

KORSZERŰSÉG ÉS FELNŐTTOKTATÁS

(Elméleti bevezető a dolgozók iskolája továbbfejlesztésének problémáiba)

A közérdeklődés, amely a felnőttoktatás¹ iránt napjainkban észrevehetően fokozódik, túlmutat a dolgozók iskoláján és a felnőttoktatást körülvevő kultúrpolitikai és közgazdasági problémáknak is szól. A felnőttoktatásra irányuló fokozott figyelmet az is magyarázza, hogy míg a gyermekek oktatásának ügye végsősoron a társadalom jövőjét jelenti, eredményei évtizedes perspektívában jelentkezők, addig a felnőttoktatás a *most* társadalmi feladatokat teljesítő nemzedékek ügye, eredményei tehát a jelent és annak közeli perspektíváit jelentik.

Vitathatatlan, hogy a probléma, amelyről szólni kívánunk, sok oldalról közelíthető meg. De ez a sok és sokféle kérdés, amelyet nap mint nap felteszünk a felnőttoktatással kapcsolatban, véleményünk szerint néhány, a felnőttoktatás lényegére vonatkozó kérdéssé fogható össze. Ilyen lényeges, összefoglaló és nagyon aktuális kérdéskör a korszerűség, ennek értelmezése és konzekvenciái, amelyet bár elég elvontan tudunk csak kezelni, a mi elképzeléseinkben a teendők fontos csoportjára is ráirányíthatja a figyelmet. Szándékunk nem több annál, mint hogy *elkezdjük* a korszerűség problémájának bemutatását — úgy ahogy azt mi értelmezzük — és korántsem valamennyi vonatkozásában.

Talán nem szorul magyarázatra, hogy a probléma valóban centrális, és alkalmas arra, hogy a felnőttoktatás minden egyéb, kis és nagy kérdését maga köré gyűjtse és alkotó viták kiindulása legyen.²

I.

A felnőttnevelés fogalmáról

Tulajdonképpen még nincsen közhasználatú kifejezés arra a sokágú, sokféle intézményen keresztül és szervezeti keretben megvalósuló tevékenységre, amelyet felnőttnevelésnek nevezünk, *s amelyek közé a dolgozók általános és középiskoláit is odasoroljuk.* (Nevezik felnőttképzésnek — a nyugati országokban andragógiának —, felnőttművelésnek, felnőtt-pedagógiának, és ilyen egyetemes értelemben is használják a felnőttoktatás kifejezést.) *Olyan tevékenység ez,*

¹ A „felnőttoktatás” kifejezést — tanulmányunkban mindenütt — a „dolgozók általános és középiskolai oktatása” szinonimájaként használjuk.

² Úgy véljük, elkerülhetetlen, hogy tanulmányunk a választott téma olyan vonatkozásait is érintse, amelyek bővebb bemutatására, kifejtésére ezen a helyen nem kerülhet sor. A korszerűség-probléma szerteágazó, s hogy célunkhoz, a dolgozók iskolája korszerű szemléletéhez közelebb jussunk, egymástól látszólag messzebb eső — neveléseméleti, didaktikai, kultúrpolitikai — kérdéseket kell egységbe foglalnunk. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy a problémák bemutatására vállalkoztunk és nem megoldásuk részletes elemzésére.

amely megvalósulásának minden formájában a felnőttek személyiségének formálására, fejlesztésére törekszik, új ismeretek bitrokosaivá, új tulajdonságok hordozóivá, másféle emberi magatartás megvalósítóivá s ezzel újabb és magasabb követelményeket támasztó társadalmi és munkafeladatok végrehajtóivá kívánja nevelni a felnőtteket.³ Általános feladata szerint tehát vitathatatlan társadalmi és egyéni szükségletek kielégítésére vállalkozik: biztosítja a felnőtt nemzedékek permanens alkalmazkodását a társadalom változó és növekvő igényeihez — „egyensúlyt hoz létre az ember és a változó világ között”⁴ —, s ezzel állandó segítséget nyújt a személyiség többoldalúvá és harmonikusabbá tételéhez, hozzásegíti az egyént ahhoz, hogy életét harmonikusabbá tegye és minél teljesebb emberi életet éljen.⁵ A felnőttnevelés a természetet és a társadalmat átalakító ember nevelésének eszköze. „Az emberi fejlődés két fontos tényezője . . . a fennálló társadalmi viszonyok tudatosítása és átalakítása. Ez egyben a meglévő ellentmondások tudatosítását és átalakítását is jelenti. Szubjektum és objektum, egyén és társadalom, aktivitás és ismeret itt valóságos egységbe kerül és alapot ad a felnőttképzés céljának reális megfogalmazásához.”⁶

A szóban forgó szükségletek többféle igényt foglalnak magukba. Ezek közül kiemeljük a társadalmi együttélés igényeit olyan ismeretek, képességek, tulajdonságok megszerzésére, amelyek képessé teszik az embereket arra, hogy aktív részesei lehessenek a társadalom politikai életének, értői a világ változásainak, s megszerezzék a korunk társadalmi ellentmondásaiban való eligazodás ismereteit és képességét, s az ellentmondások pozitív megoldására való törekvés ismereti alapjait, ideológiai és érzelmi beállítódását.

Hangsúlyozhatjuk ezzel együtt mindazokat az igényeket, amelyek korunk tudományos és művészeti fejlődésének megértését kívánják, s végső soron azt a feladatot tűzik a felnőttnevelés elé, hogy minden embert neveljen saját kora értő és cselekvő kortársává. Tegyük hozzá mindehhez az UNESCO

³ „Minél tovább halad az emberiség — írja LEONTYEV — minél gazdagabbak a társadalmi-történelmi gyakorlat általa felhalmozott eredményei, annál nagyobb mértékben nő a nevelés jelentősége és válnak bonyolultabbakká feladatai. . . . A történelmi haladás és a nevelés fejlődése közti kapcsolat olyannyira szoros, hogy a társadalom történeti fejlettségének általános színvonalából biztosan ítélhetjük meg a nevelés fejlettségének színvonalát és fordítva: a nevelés fejlettségének színvonalából képet alkothatunk a társadalom gazdasági és kulturális fejlettségének általános színvonaláról”. (A. N. LEONTYEV: Ember és kultúra. Ember és világ. Akadémiai Kiadó 1964. Sz. I. 1.) Hivatkozunk az UNESCO harmadik nemzetközi felnőttoktatási szemináriumának (1964. Jugoszlávia) következő megállapítására is: „A felnőttoktatás fogalmához tartozik mindaz a hatás, amely a felnőttet egész életén át éri és a kötelező iskola után irányítja, neveli mind szakmai, mind általános műveltségi és politikai értelemben továbbfejlesztve egyéni sajátosságait, alkalmasabbá teszi őt a közösségi életre.” (KAPUSI MIHÁLY—SZÉKELY MIKLÓS: Két UNESCO konferencia a felnőttoktatásról. Pedagógiai Szemle 1965/5. 479. l.)

⁴ A. S. M. HELY: Új irányzatok a felnőttoktatásban. Párizs, 1962. Nyers ford. Népművelési Intézet dok. C 2085. — 83. lap.

⁵ Itt kell szólnunk arról, hogy meggyőződésünk szerint a felnőttnevelés marxista elmélete számára nem szükséges valamiféle új marxista filozófiai aspektust keresni. A szocialista nevelés elméletének egységes marxista megalapozottsága, egyértelmű filozófiai aspektusa a felnőtt nevelés ideológiai alapja is. De feltétlenül szükséges tanulmányozni és marxista kritika alá vetni a felnőttnevelés burzsoá elméleteit, különösen azok sokféle filozófiai alapját. E nélkül nem nyúlhatunk hozzá biztonsággal azokhoz az elméleti eredményekhez, amelyeket a burzsoá andragógia vitán felül produkált és nem tudjuk hatékonyan meggátolni az eredmények mögött meghúzódó ideológiák és egy általános polgári felnőttnevelési szemlélet hatását. A felnőttnevelés a koezgisztencia legaktívabb területei közé tartozik.

⁶ MARÓTI ANDOR: A felnőttképzés, mint korunk szükséglete. A II. Nemzetközi Iskolán kívüli Felnőttoktatási Konferencia referátuma (Bp. 1966) Kézirat.

montreáli felnőttoktatási konferenciájának⁷ (1960) megállapítását arról, hogy századunk második felében felbomlóban van az emberi életkornak az a hagyományos felosztása, amely szerint a gyermek és ifjúkor a tanulás, a felkészülés, a felnőttkor pedig az alkotó munka időszaka. Egyrészt megnőtt a felkészülés során elsajátítandó műveltségi anyag mennyisége és jelentősen differenciálódott, másrészt a társadalmi fejlődés felgyorsulása, a technika fejlődésének megváltozott üteme egy nemzedék életén belül is állandóan új ismeretek elsajátítását, új készségek megszerzését írja elő.

Hangsúlyozhatunk konkrétabb igényeket is: egyre szélesebb rétegeknek kell a társadalomban lépést tartaniuk a termelés fejlődésével, belső változásaival; ezek a változások a szakmák specializálódása következtében olyan jellegűek is lehetnek, hogy az egyénnek egészen új munkakör ellátására kell vállalkoznia, másrészt képessé kell válnia magasabb kvalifikációjú munkakör ellátására; vannak és lesznek olyan rétegek, amelyeknek a szakma megváltoztatásához kell segítséget nyújtani, s azt biztosítani, hogy viszonylag gyorsan érjenek fel új szakmájukban az átlag színvonalára és bele tudjanak illeszkedni az ilyen változásokkal együtt változó életformába, stb.

Azok az intézmények, szervezeti keretek, nevelési formák, amelyek a konkrét felnőttnevelési tevékenység szempontjából számba jöhetnek, egyelőre nem regisztrálhatók pontosan, s aligha tudjuk megállapítani hatásfokukat, egymáshoz való viszonyukat és pontosan jellemezni társadalmi funkcióikat. Nyilvánvaló, hogy közvetlen céljaik, funkcióik, módszereik, szervezési sajátosságaik tekintetében — s a bennük részvevő társadalmi rétegek szociológiai helyzetét vizsgálva is — jelentősen különböznek egymástól. *De bizonyos, hogy a nevelés hatóköre kiszélesül általuk, központjába most már nem a gyermek, hanem a fejlődő ember kerül.*⁸ S el fogunk jutni olyan hazai felnőttnevelési "struktúra" megalkotásához, amelyet áttekinthetünk és rajta tartjuk kezünket működésén. Ebben a „struktúrában” kell majd meghatároznunk a dolgozók iskolájának helyét és funkcióit.⁹

⁷ Az UNESCO montreáli felnőttoktatási konferenciájának nyilatkozata — 1960.

⁸ A neveléstudomány hagyományosan — elsősorban a saját és a nevelési intézmények fejlődésétől, történeti útjától meghatározva — a 0-tól 18—19 éves korig terjedő életkori skálán növekvő emberrel foglalkozik, s döntően a nevelésben részvevő két intézmény: az iskola és a család működésének kereteit tekinti alapnak. Ez a hagyományos szemlélet azonban nem értelmezi a nevelés fogalmát a maga teljességében. „A felnőttnevelést... nem vehetjük ki a nevelés fogalmából. A pedagógia tudományosan ugyan még nem (a mi kiemelésünk) dolgozta fel a felnőttnevelés kérdéseit. De azért még nem indokolt a nevelést az ifjúkorra korlátozni. A pedagógiának előbb-utóbb *vállalkoznia kell* (a mi kiemelésünk) kutatásainak kiterjesztésére a felnőttek nevelésére is”. (ÁGOSTON György: A nevelés elmélete, 72. lap. Egyetemi tankönyv. Tankönyvkiadó, 1959.) Úgy gondoljuk, itt nem a nevelés fogalmának kiterjesztéséről, terjedelmének módosításáról, hanem a fogalom helyes, a maga teljességében történő értelmezéséről van szó. (Lásd: Első Felnőttoktatási Konferencia, Táncsics 1965. 43. l.)

Bár nálunk a hivatalos neveléstudomány még nem nyitott kaput ennek a koncepciónak, mi elfogadjuk MEDINSZKIJ (Szojjetunio), SCHALLER (NDK) és más teoretikusok álláspontját arról, hogy a nevelési tevékenység az emberi élet nagyobb részében hat. Nem fejeződik be gyermek és ifjúkorban, hanem folyamatosan tart a felnőttkor periódusaiban is. A felnőttnevelés a gyermekek és ifjak nevelésének szerves folytatása. A nevelési hatást tárgyat és funkcióit tekintve az egységes nevelési folyamat azonban két nagy részre tagolódik: a gyermekek és ifjak nevelésére, valamint a felnőttnevelésre. Elképzelhető, hogy csak az előbbi nevezzük pedagógiának, az utóbbit andragógiának, s az egész egységes folyamatot pedig — MEDINSZKIJ terminológiájával élve — (minthogy valóban egyetemes, valamennyi aktív életkorra kiterjedő, a személyiséget átfogó, az egyén társadalmi viszonyainak egészére ható), — ANTROPOGÓGIÁNAK nevezhetjük.

⁹ A felnőttnevelés fogalmi problémáival ebben az értelemben foglalkozik CSOMA GYULA — DR. KÉRI JÓZSEF: A felnőttnevelés új területei c. cikke. Köznevelés 1965/3. sz.

A dolgozók általános iskolája tantervi reformjának előkészítésekor megpróbáltuk elhatárolni a dolgozók iskoláját a népművelés érvényben lévő formáitól és a rendeskorúak iskolájától. Ezzel a céllal kerestük azokat a jegyeket, amelyek a dolgozók iskoláját mint nevelési formát meghatározzák s elválasztják a felnőttnevelés más formáitól.¹⁰

A dolgozók iskolája korszerű, rendszerbe foglalt műveltséget nyújt — az ún. alapfokú és középfokú műveltség körét —, amelynek kultúrpolitikai feladatai szerint, iskolarendszerünkön belül *elvileg* meg kell felelnie a rendeskorúak általános és középiskolája által nyújtott művelődési szintnek. (Ebbe a funkcióba természetesen beleértendő az ismereteknek megfelelő jártasság-készség-képesség-rendszer kialakítása is.)

A dolgozók iskolája oktatási rendje *elvileg* biztosítja azt, hogy az iskola úgy vezesse végig a tanulókat az általa nyújtott művelődési, képzési struktúrán, hogy tervszerűen, a tanítás-tanulás törvényei szerint, megfelelő fokozatossággal és egymásra építettségében juthatnak birtokába a művelődési rendszer valamennyi elemének. Kiművelői gondolkodásukat, érzelmeiket, cselekvési apparátusukat, új jártasságokat, készségeket, képességeket fejleszt ki bennük. Az iskola tehát a személyiség minden területére hatást gyakorol.

A nyugati andragógiai irodalomban uralkodó nézetek szerint a műveltség megszerzése a felnőttképzésben „... a személyes szükségletekre, individuális kívánságokra irányul, amelyek kiválaszthatók a felkínált lehetőségekből. Ahogy ez nem is lehet másképp, hiszen a szabad választás az egyén specifikus hajlamaitól függ, amelyek lehetnek gyakorlati vagy elméleti természetűek. A műveltség megszerzésére vonatkozóan ... megengedhető az utak és módszerek szélesebb területű kialakulása”.¹¹ A felnőttképzésben tehát — mint azt a nyugati andragógia idézett reprezentánsa mondja — „... a kötött tantervvel rendelkező iskolákkal szemben kötött terv nélküli, szabad műveltség megszerzéséről van szó”.¹²

A dolgozók iskolájának nincs helye ebben a nagyon egyoldalú, s szemléletként nálunk is felbukkanó koncepcióban. A felnőttművelés szűk értelmezésének a hazai — és ismereteink szerint — a nyugati gyakorlat is ellentmond már.

A dolgozók iskolájában folyó nevelést (oktatást-képzést) meghatározó és a rendeskorúak iskolájában folyó neveléstől *megkülönböztető* tényezők közül a két legfontosabb: a dolgozók iskolájába járó tanulók *életkori-pszichológiai sajátosságai és társadalmi (szociológiai) helyzetük*, valamint a *dolgozók iskolája sajátos oktatási rendje*.

A magától értetődő és egyébként is nehezen összefoglalható életkori-pszichológiai komponensek mellett a szociológiai tényező legfőképpen azt fejezi ki, hogy a felnőttek iskolájába járó tanulók *fő tevékenysége a munka* és nem a tanulás. Szempontunkból fontosak az ezzel összefüggésben levő más sajátosságok is, mint a családban és a munkahely társas szerkezetében elfoglalt pozíció, amely különbözik a gyermek és a rendeskorúak iskolájába járó ifjú sajátosságaitól. Folytathatjuk azzal, hogy míg a gyermek és a rendeskorúak iskolájába járó ifjú

¹⁰ CSOMA GYULA — GELLÉRT LÁSZLÓ: Az érem két oldala. — Felnőttoktatás és népművelés. Köznevelés 1963/23. sz.

¹¹ G. BÖHME: A felnőttképzés pszichológiája. München, 1960. Nyers fordítás 16. lap. OPI Felnőttoktatási tanszék. dok. II/13

¹² U. o.

alapvetően két közösség tagja: a családé és az iskoláé, addig a dolgozó ifjú és felnőtt a közösségek sokkal bonyolultabb rendszerében él.

A dolgozók iskolája oktatási rendjét a rendeskorúak iskolájához viszonyítva lényegesen kisebb óraszámok és a tanítási napok csökkenése jellemzi. A tanulás-tanítás folyamata időben, térben és funkcióiban sokkal inkább két részre bomlik (iskolai és otthoni szakaszra), mint a rendeskorúak iskolájában. A didaktikai folyamat specialitásait a dolgozók iskolájában a pszichológiai-szociológiai tényező mellett az oktatás speciális rendje magyarázza.

Hozzá kell tennünk mindehhez, hogy a *dolgozók iskoláiba nemcsak felnőttek, hanem serdülők és ifjak is járnak.*¹³ A fiatalokkal való bánásmód és oktatásuk didaktikai-metodikai problémáiról kialakult vitában — legfőképpen arról, hogy a rendeskorúak tantervei alapján a nappali tankönyvekből és délelőtti módszerekkel tanítsuk-e őket — mi úgy foglaltunk állást, hogy a dolgozók iskolájába járó serdülőket és ifjakat szociológiai helyzetük közelíti a — biológiai, pszichológiai értelemben is — felnőttekhez, és eltávolítja őket a rendeskorúak iskolájába járó kortársaiktól. A dolgozók iskolája oktatási rendjének sajátosságai is egyaránt vonatkoznak mindegyik korosztályra. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt aényt sem, hogy a dolgozók iskolájába járó fiatalok felnőtté válásának folyamata iskolába járásuk időszakában megy végbe, s e folyamatban az iskola döntő szerepet játszik.

A korszerűség

Az iskolai tanulás a dolgozók iskolája tanulóinál nem különül el olyan módon és olyan mértékben a tanulók társadalmi és munkatevékenységétől, mint a rendeskorúak iskolája tanulóinál. A két tevékenység az *utóbbi* esetben lényegében egymást követi, az *előbbi* esetben lényegében *egymás mellett halad*, és együtt-haladásuk idején végig megőrzi érzékenységüket egymás változásai iránt.

A nappali iskola tanulója *előkészül a jövődő társadalmi és munkatevékenységre.* A dolgozók iskolájának tanulója viszont *iskolába lépésekor és az iskolai tanulás egész ideje alatt rendszeres társadalmi és munkatevékenységet folytat*, iskolába lépése előtt és iskolai tanulmányai idején is társadalmi és munkafeladatokat teljesít, amelyekkel a rendeskorúak iskolájába járó gyermek és ifjú csak tanulmányainak befejezése után kerül majd szembe. Ez azt is jelenti, hogy a felnőtt — és tulajdonképpen a dolgozó ifjú is — olyan társadalmi és munkatapasztalatok birtokában kerül iskolába, amilyeneket a gyermek és a „csak” tanuló ifjú jóval iskoláinak befejezése után fog megszerezni. A nappali iskola tanulója mintegy potenciális energiaként rendelkezik az iskolában megszerezhető ismeret- és jártasságrendszerrel, amely őt társadalmi és munkafeladatainak ellátására majd képessé teszi. Az esti iskola tanulója viszont csak iskoláinak befejezése után rendelkezik azzal az ismeret- és jártasságrendszerrel, amely a rendszeres oktatás-képzés folyamatában megszerezhető, s elengedhetetlenül szükséges azon társadalmi és munkafeladatok teljesítéséhez, amelyekkel eddig az iskola által nyújtott ismeret- és jártasságrendszer nélkül állott szemben. A felnőtt (és a dolgozó ifjú) társadalmi és munkatevékenységének minősége és hatóköre a dolgozók iskolája elvégzése után megváltozhat: lehetőséget kaphat más munkakör (szakma) betöltésére s általában szélesebb körű társadalmi tevékenységre. Az iskolai tanulás

¹³ Lásd bővebben: CSOMA GYULA — GELLÉRT LÁSZLÓ: Fiatalok a dolgozók gimnáziumában. Köznevelés 1966/7. sz.

és a társadalmi és munkatevékenység viszonya bonyolultabbá válik. Ebben az összefüggésben az iskolában megszerezhető ismeret és jártasságrendszer az újfajta tevékenység előfeltétele.¹⁴ A dolgozók iskolája a *ma iskolája*, munkaerőgazdálkodási szempontból is nagyobb részt a közelebbi évek igényeinek kielégítését készíti elő. A dolgozók iskolája a társadalomba már — jól, rosszul, de — „belenőtt” ember jövőjét hivatott módosítani. A felnőtt (és a dolgozó ifjú) a társadalom szerkezeti változásainak és minden gazdasági, technikai és politikai átalakulásnak közvetlenebb részese, társadalmi létének minden változása számára a ma valóságát jelenti, míg a gyermeknél és a „csak” tanuló ifjúnál mindez a jövőre nézve kap valamilyen jelentést. Mindenképpen indokolható tehát az a nevelői tapasztalat, hogy a felnőttek már iskolába lépésükkor olyan igényt támasztanak a tananyaggal szemben, hogy az kapcsolatban legyen a tanulással párhuzamosan végbemenő társadalmi és munkatevékenységükkel, közvetlenül segítsen az ott jelentkező problémák megoldásában, illetve teljesebb, magasabb szintű megoldásában is. A felnőtt ember praktikus gondolkodású.¹⁵ E várakozás kielégítése (vagy törekvés a kielégítésére) az iskolai felnőttoktatás egyik didaktikai kulcskérdése.

A változó társadalom hatásainak kitett iskolának meg kell őriznie plaszticitását, amely az alapokat tekintve hosszabb, a részleteket tekintve rövidebb „mozdulatlan” periódusokat tételez fel. A dolgozók iskolája, a rendeskorúak iskolájával összehasonlítva, az alapokat tekintve is mozgékonyabb, gyakrabban változó intézmény. Mondanivalónk eddig elsősorban ennek a tételnek bevezetését szolgálta. S az egyetlen — mert a legfőbb-kritérium —, amelyről korszerűség címén itt beszélünk kell, a *dolgozók iskolájának plaszticitása*. Azt állítjuk tehát, hogy a dolgozók iskolája — szabadjon így kifejezni: az *iskola lényegét tekintve* — intenzíven és jól alkalmazkodhat a társadalom változó igényeihez, rugalmas és viszonylag gyors változásokra lehet képes, ezért permanensen modern intézménnyé válhat. A. S. M. Hely idézi Robert Peers-t, aki szerint „mindig azok a felnőttoktatás legtevékenyebb korszakai, amelyekben az (ti. a felnőttoktatás) a leggyorsabban változik.”¹⁶ Ez a megállapítás a dolgozók iskoláira is vonatkoztatható. Az a véleményünk, hogy ha a dolgozók iskolája elveszti tartalmi és szervezeti rugalmasságát és statikussá válik, vagy csak nehézkesen, felemásan tud eleget tenni azoknak az igényeknek, amelyeket saját lehetőségei és a társadalmi szükségletek előírnak, önmaga ellentétévé válik, lassan elveszti létjogosultságát.

Az állandóság — változékonyság túl elvont és elvontságában nehezen használható fogalom pár a dolgozók iskolája plaszticitásának meghatározására. Az iskolarendszer egésze — az iskolatípusok és funkcióik, az iskola belső szerkezete, oktatási rendje, az iskolai tananyag, a nevelés-oktatás metodikája, eljárásai, formái, a nevelési stílus (amely a tanárok és a tanulók személyes kapcsolatait is kifejezi) —, nagy vonalakban ezek azok az elemek, amelyek változhatnak vagy változatlanok maradnak. De még a reformok sem változtatják meg egyszerre az iskola valamennyi elemét. Bár bonyolult viszonyaik egymáshoz kötik őket, vannak közöttük mozgékonyabb, akár állandó változásban levő és statikusabb elemek; vannak változások, amelyeknél a *változás folyamatossága*

¹⁴ Az iskolarendszerű felnőttnevelés elméleti és gyakorlati alapjai. (Sz. VÁRNAGY MARIANNE, CSOMA GYULA, DURKÓ MÁTYÁS, GELLÉRT LÁSZLÓ, GERÉ REZSŐ) OPI 1966.

¹⁵ RADNAI BÉLA: A felnőttoktatás módszereiről. Valóság 1961/5.

PUTNOKY JENŐ: Pszichológia és andragógia. Pedagógiai Szemle 1964/10.

CSIKI SZÁSZ DEZSŐNÉ és munkatársai: A felnőttoktatás sajátosságainak érvényesítése a dolgozók iskolája tantervének elkészítésénél — Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. Akadémiai Kiadó 1963. 437—463. l.

¹⁶ A. S. M. HELY: Új irányzatok a felnőttoktatásban stb. l. lap

a döntőbb, s vannak olyanok, amelyeknél a *változás intenzitása*; egyes elemek átalakulása előfeltétele más elemek átalakulásának...

A dolgozók iskolájának meg kell felelnie azoknak az igényeknek, amelyeket vele szemben a *termelés fejlődése* támaszt, reagálnia *kell tehát a termelés igényeinek változásaira*, amelyek „rövid távon” igen gyors, és a felnőttoktatás munkaerő-gazdálkodási szempontjait erősen érintő változások lehetnek.

A termelés igényei, a dolgozók általános iskolái és gimnáziumai esetében elvileg nem jelentik közvetlenül a szakemberképzés (átképzés, továbbképzés) szükségleteit. De az általános iskola és a gimnázium elvégzése a szakemberképzés (átképzés, továbbképzés) közvetlen előfeltételének tekinthető és emeli a „munkaerő” általános kulturáliságának, képzettségének színvonalát. A termelés követelményei nagyon közvetlenül és konkrétan jelentkeznek, az ipar és a mezőgazdaság adott, de változó munkaerőszükségletét jelentik, és kifejezik a népgazdaság igényeit és lehetőségeit a „munkaerő” általános kulturális-képzettségi, valamint szakképzettségi színvonalának emelésére. A dolgozók iskolájának művelődési anyaga, az iskola belső szerkezete és a felnőttoktatás egész rendszere a termelés igényeinek változásaira érzékeny elsősorban.

A dolgozók iskolájának folyamatosan reagálnia kell a *társadalmunk szerkezetében, a különböző rétegek életkörülményeiben, kulturális feltételeiben végbemenő változásokra*, alkalmazkodnia kell a különböző rétegekben, különböző tanulási feltételek között jelentkező tanulási igényekhez, össze kell hangolnia ezeket az igényeket a termelés igényeivel oly módon, hogy a *lehetséges ellentmondások feloldódjanak*; alkalmazkodnia kell a felgyorsult élettempóhoz és perspektivikusan a szabadidő és a termelési idő arányainak változásaihoz. Ebben az összefüggésben az iskolarendszer szerkezete és a felhasználható oktatási formák változásai jönnek számításba elsősorban.

A harmadik összefüggés, amelyet alapvetőnek tartunk, a *neveléstudományok fejlődésének nyomon követése*, az „eszmei” iskola realizálása, az elméleti eredmények rendszeres alkalmazása. Gyorsan fejlődik ki ellentmondás az iskolában alkalmazott módszerek, az ott működő nevelési (oktatási) rend, a nevelési-oktatási formák, az oktatási folyamat szervezettsége, a tananyag, a tankönyvek, és a neveléstudományok ismert és alkalmazható eredményei között.¹⁷ Az iskola elmaradása a neveléstudományok alkalmazható eredményeitől, mindazoknak a lehetőségeknek megvalósításától, amelyeket e tudományok már a kezébe adtak, napjainkban a rendeskorúak iskolájában is krónikus feszültséget okoz.

1945-ben szinte a földreform törvénybe iktatásával egyidőben hozott rendeletet az Ideiglenes Kormány a dolgozók iskolái megalakításáról. Ezzel elkezdődött a HORTHY-rendszerből ránk maradt *kulturális csődtömeg* felszámolása. Az iskolai felnőttoktatás folyamatosan kiépülő rendszere a legégetőbb társadalmi-gazdasági-politikai szükségletek kielégítését szolgálta és évekig e szükségleteknek és lehetőségeknek megfelelően működött. (Tulajdonképpen az volt a fontos, hogy létrejött és működött!) Áttekintésünk szerint 1950 körül fokozatosan megmeredett a dolgozók iskolája, bár közben többször átszerveződött, de az iskola „belseje” ezeket a szervezeti változásokat nem tudta követni.

¹⁷ A pszichológia régen tudja már-pl., hogy „a felnőtt nem nagy gyermek”, — akkor sem, ha iskolapadban ül. (RADNAI: A felnőttoktatás módszereiről. Valóság, 1961/5.) Az első hivatalos törekvések ennek figyelembevételére csupán 1962-ben kezdődtek. A dolgozók általános iskolái új tanterveinek és tankönyveinek pszichológiai megalapozásakor vontuk le először ennek az evidens pszichológiai ismeretnek tantervi és tankönyvi konzekvenciáit.

Az oktatás körülményei, amelyek mások és nehezebbek, paradox módon erősítették a ragaszkodást a nappali iskolában bevált eljárásokhoz, módszerekhez. A nálunk kialakult, immár hagyományosnak tekinthető szemlélet szerint, az oktatásnak a dolgozók iskolájában ugyanúgy, vagy lehetőleg ugyanúgy kell lefolynia, mint a rendeskorúak iskolájában. Minél inkább sikerül megközelíteni a „valódi” iskolát — ti. a rendeskorúak iskoláját — (inkább eljárásait, mint ismeretszintjét), annál inkább „iskola” a dolgozók iskolája. A dolgozók iskolájában azonban nem bontakozhattak ki ezek a gyermekekre és a mindennapos tanítás lehetőségeire méretezett eljárások, módszerek, és lehetetlen a nappali követelmények teljesítése. Ilyen körülmények között a tanárok munkája sziszifuszi küzdelemmé és kikerülhetetlen kompromisszumok sorozatává vált, amely kezdettől lekötötte a délelőtti tanítás után megmaradt erőiket, és figyelmüket a megvalósíthatatlan célra összpontosította. A dolgozók iskolája esetenként igyekezett átvenni a nappali iskola változásait — hogy így lépést tartson a fejlődéssel —, de a reá vonatkozó módosítások többnyire évekkel követték a nappali iskola változásait. Tulajdonképpen ez a szemlélet: „arccal a gyermekek iskolája felé”, — több mint egy évtizedre konzerválta a dolgozók iskoláit. Természetesnek tekintette, hogy a gyermekek tantervei, követelményei, tankönyvei (illetve azok zsugorított változatai) szerint folyják a tanítás, és a legfőbb metodikai törekvés a rendeskorúaknál bevált eljárások alkalmazása legyen. (Annál is inkább, mert a két iskola — legalább is jog szerint — egyenértékű bizonyítványt ad, amelyhez egyetlen út vezet.) E szemlélet szerint tulajdonképpen nincsen lényeges különbség a padban ülő gyermek és a dolgozó ifjú vagy felnőtt között, legfeljebb az utóbbiaknál a körülmények nehezebbek; de mindkettőt a számára eddig ismeretlenre kell megtanítani. A dolgozók iskolái nem tesznek mást, mint felnőttkorban pótolják a gyermekkorban elmaradtakat.

A dolgozók iskolája nem tekintheti mintájának a rendes korúak iskoláját. Nem tagadhatjuk a két iskola hasonlóságait, sőt lényeges azonosságait sem. De amikor a dolgozók iskolája modelljéről beszélünk, a kiindulási alapokat keressük és a konstruálás folyamatát igyekszünk megtervezni — nem a rendes korúak iskolájából kell kiindulni, s belőle reprodukálni a dolgozók iskoláját, hanem a dolgozók iskolája önálló, saját alapjait kell megkeresni.¹⁸ A dolgozók iskolája saját, lényeges és aktuális problémáinak értékelése előtt álló legnagyobb akadály talán a hagyományos modell. Ha a nappali iskolát tökéletes mintának tekintjük, akkor elzárjuk a felnőttek nevelésének, „művelésének” már bevált eljárásaihoz, formáihoz és azokhoz a megoldásokhoz vezető utat is, amelyek nem vehetők át a felnőtt nevelés iskolán kívüli gyakorlatából, hanem a dolgozók iskolája körülményei között találhatók csak meg. A rosszul megválasztott modell másfajta félreértések elosztatását is megnehezíti. Olyan nézetekre gondolunk, amely szerint a dolgozók iskolája akkor válik valóban korszerű felnőttnevelő intézménnyé, ha elszakad mindattól, ami iskoláit jelent, és a korszerű ismeretnyújtás kötöttségei nélküli szabad formájává válik.

¹⁸ Lásd: CSIKI SZÁSZ DEZSŐNÉ és munkatársai: A felnőttoktatás sajátosságainak érvényesítése a dolgozók iskolája tantervének elkészítésében stb.

II.

A „bűvös kör”

A dolgozók iskolája jelenlegi állapotában — s talán lényegénél fogva is — néhány olyan feszültséget hordoz, amelyek megszüntetése vagy csupán fellazítása akut problémává vált. „Bűvös körben” mozgunk, amelyből a dolgozók iskolájában folyó munka minden napjában nagyon nehéz kitörnünk. A tanár állandó harcot vív az idővel, a tanulók „körülményeivel”, amelyeket belátása szerint ítélni objektív nehézségeknek, felületességnek, vagy tanulási szándék komolytalanságának, hiszen számára alig hozzáférhetőek, mert kívül esnek az iskola falain. A tantervi követelmények — a nappali iskolához viszonyítva korlátozott — kívánalmainak is nagyon nehezen képes eleget tenni: ha a tételes tudáshoz és a szükséges gyakorlás után kiépülő jártasságokhoz, készségekhez ragaszkodik, le kell mondjon a tantervi anyag élménnyé transzporálásáról. A tananyag skolasztikussá merevedik és elzárja az utat az érdeklődés felkeltése előtt. A tanár nem tudja a tananyagot a tanulók társadalmi és munkatevékenységében jelentkező problémákhoz kapcsolni, s le kell mondania arról, hogy a kötelező ismereteken túlmutató igényeket ébresszen a tanulóknál. A tanóra, illetve a levelezők konzultációs órái, amelyek a tananyag leglényegesebb elemeinek feldolgozására is alig engednek teret, kizárják ezek lehetőségét. A zsúfolt és kényszerű tömörségében száraz, sok erőfeszítést kívánó tananyag; a feldolgozás ilyen kapkodó ütemében a tanulók számára *élvezhetetlenné* válik. Nem jut idő az ismeretek megérlelésére, leülepedésére sem. Így jelentkeznek a feszíten a dolgozók iskolájának nevelési-oktatási-képzési problémái.

A dolgozók iskolája nem olyan összetett hatású, az egyén életét oly sok oldalúan befolyásolni tudó intézmény, mint a rendeskorúak iskolája. Objektíve képtelen arra, hogy a tanulók élettevékenységének megközelítően annyi területén lépjen fel közvetlen szervezőként és éreztesse közvetlen hatását.

A dolgozók iskolájában a nevelés egyik alapproblémája abból a szembeötlő tényből fakad, hogy az iskola nem képes fő tevékenységük, a munka konkrét folyamatában alakítani a felnőttek és dolgozó ifjak magatartását. A tanulók élete döntően iskolán kívüli keretek között zajlik, ahol többé-kevésbé kialakult normák és megmerevedett magatartási sémák kötik őket, s ahol összehasonlíthatatlanul több időt töltenek, mint az iskolában.¹⁹ Az iskolai tanulási tevékenység és a társadalmi- és munkatevékenység intenzív kontaktusa és egymáshoz való viszonyuknak a rendes korúak iskolájától eltérő sajátosságai nem jelentik egyben annak lehetőségét, hogy a dolgozók iskolája a tanulók társadalmi és munkatevékenységét közvetlenül szervezhesse.

Úgy látszik, hogy a dolgozók iskolájában a felnőttek (és a dolgozó ifjak) öntevékenységét széleskörűen kibontakoztató, közvetlen tanári irányítással végbemenő nevelőmunka az *oktatás és képzés folyamatára korlátozódik*, arra — a felnőtt egész életéhez viszonyítva aránylag szűk — tevékenységi körre, amely a szervezett tanulás kereteit tölti ki. A tevékenység szervezésének jelentősen lecsökkent szerepét az intellektuális és emocionális természetű hatások körének megnövelésével és intenzitásuk felfokozásával kell ellensúlyozni. Tulajdonképpen a tana-

¹⁹ Lásd: Első Országos Felnőttoktatási Konferencia. Kiadja a Pedagógusok Szakszervezete. Táncsics 1965. A nevelési-oktatási folyamat alapproblémái a dolgozók iskoláiban c. referátum.

anyag és annak elsajátítási folyamata (pontosabban: az oktatási-képzési folyamat) a személyiségformálás döntő eszköze, amely azonban megfelelő tartalommal és megfelelő felépítéssel alkalmas lehet a tanulók viszonylag teljes emberi magatartásának formálására, mert ha nem is a tevékenység közvetlen irányításának erejével, de hatást gyakorolhat a felnőttek iskolán kívüli életének minden területére.²⁰

Hangsúlyozni szeretnénk a tanulási tevékenység megszervezésének, felépítésnek fontosságát az iskolai hatásmechanizmusban. A tanulási tevékenység, amely az iskolába járó felnőtt életritmusát is áthangolja és iskolán kívüli életének bizonyos átszervezését is jelenti, a benne kialakult eljárások, cselekvési és magatartási formák átvitelével fejlesztheti a tanulók társadalmi és munkatevékenységét is.²¹

De az oktatás-képzés (más aspektusából: tanítás-tanulás) folyamatának megszervezése és irányítása — ha szabad így kifejezni: közben tartása — nem olyan egyértelmű itt, mint a nappali iskolában. E folyamat otthoni szakasza éppen olyan jelentős ugyanis, és terjedelmében sokkal nagyobb, mint annak iskolai szakasza. A tantervileg előírt jártasság-készség rendszer kiépítéséhez szükséges gyakoroltatási idő pl. nem áll az iskola rendelkezésére. A gyakorlás nagyobb részét — levelező tagozaton a gyakorlás egészét — a tanulónak önállóan kell elvégeznie. Az otthoni tanítási-tanulási szakasz megszervezésére az iskola igen nagy erőfeszítéseket tehet, és mégis aligha lehet ura minden olyan tényezőnek, amely ezt befolyásolja. Következésképpen: az iskolának az oktatás-képzés folyamatát, általa nagyobb részt befolyásolhatatlan körülmények között, időben és térben távol is fel kell tudni építenie, meg kell oldania a tanulás „távirányítását”. Úgy gondoljuk, ez képezi a dolgozók iskolája legfőbb didaktikai specialitását és egyben egyelőre még megoldatlan didaktikai problémáját.

A tanulás otthoni szakaszában jelentkezik az idő-probléma. Nem túlozzuk el talán jelentőségét, ha a tanulást befolyásoló legfontosabb külső tényezők között tartjuk számon. A dolgozók iskolájának tanulója összehasonlíthatatlanul kevesebb időt fordíthat tanulásra, mint a rendes korúak iskolájába járó gyermek és ifjú. Idejét és energiáit meg kell osztania a munka, a tanulás, a család és egyéb kötelezettségek között. Az otthoni tanulás — a munka, az iskolában töltött idő, az alvás, a családi és egyéb feladatok elvégzése után fennmaradt — szabadidőre korlátozódik és heti elosztása igen egyenetlen. A vizsgák előtt kivethető szabadság megnöveli az otthoni tanulásra fordítható időkeretet, de nem teszi folyamatosabbá a tanulást. A tanulásra fordítható időegység (naponta és hetente) igen sok tényező függvénye és alig határolható körül pontosan. A mindennapi élet előre nem látható apróbb-nagyobb eseményei, bizonyos, időszakonként jelentkező munkahelyi követelmények (pl. túlóra) jelentősen befolyásolják az otthoni tanulás tervezhetőségét, a tanulási idő elosztását és a tanulás ütemezését stb. Az iskolának ilyen körülmények között kell szerveznie és irányítani az otthoni tanulást. Az eredményes iskolai (tanórai) munkának feltétele az otthoni tanulás folyamatossága, még a levelező tagozaton is.

A művelődési szokások kialakítása

A dolgozók iskolája célrendszere magába foglalja azt az igényt, hogy az iskola a tanulókat készítse fel a *továbbművelődésre*. Ez a célkitűzés a dolgozók

²⁰ U. o.

²¹ Lásd: Az iskolarendszerű felnőttnevelés elméleti és gyakorlati alapjai stb.

iskolája alapvető funkcióját fejezi ki.²² Ha nem törekszünk legalább viszonylag teljes értékű megvalósítására, nem egyszerűen egy elméletileg előírt követelmény teljesítéséről mondunk le, hanem az iskolát magát degradáljuk. Úgy véljük, a nevelési-oktatási-képzési folyamat előbb vázolt problémái vilgossá tették, hogy a cél elérése milyen nehézségekbe ütközik, s hogy mennyire függvénye a vázolt problémák megoldásának.

A dolgozók iskolájának hozzá kell segítenie tanulóit olyan életmód kialakításához, amelynek természetes és szükséges része az ismeretek folyamatos gyarapítása, a kultúra tudatos „használata”. Azok a rétegek, amelyeket a dolgozók iskolája hatása alá kell vonnunk, csak általa juthatnak el az iskolán kívüli művelődés alapformáihoz, illetve haladhatnak tovább az alapformáktól a magasabb formák felé. Az alapfokú és az ún. középfokú műveltségnek az a köre, amelyet a dolgozók általános és középiskolái nyújtanak, nélkülözhetetlenek a művelődés iskolán kívüli (és iskolán túli) magasabb formáinak elfogadásához. Meghatározott általános ismeretek és jól körülhatárolható általános jártasság- és készség-rendszer birtoklása előfeltétele a hatékony népművelésnek.

Azok az alapok, amelyeket a dolgozók iskolája a művelődés folytatásához eddig nyújtani tud, elég általánosak és indirekt hatásúak, nem — vagy a személyiség lehetőségeihez képest is — korlátozott irányokba építik ki a *művelődés „sztereotípiáit”*.*

A művelődési tevékenység sémáinak kialakítása együtt jár az iskolai tananyag hagyományos ismeretköreinek átrendezésével, új ismeretkörök bevezetésével. Ilyen pl. a film, a televízió, a rádió, a képzőművészetek és a zene tudatos és értő élvezetére, „használatára” való nevelés. Itt nemcsak speciális iskolai tevékenységi formákra, hanem speciális ismeretekre is szükség lesz.

A „művelődési sztereotípiák” kialakításának igénye inspirálja azokat az új törekvéseket, amelyek a kötött tantervi keretek között helyet kívánnak biztosítani az egyéni érdeklődés és hajlamok bizonyos fokú érvényesülésének. Szükségesnek tartják a kötelező ismeretek mellé fakultatív és választhatóan kötelező ismeretkörök bevezetését; inspirálja továbbá azokat a javaslatokat, amelyek a tanítási időn belül tantervileg előírt, de a hagyományos tanórai keretek közé nem illeszthető ismeretközlő és tevékenységi formák megszervezését — pl. előadás-sorozatok, laboratóriumi munka, irodalmi színpad, zenehallgatás stb. beiktatását szorgalmazzák; inspirálják azokat a törekvéseket is, amelyek a tanítási óra szerkezetében és vezetésében speciális, az iskolai oktatásra általában nem jellemző metodikai elemek beiktatásával merész formabontást hajtanak végre . . . , esetenként pl. szabad vita, kötetlen beszélgetés, irodalmi színpad, élménybeszámoló stb. foglalja el a tanóra valamelyik mozzanatát; végül keresik annak lehetőségét is, hogy az iskola tanítási időn kívül szervezzon tantervileg előírt és tanmenetbe iktatott tevékenységi formákat, amelyek szervesen illeszkednek a tanítás-tanulás folyamatába: pl. film-sorozatok, tárlat- és múzeum-látogatásokat, üzemlátogatást, bírósági tárgyalás végighallgatását stb. . .

Egyrészt tehát arról van szó, hogy az iskola a tankönyvekbe foglalt művelődési anyagon kívül más hatásmechanizmusokat is szervezzon, amelyek kontaktust teremtenek a tanulók élettevékenységének iskolán kívüli területével. Más-

²² Lásd: Uo. (a dolgozók iskolája céljáról és funkciójáról,) valamint CSIKI SZÁSZ DEZSŐNÉ és munkatársai: A felnőttoktatás sajátosságainak érvényesítése stb. . .

* „A művelődési sztereotípiák” kifejezést találónak érezzük, bár korántsem pontos, inkább szimbolikus tartalmú és olyan analógiákat tesz lehetővé, amelyek az általunk körülírt didaktikai feladat lényegére utalnak.

részt arról, hogy a rendelkezésünkre álló időkeretek kitágítása nélkül, a heti tanítási napok számának növelése nélkül (legfeljebb az évi összóraszám kismérvű emelésével), tehát nyilván a tananyag újraválogatásával, átrendezésével, a tanítás-tanulás iskolai szakaszában végrehajtott strukturális változtatásokkal, megfelelő tankönyvekkel és tanítási segédletekkel, az audio-vizuális eszközök nagymérvű alkalmazásával, új metodika bevezetésével időt és helyet biztosítunk a felsorolt nem-iskolai eljárásoknak és formáknak.

A nevelési-oktatási folyamat átalakítása

A dolgozók iskolája fejlesztésének *fő iránya*, véleményünk szerint, a *nevelési-oktatási (tanítási-tanulási) folyamat egészének átalakítása lesz*, amelynek során a nem-iskolai formák és eljárások a nevelési-oktatási folyamat szerves részévé válhatnak. A nevelési-oktatási folyamat reformjával érhetjük el az iskola hatásának megnövekedését a tanulók iskolán kívüli élettevékenységére, és a tanítás-tanulás otthoni szakaszának „távírányítását” is.

Ezek, a dolgozók iskolájában speciálisan jelentkező nevelés-elméleti és didaktikai problémák beleilleszkednek az iskolai nevelési-oktatási-képzési folyamat átalakításának (korszerűsítésének) általános tendenciájába, amely egyaránt vonatkozik a rendes korúak és a dolgozók iskolájára. Talán nem tévedünk, ha e tendencia lényegét a *tanulói aktivitás és önállóság* kibontakoztatásában látjuk. A tanuló (a nevelt) a nevelés (oktatás-képzés) cselekvő részesévé — meghatározott értelemben kezdeményező részesévé is, nemcsak tárgyává, hanem alanyává is — kell váljon. Úgy gondoljuk, hogy ma már nemcsak az elméletben jelentkező tendenciáról van szó, hanem e tendencia érvényesítésének szükségességéről is a nevelési-oktatási-képzési folyamat iskolai valóságában.

Az aktivitás és önállóság-probléma *didaktikailag* az oktatás-képzés hagyományos (tulajdonképpen több évszázados) sémájáig nyúlik vissza. Az oktatás HERBART által korszerűsített sémája korlátok közé szorítja a tanulási tevékenységet. Nem bocsátkozhatunk e hagyománnyá merevedett oktatási folyamat jellemzésébe és bírálatába. Megkockáztatjuk azonban azt a kijelentést, hogy *iskoláink működő oktatási-képzési folyamata, bár átalakuláson megy keresztül és sok új elemmel gazdagodott, lényegében még nem különbözik ettől a sémától, legfeljebb eklektikussá vált.*

Tagadhatatlanok e séma eredményei, jó oldalai és egyoldalú képzési előnyei. Az általános tanári gyakorlat azonban eddig sohasem volt képes ezeket az előnyöket általánosan érvényesíteni.

Az átalakítási tendencia a hagyományos oktatási séma kritikiájából indul ki és a *tanítás-tanulás pszichológiailag valóságosabb sémájának felépítését tűzi ki célul*. Az oktatógépek és a programozási folyamatok kialakulása döntő fontosságú volt a tanulás-tanítás átrendezésében, elméleti és gyakorlati következményei ma szinte még felmérhetetlenek. A *programozás jelentősége talán azért nagyobb, mint az oktatógépek és a gépnélküli programok alkalmazása az oktatásban, mert olyan oktatási sémákat „talált fel”, amelyek pontosabb és a tanítás-tanulás valóságát jobban követő modelljei lehetnek az iskolai oktatás sémájának*, és nagyon fontos új szempontokat adnak a didaktikai kutatásoknak.²³ Olyan új oktatási-képzési folyamat van kialakulóban tehát, amely a tanulást nem korlátozza az előregyártott gondolatrendszerek passzív befogadására és passzív reprodu-

²³ A programozott tanításról szóló irodalomból elsősorban DR. KISS ÁRPÁD: A programozott tanítás és a tanítógép c. tanulmányára hivatkozunk. Magyar Pedagógia. 1964/1. sz.

kálására, hanem az ismeretek (képességek) elsajátításának és alkalmazásának alkotó folyamatát indítja meg.²⁴

Azok a feszültségek, amelyeket a dolgozók iskolája ma még hordoz, elsősorban a nevelési-oktatási folyamat feszültségei. Feloldásukkal a dolgozók iskolája kiléphet a „bűvös körből” és a rendes korúak iskolájával egyenrangú felnőtt-nevelési intézménnyé válhat. Úgy véljük, hogy azok a kérdések, amelyek a rendes korúak iskolája és a dolgozók iskolája *egyenértékűsége* körül kristályosodtak ki,²⁵ a nevelési-oktatási folyamat átalakításával — legalábbis elméletileg — sokat veszítenek majd élességükből.

Az oktatási folyamat átszervezésén keresztül juthatunk el az otthoni tanulási idő körül kikristályosodó problémák — legalább viszonylagos — megoldásához is: a megoldást egyrészt az otthoni tanulást szabályozó eljárások és tanulási segédletek, (tankönyvek stb.) másrészt az iskolai munka hatékonyságának jelentős növekedése (valóban rövidebb idő alatt, valóban többet lehet elsajátítani), harmadrészt az önálló tanulás képességeinek kialakulása fogja jelenteni. Különösen ez utóbbi az iskolai oktatási folyamat jelenlegi korlátai között nem reális célkitűzés.

A tanítási-tanulási folyamat átalakítása a dolgozók általános iskoláinak új tanterveivel és tankönyveivel²⁶ elkezdődött. Több sikeres kezdeményezés tanúskodik arról is, hogy a nem-iskolai formákat az iskola szerves részévé lehet tenni. A kísérletek megindultak — és néhány helyen kialakulóban vannak az otthoni tanulás megszervezésének és irányításának módszerei is. Szükség lenne azonban arra, hogy a kísérletek alkalmazható eredményeit rögtön intézményesítsük és a kutatásokat nagyobb apparátussal, gyorsabb ütemben végezzük.

III.

A felnőttoktatás jövőjéről²⁷

A dolgozók iskolája történelmi igazságot szolgáltató funkciója közismert és nem szorul bővebb magyarázatra. A dolgozók iskolái 1945 óta társadalmunk azon rétegei számára jelentenek perspektívát, amelyek a HORTHY-rendszerben nem jutottak iskolába.

A közvéleményben a dolgozók iskoláját az *ideiglenesség hangulata* veszi körül. Bár, különösen az utóbbi években, tömegesen áramlanak a fiatalabbak

²⁴ Az aktivitásról szóló irodalomból SZOKOLSZKY ISTVÁN: Az oktatás módszereiről. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1964. Akadémiai Kiadó Bp. 1965. 105—130. p., SZOKOLSZKY ISTVÁN: A tanulói önállóságot fokozó munkaformák rendszere az oktatási folyamatban. Köznevelés 1966/7. sz. Melléklet. DANILOV M. A.: A tanulók önállóságra és alkotó tevékenységre nevelése az oktatás folyamán. Szovjetszkaja Ped. 1961. 8. sz. OPK. Dok. 15.262. Nagy Sándor: Az oktatás szervezésének és módszereinek jelenkori problematikája. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1958. Akadémiai Kiadó Bp. 153—205. — tanulmányokra hivatkozunk.

²⁵ A szóban lévő feszültségek egyikét a dolgozók és a rendes korúak iskolája egyenértékűségének problémái jelentik. Valóban csupán „de iure” egyenértékű a dolgozók iskolája a rendes korúak iskolájával — s „de facto” nem? Miben azonos és miben különbözik a két iskolatípus követelményrendszere egymástól? Egyáltalán — ha azonos bizonyítványt nyújtanak, lehet-e eltérés követelményrendszerükben? Hogyan kell és lehet növelni a dolgozók iskolája hatékonyságát? stb. ... Az egyenértékűség-problémát nem emeltük ki külön problémaként, de több helyen beleütközünk, néhány vonatkozását érintenünk kellett. Az egyenértékűség-probléma ki-fejtése önálló tanulmányt igényelne.

²⁶ A dolgozók ált. iskolája tantervi reformjának irányelvei. Vitaanyag (Kézirat) 1963. Tankönyvkiadó 1963. Valamint Tanterv és Utasítás a dolgozók általános iskolája számára. Tankönyvkiadó 1966.

²⁷ Ez a fejezet rövid foglalata a szerzőknek a Valóság. 1967. 3. számában megjelent tanulmányának. (Az iskolarendszerű felnőttoktatás jelene és várható perspektívái.)

és az egészen fiatalok a dolgozók iskolájába, és egyre erőteljesebben érzékelhető, hogy ez az iskolatípus az átmeneti társadalomban még meglévő, sőt folyamatosan újratermelő szociális és műveltségi egyenlőtlenségek egalizálásának is egyik lényeges eszköze, úgy tűnik, hogy olyan kultúrpolitikai funkciókat teljesít, amelyek egyre inkább túlélnek magukat, és érvényességük rövid távon megszűnik. Első megközelítésben a dolgozók iskolája hatóköre kultúrpolitikai funkcióinak teljesítésével egyenes arányban szűkebbé válik.

Mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy a dolgozók iskolája még korántsem fejezte be „történelmi igazságot szolgáltató” funkcióját. Ugyanakkor kialakultak új kutúrpolitikai funkciói is.

A legutóbbi népszámlálás (1960) adatai szerint a 15—39 életévig terjedő össznépeség 51,1%-a nem rendelkezett a nyolc általános vagy ezzel egyenértékű (pl. polgári) iskolai végzettséggel. Ebből a mintegy 1.800.000 főből az 1963/64. tanév befejezéséig összesen 131.463 fő végezte el a dolgozók általános iskoláját. Tehát 1964 júniusáig több mint 1.600.000-en nem szereztek általános iskolai végzettséget. Ezeket az adatokat természetesen módosítja az a tény, hogy a rendes korúak általános iskolájából ez a kategória — bár csökkenő tendenciával — ma még újratermelődik: az 1960/61. tanév és az 1963/64. tanév közötti időben összesen kb. 204.591 volt azoknak a tanulóknak a száma, akik a rendes korúak általános iskoláját 8 tanév alatt nem végezték el.²⁸ Másrészt 1960 óta a 40. életévüket betöltött dolgozók — bár kiléptek a népszámlálás által megállapított határok közül — jelentős részükben iskolai végzettség nélkül maradtak.

Az érdeklődés a dolgozók általános iskolája iránt 1964 óta csökkenő tendenciájú: míg a létszámnövekedés 1957/58-tól 1963/64-ig állandó volt: 16.114-ről 116.670-re szaporodott a beiratkozók száma, addig az 1964/65. tanévre 92.691-en, az 1965/66. tanévre már csak 61.439-en iratkoztak be.²⁹ (Ez a szám az 1966/67. tanévre történő beiratkozásoknál tovább csökkent.)

Más oldalról kitűnik, hogy általános iskolai képzettség szempontjából az ipari vidékeken jobb a helyzet, mint a kimondottan mezőgazdasági területeken. Úgy látszik, hogy a legnehezebben mozdítható rétegek a termelőszövetkezetek, állami gazdaságok dolgozói és a bejáró munkások; más felosztásban a nők iparban és mezőgazdaságban dolgozó rétegei.

Minden bizonnyal a megoldás útját egyengetné olyan rugalmas és differenciált iskolarendszer kiépítése, amely az eddiginél pontosabban alkalmazkodik a dolgozók tanulási lehetőségeihez és figyelembe veszi az iskolán kívül maradt rétegek életkörülményeit. A dolgozók általános iskolájának most megvalósuló reformja komolyan közelít az ilyen elképzelésekhez. A reformban, mint ismeretes, a tantervek és tankönyvek reformjáról van elsősorban szó³⁰ (s ez megnövelheti az iskola vonzerejét), de a reform során már eddig is eredményes lépések történtek az oktatási típusok gazdagítására, differenciálására. Az egyik legdöntőbb lépés az általános képzés és a szakmai képzés összekapcsolása lehetőségének biztosítása a dolgozók általános iskolájában.³¹

²⁸ A statisztikai adatokat a Művelődésügyi Minisztérium Tervfőosztály Statisztikai Osztálya Statisztikai Tájékoztatója alapján összesítettük. Alsófokú oktatás 1964/65. 123—132. l. A népszámlálás adatait lásd: Demográfiai Adatok V. kötet. Közp. Statisztikai Hivatal 1962. 82. l.

²⁹ Statisztikai Tájékoztató. Alsófokú Oktatás 1964/65. 123. l. Az 1965/66. tanévre vonatkozó adatok: Művelődésügyi Minisztérium Tervfőosztály Statisztikai Osztálya, Statisztikai Tájékoztatója. 1965/66. Alsófokú Oktatás 105. l.

³⁰ Lásd: A dolgozók általános iskolája tantervi reformjának irányelvei 1963. Valamint: Tanterv és Utasítás a dolg. ált. iskolái számára.

³¹ Bővebben: CSOMA-GYULA: Igen és nem az általános és szakmai képzés összekapcsolására a dolgozók általános iskolája tantervének országos vitáján. Népművelés 1964/6. 6—7. l.

Nem hisszük, hogy reális kultúrpolitikai cél lehetne az általános iskolán kívül rekedt milliós tömegeket teljes egészében általános iskolai végzettséghez juttatni (amellett, hogy az általános iskola elvégzésének lehetőségét minden állampolgár számára biztosítani kell). Sokkal reálisabb és a szocializmus igényeiből fakadó célkitűzés e tömegeket egy különleges, rendszeres oktatási-képzési folyamaton végigvezetni. Ismerjük a lengyelek ún. rövidített általános iskolai tanfolyamait. E tanfolyamok rendszere az életkori szelekció alapján megkettőzi az iskolarendszert és a 35 éven felüli dolgozók számára lényegesen könnyített lehetőséget nyújt az általános iskolai végzettséget megközelítő képzettség megszerzésére. Az ilyen úton szerzett végzettség *munkajogi* szempontból egyenértékű az általános iskolai végzettséggel. A *magasabb tanulmányokat* viszont könnyen kapcsolható, egyszerű különbözeti vizsgalehetőség biztosítja. Elképzelhetőnek tartjuk, hogy a dolgozók általános iskolája teljesértékű és többféle oktatási típussal rendelkező rendszere mellett, lengyel példára a „nem teljesértékű” iskola rendszerét hazánkban is kiépíthetjük.³²

A *dolgozók középiskoláján* (gimnáziumok és technikumok) a magyar társadalom nagy átrétegződésének utolsó hullámai vonulnak át. Állandóan csökken azoknak a korosztályoknak aránya, akik 1945 előtt, illetve a felszabadulást követő évtizedben voltak középiskolás-korúak és képzettségi hiányaikat most akarják pótolni.^{33—35}

A dolgozók középiskoláinak még hosszabb ideig feladata lesz az iparban és a mezőgazdaságban középszintű beosztásban dolgozó, középfokú végzettséggel nem rendelkező szakemberek képzése, általános műveltséghez és középfokú szakműveltséghez való juttatása. Ez minden bizonnyal azt is jelenti, hogy a népgazdaság középszintű szakemberszükségletének tervszerű és folyamatos kielégítése még nagy mértékben érinti a 30 éven felüli korosztályokat. TIMÁR JÁNOS elemzése szerint a népgazdaság középfokú technikai szakmunkaerő szükségletét elsősorban „a gyakorlott és tapasztalt felnőttek esti-levelező oktatásával kell fedezni.”³⁶

Az Országgyűlés 1965 novemberi ülésén³⁷ ismertté vált, hogy a dolgozók középiskolai reformjának célja elsősorban az ipari tanulók középiskolai tovább-

³² Bővebben: GELLÉRT LÁSZLÓ: A felnőttek egyszerűsített (rövidített) vizsgájáról. Köznevelés 1965/5 1890—190. l.

³³ Az életkor szerinti megoszlását feltüntető adatok szerint az 1964/65. tanévben a 30 éven aluliak (15—29 évesek) száma 123 661, a 30 éven felüliek (30—40 évesek és 40-nél idősebbek) száma 62 477 volt. A különbség a 30 éven aluliak javára 61 184 fő. Megjegyezzük, hogy a 30 éven felüliek között 12 793-an voltak idősebbek 40 évesnél. Az 1964/65. tanévre beiratkozott első osztályosoknak csupán nem egészen egyharmada 30 éven felüli (17 826 fő) és mindössze 3098-an 40 éven felüliek. Ezek az adatok generalisak, nem mutatják a gimnázium és a különböző típusú technikumok közötti különbségeket. A gimnáziumban a fiatalodás mértéke jóval nagyobb, mint a technikumokban. Számadatok híján csupán az általános tapasztalatokra hivatkozva állítjuk, hogy a gimnáziumokban a 15—18 évesek beáramlása erős ütemben növekszik, a zöm a 15—25 éves korosztályokból verbuválódik. (Egyes gimnáziumokban a 30 éven felüliek részese dése mindössze 5—10%)

³⁴ MM. Tervfőosztály, Statisztikai Osztály. Középfokú Oktatási Statisztikai Tájékoztató 1964/65. 184. l. alapján összesített adatok.

³⁵ VÉKÁS JÁNOS felmérései szerint a Budapest, II. Jurányi utcai Dolgozók Önálló Gimnáziumában az 1964/65. tanévben az esti tagozatra beiratkozott hallgatók 5%-a, a levelező tagozatra beiratkozott hallgatók 21%-a 30 éven felüli. VÉKÁS JÁNOS: Gimnáziumi felnőttoktatásunk néhány problémája. Kéziratban. (A szerző engedélyével.)

³⁶ DR. TIMÁR JÁNOS: A társadalmi-gazdasági haladás és oktatási rendszerünk fejlődése. Pedagógusok Szakszervezete kiadása, 1964. (Rotaprint).

³⁷ CSÉTEREI LAJOS: Az iskola — szocialista társadalmunk hű tükörképe. Köznevelés 1965/23. sz.

képzésének megoldása lesz. A dolgozók szakközépiskolája (mint új iskolatípus) és a dolgozók gimnáziuma tehát új távlatokat nyer.

*A dolgozók középiskolája tanulóinak fiatalodása ráirányítja figyelmünket egy olyan funkció megjelenésére is, mely a dolgozók középiskoláját a múlt társadalmi egyenlőtlenségeit új társadalmi körülmények között equalizálni tudó intézményből egyre inkább a jelen társadalmi-művelődési problémái megoldásának eszközévé teszi.*³⁸

A nappali középiskolán kívül maradt, vagy onnét lemorzsolódó fiatalok útja a középiskolai végzettséghez a dolgozók középiskoláján át vezet.

A nappali középiskolán kívül maradt vagy onnét lemorzsolódó tanulók elég széles rétegét a szociálisan, illetve a művelődés feltételei és motívumai tekintetében hátrányos helyzetben levő, döntően fizikai dolgozók gyermekei alkotják. Másrészt szerepet kap a dolgozók középiskolája a korai pályaválasztási kényszerből fakadó, esetleg nagyon korán jelentkező *pályaváltoztatási* igények kielégítésében. Harmadrészt, de az előző két kört bizonyos terjedelemben metszve, azoknak a fiataloknak köre kerül a dolgozók középiskolájának vonzásába, akik a serdülőkor labilitását idejében stabilizálni nem tudó családi és iskolai nevelés hibájából nem folytatták tanulmányaikat a nappali középiskolában, illetve onnét kimaradtak.

A dolgozók középiskolája tehát *rehabilitációs folyamatot* is épít a társadalomban még meglévő szociális és művelődési egyenlőtlenségek, a korai pályaválasztás, illetve a pubertáskor zavarai miatt abbamaradt, illetve megszakadt iskolai tanulás következtében személyiségükben megkárosodottak számára. Intézményes — bár az iskoláztatási szabályok meglévő korlátai között nem minden tekintetben szabad — lehetőséget biztosít arra, hogy a rehabilitáció társadalmi méretű legyen.

Nyilvánvaló, hogy a dolgozók iskolája különböző fokon és bizonyára változó terjedelemben beláthatatlan ideig a népgazdasági igények kielégítésének is egyik tényezője marad. S mindaddig, amíg a társadalom szociális és művelődési egyenlőtlenségeket, ellentmondásokat hordoz, s mindaddig, amíg a rendes korúak iskoláinak rendszere átveszi és visszatükrözi ezeket az ellentmondásokat, a dolgozók iskolájának nélkülözhetetlen funkciói vannak.

A távoli perspektívák felvázolására aligha vállalkozhatunk. A dolgozók iskolája bizonyára több változáson megy majd át, s helye és szerepe a felnőttnevelés rendszerében többször fog módosulni, amíg maradéktalanul be nem tölti hivatását. A felnőttnevelés társadalmi perspektíváinak ismeretében arra következtetünk, hogy helyét iskolai jellegű, szakmai és általánosan képző továbbképzési formák veszik majd át, amelyek a nappali iskola teljes rendszerének elvégzése után nyújtanak kiegészítő általános és szakmai műveltséget és a permanens művelődés-képzés zártabb kereteit biztosítják; — annál is inkább, mert a társadalmi és termelési feladatok követelményei mindig gyorsabb ütemben nőnek, hogysem az iskola, amelynek feladata e követelmények teljesítésére előkészíteni a felnövekvő nemzedékeket, ezt a fejlődést követni tudja. Az iskolai előkészítés szintjei és a társadalmi-termelési követelmények feszültsége szinte a nappali iskola befejezése pillanatában kibontakozik már.³⁹ Feltételezhetjük, hogy az iskolai jellegű továbbképzési formákra a munkatevékenység és a hozzátartozó

³⁸ E gondolataink alapját GAZSÓ FERENC—VÁRHELYI GYÖRGY: A művelődési egyenlőtlenség és az iskola c. tanulmánya képezi. Valóság 1965/12.

³⁹ Lásd: A. V. DARINSZKIJ: A felnőttek általános műveltségének fejlesztés lehetőségei. (Szovjetszkaja Pedagógika 1966/2. Fordítás Népműv. Int. Dok. D. 180 82/b.)

ismeretek nagyfokú specializálódása és „beszűkülése”, illetve ennek ellentétéként az emberi tevékenység többértű kibontakoztatásának lehetősége, másrészt az emberiség ismeretkészletének rohanó ütemű gyarapodása és átalakulása, valamint a „két kultúra” egymástól való távolságának viszonylagos növekedése következtében — a munkaidő és szabadidő arányának, a szabadidő javára történő döntő eltolódása után, — minden bizonnyal szükség lesz majd.

Дюла Чома и Ласло Геллерт

СОВРЕМЕННОСТЬ И ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ

Авторы считают воспитание взрослых такой деятельностью, которая обеспечивает перманентное приспособление взрослых поколений к изменяющимся требованиям общества, которая приводит к равновесию между человеком и быстро изменяющимся миром. У воспитания взрослых нет такой всеохватывающей структуры, как у воспитания детей и юношества, однако важное место занимают в ней общая и средняя школы трудящихся, о которых и идёт ниже речь.

По сравнению с обыкновенными школами эти школы должны быть более мобильными, они должны быстро приспособляться к новым условиям, к изменяющейся обстановке в производстве, к обстоятельствам жизни учеников, к целям их учебы, к развитию педагогической науки. Педагогика школы трудящихся до сих пор считала, однако, идеалом как можно более близкое приближение к обыкновенной школе. Она не обращала внимания на другую мотивировку учеников, на тот факт, что она менее способна непосредственно управлять протекающей в основном дома самостоятельной учебой, на то, что трудящиеся могут отвести на занятия меньше времени. Авторы считают, что школы трудящихся выполнили свою роль, предоставляя возможность учиться тем, кто не по своей вине не мог добиться образования. Несмотря на это, они еще долгое время необходимы. Они должны разработать такую новую педагогику, в которой в большей мере проявляется активность и самостоятельность учеников, быстро применяются новые методы и приемы и более тесно связаны общее и специальное образование. Только такая школа может привлечь взрослых, может достичь того, чтобы потребность самообразования стала постоянной и дает возможность своим ученикам усвоение методов и средств самообразования.

Csoma, Gyula — Gellért, László

UP-TO-DATENESS AND ADULT EDUCATION

In the authors' opinion adult education is, an established activity, ensuring permanent adaptation of adult generations to the changing requirements of society, and creating a state of equilibrium between man and the rapidly developing world. The education of adults lacks the comprehensive structure of that the children and adolescents, yet, as essential factors it includes the primary and secondary schools of workers treated in this paper. As compared with schools for children, these types have to be more versatile, promptly adapting themselves to new circumstances, to the changing conditions of production and students' living conditions, further to the educational objectives of these latter, as well as to the development of pedagogics. However, the pedagogical tendency of schools for workers consisted so far in approaching as much as possible the schools of normal aged pupils, irrespective of the dissimilar motivations of the students, or of the fact that schools for adults are less able to directly control the learning process taking place mostly at home, and of the shorter time available for learning. In the authors' opinion the schools for workers have accomplished the task of doing justice to those who, through no fault of their own, have failed to obtain school degrees, still these schools will be needed for a long time also in the future. They should, however, develop a new pedagogical system where the activity and independence of the students assert themselves to a greater extent, where new methods and techniques are promptly applied, and where a closer unity of general and special training exists. Only schools of this kind will attract the adults, and will make permanent the demand of self-education, permitting the students to acquire the ways and means of culture.