

SZOKOLSZKY ISTVÁN: VÁLOGATOTT TANULMÁNYOK

Összeállította és az utószót írta *Székely Endréné*.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1972. 368 old.

SZOKOLSZKY István írásait SZÉKELY Endréné rendezte sajtó alá, sokunk tartozásának terhét vállalva, nem egyszerűen a kegyelet jegyében, de számos vonatkozásban ma is tanulságul. Természetesen a mai olvasó másfelől közelíthet a kötethez és másféle optikával ítélheti meg a benne foglaltakat, ha nem ismeri személyesen is azt az egész időszakot, amelyben SZOKOLSZKY István élt és működött és ha nem ismerte magát a „szerzőt” is személyesen mint embert, mint alkotó marxista pedagógust. Annak a mai olvasónak, aki mintegy „utólag”, s csak e tanulmánykötetből tájékozódik SZOKOLSZKY munkásságáról, e kötet több vonatkozásban „csak” neveléstörténeti-elmélet-történeti adósság törlesztésének tűnhet.

Bizonyos értelemben így is van. Nemcsak azért, mert SZOKOLSZKY már nem él, hanem azért is, mert minden életmű korhoz, korfeltételekhez kötött és ez SZOKOLSZKY itt közölt tanulmányait is különböző vetületeiben immár valóban történeti, neveléstudomány-történeti dokumentummá avatja. Gyorsuló fejlődésünk sodrában — ami nem frázis, hanem tény — különösen is így van ez, még akkor is, ha gyorsuló fejlődésünkben levonjuk mindazt, ami benne csak divat vagy kérés-életű újdonságkeresés, s akkor is, ha figyelembe vesszük, hogy SZOKOLSZKY István gazdag szelleme mindig lépést tartott a maga idején valós fejlődési tendenciákkal, amint arra későbbiekben még igyekszünk rámutatni.

A „kor” és a „korfeltételek”-re való utalás vonatkozatható arra a tényre is, hogy SZOKOLSZKY nem jutott el „a” mű megírásáig, olyan összefoglaló nagy didaktika, vagy egyáltalán szisztematikus pedagógia-elmélet megalkotásáig, amely *készültségét és alkotóképességét* teljesebben — mint egy totalitásban — reprezentálhatná, teljesebben, mint a válogatott tanulmányok. (Itt most nem összefoglaló jellegű didaktika-jegyzeteire gondolunk, melyek közül az egyik — a SZÉKELY Endrénével közösen írt egyetemi jegyzet — ma is „tananyag”-funkciót tölt be.) Ezt a tényt természetesen nem óhajtjuk pusztán a korból és a korfeltételekből levezetni, de hogy összefüggenek az utóbbiakkal, afelől nincs kétségünk.

Egy pillantás „SZOKOLSZKY István életútjára” — melyről SZÉKELY Endréné a kötet végén szól (475—482 old.) — megvilágíthatja azt, amire gondolunk. „Tevékeny részt vállalt a 'Fényes szellők' nemzedékének nevelésében mint kollégiumi igazgató . . . 1949 szeptemberétől haláláig a pedagógus-képzés és továbbképzés különböző posztjain 'a nevelők nevelőjeként' tanult és tanított, küzdött megalkuvás nélkül 'az új ember új módon való neveléséért' . . . Igazgatója volt a Pécsi Pedagógiai Főiskolának, rövid ideig vezetője az ELTE Pedagógia Tanszékének, 1952-től a Központi Pedagógus Továbbképző Intézetnek. Később (1958-tól) a Pedagógiai Tudományos Intézet, majd 1962-től az Országos Pedagógiai Intézet munkatársa. 1965-ben bekapcsolódott a Budapesti Műszaki Egyetem Pedagógiai Tanszékének munkájába . . .” Magában véve is sokrétű nevelői, szervezői munkásságát széles körű közéleti, társadalmi tevékenységgel kötötte össze. Elméleti és gyakorlati, tudományos és közéleti tevékenységét nyugtázta a Munka Érdemrend, az Oktatásügy Kiváló Dolgozója kitüntetés, a Makarenko Emlékérem. Egyetemi docensi kinevezését és Didaktika tankönyvéért az Akadémiai Díj II. fokozatának ünnepélyes átadását már nem érthette meg. „Fel kell figyelniünk . . . arra — írja SZÉKELY Endréné —, hogy polemikus frásait is mindenkor a tudományos objektivitás, az ellenfél véleményének tiszteletben tartása, annak immanens bírálata, azaz belső ellentmondásainak feltárása fémjelzi. Pártossága soha nem fajult az ideológiai ellenfél ócsárlásává, szitok-átokká, ami az ötvenes években pedagógiai írásaikat annyira jellemezte”. Ha szabad valamit ehhez a személyes ismeretség egyik adalékaként hozzátenni, az a következő: SZOKOLSZKY mélyen gondolkodó, töprengő, vajúdvá-alkotó ember volt, aki mintegy „megszervezett” azért, ami azután a „végtermékben”, cikkeiben, tanulmányaiban már kristályos tisztasággal, átható logikával, szinte szellemi élvezetet nyújtó elemző-készséggel és nyelvezettel jelent meg.

Nem akarjuk idealizálni sem az életutat bemutató tanulmányt, sem SZOKOLSZKY István életművét, az előttünk fekvő válogatott tanulmányokat. Erre nincs is szükség. Egyrészt a mai olvasó,

akiről fentebb említést tettünk, felnőtt olvasó és nem kell külön-külön rámutatnunk azokra a korabeli korlátokra, amelyeknek hatása alól senki sem — SZOKOLSZKY sem — vonhatta ki magát. Másrészt SZOKOLSZKY munkásságában annyi a tanulságos „elem”, amennyi a figyelmes olvasót meggyőzheti afelől, hogy itt nem csak pedagógiai elméletünk történeti fejlődésének dokumentumaival áll szemben.

A *makarenkói pedagógia*, amely elméleti és gyakorlati munkásságának egyik centrumát alkotta, SZOKOLSZKY itt közölt cikkeiből, megnyilatkozásaiból kitűnően is olyan „vezérfonal”, amellyel kapcsolatban annak idején is — ismételtelen — két vesztélytől óvott. Az egyik vesztély: a makarenkói pedagógia negligálása azon az alapon, miszerint MAKARENKO nem szokványos iskolai pedagógiát művelt, hanem speciális pedagógiai területen dolgozott, s más környezetben, más feltételek közt, mint a magyar pedagógusok nálunk 1945 után. Ezek természetesen tények, de nem érvek. MAKARENKO pedagógiája „érvényes” pedagógia — vallotta, propagálta és érvényesítette SZOKOLSZKY, de „racionális magvát”, alap gondolatait, tapasztalat- és kísérletezés-szülte fő elméleti konzekvenciáit tekintve.

A másik vesztély, amelyetől SZOKOLSZKY ugyancsak óvott — s amivel kapcsolatos álláspontja már előbbiekben is benne rejlik — a makarenkói pedagógia külsőségeinek mechanikus átvétele, az alkotó alkalmazás helyett a dogmatikus viszonyulás Makarenkóhoz, aki pedig maga mondta azt, hogy „a pedagógia a legdialektikusabb tudomány”. Nemcsak azért a legdialektikusabb, mert a pedagógiai jelenségben minden összefügg mindennel, mégpedig intenzíven, közvetlenül, nemcsak azért, mert „hét évi munkám alatt a telepen nem volt két teljesen hasonló esetem” (mondja MAKARENKO) és nem is csak azért, mert ugyanazon eszközök és módszerek másként és másként funkcionálnak különböző pedagógiai rendszerekben stb., hanem azért is, mert a pedagógia egész rendszere, „logikája” érzékenyen összefügg azzal a társadalmi valósággal, amelyben kialakul és amelyre hat. A makarenkói pedagógia alkotó alkalmazása a mi viszonyaink között, a mai feltételeket és követelményeket figyelembe véve is ezt a „két-frontos” szemléletmódot igényli. Ez a pedagógia nem évvült el és nem merevedhet dogmává sem.

Sok minden, amit annak idején SZOKOLSZKY István megfogalmazott, első pillantásra ma már szinte „közhely”-számba megy. Ehhez azonban két megjegyzést kell fűznünk. Az egyik az, hogy ami ma „közhely”-számba megy, az azért is van így, mert hosszú évek során átment a köztudatba, nem utolsó sorban SZOKOLSZKY István munkássága révén is. SZOKOLSZKY az a fajta elméleti pedagógus volt, akinek cikkeit, tanulmányait, kéziratok anyagait gyakorló pedagógusok széles köre élénk érdeklődéssel olvasta, állandó figyelemmel kísérte. A másik megjegyzésünk az, hogy SZOKOLSZKY ma már esetleg közhelyként ható megállapításait is igen differenciáltan fogalmazta meg, kiemelkedő probléma-érzékenységgel, a pozitív mondanivaló kristályos tisztaságú, elméletileg megalapozott és közerthető formában való kifejtésével, a várható, vagy jogos ellenvetések gondos számbavételével, a félreértések és buktatók esetenként úgyszólván előrelátó jelzésével. Ez tűnik ki írásaiból akár a cél- és feladatrendszer, akár a tanulói aktivitás, akár a „korszerű” illetve „hagyományos” óravezetés, oktatási módszerek kérdésével foglalkozik. Ezzel kapcsolatban a látszólag „közhely”-szerű megállapítások alapuló állványzata, mindig árnyalt, dialektikus kifejtése is más megvilágításba kerül s ma is eleven ösztönzéseket tartalmaz, nem is beszélve az elemző munka mintaszertűségéről metodikai szempontból. Ma is érdemes tanulmányoznunk az annak idején nálunk is nagy visszhangot kiváltó MOSZKALENKO-vitára vonatkozó megállapításait, a tanulói aktivitásra vonatkozó kutatások néhány feladatáról írt tanulmányát, s azokat az előttünk fekvő kötetben szereplő, erősen helyhez és időhöz kötött írásait, megnyilatkozásait is, amelyek már nagyrészt valóban történeti, neveléstörténeti érdekűvé váltak, de egy-egy gondolatmenet, egy-egy téziszserű probléma-felvetés, vagy megoldásirány — jelzés erejéig mégis mintha a mának szólának, ma íródának.

Különös érdeklődésre tarthatnak számot azok a tanulmányok, amelyek szinte egészükben mai problémákat feszegetnek, s probléma-megoldásokat alapoznak, nagyjában egy évtized távol-ságából. Például „A tanulók értékelése és osztályozása”, „A tantárgyi feladat- és követelmény-rendszerek kialakításának néhány problémája és tapasztalata”. „A 'hagyományos' és 'korszerű' óravezetés” stb. Már a Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1960-as kötetében („A tantervi követelmények és az osztályozás”), továbbá az OPI kiadásában 1964-ben megjelent „A tanulók értékelése és osztályozása” című tanulmányok is világosan exponálnak egy sor akkori és egyben „tipikusan mai” problémát. A több mint egy évtizeddel ezelőtt kiadott tantervekben megjelenő „követelmények”-et, melyek a tantárgyi feladatok megjelenése, illetve a taxatív tananyag-felsorolás nyomán mintegy a tananyag feldolgozásával kapcsolatos „ismeret-jártasság-készség” szinteket, vagyis a tantárgyi feladatokat igyekeznek évfolyamokra lebontani, SZOKOLSZKY előrelépésnek tekinti a puszta anyag-felsoroló tantervekkel szemben, ugyanakkor félreérthetetlenül rámutat arra, hogy ezek a „követelmények” még nem adnak elég biztos mutatókat a gyakorló pedagógusnak a tanulói teljesítmények értékeléséhez és az értékelés osztályozattá, érdem-jegygyé való transzformálásához. Nem az osztályozás eltörlése, hanem objektivitásának fokozása irányában kell előrehaladnunk, állapítja meg — szerintünk — helyesen. Igen, de ez utóbbinak

feltétele, hogy vajon kellőképpen tisztázottak-e a tantervi követelmények? Ha a tantervi „követelményeken” ezt nem lehet számonkérni, akkor vajon a Rendtartás ad-e eléggé biztonságos fogódzókat, jól megragadható kritériumokat e tekintetben? A Rendtartás normái is elég matematikusak, már csak azért is, mert nemigen lehet általános osztályzati normákat kellő mértékben konkretizálni, tekintet nélkül a különböző tantárgyak sajátosságaira. Tantárgyi osztályzati normákat kellene kidolgozni, vagyis: már itt és ekkor felmerül egész tartalmi plaszticitásával a cél-, feladat-, illetve tantárgyi taxonómia egész problémaköre.

A problémakör világos és programmatikus exponálása kapcsán nem arra gondolunk, hogy SZOKOLSZKY István a nemzetközi és hazai irodalomtól, a gyakorló pedagógusok tapasztalataitól, jelzésétől, egyáltalán más kutató pedagógusoktól függetlenül tette, írta és vázolta fel mindazt, amit tett, írt és felvázolt. Ezt elsősorban ő maga hárította volna el magától. Maga is utal például a KPTI fizika és földrajz tanszéke által kidolgozott „tantárgyi próbákra”, amelyek 392 tanuló (7–7 osztály) 190 kérdésre adott válaszait mérték fel az 1956–57-es tanév végén, s ugyanígy támaszkodik — vitatható pontok jelzésével — Kiss Árpád: „*Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata*” címen megjelent közleményeire, az abban foglalt vizsgálati anyagra, amely már annak idején is széleskörű felmérése volt annak, amit a tanulók valóban tudnak s egybevetése azzal, amit a tantervi előírányzat, illetve egy szükséges alpműveltség jegyében tudniuk kellene — hogy egyebekre most ne utaljunk.

„A tantárgyi feladat- és követelményrendszerek kialakításának néhány problémája és tapasztalata” című kézírata, amelyet a tanulmánykötet anyagában szintén megtalálunk, ugyanezt a kérdéskört érinti ma is figyelembe veendő, aktuális formában, a tantárgyi feladatrendszerek megfogalmazásának aspektusában. SZOKOLSZKY az 1961-es tantervi reformmunkálatokba bekapcsolódva részben alapvető körvonalazását adja a tantárgyi feladatok kimunkálásában tekintetbe veendő szempontoknak (a nevelés általános célrendszerre, ennek az adott iskolafok, iskolatípus cél- és feladatmeghatározásában jelentkező konkretizálása, oktatás-, illetve neveléslektani megközelítése, nem utolsó sorban a tantárgyi specifikumok érvényesítése — mindezek szintetizálása, együttlátása, egyeztetése), részben az így megadott elvi alapon konkrét elemzését nyújtja a megszületett különböző tantárgyi feladat-meghatározásoknak. „A tantárgyi feladatrendszerek — mondja — tömören tartalmazzák mindazokat a legfőbb oktatási és nevelési feladatokat, amelyek az illető tárgyra jellemzők és amelyeknek a megoldásával a tantárgy oktatása különösképpen hozzájárul az általános nevelési célkitűzések megvalósításához. Ezzel a tantárgyi feladatrendszer legfőbb kontúrjaiban meghatározza az illető tantárgyban folyó oktatás fő irányát, legalapvetőbb tendenciáit”.

Ezen a magában véve elvi deklarációnak tűnő meghatározáson túl azonban — mint utaltunk rá — konkrét elemzésnek veti alá a különböző, akkoriban kialakított tantárgyi feladatmeghatározásokat. Rámutat a tananyag (a szakértői oktatás tartalma) és a tantárgyi feladat-meghatározás pontos kialakításának kölcsönhatására, másként szólva arra a problémára, hogy ha „*tananyag-centrikusan*”, *egyoldalúan csak az adott tantárgy, illetve a mögötte álló szaktudományos igények belső szisztémája szerint* alakult ki a tanterv, akkor az utólagos feladat-meghatározások — „*finomítások*” — már jórészt valóban csak fogalmazási problémává zsongorodnak, a különböző tantárgyak tartalma között mintegy utólagosan keressük az elvi „*munkamegosztást*”, a tantárgyi feladatrendszerekben is tükrözteni kívánt tantárgyi koordinációt — koncentrációt. A különböző tantárgyak feladatrendszerének egyeztetése *egymással* így aligha lehet optimális. Legalább ennyire problematikus marad, illetve lesz ebben az esetben az ugyanazon tantárgy feladat-meghatározása és tartalmi anyaga közti összhang is.

SZOKOLSZKY konkrét elemzései rámutatnak a tantárgyak „*egyenlőtlen fejlődésére*” ebből a szempontból is. Egyes tantárgyak feladatainak a kimunkálásában szerepet játszott a szélesebb egészen — az általános képzési, nevelési célrendszeren — belüli tudatos, tervszerű, a tantárgyak közti „*munkamegosztást*” módszeresen vizsgáló kutatás, elemzés, más tantárgyak viszont megmaradtak — már a tantárgyalakítás „*kiinduló-szintjén*” is — saját specifikumaik körében. A tantárgyi feladatok közt valóban a *tárgyra jellemző nevelési-oktatási-képzési specifikumok* emelendők ki, ez azonban csak akkor sikerülhet igazán, ha a többi tantárggyal és az egész célrendszerrel együtt kerül kimunkálásra. Például az akkori tantervkészítő munkában, vitákban is kiderült, hogy a matematika-tanítás specifikus feladata aligha lehet „*a logikus gondolkodásra*” nevelés, hanem ezen belül is inkább az absztraháló-képességnek itt különös-súlyú és sajátosan jelentkező fejlesztése. Ugyanígy „*a világ anyagi egységének*”, „*megismerhetőségének*” és „*átalakíthatóságának*” demonstrálása — *így, ebben a formában* — aligha írható oda külön egyik, vagy másik tantárgy feladatrendszerébe, hanem inkább azt kellene megragadni, hogy egyik, vagy másik tantárgy tanítása — s az azon keresztül érvényesítendő képző-, nevelőmunka — a tantárgy jellegéhez híven különösen mivel járulhat hozzá ezekhez az általánosabb, szélesebbkörű célokhoz, feladatokhoz. Ugyanez vonatkozik „*a földrajzi gondolkodás*”, „*a matematikai gondolkodás*” ilyen formában aligha eléggé kifejező, orientáló feltüntetésére. Minden fontos, általános nevelési, képzési feladat nem szerepelhet minden, vagy több tárgyban megfogalmazott feladat-

rendszerben: egyfelől sztereotípiára vezetne, másfelől csak erőltetett, mesterkelt, formális feladatmeghatározások születhetnének így. A tantárgyi feladatok meghatározásában a *szelektálás*, a *tantárgyi specifikum* kidomborítása a döntő, csak így lehet valóban *orientáló* funkciójú, aminek feltétele viszont az egészben a rész keresése és megtalálása, az együttlátása és kezelése az általános cél- és feladatrendszernek, a tantárgyi sajátosságoknak, s a neveléslelektan (másfelől iskolatípus, iskolafok rendeltetése és pszicho-pedagógiai lehetőségrendszere) irányából történő közelítésnek. (Különböző egy tantárgyi feladatrendszere például az általános, illetve a középiskola viszonylatában alig fog egymástól különbözni!)

Hasonlóképpen lehetne más tanulmányaiból is máig is érvényes, figyelmeztető elemzéseket kiemelni és taglalni, erre azonban egy könyvismertetés keretében aligha van hely, illetve szükség. Külön is értékelnünk kell viszont Szokolszky István munkásságának nemcsak általában vett tárgyyszerűsége és tárgyilagosságra való törekvését (amint arról imént is, korábbiakban is, más-más összefüggésekben szó esett), hanem fogékonyságát az új iránt, így nem utolsó sorban a marxista pedagógiai kutatásban is jelentkező valóságfeltáró igény, lehető egzaktásra törekvés jól kitapintható szálait. Amikor a Pedagógiai Tudományos Intézetben egy tanulói aktivitást vizsgáló munkacsoport vezetését vállalta, mindenekelőtt e tekintetben is helyzetfeltárára törekedett. Ebből fakadt, ehhez is kapcsolódott például az „*órajegyzőkönyves*” kutatás metodikájának alkalmazása, amint az például a Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1965. évi kötetében „*A 'hagyományos' és a 'korszerű' óravezetés*” című tanulmányában is jelentkezik. Egyetlen tantárgy egyetlen 7 órás témakörének egyetlen osztályban való tanítása is, ha egzakt megfigyelésnek, megfelelő technikával végzett mikro-vizsgálatnak vetjük alá, aranybányájává válik a legkülönbébb felismeréseknek, további tájékozódási pontoknak és megalapozott hipotéziseknek. 231 óra-jegyzőkönyv készült el, s ennek egy kis töredékéből merítve is gazdag termést takarít be a szerző. Csupán a következőket idézem: „Abban az osztályban, amelyről az alábbiakban szó lesz, a hét óra folyamán 1590 szóbeli megnyilatkozás hangzott el a tanár és a tanulók részéről. (Szóbeli megnyilatkozás címén foglaljuk össze a tanár és a tanulók minden — a magnetofonfelvételen szereplő — összefüggő megnyilatkozását. Az egyszavas megnyilatkozásokat éppúgy egy egységnek vettük, mint a 10, vagy 15 szavasakat.) Ha csak 1000 megnyilatkozást vesszünk átlagosnak osztályonként, akkor is 33 000 tanári és tanulói megnyilatkozást kellene megvizsgálni, részletesen elemezni az adott esetben. És ez akkor még mindig csak az általános iskolai 6. osztályos fizika egyetlen hétorás témája tanításának a vizsgálata lenne, mindössze 33 osztályban. Ilyen számok alapján nem nehéz 'ad absurdum' bizonyítani, hogy a tanítási órák mikrovizsgálata, statisztikai feldolgozás és tudományos általánosítás szempontjából elegendő mennyiségű adattömeg feldolgozása *modern technikai eszközök* nélkül szinte reménytelen.”

Ezzel az idézettel — minden kommentár nélkül — csak azt akartuk bizonyítani, amit problémaérzékenységek, új iránti érzékek, a pedagógiai valóság feltárására, lehető egzaktásra törekvésnek mondtunk az előbbieken. Ma már természetesen más helyzetben vagyunk, mint voltunk 1961 körül és ez sok mindent megmagyaráz abból, ami a mai kutató szempontjából már evidens, vagy éppenséggel vitatható lehet. Nem is a mai kutató, mint inkább általában a pedagógus és a pedagógia szemszögéből kívánunk csak arra utalni, hogy — többek között — a tanulói aktivitás és az ún. ál-aktivitás megkülönböztetése, a tanulói aktivitásra való támaszkodásnak és az aktivitás fejlesztésének a valóságos frontális osztálymunka, a tanítási óra keretében regisztrálható mértéke és minősége éppen ezekből az óra-jegyzőkönyves vizsgálatokból alakult, illetve derült ki (hogy egyéb termékeny felismerésekről és lehetőségekről most ne szóljunk). Mindez „*ott és akkor*” is merőben más volt már, mint merő pejoratív értelemben vett filozófiai pedagógia, mint „*írásztal mellett kiagyált elmeszülemény*”, mint deduktív feltételezés a pedagógiai valóság megkerülésével, vagy éppen ún. „*normatív*” pedagógia, amely egyszerűen — voluntarisztikusan — „*kell*”-eket, követelményeket állít fel a valósággal szemben.

BÁTHORY Zoltán írja „*A tantárgyi osztályozás néhány mai jellegzetessége*” című cikkében (Pedagógiai Szemle, 1968. 12. sz.), hogy az első ösztönzéseket, az ún. „*osztályzat-statisztikai módszer*” alkalmazására (tanulói teljesítmények és tanári osztályzatok egybevetését célzó kutatás első etapjaként osztályzat-megoszlások és szóródások 6 tantárgyban, 9 gimnáziumban, 30 általános iskolában, összesen 81 645 osztályzat elemzésével, osztályzat-irányultság típusok megállapításával stb.) Szokolszky Istvántól kapta.

E szerény recenzió csak az életmű sokoldalúságát, gazdagságát igyekezett — bizonyára önkényes tallózással — érzékeltetni, különösen arra törekedve, hogy megmutassa: nemcsak elmélet-történeti tartozás törlesztéséről van szó ebben a kiadványban, hanem hazai marxista pedagógiánk egyik jelentős úttörőjének számos vonatkozásban ma is elevenen ható életművéről.

FALUDI SZILÁRD