

mertessék meg velünk azokat a tapasztalatokat, amelyeket egy nép átfogóbb és jobb neveléséért vívott harcban szereztek elődeink, és tanítsanak meg bennünket arra, hogy a múltbeli haladó pedagógiának ezeket az eredményeit ésszerűen alkalmazva köznevelésünket a mi társadalmi igényeinknek megfelelően fejlesszük tovább”.

A fentiekben kifejtett elveket tükrözi a Monumenta első kötetének témaválasztása, amely, bár látszatra korban távoleső, de napjainkban különösen időszerű problémakör, a XVIII. század végi német nemzeti nevelés gazdag anyagába nyújt betekintést.

Hogy mi teszi különösen időszerűvé a német nemzeti nevelés múltja e fontos szakaszának feltárását, arra a kötet bevezetése utal: a jelenlegi politikai helyzet, Németország kettéosztottsága indokolja, hogy előtérbe kerüljön ez a kérdés. „Amíg Németország keleti részén a Német Demokratikus Köztársaságban a nemzeti neveléssel kapcsolatos leghaladóbb múltbeli gondolatok régen valósággá váltak, és ezen a területen is tudatosan tartjuk ébren és fejlesztjük tovább a haladó hagyományokat, meg kell állapítanunk, hogy Nyugat-Németországban a nacionalista és sovinszta nevelés legreakciósabb oldalai mindinkább a haladó törekvések fölé kerekednek. Ott a nevelés ismét olyan útra tért, amely az egyes ember számára csak tömegsírral végződhet, és a német nemzetet a megsemmisülésbe viszi.”

A német nemzeti nevelés haladó hagyományainak közreadásával nemcsak a jelenlegi helyzet jobb megértését kívánják előmozdítani, hanem a múltbeli történetírás által tudatosan elhallgatott vagy félremagyarázott haladó gondolatok bemutatása és a nemzeti nevelés reakciós oldalának leleplezése segítségével minden igaz nemzeti érzésű német pedagógus kezébe fegyvert akarnak adni azokkal a reakciós pedagógiai irányzatokkal szemben, amelyek nyugatról Németország létét veszélyeztetik.

Magas szintű tudományos igényesség, a marxista módszer következetes alkalmazása, alapos forráskutatás, az eredeti források tisztelete jellemzi a Monumenta első kötetét (amelynek részletes ismertetésére még visszatérünk). Ez indokolja, hogy várakozással és érdeklődéssel tekintünk a következők elé is. Már sajtó alatt van, még 1961-ben megjelenik a második kötet: „Gyári iskolák Szászországban”, a fiatalon elhunyt neveléstörténész, Horst LEHNERT munkája.

Amikor őszinte örömmel köszöntjük a Német Tudományos Akadémia Nevelés- és iskolatörténeti bizottságának e jelentős kezdeményezését, ezt abban a meggyőződésben tesszük, hogy a Monumenta a német fejlődésben — a német nép jobb jövőjéért vívott harcában vállalt sajátos feladataival együtt, azokkal szoros egységben — szolgálja majd a marxista, egyetemes neveléstörténetírás fejlődését.

FÖLDES ÉVA

## THE YEARBOOK OF EDUCATION

London; Evans Brothers.

1958. The Secondary School Curriculum, 544 l.

1959. Higher Education, 520 l.

1960. Communication Media and the School, 592 l.

A *Yearbook of Education* címen angol nyelven megjelenő évkönyv 1932 óta forrásmunkája az összehasonlító pedagógiának. A londoni egyetem neveléstudományi intézete kiadványaként indult meg, és 9 kötet (évfolyam) látott napvilágot a második világháborúig: 1940-től 7 éves szünet következik, majd 1948-ban és ettől kezdve minden évben újból rendszeresen megszerkesztik. 1953-tól kezdve a kiadvány szerkesztésében részt vesz a new yorki Columbia egyetem pedagógiai és tanárképző intézete is. Az azóta megjelent 8 kötet tehát angol-amerikai közös vállalkozás terméke.

A kiadvány célja a tájékozódás és tájékoztatás, a világ nevelésügyének a kölcsönös tájékoztatás útján való előbbre vitele. A szerkesztők úgy járnak el, hogy évről évre kiszemelnek egy időszerű és általánosnak látszó problémát a kötet tárgyául, és ennek egyes oldalait a különböző államokban jelentkező alakjukban mutattatják be az egyes államok egy-egy illetékes pedagógusával. A szerkesztés láthatóan olyan adatszerűen pontos, egy-egy helyzet lényeges jegyeit kiemelő leírásokat és áttekintéseket részesít előnyben, melyekben — és ez talán a leglényegesebb eltérés a *Yearbook* és az Unesco-kiadványok között — a szerző értékelése, kritikai észrevételei is kifejezésre juthatnak.

Az a tény, hogy angolszász összeállításról van szó, bizonyos súlypontokat eleve kialakít: ilyenek az angliai és az állam-

közösségekben jelentkező nevelési problémák, az Egyesült Államok nevelésügye, továbbá Európa és általában a világnak a Nyugattal szorosabban érintkező részei. Annak ellenére tehát, hogy világ-áttekintésről van szó, nagy egyenlőtlenségek észlelhetők az egyes államoknak szentelt figyelem és terjedelem terén. A most ismertetett három évfolyamban a Szovjetunió és a szocialista országok nem szerepelnek jelentőségüknek megfelelően: a Szovjetunió összesen 2 (B. JESZİPOV és A. M. GELMONT), Lengyelország 1 (B. SUCHODOLSKY) és a népi Kína 1 (S. Y. CHU és R. YU-SOONG) jelentősebb áttekintéssel járulnak hozzá a nyújtott képek egészé tételezéshez. Az eddig megszokottnál több, sokszor elismerő vagy a tagadhatatlan eredmények miatt aggodalmaskodó utalás azonban számos tanulmányban van. A középiskolai tanulmányoknak a termelő munkával való összekapcsolása abban a formában, ahogy ma alkotja a vizsgálat tárgyát, még nem váltott ki visszahatást a szerkesztőkben és a tanulmányok íróiban.

A tárgyak jelentőségéhez és nagy terjedelmükhöz viszonyítva csak röviden és egyenlőtlenül elemzett kötetek központi problémái — időrendi sorrendben — a középiskola tanterve, a felsőoktatás és a modern közléscsatornák (az ún. mass media) iskolai felhasználása. A kötetek a következő főbb fejezeteket tartalmazzák:

Az 1958-as (a középiskola tanterve): Bevezető tanulmány *A nevelés tartalma* címen, majd *A hagyomány és a tanterv* (8 tanulmány), *A kitűzött célok és feladatok* (16 tanulmány), *A tanterv a köznevelés egészében* (8 tanulmány), *A társadalmi körülmények befolyása* (10 tanulmány), *A nevelési elméletek és a tantervi reform* (7 tanulmány).

Az 1959-es (a felsőoktatás): Bevezető tanulmány *A felsőfokú tanulmányok* címen, majd *Az egyetemi hagyományok érvényesülése* (10 tanulmány), *A szakirányú tanulmányok jelenlegi helyzete a felsőfokú intézményekben* (5 tanulmány), *Az ellenőrzés, költségvetés és szervezés problémái* (7 tanulmány), *Az akadémiai szabadság* (6 tanulmány), *A felsőoktatás intézményei és más intézmények közti kapcsolat* (6 tanulmány).

Az 1960-as (a modern közlő eszközök iskolai felhasználása): Bevezető tanulmány *A tömeg-közlési eszközök* címen, majd *Az új eszközök és a nevelés, elméleti és társadalmi problémák* (11 tanulmány), *Az elért és a további fejlődés útjai*, felismerések, kutatás (10 tanulmány), *Egyes területek, országok helyzete* (22 tanulmány), *Esetleírások*, egyes tárgyak tanításában, meghatározott cél érdekében történő felhasználás bemutatása (18 tanulmány).

Ismertetésünkben gazdaságosnak tekintettük a két első kötet egymással gyakran kölcsönös kapcsolatban felmerülő problémáiból egyeseknek a kiemelését, ezeknek közös cím alá való rendelését, mivel a tanulmányról tanulmányra haladó vagy a köteteket más módon egészükben ismertető tárgyalás nem megoldható feladat. A harmadik kötetnek a másik kettővel kevéssé érintkező fejezeteit egyszerűen felsoroltuk; abban a reményben hívjuk fel rájuk a figyelmet, hogy a belőlük értékesíthető tapasztalatokat más összefüggésben értékelhetjük.

### 1. Nagy közös problémák

A világ, a nyugat-európai államok, egyes közös hagyományokkal rendelkező vagy közös cél felé haladó államcsoportok köznevelésében sok egyezést állapíthat meg a pedagógus. A bchatóbb tanulmányozás azonban hamar feltár olyan különbségeket is, amelyeknek ismerete nélkül nem mindent érthetünk meg a gazdasági és társadalmi fejlődésnek, a történeti életnek a köznevelésre gyakorolt hatásából. Amikor tehát a nyugati pedagógia, a kapitalista államok nevelésügye kifejezést használjuk, akkor azok olyan címszók, amelyek nagy sokféleséget is takarnak. Néhány, a két kötetből vett példa világosan rámutat az általánosítás veszélyeire:

Az Amerikai Egyesült Államok és Franciaország középiskolai nevelésének és felsőoktatásának egybevetése a következő igen nagy eltéréseket mutatja:

A középiskola Amerikában a tömegnevelés intézménye, erősen érvényesül benne a konformitásra való törekvés, számos bíráló jogosan emeli ki benne a közép-szerűségnek biztosított nagy előnyöket; Franciaországban a középiskolai nevelés egy olyan kisebbség érdekeit tartja szem előtt, mely a felsőoktatásra válogatódik ki, a hangsúly az egyéni teljesítmény értékelésén van. Az amerikai iskola jellegzetessége a cselekvés útján való tanulás előmozdítása, a francia középiskoláé a kritikai elemzés. Az amerikai pedagógus fő feladata az egyéni gyermek helyes alkalmazkodásának, megfelelő társadalmi beilleszkedésének segítése (nevelés), a francia középiskolás diákot magára hagyják, hogy elsüllyedjen vagy ússzék a könyörtelen akadémiai versenyvizsgák nehézségei között. Az amerikai iskola irányításában és igazgatásában a komolyabb döntéseket olyan testület hozza meg, mely külső — laikus — tényezőket is magában foglal, Franciaországban mindent miniszteri rendelet ír elő, a szülőknek nincs beleszólásuk az iskola vezetésébe, a pedagógusok is jobban szeretik, ha magukra

hagyják feladataik teljesítésében. Az amerikai tanár pedagógiai képzésében — általában — nagyobb hangsúlyt kap a pedagógia, a francia tanár magasszintű szakképzése mellett sokszor elhanyagolódik a pedagógia (Donald W. MILES tanulmánya alapján).

A két állam felsőoktatása pedig olyan eltéréseket mutat, hogy az egybevetés az ilyenféle szembeállítások értékét is kétségessé tenné (Roger THABAUDE, I. L. KANDEL és Robert ÜLICH tanulmányai). Egy-két jellemző megállapítás mégis lényeges szemléletbeli különbségekre világít rá:

Az, amerikai és az európai diákélet — olvassuk — abban tér el egymástól, hogy miközben Európában a középiskolákban szigorú fegyelmet követelnek meg, azzal az eredménnyel, hogy a jól fegyelmezett diáknak az egyetemen és főiskolán több szabadságot lehet adni, addig az Egyesült Államokban a folyamat fordított rendben megy végbe. A serdülő élvezi a szabadságot, és az érett diák hordja a nyakára erősített szerzámot. Számos európai kollégám lepődik meg a szabályzatoknak, előírt tanfolyamoknak, teszteknek és feladatlapoknak azon a mennyiségén, amelyeket a fiatal *civis academicus*ra rákényszerítenek... Több tanulmány szerzője utal arra, hogy az amerikai középiskola — nagy társadalmi érdekei ellenére — elhanyagolta az értelmi képességek kifejlesztését, ez hatással volt a felsőoktatásra, hozzájárult ahhoz, hogy az amerikaiak figyelemre méltó teljesítményeket értek el a tudományok alkalmazásában, de kevés igazán új elméletet vagy találmányt mondhatnak magukénak. Megemlítik az elméleti ember, a professzor kevés becsületét szemben a nekik Európában kijutó megbecsüléssel. A kritika mellett természetesen megfogalmazódik a követelmény:

A modern élet megkívánja a tudomány, technika és ipar együttes fejlődésének biztosítását a tudományos és műszaki képzés folytonos együttes javításával... Félrevezető azt hinni, hogy a műszaki és ipari téren való haladás magától — automatikusan — biztosítja a tudományok fejlődését is, vagy fordítva, a tudományokban tett haladás minden további nélkül elvezet a tartós műszaki és ipari fejlődéshez. A tény az, hogy minden alapvető tudományos megismerés viszonylag gyorsan válik közismertté, és így egy nemzet technikai fejlettségétől, végső fokon gazdasági erejétől függ, hogy megtörténik-e a felismerés gyors ipari hasznosítása. A XIX. századi Anglia például vezető helyet vívott ki magának a tudományban (DARWIN, HUXLEY, MAXWELL, KELVIN stb.), mégis úgy van, hogy a viktoriánus kor végén már nem volt képes ipari vezető szerepét megtartani.

Ezzel szemben az Amerikai Egyesült Államok ebben az időben kevés nagy találmányt mondhat a magáénak, de a technikai és ipari alkalmazásban az élre tör... Meg kell találni a természettudományok ápolásának és a gyakorlati alkalmazások kidolgozásának azt a módját, hogy keresztesedésük folytonos kölcsönös megtermékenyüléshez vezessen (James Kip. FINCH). Az orosz sikerek — „a kommunisták az élen vannak” — láthatóan meggyorsították az amerikai közép- és felsőoktatás megújulását: egyrészt nagyobb helyet és súlyt kívánnak biztosítani a természettudományok tanításának, másrészt munkálatokat kívánnak annak érdekében, hogy biztosabban ismerjék fel a tehetséges tanulókat, és tanítsák őket olyan módon, hogy ezek vállalják a nagy erőfeszítéseket igénylő felsőbb tanulmányokat. Amerikában tették azt a meglepő felfedezést, hogy a fiatalok legtehetségesebb hányadának egy jelentős része nem jelentkezik egyetemi és főiskolai tanulmányokra, csak részben az anyagi eszközök hiánya miatt, részben azonban azért, mivel az érdekeltek egyszerűen nem akarnak tovább tanulni (a felsőoktatás jobb motivációjának szükségessége).

A különbségekre való utalás után — melyet bőven lehetne kiegészíteni az északi és a latin-európai, a nyugatnémet és az angol köznevelés közti nagy eltérések felsorolásával — utolsó mondataink átvezetnek két nagy közös probléma megemlékezéséhez.

Úgy látszik, hogy az okokra való kimerítőbb kitérés nélkül a legjelentősebbnek azt a két *menyiségi változást* kell kiemelni, melynek sokféle következményével a közép- és felsőfokú oktatás most kezd szembenézni. Az egyik a tanulólétszám megsokszorozódása, a másik a tanítási anyagnak a feltorlódása.

Az első problémával kapcsolatban többszerző már számolt azzal a ténnyel, hogy — a jelenlegi nevelési állapot ellentmondásai ellenére — a népiskola után a középiskolának is mindenki előtt ki kell nyitnia kapuit. Ez a folyamat természetesen megváltoztatja a középiskola eddigi funkcióját és magának a középiskola szónak a jelentését. Keveseknek az egyetemi tanulmányokra való előkészítése mellett mind nagyobb súllyal nehezedik a középiskolára sokak műveltségének megalapozása a hivatásba való belépés vagy a rövidebb szakmai tanulmányok előtt. Konzervatív tényezők hatására egyes államok még védekeznek a két feladat együttes megoldása ellen, és a szelektáló, egyetemekre előkészítő középiskola mellett az ún. középfokú iskolákat működtetik; a tanulókat túl korán és főként társadalmi alapon elkülönítő, ezzel jövőjüket

Lényegileg meghatározó gyakorlatuk miatt azonban ezek az intézmények mind inkább talajukat veszítik. Más országok reformterveiben — itt-ott szervezetiesleg is — teret nyer az egységes, tagozatokra bomló középiskola, melyben elméletileg a szelekciót-orientációt kellene felváltania, tehát a tanulók iskolán belüli olyan vezetéseinek, hogy minden tanuló a képességeinek megfelelő tanulmányokat folytassa, és addig jusson el, ameddig csak tud. Az eddigi megoldások a visszahúzó társadalmi erők befolyása és a nem megnyugtató módszerek miatt sok bírálatot váltanak ki (Anglia, Franciaország). A magasabb iskolának mint kiváltságnak a fenntartását mind kockázatosabbá teszi a jól iskolázott emberek sokaságára való nagy szükség. Több tanulmány szerzője fogalmazza meg azt a kívánalmat, hogy minden eszközzel meg kell keresni és egyetemenre kell juttatni a felsőbb tanulmányokra alkalmas fiatalokat, mivel a népek közt folyó versenyben alulmarad az a nemzet, amelyik nem jól gazdálkodik a rendelkezésére álló „emberi tőkével”.

A hallgatók — és párhuzamosan a szakmák — számának megnövekedése az egyetemeket sem hagyta érintetlenül. Számos államban a mezőgazdasági, műszaki, közgazdasági, kereskedelmi stb. felsőfokú szakképzés az egyetemeken kívül fejlődött ki és a pedagógusképzésnek egy tekintélyes övezete is kicsúszófélben van az egyetemek felügyelete alól. A megnövekedett hallgatólétszám új megoldásokat sürget az oktatás és a vizsgáztatás terén.

A második mennyiségi problémát a tudásanyag növekedése veti fel. Mindent kellene tudni belőle, mit tanítsunk? Ismeretek, tájékozottság, eszközök kezelésében való jártasság, ügyesség, testi munka végzésére való alkalmasság és készség, sportok és játékok ismerete stb. stb. Hogyan biztosítani mindannak az elsajátítását, ami az életre való előkészítés szempontjából a leglényegesebb? Hogyan biztosítani mindenki vagy a lehető legtöbb fiatal számára?

A továbbiakban a két kötet alapján egyes figyelemre méltó megállapításokat emelünk ki a tanterv, a módszerek, a szervezeti formák átalakulásával kapcsolatban, érintjük az általános és szakirányú képzés közti határok elmosódását, az ösztönző távlatok hiányát.

## 2. A tanterv

Az angolban a *curriculum* szóval kifejezett fogalom „az egy iskola által nyújtott tárgyak rendszeres és összehangolt együttesét” jelentette. A kötetek szerkesztői elégedetlenek ezzel a meghatározással. Mindjárt a tárgy (tantárgy) szó sem egyértelmű. Olyan

emberi konstrukció, melynek csak a cél kölcsönöz egységet. Ez kevéssé vonatkozik az önálló szaktudományokra (történelem, matematika), ha azonban olyan tárgyra gondolunk, mint a társadalmi tudományok (egybefoglalva) vagy általános természet-tudományok, akkor azonnal kitűnik, milyen eltérő sokféleség férhet el ugyanazon címszó alatt. Felmerül egy második meghatározási formula: „A tanterv mindazon tevékenységeknek az együttese, melyeket egy iskola létezésénél fogva biztosít vagy előmozdít.” Ez azonban túlságosan tág, jóval többet ölel fel, mint amennyi a tanulmányok felől együtt látható. A szerkesztők végül a következő szövegezést fogadják el: „A tanterv a tanulási tapasztalatok egy formális rendszere, melyet abból a célból állítanak össze, hogy segítsék a növekedő gyermeknek a felnőtt társadalomba való beilleszkedését” (George Z. F. BEREDAY, Brian HOLMES, Joseph A. LAUWERYS). Ez a meghatározás megfelel annak a nézetünknek, melynek alapján végig a *nevelés tartalmáról* írunk, és amelyet egy másik tanulmány azzal egészít ki, hogy a tanterv elkészítőjének nemcsak egy zárt ismeretkörrel kell számolnia, hanem a csoport számára nyújtott nevelési tapasztalatokból eredő fogalmakkal, értelmi eredményekkel, általánosításokkal (W. L. DAVIS).

A tantervek összeállítása világos értelemben összehasonlíthatatlanul nagyobb nehézségekbe ütközik, mint a történeti élet folyamán bármikor. Nemcsak a gyermeki fejlődés megismert általános menete, kiegyenlítettenségei, az elhanyagolhatóan egyéni különbségek miatt, nem is csak a már említett tanulói létszámnövekedés miatt, hanem a tudomány és a technika fejlődése, az iparosodás társadalmi következményeire való teljes előkészülés szükségessége, a család régi szerkezetének megváltozása, az életre való előkészítés megnyújtott ideje (mind több életpályának előzete hosszú iskolázáshoz való kötése) stb. miatt.

A régi középiskola arisztokratikus szemlélete, figyelmének az *elit*re való irányulása, ami a vezetőréteg nevelésére való összpontosultságot jelentette, az önzetlen tanulmányokhoz való ragaszkodás és minden közvetlen hivatási érdek kizárása a liberális tanulmányokból, egy olyan általános műveltség ápolása, melyben az értelem pallérozása, magasrendű szellemi és erkölcsi tulajdonságok kialakítása a vezető elv, és amely a klasszikus tanulmányokra támaszkodik, ez a szemlélet számos nyugati államban még küzd a megmaradásért, de az új igények és követelmények feltartóztathatatlanul sorakoznak fel a régiék mellé. A *formális képzés* elméletének képviselői sem tarthatnak ki régi álláspontjuk

mellett, mivel magát az elméletet az átvitel (transzfer) lélektani vizsgálata új megvilágításba helyezte. Mindinkább lemondanak a „kevés, jól kiválasztott tantárgy tanulmányozásának” (latin, görög) előírásáról egy korszerűbb közműveltségi anyag érdekében: egy tanulmány nemcsak az anyaga által válik hatékonyá, hanem akkor, ha elvezeti a tanulót a megértéshez, ha segít abban, hogy tudatossá váljék előtte a tanultaknak a világgal, az emberrel való kapcsolata, ha a feldolgozás folyamán fel-táruul a növekedő ember előtt az összefüggéseknek az a rendszere, amelybe beleművelkedik. Az 1958-as kötet egyik francia munkatársa, aki a leghatározottabban emeli ki a *racionális* elsőbbségét, aki a római férfi (*vir*; bátor, erős, fegyvelmezett) vagy az angol *gentleman* eszményével „az értelmes ember humanisztikus eszményét” állítja szembe, aki megállapítja, hogy a közösségre való előkészítés bizonyos, az angolszász államokban divatos tárgyai (pl. az állampolgári nevelés) ellenállásba ütköznek mind a tanároknál, mind a tanulóknál; aki a tiszta fogalmakat és az elemző gondolkodás világosságát látja igazán középiskolához méltó eredménynek, kénytelen leírni a következő kiegészítést: — Törekedni kell az ismeretek lehető legnagyobb számának tapasztalattá való átalakítására. A művelődésnek nem szabad kulturális szörnyetegek létrehozásában kimerülnie, hanem olyan emberek előkészítését kell értenünk rajta, akik képesek lesznek a legnagyobb számú új helyzet megértésére és a hozzájuk való alkalmazkodásra. Úgy kell a holnap világába tekinteniük, hogy belássák: minél műveltebbek lesznek, annál gazdagabbak lesznek, minél inkább megszokták értelmük használatát, annál állhatatosabbakká válnak céljaik elérésében. Az igazán felsőbbrendű ember az, akinek a műveltsége a legszilárdabb és a legszerveesebben egész (Marcel F. HIGNETTE).

A régi formális képzés eredményétől még ez a szélsőségesen intellektualista felfogás is messze van.

Arra a kérdésre, hogy van-e a világ középiskoláinak a tantervében valamilyen egyezés, határozott igennel lehet felelni. Bármilyen nagyok is az eltérések az egyes anyagok tartalmában, maguk az anyagok nagy részben fedik egymást. Az anyanyelv és irodalom, a történelem, a földrajz, idegen nyelv vagy nyelvek, a természettudományok (fizika, kémia, biológia), a matematika, művészeti tárgyak, testnevelés, egy szintig gyakorlati munka a legtöbb állam középiskoláinak tantervében szerepelnek. A sok tárgyból szabad választást lehetővé tevő amerikai elektív rendszerben is mindinkább általánossá válik egy közös törzs-

anyag (*core curriculum*), ami valamilyen egységet teremt az egyébként sokféle ágazó-amerikai középfokú iskolázásban (1951-ben 274 tárgyat lehetett találni az amerikai középiskolák választási jegyzékén, természetesen nem minden iskola tanít mindent). Ahhoz azonban, hogy egy középiskola nevelésének igazi tartalmát értékelhessük, nem elég a tárgyak jegyzékének áttekintése. A japán középiskola tantervéről írt elemzésben maguk a tárgyak alig mutatnak eltérést a világ bármelyik részének középiskolás anyagától. A szerzők mégis olyan belső ellentétre mutatnak rá, amely alapvetően meghatározza a japán nevelést. Az egyik oldalon a közvélemény, amely olyan hatékony erkölcsi nevelést vár az iskolától, mely a japánok nemzeti hagyományainak felélesztésén alapul, a másikon minél korszerűbb természettudományos és technikai nevelés, a gyermek hajlamainak és képességeinek megismerése, gazdagítása. Egy konzervatív tényező az erkölcsi nevelésben és egy progresszív tényező a természettudományos és technikai nevelésben és a módszerben. Ez a kettős jelleg, teszik hozzá a szerzők, volt az egész japán nevelés folyamán a legfőbb probléma (Mansunori HRATSUKA, Bunhichi IWAHACHI). Természetesen nemcsak Japánban vannak ilyen kiegyenlítetlenségek.

A középiskola nagyszámú tanulótól való látogatásával kapcsolatban a következő olyan problémákat érintik, melyek a tantervekre vonatkoznak:

Az egyik lehetőség: megtartani a középiskola hagyományos tantervét; ami régen a kisebbség kiváltsága volt, legyen mindenkié. De vajon kell-e az, amit a régi középiskola tanított, mindenkinek? És képes-e mindenki a kiszabott idő alatt annak a tudásszintnek az elérésére, amit a régi középiskolai érettségi vizsgálat előírt? Mi legyen a lemaradókkal? Ismételjének-e addig, míg el nem érik a követelmények minimumát? Szállítsák-e le rájuk való tekintettel a követelményeket azokkal szemben is, akik többre lennének képesek és hajlamosak? Ezekre a kérdésekre másféle megoldással felel az amerikai középiskola, amely több mint félszázada elszakadt az európai hagyományoktól, és másokkal azok az európai középiskolák, melyek mindmáig nem mentek bele abba, hogy lemondjanak a szelekcioról; itt egy középiskolán belül többféle tagozat párhuzamos működése a leggyakoribb megoldás. Ezek a tantervben is lényegesen el térhetnek egymástól.

Azok közül a tényezők közül, melyek hatással vannak a középiskola tantervének alakulására, általánosan hármat emelnek ki, ezek: a „gazdasági és társadalmi rend”

változása, a természettudományok és a technológia terén végbemenő gyors fejlődés és a nevelésre vonatkozó tudományos megállapítások. Ennek az utolsóknak a hatásfokát kísérel meg megállapítani az egyik szerző. Az elmúlt ötven évben, írja, és fokozottan az utolsó két évtizedben a gyermek fejlődésére vonatkozó ismereteink, a neveléslektan, a magatartást befolyásoló erők megismerése erős hatást gyakorolt a tantervekre és módszerekre. Ez a befolyásolás azonban egyáltalában nem közvetlen, sem nem egészen vagy elsődlegesen oka a nevelési felfogásban beálló változásoknak (W. D. WALL).

Az egyetemek tantervi problémáinál a középiskolából az egyetemi tanulmányokba bevezető megalapozó év beiktatásának szükségességéről ír több szerző. A *studium generale* a középkori egyetemmel kapcsolatban azt a tényt emeli ki, hogy egy-egy iskolán a legkülönfélébb nemzetiségű tanulók és tanárok gyűlnek össze. Ma előszeretettel jelölik vele a különböző karok hallgatóitól együtt tanulmányozott általános műveltségi tárgyakat. Kétségtelen ugyan, hogy maga a tudományos tevékenység is alkalmas a műveltség és a jellem közös értékes tulajdonságainak fejlesztésére, az egyetemek és főiskolák életét szabályozó legtöbb okmány pedig előírja az általános műveltség szemmel tartását is, a hagyományos tantervekkel dolgozó, egyetemre közvetlenül előkészítő középiskolának tagozatokra bomlása, nem egyszer szakosítása azonban erősen eltérő alpműveltséggel rendelkező hallgatók egyetemre való jutásához vezet. Ez veti fel annak a szükségességét, hogy az első egyetemi évben legyen egy olyan közös bevezetés, mely korunk jelentős emberi problémáit a megfelelő szinten ismerteti meg az összes hallgatókkal (Richard MEISTER, N. HANS). Egy ilyen első év anyagát közli az angol North Staffordshire-ben a második világháború után alapított felsőoktatási intézményről szóló beszámoló. Az első év közös tanulmányai-ban minden hallgató részt vesz, bármilyen előképzettséggel és céllal jött is az egyetemre. Heti 8–10 óra ez, melyeket főleg tanszékvezetők tartanak. Mindenki megismeri a természettudományok leglényegesebb felfedezéseit a modern fizikus, csillagász stb. szemével. Bevezetik a hallgatót a folytatódó teremtés elméletébe. A geológia a Föld történetére vonatkozó kutatások három milliárd évre utal, amely eltelte az ember megjelenéséig. A földrajz előadója az éghajlati és egyéb környezeti tényezők hatását világítja meg. A biológia bevezet az élők világába, és ismerteti az ember keletkezésére és fejlődésére vonatkozó legfrissebb elméleteket. Ilyen előzmények

után térnek át a korai civilizációk értékelésére klasszikus filológusok, filozófusok, történészek, teológusok előadásában. Az előadások egy másik ága a nyugati társadalmak mai problémáit tárja fel (természettudományos, technikai, ipari fejlődés társadalmi következményei). Külön, részben kis csoportokban foglalkoznak egy-egy művelődési ág (nyelv, irodalom, képzőművészet, zene, matematika stb.) eredményeivel, önálló művelésével, kiegészítik nyelvtudásukat (F. A. VICK).

### 3. A pedagógiai szemlélet alakulása.

Ebben a pontban az ún. progresszív nevelési irányok válságáról kell megemlíteni. Nem arról van szó, hogy a gyermek megismerésével kezdődő és századunk egész első felét foglalkoztató nagy mozgalom minden eredményét egyszerűen félretesszük. Úgy látszik azonban, hogy a húszas évek körül erősen baira kilendült inga megindult visszafelé, és most valahol a középnél tart. A gyermek lehetőségeinek és törekvéseinek vizsgálata, az életkori sajátosságokat és egyéni különbségeket figyelembe vevő módszerek keresése, a gondos megfigyelés és vizsgálatokon alapuló értékelés és tájékoztatás módjainak kidolgozása, az iskola belső életének és a gyermek számára kedvező foglalkoztatási rendnek kialakítása stb. változatlanul foglalkoztatják a haladó pedagógusokat. Mind erélyesebben hártják el azonban azokat a túlzásokat, melyek „a gyermekhez mindenben való alkalmazkodás”, a tudatos és komoly felnőttvezetés kiküszöbölése, a tanterv nélküli foglalkoztatás szabadságai irányába tértették ki a köznevelést. A visszahatás különösen az Egyesült Államokban nagy. A második világháború után mind többet írnak az iskola társadalmi felelősségéről; bírálják a középiskolákban kialakult elektív rendszert: ha valakire teljesen rábízuk tanterve összeállítását, akkor ez kikerülhetetlenül oda vezet, hogy az illető teljesítményének is maga válik a mértékévé; egyes középiskolákkal és felsőoktatási intézményekkel kapcsolatban antiintellektualizmusról esik szó: valósággal gúny tárgya a tanulmányaiba merült diák, a tanulmányokkal szemben a társadalmi tevékenységnek és a sportoknak van elsőségük stb. A progresszív nevelési mozgalmat negatív irányzata miatt elsősorban az új iskola barátai bírálták (DEWEY, BOYD, H. BODE). Az 1919-ben alakult és egy ideig nagy tekintélynek örvendő *Progressive Education Association* 1938 után nevet változtat, és mint *American Education Fellowship* működik. 1955-ben a szervezet feloszlik, két évvel később folyóirata, a

*Progressive Education* megjelenését is bezűntetik (I. L. KANDEL). Egy átalakulás tüneteiről van egyelőre szó, melynek nem világosak az okai és következményei, mégis úgy látszik, a szélsőséges álláspontokkal szemben meggyőző tények bizonyították be, hogy a művelődés erőfeszítés, hogy „nincs nyolcórás munkanap és nincsen *week-end* egy alkotásban örömet leelő szellem számára”.

Többféle tanulsága miatt itt kell betekinteni az 1924-ben gyökeresnek indult és igen sikeresnek látszó törökországi iskolareform alakulásába. A reformot azzal a céllal valószínűsítették meg, hogy a régi mohamedán állam iskolaszervezetének, a tanítás tartalmának és módszerének korszerűsítésével az iskola lépést tartson az új alapokra helyezett étellel. Ebben az időben ment végbe az arab ábécének latinnal való kicserélése, ami lehetővé tette, hogy az újnyomásmánál csak a megváltozott szellemnek megfelelő műveket jelentessék meg. A szemlélődésre és lemondásra ösztönző mohamedán vallást száműzték az iskolából a feznék és a női arcot elrejtő fátyolnak az eltiltásával együtt. Az akkori polgári haladó törekvések szellemében szervezték meg az elemi iskolai oktatást és reformálták meg a középiskolákat. Egy negyedszázad telt el azóta. Tagadhatatlan, írja a beszámoló szerzője, hogy az iskola tett lépéseket előre, és segített valamit abban, hogy Törökország nyugati állam mintájára alakuljon. Végso fokon azonban nem következett be a nevelés tartalmának igazi megváltozása. Iskolaépitkezések, az olvasni tudás lassú terjedése, a falusi felnöttek oktatásában felmutatható sikerek a megfogható eredmények, egyéb téren sok lépést kellett megtenni visszafelé. Az új írás hozzáférhetlenné tette a fiatalok számára a régi arab hagyományokat őrző forrásokat, ezt ma fájlalják; a konzervatív erők hatására vissza kellett állítani az elemi iskolákban a vallásoktatást; maga a progresszív nevelés is kátyúba került: az a tény, hogy a kormányzat szigorúan előírta a követendő utat, és minden kezdeményezést kivett a pedagógusok kezéből, olyan formális eljárások rendszerévé tette a pedagógus tevékenységét, hogy abból a lényeges veszett el a megvalósítás közben. Az egész folyamat megértéséhez természetesen jobban össze kellene kapcsolni az iskolai téren észlelt jelenségeket a gazdasági és társadalmi élet alakulásának jellemzésével, ezt azonban a szerző nem teszi meg.

#### 4. Új szervezeti formák

Új szervezeti formákról a középiskolánál, a középiskolából az egyetemre való átmenetnél és az egyetemen belül találko-

zunk, ez utóbbinál főként annak a minde-nütt nyilvánvalóvá váló ténynek a következményeivel, hogy a hagyományos négy karra tagolódo egyetem képtelen meg-birkózni egyrészt a tudományok leggyő-zősen kiszélesedő fejlődésével, egyes tudományágak folytonos osztódásával és önállósodásával; másrészt azokkal a társadalmi követelményekkel, melyeket mint felsőoktatási intézménnyel támasztanak vele szemben.

A középiskola szervezetében észlelhető elmozdulás a széles alapnak magasabb szintre való áthelyeződéséről tanúskodik. Bizonyos szinteken (a negyedik vagy ötödik, a nyolcadik vagy kilencedik, a tizenkettedik vagy tizenharmadik év végén) szinte vízszintes vonalakat lehetne húzni az egyezően elhatárolódó szakaszok jelzésére. Különösen az alsó 8–9 éves szakasz szilárdul meg mint egységes, művelődési törzsanyagában azonos kötelező megalapozó iskola. A ráépülő felső négy-öt éves középiskola örizni kívánja egyrészt régi, az egyetemekre előkészítő szerepét, másrészt vállalni köteles az ifjúság egy tetemes részének az életbe való közvetlen bevezetését. Nagylétszámú tanulót egy épületben, egyező nevelési hatások között vezetnek ezek az iskolák fokozatosan mindinkább elkülönülő irányokba. A szélső példa talán itt is Amerika, melynek középiskolái a tanulmányok eredményességének rovására is a leginkább igazodnak a tanulók kívánságaihoz; a másik szélén néhány európai ország van, amelyek még kitartanak a régi gimnázium mellett, de szóban és részintézkedésekben mind több engedmenyt tesznek az élethez való közeledés és „az egyetemhez vezető második út” javára. Az iskolaszervezetnek vízszintes egységesítése nemegyszer egymásra rétegződő külön szervezeteket hoz létre a függőleges egybeilleszkedésről való gondoskodás nélkül: a határoknál átlépések vannak, melyeknek ugrásai nagy nehézségek legyőzését kívánják meg a tanulóktól.

Újabb szervezeti formák a középiskolai kiegészítő évek, ezeket az érettségi után látogatják olyan volt középiskolai tanulók, akik egy nehéz felvételi vizsgára készülnek elő volt középiskolai tanáraik vezetésével (Franciaország), ilyenek az egyetemek megalapozó évfolyamai, amelyekről már előbb beszámoltunk. A középiskolából az egyetemre való átmenet, melyet ma vagy egyszerűen az érettségi vizsga biztosít, vagy az egyetemek és főiskolák kiválogató felvételi vizsgái, sehol sem minden tekintetben megnyugtató, új szervezeti megoldást is sürget.

Az egyetemek új helyzetét már a középiskolai tanulmányok ágazatokra való bom-

lása is előidézte: mind nehezebbé vált a középiskolai tanulmányokat olyan alapnak tekinteni, melynek legalább közös ismereti elemeire szilárdan lehetne támaszkodni. Hozzájárult ehhez az, hogy a valamikor szervesen és történetileg egybekapcsolódó, áttekinthető tudományok lezártságát szétfeszítette a fejlődés gyors üteme: mind több tudománynak kellett lemondania a visszatekintő, történeti tárgyalási módról, ami annyit jelentett, hogy a hallgatót megismertették az előzményekkel, a tudomány megtett útjával, az eddigi irodalommal (mint ma még a filozófiában, a filológiában, a pedagógiában). Ennek az eredményeket összesítő, a problémák között eligazító közlésnek megfelelő formája volt az egyetemi előadás, amelyet a hallgatónak az előadást kiegészítő olvasmányai követtek. A mai tudományos kutatás előre tekint, mind kisebb a jelentősége benne a nagy területet áttekinthető történeti szemléletnek (ez a szaktudományos, speciális képzésre vonatkozik), és az egyetemeken is elveszíti az előadás egyedül uralkodó rangját. Főként a természettudományos fakultásokon az egyetemi intézetek sora jön létre. Ezek közül pl. Franciaországban néhánynak olyan nagy volt a sikere, hogy az eddigi nagy tekintélynek örvendő különleges főiskolák (*grandes écoles*) sorába emelkedtek (kémiai, elektrotechnikai, mezőgazdasági stb.). Az egyetemek természettudományos karain megmaradt a licenciatushoz vezető, hagyományos, főként előadási módszerrel végzett tanítás, de a kívánalmak (Franciaországban) olyan nagyok voltak, hogy bé kellett vezetni az ún. *troisième cycle*-t, egy harmadik tudományos tanfolyamot; itt már nem az elvont előadások vannak előtérben, hanem korszerű tudományos munka, a hallgatók vezetéssel elkezdik a tudományos kutatást egy különleges területen, megismerik a módszereket és technikákat kis csoportokban végzett munka során. Ezeknek a munkálatoknak jutalma az egyetemi doktorátus (nem állami doktorátus, ami sokéves, önálló kutatás megkoronázása, az egyetemen való tanítás bevezetője). Az egyetemi előadásoknak gyakorlatokkal, intézeti munkával stb. való kiegészülése jelentős szervezeti változásokat is kívánt.

Több tanulmány foglalkozik az egyetem autonómiájával, az ún. akadémiai szabadságokkal. Az egyetemek alapító leveleiket a pápától vagy az uralkodótól kapták, ez a tény bizonyos tekintetben a szabadságok határait és korlátait is megszabta. Azoknak a jogoknak a gyakorlására pedig, amelyek ma is megilletik az egyes államokban a felsőoktatási intézményeket — a hallgatók felvétele, a tanulmányok megszervezése (tanterv), a tanulmányi rend és fegyelem,

a közösségi élet kialakítása, vizsgák tartása és tudományos fokozatok odaítélése, a tanítószemélyzet kiegészítése, a vezetőség megválasztása például — mind nagyobb befolyást gyakorol közintézmény jellegük, az akadémiai szabadságnak a társadalmi felelősséggel való összeegyeztetése, ami gyakorlatilag a kormányzattal való viszony sokféle rendezésében fejeződik ki. A tömegintézménnyé nőtt nagy egyetemeken és főiskolákon komoly nehézségekbe ütközik egy karon belül a tanszékek közötti kapcsolat, az egyes karok kapcsolata, az egyetemek közötti kapcsolat, ami feltétele lenne egy hatékony autonómiának. A nagyszámú hallgató vezetése, vizsgáinak kellő komolysággal és felelősséggel való megtartása stb. egyrészt teljesen igénybe veszi a tanszemélyzetet; másrészt olyan hivatali szervezetek állandó működését teszi szükségessé, amelyeknek mind nagyobb a hatása a hallgatók életére.

Annak ellenére, hogy az egyetemek és a nagy főiskolák belső életében és hatáskörében nagy különbségek sokszor nincsenek, bizonyos külsőségek egyfajta tekintély-többletet őriznek meg az egyetemek iránt. A *rector magnificus* cím például csak az egyetem fejének jár, a technikai intézeteknek és a főiskoláknak igazgatójuk van; tudományos fokozatokat egy idő óta felsőfokú szakiskolák is adhatnak, de ezeket ritkán becsülik annyira, mint az egyetemi fokozatokat, ha a külső megkülönböztetések — pl. Németországban a mérnök doktort gót betűkkel jelölték, az egyetemi doktort latinnal — el is tűnnek. A sok új létesítménnyel való versenyben azonban az egyetem egy a sok felsőoktatási és tudományos intézmény között, és tekintélye végső fokon attól függ, milyen megbecsülést vív ki magának tudományos munkájával, a benne folyó oktatás színvonalával.

##### 5. Ősztönző távlatok hiánya

Így tudtuk szavakba foglalni azt a határozatlanságot, melyet a szerzők nagy része mutat, mikor a pedagógia alapvető kérdéseihez ér. Mi a jelentése annak, amit az egyik már megnevezett amerikai pedagógus mond ki: nincs a pedagógiának olyan területe, amelyen több vita és kevesebb meg egyezés lenne, mint azon a téren, hogy milyen nevelési filozófia feleljen meg pl. az amerikai középiskolának? Nem azt jelenti-e, hogy az életre való előkészítés folyamán nem dől el, milyen életről is van szó igazában? Mintha a felnőttek beletörődnének abba, hogy a jövő nem látható előre, rá kell tehát bízni a tanulóra, hogy maga foglaljon állást, ha erre éretté válik. A demok-



ratikus életútnak, a társadalmi felelősségtudat kialakítása fontosságának hangsúlyozása stb. vagy magára hagyja az embert, vagy arra ad lehetőséget, hogy minden távlat nélkül illeszkedjék be egy problémamentesnek látott életformába.

Ennek a bizonytalanságnak talán a legnagyobb része van abban, hogy jóképességű fiatalok sem vállalják a felsőbb tanulmányokhoz szükséges erőfeszítéseket, és hogy a hivatástudatot olyan könnyen kiszorítja a jobb kereset lehetősége. Éppen a pedagóguspályák szenvednek hátrányt emiatt több nyugati államban, ahol a matematika, természettudományok és más keresett szakok művelőit a gazdasági élet eltéríti vállalt hivatásuktól.

Az egyik tanulmány gondolatmenetét írjuk le befejezésképpen: Az elégtelen motiváció miatt nem kielégítő a teljesítmény, ha lehetséges lenne a nevelés hatékonyságát olyan módon értékelni, mint ahogy egy motor teljesítményét méri, akkor valószínűleg igen alacsony teljesítményt kapnánk; a hallgatóban rejlő lehetőségek sokkal nagyobbak annál, mint amennyi teljesítményében megvalósul. Az amerikai középiskolában és egyetemen például a

hallgató *elfogadja* a célt: ennél azonban jóval többre van szükség. Az elfogadott célt a hallgatónak saját céljaként kell tekintenie, azzal érzelmileg is azonosítania kell magát, hogy összes erői a vállalt feladatra való tekintettel szabaduljanak és használdjanak fel.

Jelenleg két olyan dolog említhető, amely képes felrázni közönyünkből vagy önelégültségünkből, ha pedagógiai megfontolások nem győznek meg: az egyik az a kényszer, hogy olyan országok értelmi tanulmányainak eredményével kell felvennünk a versenyt, melyekben több a pályázó, mint amennyit a felsőbb tanintézetek fel tudnak venni, és több a diplomás, mint az üres állás. A másik a szputnyik. Talán megjelenése állított az elé a válaszút elé, hogy vagy komolyan vesszük az értelmi tanulmányokat, vagy kockáztatjuk fennmaradásunkat... Bizonyos tekintetben tehát örvendenünk kell a helyzet ilyen alakulásának. Emlékezteti a hallgatókat arra, hogy az élet a maga valóságában komoly, a dolgok nincsenek úgy, amint látszanak (John S. BRUBACHER).

KISS ÁRPÁD