

gondolkodóképesség fejlődését, az ismeretszerzést, a készségek elsajátítását.

A pedagógiai irodalomban és a napi sajtóban is kedvelt téma évek óta a *permanens oktatás*. Indítéka egy jól felismert társadalmi követelmény: gyorsan fejlődő világunkban a legjobb iskolában, egyetemen szerzett tudás is folytonos kiegészítésre, revízióra szorul, ha ez elmarad, megsínyli az egyén és a társadalom egyaránt. Sok merész szó hangzik el és lát napvilágot nyomtatásban a permanens oktatásról, de még szerény tett is kevés követi. A felnőttoktatásnak, a továbbképzésnek ugyan sok és sokféle formája, szervezete alakult ki. COOMBS is elismeri, hogy a legkiemelkedőbb eredmények a szocialista országokban találhatóak. Úgy látja azonban, hogy általában jellemző az összefüggő rendszer hiánya, a sok párhuzamosság, ötletszerűség s az iskolai és iskolán túli oktatás összhangjának a hiánya. Úgy véli, hogy a *nagy hangzatos szavak s gyakran fellegekben járó tervek helyett arra volna szükség, hogy a felnőttoktatás, a rendszeres továbbképzés, a permanens oktatás* — nevezzük bárhogy — *ugyanolyan társadalmi elismerést és státust kapjon, mint a formális oktatás* s ennek megfelelően fokozatosan alakuljon ki ahhoz hasonló s azzal szorosan összefüggő rendszere.

A vezetés-tudomány (management science) hazája az USA, Európában nehezen szerzett magának polgárjogot. COOMBS az oktatás fejlődése szempontjából rendkívül fontosnak tartja a vezetésnek, az irányításnak olyan jellegű átalakítását, ami a társadalmi munka egyéb területein szisztematikusan tör előre. Úgy látzik, hogy e tekintetben nem nagyon bízik a pedagógusokban s a *vezetést szívesebben látná nem-pedagógus „manager”-ek kezében*. Eltekintve ettől az erősen vitatható nézettől, azon a megállapításon feltétlenül el kell gondolkodni, hogy a tanügyigazgatás történetileg ki-

alakult rendszere, amely ma a legtöbb országban érvényben van, nincs eléggé felkészülve a ma és a holnap feladataira: az oktatási rendszer teljesítményeinek kritikai elemzésére s az erre épülő tervezésre, rendszeres változtatásra, újjá-tásra.

Az 5—14 éves gyermekeknek Afrikában kb. 60%-a, Ázsiában kb. 50%-a, Dél-Amerikában 35—40%-a nem jár iskolába. Előzetes becslések szerint 1980-ban Afrikában és Ázsiában 60—70%-kal, Dél-Amerikában 80%-kal lesz nagyobb az 5—14 éves gyermekek száma, mint 1960-ban. Ezek a számok már önmagukban is mutatják, hogy milyen problémák vannak a fejlődő országokra csupán az alsófokú oktatás területén. A fejlett országokban az alsófokú oktatás — különböző színvonalon ugyan — többé-kevésbé megoldott. Ezekben az országokban viszont egyre növekszik az igény a közép- és felsőfokú oktatásra. Az oktatás továbbfejlesztése feltartóztathatatlan társadalmi igény s a társadalmi-gazdasági fejlődés döntő tényezője. A fejlesztés üteme nagymértékben az anyagi erőforrások mennyiségétől és ésszerű felhasználásától függ. De egyet kell értenünk COOMBS-szal, hogy a fejlődésnek egyéb fontos tényezői is vannak: „Mindenekelőtt szükség van — pénzért nem vehető — eszmékre és bátorságra, a kockázatvállalás és a változtatás szándékával alátámasztott önértékelésre. Az oktatás irányítóinak tehát válniuk kell, hogy szembenézzenek egy olyan fejlődéssel, mely kétségessé teszi rendszerük működőképességét. A felnőtt férfi nem hordhatja gyermekruháit; az oktatási rendszerek sem állhatnak sikeresen ellen a szükséges változásoknak, amikor körülöttük minden változóban van.”

JÓBORÚ MAGDA

ANNALES UNIVERSITATIS SCIENTIARUM BUDAPESTIENSIS DE ROLANDO  
EÖTVÖS NOMINATAE. SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

Budapest; 1970. I. kötet. 80 oldal

Örömmel üdvözljük, hogy az ELTE tekintélyes, külföldnek szánt sorozatában a pedagógiai és pszichológiai időszakos kiadványok is megindultak. Az *Annales* ez új darabjának szerkesztőbizottsági elnöke RADNAI BÉLA volt, a szerkesztés munkáját TÓTH GÁBOR végezte. A tömör, 8—10 oldalas tanulmányok témaválasztásukkal, legtöbb esetben metodológiai szabadságukkal és új eredményeikkel is, joggal tarthatnak számot nemzetközi érdeklődésre.

NAGY SÁNDOR professzor *Tanulás és tanítás* című, angol nyelvű közleményében felveti azt

a problémát, hogy a didaktika ugyan sok igazolt tudományos anyagot kaphat készen a tanuláspszichológiától, de a tanulás folyamatát mégis a maga sajátos szempontjából kell vizsgálnia: mint ismeretszerzést, mint a kultúra értékes tartalmainak a személyiségbe való beépítését, a gondolkodás és cselekvés leghatékonyabb egységében, az interiorizálás minél magasabb szintjén. A tanulás didaktikailag leglényegesebb mozzanatát tehát a *művelődés* fogalmával lehet megragadni. A *tanítás* pedig nem kevesebb a szerző szerint, mint éppen ennek a komplex művelődési folyamatnak az irányí-

tása. Mégpedig megfelelően definiált módon: a tanításnak ugyanis egyre inkább a tanulás tudományos irányításává, a művelődésben való céltudatos vezetéssé kell válnia, mert csak így tudja a tanuló nélkülözhetetlen aktivitását a megfelelő színvonalon biztosítani.

E céltudatos vezetést segíti az is, hogy a kibernetika gondolköre hatással van a pedagógiára. Ennek alapján látjuk ma világosan, hogy a gyermek nem csupán irányított, hanem önszabályozó rendszer is; az önszabályozás képességét viszont ugyancsak ki kell alakítani, ezt is szükséges tehát tanítani. „Így válik érthetővé, miért halljuk egyre gyakrabban a tanulási—tanítási tevékenységről, hogy az *információk átadásából-átvévéséből és visszacsatolások sorozatából áll.* A tanításnak ez a modern megközelítése természetesen csak még jobban aláhúzza azt az eddig is ismert tételt, hogy itt a nevelő és a tanulók közös tevékenységéről, együttes akciójáról van szó; sőt igazán csak ebben a koncepcióban válik e komplex tevékenység két „oldala” valóban egységessé, s e tevékenység a maga egészében tudományosan tervezetté, irányítottá.”

A továbbiakban lényeges, az iskolai tanítás korszerűsítését gyakorlatilag is érintő megállapításokat olvashatunk, melyek így summázódnak: az újfajta tanítási tevékenység egyik követelménye az, hogy „mind a kollektív, mind az egyéni információ elsajátítás modelljeit kielégítő módon magában foglalja”. Kiemeli végül a szerző, hogy a didaktika tárgya „a gyermeki személyiség tudatosan vezérelt tanulása útján történő fejlesztésének, s az ezzel kapcsolatos lehetőségeknek, módoknak és eszközöknek problematikája” — valamint, hogy ez teljesen összhangban van a pedagógia tárgyának javasolt illy meghatározásával; „a fejlődő személyiségnek a szocialista közösségben való céltudatos alakítása, s ennek megfelelően a nevelés cél- és eszközrendszerének kifejtése”. (Az idézetek az eredeti magyar szöveg alapján.)

A neveléstudomány alapvető s emellett rendkívül időszerű problémáit érintő tanulmány szervesen illeszkedik be NAGY SÁNDOR professzor egész munkásságába. Hozzájárulhat a pedagógia nagyon is összetett fogalomrendszerének, s közvetve — reméljük — nevelésünk valós hatásrendszerének integrálásához.

KARDOS LAJOS professzortól *A tanulás összehasonlító lélektani vizsgálatának néhány problémája* címen olvashatunk orosz nyelvű tanulmányt. A szerző, HULL egy régebbi kísérletét idézi fel kiindulópontul — patkánnyal végzett olyan labirintus-kísérletet, ahol azonos céldobozban van váltakozva a víz és az enniváló s a két út egyikét aszerint zárják el, hogy az állat éhes-e vagy szomjas. (A közölt ábráról a zárások bejelölése nyomdahiba folytán, sajnos, lemaradt.) Ebben a situációban a tanulás rendkívül lassúnak bizonyult. E probléma sorát követi nyomon a szerző későbbi, más kísér-

letek elemzésével, valamint saját és munkatársai vizsgálatának interpretálásával. A tömör, szigorú okfejtésű tanulmány lényeges elvi megállapításokhoz jut el és távlatokat nyit meg az állati és az emberi tanulás közti különbségek összehasonlító pszichológiai vizsgálatához. A tárgyalat experimentális kutatók, a behavioristák közép-nemzedékének tagjai, kinosan, de szükségtelenül kerültek az „emlékezés” fogalmát — mutat rá a szerző —, pedig patkányaik éppen emlékeztek, vagyis lokalizált érzékleteket reprodukáltak. Az állatok valójában műemikusan „látták” az eléldelt a megfelelő út végén, s ha a motiváció megvolt, oda is mentek. Az említett HULL-féle situáció azért volt nehéz számukra, mert az állat nem képes magát mentesíteni az emlékezett téri rend hatása alól — hiszen hasonló situáció valóban sohasem fordul elő az állat természetes életének gyakorlatában, s így az állat erre idegrendszerileg és pszichikusan nem készült fel (nyilván az evolúció során sem).

HULL és követői abban is hibáztak, hogy nem alkalmazták megfelelően az összehasonlító pszichológia nézőpontját. Az állatnak ugyanis legfőbb cselekvésvormája a lokomóció, az emberé ez a manipuláció, a környezet átalakítása — emeli ki a szerző, utalva azokra a rendkívül érdekes kísérleteire is, amelyek szerint az állatoknál bizonyos fajta mozgáscsalódás nem fordul elő. Az ember számára viszont a HULL-féle feladat rendkívül könnyű lenne. „A fejlődés éppen itt — ugrik, még akkor is, ha az emberszabású majmok bizonyos fokig egy közbülső állomást képeznek. Az ember teljesen ki tudja vonni magát a téri rend kényszerítő hatása alól, ha az idői-okozati rend mást követel.”

KARDOS LAJOS utal végül folyó kísérleti kutatásaira, melyek az említett fejlődéstörténeti ugrásnak tüzetesebb vizsgálatát célozzák. E kutatás egyik iránya az, hogy pontosabban meghatározza az állati és az emberi emlékezés különbözőségét.

JUHÁSZ FERENC német nyelvű közleménye (*A tanulás szerepe a személyiség fejlődésében a tudományos és a technikai forradalom körülményei között*) RUBINSTEIN tanulás-meghatározásából indul ki, majd ezt ki is egészíti a permanens tanulás követelményével. Erről, valamint egy új embertípus szükségességéről időszerű perspektívákra utaló megállapításokat olvashatunk válogatott nemzetközi szakirodalmi anyag alapján. Ez a szemle színes és érdekes, anélkül, hogy a szerző e helyen a tendenciák behatóbb elemzésére vállalkozhatnék. Kiemeli a fejlett ipari társadalmakban mutatkozó közös tendenciákat, ugyanakkor rámutat arra, hogy a szocialista társadalom „nagyon kedvező motivációs helyzeteket teremt a tanulás, az állandó önképzés számára, mert e helyzetben az egyéni és a közös érdek találkozik és a személyiséget azonos irányban be-

folyásolja". Úgy gondoljuk, hogy itt a megvalósítás útjára, közös gondjaira legalább utalni helyénvaló lett volna.

Végül egy-két „filológiai” pontatlanságot teszünk szövé. Az ismételten említett W. BOYD nem amerikai, hanem skóciai szerző; a tőle idézett megállapításokat nem ő, hanem könyvének átdolgozója, E. J. KING írta; a 23. lap közepén az idézett mondat fordítása hibás: a BOYD—KING könyv azt írja, hogy az emberre vonatkozó és társadalmi tudományok már (already) kezdik elvitatni a természettudomány és technika primátusát, a fordítás szerint viszont *egyelőre* (vorläufig) vitatják még; téves — vagy legalábbis erőszakolt GOETHE-parafrazis — a 26. lapon idézőjelbe tett „Lehrlingsjahre” és „Meisterjahre” szóhasználat.

SALAMON ZOILTÁN *A tanulás szociológiai aspektusa* című, francia nyelvű közlésében központi helyet foglal el az iskola szocialista modelljének problémája — olyan iskoláé, amely sokoldalúan veszi tekintetbe és szervezi meg az iskolán kívüli, így a családi személyiségformáló hatásokat is. A modell maga inkább általános követelményként szerepel a cikkben, de a szerző élénk problémaérzékenységgel veti fel például a tanulók mikroörnyezetének különbségeiből adódó hátrányos helyzetek létezését s az ebből adódó feladatokat. Helyesen mutat rá a pedagógus szerepére az otthoni tanulás irányítása terén, s legalább utalással felhívja a figyelmet a kialakítandó motívumrendszer fontosságára. Talán kissé esetlegesen, de mégis jogosan megválasztott irodalom felhasználásával, tömören és nagy vonalakban mutat rá hazai és nemzetközileg érvényesülő tendenciákra. (Egyes említett szerzők közleménycímének idézése elmaradt.) Problémák örvedetes és ösztönző egységben látása mutatkozik a tanulmányban. Kivétel talán az, hogy a szerző, mikor a hatásrendszerből eredhető fiatalok „sérülésekre” (blessures) utal, mintegy elhárítja a pszichiatrai síkon jelentkező ártalmak lehetőségének, legalább is fontosságának elismerését. Pedig e probléma életünkben jelen van, s szakirodalmunk is számon tartja.

Körán, fájdalmasan elvesztett pszichológusunk, RADNAI BÉLA három vizsgálatát ismertette *Nevelépszociológiai kísérletek a tanulás hatékonyságának fokozására* címen (németül). Mindjárt előjáróban kiemelte a szerző, hogy a megismételhető vizsgálódások közlésével a nevelők kísérletező kedvének ösztönzésére s a tanítási gyakorlat befolyásolására törekedett.

Az első kísérlet során az általános iskola VI. osztályában „Séta fővárosunkban” címmel öt, felirattal ellátott, négy-négytagú képsort prezentáltak. A kép- és szövegek azonos fogalomkörhöz tartoztak (pl. táj, közlekedés, középület). Az alapos bevésésről a vizsgálatvezető a megtanulás után meggyőződött. A tanulók 8 és 24 nap múlva 3—3 percig ismételték, de úgy, hogy az egyik csoport a 4 kép- és szó-

oszlóp közül csak *kettőt* láthatott újra. Az egész anyag 25. napon történt kikérdezések a hibagyakoriság a mind a 4 oszlópot ismétlőknel 58%, a 2 oszlópot ismétlőknel csak 20%. Egy ugyancsak ismertetett kiegészítő kísérlet adatai arra utalnak, hogy az ismétlési elemek csökkentésének van határa s így az optimális eljárás meghatározható. A szerző az értékelésnél óvakodik a túlzott általánosításoktól, utal a feladatok sajátos strukturáltságára. Kiemeli mindenesetre, hogy az ismétlésnél nem csupán reprodukálásról van szó, hanem a tudat aktív tevékenységére számítani lehet is, hasznos is.

A második kísérletkor nyolc, hasonló kvalitású tanulócsoporthoz különféle módon tanulta a négyesövegeket. A független változó az időtényező volt, a négyesövegfajtáknak megfelelően. A kísérlet bizonyos tanulási változatoknál transzferhatásokat mutatott ki az adott geometriai anyag elemein belül; a transzfer mértéke a hosszabb ideig tanult négyesövegfajtától függően eltéréseket mutatott.

A harmadik kísérlet (földrajzi anyaggal) háromféle módon megszóvegezett tanulnivalót szembesített a megtanuláshoz szükséges idővel. Legrövidebb megtanulási időt igényelt a tömör, logikus, közepesen a képekkel illusztrált, leg-hosszabbat a bő szóvegezés. E kísérlet esetében szívesen olvastunk volna többet a feladatok jellegéről és a mérési kritériumokról.

PÜTNOKY JENŐ orosz nyelvű cikke (*Az absztrakt organizációs formák elsajátítása ontogenetikai vizsgálatának néhány elméleti problémája*) a PIAGET-féle „klasszikus” interiorizációs tant szembeviszi azokkal a mediációs modellekkel, amelyeket a szimpla, egyfokozatú S—R magyarázatok kiegészítésére először HULL, majd komplexebben OSGOOD és mások dolgoztak ki. A szerző úgy látja, hogy éppen a mediációs folyamatok reprezentálhatják pszichikus vetületben az interiorizáció központi mechanizmusait. Egyetért például ANCI-FEROVÁVAL abban, hogy a gondolkodás alapjál szolgáló centrális funkciók és a verbális is megnyilvánuló intellektuális műveletek közti kapcsolatok vizsgálata kiküszöbölheti egyes korábbi megközelítési módok — például az epistemológiai irányú interiorizációs magyarázat és az ortodox behaviorista elemzés — egyoldalúságait. (Felmerült az olvasóban a kérdés: nem a neurofiziológia fog-e döntően beleszólni a mediációs modellek kérdésébe?) PÜTNOKY az irodalomban tükröződő fontos, élvonalbeli kutatási tendenciákat nem csupán analizálja, hanem szintetikus módon törekszik egységben láttatni. E dolgozata egyúttal elvi háttérül szolgál saját kísérleti kutatásaihoz.

BARKÓCZY ILONA tanulmánya (*Az orientációs reakció és kognitív motiváció ontogenetikai megközelítése*, angolul) egy szabatosan megtervezett és statisztikailag pontosan értékelt kísérlet ismertetéséből indul ki. Ismételten megfigyelték 4—6, illetőleg 6—8 hónapos, kipihent és

jólakott csecsemők (N-20) meghatározott mozgásait, továbbá spontán orientációs és természetes ingerekre, illetőleg „extra” hangingerkekre adott orientációs reakcióit (OR). A fiatalabb és az idősebb csoport „extra” ingerekre adott OR-inak száma szignifikánsan különbözött. A fiatalabb csoporté nem változott lényegesen, míg az idősebb csoporté a fiatalabbakénak kétszerese volt az első alkalommal, majd rohamosan csökkent. Jellemző az extra ingerekre adott reakciók maximumának helye személyek száma szerint az ingerek időrendjében: fiatalabb csoport 4, 3, 3; idősebbek 8, 2, 0. Ezenkívül az extra helyzetekben a spontán OR-k száma a fiatalabbaknál nőtt, az idősebeknél nem. — E jelenségek magyarázatára a szerző az irodalom ismeretében gondosan mérlegeli az alternatívákat, s főleg azt emeli ki, hogy a fiatalabbaknál még kis számúak a generalizált és habituált startle (megriádási) reagálás sémák, az idősebeknél pedig, éppen a második életfélévben, már kialakulóban van egy szűrő funkció a környezeti ingereknek (szignalizációs értékük szerinti) szelektálására. Rámutat egyúttal a spontán OR-k bizonytalanság-csökkentő, információt kereső jellegére.

TÓTH GÁBORTÓL francia nyelvű közleményt olvashatunk, *Diákközhonokban (kollégiumokban) lakó egyetemi hallgatók munkaerkölcsére vonatkozó vizsgálatok* címen. A tanulmány a szerző nagyobb arányú, kiadatlan disszertációjának fő eredményeit ismerteti s házagot pótol, hiszen pedagógiai irodalmunk korántsem foglalkozott elegendő az egyetemi ifjúság életmódjával és nevelődési körülményeivel. A felmérés itt ismertett része 320 hallgató által készített időmérleg-jegyzőkönyveken alapul. (E létszámba általános és szakkollégisták, sőt összehasonlításképp IV. osztályos középiskolások is beletartoztak.) Sokatmondóak az ébrenléti idő százalékában megadott statisztikai táblázatok, a következő főcímek szerinti csoportosításban: 1. szükségletekkel kapcsolatos, 2. szakma körébe tartozó, 3. nem szakma körébe tartozó, 4. meghatározatlan időtöltés. Csupán

néhány jellemző adatot emelünk ki: a szakma körébe tartozó tevékenység (tanulás, kötött és önkéntes művelődés együtt) fiúknál általános kollégiumban 42,05%, szakkollégiumban 46,66%, középiskolás kollégiumban 54,37%. A szerző rámutat többek között a napi munka-kezdés rendszertelenségére, továbbá arra az ellentétre, ami a félévek hétköznapjainak ki nem használtága s a vizsgaidőszak túlfeszített (gyakran 13—15 óras) tanulása között fennáll.

TUNKLI LÁSZLÓ orosz nyelven közölt tanulmányt, *A rádióhírek közvetlen emlékezeti hatásának kísérleti vizsgálata* címmel. A szerző a kísérletek során arra óhajtott választ kapni, hogy a rádió híreire való emlékezést lehet-e valamilyen módon befolyásolni. Kontrollcsoport a rendes műsorban elhangzott híreket hallgatta meg. A kísérleti csoport számára a híreket címekkel látták el és feltevés szerint figyelmeztető tényezőket iktattak be; a hírsor néhány középső tagját egy ismert, népszerű sportriporter mondta be, a sorozat-effektus hátrányának csökkentése céljából. A kísérleti csoport az összes hírek 37,9%-át, a kontrollcsoport 30,2%-át idézte fel. Statisztikai próba alapján a szerző a feltett kérdésre igennel felelt.

A recensens köszöni a szerkesztőnek az eredeti magyar nyelvű kéziratok használatának lehetőségét. Az oroszul megjelent cikkek ismertetését egészűkben az eredeti kéziratok alapján végeztem. A többi nyelven megjelent szövegekben sok a sajtóhiba, ezenkívül zavaróan hatnak a meglehetősen számú fordítói elírások és hibák. Pl. szavak elhagyása, még cíkcímekben is; helytelen műszó használata; műszó szükségtelen körülírása vagy hibás helyesírása. Elsősorban a francia (lásd pl. 35. l.), aztán egyes angol, kevésbé a német szövegekben található ilyen — a jövő kiadványoknál feltétlenül elkerülendő — fogyatékoságok. Helytelen, mert félrevezető, hogy kizárólag magyarul megjelent közlemény címe több esetben az eredeti nyelv jelzése nélkül van lefordítva.

RAVASZ JÁNOS

## KÖZÖSSÉGI NEVELÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Módszertani tapasztalatok. Szerkesztette *Hunyady Györgyné*.  
Budapest, 1970. Tankönyvkiadó. 344 oldal.

Ha arra a kérdésre kellene válaszolnom, hogy miért kíséri fokozott érdeklődés és figyelem azokat a pedagógiai műveket, amelyek egy már alaposan kimunkált kérdéssel foglalkoznak vizsztatérően, ezt mondanám:

a) hiányzik az a transzmissziós lánc, amely az elméleti pedagógia eredményeit a közhírtőség szintjén vinné vissza a gyakorlathoz;

b) másrészt általában az olyan kérdések fo-

kozzák fel a várakozást, amelyek társadalmi fejlődésünk alapproblémáival foglalkoznak.

A közösségi nevelés sikere vagy kudarca azért nem lehet közömbös senki számára, mert konunk és társadalmunk emberideálja a sokoldalúan fejlett közösségi ember. Kialakításának műhelye csakis közösségi lehet. Ennek összekovácsolási módja, a valódi — és nem „dekoratív” — közösségek létrehozásának útja nem