

1.

Pedagógiai szükséglet hozta létre a szóban forgó jelentős kézikönyvet. Ez a tény önmagában is fontos. Jelzi, hogy nevelési eszményeink megvalósítása elképzelhetetlen a nevelőmunka törvényszerűségeinek feltárása, módszertani részleteinek kidolgozása nélkül. A Nevelési terv (annak jelenlegi és jövőbeni változatában egyaránt) a teljes pedagógiai logika érvényességét biztosító eljárások, műveletek beiktatásával együtt válhat hatékony segédeszközzé. Az általános iskola alsó és felső tagozatában folyó nevelőmunka segédanyaga után örömmel vesszük kézbe jelen munkát (s reméljük, hogy valamikor a felsőoktatás néhány nevelési témáját is felvázolják hazai szerzők).

A kézikönyv egészét a már előbb emlegetett pedagógiai logika feltárására való törekvés jellemzi. Ebből a szempontból a Nevelési terv mondanivalóját messze túlhaladva a szerzői kollektíva eleven, mozgékony folyamatokat érzékeltet s a nevelés iskolai lehetőségeit igen sokszínűen mutatja be.

Az elgyidejűleg a „hagyományos” nevelésméleti mondanivalók anyaga is átszövi a szerzők gondolatait s a nevelőmunka megszervezése címén a testi, világnézeti, erkölcsi, esztétikai nevelés középiskolai problémáiról is képet kaphat az olvasó. Így bizonyos értelemben megtörik a szerzők által indított gondolat, s mozaikszerűen tér vissza annak egy-egy jelentős eleme a mű zárásakor.

A jelzett összbenyomás, e kettősség ellenére megállapítható, hogy igen jeles vállalkozással állunk szemben. A kézikönyv három része szervesen illeszkedik egymáshoz. Az első rész (MURÁNYI—KOVÁCS ENDRÉNÉ munkája) a serdülés két szakaszát elemzi. Jó összefoglalást kapunk az alapvető fejlődéslélektani adatokról s folyamatokról. A serdülés nyugtalan szakaszát teljesebben elemzi a szerző s bemutatja a nevelést segítő és gátló pszichikus vonások, tényezők csaknem teljes rendszerét. Kár, hogy a serdülőkör záró szakaszát („lehgadás szakasza”) nem elég mélyen bontja ki e rész írója. Neveléslélektani s nevelési következtetéseivel többnyire egyet lehet érteni, bár a serdülés hajtörögőről, az átmenetek változékonyságáról, variabilitásáról szívesen olvastunk volna részletesebben is.

A második rész (több szerző műve) tulajdonképpen három jelentős kérdést ölel fel. A nevelési folyamat fő kérdéseként a közösség tevékenységét s a hatások rendszerét értelmezik a szerzők sokoldalú, elmélyült elemzéssel (1—2. fejezet). Ezt követően a nevelőmunka főbb hagyományos területeit tekintik át

a gyakorlati nevelési szükségletek alapján válogatva. Így például az erkölcsi nevelés a hazafiság, a munkára nevelés a szocialista humanizmusra nevelés témáiban tükröződik (3—4. fejezet). Végül e részben is megtalálhatjuk az általános iskolai kézikönyvekből ismert nevelési eredményvizsgálati eljárások leírását. (5. fejezet)

Ennek a résznek legfőbb mondanivalója abban foglalható össze, hogy a középiskolás tanulók aktivitását, önállóságát, társadalmi-politikai tapasztaltságának növekedését kell nevelőmunkánk homlokterébe állítani. A nevelés tárgyából csak így válhat növendékünk a nevelés alanyává is. A közösségi tevékenység minden formájában biztosítani kell tehát a tanuló öntevékenységet, személyisége teljes átalakulását. Ez alapozza meg a helyes társadalmi orientációt, a társadalom közösségi (termelés, önművelés, szabad idő) életébe való bekapcsolódást. A jól szervezett nevelési színterek együttes hatása biztosíthatja a kívánt neveltségi szint elérését s az egyén sokoldalú fejlődését.

Az elmondottak is érzékeltetik, hogy e rész anyaga szabja meg a kötet egész arculatát. Újító jellegű paragrafusok (a nevelés folyamata, önállóságra nevelés, a tanítási óra mint a közösségi nevelés színtere, a szocialista humanizmus kialakítása a tanulóiban) mellett számos hagyományos s egyes esetekben problematikus (4. fejezet) rész található. Előbbiekre a következőkben visszatérünk.

A harmadik rész a nevelőmunka tervezését mutatja be részleteiben, majd az iskola és iskolán kívüli nevelési tényezők kapcsolatáról kapunk hiteles képet. E fejezetek a permanens tervezés gondolatát, a nevelési folyamatban résztvevő tényezők harmóniájának szükségességét nyomós érvekkel bizonyítják. A szintézisre való törekvés érthető módon örvendetes vonása e résznek. Különösen vonatkozik ez a záró fejezetre, melyben az iskola és élet kapcsolatának számos formája széles perspektívát ad a nevelőmunka egészé számára, hiszen nem fejeződik be a tanulók szocialista nevelése a középiskolai tanulmányokkal. Ellenkezőleg. Az iskolai társadalom életében való aktív részvétel bevezeti növendékeinket a társadalom életébe s ez alapozza meg azok egyéniségének, életútjának, pályához való viszonyának további menetét.

2.

E rövid összegezés után érdemes megállni a kézikönyv néhány újszerű megállapításánál, részénél. A közösségi élet szervezésének logikáját tartjuk elsősorban ilyennek. A szerzők a

nevelési folyamat megszervezésének módszer-tanát bemutatta (II. rész, 1—2. fejezet) sikeresen vázolják a közösségi fejlődés dinamikáját. A nevelési folyamat lényegét a tanulói tevékenység megszervezésében látják s ahogy PATAKI FERENC írja: „Az iskolai nevelés legkedvezőbb feltételei akkor jönnek létre, ha a tanulóközösség élete mind jobban magába ötvözi a tanulók valamennyi alapvető tevékenységi módját (tanulás, munka, szórakozás) és a maga által keltett érzelmi ragaszkodás, büszkeség, befolyás révén képes hatást gyakorolni a tanulók iskolán kívüli magatartására is.” (50. l.). Számolnunk kell a nevelési folyamatot megnehezítő tényező-kkel (osztályok, iskolák túlnépesedése, a pedagógusok terhei, spontán hatások súlya). Mégis az említett logikai tengely mentén lehet s érdemes nevelőmunkánk egész rendszerét kiépíteni.

Éppen e gondolatok jegyében s a közösségi struktúrák építése érdekében helyesen vetik el a szerzők a kézikönyv eme részében a nevelési folyamat „parcellázását”, azaz a szokásos értelmi, erkölcsi, esztétikai, testi és politéchnikai nevelés feladatrendszerét. „A valóságban egyetlen nevelési „terület”-nek sincs olyan elszigetelt módszertana, amely kizárólag a személyiség meghatározott oldalára gyakorolna hatást” — írja helyesen PATAKI FERENC. (52. l.). Kár, hogy e rész harmadik fejezete mégis erre a parciális embernevelésre emlékeztet jobban, mint ahogy az idézett programadó fejezetrész ezt megkívánná. Bizonyos, hogy további részletkutatásokra van szükség annak feltárása érdekében, hogyan is valósul meg a közösség eszközeivel a személyiség teljességére hatás korszerű eljárása.

A személyiség teljességére való hatást a közösség életének megszervezése biztosítja. Az iskolaközösség sajátosságait, főként annak általános törvényszerűségeit pregnánsan foglalják össze a szerzők (BÓLYAI IMRÉNÉ, ROZSNYAI ISTVÁNNÉ munkájára gondolunk, 62—98 l.). Különösen rokonszenves a műveletek, az eljárások és hatások egységes logikájának sokoldalú illusztrálása. Kár, hogy az egyes tanulók, az egyes személyiségek életútjának, iskolai fejlődésének problémája háttérbe kerül (nemcsak itt, de szinte az egész könyvben).

Eddig egyáltalán nem érintett s gondolatvezetésében minden tekintetben újszerű kérdésre fordítja figyelmünket SZOKOLSZKY, ISTVÁN a *tanóra közösségi nevelési lehetőségeit* kutatva. A szerző abból indul ki, hogy a közösségi nevelés nem lehet csupán tanórán kívüli tevékenység. Másfelől a tanulás közösségi értelmét keresve hangsúlyozza: „A tanulás olyan mértékben tekinthető közösségi tevékenységnek, amilyen mértékben a külső követelmények belsőkké válnak, és az objektív célok megvalósítása érdekében az osztály mint közösség belső készletéből öntevékenyen

dolgozik” (113. l.). Ehhez a nevelő és növendék együttes munkáját biztosító légkör s a tanulói önállóság maximális fejlesztése szükséges. Ezt követi a tanulás közösségi formáinak s a teljesítmények közösségi értékelésének elterjesztése.

Az órával kapcsolatban a frontális osztálymunka hatékonyabbá tételét szorgalmazza igen meggyőzően a szerző. Milyen lehetőségeket tár fel a tanulmány ezen a téren? A legfontosabbak: 1. Az ismeretközlés és kérdezés módjának fejlesztése. 2. Nevelői impulzusok a hatékony együttműködés jegyében (pl. a tanulók is kérdezhetnek a tanártól!). 3. A csoportmunka változatos formáinak alkalmazása. 4. Az individualizálás és a kollektív jelleg fokozott együttes hatásainak kiaknázása. Mindez az iskolaközösség életébe ágyazva a tanítás és tanulás új formáit segíti életre kelni. Ugyanakkor az iskolaközösség egész tevékenysége befolyásolja a tanítás és tanulás értékét. Az órai és órán kívüli tevékenység összhangját tehát a közösségi vonások erősítésével biztosíthatjuk. A szerző nagyszerű gondolatai irányt mutatnak az oktatás és nevelés egységes folyamatként való értelmezését illetően, s ösztönöznek a középiskolai oktatás és nevelés korszerűsítésére.

A hatásrendszer építésében jelentős helyet kap a *tanulói önállóság és pedagógiai vezetés* kérdése (BÓLYAI IMRÉNÉ munkája, 98—111. l.). Hangsúlyozza a szerző, hogy „a tekintélyelv, presztízsfeltét, a konvencionális tanár-diák viszony már nem lehet a pedagógiai tevékenység jellemzője” napjainkban. A növendékeket állandóan fel kell készíteni az önálló tettekre, véleményalkotásra s alkalmat kell teremtenünk számukra, hogy önállóságuk kialakuljon. Ezt nem bízhatjuk a spontán véletlenre. A nevelőknek maguknak is fel kell készülni erre a munkára. Helyesen állapítja meg a szerző: „A tanulói önállóság kibontakoztatása mindenekelőtt attól függ, mennyire teszi magáévá a tantestület azt a társadalmi igényt, hogy önállóan gondolkodó, cselekvő tanulókat kell nevelnie” (109. l.). Ennek a folyamatnak az eredményeként bontakozik ki az *öntevékeny, önálló és önkormányzó közösségi ember*.

E rész folytatásában izgalommal szeretnénk a folyamat megszervezésének általános törvényeit a részfeladatok tükrében megtalálni. Hasztalan. A harmadik fejezettől, sajnos megtörik az eddigi egyértelmű logika s csak mozaikokat találunk. A szocialista hazafiságra (BODÓ LÁSZLÓ), humanizmusra (LENDVAY FERENCNÉ) nevelés s az esztétikai nevelés (MÉSZÁROS ISTVÁN) összefoglalása tetszett legjobban.

A sajátos középiskolási problémák közül a koedukációról és a nemi nevelésről mondot-takát érezzük újszerűnek (DOBOS LÁSZLÓ munkája). Nem tartjuk speciális kérdésnek

az elsősök beilleszkedését, minthogy a nevelőmunka e részlete a korábban elemzett nevelési folyamat általános törvényeinek hatását mutatja a gyakorlatban. A bejárók s különféle egyéni problémákkal küzdő tanulók (tehetségesek, hátrányos helyzetűek) kérdése egész oktatásunk folyamán visszatérő téma.

Az eredményvizsgálati eljárások összefoglalója logikusan került a második rész végére. Korrekt hangvétele, gyakorlatiassága dicsérendő. Helyes lett volna néhány középiskolai nevelési problémát az eredményvizsgálat menetében bemutatni. Ez erősítette volna e fejezet középiskolás jellegét.

3.

Az eddigiekből kitűnik, hogy a kézikönyv komoly elméleti „újdonságokkal” szolgál. Szakkönyveink nem, vagy csak mérsékelt módon jutottak el például az előbb elemzett tanítás-tanulás koncepció kifejtéséig. Ebben a munkában találkozunk a nevelési folyamat differenciált értelmezésével s egységes logikájával (hasonlóan az általános iskolai kézikönyvekhez) a legegységesebb formában. A nevelés tervezése is ennek a folyamatlevezésnek a csomópontjait ragadja meg. Így a kötetben a tanulmányok monografikus egészébe szerkesztettek (főként a II. rész 1–2., illetve a III. rész 1. fejezetére gondolok). A közösségi eszközök, keretek és formák kiaknázását egyébként valamennyi fejezet igyekszik feltárni — váltakozó sikerrel.

Ezen újító szándék néhány jelentős ponton elmárad a várakozástól s ez kihát a kézikönyv egészének értékelésére. Így például a pedagógiai ráhatás módjait bemutató fejezet szerzője a nevelési folyamat szélesebb értelmezése után mintha túlzott jelentőséget tulajdonítana a nevelő személyes ráhatásának. Hiszen a leírt folyamatok objektív hatását (131. l.) legalább annyira jelentősnek kell éreznünk, mint a pedagógus személyes ráhatását! A középiskolás tanulók széles körű tapasztalatszerzése, egész önállósulási törekvése, a társadalom

objektív fejlődési folyamataival való szembe-sülése az indirekt eljárások (153–156 l.) dominanciáját követeli meg. A párhuzamos ráhatás logikája is ebbe az irányba mozdíthatná el nevelési eljárásainkat, ha a pedagógiai gyakorlatban nem uralkodna egyoldalúan éppen a személyes ráhatás számos variációja.

A nevelés tartalmi elemei közt jelentős szerep jut a művelődési anyagnak s az elsajátítás különféle módjainak. Sajnos, sem erre a témakörre, sem az értelmi nevelés hagyományos állományára nem tértek ki a szerzők. A tanórával kapcsolatos nagyszerű gondolatokhoz pedig jól lehetett volna illeszteni az egyéb művelődési fórumok, iskolai és iskolán kívüli eljárások problematikáját. Az önképzés és permanens művelődés a középiskolás tanulók munkájában nyer megalapozást. Úgy véljük, hogy a Nevelési terv e téren meglévő fogyatékosságait jól pótolhatta volna jelen kézikönyv.

Hasonlóan számos kérhetnénk a szabad idő kultúrájával s annak fejlesztésével, vagy az iskolai klubélet alakításával kapcsolatos útmutatást is. Hiányoljuk a technikai kultúra kimunkálását bemutató önálló fejezetet is. Ezeket talán a következő kiadásban pótolni lehet s érdemes.

A gyakorlati nevelőmunka számos ponton direkt segítséget kap a kézikönyvből. Más pontokon vitára ösztönözhet s így hathat a jelenlegi beidegzett gyakorlat átalakítása irányába. Az iskolák tömegei a nevelési folyamat részletes elemzését jelen műből jól elsajátíthatják. Kísérletezéshez, újszerű próbálkozáshoz is kaphatnak az olvasók ihletet. Az egész mű távol áll a tudományos frazeológia életidegen szellemétől. Ellenkezőleg. A nevelés egész menetét közelíti azokhoz is, akik eddig erre a fontos problémára alig vagy csak ritkán figyeltek fel. Ez pedig akkor is dicsérendő, ha racionális kompromisszumok árán jut el a népes szerzői kollektíva az egységes nevelői logika érvényesítéséig.



PETRIKÁS ÁRPÁD

TÓTH BÉLA: AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANULÓK IRODALMI ÉRDEKLŐDÉSÉNEK PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA

Budapest, 1969. Akadémiai Kiadó. 328 lap.

Napjainkban — a tömegkommunikációs eszközök egyre nagyobb térhódítása közepette — egyáltalán nem közömbös a pedagógusok számára, hogyan alakul a gyermekek irodalmi érdeklődése, könyvszeretete alsó tagozattól kezdve a 14. életévig. Ennek belső rugóiról és külső megnyilvánulási formáiról szerzett kutatási tapasztalatait osszegezti Tóth Béla „Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata” című könyvében, melyben a szerző mintegy két évtizeden keresztül végzett vizsgálatait teszi közkinccsé.

Könyvének mind a három részében (I. Az irodalmi érdeklődés vizsgálata. II. A 3–8. osztályos tanulók irodalmi érdeklődése. III. A pszichológiai elemzések pedagógiai jellegű tanulságai.) megkülönböztetett figyelemre tarthat számot annak a folyamatnak