

felmutatni, akkor a tanár, az orvos, a jogász és az üzletember ezeket az eredményeket gyakorlati munkája során fel tudja majd használni." És LASHLEY szerint (akiben KARDOS LAJOS joggal méltatja a behaviorizmus egyik legkövetkezetesebb képviselőjét és a jóval későbbi modell-építő módszerek előfutárát): „A behaviorista arra törekszik, hogy az emberi cselekvés forrásait felfedezze: hogyan viselkedik az egyén, amikor bonyolult helyzetbe kerül, hogyan oldja meg problémáit, hogyan felel meg a társadalmi konvencióknak, mi érdeklődésének, előfeltételeinek, ambícióinak eredete, zsenialitásának vagy közepszerűségének forrása?”

Kívánhat-e többet a pedagógia a pszichológiától, mint egy olyan elméletet, mely ezekre a kérdésekre megbízhatóan válaszol? SKINNER azt írja, hogy a behaviorizmus — vagy inkább: a viselkedés kísérleti kutatása — előtt a nevelésben merő spekulációk töltötték ki egy alkalmazható viselkedésmélelet helyét. De megfelelő válaszokat kap-e a pedagógia a behaviorizmustól? Felcserélheti-e a „divatjamúlt filozófiák” által szolgáltatott spekulációt az emberi viselkedés „tudományos elméletével”?

Történetetlen és méltánytalan volna, ha ennek a nagyigényű, de mégis csak *törekvésekre* utaló programnak a teljes megvalósítását várnánk el. A célok felé tett minden lépést — ha ilyen célokról van szó — méltányolni kell. Mint ahogyan KARDOS LAJOS teszi az *Előszó*ban, számba véve, miben múlt a felül az új irányzat az önmegfigyelésre, a szubjektív átélések leírására alapozott, vagyis introspekcionista lélektanokat, de számba véve azt is, milyen akadályokat állított a behaviorizmus ön-ön fejlődése elé, amikor csakis a viselkedésre volt tekintettel, vagy amikor arra összpontosította (és pazarolta) erejét, hogy „viselkedés-nyelven” írjon le minden pszichikus jelenséget.

Korántsem állítjuk, hogy a közvetlen hasznosságon lehet egy pszichológiai irányzat értékét megmérni, s még azt sem, hogy a pedagógia igényei kimerítően megmutatnák, miben áll a „közvetlen hasznosság”. Mégis jogos, ha a pedagógia elsősorban az iránt érdeklődik: *ennyiben járul hozzá valamely pszichológia* — konkrét megállapításaival és egész szemléletével — *az emberalakítás gyakorlatához*.

Egy ilyen bírálat alapvető szempontjait adja meg RUBINSTEJN írása, az egyetlen tanulmány e kötetben, mely magyarul már megjelent. Az újra-kiadás nagyon is indokolt volt: a neves szovjet pszichológus TOLMAN neobehaviorizmusát elemezve az egész irányzatról mondott mélyen megalapozott és mélyreható véleményt. RUBINSTEJN kimutatta, hogy WATSON következetesebben mechanisztikus materialista viselkedés-fogalma (a „molekuláris”, vagyis az egész test részének összegével definiáló viselkedésfogalom) nyilvánvaló elégtelenségével szükségszerűen hívta ki TOLMAN korrekcióját, a „molekuláris” behaviorizmust, azaz a viselkedésnek alkotórészeivel szemben önálló egészként való felfogását. Ezen a ponton végbemegy a behaviorizmusnak és ellenlábásának, az alaklélektannak tanulságos találkozása: a mechanisztikus determinizmus által kiűzött tudati aktusok idealista értelmezésben térnek vissza. A mechanisztikus oksági elv, a monokausalitás gyengesége nyilatkozott meg az eredeti behaviorizmus „naturalizmusában” is, a társadalmi meghatározások és közvetítések elhanyagolásában (kivéve természetesen a „szociálbehaviorizmust”, mely nem tárgya kötetünknek).

RUBINSTEJN elemzése — s most érünk újra a pedagógiai szempontú kérdéshez — kiterjedt a behaviorizmus gyakorlati céljára is, arra, amit WATSON 1913-ban így fogalmazott: a behaviorista számára a pszichológia a természettudományok egyik objektív, kísérleti ága, melynek „elméleti célkitűzése a viselkedés 'bejósítása' (predikciója) és ellenőrzése”. Csakhogy — vonja le a következtetést RUBINSTEJN — „ha a viselkedés reaktív folyamat, amelyet külső ingerek határoznak meg, akkor az alany valójában nem szabályozhatja a viselkedést”. Így adódik az alábbi alternatíva: vagy le kell mondanunk azoknak a társadalmi szükségleteknek a kielégítéséről, melyek a behaviorizmust életre hívták, vagy fel kell adni az objektív viselkedépszichológia eredeti programját, tehát vagy a behaviorizmus gyakorlati törekvéseit, vagy lényegét alkotó elméleti premisszáit kell megszüntetni. Van persze harmadik lehetőség is: annak a hallgatóságos feltételezésnek a fenntartása, hogy nemcsak „reagáló emberek” vannak, hanem olyanok is, akik — a reagáláson kívül — „tudatosan meg tudják választani azokat az utakat, amelyeken az ember tevékenységének haladnia kell”. (RUBINSTEJN.)

Kötetünk szövegéből úgy tűnik: a behaviorizmus sorsát a fogja meghatározni, mennyire lesz képes „kitágulni”, vagyis kompromisszumokat kötni — alapvető tételei rovására — a valósággal. A végtelen valósággal, melynek bonyolultságát nem lehet azzal „kijátszani”, hogy a közvetlenül megragadhatóra, a jelenségre redukáljuk. Azok a behavioristák, akik csupán módszertani értelemben tagadták a tudatot, ha ezzel a megszorítással, a belső feltételek relatív önállóságának elhanyagolásával ártottak is saját vizsgálati metodikájuknak, legalább csak hipotetikusán hajtották végre ezt a redukciót. Tulajdonképp azonban a „*módszertani behaviorizmus*” is (bármennyire hamar jelentkezett) már az önfeladás tünete: *a tudat „zárójelbe tétele” aktusában bizonyos értelemben zárójelbe kerül maga a behaviorizmus is, mert világnézeti alapkérdése eldöntetlenné, illetve pontosabban: csak feltételelesen eldöntötté válik.*

Ahogy sorra olvassuk a behaviorizmus mestereinek írásait, egyre több fenntartást fedeztünk fel bennük az alapítók eszméivel szemben. A kis számú merev tételre építő, markáns

arculatú s rendszerint nagy kezdeti sikereket arató tudományos iskolák meglehetősen tipikus útja ez. (Jól nyomon követhető az alaklélektan s rendkívül pregnáusan a freudizmus esetében is.) A hatvanas évekből való utolsó szemelvény szerzője, DONALD E. BROADBENT már több szempontból távolabb áll WATSONtól, mint más iskolákhoz tartozó kortársaitól. A behaviorizmusra is áll, amit SKINNER a freudizmusról mondott, ti. hogy a mai freudisták „már nem védik szívósan” a szigorú freudi tanokat, ezzel szemben minden pszichológus bizonyos értelemben freudistává lett, amennyiben — mellőzve a pszichoanalitikus nyelvet — a helytállóan bizonyuló freudista felfedezéseket is a tudomány közkinccsént használja. Az *Előszó* — GEORGE A. MILLERnek a kötetben is közölt szövegére hivatkozva — így fogalmaz: „Mintha a pszichológusok nem törődnek többé azzal, hogy behavioristák-e vagy sem; kutatják szorgalmasan mindennek a feltételeit, okait, kihatásait, annak is, hogy látunk, emlékezünk, gondolkodunk, szenvedünk, s nem törődnek azzal, hogy mindez viselkedés-e csupán vagy akármilyen más.”

A szövegválogatás módot ad rá, hogy az olvasó nemcsak egybegyűjtött szemelvényeket lásson, hanem a pszichológiatörténet egy áramlatának mozgássajátosságait is felfedezze.

Jó volna, ha e sorozat — esetleg pedagógiai irányoknak is teret adva — hasonló módon folytatódna.

ZRINSZKY LÁSZLÓ

SZOVETSZKAJA PEDAGOGIKA

1970. 1—10. szám

1969 tavaszán az SZKP Központi Bizottsága határozatot hozott a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának munkájáról. A határozat a Neveléstudományi Akadémia és az Oktatásügyi Minisztérium feladatává tette a neveléstudomány alapvető problémáinak marxista—leninista alapon történő kidolgozását, a kommunista nevelés módszereinek tanulmányozását és a helyes tapasztalatok általánosítását, az oktatás tartalmának, formáinak tökéletesítését a társadalmi és a tudományos—műszaki fejlődésnek megfelelően, figyelembe véve az *általánosan kötelező középfokú oktatásra való áttérés szempontjait*; előírja a pedagógiai és a szociálpszichológiai kutatások bővítését, a személyiségformálást meghatározó tényezők törvényszerűségeinek, az életkori fiziológiai kutatások fejlesztésének, az oktatástervezés és gazdaságosság problémáinak, s a pedagógiai kísérleteknek a tanulmányozását. A Szovetszkaja Pedagogika — mely a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának sajtóorgánuma — 1970. évi 1—10. számai a határozatban megjelölt témák elemzését állították a figyelem középpontjába.

A folyóirat 1970. évi 1. számában M. A. PROKOFJEV, a Szovjetunió oktatásügyi minisztere „*A szovjet iskola új sikerei felé*” c. cikkében a szovjet közoktatás és a neveléstudomány eredményeivel, hibáival és a megoldandó feladatokkal foglalkozik. Rámutat, hogy a lemorzsolódás és osztályismétlés számaránya még mindig magas. Az oktatás során a tanulók nem sajátítják el aktívan az ismeretanyagot. Ezen, spekulatív reformtervek helyett — írja a miniszter — az oktatási módszerek és formák változatosabb alkalmazásával, modern technikai eszközök felhasználásával és a foglalkozások individualizálásával kell segíteni. Megállapítja, hogy a középfokú oktatás általánosság tétele még mindig nem halad a kívánt ütemben. 1969-ben a 8. osztályt végzetteknek csak 73%—a iratkozott 9. osztályba, vagy középiskolai képzést is nyújtó szakmunkásképző-intézetbe. A modern ipar termelési technológiája (számítógépek tömeges alkalmazása, kemizálás stb.) az ifjúság magas szintű általános és politechnikai képzését feltételezi. A tudományos alapismeretek mélyreható elsajátítása a tízosztályos politechnikai munkaiskola legfőbb célkitűzése. Az oktatás tartalmának korszerűsítése során 37 tanterv és tankönyv készült el, az 1970/71. tanévben újabb 55, a további 39 elkészítése pedig a következő évek feladata. Az új tantervek általában valamivel kevesebb ténytanyagot tartalmaznak a korábbiaknál, viszont nagyobb jelentőséget kap az összefüggések feltárása. Meg kell határozni a tanulók terhelésének szintjét. Az új tantervek bevezetése még sok munkát igényel, beleértve a tanárok kiegészítő képzését, módszertani munkájuk javítását, alkotó tevékenységük fokozását. Már elkészült a szakmai előképzést biztosító magas szintű követelményrendszer. A tehetségek nivellálódásának megakadályozásában fontos szerepet kapnak a fakultatív foglalkozások, a szakosított tantervű iskolák és tagozatos osztályok. A fakultatív tárgyak nagy lehetőségeket rejtenek magukban, csak a reális adottságoknak megfelelően kell felhasználni a rendelkezésre álló óraszámot. Az ideológiai nevelőmunka főként az egyéni nevelésben nem kielégítő. A Leninjubiléummal kapcsolatos „Lenini számadás” hatékonyan aktivizálja a komszomolisták tanulmányi munkáját. „A Komszomol a falusi iskolának” mozgalom is jelentős sikereket eredményezett. A munkára nevelést megnehezíti, hogy nem eléggé képzettek a munkaoktatók, nincs megfelelő felszerelés. A testnevelés fejlődését is gátolja, hogy a tanárok 40%—ának nincs szakképesítése. A pedagógus-utánpótlás sem kielégítő. A pedagógusképzés tanterveinek módosítása nem tart mindenben lépést az iskolai tananyag változásával. A fogyatékosságokat, a lemaradást nem lehet a tananyag, vagy a követelmények csökkentésével felszámolni — mutat rá M. A. PROKOFJEV. Az elkövetkező évek fő feladata az általánosságá váló középfokú oktatás feltételcinek biztosítása, a lemorzsolódás megszüntetése az 1—8. osztályban. A miniszter végül kiemelt feladatként jelöli meg a falusi iskolák színvonalának emelését, a nevelőmunka javítását, ezen belül külön hangsúlyozza az osztályfőnökök és az iskolai diákönkormányzati szervek szerepét.

Ugyancsak a folyóirat 1. számában olvashatjuk F. A. VIDANOVNAK „*A tantárgyelmélet kérdései*”-ről szóló cikkét. A szerző LOGVINOVNAK a Szovetszkaja Pedagogika 1969. 3. számában megjelent

„A tantárgy struktúrájának elmélete” c. cikkével vitázik. Véleménye szerint LOGVINOV helyesen indul ki abból, hogy a tantárgy azon eszközök közé tartozik, amelyek segítségével az emberi társadalom bővített újratermelése történik —, de a tudomány nemcsak az emberi képességek, hanem az ember által használt eszköz gyanánt is újratermelődik. Az a séma, amellyel LOGVINOV az oktatás céljának struktúráját szemlélteti, inkább az oktatási folyamatra jellemző. A tantárgy nem egyszerűen a megfelelő tudomány alapjainak a tartalma és struktúrája, hanem annak a kölesönhatásnak is a modellje, amely a tanult és a tanulatlan ember között, illetve egyrészt az ismeretek és jártasságok, másrészt az emberi lehetőségek és sajátosságok között fennáll. A gondolkodási szintek magának a tudományos megismerésnek a menetével vágnak egybe. A világ megismerésének, mindenféle tanuláshoz első szintje a természeti tárgyak, munkatárgyak, szellemi értékek használatának elsajátítása. Ezt követi az anyagi és szellemi termékek megmunkálásához, átalakításához szükséges ismereteknek, jártasságoknak, a gyakorlati és az értelmi tevékenység algoritmusainak az elsajátítása. A társadalmi munkamegosztás jelenlegi fokán már nem mindenki jut el a harmadik szintre, a tudományos ismeretek, a tudományos apparátus ellenőrzésének és elemzésének elsajátításáig. A negyedik szint, az oktatás legmagasabb foka, a tudomány által megismert világ és a még feltárandó terület határainak bemutatása, az ötödik pedig a tudomány továbbvitele. A tantárgyelméletnek egységbe kell foglalnia a tanterveket, a módszertant, az iskolaegészségtani és oktatáslelektani tételeket és magát a tananyagot; nem szabad a gyakorló pedagógus leleményességére vagy a tankönyvíró buzgalmára bízni ennek az egységnek a kialakítását.

T. N. MALKOVSKAJA egy szociálpedagógiai felmérés eredményeit ismerteti „A tanuló személyisége a tanulmányi folyamatban” c. cikkében. 1966—1968 között 2500 leningrádi felsőosztályos tanuló érdeklődési körét, szellemi igényeit, környezetéhez való viszonyát vizsgálta meg kérdőívek útján. A kapott válaszok alapján megállapította, hogy a felsőosztályosok nagy része elvben a szellemi fejlődés eszközeinek tekinti a tanulást, nemcsak a bizonyítványszerzés feltételének. Ennek ellenére csökken az érdeklődésük a tantárgyak iránt. Túlságosan sok időt igényel a tanulás; megnőnek a követelmények, így egyszerre kiütköznek az addigi mulasztások; nincs idejük az anyag valóban önálló feldolgozására. Végeredményben tehát mégis csak az osztályzatért tanulnak — vagy beérik a hármassal, hogy legyen idejük olvasni, érdeklődésüket iskolán kívül kielégíteni. Maga a tanulás tehát nem mozgósítja képességeiket maximálisan. Nem is érzik saját felelősségüket szellemi fejlődésükért. — a tanárra hárítják ezt. Ha nehézségeik vannak, inkább társaik vagy szüleik segítségére támaszkodnak, mint hogy maguk törjék a fejüket. Az iskola belső élete sem segíti elő felelősségtudatuk fejlődését. Az ifjúsági szervek önkormányzata gyakran csak névleges, az osztályfőnöktől kapják feladataikat és neki számolnak el teljesítésükről. A hivatalos „aktíva” az osztályfőnök végrehajtó szerve, spontán érdeklődésük kielégítésére az iskolán kívül verődnek csoportokba a tanulók. Az iskola nem MAKARENKO felfogása szerinti közösség: a nevelők és a növendékek nem egy, hanem két különálló (sőt egymással némileg szembenálló) közösséget alkotnak. Maga a pedagógusközösség sem egységes: a közös célokat ki-ki a maga módján, a neki tetsző eszközökkel igyekszik megvalósítani (példa erre a büntetések terén uralkodó anarchia). Az iskolának számot kell vetnie azzal, hogy a fiatalok egyre inkább az iskolán kívüli tényezők hatása alá kerülnek, ezért segítenie kell őket abban, hogy ezeket a hatásokat megfelelően szelektálják, hasznosítsák.

Az oktatási módszerek meghatározása és osztályozása terén meglehetősen zűrzavar uralkodik. Hol eszköznek, hol útnak, hol módnak minősítik a módszert; nem azonos nagyságrendű jelenségeket állítanak egymás mellé a módszerek felsorolásában; az ismeretszerzés forrásai szerinti felosztások (pl. „szóbeli, szemléletes és gyakorlati módszerek”) nyilvánvalóan erőltetettek. Leghelyesebb a külsőtől a belső felé, a jelenségtől a lényeg felé haladva vizsgálni a módszereket; ez a felfogás érvényesül pl. M. N. SZKATKIN munkáiban.

A Szovetszkaja Pedagogika 1970. 2. számában széleskörű vita bontakozott ki az oktatási módszerek lényegéről. N. G. KAZANSZKIJ és T. Sz. NAZAROVA cikkükben megállapítják, hogy mivel a tanár tevékenységének csak úgy van értelme, ha a tanulóból is aktív tevékenységet vált ki, nem oktatási módszerekről, hanem a tanulmányi munka módszereiről kell beszélnünk. Szerintük a módszer mint a tanulmányi munka külső formája háromféle lehet: 1. a tanár magyarázata, 2. beszélgetés, 3. a tanulók önálló munkája. A módszer mint a tanulmányi munka módja lehet: 1. dogmatikus (a tanulók kész formában kapják az ismereteket); 2. heurisztikus (a tanár kisebb-nagyobb segítségével, de saját szellemi munkájukkal oldják meg a problémát); 3. kutató (saját megfigyelésük, kísérleteik eredménye az ismeret). Mint a tanulmányi munka logikai útja lehet: 1. analitikus, 2. szintetikus, 3. analitikus-szintetikus, 4. induktív, 5. deduktív, 6. összehasonlító, 7. analógiás. Osztályozhatjuk még a módszereket „technikai” szempontból is, tehát a tanár, illetve a tanulók által alkalmazott eljárások (táblarajz, demonstráció stb.) szerint. Tágabb értelemben módszernek tekintik a szerzők az olyan állandó tevékenységi formákat is, amelyek valamilyen alapvető eljárás állandó alkalmazására épülnek — amilyen pl. az olvasás tanításában a betűző, a szótagoló, a globális, a hangoztató-elemző „módszer”. Meg kell viszont kü-

lőnböztetni a módszerektől a tanulmányi munka eszközeit — az anyagi objektumokat és ezek ábrázolásait, valamint a tankönyvet, térképet stb.

M. M. LEVINA szerint az oktatási módszerekre vonatkozó definíciók, osztályozások sok értékes elemét tartalmaznak, de nem oldják meg a kérdést. Az oktatás kétoldalú folyamat: a tanár és a tanuló tevékenységének kölcsönhatása. A tanár tevékenysége az irányító, a tanulóé az irányított elem. Az előbbinek a célja az utóbbinak a megszervezése, az utóbbié pedig a tananyag megismerése. A kétféle tevékenység módszerei (a tanítási és a tanulási módszerek) két-két, egymásnak megfelelő csoportra oszlanak: a) a tanár tájékoztató és a tanár reprodukáló tevékenységének a módszerei, b) a kereső tevékenység irányításának és a tanuló produktív tevékenységének a módszerei. A rendszer mindkét eleme önmagában is bonyolult, belső rendszer, egymásrahatásukon kívül sokféle egyéb hatás is érvényesül műköedésükben, ezért nem lehet az oktatási folyamatot mereven algoritmizálni, ezért kell a módszereket rugalmasan módosítani, kombinálni. A két elem kölcsönhatásában a tanár tevékenysége látszik kezdeményezőnek. Valójában azonban a tanuló tevékenysége a meghatározó tényező; ennek adott állapotából indul ki a tervezés, az állandó visszajelzés pedig nemcsak az eredmények számbavételének eszköze, hanem az új tanítási módszerek keresésének is feltétele.

É. I. ITYELSZON professzor úgy véli, hogy módszerről akkor beszélhetünk, amikor analóg tanulási situációkban következetesen az eljárások hasonló (nem feltétlenül azonos) sorozata szerepel. A módszert így határozza meg: „Módszeres eljárások modelljeinek olyan rendszere, amelynek felépítését az oktatás céljai, az általános didaktikai elvek, a tananyag jellege és a tanulmányi információ forrásainak sajátosságai határozzák meg.” A módszerek elméleti vizsgálata és gyakorlati elsajátítása tehát egyaránt megköveteli a módszert alkotó eljárás modellek rendszerének tisztázását.

A folyóirat 3. számában a *nevelési módszerek osztályozásáról folyik a vita*. A szovjet pedagógiában újabbban többen aszerint osztályozzák a nevelési módszereket, hogy a tudat vagy a viselkedés formálására szolgálnak-e. Az ilyen osztályozás nem lehet általános érvényű, hiszen a nevelő közvetlenül mindig a tudatára hat a növendéknek, a növendék személyisége viszont csak közvetve, a tevékenységben végbemenő változások révén fejlődhet. V. M. KOROTOV cikkében a nevelőmunka gyakorlatát elméletileg elemezve a nevelési módszereket 3 fő feladat szerint osztályozza: a nevelési közösség megszervezése, az eszmei-erkölcsi meggyőzés, a pedagógiai ráhatás. A nevelési közösség megteremtésének módszerei: az egységes követelmények, az önkiszolgálás, a verseny, az önkormányzat. Ezek mindegyikének megvan a maga sajátos funkciója, lényeges tehát, hogy arányosan, egymással összefüggően alkalmazzák őket, vagyis se a követelményeket, se az önkormányzatot ne hangsúlyozzák túlságosan a másik rovására. A már megszervezett gyermekközösség tevékenysége folyamán alakul ki a növendékek eszmei-erkölcsi meggyőződése. Az erre szolgáló módszerek: az információ (a nevelő szavai, a tömegkommunikációs eszközök, a művészi alkotások, a másokkal való érintkezés révén), a „kutatási”, a diszkusszió (amelynek csak egyik speciális esete a vita) és egymás kölcsönös felvilágosítása. A tulajdonképpeni pedagógiai ráhatásnak, a tevékenység legközvetlenebb irányításának módszerei: a pedagógiai követelés, a távlati vonalak, a korrekció (jutalmazás vagy büntetés), a közvélemény. A 4—4 módszer ilyen sorrendje mindhárom feladatkörön belül azt a dialektikus fejlődést is érzékelteti, amelynek során a növendék a nevelési folyamat tárgyából annak alanyává válik.

A tanulók *önálló ismeretszerző tevékenységével* és önállóságra nevelésével foglalkozik a folyóirat 5. számának több értékes tanulmánya. A Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája Általános és Politechnikai Képzési Kutatóintézetének didaktikai laboratóriuma 1964 óta vizsgálja, hogy milyen didaktikai elvek alapján fejleszthető a tanulók önálló megismerő tevékenysége a humán tárgyak tanításában. Ennek a konkrét vizsgálatnak a tanulságai alapján mutatja be I. J. LERNER a didaktikai kutatás logikai felépítését. Ezt a problémát a társadalom igényei vetették fel. A kutatás objektumát, az oktatás folyamatát ezért nemcsak jelen formájában kellett vizsgálni, hanem a társadalmi igények kielégítésére alkalmas jövő fejlődése szempontjából is. Az objektum elemzése során megállapították, hogy a társadalom kultúrájának — melynek elsajátítása az oktatás célja — négy eleme van: az ismeretek, a tevékenységi formák (jártasságok, készségek), az alkotó tevékenység, a neveltség. A kutatás tárgya, az önálló ismeretszerzés így strukturálható: eszközei (ismeretek, készségek, jártasságok, az alkotó tevékenység gyakorlása); pozitív motivációja; a kutató tevékenység folyamata; e tevékenység termékei (új ismeretek, tevékenységi formák). Megállapították, hogy az önállóság kialakulását nem lehet irányítani a kész ismeretek elsajátításával, hanem csak úgy, ha a tanulók maguk is bekapcsolódnak a számukra új problémák megoldásának folyamatába, kutatási feladatok keretében. Minden tantárgy területén össze kell állítani a tanulóknak megfelelő kutatási feladatok rendszerét, nem tartalmi, hanem meghatározott szempontok szerinti csoportosításban; e rendszernek magában kell foglalnia az adott tudománynak a középiskolában alkalmazható módszereit, az alkotó tevékenység minden elemét, nehézségük szerint kell csoportosítani és megfelelő sorrendbe állítani a feladatokat. A kutatás során megszerkesztették a különböző humán tantárgyak körébe tartozó feladatok

tipológiáját. Országos méretű didaktikai kísérlettel állapították meg, hogy az ilyen feladat-rendszerre épülő oktatás 2—3-szorosára növeli a tanulók önállóságát. Ehhez kidolgozták az önálló ismeretszerzés 4 fokozatának kritériumait. Ezek az eredmények új megvilágításba helyezik az oktatás és fejlesztés viszonyának régi problémáját: az oktatás tartalmába a kultúra minden területe, így az alkotó tevékenység gyakorlása és a neveltség is beletartozik, tehát szervesen beletartozik a személyiség fejlesztése. Helyére kerül a problémafelvető oktatás is, amely nem helyettesítheti az oktatás egészét, csak egy része az oktatási folyamatnak, de annak egész menetére kihat. A problémaszituációk kidolgozása pedig nem az egyes pedagógusoknak, hanem a didaktikának és a módszertannak a feladata.

N. A. POLOVNYIKOVA az önállóságra nevelésről szóló cikkében megállapítja, hogy a pszichológusok lényegesen előbbre vitték az értelmi fejlődés általános elméletét, de nem konkrétizálják felfedezéseiket a szakdidaktika szempontjából. Ez utóbbi munkát is el kell végezni, hogy az iskolai gyakorlatban alkotó gondolkodásra nevelhessük a tanulókat. A tanulók megismerő tevékenységében kétféle gondolkozási módszer szerepel: a „tulajdonképpen gondolkodási folyamat” általános módszerei (analízis stb.) és a gondolkodásnak bizonyos tudományterületekre jellemző sajátos formái. Ez utóbbi csoportba tartozó módszerek kialakításával foglalkozik néhány matematikatanár a kazányi pedagógiai főiskola irányításával — amelynek eredményeiről beszámol a szerző.

A folyóirat 6. számában R. G. GUROVA a pedagógiai kutatásokban alkalmazott szociológiai módszerekről nyújt áttekintést. A konkrét szociológiai módszerek közül a tömeges kikerdezés terjedt el legjobban. Az indirekt kérdések könnyebben váltanak ki őszinte választ. Az ellenőrző kérdések alkalmazása megbízhatóbb teszi az eredményeket. A kész kérdőívet maga a kutató vizsgálja meg, hogy milyen válasz adható a kérdésekre, vagy 20—25 személyen próbálja ki a kérdéseket. „Többdimenziós” formában is alkalmazzák a kérdőívet: a vizsgált személyek önmagukról adnak képet, de amellett mások is véleményt adnak róluk, ugyanezen kérdések alapján. A megfigyelésekhez a szociológia kidolgozta azoknak a szituatív tényezőknek a jegyzékét, amelyeket a jegyzőkönyvben rögzíteni kell. A megfigyelő dolgozhat külső szemlélőként, esetleg úgy, hogy ne is tudjanak róla azok, akiket figyel — de be is kapcsolódhat tevékenységükbe. A szociometriai módszer alkalmazása lehetővé teszi az osztály aktívjának helyes kiválasztását, s felhívja a pedagógusok figyelmét a magányos tanulóakra, akikkel külön is foglalkoznia kell. A szociológiai kísérletben igen lényeges a kísérleti és a kontrollesoport összeállításának módja. Leghelyesebb a páros választás: olyan párokat keresünk, amelyek két tagjának adottságai, körülményei lényegében azonosak, s e párok megosztásával alakítjuk ki a két egyenmű csoportot. A „post factum” kísérlet a dokumentumok alapján vizsgálja, hogyan alakult olyan pároknak a sorsa, amelyeknek egyébként azonos körülmények között induló tagjai egy bizonyos szempontból különböztek egymástól. Az összehasonlítás lehet horizontális (egyidejűleg, különböző országokban vagy vidékeken végezzük a vizsgálatokat) és vertikális (ugyanazon a helyen néhány év múlva megismételjük a vizsgálatot, az eredetivel egyenmű — pl. azonos életkorú és foglalkozású — csoporton).

Kosztrómbában 1970 júniusában országos módszertani szemináriumot rendeztek, melynek napirendjén „A pedagógiai kísérlet, annak természete, módszerei és szerepe a tanulók nevelésével, oktatásával és fejlesztésével kapcsolatos folyamatok vizsgálatában” téma szerepelt. A folyóirat 8. számában V. I. MALINYIN és I. K. EKGOLM számolnak be a szeminárium vitájáról és ismertetik az ott elhangzott legfigyelemreméltóbb hozzászólásokat. F. F. KOROLJOV bevezető előadásában áttekintette a kísérleti módszer kialakulásának történetét a pedagógiában. Megállapította, hogy a kísérlet elterjedésével nem áll arányban módszertanának kidolgozása, hiányos az elméleti alapvetése. Napjainkban azért nem becsülik kellőképpen a jelentőségét, mert sokszor kezdetleges gyakorlati eljárások szerepelnek „kísérlet” néven. Ki kell terjeszteni alkalmazásának körét; megfelelő szakembérgárdával külön óratervek, tantervek módszerek alapján végzendő kísérlet segítségével kell pl. kidolgozni a kommunista társadalom iskolájának tervét. A pedagógiai kísérlet jellemző sajátága, hogy az általa vizsgált jelenségek többértelműek, az általa megállapítható törvényszerűségek tehát statisztikai természetűek. M. A. DANYILOV előadásának főbb gondolatai: a pedagógiai kutatás módszerét a pedagógiai elméletre kell építeni; a kísérletben döntő jelentősége van az alapjául szolgáló hipotézisnek; igen nehéz mérni a pedagógiai folyamatban szereplő „paramétereket”; ki kell dolgozni a pedagógiai kísérletre vonatkozó szabályok rendszerét; a pedagógiai kutatásban ténymegállapító, diagnosztizáló, oktató (nevelő), funkcionális és rendszertervező kísérletet különböztet meg. A hozzászólások egy része a kísérleti módszer használhatóságára vonatkozott. A disszertációk írói gyakran egészen primitív „kísérletekről” számolnak be (KRAJEVSKIJ). A neveltség kritériumai sokszor bizonytalanok (ZOSZIMOVSKIJ). Oleszó divattá vált a kísérlet, tisztázni kell a rá vonatkozó követelményeket (NOVIKOVA). A kutatásban a kísérlet szerepe a ténymegállapítás; a megállapított törvényszerűségek gyakorlati ellenőrzése már nem kísérlet. A kísérletet struktúrájának elemzése alapján kell vizsgálni, megkülönböztetve kidolgozását, előkészítését és lebonyolítását (RZSECKIJ). A legfontosabb követel-

mény, a kísérlet reprodukálható volta (BESZPALKO). A kísérletet nem pótolhatja más tudományok eredményeinek átvétele; a kontrollosztályok alkalmazása szükséges és lehetséges (ONYISCSUK). A kibernetika megállapításai a pedagógiai kísérlet irányítására is érvényesek (BABANSZKIJ). A kísérlet megismétlésénél az „azonos feltételeket” lényegében biztosítani lehet, a pedagógiai hatások differenciálhatók az egyéb hatásoktól; meg lehet határozni a kísérleti eredmények megbízhatóságának feltételeit (SZIGYELKOVSKIJ). A különböző területen végzett kísérletek specifikus jellegéről saját kutatásaik bőséges tapasztalatai alapján beszéltek a hozzászólók. OGORODNYIKOV az oktatási módszerek összehasonlító vizsgálatáról; LERNER a módszertani kísérletről, amely sokszor a tantárgy egészéből kiragadva vizsgálja az adott részproblémát és a didaktikai kísérletről, amely a kitzított téma vizsgálata során egyéb jelenségekre is világot vet; SCSUKINA a pedagógiai pszichológiai kísérletről, amelyhez a laboratóriumi kísérlet mellett hozzátartozik a kísérleti szituációk teremtése a reális oktatási folyamatban; HANCSIN a nevelési kísérletnek arról a nehézségéről, hogy belső folyamatokat kell regisztrálni. NOVIKOVA szerint a nevelés vizsgálatában a kísérlethez képest nagyobb szerepet kap az élenjáró gyakorlat tanulmányozása, mint az oktatás vagy az iskolaszervezet vizsgálatában; ismertette a két módszer különböző kombinációit. A matematikai statisztika alkalmazásának lehetőségeit taglalva BIZINÁSZ rámutatott, hogy a statisztikailag szignifikáns kísérleti eredmény önmagában még nem bizonyítja a vizsgált rendszer hatékonyságát. Végül szó esett a *pedagógia tárgyának problémájáról* is. BESZPALKO alkalmazott tudománynak minősítette a pedagógiát. KRAJEVSKIJ szerint a pedagógia saját elmélete még nem fejlődött ki, ezért játsszák benne átmenetileg egyéb tudományok az elméleti alap szerepét. ARSZENYEV viszont azt hangoztatta, hogy a pedagógia alaptudomány — saját alkalmazott részének az alaptudomány.

A pedagógiában gyakran használják a „rendszer” szót, a pedagógiai jelenségek vizsgálatában azonban eddig alig érvényesült a rendszerszerűség szempontja. Pedig a közoktatási rendszerre is jellemzők a bonyolult rendszerek jellegzetes sajátosságai: valamennyi része közös célt szolgál, bármely paraméterének változása a többire is kihat, normális működése tudományosan meg-alapozott irányítást igényel. Ezzel a problémával foglalkozik a folyóirat 9. számában F. F. KOLJOV. A szerző rendszernek nevezi az egymással kölcsönhatásban álló elemek komplexusát, az objektumok halmazát egymáshoz való viszonyulásaikkal és attribútumaikkal együtt. A közoktatás egészét a környezettel alkotott egységében, az anyagi és szellemi újatermelés elemeként kell vizsgálni, a közoktatáson, mint szuperstruktúrán belül pedig egymáshoz való viszonyukban kell megállapítani az általános képzési, a műszaki szakképzési, a felsőoktatási, a továbbképzési rendszer feladatait és fejlesztésének irányát. Különösen a távprognózisok készítéséhez elengedhetetlen a rendszerelemzés. A szociológiában már folynak olyan vizsgálatok bizonyos viselkedési rendszerekre — főként a kis, kontakt embercsoportokra — vonatkozólag, amelyek eredményeit a pedagógia is hasznosítja. Három éve a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának általános nevelési problémákkal foglalkozó kutatóintézete is a rendszerelemzés elveit érvényesíti a „közösség és az egyén” probléma vizsgálatában. a nevelési kollektívát bonyolult szociális rendszernek tekintve, amelynek eleme a gyermek.

A közvetlen termelési vonatkozású *kutatómunkában* is egyre jobban előtérbe kerül az „emberi tényező” vizsgálata. Gazdaságilag is rendkívül hasznosak tehát a neveléstudományi kutatások, amelyek a leendő dolgozók általános képzését mozdítják elő. Kérdés, mennyiben mozdítják elő csakugyan, mennyiben realizálódnak eredményeik a pedagógiai gyakorlatban. Ezt vizsgálja ugyancsak a 9. számban K. N. VOLKOV a közép-ázsiai szovjet köztársaságok és Kazahsztán neveléstudományi kutatóintézeteiben 1966—1968 között végzett kutatásokra vonatkozóan. A kutatási eredmények „közvetlen” realizálása: a gyakorló pedagógusokhoz való eljuttatásuk kötelező érvényű dokumentumok formájában. Ez a vizsgált kutatásoknak csak 16%-ában történt meg. A közvetlen realizáción belül is igen rossz a „direktív” dokumentumokhoz képest az „instruktív” dokumentumok aránya — pedig pl. módszertani utasítások nélkül igen nehéz dolgozni az új tantervekkel. A „közvetett” realizálást, vagyis a kutatási eredményekről való tájékoztatást a publikáció és a szóbeli tájékoztatás jelenti. A felmérés szerint a publikációk zöméről a gyakorló pedagógusok túlnyomó része nem szerez tudomást. Az információk nagy többségét előadásokon kapják. Ez a szóbeli tájékoztatás nem a neveléstudományi kutatóknak, hanem a módszertani kabinetek, pedagógus-továbbképző intézetek dolgozóinak a feladata. Ezek az intézmények még nem töltik be kellőképpen információkövetítő szerepüket a tudomány és a gyakorlat között. A tudomány és a gyakorlat kapcsolataihoz tartozik a visszajelzés is, mégpedig elsősorban az iskolai gyakorlat eredményeinek tanulmányozása és a gyakorlat szükségleteinek meghatározása. Ez utóbbi nem merülhet ki pusztá empiriában vagy épp a szubjektív igények kérdőíves felmérésében. A ténymegállapítás mellett a fejlődés tendenciáinak megragadására és a nagy távlatra érvényes, átfogó célok felismerésére is szükség van.

Napjainkban egyre többet hallunk az iskolai gyakorlatban a *problémafelvető oktatásról*. I. M. MAHMOVETOV a kérdés néhány sajátágáról is összefoglaló tanulmányában. Hangsúlyozza, hogy a problémafelvető oktatás nem módszer, hanem módszertani rendszer, amely különböző eljárás-

sokat és módszereket foglal magában. Természetes, dialektikus továbbfejlődése a magyarázó-illusztratív oktatásnak, amely viszont annak idején a dogmatikus oktatást váltotta fel. Lényege, hogy a tanár szándékosan problémákat vet fel és problémahelyzeteket teremt, s irányítja a tanulóknak a probléma megfogalmazására és megoldására irányuló tevékenységét, amely új ismeretekhez juttatja őket. A tanárnak itt nem az a fő feladata, hogy magyarázatával minél jobban megkönnyítse az ismeretek tudatos elsajátítását és alapos bevésését, hanem, hogy tervezésén keresztül épített nehézségekkel, a tananyagban — nem tartalmában, hanem megszervezésében — fokozatosan nehezebbé tételével keltse fel a tanulók érdeklődését és készítse őket szellemi erőfeszítésre. A problémafelvető oktatás fő sajátosságai: a probléma szerves kapcsolata a tanulók gyakorlati tapasztalataival, az önálló munka legeredményesebb típusainak és fajtáinak kiválasztása, az oktatás individualizálása, a programozott oktatás bizonyos vonásainak érvényesítése, a dinamizmus, a tanulók emocionális aktivitása. Megszervezésének feltétele, hogy legyenek a tananyagban olyan feladatok, amelyek problémát jelenthetnek a tanulók számára, a tanár a tananyagot átcsoportosítva keresse ki az osztály és az egyes tanulók számára alkalmas problémákat, fokozatosan fejlődjenek ki a tanulók készségei és jártasságai a probléma megfogalmazása és megoldási módszereinek megtalálása terén. Ez különleges felkészülést kíván a tanártól, az óra anyagának beható elemzését, az órán pedig tanítványai tevékenységének — a problémahelyzet elemzésének, a probléma megfogalmazásának és megoldásának — megszervezését. A tanulók önállóságának foka a problematikus mértékétől függ; ennek több szintjét különböztethetjük meg, a „spontán” jelentkező s a tanár által meg is oldott problémától addig a szintig, amelyen a tanár a problémahelyzet megteremtése után már megfogalmazását is a tanulókra bízta.

A Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája alelnöke A. I. MARKUSEVICS „Az iskolai képzés új tartalmára való áttérés időszeri neveléstudományi problémái” címmel tartott előadást az Akadémia 1970. július 1-i közgyűlésén. A folyóirat 9. száma teljes terjedelmében közli az előadás szövegét. 1966 és 1970 között 50 új tantervet vezettek be a szovjet általánosan képző iskola különböző osztályaiban. A változások fő területe az elemi oktatás. Az első tagozati osztályok új tantervei beváltak, de még sok nehézséget okoz az, hogy a tanítási módszerek nem szolgálják eléggé a tanulók aktivitását, a tankönyvek pedig olykor túl sok anyagot tartalmaznak. Az alsófokú oktatás átszervezésének fő eredménye, hogy már a 4. osztályban megkezdődhet a tudományok alapjainak rendszeres tanítása. Ez elsősorban a matematikára és a nyelvtanra vonatkozik; a többi tárgyból az új 4. osztályos tanterv is megőrizte lényegében az elemi oktatás stílusát. Az anyanyelv tanításában központi szerepet kapott a fogalmazási készség fejlesztése; igen fontos a helyesírás tanítása is, de a túl nagy számú szabály között még nem sikerült szétválasztani a kötelezően elsajátítandó „helyesírási minimum”-ot és a segédletek használata alapján követhetőbbi szabályt. A matematikában még meg kell oldani a valószínűségszámítás és a matematikai statisztikai ismeretek elhelyezését a tantervben, s ki kell dolgozni bizonyos anyagrészek tanításának módszertanát. A történelem, a társadalmi ismeretek és a gazdaságföldrajz anyagából ki kell küszöbölni a fölösleges ismétléseket, úgy, hogy a mindhárom tárgy szempontjából lényeges eseményeket mindegyik a maga sajátos szempontjából ismeresse. A tantárgyak közti kapcsolatok nem minden esetben kielégítőek: amikor egy témakör sorra kerül, a másik tárgyból esetleg még nem tanulták a megértéséhez szükséges alapismereteket. De nem is ez a legfontosabb az együttműködés szempontjából, hanem az, hogy a különböző tárgyak tanárai támogassák egymás erőfeszítéseit, gondoljanak a más tárgyból tanultak felhasználására, rögzítésére. Csak ilyen együttműködéssel oldhatók meg pl. a politechnikai képzés komplex feladatai, amelyek szolgálata az új tantervekben némileg háttérbe szorult.

A közgyűlésen I. D. ZVEREV a Neveléstudományi Akadémia Didaktikai és szakmódszertani osztályának titkára is ehhez a témához szól hozzá. Az új, 1—3. osztályos tantervek általános bevezetése után tartott felmérések azt mutatják, hogy javult a tanulók tudása is, tanulmányi eredménye is. Csak az 1. osztályban nőtt meg a bukások arányszáma. Megnőtt a tanulók terhelése: már az elsősök is átlag napi 2 órát töltenek házi feladataikkal, holott egészségtanilag ebben a korban 1 óra volna megengedhető. A tanulók egészségi állapotában ennek ellenére nem mutatkozik hanyatlás. A tantervi koncepció helyesnek bizonyult, de némi módosításra szorult mind a matematikai, mind a nyelvtani tanterv. Az olvasókönyv felépítése sem megfelelő, általában nem eléggé színvonalas és nem eléggé differenciált a gyakorlatanyag. A tanfelszerelés megújítása lassan halad. Az új módszerek nincsenek még kellőképpen kidolgozva.

1970 nyarán a Don menti Rosztovban tudományos konferenciát rendeztek a *tanuló személyiségének alakulásáról és fejlődésének irányításáról*. A bevezető előadás és a plenáris üléseken elhangzott előadások a következő kérdéseket tárgyalták: A felnövő nemzedék nevelésének folyamatára vonatkozó irányítás sajátosságai. Az egyén társadalmi tevékenységének és kialakulásának társadalmi irányítása. Az irányítás problémái. Tudományosan megalapozott nevelési munka-program készítése. A felső osztályosok erkölcsi arculatának modellálása. Az egyén és a társadalmi viszonya, ellentmondások a személyiség fejlődésében. A tudásvágy fejlesztésének folyamata

A tanulók erkölcsi arculata és aktivitása kialakításának irányításával foglalkozó szekcióban ezeket a témákat vizsgálták az előadók: A felső osztályosok erkölcsi tudata kialakításának irányítása módszertani szempontból. Ellentmondások a nevelés folyamatában. Ellentmondások a felső osztályosok kommunista meggyőződésének kialakításában. A konkrét szociometriai módszerek a nevelőmunkában. A személyiség megtervezése mint átnevelésének feltétele. A pedagógiailag elhanyagolt fiatalok és a fiatalok bűnözők nevelése és átnevelése. A különböző tevékenységi formák hatása a gyermekközösségek alakulására és a tanulók társadalmi aktivitásának fejlődésére. A felső osztályosok erkölcsi tudatának fejlődése. A felső osztályosok önálló, kritikai gondolkodásának kialakítása. Az egyéni és közérdek helyes viszonyának kialakítása az alsó osztályokban.

„A tanulók fejlődésének irányítása a közösségi kapcsolatok rendszerében” — ez volt a témája a másik szekció munkájának. Az egyes kérdések: A gyermekközösség és irányításának fő aspektusai. Az interperszonális kapcsolatok tanulmányozása a tanulói közösségekben. Az irányítás és az önszabályozás viszonya a tanulók közösségi viszonyainak kialakításában. Az elvtársi kapcsolatok a gyermekközösségekben. A tevékenység megválasztása a serdülők közösségi kapcsolatainak kialakítása szempontjából. Az úttörőcsapat tevékenységének irányítása. A felső osztályosok közti érintkezés struktúrája. A tanulók személyiségének kiforrása. — A harmadik szekció a tanulási motivációnak, a tudásvágynak a kialakítását vizsgálta az irányítás szempontjából.

A közösségi nevelés kérdéseit vizsgálja A. T. KURAKIN és L. I. NOVIKOVA ugyanebben a számban. A szerzők kutatásai kiterjedtek a tanulói közösségnek a társadalom egészével, a társadalmi kultúrával, a nevelés tömeges és egyéni tényezőivel, valamint a gyermekekre ható egyéb közösségekkel való kapcsolataira, e rendszerekben való „viselkedésére” is. Annak a megállapítására törekedtek, hogyan lehet legeredményesebben irányítani a gyermekközösséget mint az egyes gyermek személyisége fejlesztésének eszközt. Hangsúlyozzák, hogy a gyermekközösséget ma már nem elég úgy meghatározni, mint a közös cél, tevékenység és szervezet által egyesített gyermekek összességét. A nevelési közösség modelljének alapvonása, hogy két alrendszerre tagolódik: a pedagógusok és a gyermekek közösségére. A gyermekközösség is kettős természetű: egyrészt a felnőttek pedagógiai erőfeszítéseinek függvénye (hivatalos struktúra), másrészt spontán képződmény (nemhivatalos struktúra). A gyermeknek e közösségben elfoglalt helye — tehát a közösségnek rá gyakorolt hatása — a hivatalos és a nemhivatalos érintkezésben kialakult kapcsolataitól függ. A közösségen belüli viszonyulások hálózata alkotja a „közösségi mezőt”. A gyermekközösség dinamikus rendszer, dinamikája két folyamatból — egységesüléséből és funkcionálásából — adódik. A gyermek általában többféle közösségnek is tagja (iskolai, ifjúsági szervezet, közös érdeklődés által összefogott csoport stb.). Mindezek nemcsak erkölcsi nevelésben játszanak szerepet, hanem az anyagi, az intellektuális és a fizikai kultúra elsajátításában is.

Az 1970. 1. számtól kezdve a folyóirat új rovatot indított, amelynek címe: „*Lenin születésének 100. évfordulója*”. Ebben a rovatban a legismertebb és legkiválóbb szovjet pedagógusok, neveléseméleti szakemberek, tudományos kutatók fejtik ki gondolataikat Lenin hagyatékáról, munkásságáról. A folyóirat 1970. 4. számát a szerkesztőség teljes egészében V. I. Lenin munkásságának, a Lenin-évforduló külföldi visszhangjának, és Lenin mára vonatkozó tanításainak szentelte.

ILLÉS LAJOSNÉ

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION

1970. 1—3. szám

A neveléstudomány rangja korunkban ott és akkor növekszik, ahol és amikor a pedagógiát az oktatásügy felfedezi magának: fölismeri azt a lehetőséget, hogy az oktatásügy döntéseit készítheti elő alternatív megoldási javaslatok kidolgozásával. A neveléstudomány az oktatás-üggyel való együttműködésben válik valóban társadalomtudománnyá; vagyis olyan tudománnyá, amely valamely társadalmi tevékenység optimalizálása révén magának a társadalomnak a tervezésében, irányításában és megváltoztatásában vesz részt. Ezek után nyilvánvaló az is, hogy a neveléstudomány mint társadalomtudomány eredményei, problémái és törekvései nem szűk műhelyproblémák többé, hanem a társadalmi tervezés integráns részeként a világ más társadalmi problémáival állnak szoros kapcsolatban. Az UNESCO — és a befolyása alatt álló hamburgi pedagógiai intézet — létrejötté óta ezt a szemléletet képviseli; és ezt a szemléletet sugallja — több-kevesebb elméleti bizonytalanság után ma már egyre világosabban — negyed, évenként megjelenő három nyelvű Nemzetközi Neveléstudományi Szemléje is.

Az 1970. évi, XVI. évfolyam talán minden eddiginél világosabban tükrözi egészében is a ne-