli.

Ez a háromirányú megközelítés választ ad arra a kérdésre is, hogy az elméleti szakemberek, a gyakorló pedagógusok, illetve a kutatók ugyanazokat a problémákat tartják-e a legfontosabbnak. Egy ilyen „azonosság” nemcsak azt mutatná ki, meglehetősen pontosan, hogy valóban a társadalmilag legjelentősebb kérdésekről van szó, hanem azt is, hogy van-e lehetőség a különböző szintű és minőségű közelítések összegezésére, a tudósok és a tanárok összefogására e nehézségek megoldásában. Számszerű összehasonlítás nélkül az a benyomás alakult ki bennem, hogy ez a „csomópont” a *hetvenes években élesebben jelentkező társadalmi feszültségek (munkanélküliség, nőkérdés, bevándorlók stb.) és az iskolarendszer viszonya körül keresendő*. A tanulmányok többsége szorosabban vagy lazábban nevelésszociológiai kérdésekhez kapcsolódik. (Érdekes, hogy ez a jelenség neveléstörténeti munkákban is érzékelhető. Példaként egy cím: „Hozzájárulás a békéhez: oktatásügyi gondoskodás a munkanélküli brit fiatalokról. 1918–19.”) Kivételt képeznek az empirikus vizsgálatok, amelyek – természetesen – nagy számban irányulnak didaktikai, lélektani stb. problémák megoldására, de mivel az *Educational Research*-ben is akadnak nevelésszociológiai jellegű felmérések, úgy vélem, joggal szorítkozhatok ennek a központinak tűnő kérdésnek a válaszására, a három folyóirat cikkei alapján.

A hatvanas években a nem munkáspártiak többsége a túlnépesedéstől féltette Nagy-Britanniát – írja *Armytage*.¹ 1945-től felmérések mutatták, hogy a nagy családokból kikerülő iskolai teljesítménye gyengébb, ám ennek magyarázata nem a család méretében, hanem annak társadalmi helyzetében keresendő. Gyakori, hogy bűnöző szülők vagy leányanyák több gyereket hoznak a világra, akik maguk is bűnözők lesznek. Nagyobb problémát jelentenek azonban a bevándorlók, akik magukkal hozzák hazájuk szaporodási szokásait. 1968-ban például az újszülöttek 1/8-a bevándorló anyától származott. Megszaporodtak tehát az etnikai kisebbségek, és ez oktatásügyi problémákat is eredményez. *Armytage* szerint mégsem kell külön kezelni őket, mert az osztályhelyzet fontosabb tényező a hátrányos helyzet kialakulásában. Egy 1958-as felmérés kimutatta, hogy a kis, jómódú családban élő középosztálybeli gyerekek négy évnyi fejlődés-előnyben voltak az olyan sokgyermekes munkáscsaládból jöttekkel szemben, ahol az apa szakképzetlen. A születések arányának kedvezőbbé tételére az

¹ *Armytage*, W. H. G.: *The Stock Question*. – *BJES*, 1978. 2. sz. 119–137.

állam is lépéseket tett. A progresszív adózás, a bérminimumok megállapítása, az ingyenes orvosi kezelés (és fogamzásgátlás), valamint a felvilágosítás stb. azonban nem befolyásolja lényegesen a négy kritikus területet – az oktatást, a társadalmi kapcsolatokat, a bevételt és a vagyont –, mindez Mead szerint inkább az amúgy is „szerencséseknak” kedvez. A családtervezés általában rövidtávú gazdasági és szociális megfontolásokon nyugszik, így például a munkanélküliség növekedésével egyidejűleg 1976–77-ben a születések száma a halálozási szám alá zuhant. *Armytage* végül megállapítja, hogy a népszaporulat befolyásolása alapvetően nem demográfiai, hanem politikai feladat.

Új nehézséget jelent az asszonyok „munka-éhsége” is, aminek hátterében a „kilowattóra és a kevesebb gyerek” által felszabadított idő, a családok anyagi gondjai és a társadalmi hasznosság húzódik meg.

Nézzük meg külön-külön az itt felvetett problémákat.

Különböző bánásmód – szociális helyzet és képességek szerint

A közoktatási rendszer egyik funkciója a társadalomban a *szelekció*. *Syngé* történetileg vizsgálja ezt a kérdést Angliában, Skóciában és Walesben.² Kimutatja, hogy az iparosodás és a középfokú oktatás tömegessé és központosítottá válása következtében a városi iskolákban kisebb a szelekció. Vidéken megfigyelhető, hogy míg Angliában igen elmaradt, főként a mezőgazdasági munkára felkészítő és ösztönző iskolák működnek, addig Skóciában és Walesben a kisebbségnek megfelelő „akadémikus” tantervet részesítik előnyben, keveset törődve a tovább-nem-tanuló fiatalok igényeivel.

A hátrányos helyzetű tanulóknak jelent segítséget az ún. *house rendszer*,³ aminek fő feladata a tanulók foglalkoztatása, egyéni támogatása. Az iskolaépületek többsége ilyen célokra nem alkalmas, így a fő tevékenység a sportolás marad. Messze elmarad ettől a tanulókkal folytatott beszélgetések és a szülőknek nyújtott tanácsadás mértéke, és sajnálatos módon kicsi a kis- és nagycsoportos foglalkozások mennyisége is, pedig ezekre nagy szükség lenne a diákok társas viselkedésének és kommunikációs képességeinek fejlesztéséhez. A szomorú helyzet ellenére a tanárok és diákok többsége hasznosnak és kellemesnek tartja a „házakban” folytatott tevékenységet, bár az utóbbiak több személyes kötődést, közvetlenebb viszonyt igényelnének.

Nagy-Britanniában bevett gyakorlat a *tanulók képesség szerinti csoportosítása*. Ennek két alapformája van: a streaming (az órák többségét ilyen csoportokban tartják) és a setting (csak néhány tárgy oktatása történik külön). A harmadik variáció az, ahol a különböző képességű tanulók mindent együtt tanulnak (mixed ability). A cikk szerzői⁴ ennek a három formának a viszonyát mérték az iskolai élet különböző tényezőihez. „Egy toleránsabb, demokratikusabb, a beleszólási jogot és az egyenlőséget biztosító társadalom iránti vágy motiválta a comprehensive school-ok létesítését. Ugyanez az igény elkerülhetetlenül és logikusan vezet tovább a képességek szerinti megkülönböztetés elleni küzdelemhez”. – írják a szerzők. Angliában az iskolák 51%-a, Walesben 83%-a, Skóciában 92%-a comprehensive. Megállapították, hogy ezekben az iskolákban is a tanulók több mint fele streaming vagy setting rendszerben tanul. A hagyományos grammar school-okban viszont ritkább ez a megkülönböztetés, nem véletlenül: ide csak a tehetségesebb (és tehetősebb) fiatalok kerülnek be. Hasonló összefüggésre utal az, hogy ahol a munkásszarmazású gyerekek vannak többségben, ott gyakoribb a képesség szerinti elkülönítés. Ugyanez a helyzet ott is, ahol kedvezőtlen a tanár-diák arány, illetve ahova 1500-nál több gyerek jár.

Megdöbbenő tény, hogy a skót iskolák mintegy 90%-ában (a tanárok bevallása szerint) gyakori a testi fenytés, bármilyen rendszerben is működjenek. *Baker Luhn* szerint ezt a konzervatív, autokrata, „streaming-párti” pedagógusok tartják helyesnek. A tradicionális iskolai egyenruhaviselés se változott sokat. Mindebben nagy szerepet játszik, hogy a magán- és elitiskolák hazájában ellenszenv fogadta a

²*Syngé, J.*: The Selective Function and British Rural Education – BJES, 1975. 2. sz. 135–152.

³*Dierenfield, R. B.*: The House System in Comprehensive Schools: Its Current Status. – BJES, 1976. 1. sz. 5–11.

⁴*Tibbenham, A.–Essen, J.*: Ability Grouping and School Characteristics – BJES, 1978. 1. sz. 8–23.

comprehensive schoolok bevezetését (a szülők még ma is vonakodva küldik oda gyermekeiket), így ezek a képesség szerinti csoportosítás, a szigor és az egyenruha megtartásával igyekeznek társadalmi rangjukat emelni. Ez természetesen oda vezet, hogy az új iskolatípusnak „nem sikerül szakítani a régi iskolarendszer mélyen gyökerező hagyományaival” (E. Halsall).

A képesség szerinti megkülönböztetés egyik pozitív mellékhatása a *tehetségek kibontakoztatására irányuló erőfeszítés*. Az idevonatkozó cikkek egyik központi kérdése a különleges képességek korai felismerése. Különböző területeken igyekeznek felfedezni az „árulkodó jeleket”, így pl. a matematikai tehetség megnyilvánulhat a jó megfigyelőképességben, a tárgyak különleges szempont szerinti osztályozásában, a pontos nyelvi kifejezést kutató korai érdeklődésben⁵ stb.

Minden esetre érvényesnek tartanak három kritériumot: az intelligenciát, a különleges képességeket egy területen és a kreativitást.⁶ Nem merül fel azonban bennük az a kérdés, hogy vajon a korai kimagasló teljesítmény az igazi kiválóság jele-e, s nem csupán arról van-e szó (mint már említettük), hogy a kedvezőbb körülmények között élő gyerekek jóval fejlettebbek ugyanabban az életkorban? Az mindenesetre bizonyos, hogy az igazi tehetségek kibontakozását visszafoghatja, ha túl lassú munkatempóra kényszerítik őket, és helyes, ha a tanterv lehetőséget biztosít a nekik megfelelő ütemű munkavégzésre és sajátos igényeikhez alkalmazkodó foglalkozásokra. A jelenlegi keretek között ezt nehéz megvalósítani, így különböző kiegészítő foglalkozásokat javasolnak. (Pl. kis matematikusok találkozója, műhelymunka, esetleg a kötelező óralátogatás alóli részleges felmentés stb.)

Fontos szempontra figyelmeztet az egyik walesi egyházi iskola igazgatója: gondoskodni kell arról, hogy a tehetséges gyermek könnyen vissza tudjon illeszkedni az iskola mindennapjaiba, ha véletlenül megtorpanna a fejlődésben, és ügyelni kell arra is, hogy a „kivételezethez” ne keltsen ellenérzést a diáktársakban.⁷ (Ennek az iskolának egyébként akkor lett központi tevékenysége a zenei tehetségek csiszolása, mikor a hatvanas években az egyházi iskolák a támadások pergőtüzébe kerültek. Addig a gyermekek a templomi kórusban énekeltek, felhát „belterjes” zeneoktatás folyt csak). Egy, a képzőművészeti tehetségekkel foglalkozó pedagógus pedig az élvezet, az öröm szerepére mutat rá hiszen ez az életnek, a művészetnek és a gyermekornak egyik legfontosabb eleme.⁸

A nők szakképzése

A Manpower Service Commission egyik jelentésében olvashatjuk, hogy a munkaadók elégedetlenek a fiatalok szakmai tudásával és hivatástudatával.⁹ A munkaerőhiány enyhítésében nagy szerepet játszhatnak a nők. (1974-ben a munkavállalók 40%-át adták.)

Kedvezően hat erre az, hogy a nők munkavállalása – családi okok miatt is – egyre gyakoribb. Természettudományos és műszaki pályák felé irányítja őket, hogy 1977-ben a tanár- és tanítóképzők egy részét megszüntették, így a továbbtanulni szándékozók más területeken oszlanak el. A társadalmi előítéletek azonban kimondottan akadályozzák a női szakemberek beilleszkedését. A műszaki területeken és a szakmunkákban erősen érezhető, hogy a munkaadók férfiakat foglalkoztatnak szívesebben, és a nők számára felkínált munkakörök elmaradnak felkészültségük szintje mögött. Igen rossz kihasználása ez a szellemi kapacitásnak. Mivel a nők a foglalkozások hierarchiájában az alsóbb szinteken helyezkednek el, és csak ritkán tagjai a szakszervezetnek, a termelés korszerűsítése érzékenyen érinti őket. Velük fordul elő leggyakrabban a „deskilling” jelensége, vagyis szakképzettségük elavulása, és érdeképviselet hiányában könnyen elvesztik állásukat. Nem kisebb gond sokszor a családi és munkahelyi kötelezettségek összeegyeztetése sem.

Érdekes módon a szerző azt a megoldást kínálja, hogy meg kell változtatni a nők motivációját, vagyis a szakképzés mellett *fel kell készíteni őket a társadalmi előítéletek elleni harcra is*. Ennek természetesen fontos eszköze lenne a tantervek átalakítása is, melyben a nők társadalmi szerepe nem

⁵ Ashbrook, A.: Teaching mathematics to gifted children. – TE, 1977. 2. sz. 9–13.

⁶ Quilter, A. K.: An education for the musically gifted. – TE, 1977. 2. sz. 4–9.

⁷ Quilter, 1977.

⁸ Goodman, Ernest: The Education of children gifted in the visual arts. – TE, 1977. 2. sz. 14–18.

⁹ Wolpe, Annamarie: Girls and Economic Survival. – BJES, 1978. 2. sz. 150–162.

korlátozódna a háziasszonyi és anyai teendőkre, hanem a társadalmi tevékenységek széles körében mutatná be őket.

Wyatt¹⁰ egy speciális kérdéssel, az *ápolónői hivatásra való felkészüléssel* foglalkozik. Az ápolónő-jelöltek egyrészt tanulók, másrészt dolgozók. A két szerep térben és időben elkülönül, az elmélet és gyakorlat dichotómiája így még élesebb. A hivatásra való felkészülésnek fontos tényezője, hogyan tudnak beilleszkedni a kórház dolgozói közé, illetve hogy a gyakorlatoknak milyen a szerepük a tanulási folyamatban.

Wyatt kimutatta, hogy a jelöltek fontosabbnak tartják a gyakorlati készségeket az elméleti tudásnál, ennek megfelelően a tanulás és a hivatástudat kialakulása szempontjából egyaránt fontosabb a kórházban megfigyeléssel és „valódi” munkával eltöltött idő. Az előadások ezért mint a múltban, a kórházi ágyagnál szerzett tapasztalatok magyarázatai jelennek meg. Hozzájárul ehhez az is, hogy a kórházi alkalmazottakkal közvetlenebb szakmai és emberi viszony alakítható ki, mint az oktatókkal. Az eredmény egyfajta antiintellektualizmus, amit a szerző szükségesnek lát vonzó, széles körű tanulási-művelődési alkalmak beiktatásával ellensúlyozni.

Etnikai kisebbségek

A brit társadalom – és iskolarendszer – egyik sajátossága, hogy a nagyszámú bevándorló letelepedve jelentős arányú faji kisebbségi csoportba tömörül. Az iskolában indiai, pakisztáni, kenyai, ciprusi, olasz és a nyugat-indiai szigetvilágból, (a Karib-tenger térségéből) érkező gyerekek „keverednek” a brit diákokkal, magukkal hozva hazájuk sajátos kultúráját. *Jelinek* és *Brittan* készítettek – inkább illusztratív, mint reprezentatív – felmérést a „sokfajú” iskolák problémáiról.¹¹ A vizsgált intézményekben 18–84% között mozgott a faji kisebbségekhez tartozó gyermekek aránya. Négy korosztályt, a 8, 10, 12, 14 éveseket és a pedagógusokat kérdezték ki. Szociometriai felmérés alapján megállapították, hogy barátválasztás szinte kizárólag a saját etnikai csoportra korlátozódik. Ez azt mutatja, hogy a faji öntudat, a kulturális különbségek felismerése már 8 éves korban megkezdődik, és később még jobban erősödik, ahogy a gyerek fokozatosan „magába szívja” a társadalmi előítéleteket. Így még a vágy szintjén jelentkező inter-etnikus barátságok se alakulnak ki.

A tanárok megkérdezésekor két vélemény kristályosodott ki. Az asszimiláció mellett kiálló pedagógusok nem tartják az „angol állami iskolák” feladatának a különböző kultúrák és szokások fejlesztését, tiszteletben tartását. Ahogy egyikük mondta: „Úgy vélem, a feladatunk az, hogy a gyermekeket egy szabad, keresztény, demokratikus állam polgáraivá neveljük, brit normák és szokások szerint, és bármilyen szekta külön igényeit olyan felekezeti alapítványok hivatottak kielégíteni, melyeket az illető szekta tagjai tartanak fenn”. A pluralista véleményt jóval toleránsabb. „Minden gyermek és felnőtt közösséget támogatni (de nem kényszeríteni) kell kultúrája és hagyományai megőrzésében... Az iskoláknak mindent el kell követniük azért, hogy a hagyományos kultúrákat életben tartsák, ugyanakkor biztosítaniuk kell a kölcsönös megértést az iskolában együttélő kultúrák között”.

Ennek megfelelően a gyerekek barát-választási modelljét értékelhetjük úgy is, mint törekvést a saját kultúra megőrzésére, mint természetes jelenséget. Ám fennáll annak a veszélye – mint erre a cikk is figyelmeztet, hogy a vizsgált iskolák (és a társadalom) nem képes ezt a kölcsönös megértést kialakítani.

Egy harminc kijelentésből álló ív összegezte a kultúrák „egyenjogúsításá” érdekében legfontosabbnak tartott változásokat. Ezen a tanároknak egyetértésüket illetve nemtetszésüket kellett kifejezniük.¹² Szinte minden megkérdezett egyetértett abban, hogy az iskolának nagy a felelőssége a fajok

¹⁰ Wyatt, J. F.: Sociological Perspectives on Socialization into a Profession: a Study on Student Nurses and their Definition of learning. – BJES, 1978. 3. sz. 263–276.

¹¹ Jelinek, Milena M.–Brittan Elaine M.: Multiracial Education: 1. Inter-ethnic Friendship Patterns. – ER, 1975. 1. sz. 44–53.

¹² Brittan, Elaine M.: Multiracial Education. 2. Teacher opinion on aspects of school life. Part one: Changes in curriculum and school organization. – ER, 1976. 2. sz. 96–107.

közötti jó viszony kialakításában. A rangsorban azok a pontok szerepelnek ez után, amelyek a hétköznapi iskolai gondokra vonatkoznak, így például helyesnek tartják, hogy a reggeli iskolagyűléseken tekintetbe vegyék a különböző vallásokat, hogy különleges étrendet biztosítsanak azoknak, akik vallási okokból nem ehetnek meg mindent, és hasonló módon ne korlátozzák a nemzeti öltözék viselését se. (Mindennapos eset például, hogy a pakisztániak nem öltöznak át tornaórákhoz.)

Ezután következnek olyan lényegesebb tartalmi kérdések, mint az anyaország történelmével, kultúrájával és nyelvével foglalkozó órák beiktatása a tantervbe. Az anyanyelv oktatása mellett fontos az angol nyelv elsajátítása. Ez külön nehézséget jelent a nyugat-indiaiak esetében, akik az ún. kreol angolt beszélnek, ami azonban brit normák szerint elfogadhatatlan. A tankönyveket is felül kell vizsgálni, mert egy részük – faji elfogultsága miatt – nem alkalmas a „sok-fajú” iskolában az oktatásra. (Ilyen előítéletet erősít például bizonyos fajú emberek hozzárendelése bizonyos társadalmi státuszhoz, vagy éppen „státusztalansághoz”).

E változások természetesen szervezeti módosításokat is igényelnek, elsősorban a bevándorlókkal foglalkozó intézmények közreműködését. Végül szükségesnek látszik más fajú pedagógusok nagyobb arányú alkalmazása is. A kérdőíven kapott válaszok és a valóságos helyzet között azonban egyelőre nagy szakadék van.

A tanulmány harmadik része a *tanulóknak a „sokfajú” iskola atmoszférájához, a tanulmányi munkához és az iskolához való viszonyát mérte fel.*¹³ A bevándorolt gyerekek viszonya az iskolához idővel javul. Különösen kiugrott az ázsiaiak tudásszomja, tanulni vágyása. A brit gyerekeket fontos lenne már az elemi iskolától előkészíteni a „több-fajú” társadalomba való beilleszkedésre, hiszen a kedvező és kedvezőtlen magatartásminták már korán kialakulnak. Általában elmondható, hogy az iskolákban viszonylag békésen, ha nem is barátián, megférnek a különböző származású gyerekek, sőt kölcsönösen érdeklődnek egymás kultúrája iránt. A helyzetet kedvesen tükrözi egy indiai kisfiú vallomása: „Szeretem ezt az iskolát, igazán, mert az előítélet nélküli tanárok száma túlszárnyalja az előítéleteseket. Így végül is a nem-elfogultak győznek”.

Sajátos faji kisebbséget alkotnak a *vándorcigányok*. Mivel viszonylag kis hányadát jelentik a népességnek, az iskoláztatással kapcsolatos nehézségek taglalását is áthatja a társadalom egyik „kedves színfoltjának” kijáró rokonszenv. (Az egyik iskolaigazgató például leírja, hogy a cigány mamáknak rendezett tea-délután feszültsége miatt oldotta fel, hogy egyikük magával hozta a „világ legszebb kilenc hónapos csecsemőjét”).

Komolyra akkor fordul a hangneme, mikor elmondják,¹⁴ hogy a nagy-britanniai cigányság 90%-a írástudatlan, és mivel foglalkozásukhoz (vásárolás, cirkusz stb.) nincs szükség a betűvetésre, ezért fölöslegesnek tartják az iskolabajárást. Fokozatos letelepedésükkel együtt jelentkezik persze az ellentétes igény is, de akkor abba a problémába ütköznek, hogy a gyerekek korábban nem tudtak iskolába járni (az állandó helyváltoztatás miatt legfeljebb néhány hetet töltöttek a különböző falvak tantermeiben). Így az iskolabajárás kudarcok sorozata számukra, és egykettőre kinövik az iskolapadokat érzelmileg és fizikailag egyaránt.

Ehhez hozzáadódik még, hogy megszokott életformájuk szöges ellentétben áll az iskola fegyelmezett, négy fal közé szorított rendjével. Így a kudarcok és korlátozások gyakran vezetnek agresszivitáshoz, antiszociális magatartáshoz.

A problémák megoldására két javallatot írnak le.

A *Males*-házaspárt megbízták a vándorló cigányok gyermekeinek oktatásával.¹⁵ Egy lakókocsit „iskolává” alakítva a hertford-shire-i járásban *hetente kétszer felkeresték a kis cigányközösségeket*, és másfél-másfél órás foglalkozásokat tartottak. Természetesen ilyen keretek között túlzás lenne rendszeres oktatásról beszélni. Céljuk inkább bizonyos alapvető készségek kialakítása és az iskolai fegyelmhez szoktatás volt. Így elősegítették azt, hogy a gyerekek meglepedve be tudjanak illeszkedni az iskola életébe. A növendékek által végzett munkát pontosan feljegyezték, és a „termékeket” elítették, így ha egy család esetleg több hónapra eltűnt, majd ismét visszatért, a gyermekekkel ott folytathatták

¹³ *Jelinek, Milena M.: Multiracial Education. 3. Pupils' attitudes to the multiracial school. – ER, 1977. 2. sz. 129–141.*

¹⁴ *Buckland, D. G.: The education of travelling children. – TE, 1977. 1. sz. 3–9.*

¹⁵ *Males, Stewart E.: A mobile teaching unit for gypsy children. – TE, 1977. 1. sz. 16–20.*

a munkát, ahol abbahagyták. Kedves epizód, hogy a mozgó iskola feltűnése után a „tilosban” táborozó cigányok nem defektre hivatkozva tagadták meg a távozást, hanem így érveltek: „A tanár úr visszajön, ő mondta, hogy maradjunk itt.”

A cigányok letelepedését államilag is támogatják. Egy-egy kolónia gyermekei természetesen a helyi iskolába iratkoznak be. A beillesztés-beilleszkedés folyamatát írja le *Bateman*.¹⁶ Igen fontos, hogy az iskola és a szülő között jó viszony alakuljon ki, és ebben természetesen a pedagógus a kezdeményező. A tanítók, az igazgató és egészségügyi dolgozók rendszeresen látogatták a cigánytábort, és segítséget nyújtottak a legkülönbözőbb problémák megoldásában. A kölcsönös bizalom az iskolába járáshoz is kedvezőbb hátteret biztosított. A cigánygyerekekkel külön csoportban foglalkoztak, ahol a tanítók alkalmazkodtak a gyermekekhez: a szabadban tartottak órákat, biztosították a motivációjukhoz szükséges azonnali sikerélményt, elkerülték a frusztrációs alkalmakat, melyek veszekedéshez vezettek volna, játékos foglalkozásokat iktattak be stb.

Nehezebb feladat volt, de a hosszútávú célokhoz elengedhetetlen, *a gyermekek múlt- és jövő-tudatát kialakítani*. Akik eddig a pillanatnak, a pillanatnyi szükségletektől vezérelve éltek, azt se tudták kívánni, míg róluk egy fénykép elkészül. Így az iskola vett egy, a képet azonnal előhívó fényképezőgépet, amivel azután sorra lefotózták a gyerekeket, a telep házait stb. A képek azonnal elkészültek, de ennél nagyobb hasznuk is volt, mert megőrizték a múlt egy-egy eseményét, amire azután vissza lehetett emlékezni.

Másrészt hosszabb-rövidebb távú perspektívákat állítottak a gyerekek elé (pl. ha meleg lesz, úszni fogunk a medencében, kis kertet telepítünk, és megfigyeljük, hogyan fejlődnek a növények stb.) A falusi szülők előítéleteivel csak akkor vették fel a harcot, mikor már biztos volt az, hogy a cigánygyerekek nem jelentenek semmiféle „veszélyt”. A problémák megvitatása után a szülők is részt kértek a gyerekek foglalkoztatásából.

Bár gondok bőven akadnak, a „vándorlók gyermekei sokszor értékes tagjai az iskolaközösségnek. Frissítő, új színt hoznak az osztályokba, hiszen nem fertőzte meg őket a letelepedett emberek sokszor sztereotip gondolkodásmódja, és nagyban hozzájárulhatnak az iskolai élethez, ha az is képes alkalmazkodni hozzájuk” – írja Buckland?

Az iskolaszervezet értékelése

Az iskolaszervezet paradoxona – mondja *Dennison*,¹⁷ hogy míg az egyes gyerekek teljesítményének értékelésére sokféle módszert felhasznál, addig az egyes intézmények eredményeinek mérését *nem tartja fontosnak*. Ez azt jelenti, hogy ha egy szervezet (iskola) megfelelő feltételeket, elfogadható tudást nyújtó tantestületet biztosít, és legrosszabb esetben a helyi lakosság igényeivel nem nagyon ütköző nevelési célokat követ, akkor elkerüli az éles kritikákat, hiszen valahogy megoldja a dolgokat, s ha erre képes, akkor már sikeres is. De vajon elég-e *nem megbukni* a sikerhez? Természetesen nem, de az oktatásügygel foglalkozó szervek sem tudják sokkal pontosabban értékelni a „megfoghatatlan” végterméket kibocsátó iskola munkáját.

Nem tisztázott, hogy az oktató-nevelő munka eredményét az egyén vagy a közösség oldaláról kell-e megközelíteni. Míg az iskolai hatások egy része azonnal mérhető, addig a fontosabb magatartásváltozások csak hosszú idő múltán jelentkeznek, és ekkor már nehéz kiszűrni a többi tényező szerepét.

Ez a probléma természetesen az iskolalátogatás ideje alatt is fennáll. Ennek egyik példája az, hogy a tanuláshoz nem a folyamatát, hanem a végterméket mérik, holott ezt az iskolán kívül a családi körülmények, az érdeklődési kör, a diákok körülvéző közösségek értékrendszere és még számos tényező is befolyásolja.

Ahhoz, hogy egy oktatási intézmény ne ilyen „fekete dobozként” szerepeljen, teljesítményének mérésekor *el kell választanunk a tanulókat a környezetből érő hatásokat az iskolától, ez pedig nem jelent mást, minthogy az intézmény konkrét körülményeit minden szempontból ismerni kell*. Ha

¹⁶ *Bateman*, Jack: Gypsy intake. – TE, 1977. 1. sz. 9–15.

¹⁷ *Dennison*, W. F.: Monitoring School Effectiveness of Educational Institutions. – BJES, 1978. 3. sz. 234–246.

meggondoljuk, hogy ez milyen összetett és nehéz feladatot jelent, és hogy igen sok objektíven nem mérhető elem hullik ki a rostán; továbbá, hogy egy ilyen vizsgálat alaposan megrendítheti az iskolában dolgozó pedagógusok hitelét, függetlenségét, joggal merül fel bennünk a kérdés: megérik-e ezek a „veszélyek” a helyzetelemzésbe fektetett sok energiát?

A szerző válasza: igen. Egyrészt, a lakosságnak joga van arra, hogy tisztában legyen az intézmény hatékonyságával, másrészt, nem lehet ésszerű döntéseket hozni az intézmény teljesítményére vonatkozó megfélelő mennyiségű információ nélkül. Az értékelés stratégiájának kidolgozásában az első lépés a vizsgált tényezők pontos körülírása.

Az iskola vizsgálatok a legfontosabb kritérium a *hatékonyság*, azaz, hogy az intézmény milyen mértékben képes feladatait megoldani. Ez többféle képpen történhet: az elért eredményeket lehet viszonyítani egy abszolút célhoz, de összevethetők egy hasonló intézmény teljesítményével is. Megállapítható a változások mértéke bizonyos időpontokban, így kirajzolódik az iskola működésének iránya. Azokon a területeken, ahol pontos felmérések nem végezhetők, az elemzéshez segítséget nyújthat a szakértők és laikusok egy csoportja, akik a társadalom több érdekszféráját reprezentálják, ugyanakkor az iskola tevékenységének és céljainak ismeretében elfogulatlan véleményalkotásra képesek. Figyelembe kell venni a szülők és a tanulók véleményét is, és olyan indirekt mutatókat, mint pl. a hiányzások mennyisége. Az iskola tevékenységének ilyen állandó és sokirányú értékelése hozzájárulhat ahhoz, hogy a *fő cél ne a „fenntartás”, hanem a fejlődés legyen.*

Az iskola szervezeti problémáit sajátos oldalról közelíti meg *Mortimore*,¹⁸ a londoni egyetem pszichiátere. Egy 1967-es vizsgálat kimutatta, hogy *egyes iskolák* – ugyanabban a körzetben – *meg tudják óvni tanulóikat a bűnözéstől, míg mások nem.* Sajnos, a vizsgálatot a tanítói gyűlés nyomására a helyi hatóságok betiltották, de egy sor felmérést végeztek az érdekes eredmény tisztázására. Egy lépéssel tovább jutottak 1970-ben, amikor beigazolódott, hogy a sejtés olyan körzetekre is érvényes, ahol egyébként igen elterjedt a bűnözés. Fordított arányosság van az iskola eredményei (a továbbtanulás és munkavállalás arányával mérték), az iskola látogatottsága és a fiatalok bűnözők száma között.

Egy másik tanulmány londoni és falusi diákokat vetett össze a *pszichiátriai rendellenességek és az olvasási készség fejlettsége szempontjából.* Mindkét tényezőben a vidékiek mutattak kedvezőbb eredményt, így, tovább kutatva a családi és iskolai hátteret, kiderült, hogy a fővárosi családokban gyakoribb volt a veszekedés, válás, az iskolákban pedig mind a tantestület, mind a diákság sűrűbben cserélődött.

Egy további felmérés kimutatta, hogy a *jobb képességű tanulók* (streaming rendszerben tanulva) *jobban elfogadták az iskolai munkát és kevésbé érezték tanáraikat autokratának, mint a szerényebb képességűek,* akik az iskola atmoszféráját nem érezték támogatónak, segítőknek. A magasabb bűnözési arányt mutató iskolákban a tanulók viszonya a tanuláshoz általában kedvezőtlenebb volt, és jóval kevesebb szociális és érzelmi töltést kaptak az iskolában.

Bennet a nevelői stílusok hatását kutatva az találta, hogy a hagyományos osztálykeretek mellett a legnagyobb a tanulók teljesítménye, és, hogy a nevelői stílus (melynek ő hét típusával dolgozott) nagyobb hatással van a teljesítményre, mint a tanuló személyisége.

A tanulmányok biznysága szerint az iskolák jelentős mértékben különböznek szervezeti formák, tanári magatartásmódok stb. tekintetében. Néhány ponton kimutatható, hogy egyik vagy másik megoldás sikeresebb, így *Mortimore* megkísérli összefoglalni azokat a pozitív vonásokat, amelyek hosszabb távon meghatározhatják a diákok magatartását. Mindenki számára biztosítani kell a sikereket az iskolai élet egyik vagy másik területén, hiszen akiket ebből kizárnak, azok egy antiszociális kiscsoportban próbálnak érvényesülni. A tanárok és idősebb diákok magatartását könnyen, bár még nem teljesen tisztázott pszichológiai mechanizmusok útján, átveszik, utánozzák az iskolába kerülők. Ez a modell határozza meg később egymásközi viselkedésüket is. Sok számonkérhetetlen szabály helyett célszerűbb néhány alapkövetelményt tisztázni a tanárok és diákok előtt egyaránt.

Alapvetően ezek határozzák meg az iskola légkörét, és ezek segítik az olyan tanári beállítódás megszűntetését is, amely a kihívásokat és a büntetéseket tartja a befolyásolás legjobb eszközének. A gyerekek sok nehézséggel küzdenek otthon és az iskolában egyaránt, ezek megoldása nemcsak az egyén

¹⁸ *Mortimore, Peter: Schools as Institutions. – ER, 1977. 1. sz. 61 – 68.*

boldogulását szolgálja, de megelőzi a közösséget megzavaró epizódokat is. Végül az iskolák tárgyi feltételeit említve megállapítja, hogy az emberhez méltó környezet kialakítása elsősorban a *tanárok-diákok jóakarata*n múlik. A „jó” iskola képén csak mozaikkockák ezek az ötletek; egy komplex, kutatók, igazgatók, tanárok és diákok közreműködésével végzett vizsgálat mutathatná meg mindazokat az utakat, amelyen az igazán hatékony iskolához el lehet jutni.

*

Az ismertetett cikkek természetesen csak töredékét alkották a nevelésszociológia körébe sorolható tanulmányoknak. Megfigyelhető, hogy a brit pedagógusok felelősségteljesen közelítenek azokhoz a problémákhoz, amelyek bár az iskolákban is sajátos gondokat okoznak, végeredményben nem oldhatók meg a nevelésügy területén belül. Problémaérzékenységük és nem felületes gyakorlatiasságuk azonban olyan vonás, amit érdemes „tanulmányozni”. Felismeréseik egy részét bizonyára hazai viszonyokra is lehet alkalmazni.

Orbán Éva

M. A. DANYILOV, N. I. BOLDIREV:
 PEDAGÓGIAI METODOLÓGIA ÉS KUTATÁSMÓDSZERTAN

Budapest 1978. Tankönyvkiadó. 462 oldal

Ez a Tankönyvkiadó gondozásában 1978-ban megjelent új és alapvetően fontos pedagógiai kézikönyv M. A. Danyilov és N. I. Boldirev szerkesztésével készült. Lényegében négy szerzőtől való, – sok tekintetben önálló, szinte kismonográfiáknak tekinthető – négy külön részből összetevődő munka.

Az első részben, – amely M. A. Danyilov írása – a marxista–leninista metodológia és a pedagógia kapcsolatáról olvashatunk. Meggyőző gondolatokat találunk ebben a főfejezetben a tudományos megismerés általános metodológiájáról. Lényegét tekintve arról, hogy Marx, Engels, majd Lenin nevéhez hogyan kötődik a dialektikának, mint a marxizmus alkotó módszerének a kidolgozása. Hogyan jutnak el oda, hogy a dialektikát a tárgyak lényegében levő ellentmondások tanulmányozásának tekintsék, s hogy az ellentmondás maga is mozgásban van, hol mint ellentétesség, hol mint különbség, hol mint azonosság. A dialektika teszi lehetővé, hogy a pedagógia a pedagógiai jelenségek megismerésének megbízható és megfelelő módszerével „önálló, egész és logikusan felépített tudományos elméletté váljon”.

A dialektikus módszer alkalmazása útján juthat el az ember oda, hogy a dolgokat, a fogalmakat keletkezésük, fejlődésük folyamatában, a történetiség elvének érvényesítésével érzékeli és vizsgálja. Ezért lehet talán fölösleges annak a nyomatékos hangoztatása, hogy „a marxizmust megelőző időszak elméleti pedagógusai nem tudtak tudományos magyarázatot adni a pedagógiai valóság sok jelenségére. Nem tudták feltárni az ember nevelésének, képzésének és fejlődésének törvényszerűségeit, amelyek objektív jelentéssel bírnak, azaz hűen tükrözik a valóságos nevelési folyamatot és lehetővé teszik annak irányítását”. Az ennek bizonyítását célzó történeti kitekintés sommás, sőt gyakorlatilag történetitlen. Az emberi kultúra eredményeit, benne a pedagógiai gondolkodás alakulását a konkrét történelmi viszonyokhoz mérten lehet megítélni s nem utóbb keletkezett szempontok retrospektív beinjektálásával.

Ezzel szemben M. A. Danyilov helyesen mutat rá milyen kölcsönös viszony áll fenn a dialektika, mint a megismerés elmélete és ennek a pedagógiai jelenségekre történő alkalmazása között. A pedagógia arra szolgál, hogy feltárja az ember nevelésének és fejlesztésének törvényszerűségeit, meghatározott társadalmi körülmények között. Ezt a feltáró munkát a filozófia és a társadalomtudományok egész rendszere segíti, amennyiben a társadalmat vizsgálja, és a társadalom középpontjába az ember tanulmányozását állítja.

A pedagógiai kutatások logikájának három fő szempontját emeli ki a kézikönyv a 18. oldalon, és pedig a marxista dialektikát – a pedagógiai jelenségek általános megközelítésének módját –, a pedagógia logikai rendszerét és jellemző sajátosságait, és végül a kutatás tárgyát és a problematika strukturáját, sajátosságait. El nem vitatható, hogy ezek alapvető tudományos problémák, elvi kérdések. Talán éppen emiatt azt is hangsúlyozhatjuk, hogy a pedagógiai jelenségek általános megközelítési módja csak akkor lehet világos, ha a tudományos megismerés általános törvényszerűségei fényébe van állítva. Ha előbb azt látjuk, ami az ún. pedagógiai jelenségeket minden más, fontos, a társadalomra és a természetre vonatkozó összefüggéssel egybefűzi, összeköti, majd a pedagógiai kutatás sajátos, önálló vizsgálati menete következhet. A tárgyválasztás, a hipotézis-munkahipotézisalkotás, a kutatás megtervezése és a lebonyolításának leginkább adekvát módszerek kiválasztása, a kutatási eredmények összegzése, majd a nyert eredményeknek az elméleti ismeretek rendszerébe történő felvétele stb. – ez a pedagógiai kutatás sajátos menete. A harmadik aspektus lehet az egyes konkrét pedagógiai kutatási

módszerek vizsgálata, a pedagógiai jelenségek megközelítésére leginkább megfelelő és alkalmazott kutatási eljárások természetének tanulmányozása.

A szerző kiemeli, hogy az elmúlt évtizedekben a pedagógiai kutatásokban dedukciótól elszakított induktív logika, a szintézistől elválasztott analízis túlsúlyba került. A kutatások többsége lineáris rendben valósult meg. Ezek a gondok ma is jellemzőek a hazai tudományosságra vonatkoztatva is. Az impulzív, nem mindig tárgyyszerű, olykor pejoratív megközelítés – amely a pedagógiában különállóan feltételezi a kvantifikációt és az elméletalkotást – szétszabdolja a problémamegközelítés komplex, integrált struktúráját, azt az érzetet keltve, hogy lehet empirikus, tényfeltáró, induktív és elméleti, dedukciós tudományos kutatás egymástól függetlenül is, sőt egymás ellenére.

Az ebbe a részbe iktatott fejezet, amely történeti vetületben követi a dialektika alkalmazását a pedagógiai elmélet alakulásában, szépen megírt, szinte önállóan is kezelhető tanulmány. Mégsem tudom elhallgatni azt az érzésemet, hogy például Blonszkij pozitivistá kutatási attitűdjének korlátait emlegetni elkerülhetetlen tartom. Ekképpen a Pinkevicsre vonatkozó kritikai megjegyzések sem tudom pusztán a mondanivaló pozitív építőelemének tekinteni, mégha a szocialista nevelés megkülönböztető jegyeire nem mutatott volna rá úgy, ahogyan ezt ma megkívánnók.

Nagyon izgalmas fejezet foglalkozik a nevelés lényegének értelmezése kapcsán mutatkozó eltérő álláspontokkal. Ez a 48-tól 69. oldalig terjedő rész tulajdonképpen nem tartozik szervesen a metodológiai alapkérdésekhez. Talán egyébként is célszerű volna úgy tekinteni a pedagógiára is, mint aminek egyszerűen megvan a tárgya és a nevelés lényege is nagyjában-egészében kialakítottnak tekinthető. Az a fejezet viszont, amely a kutatási probléma kiválasztásával és indoklásával foglalkozik, valóban nélkülözhetetlen. Így például a probléma valódiságának a kérdése, a korszerű pedagógiai problematika stb. Hasonlóképp célszerűen megírt részek a hipotézisre, a kutatás alapvető szakaszaira, a konkrét módszerekre és a pedagógiai kutatásban alkalmazható mennyiségi és minőségi paraméterekre vonatkozó fejtegetések. Vértelen azonban az a néhány oldal, amely a pedagógus kutató tulajdonságaival foglalkozik.

Ez az újszerű kutatómódszertani kézikönyv egész nagy részt, mintegy 70 oldalt szentel – N. I. Boldirev vállalkozása – az objektív és szubjektív tényezők hatásának vizsgálatára az új ember kialakításában. A társadalmi viszonyok sokoldalú hatásai miként érvényesülnek a személyiség-formálódás folyamatában a közösségi élet körülményei között? A szovjet pszichológia klasszikus nagy alakjai, Rubinstein, Leontyev, Vigotszkij és mások is elemezték az itt most érintett alapkérdéseket, a hatás fogalmát, a külső hatások belsővé válásának dialektikáját, a visszahatást. Az első olyan pedagógiai alapvetés e könyv, amely az életmóddal – mint pedagógiai specifikumokkal bíró jelenséggel is – számol.

Elnagyolt – és bizonyos tekintetben itt nélkülözhető – az öröklődésre utaló fejtegetés. Az emberi szubjektumra gyakorolt hatótényezők között tesz a szerző említést a pártról, a kommunista gyermekmozgalomról, az iskoláról, a szülőkről, a családról, a tömegkommunikációs eszközökről. Ha e rész újként nem is hat, rendszerességre törekvése, az összefüggések érzékeltetése szükséges elemként iktatja a könyv egész okfejtésébe.

A kötet harmadik negyede foglalkozik a szociológiai módszerek alkalmazásával a pedagógiai kutatásokban. Szerzője R. G. Gurova. Elvszerűen és történeti alakulásában fejti ki: mikor van szükség és milyen értelemben a szociológiai módszerek alkalmazására, milyen torzulások következtek be és milyen történelmi periódusban? A kikerdezés módszere mellett megfelelő – mert alapvetően fontos – helyet kapott a megfigyelés módszerének bemutatása. A szociometriáról és a mátrixról, a skálaszerkesztésről írt gondolatok ugyancsak hasznos ismereteket nyújtanak az olvasónak. A Morenóra vonatkozó utalás elnagyolt, nem nyújt elégséges alapot az ilyen jellegű megítélésre.

Újszerűen hat a dokumentum-elemzés és hasznos fejtegetéseket tartalmaz a kísérletről leírt fejezet. Értékes javaslatok kifejtését tartalmazza az a fejezet, amely a szociológiai módszerek komplex alkalmazását mutatja be egy pedagógiai vizsgálatban.

Nagy érdeme e jelentős szovjet pedagógiai kézikönyvnek, hogy erőteljesen igazolja mennyire nélkülözhetetlen a pedagógiai kutatásban a színvonalas pszichológiai és szociológiai, általában a társadalomtudományi, interdiszciplináris aspektus és kutatási technika, technológia alkalmazása. Ez természetesen hat a dokumentum-elemzés és hasznos metodológiai megközelítésű, a kutatás tárgyát, célját, lényegét követő pedagógiai vizsgálat lefolytatására.

A módszertani kézikönyv negyedik részét G. V. Voroljov írta. A fejezet: a tanulók előmenetelének statisztikai vizsgálatával foglalkozik. Úgy tűnik azonban, hogy ennél, a didaktikai megszorítású, a tanulók előmenetelét mérő statisztikai módszereknél többet tudunk meg, a statisztikai alapfogalmakról és eljárásokról szélesebb értelmezésben is olvashatunk. Megismerhetjük az X eloszlási statisztikai törvényszerűség alkalmazását konkrét problémára vonatkoztatva, a gyakoriság eloszlásának bemutatására is példát kapunk. Izgalmas olvasni arról, hogy pedagógiai jelenségek főbb jellemzőinek vizsgálata milyen statisztikai mutatókkal variálható, emellett azonban az értékek abszolút intenzitásának kimutatása is elvégezhető. Tanácsokat kapunk az ellenőrzés intenzitását mutató optimális határok meghatározására. Figyelemreméltó az a törekvés, hogy az előmenetel statisztikus alakulása az osztályközösség struktúrája formálásában miként fejeződik ki. A mintavétel és a reprezentativitás meghatározása is a pedagógiai kutatás kardinális kérdése lehet.

Összegezve mindazt, amit már elmondhattunk: értékes, jól hasznosítható kézikönyvet forgathatunk, amely bizonyítani tudja, hogy a pedagógiai kutatás megalapozása a marxista metodológiával nélkülözhetetlen dolog. A pedagógiai kutatási kultúra javítása involválja komplex pedagógiai, pszichológiai, szociológiai és matematikai módszerek változatosabb alkalmazását. Tegyük említést – mert jelentős szerephez jutott a fordító is – Petrikás Árpádnéről, aki invenciózus, olvasmányos, egységes stílusban tálalta az olvasónak ezt a kitűnő munkát.

Salamon Zoltán

GEORGES SNYDERS: ÉCOLE, CLASSE ET LUTTE DES CLASSES

Iskola, társadalmi osztály és osztályharc
Paris 1976. Presses Universitaires. 379 oldal
„Pédagogie d'aujourd'hui” sorozat

A párizsi Sorbonne egyetem pedagógiai tanszéke vezető professzorának legújabb könyvét átolvasva, alapvető gondolatunk az, hogy e könyv számunkra inkább csak történelmi és különlegességi érdekű, viszonyaink közötti közvetlen hasznosíthatósága kevés. Sok pedagógiai gondunk között is megvívott harcaink fölötti örömmel, távoli együttérzéssel és egyben sajnálattal nézzük azt a keservesen alakuló, kínos, a mai francia iskola élő problémáit és válságjelenségeit bemutató pedagógiai képet, melyről Snyders könyve számot ad. – Ugyanakkor előrebocsátjuk, hogy e mű egy nagyon okos, széles látókörű, harcoss marxista szellem írása, s főként derűlátó kicsengésű: meggyőződéssel hiszi a francia iskola megújulását, a ma még elnyomott francia proletariátus harcainak sikerét.

A könyvnek alcíme is van: ez jelzi, hogy öt szerző: Baudelot, Estable, Bourdieu, Passeron és Illich időszerű gondolatainak kritikai elemzését is adja, ezekre épül fel. A mű ajánlása hallgatóinak szól, az ő okulásukra írta „gyakran velük együtt, néha ellenükre, sohase nélkülük”, mert – az előszó szerint – tapasztalata évek óta az, hogy e szerzők hatásuk alá vonták a mai jóhiszemű nyugati egyetemi ifjak túlnyomó zömét. Általában azt hirdetik ugyanis, hogy a mai nyugati, francia iskola nem értékhordozó, az ezt átható kultúrának nincs reális értéke, így az iskola nem az a hely, ahol a szocialista demokrácia érdekében folytatandó osztályharc lehetséges vagy szükséges lenne. Mindez a pedagógiai front elhagyásához, fatalizmushoz, reménytelenséghez vezet. E defetizmus elleni harc érdekében tartotta Snyders szükségesnek e könyv megírását. Célja tehát az említett szerzőkkel szemben bebizonyítani, hogy az iskola is bekapcsolható, sőt bekapcsolandó az osztályharcba és meg kell keresni a módokat, eszközöket az iskola ilyen szerepének és feladatainak kimunkálásához. Az alap természetesen az osztályharc marxista koncepciója, mely szerint a proletariátus – illetve az ide tartozó szülők, gyermekek és az oktatók is – mindennapi tapasztalataiból meríti a harc indítékait, a szükséges erőt.

A francia társadalomban is az osztálytagoldás iskolai vetületei a zsákutcás ágazatok. Az iskola kirekesztő jellegére utal, hogy az iskolakötelesek 25%-a legkésőbb 16 életével befejezi iskolázását:

ezek a proletárgyermekek, a kirekesztettek, az örökös elnyomásra szántak. De a kapitalizmus kizsákmányoló iskolájában feszítő ellenerek is működnek: a technikai forradalom kapcsán a proletár szülő is harcol gyermeke korszerűbb iskolázási lehetőségeiért, a közvetlen termelőerővé váló tudományból való nagyobb részesedésért, ami különben a kapitalizmus érdeke is. A visszaható és haladó erők dialektikus harca az iskolában párhuzamosan folyik a társadalom harcával. De úgy is kettős harc ez, hogy a haladásért folyó harc egyidejűleg azok ellen is megy, akik szerint a jelenlegi társadalmi szerkezetben mindenképpen kilátástalan és értelmetlen az uralkodó osztályokkal szembeni küzdelem.

Bourdieu és Passeron – „A reprodukció” című művükben – szinte misztikus révületekbe tévednek: szerintük minden gyermekben, legyen burzsoá vagy proletár sarj, működik egy ösztönös „osztályhabitus”; ez a belső érzés, tapasztalati érzékelés igazítja el az iskolában, jövőjében, lehetőségeinek reális határait illetően. Így mindenki elégedett lehet az iskolában, hiszen képességeinek határán belül futja pályáját. Snyders persze elítéli ezt az automatizmust, mely végzetes belenyugvába, passzivitásba, bármily ellenállás tagadásába torkollik. Más írásaikban helyesen küzdenek a misztifikációk ellen, melyekkel a burzsoázia az iskolai sikertelenségeket természeti egyenlőtlenségekné, a veleszületett tehetség hiányának következményeiként tünteti fel. De pesszimizmusukban mindezt sorsszerűnek, a kizsákmányoltakat belenyugvó csendes cinkosoknak, az oktatókat együttesen fejbőlöntőknak, az egész helyzetet reménytelennek tartják.

Baudelot és Estable – főként „A francia kapitalista iskola” című könyvükben – ugyancsak borúlátó módon azt fejtegetik, hogy a mai francia iskola gyakorlatát teljesen átszövi a burzsoá ideológia, ahol az ismeretek a proletár élettől idegen, fiktív, irreális problémák keretében épülnek ki, szándékosan megmaradva a kizsákmányoltak számára beszűkített, a történelem során már jól bevált úton és módszereknél. De mindez ellen nem is érdemes küzdeni, a várt robbanásszerű forradalom majd egyszerre gyökeres javulást hoz. Snyders ezeknél a szerzőknél is elítéli jelenlegi immobilizmusukat és a totális átalakulás passzív reményeit. Marxra és Leninre hivatkozva hangsúlyozza, hogy a mai ellenséges szerkezetű iskolát nem mindenestül elvetni, hanem átalakítani kell a benne kétségtelenül meglévő jó elemeket, felhasználható ismereteket, adódó előnyöket hasznosítva. Az említett szerzők a szerintük irreális, a napi életben fel nem használható ismereteket nyújtó iskolát elvetve, a mai kizsákmányoltak életéhez, termelő munkájához igazított politechnika iskoláját állítják szembe. Érdekesen kapcsolja ide Snyders a mai, kínai iskolapolitika elemzését: az óriási eredmények, így a fizikai és szellemi munka ellentétének eltüntetése, az oktatás kiterjesztésének gigászi erőfeszítése ellenére reális veszélyt jelentett a munkás-paraszt spontaneitás, a minősítés-nélküliség modellálása, a tudományos-műszaki ismeretek devalvációjára. Az 1917 utáni szovjet pedagógia kezdeti, kritikátlan deweyzmusa után hatásosan érvényesültek a marxi-lenini tanítások az üzemi élet gyakorlatának és a magas elméleti-tudományos oktatásnak együttes, egymást erősítő egységéről.

Snyders, míg bírálva is elismeri az említett négy szerző haladó gondolatait, Iván *Illich* koncepcióját egészében elveti, tematikus felépítésű könyve számos helyén foglalkozva vele különböző szempontokból. Illich beállítása szerint az iskola ma egy világtól elzárt sajátos egység, ahol az oktatónak szinte korlátlan hatalma van, a tanulóknak pedig szinte semmi joguk, kezdeményező lehetőségük, csak megalázó függőségük. Ez az iskola nem is segítheti elő tanulóik egyéni és közösségi fejlődését. Snyders ezt az egyoldalú, szinte már karikatúra-szerű beállítást merev, konzervatív, sőt reakciós misztifikációnak tartja. Illich ui. nem vesz tudomást a bármily korlátozott haladó törekvésekről: a mindennapi és az iskolai élet kommunikációjának kísérleteiről, az autonómia csíráiról, a szülők felelősségéről, az oktatók segítő szerepének érvényesüléséről, ankétekről, önszervezési szervezésekről stb. Illich kárhozzátja, hogy az iskola a tanulók zömében előbb-utóbb felkelti a további ismeretszerzés vágyát, ami azonban reménytelen, lévén ennek lehetőségei igen behatároltak; Snyders itt hibáztatja, hogy Illich világában ismeretlen e pozitív törekvések kreatív értéke, valamint azt is, hogy az osztályharcot illetően a passzív rezignáltság meddő álláspontját vallja. Illich profétai tanácsa az, hogy csökkenteni kell az igényeket, mert a mai tömegtermelés hovatovább kielégíthetetlen új igényeket szül; ne növeljük tehát vágyainkat egy ösztönösen megállapítható józan értékűszűkítőn túl. A kódós jövőt mindenfajta intézkemény nélkül képzelet el. Snyders élesen állapítja meg, hogy Illich szocio-ökonomikus nosztalgiaja beteg illúzió, torz morális forradalom álma: minden ember szép egyesülésére, a boldog egyéni életek összesített kiépítésére való felhívás mindenfajta meglévő társadalmi konfliktus és egyenlőtlenség tagadása. E tanok ugyanakkor veszedelmesek, károsak is: aki szerint a többre való vágyódás ártalmas, a tömegek kívánságai az irigységből fakadnak, tehát indokolatlanok, az hogyan is ismerhetné el a

proletariátusnak az elnyomók elleni, jogos igényeikért folyó harcainak jogosságát? Illich az anti-iskola híve: ő ezt „azonos igényűek kooperációs, kommunikációs partner-hálózata”-ként képzei el. Persze eltűnik a hivatásos oktató fogalma is: az új szerep a könyvtáros vagy a múzeumi őr tájékoztatásához lesz hasonló; a gyárak, üzemek pedig oktatási központokká is válnak. Snyders – Illichnek „Az iskola nélküli társadalom” című könyvét bírálva – ízekre szedi az illichizmus elképzelt „partner-hálózatának” lehetetlenségét, kimutatva pl. hogy az még nagyobb társadalmi egyenlőtlenséget szül, hiszen a „természetes hajlamok” alapján felnövő ember mindinkább meg akarja tartani ily módon kivívott társadalmi helyét. – Figyelemre méltóak Snyders elemzései Illich iskola-nélküli koncepciója és a kezdeti szovjet idők iskola-ellenes pedagógiai képviselői (Pisztrak, Buharin, Blonszkij) gondolatainak hasonlóságairól. Ez utóbbiak az iskola szerepét a társadalom más aktivitási szféráira kívánták ruházni, az üzemekre és a földműves-kommunákra. Snyders rámutat, hogy e gondolkodók a cári iskola zsarnoksága után érthetően tagadták meg az iskolát, de Lenin lángezte kellett annak megértéséhez, hogy az iskolát nem egészében kell halálra ítélni, hanem átalakítani, a proletariátus képzésének eszközévé és helyszínévé. Ez a cél ma is, a francia iskola esetében: a mai osztályuralmi iskolát tartalmában, egész légkörében, felépítésében át kell alakítani haladó iskolává, de az oktatás módszeres rendjét és sajátos tevékenységeit megtartva, a szocialista forradalom után is. Snyders Illich-hel Gramsci gondolatait állítja szembe, aki kidolgozta az igazi haladó, marxista állam és iskolája nyugati modelljét.

Snyders könyvének szerintünk legértékesebb, legtartalmasabb részletei a kultúra realitásáról, irreálisáról, fogalmáról és „használatáról” szóló elemzések. Részletezi a kultúra konzervatív és reakciós „használatát”: a kapitalista társadalom kiérlelt egy „minta-kultúrát”: ez az emberiség nagy öröksége, állandó igazságokra épülő ismeretek, gondolatok, erkölcsi nézetek tömege, az emberi szellem, irodalomművészet nagy alkotásai. Ennek már nincs kapcsolata a mindenkori jelennel, fölötte áll, különálló friss oázis. A burzsoázia manipulál vele: nyugtató ópiumként adagolja a népek, hogy elfelejtse bajait és ne foglaljon állást. Ugyanakkor a már veszélyben levő burzsoázia érzi is e kultúra életelenségét, irreálisát, éppen a kultúrán át fedezi fel az osztályharc valóságát. A proletariátus a burzsoá kultúra megismerése útján távlatokat lát, látja, hogy az nem statikus adottság, de többféle erő komplex eredője. Persze a burzsoá kultúra haladó elemeinek keresése helyett jó lenne egyenesen proletár kultúrát létrehozni, mely a tömegek szenvedélyes energiáit fejezi ki; Snyders is látja azonban, hogy ez a kapitalista társadalom keretei között ma még nem lehet realitás.

A fenti fejtegetésekből kitzeteshetett, amit már említettünk, hogy Snyders kétfelé harcol: a mai társadalom és iskola hypokrizise, elnyomó törekvései, a dolgozók elámitása, lefegyverzése ellen, de ugyanakkor az ugyanezen oldalon álló, hasonló harcot folytató, változtatásokat is akaró türelmetlenek, rezignáltak, pesszimisták ellen is. Elemzéseinek differenciáltsága látszólagos kompromisszumos megoldásokat, középutas álláspontokat, többfelé célzó igazságtevési szándékokat sejtet. Tulajdonképpen azonban azt mutatja ki a könyvében, hogy a mai francia iskola dialektikus ellentétek színhelye. Hiszi, hogy a mai francia iskola – a társadalom és saját visszahúzó erői ellenére – a mai elnyomók elnyomása felé halad, ugyanakkor ténylegesen létező harci terep, mely harc során a kizsákmányoltak öntudatot és erőt merítenek. Hiszi, hogy a mai iskola jövője a jelen csiráiból, ígéreteiből, lehetőségeiből fog kifermálódni, hogy a haladó erők képesek lesznek az iskola terén is létrehozni a gondolat és a cselekvés egységes platformját.

Végezetül: *Kerékgyártó* István a Pedagógiai Szemle 1978. évi 3. számában Snyders előző könyvéről írt bírálatában azt „világos stílusával, szerkezeti beosztásával a pedagógiai ismeretterjesztés mintaművének” mondja. A most ismertetett könyvre e jelzők túlzottak lennének: nyelve, stílusa, beosztása nehézkes, zsúfolt, modoros, ismételtető. S egy utolsó mondatot az áráról is, elgondolkoztatónak: a most beérkezett papírborítású, fűzött, egyszerű külsejű mű már megrendelésekor, kb. egy éve is 426 – Ft-ot igényelt. Becsüljük hát meg, olvassuk, terjesszük a nyugati világ harcairól tudósító hasonló műveket, ha már könyvtáraink ennyit áldoznak rájuk.

Hodinka László

N. L. GAGE: THE SCIENTIFIC BASIS OF THE ART OF TEACHING

A tanítás művészetének tudományos alapjai
New York–London 1978. Teachers College Press. 268 oldal

Az amerikai pedagógiai irodalomban mindig jelentős eseménynek számít, ha Bruner, Skinner, Gage, Cronbach, Flanders, Gagne, Glaser vagy Bloom egy-egy új munkája megjelenik. Az olvasó biztosan számíthat arra, hogy egy-egy kutatási terület szintézisét, a konkrét, empirikus vizsgálatok összegzésé-
ként levonható következtetéseket kap a kezébe, új vizsgálódási irányokra hívják fel a figyelmét. Bloom munkásságát hazánkban elsősorban az immár róla elnevezett célrendszer, (taxonómia) és az optimális elsajátítás elmélete alapján ismerjük. Flanders interakciós kategóriarendszerét, vagy annak valamely módosított változatát hazai kutatásokban is fellelhetjük. Az emberi, az iskolai tanulás elméleteivel foglalkozó szakembereknek pedig Gagne híres, több kiadást megért művét, „A tanulás feltételei”-t tekintik alapvető forrásnak. Skinnert és Glasert a programozott oktatás hozta közel a magyar olvasóhoz. Az utóbbi időben pedig Skinnernek a tanulás technológiájára, Glasernek pedig az egyénileg irányított oktatásra vonatkozó gondolatai jutottak el hozzánk. A felsorolt szerzők közül talán Bruner a legismertebb, neki két könyve is megjelent magyarul, míg Cronbachról hallottuk a legkevesebbet, holott az egyéni képességekhez igazodó oktatási eljárások feltárására, a képességek és az oktatás kölcsönhatására vonatkozó kutatásai jelentős hatást gyakorolnak az amerikai pedagógiai gondolkodásra.

Gage a pedagógiai jelenségek analitikus megközelítésével a 60-as évek elején iskolát teremtett. Felfogását jól tükrözte az általa szerkesztett „Az oktatás-kutatás kézikönyve” című mű, amely az angol nyelvterület témabavágó irodalmának igen színvonalas összegzése, s jelentőségét annak ellenére sem vesztette el, hogy megjelenése óta több mint másfél évtized telt el, s 1973-ban Travers szerkesztésében megjelent „Az oktatás-kutatás második kézikönyve” is. A pedagóguskutatás elveinek, területeinek felvázolására Gage 1972-ben tett kísérletet. „A tanári hatékonyság és a tanárképzés” című művének főbb gondolatait a Pedagógiai Szemle 1973-as évfolyamában ismertettük.

Új műve, „A tanítás művészetének tudományos alapjai” nem új elméleti konstrukció létrehozásával vívja ki az olvasó érdeklődését, hanem a korábbi elképzelések kritikus felülvizsgálatával, az elmúlt fél évtized változásainak bölcs elemzésével. Gage az elméletalkotás, az egzakt vizsgálódások és a gyakorlati újítások tényleges értékeinek és látszatszillogásának értő különválasztásával segíti eligazodásunkat.

A tanítás fogalmának és természetének fejtegetésekor világosan tudunkra adja, hogy nem az osztálykeretben folyó tanítás és az egyéb tanítási formák összehasonlítására törekszik, hanem az osztály-tanítás különböző stílusainak, az eltérő tanári és tanulói tevékenységnek az elemzésére. Azért dönt így, mert az *osztálykeretben folyó tanítás a domináns* jelenleg az iskolában, *amelytől radikális eltávolodás az elkövetkező évtizedekben nem várható*.

Azon a skálán, amelynek egyik végén azok helyezkednek el, akik a tanítást művészetnek tekintik, a másikon pedig azok, akik a pedagógust a technikával felcserélhetőnek hiszik, Gage saját magát a középhez közelállónak tartja. Ez azt jelenti, hogy a tanítást nem tekinti csupán intuíción, improvizáción, kreativitáson alapuló tevékenységnek. Nem fogadja el azt a pedagógiát, amely határozatlan, metaforikus megállapításokat tartalmaz. Nem elegendő felhívni a pedagógus figyelmét arra, hogy világosan magyarázzon, ezeket a fogalmakat olyan konkrét tevékenységekké kell átalakítani, amelyek közlésével elmondhatjuk a tanárnak, mit kell tennie annak érdekében, hogy magyarázata világos legyen.

Másrészt viszont különbséget kell tenni a *tanítás tudománya* és a *tanítás tudományos alapjai* között. Ha a tanítás tudománya megalkotható lenne, akkor a jó tanítást szigorú törvények pontos követésével biztosítani lehetne, mint ahogy a vegyész munkáját pontosan megszabják a tudományos ismeretek. A tanítás tudományos alapjai viszont csupán kétváltozós összefüggéseket tárnak fel, s a tanárnak mint „művésznek” ezeket kell sokváltozás helyzetekben alkalmaznia.

Az elmúlt évtizedben *mind gyakrabban találkozhattunk olyan*, egyébként jól kimunkált kutatási metodikán alapuló *vizsgálatokkal, amelyek nem mutattak ki lényeges, szignifikáns összefüggést* a mért változók között. A pedagógiai kutatók, leszámolva a megelőző évtizedek tipikus hibájával (olyankor is

elfogadtak feltételezett összefüggéseket, amikor ezek nem álltak fenn), a másik szélsőséges helyzetbe kerültek: olyankor is elvetik az összefüggéseket, amikor azok valójában fennállnak. Az egyes kutatások az esetek többségében nem adhatnak statisztikailag szignifikáns eredményt. Ennek két oka van. Egyfelől, a tanítási-tanulási folyamat olyan komplex, hogy *a tanári tevékenység bármely jelentős változója csak gyengén korrelál a tanulói teljesítménnyel, illetve attitűddel*. Másfelől, a tanári tevékenységre vonatkozó kutatásokban *általában olyan kis mintával dolgozunk, amely segítségével jelentős összefüggéseket is igen nehéz kimutatni*.

E kettős nehézség leküzdésére Gage és munkatársai a χ^2 próba alkalmazásának egy sajátos (Karl és Egon Pearson által dolgozott) módszerét használják fel. A módszer lényege az, hogy az egyes tanulmányok eredményeinek pontos valószínűségi értékeit átalakítják χ^2 értékekké, majd ezeket az értékeket összegzik, s meghatározzák az összeg szignifikanciáját, valószínűségét. *Ezzel a technikával az azonos összefüggéseket elemző egyes tanulmányok statisztikai ereje összegezzhető*. A módszer alkalmazását a könyvben négy összefüggés vizsgálatával illusztrálják:

- az indirekt tanári magatartás és a tanulói teljesítmény,
- a tanári dicséret és a tanulók attitűdje,
- a tanulók gondolatainak elfogadása és a tanulók teljesítménye,
- a tanári bírálat, elégedetlenség és a tanulók teljesítménye.

A pedagógusképzés kérdéseit taglaló második fejezetben Gage elismerőleg szól azokról a szemléltető anyagokról, amelyek megtörik a pedagógiai fogalmak és jelenségek megismertetésében a szavak egyeduralmát. Az úgynevezett „*protokoll anyagok*” a *tanítási tevékenység egyes elemeit rögzítik film vagy képmagnó felvételen, s a pedagógusjelölt feladata, hogy felismerje, azonosítsa azokat*.

A pedagógusképzésben a gyakorlatnak jelentős szerepet kell betöltenie. Az elmúlt években azonban a gyakorlat jelentőségét fetiszizálták. Világosan kell látni, hogy a gyakorlat önmagában nem járul hozzá a tanítási tevékenység javulásához. A tanítással eltöltött évek számával nem javul a tanárok által tanított gyerekek teljesítménye. *A pedagógusjelöltek gyakorló tanításáról is kimutatták, hogy ez alig változtatja meg, ha egyáltalán megváltoztatja, a tanítási tevékenységet a gyakorlat kezdetétől annak végeztéig. A jövőző pedagógusok attitűdje pedig a gyakorlat hatására autokratikusabb, büntetéscentrikusabb jelleget öltött*. A gyakorló tanítások jelenlegi rendszere nem maradhat a jövőző pedagógusok gyakorlati felkészítésének egyetlen formája. Egyre nagyobb szerepet kell kapniok az olyan jobban szervezett, célratörőbb és a pedagógus számára visszacsatolást is biztosító gyakorlatoknak, mint amilyeneket a *mikrotanítás*, és a *minitanfolyamok* jelentenek.

A pedagógiai tevékenység változtatásához jelentősen hozzájárulhat az úgynevezett *diszkriminációs tréning*, amelynek során egy tanítási óráról készült magnófelvételen kell azonosítani az egyes tanári tevékenységelemeket a tanult kategóriákkal. Minden egyes azonosítási (megkülönböztetési) feladat után közlik a helyes megoldást, s rövid magyarázatban indokolják is azt.

Gage korábbi munkáiban a folyamat és az eredmény kapcsolatát vizsgáló, más néven a hatékonyság kritériumú kutatási paradigmát tekintette a pedagógus kutatás számára a legmegfelelőbbnek. Az elmúlt években ezt a kutatási stratégiát túlságosan szűknek tartották. Azt kifogásolták, hogy a tanári tevékenység és a tanulói teljesítmény között összefüggéseket keresve figyelmen kívül hagyja egyrészt a tanulói tevékenységet (pedig a tanár tevékenysége csak ezen keresztül hat a tanulói teljesítményére), másrészt pedig azokat a forrásokat, (tankönyvek, munkafüzetek, tesztek, filmek) amelyek egyre jelentősebb mértékben hatnak a tanulók teljesítményére.

Abban az esetben, ha a tanítási tevékenységet akarjuk tökéletesíteni, akkor az említett, a tanulói tevékenységet, illetve a környezeti tényezőket leíró változókat – feleli Gage a bírálatra – nem önálló változókként kell felvenni kutatásunkba, hanem ezeket át kell alakítanunk a tanári tevékenység változóivá. Vagyis, olyan tanári tevékenységnek a hatását kell kutatnunk, amely tekintettel van a tanuló tevékenységére, illetve a médiumok megnövekedett szerepére. Ezzel nem változtatjuk meg a folyamat-eredmény paradigmát, hanem csupán gazdagítjuk.

Elsősorban Caroll és Bloom munkássága nyomán jelentős vizsgálatok indultak a „*tényleges tanulási idő*”, á. valóban tanulással töltött idő és a tanulói teljesítmény összefüggésének feltárására. Mint ismeretes, a mastery learning koncepcióban az aktív tanulással töltött időnek lényeges szerepet tulajdonítanak. Gage megállapítja, hogy a tanítás során *tényleges tanulással töltött idő nem adhat megfelelő magyarázatot a teljesítmények különbözőségére vonatkozóan*. A „*tényleges tanulási idő*” pszichológiailag üres fogalom, s a tanítás számára hasznos következtetéseket csak akkor vonhatunk le,

ha azt elemezzük, hogy mivel töltik ki a tanulók ezt az időt, azaz milyen tanulási folyamat valósul meg.

Igen tanulásosak lehetnek a pedagógus szerepével és a pedagógusképzés reformjával kapcsolatos hazai vitáink eldöntésekor az alábbi gondolatok. „A tanárnak az lesz a feladata, hogy a tanulók és a tananyag között hatékony együttműködést hozzon létre, az aktív tanulási időt maximálissá tegye. Az eredményes pedagógusok egyformán jól taníthatnak bármely tantárgyat, különösen elemi szinten, mivel szaktárgyi tudásuknak csak ahhoz kell elegendőnek lennie, hogy a tanulók számára megfelelő oktatási anyagokat biztosítsanak. Még a felső tagozatos szinten is lényegében azonosá válik a különböző szaktárgyakat tanító pedagógusok munkája, mivel az egyes tantárgyakra jellemző specifikumok az oktatási anyagokban érvényesülnek. Más szavakkal: a *hatékony tanár* jelentős mértékben *a tanulók és a tananyagok együttműködésének* humán *segítőjévé válik*, így azok a „tanítási készségek”, amelyek a speciális „tanítási anyagok” tanulók általi felhasználását a legeredményesebben segítik, tantárgytól függetlenül mindig is szükségesek és megfelelőek lesznek.” Ha nem is rendelkezünk a nyomtatott és audiovizuális anyagok olyan arzenáljával, amely a Gage által vázolt helyzetet megteremté, e nemzetközi méretű tendenciát figyelmen kívül hagyva, s a pedagógiai mesterségbeli tudás rovására a szaktárgyi ismeretek dominanciáját, illetve kizárólagosságát hangoztatni nem időszerű.

A pedagógiai kutatásban a „*mennyiségi* és a „*minőségi*” megközelítési mód jelentőségéről, arányairól, potenciális lehetőségeiről meg-megújulnak a viták. Az amerikai kutatásokban a minőségi szemlélet mostanában kezdti megtörni a kvantitatív kutatások egyeduralmát. A minőségi elemzés képes feltárni, hogy mi az, ami lehetséges, a mennyiségi elemzés pedig választ adhat arra is, hogy milyen a valószínűsége az adott jelenség előfordulásának, bekövetkezésének. Vagyis, a minőségi módszerekkel új jelenségeket, összefüggéseket, hipotéziseket lehet felfedni, míg a mennyiségi módszerek igazolhatják, érvényesíthetik a feltételezéseket. Kézenfekvő a megoldás, a tudomány olyan torzulásmentes fejlődésére van szükség, amelyben a mennyiségi és a minőségi módszerek előnyei egyaránt kiaknázhatók. E torzulásmentes fejlődés lehetőséget ad a *letró*, az *összefüggéscsökkentő* (korrelációs) és a *kísérleti* jellegű empirikus kutatások egymást kiegészítő, egymásra épülő alkalmazására is.

Végül, a hazai kutatásszervezés és kutatásirányítás botladozásai aktuálissá teszik azokat a fejtegetéseket, amelyeket a pedagógiai és a társtudományi kutatások viszonyáról olvashatunk. Ahogyan a pedagógia nem foglalhat el monopol helyzetet a nevelésügy számára végzett kutatásokon belül, ugyanúgy a társtudományok, határstudományok indirekt segítsége sem szoríthatja háttérbe a par excellence neveléstudományi vizsgálódásokat. Köznevelésünk fejlesztését segíthetik a szociológiai, pszichológiai, közgazdasági kutatások eredményei, de az alapvető kérdésekre a pedagógiának kell választ adnia.

Gage könyve a kutatási eredmények szintetizálásával, a pedagógusképzés és a kutatásmetodika számára adódó konzekvenciák levonásával jelentősen hozzájárul a tanítás tudományos alapjainak megteremtéséhez. Világos, tényeket tisztelő, elfogulatlan s egyben invenciózus tárgyalási módjával pedig a közérthető, rendszerező, gondolatébresztő tudományos publikációk sorát gazdagítja.

Falus Iván

ROBERT ALT: DAS BILDUNGSMONOPOL

A művelődési monopólium

Berlin 1978. Akademie-Verlag. 198 oldal

A közelmúltban elhunyt szerző könyve sajátos és fontos kérdéssel foglalkozik: az osztálytársadalmak egyenlőtlen anyagi elosztását kísérő és azt szervesen kiegészítő kulturális egyenlőtlenség problémáját vizsgálja. A kultúrának, mint fontos hatalmi eszköznek szerepét régóta felismerték konzervatív és haladó oldalról egyaránt, a jelenség konkrét társadalmi összefüggéseinek vizsgálata, beillesztése egy adott társadalom újratermelési folyamataiba olyan komplex feladat, amely hatalmas anyagismeretet és dokumentáló bizonyítást követel. Robert Alt könyvének érdeme, hogy ezt a

legfontosabb feltételt jól megteremti, bár helyenként aktualizáló értelemben használja bőséges anyagismeretét.

Végigkövethetjük azt a folyamatot, amelyben nyilvánvalóvá válik, hogy a társadalmi egyenlőtlen-ségek pusztán erőszakkal vagy szimpla „megtévesztéssel” fenn nem tarthatók, illetve huzamos ideig nem biztosíthatók. Az egyén által elfogadott, az egyes emberrel elfogadott értékrend és morál mindennél jobban biztosítja a fennállót.

A szerző – bár témája tárgyalását alaposabban a feudalizmus végén kezdi el, amikor a születés alapján egyenlőtlen művelődési viszonyok uralma megrendül, s az új társadalmi formáció, a kapitalizmus művelődési igényrendszere kezd kibontakozni – a kulturális monopólium bonyolult jelenlétét tulajdonképpen a törvény előtti egyenlőség polgári társadalmában igyekszik igazán bebizonyítani. Néha azonban az egyoldalúan negatív kritika alapjáról értékeli a polgári társadalom rendszeren belül maradó, haladó törekvéseit. De a hatalmas dokumentáló anyag – objektív tartalmával gyakran korrigálja ezeket a tendenciákat.

Arról van ugyanis szó, hogy Alt bőségesen dokumentálja a polgári társadalom XIX. századi történetének azt a két művelődési irányzatát, amelyekben közös ugyan a fennálló rend alapjainak védelme, de a közös cél ellenére is objektív értékkülönbség van a nép az „alsóbb osztályok” művelődésével kapcsolatos álláspontjukban. „A legműveltebb nemzeteknél is a társadalmi élet természete szerint a nagy tömegnek olyan emberekből kell állnia, akiknek testi és szellemi erejét a mechanikus munka emészti fel. Ilyen helyzetben a gondolkodók éppesség az eszméknek csak egy nagyon korlátozott körét képes átfogni” (144. old.). Ehhez az osztrák iskolaügyi megállapításhoz – helyességét illetően – sokat nem lehet hozzátenni. De a megoldásra vonatkozóan a válaszok eltérnek, erre jó példa Alt egyik idézete: „Isten, a Természet és Haza a közönséges embert pusztán a fizikai tevékenységre hívta el. Ha ő most az Ön hibájából többet tanul, mint rendeltetéséhez szükséges, úgy Ön bűnös Isten és a Haza előtt” (147. old.). A porosz junckernek G. F. Dinter tanítónak mondott szavaiban benne van az a különbség, amit Alt gyakran nem tekint lényegesnek. A haladó polgárság korai szószólójának, Mirabeau-nak a szavai mutattak a másik útra is: „... a gazdag egész biztonsága, élvezeteinek fennmaradása a szegények moráljában van, de morál elképzelhetetlen felvilágosodás nélkül, felvilágosodás pedig nem nyerhető oktatás nélkül” (307. old.).

Robert Alt az osztályharc egészének szempontjai alapján rendszerezi a művelődési monopóliumra vonatkozó eredményeit és véleményét. Nem pusztán a művelődési anyag mennyiségét, de minőségét és funkcióját is vizsgálja, s ezt összekapcsolja a társadalom közegében spontán érvényesülő s az osztálytársadalom keretében a status quo fenntartásában jelentős szerepet játszó nem szervezett és rendszerezett művelődés elemzésével: az egyén mikrovilágában érvényesülő motivációs rendszer működésével.

A szerző szerencsés „túlbiztosítással” dolgozik, azaz az összefüggéseket többszörös bizonyítással támasztja alá, s széles tájékozottsága révén, amely az egész XIX. századra kiterjed, megtalálja a „leplezőket” és a cinikusan „nyíltakat”, akik egyrészt a polgári társadalom műveltségi ellentmondásait, másrészt, az osztályérdekeket megfogalmazzák. Adatokkal és véleményekkel alátámasztva követhetjük végig azt a történelmi korszakot, amelyben az önző egyéni profitérdek lassan meghátrál az összprofitérdek előtt: „csak jól nevelt emberektől lehet az alattvalói és atyai kötelességek hű követését elvárni, és a magán-önérdek követeli meg a nyugalom, a rend és az engedelmesség kis áldozatok árán történő megváltását” (307. old.). Hosszú ideig ilyen áldozatról – kiadósabban népszerűségről – szó sem lehetett, hiszen a vallás fegyelmező-elfogadható hatása elégségesnek és kétségtelennek látszott. Nem véletlen tehát a népoktatás vallási tartalmának túlsúlya.

Alt bizonyítja a művelődés terjedelmének állandó, történelmileg szükségszerű növekedését, amely egyre inkább kiszorítja azt a konzervatív-reakciós szemléletet, amely a képzetlenséggel kulturálatlansággal vélte a „bajokat” megelőzni.

Kicsit egyoldalúan rangsorolva ugyan, de felvetődik a gazdasági és kulturális nyomor megszüntetésének és a két terület összekapcsolódásának kérdése is. Foglalkozik Alt a hamis tudat nevelési „termelésével” és feladataival, s ennek az osztálytudatra való hatásával. A könyv nagyobb része a művelődési tartalom „monopolista” korlátait járja körül három oldalról. Az érintettek köre részéről, azaz, hogy kik (pl. nők, etnikai kisebbségek) szenvednek ettől. A művelődési tartalom korlátainak önmagában megvalósuló formáiról beszél másodsor: itt a legfontosabb az a történelmileg változó és kutatásra érdemes tény, hogy hogyan növekedik az elnyomottakkal szemben támasztott, illetve nekik nyújtott tudás minimuma. Ugyanide tartozik ennek a minimumnak az összetétele (pl. furcsa, de

érthető ellenállás a számtan tanításával szemben akkor, amikor az írás-olvasást már szükségesnek elfogadják). Persze, nem csak a pozitív tartalom, hanem a hiány is fontos lehet: a termelési és irányítási ismeretek és készségek viszonyából és szerepéből következnek az „alsó néposztályok” számára tilos területek: a közigazgatás, a jog, a hadászat, a csere és a kommunikáció átfogóbb ismerete, a morál (leszámítva a „katekizmus”-vallást) teológia és filozófia. Ezekben a területeken túl, figyelemre méltó a presztízs-ismeretek és készségek tudatlag rögzítő erejű, tekintélyt kölcsönző körének vizsgálata, ahol már a hatalom „manipulatív” közvetítése folyik. Ezekre természetesebben nem tanítják a népet. Valamennyiüknek közös jegye az időigényesség és az esztétikusság; magatartás, öltözködés, sportok, speciális játékok, a művészet és a „humanista” műveltség, a gyakran pusztán megkülönböztető idegen nyelv.

Végül a művelődési monopólium megvalósulásának módjait és módszereit tekinti át a szerző. Itt fontos mozzanatként elkülöníti a művelődési korlátozás spontán (életformában adott és készen talált) és irányított formáit (kulturpolitika). Az utóbbi a könnyebben megfogható, hiszen az egyes intézményekből való elzárás durva módszerétől a típusokkal történő finom manipulációig terjed a skála.

A könyv legvégén Alt utal a népoktatás „hosszú menetelésére”, amely a tartalom és módszereken és képzési formákon (elkülönült iskolák) túl a rövid iskolaidőben kezdődik (különösen falun) és a megélhetési gondok kényszerén folytatódik.

A tárgyalt korszak zömmel a XIX. század. A korábbi korszakokra utaló megállapítások vázlatosak, s azok is a fő korszak gondolatait igyekeznek alátámasztani. Nem éppen szerencsés az a „rövidrezárás”, amely a XX. sz. kapitalizmus mellőzésével, illetve pusztán kiragadott példákkal történő illusztrálásával a XIX. század szabadversenyes kapitalizmusával a ma közép- és kelet-európai szocializmusát állítja szembe.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a szerző átfogó elemzésének sikerült – egy széles anyagismereti bázison nyugvó – képet adni a XIX. századi polgári társadalom művelődési-politikai tendenciáiról, s az itt objektíven ható társadalmi érdekekről. Egyszer-egyszer aktualizáló, máskor túlzottan polemizáló hangvétele ellenére olyan munkáról van szó, amely történelmi forrásértékekben gazdag, és fontos indításokat adhat a további konkrét történelmi kutatásokhoz.

Tőkéczki László

KOVÁCS JÓZSEF: TEGNAPTÓL HOLNAPIG

Budapest 1978. Tankönyvkiadó 192 oldal

Aligha véletlen az életrajzok, memoárok iránt világszerte tapasztalható fokozódó érdeklődés. E jelenség okát különböző szerzők, különböző módon magyarázzák, de feltételezhető, hogy az egyik ok éppen a történelem gyors alakulásában, változásában keresendő. A világ dolgai iránt érdeklődő olvasó talán éppen az életrajzokon, visszaemlékezéseken keresztül kíván bepillantani a múlt, vagy éppen már általa is átélt közelmúlt eseményeibe.

Az elmúlt évtizedben egymás után jelentek meg – igen sokszor pedagógiai, neveléstörténeti vonatkozásokat is tartalmazó – visszaemlékezések. A felsorolás teljessége nélkül csak utalunk *Kászonyi* Dániel (Magyarhon négy korszaka), *Granasztói* Pál (Lián), *Garzó* Imre (Életem és abból merített gondolatok) munkáira. De a távolabbi múltat felidéző visszaemlékezések mellett a 70-es években fokozódott az érdeklődés a közelmúlt iránt is. Gondolunk itt a „Tények és tanúk” című sorozat több kötetére, az Új Írásban a „Pályám emlékezete” című sorozatra stb.

A pedagógiai vonatkozású – pontosabban a pedagógus pályát bemutató visszaemlékezések száma csekély. Az ismertebbek közül legfeljebb csak a „Pedagógussorsok, emlékek” című gyűjteményes munkát (Tankönyvkiadó, Bp., 1977.) említhetjük.

Ezért érthető érdeklődéssel fogadtuk *Kovács József* életrajzi visszaemlékezését. Élete, mely gazdag volt fordulatokban és küzdelmekben, nem tipikus pedagógussors. Tevékenysége nem egy osztályra vagy egy iskolára terjedt ki, hanem az egész magyar közoktatásra. Ez a körülmény természetesen nem csökkenti, hanem csak fokozza az olvasó érdeklődését, hiszen oktatáspolitikánk, közoktatásirányí-

tásunk elmúlt 30 évének alakulását aligha mutathatja be illetékesebb, mint Kovács József, aki az oktatásügy, irányítás legkülönbözőbb területein tevékenykedett.

A gazdag életút bemutatását itt nem tartjuk feladatunknak, az értékelés viszont igen nehéz feladat. Értékelhetjük ugyanis a leírás módját, stílusát és értékelhetjük azt a korszakot, melyben a szerző élt. Ez utóbbi máris több lehetőség elé állít bennünket, hiszen a kor, melyet Kovács József nemcsak megélt, hanem alakított is, jelentős eredmények mellett gondokkal is tarkított.

A szerző – nagyon helyesen – nem vállalkozik a történelem utólagos értékelésére, nem végez korrekciót, nem kozmetikázza, magyarázza és értelmezi az átélt eseményeket. A történész által ma már differenciáltabban megrajzolt korszakot azzal a lelkesedéssel mutatja be, amely lelkesedéssel átélte azt. Munkája tehát a visszaemlékezések abba a ritkább típusába tartozik, mely pontosan tükrözi annak a kornak szemléletét, gondolkodásmódját, felfogását, melyben élt és dolgozott.

A felszabadulás utáni évtizedekről ma már sok mindent tudunk, de a „Tegnaptól holnapig” az érdeklődő olvasó és a neveléstörténettel részletesebben foglalkozó számára is új megvilágításba helyez közoktatáspolitikai döntéseket, jelenünket is befolyásoló döntéseket.

A könyv megjelenése remélhetőleg bátorítást jelent szerzőknek és kiadóknak egyaránt. Az igényes életrajzok, visszaemlékezések nemcsak a múlt megismerését szolgálják, hanem finomítják érzékenységünket a jelen és a jövő problémáinak tudatos átéléséhez.

Jáki László

A PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁG ÜLÉSE

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának 1979. május 25-i kibővített ülésén a fő napirendi pont *A pedagógiai terminológia kérdéseinek megvitatása* volt.

Kiss Árpád vállalkozott arra, hogy ezt a neveléstudomány egészét érintő fontos kérdéskört néhány irányadó gondolattal bevezesse. Referátumában felhívta a figyelmet arra, hogy szerkesztőként milyen gyakran ütközött a pedagógia alapfogalmainak nem egyértelmű használatába; megfelelő magyar kifejezések helyett idegen szavak előnybe részesítésébe; az idegen eredetű kifejezések nem megfelelő értelmezésébe. A terminológiával kapcsolatos ezekre a tapasztalatokra támaszkodva három gondolat köré csoportosította bevezetését:

1. a neveléstudományban és a pedagógiai gyakorlatban eligazító alapfogalmak egyértelmű használatának szükségessége;
2. a tudományosság látszatát keltő zsargon kerülése;
3. a tudományokban (a neveléstudományban is) jogosan használt idegen kifejezések jelentésének pontos tisztázása, ezek megtanítása.

Az alapfogalmak közül példaként a *nevelés* értelmezésében adódó bizonytalanságokra utalt *Kiss Árpád*. Noha a nevelés szónak az oktatással szembeni, tágabb jelentése mindig nyilvánvaló volt (Imre Sándort idézte), a szóhasználat a felszabadulás után sem vált egyértelművé. Az 50-es évek elejéig a pedagógiai köztudatban a nevelés szó széles körű használata figyelhető meg (nevelőképzés, szakirányú nevelés, felnőttnevelés). Az oktatás szó újbóli térfoglalását jelzik az olyan kifejezések, mint pl. oktatási intézmény, Oktatási Minisztérium. Ezzel a térnyeréssel függ össze, hogy az „éducation” („education”) kifejezést is helytelenül oktatásnak fordítjuk. A nevelés szó kiszorulásával egyidőben a tanítás-tanulás kifejezés hódított egyre inkább teret. Ugyanakkor az utóbbi évek pedagógiai közgondolkodása és a neveléstudomány ismét felkapta a nevelés szót: az MTA a távlati műveltség tartalmára vonatkozó ajánlásokat következetesen nyelvi-kommunikációs nevelés, természettudományos nevelés stb. kifejezéssel fogalmazta meg; a pedagógiai szakirodalomban pedig a nevelésközpontú iskola gyakori emlegetését találjuk, mintha eddig nem lett volna nyilvánvaló e szóhasználat létjogosultsága.

A tudományosság látszatát keltő *zsargon* illusztrálására *Kiss Árpád* tudományos ismeretterjesztő folyóiratunk egy, a közelmúltban megjelent cikkéből idézett néhány mondatot, amelyekben hemzsegték a fölösleges idegen szavak és ezeket a közérthetőség rovására használták. Ez az illusztráció jól példázta, hogy miért fontos e tudományos

látszatot keltő zsargon kerülése. A neveléstudomány szempontjából a pszichológia jelenti a fő veszélyforrást: az ott használt indokolatlan idegen kifejezések vezethetnek egy áltudományos zsargonhoz, amely elriasztja az olvasókat a szakkikkektől.

Végül Kiss Árpád javaslatot tett arra, mi módon lehetne elérni, hogy a szükséges *idegen eredetű kifejezések* pontos jelentését, illetőleg az idők folyamán módosult értelmű terminusokat jól értsék és használják azok, akiknek erre szükségük van. Elsősorban egyetemistákra, főiskolásokra és gyakorló pedagógusokra gondolt. Mivel a mai nemzedék már nem tanult rendszeresen latint, görögöt, és a legtöbb idegen kifejezés — ha más nyelvek közvetítésével is — ezekből a nyelvekből ered, Kiss Árpád azt javasolta, hogy állítsanak össze egy olyan szótárt, amely megmagyarázza a pedagógiában és a társtudományokban alkalmazott idegen szavakat, szóösszetételeket. E szótárhoz készülhetne egy olyan bevezetés, amely az ilyen kifejezések képzési módjára is rávilágít. E segédlettel nem okozna problémát a pedagógiai tárgyú cikkek, könyvek olvasása.

*

A bevezetés nyomán megindult megbeszélés nem kívánta lezárni a témát, csak további problémafelvetésekre, javaslatokra vállalkozott.

Több megfogalmazásban elhangzott az a lényeges megállapítás, hogy a terminológiai problémák nemcsak formai, hanem tartalmi vetületet is hordoznak. (Petrikás Árpád, Salamon Zoltán, Ballér Endre) E fontos gondolatból kiindulva néhány olyan terminusváltásra mutatott rá Petrikás Árpád, amelyek a fogalmak devalválását jelentik. Ilyen a személyiség mindenoldalú fejlesztésének fogalma, amely helyett a sokoldalú fejlesztésről beszélünk mostanában. Tartalmi vetületet hordoz a csoport és közösség fogalmának használata is. Salamon Zoltán mutatta meg e példán, hogy a csoport szó behatolása a pedagógiába kezdetben csak felkapott szóhasználat volt, később azonban elvi jelentőségűvé vált és egy idő után már zavarta a közösség pedagógiai jellegű vizsgálatát. A szóhasználat mögött szociálpszichológiai vetület húzódik meg, ami természetesen gazdagíthatja a neveléstudomány vizsgálati szemszögét, de nem helyettesítheti azt.

Hasonlóképpen a terminológiai problémák tartalmi vetületét jelzi az alapfogalmak átalakulása, ami Petrikás Árpád szerint természetes folyamat, de nem szabad, hogy parttalaná váljék. Ballér Endre jegyezte meg ezzel kapcsolatban, hogy újratermelőnek a terminológia problémái, ami egy tudomány fejlődésének a jele, de véleménye szerint is határok közé kell szorítani az egyre táguló fogalomhasználatot. Petrikás Árpád jelezte, hogy ez a tágulási folyamat sokszor külső nyomásra történik: pl. a filozófia kényszeríti a pedagógiát az alapfogalmak átalakítására, amikor egyes, a pedagógia kompetenciájába tartozó jelenségeket újszerűen értelmez.

A fogalomhasználattal kapcsolatos tartalmi problémákra hozott példák nagy száma mutatta, hogy valóban léteznek terminológiai gondok a pedagógiában. Salamon Zoltán pl. a *szocializáció* pedagógiai értelemben nem tisztázott jelentését tette szóvá. Ballér Endre arra a terminológiai zavarra utalt, amelyet egyes fogalmak belső tartalmi változásai idéznek elő: pl. a *szükséglet* különböző felfogásai. Szóba kerültek olyan, sokszor értelmetlenül használt nem kifejezetten szakkifejezések is, amelyek gyorsan terjednek, de sokszor

nem lehet tudni, hogy a szerző mit ért e fogalmakon az adott szövegösszefüggésben: pl. *előfeltételezés*, *funkció*, *nagyságrend* (Benő Kálmán), *struktúra*, *anatómia*, *stratégia-taktika* (Szarka József). A nyelvhasználat ilyen elfajulásai a tartalom megértését gátolják, ezért érdemes szóvá tenni őket.

Felmerül néhány olyan fogalom is, amelyeket új – vagy annak vélt – pedagógiai jelenségekhez, meglátásokhoz alkottak. Ballér Endre és Szarka József szerint ezek sokszor nem a legszerencsésebbek. Ilyen terminusnak tűnik a *tartalom és eszköztudás*, a *pszichon* kifejezés.

Nyelvi kompenzálásnak nevezte Ballér Endre azt a terminológiai problémákat szinte újratermelő jelenséget, amely olyan fogalmak használatát eredményezi, mint pl. a *cél-taxonómia*: szeretnénk, ha lenne, de nincs; a terminust tehát már megalkottuk egy nem létező, de kívánatosnak tartott pedagógiai kategóriára.

Problematikus jelenségeként itéli meg Ágoston György olyan fogalmak térhódítását, amelyek „meg akarják váltani” a pedagógiát. Minden bizonnyal alapos kritikai elemzést igényelne az *össztársadalmi praxisra* való felkészítés elmélete.

Egy további problémakört jelzett Zibolen Endre: időnként egy-egy divatos tudományág (pl. az 50-es években a fiziológia, majd a kibernetika, újabban a szociológia és a rendszerelmélet) frazeológiája özönli el a pedagógiát. Szerinte ez arra vezethető vissza, hogy a neveléstudomány a pedagógiai jelenségek vizsgálatának nagy részét átengedi a határtudományoknak. A divatba jött fogalmak szorítását tette szóvá Salamon Zoltán is. Ugyancsak „divat” figyelhető meg a tudományos és ismeretterjesztő szakkikkek, könyvek címében. Benő Kálmán szerint ezek sokszor egy-egy felkapott sablont követnek és nem tájékoztatják megfelelően az olvasót.

Az idegen szavakkal kapcsolatban nemcsak azok fölösleges használata okozza a problémát. Legalább ilyen nagy gondot jelent ezek szakszerű lefordítása, értelmezése is. Nagy Sándor szerint van egy határ, amelyen belül el kell fogadnunk bizonyos idegen szavakat, mert lefordításuk nehézkes lenne. Ilyen esetekben a pontos értelmezés, a jelentés megmagyarázása döntő fontosságú. Példának említi az angolszász szakirodalomban feltűnt *informális tanítás* fogalmát, amely nem értelmezhető az ugyancsak hasonló nyelvi forrásból származó *formális – informális közösség* analógiájára, hanem csak hosszabb magyarázattal lehet körülírni pontos jelentését.

A szakfordításokkal kapcsolatban Arató Ferenc hívta fel a figyelmet a fogalmak nemzetközi egyeztetésének szükségességére. Ez mert elősegítené a magyar neveléstudományi kutatások külföldi elismertetését.

A problémák feltárása mellett a megoldás irányába mutató gondolatok, javaslatok is elhangzottak. Többen felvetették egy pedagógiai értelmező szótár készítésének szükségességét. Ilyen jellegű vállalkozás már volt az Országos Pedagógiai Könyvtárban: kb. 2800-3000 pedagógiai tárgyszó összegyűjtéséhez vezetett. Ballér Endre javasolta, hogy a Magyar Pedagógia szenteljen egy tematikus számot a kérdésnek. Nagy Sándor a Pedagógiai Lexikon meglétére és jelentőségére hívta fel a figyelmet, mert szerinte ezt az alternatív értelmezéseket is felsorakoztató, eligazító meghatározásokat adó munkát kevésbé használják a terminológiai problémák megoldásában.

Az értelmező szótár összeállítását mindenképpen tudományos kutatásnak kell megelőznie Ágoston György szerint. A pedagógiai terminológia mint kutatási terület nagyobb figyelmet kíván. Az egyéb kutatások közül pedig az empirikus jellegű vizsgálatok szorgal-

mazása vihet előbbre, mert itt kerül sor a valóság és az azt megragadó fogalom szembesítésére – mondta Vastagh Zoltán.

Ami a pusztán csak kis figyelmet, gondosságot igénylő teendőket illeti: többen felhívták a figyelmet a szerkesztőségek, kiadók, a Tudományos Minősítő Bizottság felelősségére. (Abent Ferenc, Arató Ferenc) Ezek a szervek sokat tehetnek azért, hogy a nyelvhasználat pongyolaságai, a terminológiai bizonytalanság, a fogalmak nem átgondolt használata, a semmitmondó címek száma csökkenjen.

Szabolcs Éva

A NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁG ÜLÉSE

Az MTA Pedagógiai Bizottságának neveléstörténeti albizottsága 1979. május 31-én kibővített felolvasó ülést tartott, amelyen a következő előadások hangzottak el:

Felkai László: A munkásság művelődési törekvései a dualizmus korában. *Mihaletzkyné Zibolen Márta*: A marxizmus első megjelenése magyar tankönyvben. *Ladányi Andor*: Szovjet-Oroszország első évei és a Magyar Tanácsköztársaság felsőoktatási politikája. *Kiss Lászlóné*: A Tanácsköztársaság gyermekirodalmi törekvései. *Lakatos János*: Debrecen oktatásügyi intézkedései a Tanácsköztársaság idején. *Lengyel Szabolcsné*: A Kisvárdai Állam Főgimnázium élete az 1918/1919-es forradalmak idején. *Földes Éva*: A magyar nyelvű marxista pedagógiai irodalom a két világháború között Magyarország határain kívül. *Földes Éva, Lantos István*: Robert Alt (1905–1978) neveléstudományi munkássága.

SZERZŐINK

Illés Lajosné dr., a neveléstudományok kandidátusa, osztályvezető (OPKM Budapest), *dr. Nagy Sándor*, a neveléstudományok doktora, tanszékcsoportvezető egy. tanár (ELTE Budapest), *dr. Golnhofer Erzsébet* egy. adjunktus (ELTE Budapest), *M. dr. Nádasi Mária* egy. adjunktus (ELTE Budapest), *dr. Szűcs Ágnes* középisk. tanár (Budapest), *dr. Petrikás Árpád*, a neveléstudományok kandidátusa, tanszékvezető egy. docens (KLTE Debrecen), *dr. Mészáros István*, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (ELTE Budapest), *dr. Pálvölgyi Lajos* tud. munkatárs (MTA PKCS Budapest), *dr. Szarka József*, a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egy. tanár (ELTE Budapest), *Orbán Éva* egy. hallgató (ELTE Budapest), *dr. Salamon Zoltán*, a neveléstudományok kandidátusa, tanszékvezető egy. docens (ELTE Budapest), *dr. Hodinka László* ny. tud. munkatárs (OPKM Budapest), *dr. Falus Iván* tud. kutató (ELTE Budapest), *Tőkéczkzi László* tud. munkatárs (MTA PKCS Budapest), *dr. Jáki László* egy. docens (ELTE Budapest), *dr. Szabolcs Éva* tud. munkatárs (ELTE Budapest)

Quarterly Review of the Educational Committee of the Hungarian
Academy of Sciences

Editor-in-chief: SÁNDOR NAGY, Professor of Pedagogy
Editorial Office: Eötvös-University, H-1052. Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARY

MAGDA ILLÉS: A COMPLEX APPROACH OF THE PROBLEMS
OF EDUCATION IN THE SOVIET UNION

The author cites L. I. Breshnev's opinion, heard at the 25th Congress of the Communist Party of the Soviet Union: "A complex approach of the whole educational work is needed, that is, the creation of close unity of ideological-political education, training for work and moral instruction." A complex examination of the problems of young people is indeed indicated by their being in a ferment, in a changing state and special social conditions. The author examines the concrete measures taken in the interest of this complex examination.

She presents the document introduced on September 1, 1976, and entitled "A project of students' instruction"; reviews the lively discussion that developed in 1978 in the columns of *Sovietskaia Pedagogica* on the theme of "Complex approach to the problems of communist education"; presents part results of the research carried out by the Institute for General Pedagogy of the Soviet Union's Academy of Education, in relation to 15-16 year old students; deals with the December 22, 1977, joint resolution of the Central Committee of the CP and the Council of Ministers of the USSR, issued on the subject of efficient teaching and training for work of students attending grammar schools for general education; furnishes a picture of the situation concerning the theme of 'Education of work, training for work, and guidance for choosing a career', by dealing with the directives of the All-Union Pedagogic Congress held in Moscow, June 28, 1978.

The author emphasises that in achieving their education targets the Soviet educationalists use a complex approach, by applying the notion of 'all-sided development'. According to this notion, all the fundamental faculties, and creative abilities of the personlty should be unfolded, and man should be developed as the producer of material and spiritual goods, as a socially useful individual, as a carrier of moral and aesthetical values and as an individual who has a variety of material and spiritual needs. The all-sided development of the personality means the training of new men in whom spiritual richness, moral pureness and physical perfectness unite in harmony. Therefore, the all-sided development of the personality is a regularity in building communism, and by this it is at the same time a universal pedagogical basic law, determining in its complexity the formation of school systems, the relationship between school and society, and between school and various educational factors, the subject-matter, methods and means of edication and instruction, that is all spheres of pedagogy.

SÁNDOR NAGY: THE COMPLEX APPROACH OF THE
TEACHING AND LEARNING PROCESS

The planning of the teaching and learning process, and the organisation of the students into this process can most reasonably be solved within the framework of thematic planning. This level of planning, considering its concrete character, is most suitable also for the purpose of ensuring an active participation of university and college students in planning, moreover, for the utilisation of their knowledge of the special subject, their ideological, psychological and pedagogical, and, together with all these, their specialised methodological orientation, and—in addition—for making an attempt to synthesise their knowledge obtained in the above fields.

Thematic planning is very suitable also for rendering the continuity perceptible in which the various educational classes fit, and for planting the conviction into the students' mind that planning without antecedents and successions (that is an isolated planning of the various educational classes) is not possible, or even if it is, then it is unjustifiable.

The accomplishment of thematic planning makes a simultaneous consideration of important factors necessary.

1) It is only natural that in planning the educational course a thorough knowledge, and a careful consideration, of the subject of the given theme is necessary. It is not said accidentally that we learn certain curricula in their essence only when we attempt to teach them in individual classes. For in this situation we must know them in detail to such an extent that we shall be able to demonstrate them without irrelevant matters, by leaving out unnecessary details, and by emphasising the essence. The understanding of essential, fundamental matters is achievable if we understand the basic principles that structure the given subject (theme).

2) It is however not enough if we take a careful consideration of the curriculum in itself, but we must closely relate our consideration to the children's group, school class the task of which it will be to process the given course of study. This requirement necessitates—at least in principle—the thorough knowledge of the various students (groups) of the class, including their social background, which—as a result of the objective effect of circumstances outside the school—will significantly influence the performance of the various students (groups) of the class.

3) In addition to all these, it will become necessary in the thematic planning of the educational course that we think over the strategies of teaching and learning which in the interrelationships mentioned above will result in the most efficient learning and guarantee the best performance.

4) Last but not least, we must take into account our own pedagogical possibilities, including the nature of our methodical culture and the objective characteristics of our school. As regards the individual didactical tasks, they sometimes can be fulfilled by means of different methods and different organisational-instrumental solutions as well. The exploration and weighing of these variations, the choice and justification of the most suitable of them in relation of the given teacher and the given class—these are the most important tasks of teacher-trainees' practice with regard to planning the teaching-learning course. If teacher-trainees learn the ways of accomplishing a given task, and can differentiate in the variations of solutions so that in a given case (given class) they can choose the most justifiable one—they probably will have learnt the most important thing necessary for their becoming educationalists who carry on creative work indeed.

After expounding all these the author deals with epistemological, sociological, and socio-psychological, methodological, cybernetical and psychological viewpoints and with those of logics.

ERZSÉBET GOLNHOFER, MÁRIA M. NÁDASI: QUESTIONS OF PRACTICE IN PLANNING INDIVIDUAL WORK

In the first part of the study, the authors try to find an answer to the question of on what level of a long-term, comprehensive planning practice, in which individual work is an organic part, a realistic planning of individual work can be solved.

The planning of the educational process have the following phases: preparation of the syllabus of a course, thematical planning, preparation for class. Taking them one by one, the authors demonstrate the possibilities of individual learning work.

The topic of Part Two: In the course of thematic planning, the educationalist must gather preliminary information about several important questions, and make decisions. The theoretical background and the ways of realisation in practice of these questions are dealt with in handbooks and in various studies, therefore the present authors only call attention to the tasks related to them by a summarising figure.

Part Three deals with the general course of detailed planning of individual work which realises at class. The final target of the planning work is to bring about a system of tasks—taking the various

characteristics of the children into consideration—which, complemented with an appropriate assistance of the educationalist, can safely bring the students to the fulfilment of requirements at class.

In Part Four the authors expound: after the main phases of planning preceding individual work have been demonstrated it seems necessary that all the phases of pedagogical practice must be followed by such analysing, evaluating work that provides a basis for the real planning of succeeding educational courses. In this work, along with analysing the successes that have been achieved, the exploration of the causes of non-desirable phenomena and of results of not an appropriate level can be very instructive. While seeking the causes we shall have to think of the course of preparation and realisation as well.

Individual work built on careful planning, and linked with other structural forms, contributes to a considerable extent to the effectiveness of education, to personality development accordance with our targets of instruction.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Магда Иллеш: Комплексный подход к решению проблем воспитания в Советском Союзе</i>	363
<i>Шандор Надь: Комплексный подход к планированию процесса общения и занятий</i>	377
<i>Эржебет Голнхофер, Мария М. Надаши: Практические вопросы планирования индивидуальной работы.</i>	387
<i>Агнеш Сюч: История журнала „Дьермек” (Ребснок) (1907–1919)</i>	398

ПАНОРАМА

<i>Практика и теория преподавания (Шандор Надь)</i>	409
<i>Педагогическая мастерская для изучения вопросов теории системы процесса воспитания (Армад Петрикаш)</i>	415
<i>„Сравнительно-историческое” изучение истории педагогики (Иштван Месарош)</i>	419
<i>Международные сравнительные исследования, проводимые в Институте Педагогики в г. Франкфурте (Лайош Палвельди)</i>	423

*

<i>Эндрене Секей (1912–1979) (Йожеф Сарка)</i>	432
--	-----

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

<i>Три педагогических журнала из Великобритании (Ева Орбан)</i>	435
---	-----

ОБЗОР КНИГ

<i>М. А. Данилов, Н. И. Болдырев: Методология педагогики и исследований (Золтан Шаламон)</i>	443
<i>Georges Snyders: École, classe et lutte des classes (Ласло Ходынка)</i>	445
<i>N. L. Gage: The Scientific Basis of the Art of Teaching (Иван Фалуш)</i>	448
<i>Robert Alt: Das Bildungsmonopol (Ласло Тёксцики)</i>	450
<i>Йожеф Ковач: От вчерашнего до завтрашнего дня (Ласло Яки)</i>	452

ДНЕВНИК

<i>Заседание Педагогической комиссии (Ева Саболч)</i>	454
<i>Заседание Подкомиссии по истории педагогики</i>	457

INHALT

STUDIEN

<i>Magda Illés</i> : Komplexe Untersuchungen der Probleme der Erziehung in der Sowjetunion	363
<i>Sándor Nagy</i> : Komplexe Untersuchung der Planung des Unterrichts- und Lernprozesses	377
<i>Erzsébet Gólnhofer, Mária M. Nádasi</i> : Praktische Fragen der individuellen Arbeit	387
<i>Ágnes Szücs</i> : Geschichte der Zeitung "Gyermek" zwischen 1907 und 1919	398

RUNDSCHAU

Praxis und Unterrichtstheorie (<i>Sándor Nagy</i>)	409
Pädagogische Werkstatt zur systemtheoretischen Erforschung der Erziehung (<i>Árpád Petrikás</i>)	415
"Vergleichende" Erziehungsgeschichte (<i>István Mészáros</i>)	419
Internationale vergleichende Untersuchungen im Pädagogischen Institut Frankfurt (<i>Lajos Pálvölgyi</i>)	423

*

Ilona Székely 1912–1979 (<i>József Szarka</i>)	432
--	-----

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

Drei englische pädagogische Zeitschriften (<i>Éva Orbán</i>)	435
--	-----

BUCHBESPRECHUNG

M. A. Danilow, N. I. Boldirew: Pädagogische und Forschungsmethodologie (<i>Zoltán Salamon</i>)	443
Georges Snyders: École, classe et lutte des classes (<i>László Hodinka</i>)	445
N. L. Gage: The Scientific Basis of the Art of Teaching (<i>Iván Falus</i>)	448
Robert Alt: Das Bildungsmonopol (<i>László Tőkészki</i>)	450
József Kovács: Von gestern bis morgen (<i>László Jáki</i>)	452

CHRONIK

Sitzung des Ausschusses für Pädagogik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften	454
Sitzung des Unterausschusses für Erziehungsgeschichte der Ungarischen Akademie der Wissenschaften	457

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója
Műszaki szerkesztő: Sándor István
A kézirat nyomdába érkezett 1979. VII. 5. – Terjedelem: 9,1 (A/5) ív
79.7300 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György



Mindent megtudhat korunk tudományáról

KORUNK TUDOMÁNYÁBÓL!

Kiváló tudósok írják – mindenkinek

- páratlanul érdekes témákról
- könnyen érthető stílusban

Minden egyes kötet újdonság!

- elmélyíti tudását
- szélesíti látókörét

Az egyes kötetek kb. 100–160 oldalon jelennek meg, méretük 13 × 19 cm.

Áraik 10, – Ft és 25, – Ft között van.

Akadémiai Kiadó

Budapest

MAGYAR NYELVŰ IRODALMI FOLYÓIRATOK
az Akadémiai Kiadó műhelyéből

**A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
NYELV- ÉS IRODALOMTUDOMÁNYOK
OSZTÁLYÁNAK KÖZLEMÉNYEI**

Felelős szerkesztő: SZABOLCSI MIKLÓS

Tartalma: az Osztályhoz tartozó tudományterületek (nyelv- és irodalomtudomány, filológia, orientalisztika, zenetudomány, néprajz) új kutatási eredményeit ismertető tanulmányok
Megjelenik évente 1 kötet 4 füzetben · Évi előfizetési díj: 84,— Ft

FILOLÓGIAI KÖZLÖNY

Felelős szerkesztő: HORÁNYI MÁTYÁS

Tartalma: összehasonlító irodalomtörténeti, irodalomelméleti, stilisztikai tanulmányok a közép- és újlatin filológiától kezdve a modern európai filológia eredményeiig
Megjelenik évente 1 kötet 4 füzetben · Évi előfizetési díj: 64,— Ft

HELIKON

Világirodalmi Figyelő

Főszerkesztő: KÖPECZI BÉLA

Tartalma: az összehasonlító irodalomtudomány, az irodalomelmélet legújabb eredményei, irodalmi viták, új jelenségek a nagyvilágban, beszámolók nemzetközi eseményekről, kongresszusokról, könyvismertetések
Megjelenik évente 1 kötet 4 füzetben · Évi előfizetési díj: 72,— Ft

A folyóiratok előfizethetők az Akadémiai Kiadó Terjesztési Osztályánál (1054 Budapest, Alkotmány u. 21.) és a Posta Központi Hírlap Irodánál (1051 Budapest, József nádor tér 1.)