

lentette e könyvet, nagymértékben hozzájárult ahhoz a munkához, mely arra irányul, hogy a programozott oktatás hazánkban is kihasználatlan lehetőség helyett konkrét gyakorlattá váljék.

BISZTERSZKY ELEMÉR

## PETRIKÁS ÁRPÁD: NEVELÉS ÉS ÖNNEVELÉS A SERDÜLŐKNÉL

Debrecen, 1969. 121. lap. Acta Paedagogica Debrecina, 50. szám

A neveléstudomány század eleji művelői a nevelés folyamatában két periódust különböztettek meg: az „első nevelést” a nevelőktől (család, iskola, intézmények), tehát *külről* származtatták, ezen kívül beszéltek még egy „második nevelésről” is, melyet az ember a nevelés befejezése után *önmaga* nyújt magának. Ez az önevelés, amivel — szerintük — az első nevelés tévedéseit akarják helyreigazítani, a nevelők hibáit, mulasztásait jóvátenni, s alapja elsősorban az élet-tapasztalatok érvényesítése, az „élet iskolája”. Bár elismerik, hogy az „első nevelésben” is van önevelés, a „második” mégis gyökeresen különbözik attól. Míg az elsőben az önevelés során is a nevelő programját kívánják a növendékek saját szándékukból, saját közreműködésükkel megvalósítani, vagyis a heteronóm hatást *autonóm hatássá* változtatni (WESZELY), a másodikban egy önmaguk által alkotta új programot kívánnak saját egyéniségüknek, életkörülményeiknek és társadalmi céljaiknak megfelelően érvényesíteni. Az e fajta önevelés önismeretre, önbizalomra és életbátorságra épül, valójában a nevelés eredménye és voltaképpen egy soha be nem fejezett folyamat.

Mindent végiggondolva vettük kezünkbe PETRIKÁS ÁRPÁD új könyvét, mely már a címében, majd az első fejezet alcímeiben is a nevelés és önevelés *egységéről* beszél a serdülőknél, ami a régebbi, „hagyományos” felfogással ellentétben a nevelést és önevelést nem egymásutáni periódusokban találja megvalósíthatónak, hanem *egyidejűleg*, már a kamaszkorban is, a külről ható és a belülről kiinduló törekvések harmóniájában. PETRIKÁS ÁRPÁD szorgalmas művelője nevelésemleleti szakirodalmunknak, problémalátása és konstruktív töprengése a mindennapi nevelőmunka legfontosabb kérdéseit képes megragadni, a nevelés — önevelés téma újszerű beállítására érthetően fokozta e könyve iránti érdeklődésünket.

A „*Nevelés és önevelés összefüggései a serdülőknél*” című első fejezetben hangsúlyozza, hogy az önevelés azokra az objektív alapokra épül, amelyeket a nevelési folyamat szervezése során a nevelési tényezők szüntelenül megújítanak. A tanulói aktivitást úgy értékeli, hogy az akkor válik teljessé, ha a nevelők és az egész iskola célkitűzéseit, az általuk nyújtott perspektívákat *a saját, egyéni programjának alkotórészeként* tudja kezelni. Ez tulajdonképpen még nem jelentene többet, mint a nevelőhatások befogadására való hajlandóságot. A szerző azonban ennél többre is utal: az önevelés, önkifejtés, önfejlődés „objektív aktusainak kapcsolatára”, az önkifejtés — önfejlődés — önevelés „kötelező harmóniájára”, mint a nevelés és önevelés összefonódására, egymásra hatására. PETRIKÁS — szerintünk — itt az *önkifejtés* kifejezéssel mint valami magától értetődő, s éppen ezért általa kissé túlbecsült *pedagógiai* fogalommal dolgozik, holott ez — évtizedek óta — sajátosan pszichológiai oldalról nyert megvilágítást. Annak idején W. STERN perszonalisztikájában a pszichikum alakuló képességét nevezte *plaszticitásnak* és ezt hozta szoros kapcsolatba az önalakítás egyik formájával, az önkifejléssel, mint spontánul ható nevelőtényezővel. Amivel vitatkoznék, az csupán annyi, hogy ezt a sajátos tevékenységi formát *szükségszerű és általános érvényű* követelménynek aligha tekinthetjük még a serdülőkorban; ezzel az igényünkkel különösképpen nem léphetünk fel a növendékekkel szemben, pontosabb életkori, fejlődésbeli és nevelő környezeti meghatározás nélkül. A szerző később ezt maga is érzi, amikor az önevelés autonómiáját csakis az öneveléshez szükséges feltételek, közösségi és egyéni erőfeszítések által látja biztosítottak: „Az önevelés a közösség követelményeinek az egyén élettevékenységében betöltött szerepével együtt teljesedik ki, s teszi a növendékeket a nevelési folyamat aktív részeseivé”. A tökéletesedés folyamatát a tanulók önismeretén, önértékelésén, az önmagukkal szemben támasztott követelmények növekedésén keresztül mérte, s a további fejezetekben ilyen irányú vizsgálatait összegezi, s vonja le belőlük következtetéseit.

A *második fejezetben* az önevelés lehetőségeit és feltételeit fejtegeti. „Lehet-e az önevelésnek az egyén fejlődésében ilyen jelentőséget tulajdonítani?” „Nem túlzás-e úgy beszélni a serdülők öneveléséről, mint számottevő tényezőről?” Egyoldalú, szkeptikus kérdésfeltevéseknek minősíti az ehhez hasonlókat, mert az önregulációra, önértékelésre és önismeretre alkalmatlannak ítéli a serdülőket. Újabb lélektani vizsgálatokra hivatkozik (VISZOCKIJ, CSAMATA, MJASZKIS-CSEV, KRUTYECKIJ, LUKIN, KOVALJOV), akik egyértelműen a serdülőkori önevelés lehetőségét bizonyítják, ugyanakkor a szerző is elismeri, hogy „a serdülők tevékenységében csak részlelem-

ként van jelen az önnevelés”. (Magyar szerzők, akikre hivatkozik — KISS T., KATONA K., — ugyancsak a serdülőkori kiegyensúlyozottság viszonylagos voltára utalnak).

A harmadik fejezet (A serdülő korúak objektív értéktételeiről és az önnevelés tartalmi jegyeiről) már a szerző vizsgálatait tartalmazza. Különösen érdekes a tanulói teljesítmény, osztálymunka és közösségi fejlődés tükröződése a tanulói értéktételekben. Interjú módszerrel egy általános iskolai V. osztály pozitív és negatív pólusán elhelyezkedő tanulóinak önmagukról és egyik barátjukról készült jellemzését értékeli; másfajta kérdésfeltevéssel tömegméréteketben másfélezer, az ország különféle iskoláiban tanuló diákhöz is fordult (665 fiúhoz és 829 lányhoz). Imponáló arányú kísérlet ez még akkor is, ha kérdőíveinek gépi feldolgozást sikerült biztosítani. Ez a fejezet megérdemelné a részletesebb ismertetést, itt mégis csak egy általános problémára tudok kitérni, és pedig a *kérdés módszerre*. Iskoláinkat mostanában elárasztják kérdőívekkel, de kevés jut el odáig, hogy — mint PETRIKÁS esetében — tudományos feldolgozást is nyerjen. A *kérdéstömeg* azonban egyre inkább devalválja pedagógiai kísérleteink mértékét, de ugyanezt teheti a kérdések tartalma, s még inkább megfogalmazása is. Sajnos, szerző kérdései közül is akad eléggé hosszadalmas és körülményes, sőt kissé pózos felnőtséggel fogalmazott. Szinte mosolygásra készítő általános iskolásoknak és elsős gimnazistáknak így tenni fel a kérdést: „Ha ön tanár lenne, úgy cselekedne-e...” Vagy: „Büszke ön arra, hogy a szocialista állam polgára lehet?” Vagy: „Mit tenne ön abban az esetben, ha népgazdasági okból alig lenne lehetséges a hivatással, szakmaválasztással kapcsolatos kívánságát biztosítani?” Ezekben a mondatokban nemcsak az *önzés* kelthet hamis komolykodást, hanem feltűnő — pl. a legutolsó kérdésben — a nehézkes fogalmazás is. Régi pedagógiai elv, hogy „kérdezni tudni kell”, mert könnyen lehetséges, hogy a felnőtséget pózoló kérdésre maguk a diákok is felnőtséget pózoló, tehát nem őszinte hangvételű választ adnak. Jónak tartjuk viszont, hogy a fiúk és lányok feleleteit mindenütt elkülönítve, ezzel jellemző adatokat közölt a koedukáltan nevelt, de individuálisan fejlődő serdülő ifjúságra vonatkozóan.

A negyedik fejezetben a serdülők önmagukhoz való viszonyát vizsgálta, ugyancsak szubjektív értékelésük és közösségi tevékenységük alapján: Fejlődéslelektani szempontból is hasznos, hogy itt élesebben elkülönítette egymástól az általános iskolások, a középiskola első osztályait végző és az érettségiző tanulók vallomásait. Az eredeti gyermekszövegek közlésének túlsúlya ebben a részben értékes bázist nyújt a serdülőkorúak hiteles megismeréséhez, még a szerző számára is, bár megnyilvánulásaik egyformán szolgálnak pozitív és negatív bizonyítékokkal az önnevelés lehetőségeivel kapcsolatban.

Az ötödik fejezetben a nevelői irányítás szerepéről olvasunk, a tanulók önnevelésének fejlesztésében. Igaza van abban, hogy az önnevelés nevelői irányítás nélkül hamarosan önkínzó, önemésztő „lelki gyakorlat” alakulna át, ami a nevelői optimizmustól idegen. A nevelői irányítást a következő tevékenységektől látja biztosítottak: 1. a nevelői irányítás polarizáló jellegétől, 2. a megbízás és az egyén közösségi helyzetének alakításától, 3. a nevelői értékelés és a tanulói önértékelés összhangjától, 4. attól az aktív segítségtől, amit a pedagógus a fejlődés (önnevelés) minden szakaszában nyújt, 5. a nevelő és növendék sokoldalú kapcsolatától.

Eltelkintve némi nyugtalanságtól, amit az kelt bennünk, hogy PETRIKÁS ÁRPÁD nem minősíti-e a jó nevelőmunka számos mozzanatát önnevelésnek, nem becsüli-e túl a valóban fellelhető önnevelési motívumokat, s nem látja-e mindezt — már a serdülőkorúaknál — harmonikus egységben, művét gondolatébresztőnek és tanulságosnak tartjuk. Konceptiója érdemes a további értékre.

DOBOS LÁSZLÓ

## BAJKÓ MÁTYÁS: NEMZETI NEVELÉSÜGYÜNK A REFORMKORBAN

Debrecen, 1969. 76 lap. Acta Paedagogica Debrecina, 49. szám

Az Acta Paedagogica Debrecina ismét újabb értékes kötettel — egy neveléstörténeti monográfiával — gazdagodott. Hangsúlyozzuk ezt azért is, mert a neveléstörténet, ha nem is szorult a neveléstudomány periferikus területére, de még mindig nem foglalta el a szocialista neveléstudományban e diszciplínát méltán megillető helyet, amelynek természetesen objektív okai is vannak. A szerző, aki a reformkor iskoláügyének szakavatott művelője — s akinek már több tanulmányát olvashattuk a korszak nevelési-oktatási-iskolázási kérdéseiről, a reformkori iskolakollégiumok tevékenységéről — a most megjelent monográfiájában a reformkor nemzeti nevelésügyét mint izgalmas problémátörténeti kérdést dolgozta fel.