

kifejezi, hogy milyen mértékben függnek össze a későbbi fogalmak a már korábban bevezetettekkel. (A fogalmak „átfogó ereje”). Hasonló mutató a *kapcsolatok sűrűsége*, amely az alapvető fogalmak kapcsolódási számának, és az alapvető fogalmak számának hányadosa.

Amikor az olvasó a könyv utolsó lapjaihoz ér, joggal merül fel benne a kérdés: mindezek alapján eldönthető, *hogy melyik a jó, vagy a jobb tankönyv?!* HORVÁTH György igen mértéktartó választ ad e kérdésre. Feltehető, hogy a fogalmak bevezetésének sorrendje, és az ezáltal meghatározott fogalmi struktúra jelentős összefüggésben van a tananyag tartalmával. Mindamellet HORVÁTH György álláspontja az, hogy teoretikusan *nem lehet eldönteni* melyik a legelőnyösebb (legtanulhatóbb) felépítése valamely tananyagnak. Ehhez feltétlenül „folyamatos, széles körű empirikus kísérletekre van szükség” (213. oldal.)

Nos, — teheti fel az újabb kérdést a kételkedő olvasó - akkor miért kellett a könyvben kifejtett bonyolult analízist elgondolni és végigjárni?!

Néhány nagyon óvatosan megfogalmazott következtetés mégis adódik a különböző fogalmi struktúrák didaktikai-pszichológiai értékére nézve. Nyilvánvaló, hogy a fogalmak bevezetésének sorrendje kihat a helyes megértésre és az értelmes tanulásra. A bevezetés sorrendjétől függ „átfogó erejük” is. Nem csodálkozunk már, hogy HORVÁTH György egy FEYNMAN-idézzel foglalja állást: „Jobb kezdeni . . . a legáltalánosabb törvényekkel és azután fordulni vissza és az egyszerűbb feladatokra alkalmazni őket . . .” (215. oldal.)

Könyvét a szerző metodológiai jellegűnek szánta, a tankönyvek strukturális tulajdonságait kívánta „megmérni”. E célját feltétlenül elérte. *Ami ezen túl meggy munkájában, az — a várható élenk helyeslésekkel és heves ellenkezésekkel együtt — egész tantervelméleti tevékenységünkre pszéditőleg kell, hogy hasson.*

BAKONYI PÁL

FEKETE GYÖRGY: AZ IFJÚSÁG JÖVŐJE ÉS AZ ISKOLA

Budapest, 1972. Kossuth Könyvkiadó. 209 o.

A szerző ifjúságunk jelenlegi és távlati tanulási és munkalehetőségeinek áttekintésével kíván hozzájárulni iskolarendszerünk tudományosan megalapozott továbbfejlesztéséhez. Elgondolásait, vagy amint mondja, „ötlettárát” elsősorban a népgazdasági tervezés, illetve a népgazdasági munkaerőtervezés gazdag kincses-tárából meríti. Így az olvasó részletes tájékoztatást kap a tanulmányból arra vonatkozóan, hogy milyen gazdasági-munkaerőgazdálkodási megfontolások szabták meg iskolarendszerünk jelenlegi strukturáját, közép- és felsőfokú intézményeink beiskolázási arányait, valamint az egyes iskolatípusok képzési célját.

A vizsgált problémakör: a társadalmi demokratizmus és a népgazdasági hatékonyság összefüggése a képzésben és a foglalkoztatásban. A szerző a következőkben fogalmazza meg vizsgálati célkitűzését:

„*Hogyan oldható fel a szocialista társadalomban a képzési igények és a foglalkoztatási lehetősé-
ellentmondása, ha*

— a középfokú oktatás elterjedésével, a képességek kibontakoztatásával egyre általánosabbá válik a szellemi pályákra való alkalmasság,

— ugyanakkor a munkamegosztás elválasztja a szellemi és fizikai munkát, és a többség részére, bár alkalmas a szellemi munkára, csak fizikai munka biztosítható?

A *munkamegosztás determinizmusa* távlatilag a hatékony foglalkoztatás következetesebb érvényesítésével párosul . . . hiszen ellenkező esetben a termelékenységért folyó világversenyben könyörtelenül lemaradunk. Ebből következően az adott feladathoz és technikai feltételekhez a szakértelem minimumát kell felhasználnunk, és csak igen hosszú távlatban kerülhet sor arra, hogy a szakértelem színvonalához keressük meg a feladatot és a technikai feltételeket.

A *nyílt társadalom eszménye* mindehhez az egyenlő esélyek követelményét párosítja. A felemelkedés fokmérője minden iskolázottsági fokon és minden munkaerőcsoport számára:

— széles rétegek elhelyezkedési lehetősége tanulás és munkán keresztül szelekció révén a közvetlenül felette álló csoportban,

— és emellett kisebb csoportok eljutása a munkaköri hierarchia legmagasabb posztjaira is, iskolázottság révén megvalósuló előrelépéssel.” (6—7. o.)

A magunk részéről népünk — és benne ifjúságunk — szocialista jövőjét, társadalmi-gazdasági és kulturális felemelkedését nem egyszerűen a „munkaköri hierarchia” ranglétráján való feljebbjutásban látjuk, hanem a valóságos emberi emancipációban, a „nyílt társadalom”, vagyis a szocialista demokratizmus sem valamilyen „eszmény” számunkra, hanem szocialista átalakulásunk valóságos tendenciája. Végül a társadalom és iskola valóságos összefüggése is sokrétűbb és áttételesebb, hogysen a társadalmi demokratizmus fenti módon értelmezett követelményéből, valamint a munkaerő jelenlegi és távlati foglalkoztatási, illetve szakmasztruktúrájából *direkt*

következtetéseket lehetne levonni az iskolai nevelés és képzés céljára, tartalmára és szerkezetére vonatkozóan.

A termelékenyséért, főleg pedig a termelő, alkotó emberért folyó világversenyben hatalmi pozícióban sem rendelhetjük alá az embert a magatertemtetten eszközöknek és viszonyoknak, különösen a régi, az embert is megosztó munkamegosztás determinizmusának. A szerző ugyanis azzal kérdőjelezi meg a fejlett tőkés országok kommunista pártjainak törekvését, és programját „a serdülőkorúak kettős iskolarendszerének felszámolására, és az egységes iskola létrehozására,” hogy „Az adott helyzetben e programok indokoltan helyezik az iskolarendszer demokratizmusának követelményét a munkásokra hátrányos tehetség kiválasztás szempontjai elé. Hatalmi pozícióban, amikor az oktatás és munkaerő-politika terén széles körű intézkedéseket lehet hozni, esetleg más lenne a kérdés.” (30—31. o.)

Az ifjúság kommunista nevelésének marxi—lenini programját megvalósító egységes szocialista iskola követelménye nem taktikai okokból, és nem időlegesen került be a kommunista pártok programjába, hanem mert más úton nem biztosítható a gyermekek — minden gyermek és fiatal — személyiségében rejlő lehetőségek maximális kifejlődése, nem szüntethető meg hatalmi pozícióban sem a mindenoldalúság és a specializáció, az egység és differenciáció antagonizmusa. Ha pedig egységes, nyitott, szocialista értelemben demokratikus iskola (iskolarendszer) megteremtése nélkül kíséreljük meg a differenciált oktatást, a tehetséggondozást és kiválasztást, az — saját eddigi tapasztalataink szerint is — nem csökkenti, hanem növeli a munkás- és parasztyermekek átmeneti társadalmunkban még meglévő nevelődési-művelődési hátrányát.

A kettős iskolarendszer ugyanis újratermeli „a régi munkamegosztást,” ezért korszerűsített formájában sem csökkenti, hanem konzerválja a város és falu, a szellemi és fizikai munka közötti lényeges különbséget, sőt ellentétet, nem készíti elő gyermekeinket, fiataljainkat az értelmes munkaelosztásra és munkaegyesítésre, nem segíti elő a szocialista termelőerők és termelési viszonyok társadalmunkban szükségessé és lehetséges mértékű fejlődését. Fokozatos felszámolása a szocialista társadalmi és emberi fejlődés objektív szükségleteit és tendenciáit pedagógiai szintézisbe hozó; forradalmi harcunk és építőmunkánk objektív pedagógiáját megismétlő egységes iskolarendszer kiépítése útján is tehát elsőrendű politikai, népgazdasági, társadalmi és pedagógiai érdek.

Ha a munkamegosztás determinizmusát, a kettős iskolarendszer fenntartását illetően nem is tudjuk magunkévá tenni a szerző álláspontját, azzal messzemenően egyetértünk, hogy a szocialista értelemben hatékony iskolarendszer tervezésének, szervezésének és irányításának alapvető előfeltétele az ösztársadalmi termelés, azon belül az anyagi termelés, a szocialista nagyüzemi termelés és gazdálkodás folyamatainak, mennyiségi és minőségi szakemberszükségletének, munkahelyi és szakmai struktúrájának sokoldalú tudományos elemzése. Az ifjúságra váró munkaterületek, munkaköri feladatok rendszerét, követelményszintjét is szükséges az eddiginél részletesebben és pontosabban tisztázni. Ebből a szempontból figyelemre méltónak tartjuk FEKETE György nemzetközi adatokkal is alátámasztott elemzéseit a szakemberek foglalkoztatására, a szaktudás hasznosítására vonatkozóan. Ugyancsak figyelmet érdemel a tanulmány III. fejezete, amelyben a szerző a komplex gépesítés és automatizálás hatását vizsgálja a munkamegosztásra, illetve az ipari, a mezőgazdasági, kereskedelmi és szolgáltatási munkára, a munkaköri feladatok változására.

Az elemzésből sokszor már menetközben levont, majd a tanulmány végén külön is összefoglalt következtetéseit azonban már bizonyos fenntartással kell fogadnunk. Nemesak a korábban már említett szemléletbeli és metodológiai nézetkülönbségek miatt, hanem azért is, mert — mint azt a szerző maga is hangsúlyozza — a következtetések alapjául szolgáló munkaerő-előírányzatok is felülvizsgálatra szorulnak:

„Az előbbieket során a munkaerő-állomány 1968—1980 közötti minőségi összetételének csupán néhány jellegzetességét igyekeztünk — nagy vonásokban — bemutatni. Ezzel kapcsolatban arra szeretnénk utalni, hogy az ismertetett előírányzatok — az eddigi tervezési tapasztalat messzemenő hasznosításával — számos vonatkozásban felülvizsgálatot igényelnek. A megindult távlati tervezés keretében a következő években az újabb termelési-műszaki fejlesztési koncepció alapján a teljes szakmunkaerő-szükségleti terv újbóli kidolgozására is sor kerül.” (189. o.)

Ugyanezen idő alatt — a KB oktatáspolitikai határozata értelmében — hozzá kell fogni egyrészt a nevelő-oktató munka hatékonyságának a jelenlegi szervezeti keretek közötti lehetséges és szükséges fokozásához, másrészt a távlati fejlesztés tudományos megalapozásához. Ez lehetőséget ad a tervezés eddigi egyoldalúságainak leküzdésére; arra, hogy a társadalmi tervezés minden szférájában, a népgazdasági tervezésben éppenúgy, mint a tudománytervezésben, vagy a nevelés, az embertermelés tervezésében — a szerző intencióinak megfelelően — „a munka és méginkább a munkás” kerüljön a középpontba. A munka természetesen nem mint egyszerű vagy bonyolult munkafolyamat, hanem mint szocialista termelés és gazdálkodás, az ember pedig nem csupán „munkaerő”, hanem mint a munka, a megismerés és az érintkezés szubjektuma, a társadalom első és legfontosabb termelőereje.

SZÉKELY ENDRÉNÉ