

Ennek megfelelően az első rész néhány kiemelkedő történeti elemzést gyűjt össze DURKHEIM és DEWEY tollából. E szakaszból legjobban DURKHEIM elegáns stílusú esszéje tetszett a jezsuita egyetemről.

A második szakasz a könyv fő része; láthatóan legkidolgozottabb fejezete a nevelésszociológiának. Ez a tanulmánycsoport ugyanis az iskolában tapasztalható egyenlőtlenségek társadalmi gyökereiről szól, (pl. MOLLENHAUER, KÖCKEIS, JACKSON és MARSDEN vagy ZOTOVA, ASKENAZI és KOVALENKO írásai), illetve azt a szerepet írja le, amelyet a különböző társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásában vagy továbbélésében az iskola betölt (így pl. BOURDIEU, BOWLES vagy BERNSTEIN cikkei). Minthogy e szakasz a leggazdagabb, itt a legnehezebb súlypontozni. BOURDIEU ebben a részletben (és ebben a fordításban) is szellemes, mint általában; BOWLES (a maga módján) emelkedett; JACKSON és MARSDEN nálunk is többször fölemlgetett könyvének (*Az oktatásügy és a munkásosztály*) részlete pedig közérthető, és szociografikus módszerei révén hozzzánk talán a legközelebb áll. A recenzens bevallja, hogy BERNSTEINT itt is kissé nehezen érti (főként tantervemléti eszmefuttatását); s hasonló esetben HESS és SHIPMAN pszichológusok tanulmányát talán nem vagy nem itt közölte volna. E fönttartások ellenére hangsúlyozom: *mindenki, aki a tanulmányi hátrány, az iskolai hátrányos helyzet témaköré iránt érdeklődik, rendkívül sokat meríthet innen.*

A könyv iskolareform-gondolatokkal zárul. Ez a legpedagógiaibb s a leginkább pedagógusi szakasza a gyűjteménynek. Részben azért, mert a szakasz legérdekesebb részeit olyan ismert nevű pedagógusok írták, mint BLONSKIJ vagy DEWEY; részben pedig azért, mert épp az iskolareformok körében kell viszonylag legtöbbet szólni magáról az oktatásügyről, az iskoláról, az oktatás-nevelésről. (Sajnálatos viszont, hogy MACHACEK tanulmánya inkább előadásvázlat, mintsem a szlovák középfokú oktatás reformjának szociológiai elemzése.)

Végére hagytuk a könyv közbeeső, harmadik részét. Nem azért, mintha jelentéktelenebb problémákkal foglalkoznánk, mint az első, a második és a negyedik szakasz; hanem éppen mert olyan területet érint, amely kevésbé illik bele a nagytársadalmi megközelítésbe, mégis igen fontos szociológiai—pedagógiai kérdéseket vet föl. E kérdések egy szűkebben értelmezett „iskolaszociológia” irányába mutatnak; egy olyan nevelésszociológiai részterület irányába, amely az iskolával mint szervezettel foglalkozik.

A szociológusok úgy tartják számon, hogy a szociológiai szervezetcutatás fogalmi rendszerét és technikai apparátusát az amerikai nevelésszociológiában kezdték alkalmazni az iskolára. A pedagógusok viszont tudják, hogy századunk húszas éveinek „új iskolái” — akár a polgári reformpedagógia köntösében, akár a születő szovjet iskolarendszer keretében — már régen „társadalmi rendszerként”, „társadalmi szervezatként” tekintették és kezelték az iskolát. Az viszont igaz, hogy az üzemszociológián iskolázott szervezettelételes alkalmazását mintegy tíz évvel ezelőtt javasolta pedagógus kollégáinak az angol E. HOYLE (*Educational Research* VII. évf.), 97—114), az utóbbi két-három évben pedig a francia, a nyugatnémet és az osztrák szakirodalomban jelentek meg hasonló elemzésekkel. A marxista nevelésszociológiából is tudunk hasonló példát: SZCZEPANSKI gondolatébresztő elemzését az egyetem hivatalos és rejtett társadalmi funkcióiról (*A felsőoktatás szociológiája*, 1969), vagy A. MEIER nevelésszociológiai bevezetőjének idevágó fejezetét (*Soziologie des Bildungswesens*, Berlin 1974).

E viszonylag gazdag és friss anyagból azonban a harmadik rész csak SZCZEPANSKI könyvéből idéz részletet (s talán abból sem a legújszerűbbet). És ha számításba vesszük a szerkesztői munka igen lassú átfutási idejét — a könyv anyagának gyűjtése, ha jól tudom, talán 1969-ben vagy még korábban kezdődött, amikor az említett iskolaszervezeti-elméleti irodalomból alig állott rendelkezésre valami —, akkor is hiányolunk néhány sokat idézett nevet. Így az amerikai W. WARRENét, akit a polgári nevelésszociológiai szakirodalom gyakran tüntet úgy föl, mint az iskola szervezetteléletes megközelítésének atyját; az ugyancsak amerikai T. PARSONS analízisét az iskolai osztályról (ha nem értünk is vele egyet); és mindenképp MAKARENKO leírásait telepeinek társadalmi szerkezetéről csakúgy, mint a közvetlen környezettel szövődő kapcsolatairól. Bátran behelyettesíthetnők őket pl. MANNHEIM tanulmánya helyére (amely, sajnos, ezúttal csalódást okozott) vagy az idézett MUSGRAVE-részlet helyébe. LAMBERT és munkatársainak kézikönyve hasznos segédeszköz lehet, de itt közölt fordításának nem sikerült visszaadnia az eredetét.

Az iskola szociológiai problémái így egyúttal tükrö a szociológia iskolai—oktatásügyi problémáinak is. A szerkesztők érdeme, hogy mindezt nemcsak nem titkolták, hanem inkább hangsúlyossá tették. „Nem állítjuk, hogy válogatásunk mindezeket a kérdéseket átfogja — olykor csak terjedelmi okok miatt, olykor azonban azért, mert a változó kérdéseket még nem vizsgálták meg szisztematikusan —, de az ilyen típusú elemzésekben rejlő lehetőségekre mindenképp felhívják a figyelmet” (14. old.). És a könyv számos érdeme közül talán ez a legfontosabb: bizonyos, hogy *hosszú évekre megbízható kalauza lesz mindazoknak, akik az oktatásügy és a társadalomkutatás határterületei iránt érdeklődnek.*

KOZMA TAMÁS

A szerző közel negyedszázada foglalkozik a tanulók olvasásával pszichológiai szempontból. Kutatásairól több jelentős publikációt közölt. 1968—71 között az illusztráció szerepét, a kép és a szöveg kapcsolatát vizsgálta az általános iskolai olvasókönyvekben. E kötet vizsgálata eredményeit foglalja össze. A kép és az illusztráció nagyon fontos része a szövegnek. Tulajdonképpen egy gondolati egységet képez. A felismerés COMENIUSTól származik, aki „Orbis sensualium pictus” címet viselő első képes tankönyvében mind a mai napig klasszikus példát mutatott a megvalósítására. Azt mutatta be, hogy a kép és a szöveg együtt megkönnyíti az ismeretszerzés folyamatát, előmozdítja a szemléleti tartalom absztrahálását. COMENIUS zseniális intuíciója ma mennyire érvényesül egyes tankönyveinkben? Mennyiben módosult az illusztráció szerepe az oktatás-korszerűsítés követelményrendszerében? A szerző ezekre a kérdésekre kereste a választ.

A szerző kinyitja az olvasó előtt alkotóműhelyét a szó teljes értelmében: elmond mindent a kutatásról: bemutatja és indokolja hipotézisét, a kutatás részletes metodikáját. S ezzel ellenőrizhető munkájának egész menete, minden ponton tetten érhető következtetéseinek helyessége.

Külön fejezet foglalkozik a téma kutatásának mai helyzetével és eredményeivel. A szépirodalmi illusztrációból indul ki és nagy vonalakban elemzi a tankönyvi illusztrációról közölt publikációkat. Majdnem kizárólagosan a téma külföldi képviselőire támaszkodik és indokolatlanul hanyagolja el a magyar szerzőket, akik közül csak eggyel tesz kivételt. Abban egyetérték a szerzővel, hogy pedagógiai szakirodalmunk „különösen szegény az idevágó művekben”, viszont nemzetközi méretekben is igen gazdag az illusztrációs irodalmunk. Tekintélyes számú művészi produktum kínálkozik elemzésre. Nagyon belekíváncozik ebbe a fejezetbe a magyar illusztráció értékelése történeti visszatekintésben. Különösen a COMENIUSRA való hivatkozások után erősödik az olvasóban ez a hiányérzet. Valamit lehetett volna törleszteni szakirodalmunk tartozásából.

A szerző hipotézise, hogy a szépirodalmi szövegek illusztrálása kedvező hatással van a tanulók értelmi tevékenységére, eredményesebbé teszi a tanulást és erősíti az öntevékeny olvasási kedvet. Ezzel együtt mozgásba hozza a személyiség érzelmi és akaratú szféráit. Tehát hozzájárul az esztétikum gyermeki szintű elsajátításához és fokozza a tankönyvi szöveg személyiségformáló hatását. A hipotézis igazolására vizsgálat és ezzel együtt bírálat tárgyává teszi az általános iskola 4. osztályos olvasókönyvét és az 5—8. osztályos irodalmi olvasókönyveket.

Háromféle eljárást alkalmazott: a képválasztást, szövegtől a képhez, valamint a képtől a szöveghez vezető utat. Őt budapesti iskola 15 osztályában 446 tanulóval folyt a kísérlet. Ez valóban szűk mintavétel, különösen akkor, ha a tanulói megnyilatkozásokban a környezeti hatásokat is meghatározó tényezőknek vesszük. A tanulók valamennyien budapestiek s a környezeti hatás szempontjából nincs lényeges differencia a kerületek között. A városi környezet és a tömegkommunikációs eszközök felerősödött hatása kiegyenlítő szerepet játszik.

Ennek következtében sem általánosíthatunk a számszerű eredményekből. A szerzőnek nem is ez volt a szándéka, hanem kvalitatív elemzésekkel a főbb tendenciákat jelezni a szöveg és a kép kapcsolatáról. A tendenciaszerű jelzés azonban alátámasztja a következtetések helyességét. Feltétlenül igaz az a megállapítás, hogy a kép jelenléte a szöveg konkrét és érzékletes elemeinek pontosabb felfogását és szilárdabb rögzítését segíti elő. A vizuális élmény intenzív gondolati tevékenységre készíteti a gyermeket s ennek egyik következménye, hogy a tanulók „lappangó” fogalmi és szókészlete aktivizálódik.

Érdekes kísérleti mozzanat a tanulók szövegillusztrációjának összevetése a tankönyvi illusztrációval. A kettő közti „közeledés”, összhang fontos tényező a tankönyvi szöveg és képhatás értékelése szempontjából. A kísérleti tapasztalatok szerint jelentős százalékban nagy az eltérés, ami elgondolkasztó. Az V. osztályos tanulók körében végzett kísérletek a kép és szöveg kapcsolatban a serdülő introvertált beállítódását jelzik. 10 éves kortól kezdődően a projiciáló készség észrevehetően mutatkozik meg, amire gondolni kell a személyiségalkotó hatás tervezésénél. A 8. osztályos tanulónál a kísérlet a képtől indult és a szöveghez közeledett. A tankönyvben szereplő képek lazán kapcsolódnak a szöveghez. Ezeknek a képeknek kétségtelen előnye, hogy alkotóik kiemelkedő művészek, egy-egy stílusirányzat jellegzetes képviselői, de a kép és a szöveg laza kapcsolata kevésbé alkalmas intenzív nevelési hatás keltésére. Nem szükséges direkt módon sem illusztrálni a szöveget. Elegendő a hangulati elemek keltése, amely az érzelmi azonosodás után működésbe hozza a gondolati tevékenységet.

A szerző jelentős szerepet szán a képválasztásos módszernek. Először a 8. osztályos tankönyv 31 illusztrációját vizsgálták és válogatták a tanulók tetszésük szerint, majd indokolták választásukat. Azután a kutató 14 különféle irányzatot képviselő ifjúsági könyvből keresett illusztrációt s a 4—8. osztályos gyerekek ebből választottak mind pozitív és negatív értelemben egy-

aránt részletesen indokolva azt. A képsorral végzett kísérletek következtetései tekinthetők a leginkább „tendencia-jellegűnek”. Rendkívül nagy a szóródás és a szubjektív elem a tanulók véleményében. Mégis kivethető belőle a művészi illusztráció négy kritériuma: legyen valóságú, nem aprólékos, vidám és színes tónusú.

A szerző a könyv végén 8 oldalon foglalja össze a tankönyvek korszerű illusztrálásával kapcsolatos pszichológiai, pedagógiai követelményeket s ennek keretében röviden megismerteti a vizsgált tankönyvek bírálatát. Így summázza az illusztrációk didaktikai funkcióját: „a valóság és a fogalom, a konkrét és az absztrakt közé lépcsőfokot iktat, amelyre szinte minden gyermek könnyűszerrel képes felkapaszkodni”. Ez a comeniusi gondolat mai megvilágításban. Az oktatás korszerűsítéséből — konkrétan abból, hogy az iskola egyik fő feladata az önképzés, az önművelődés megalapozása — következik, hogy a tankönyvek szerepe is változik. Olyan tankönyvről van szükség, amely a tanulást elindítja és nem befejezi. A jövő tankönyve a problémafeltáró tanulás eszköze. Ebből következően az illusztrálás, a kép és a szöveg összhangja nemcsak a megértés szempontjából, hanem a továbbgondolkodtatás, az önképzés motiválása szempontjából is vizsgálendő. Vagyis folytatni kellene. Jól használható a bibliográfia.

A könyv elsősorban a tankönyvek és ifjúsági művek írói, szerkesztői, illusztrálói számára nyújt elméletileg igazolt, gyakorlati útmutatásokat. De sokat tanulhat belőle a gyakorló pedagógus is, mert nemcsak a tankönyvszerkesztés műhelytitkait ismeri meg, hanem a kép és szöveg viszonylatainak tudatos felhasználására is inspirációt kap. A fiatal kutatókat különösen a kutatás metodikája ragadhatja meg.

ARATÓ FERENC

KOMLÓSI SÁNDOR: MUNKÁRA NEVELÉS A CSALÁDBAN Budapest, 1974. Tankönyvkiadó. 167 oldal

KOMLÓSI Sándor értékes könyve tulajdonképpen azt mutatja be, hogy az erkölcsi neveléshez, ezen belül a munkára neveléshez szükséges motívumrendszert hogyan kell a tapasztalatszerzés, a tudatosítás és a gyakorlat dialektikus egységében a személyiségben rögzíteni, ezzel irányultságát, beállítódását a társadalmi elvárásnak megfelelővé tenni.

A szerző, mint e széleskörű kutatómunka irányítója, kandidátusi disszertációjában horizontálisan és vertikálisan tárja fel a felsőtagozatos általános iskolás gyermek munka közben végbemenő jellemfejlődését.

Horizontálisan a négy év tudatos nevelőmunkáját teszi szemléletessé. Bemutatja a nevelőmunka folyamatában végzett korrigálási lehetőségeket, hiszen az osztályfőnökök felméréseik tapasztalatait folyamatosan bedolgozták további nevelőmunkájukba, és azokat pedagógiai tapasztalattal beépítették családnevelő munkájukba is. A szerző vizsgálatai az 5. osztálytól a 8. osztályig általában pozitív irányú fejlődést mutattak ki, amit részben természetesnek is vehetünk, de nagyjából részben a négy osztályfőnök következetes és tudatos nevelőmunkáját dicséri. Hasonló jellegű mérések ugyanis nem ennyire egyértelműen bizonyítják azt, hogy „az 5. osztályos állásfoglaláshoz képest (a munkára vonatkozóan) 8. osztályos korban csökkent a tanulóknál az anyagi jellegű motiváció, viszont növekedett az erkölcsi-társadalmi”, valamint ezek kísérőként fellépő „érzelmi indítók aránya”. Hogy ez náluk így volt, az a *céltudatos nevelőmunka és a fejlesztő jellegű kutatás* eredménye. Bizonyítja a szerző, hogy a nevelőmunka nem fejeződik be a tantermek, illetve az iskola falain belül, hiszen tudnunk kell, hogy a mikrostruktúrán keresztül szűrődnek át a társadalmi-erkölcsi szükségletek: felerősítve vagy legyengítve azokat. Ezért nem tekintethetjük a *családnevelő munkát* harmad-negyedrangú feladatunknak.

A négy év fejlődését és az azt létrehozó módszerkombinációt, a mérési metodikát úgy fogadjathatjuk, mint követendő modellt, hozzátéve azt is, hogy a nevelőmunkát ezekben az iskolákban négy nagy tudású és mélységes hivatástudattal rendelkező osztályfőnök végezte KOMLÓSI Sándor irányításával. Az 5. osztályos mérések azonban jól bizonyítják azt is, hogy ezekben az iskolákban alsó tagozaton is a nevelésközpontú szemlélet uralkodott.

Maga a szerző mondja ki: kis mintán és nagy város gyermekeivel végezte kísérletét, ami azt jelenti, hogy sok-sok falusi és kisvárosi iskolában ezek a mérések valószínűleg nem azonos, nem ehhez hasonló eredményeket hoznak, hiszen a településfejlettség is determináns nevelési tényező. A szerző egyik célja azonban éppen a kísérletezőkedv felkeltése volt: az általa kidolgozott sokoldalú kutatási metodika széles körű alkalmazása újabb pedagógiai tapasztalatokhoz vezethet el a munkára nevelésben. Ha ugyanis saját mérési eredményeinket összevetjük KOMLÓSI Sándor eredményeivel, azok talán nálunk alacsonyabb szintűek. De ha *osztályfőnökeinkkel tudatosítjuk* az általa felépített metodikát (1. a munkamotívumok rendszerre fejlesztésének módját, 2. a családi tényezőkre a pozitív jellegű „beavatkozás” módszereit, 3. a szülők irányítását a tanulási

és a házi munkára vonatkozóan) — akkor valószínűleg a gyengébb eredmények esetében is hasonló százalékos javulást remélhetünk, ami a teljesítőképesebb tudáshoz, a munkához való jobb viszonyhoz vezetheti el a legkisebb falu, tanya iskolájának tanulóit is.

KOMLÓSI Sándor munkára nevelési metodikáját, mint feltételvariációt beépítve osztályfőnökeink munkájába, sok iskolában kezdődhetne meg egy igen hasznos kísérlet, amit az általános iskolai igazgatók figyelmébe ajánlok. *Előzetes mérés, tanári tudatosítás és kontroll-mérés* lenne az útja annak, amivel a gyakorlatban, széles körben is bizonyíthatnánk, hogy a szerző hasznos és értékes könyvet adott pedagógusaink kezébe, éppen akkor, amikor oly sok szenvedélyes vita folyik közéletünkben arról, hogy vajon kielégítő-e az a munkaerkölcs, amivel ma fiataljaink rendelkeznek.

Vertikálisan mutatja be KOMLÓSI Sándor azokat a tényezőket, amelyek a személyiségformálás elengedhetetlen feltételének: a munkára nevelésnek a részkomponensei az egyes életkorokban. Ezeket a tényezőket a szerző elsősorban a gyermek legkisebb közösségében, a családban tárja fel, ugyanakkor párhuzamosan tárgyalja azt a tényezősort is, amit ezek közül az osztályfőnökök pozitív irányban formálhatnak, pl.: a gyermek napirendjét, a gyermek otthoni házimunkakötelezettségét, a gyermeknek a tanulásához adott szülői támogatását (úgy vélem, hogy itt a szerző nem tényleges foglalkozásra gondol csupán, hiszen azt az egyszerűbb szülő megadni képtelen, hanem ilyen esetben a szülő érdeklődését követeli meg a gyermek tanulmányi munkájával szemben) és a szülők nevelési módszereit. E családi tényezőket összevetették a gyermek munkához való viszonyával és a köztük levő erős összefüggést, szignifikanciát kimutatták. Ezt az összefüggést elsősorban a gyermek tanulási munkájával kapcsolatban konstatálták, ami nem szorulhat háttérbe a többi munkafajtaival szemben, hiszen a 6—14 éves korban a tanulás a személyiségformálás fundamentális munkaformája.

A négy osztályfőnöknek nem volt könnyű a munkája (gondolok elsősorban a periférikus iskolákra), hiszen a hátrányos környezet okozta negatív beállítódást a tanulással szemben (tanulóknak, szülőkben egyaránt) le kellett bontani, a pozitív tendenciákat ki kellett válogatni (érdeklődés felkutatása, sikerélmény), azokat fel kellett erősíteni, újjakkal bővíteni, hierarchiájukat rögzíteni, vagyis a pozitív irányultságot létrehozni. Mindez igen bonyolult pedagógiai tevékenységrendszer igényel.

„A gyermek munkája a családban” című fejezetben megdöbbentő adatokat mutat be a szerző azzal kapcsolatban, hogy a szülők mennyire nem beszélnek vagy amorálisan nyilatkoznak az általuk végzett munkáról, munkahelyeiről. Ezért is tapasztalható az a sajnálatos helyzet, hogy a 8. osztályos tanulók szinte semmit nem tudnak választott pályájukról. A négy osztályfőnök munkája azonban bizonyítja, hogy sokat lehet javítani ezen a téren, hiszen a 10. táblázat demonstrálja a munkamotívumok pozitív fejlődését a 8. osztály végére. Kifejeződik azonban KOMLÓSI Sándor könyvében az is, hogy a szülők nevelése nem könnyű és gyors sikert biztosító folyamat. Míg a munkaszerezet, a munkaöröm a tanulók körében a 8. osztályra 22,10%-os emelkedést bizonyít, a szülőknél csupán 1,90%-os a javulás. Csökken az általános erkölcsi szabály, norma, mint munkamotívum a szülők körében, ami szintén nyugtalanító.

Hasznos segítséget ad a szerző a házi munkára való helyes neveléshez. A legkisebb közösségben, a családban kell elsősorban megvalósítani a demokratikus viszonyt, az egészséges munkamegosztást, miközben ügyelni kell a szülőknél arra is, hogy gyermekeik ne csak végrehajtói legyenek a házi munkának, hanem tervezői, szervezői, értékelői és ellenőrzői is. Ez fejleszti ki bennük annak tudatát, hogy szükséges az ő munkájuk is családjuknak, majd mind nagyobb közösségüknek.

A példaadás módszerét különösen megkapóan vezeti végig szerzőnk az egész fejezeten. A példa mellett azonban szükségesnek tartja, hogy a szülők a „házi munkában való részvétel erkölcsi vonatkozásairól” beszélgessenek gyermekükkel az akkori munkavégzés közben. De vajon ezt honnan tudják a szülők? Megtanította őket erre valaki?

A 19. táblázat szemléletesen tárja fel azt, hogy a 36 családi tényezőből 5 tényező áll szignifikáns kapcsolatban a tanulók házi munkájával. Azt is meggyőzően bizonyítja a kutatás, hogy ha a családi tényezők többsége pozitív, úgy többségében pozitív lesz a tanuló viszonya munkájához is. Bár a kis minta nem bizonyíthat törvényszerűséget, de nyitott kérdésnek hagyja a kísérletezők számára. Érdekes az is, hogy a kutatók általában úgy nyilatkoznak, hogy a szülők nem fogják be kellő mértékben a gyermekeket a házi munkába, legkevésbé nevelési céllal, ugyanakkor az is bizonyított, hogy a családtevékenység pozitív minősége a házi munkához való pozitív viszonyt jár együtt: erősíti a tanulók családbeli tevékenységét, a szülők viszonyát a házi munkához, a szülők társadalomhoz való viszonyát és a családtagok egymáshoz való viszonyát. Ahogy a szerző is hangsúlyozza: a tanulásra, mint munkára és a házi munkára, mint munkára dialektikus egységben kell nevelni a gyermeket.

A munka csak akkor nevelőértékű, ha optimális erőfeszítés eredményeként jön létre, megfelelő értékelés kíséretében. A kötelességtudat, lelkiismeretesség, becsületes, szorgalmas, lelkes munkavégzésre való képesség is akkor alakul ki, ha 8 évig ezt gyakoroltatjuk. Erre kell a családokat

is nevelni, ehhez kell sokoldalú előzetes és kontrollmérést végezni, perspektivákat úgy kitűzni és megvalósítani, ahogy ezt a KOMLÓSI Sándor által irányított vizsgálat elének tárja.

A 21. táblázat azt bizonyítja, hogy a tanuláshoz való viszony minősége rosszabb a vizsgált tanulóknál, mint a házi munkához való viszonyé. A válasz egyszerű: ha a szülők nem is tudatos pedagógiai eljárásokat alkalmazva, de következetes szigorral, ellenőrzéssel törődnek a gyermek házi munkájával, és a munka elvégzését rendszeresen értékelik, ugyanakkor a tanuló, mint munkát sem ellenőrizni, sem értékelni nem tudja vagy nem akarja, akkor a házi munkáva-kapcsolatban alakul ki pozitív irányultság, motívumrendszer a gyermekszemélyiségekben. Ilyen esetekben ugyanis a család értékrendjén a házi munka szerepel első helyen. A családok ilyen irányú egyoldalú beállítódását, valamint ennek szükségszerű következményeként létrejövő gyermeki irányulás-rögzülést mindenképpen társadalmilag-erkölcsileg káros jelenségnek kell tekintenünk és céltudatosan kell harcolnunk ellene.

Az utolsó fejezet a munkára nevelés elvi megalapozását adja. Bármennyire furcsán is hangzik: ennek elolvasását *bevezetőül* ajánlom az igazgató, az osztályfőnök, a pályaválasztási felelős kar-társaknak. Teszem ezt azért, mert ismerem a pedagógusainkban felmerülő aggályokat a kísérle-tező, kutató munkával kapcsolatban. Úgy hiszem, a befejező rész igen világos és közérthető tudatosítása meghozza a várt eredményt családnevelő munkájukban és sok szülői értekezlet, családlátogatás tartalmát fogja minőségileg magasabb szintre emelni KOMLÓSI Sándor könyve.

SZVÉTEK JÓZSEFNÉ

LLOYD K. BISHOP: INDIVIDUALIZING EDUCATIONAL SYSTEMS

Individualizált oktatási rendszerek

New York, 1971. Harper and Row Publishers. 270 oldal

Lloyd K. BISHOP, a New York-i egyetem professzora olyan témához nyúlt legutóbb megje-lent könyvében, amely az elmúlt évtized amerikai pedagógiájának kétségkívül legtöbbet vita-tott kérdése volt. *A tanítás individualizálása és az ezen alapuló oktatási rendszerek kiépítése* iránt mutatott egyre fokozódó érdeklődés okai korunk gazdasági, társadalmi, politikai viszonyaiban és nem utolsó sorban filozófiai áramlataiban keresendők.

Az egzisztencializmus pedagógiáját — amely az Egyesült Államokban is széles körben tért hódított — a polgári individualizmus szelleme hatja át. Hívei az individualizmusra nevelést tartják az iskola fő feladatának, mivel szerintük a modern embernek erre van a legnagyobb szüksége. Napjainkban a technika hatalmas léptekkel halad előre, világunk elgépiesedik, az emberek közötti kapcsolatok elsorvadnak. A magára maradt ember mire is törekedhetne másra, mint saját személyisége kiteljesítésére. Ehhez nyújt segítséget az iskola úgy, hogy figyelmét a tanulóra *mint egyénre* összpontosítja. A tananyagot, a tanulás rendjét, a módszereket és esz-közöket úgy szervezi, hogy csupán az egyén érdekeit, szükségleteit tartja szem előtt. Mivel a csoportos oktatás keretein belül nehéz felbreszteni a gyermekben a maga „utánozhatatlan individualitásának” gondolatát, ezért el kell vetni, vagy legalábbis a minimumra kell csökken-teni a közösségi munka minden formáját, mert a „közösség csordalénné változtatja az embert.” (MORRIS: Existentialism and Education. Educational Theory, 1954/4)

A mai egzisztencialista értelmezésű „pedagógiai individualizmus” tehát különösen szembe-ötölő negatívumokat mutat, sőt alapjában véve hamis, hiszen tagadja az emberek közti együtt-működés és kölcsönös segítség szükséges voltát, így a gyermek teljes elszigeteléséhez vezet.

Sok pedagógus, így BISHOP sem vesz tudomást az egzisztencialista individualizmus társa-dalmi-politikai jellegéről, ő csupán azt tartja szem előtt, hogy korunkban egyre inkább szük-ség van az egyes gyermekek egyéni alkatának figyelembevételére ahhoz, hogy az oktatás haté-konyságát növelni tudjuk. És ez tulajdonképpen igaz is.

A könyv a maga nemében egy rendkívül logikusan szerkesztett, átfogó, inkább gyakorlati útmutatást, mint elméleti áttekintést nyújtó mű. Kézikönyvnek is nevezhetnénk, melyet ha-zsonnal forgathatnak mindazok, akik érdeklődnek az oktatás individualizálásának problémája iránt, akár vannak előző ismereteik, akár ennek a könyvnek a segítségével kezdik az ismerke-dést.

A könyv célja nem más — mondja a szerző előszavában — mint megismertetni az olvasót azokkal a módszerekkel és eljárásokkal, amelyeket az amerikai iskolákban az elmúlt évtizedben alkalmaztak annak érdekében, hogy az oktatás individualizáló jellegét fokozzák.

A szerző négy fő témakör köré csoportosítja a mondanivalóját. A magyar olvasó szempont-jából alighanem az *Individualizált oktatási programok* című első fejezet bizonyul majd a legér-dekesebbnek. Ebben BISHOP meggyőző érvekkel próbálja bizonyítani az egyénre szabott okta-tási rendszerek kutatásának létjogosultságát, ismerteti a kortárs — elsősorban amerikai —