

Jó összhangban vannak ezzel a szemléletmóddal A. LEWIN és VASTAGH Zoltán tanulmányai, amennyiben a magatartás, az aktivitás elemzésének *kutatásmetodológiai jelentőségét* emelik ki. Ezen túl VASTAGH Zoltán munkája az „aktivitási fok” mint a kollektivitást minősítő mutató felhasználásával gyakorlatban is bemutatja a közösség tartalmi vizsgálatának eredményességét.

A kötet I. részét HUNYADY Györgyné tanulmánya az *attitűd-skála* felhasználási lehetőségeinek alapos metodológiai elemzésével gazdagítja, bemutatva ennek az eljárásnak problematikus pontjait is, mindenekelőtt azt, hogy a gyerekek a kérdésekre történő válaszadás sokszor iskolai feladatnak fogják fel, így értékelő állásfoglalás helyett gyakran egyszerű intellektuális teljesítményt nyújtanak. A mély metodikai elemzésen túl a tanulmány értékes összefüggéseket tár fel a tanulói tisztségek jellege és a tanulók értékelő beállítódásának minősége között. Ezzel kimondatlanul is arra, hogy egyes formális közösségi ismérvek meglepte még nem jelenti a közösségekben zajló személyiségformálási folyamatok optimális lefutását, hanem ehhez tudatos pedagógiai szabályozó tevékenység szükséges.

A személyiség és közösség kölcsönviszonyának kutatásmódszertani kérdéseivel foglalkozó témakört PETRIKÁS Árpád tanulmánya zárja, melyben a szerző a neveléstudományi kutatások *nevelés-filozófiai szinten általánosított metodológiai elveit* foglalja egységbe. Ezzel egyúttal keretet biztosít az I. rész azon tanulmányainak is, amelyek tematikailag kissé távol állanak a személyiség és közösség kölcsönviszonyának kérdéskörétől.

A tanulmánykötet II. része az Előszóban jelzettekkel ellentétben nem elsősorban a beállítódás vizsgálatának kérdéseivel, hanem inkább az *oktatás beállítódásformáló szerepével* foglalkozik.

Ezzel kapcsolatban a legkonkrétabb eligazítást KELEMEN László tanulmánya adja, amelyben a feladatrendszeres oktatás személyiségfejlesztő hatásmechanizmusának jól követhető és meggyőző kifejtését kapjuk.

Sajnálatos módon hiányzik ez a konkrétság W. DORST, M. CLAUSS és H. WENGE tanulmányai-ból. Ezekben a tanulmányokban hangsúlyozódik ugyan az oktatás formai korszerűsítésének igénye, elsősorban arra hivatkozva, hogy a formai tényezők átgondolt megváltoztatásával az oktatás személyiségformáló hatékonysága fokozható, de ezekkel a változtatásokkal kapcsolatos elgondolások jórészt homályban maradnak.

Ugyanakkor kissé laza kapcsolatot tartanak a fenti három szerző tanulmányai a beállítódásra vonatkozó nemzetközi kutatások eredményeivel is, ami mindenekelőtt abban nyilvánul meg, hogy a beállítódás helyét a személyiség struktúrájában és kapcsolatait a személyiség többi komponenseivel nemegyszer ellentmondásosan vagy bizonytalanul jelölik meg.

Különösen szembetűnik ez azért, mivel a fenti tanulmányokat követő két munka, BOROS Dezső és BERENCZ János tanulmánya, elméletileg lényegesen tisztázottabb és egyértelműbb alapokra épül.

Talán levonható a kötet II. részét képező tanulmányok többségéből az a tanulság, hogy egyre inkább szükség van a beállítódással kapcsolatos olyan kérdések tisztázására, mint az értékelő és magatartásbeli beállítódás megkülönböztetése, megfelelő értékelésük és adekvát vizsgálati módszereik kidolgozása, személyiségbeli szerepük és helyük meghatározása.

A kötet egészével kapcsolatban hiányolható, hogy valódi pedagógiai kísérleten alapuló tanulmányt nem tartalmaz, az egyes tanulmányok keretében alkalmazott módszerek skálája szűk, főként intellektuális jellegű módszerek (interjú, ankét) kerültek alkalmazásra és bemutatásra, s ez egy kutatásmetodikai kötet esetében nem tekinthető előnyösnek.

Ezen túl magának a III. Kutatásmódszertani Szemináriumnak a munkáját még eredményesebbé, a kötetet pedig gazdagabbá tehetné volna néhány olyan hazai szerző közreműködése, akik a közelmúltban kutásmódszertani monográfiák publikálásával járultak hozzá a metodológiai problémák tisztázásához.

BÁBOSIK ISTVÁN

HANS LÖWE: BEVEZETÉS A FELNŐTTKOR TANULÁSLÉLEK-TANÁBA

Budapest, 1974. Tankönyvkiadó. 242 oldal

Az iskolás gyermekek tanuláslélektanáról az elmúlt évtizedekben számos könyv és tanulmány jelent meg. A felnőttkor életkori sajátosságaival és tanuláslélektanával viszont csak az utóbbi évtizedekben kezdünk foglalkozni. Márpedig, mint H. LÖWE műve bevezetésében írja, „a korunkban végbemenő, egyre gyorsabb ütemű tudományos és technikai haladás nemcsak a felnövekvő nemzedéktől kíván meg alapos és átfogó ismereteket, de a felnőttektől is megkívánja, hogy állan-

dóan képezzék magukat és szakmai tudásuk színvonala egyre emelkedjék. A felnőttek eredményes oktatása csak a felnőttkor fejlődés- és főként tanuláslélektani ismeretei alapján valósítható meg.”

Az ilyen jellegű oktatás terén a lemaradást az indokolja, hogy az elmúlt félszázadban sok polgári pszichológus (pl. JAMES 1925, BÜHLER 1933, 1962, FREUD 1948, MOERS 1953, KÖHLER 1964) helytelenül úgy informálta a közvéleményt, hogy az ifjúkorban befejeződik a személyiségtulajdonosságok fejlődése. (Ezelőtt másfél évtizeddel egy felnőttoktatási konferencián még erősen bírálták egyesek azt az állítást, hogy van a gyermek- és ifjúkor mellett felnőttek pszichológiája is, amely nem azonos az általános lélektanral. Azóta többen kísérletet is tettünk ennek a megírására. Kiss T. 1966. Durkó Mátyás 1972.)

Ilyen előzmények után örömmel üdvözölhetjük H. LÖWE professzornak, a lipcsei Karl Marx Egyetemen a „Felnőttkor pszichológiája” tanszék tanárának 1972-ben megjelent műve magyar nyelvű (kissé rövidített) fordítását a felnőttek tanuláslélektanáról.

A felnőttek tanuláslélektana bevezetéseként a szerző a *tanulás fogalmi meghatározását* adja. A korábbi — pedagógiai szemléletű — meghatározások a tanulást egyrészt *ismeretek befogadása-ként*, másrészt *készségek elsajátításaként* fogják fel. Eszerint a tanuláshoz van egy kognitív (megismerési) és egy praktikus (cselekvéses) oldala. Általában a tanulást a korszerű pedagógia céltudatos, szándékos, aktív tevékenységnek tekinti, ami a tanulót a gyakorlatban hasznosítható *tudáshoz* és egyben *képeségek* kifejlesztéséhez segíti.

Újabban a tanulás e szűkebb értelmezését — mint *direkt* tanulást — egy nem szándékos, *indirekt* tanulás folyamatára utalással kiegészítik. Szovjet pszichológusok (ZINCSENKO, SZMIRNOV) kísérletei azt igazolják, hogy „a nem szándékos tanulás eredménye, összehasonlítva a szándékos tanulással, a későbbi felidézéskor jobban mutatkozik, mint az azonnali reprodukáláskor. Olykor az előzőnek több mint kétszerese.” (14. old.). Ez könnyen érthető. Ha valamit valamilyen vonzó cél érdekében sajátítunk el, ez mélyebb és tartósabb tudásként marad meg, mint a magáért a „megtanulásért” kifejtett elsajátító tevékenység. Az indirekt tanuláshoz a kísérő érzelmek is meg- erősítik a szerzett tudást.

A tanulás pszichológiai szemlélete a fentieknél még szélesebben értelmezi a tanulást. Már ПЛЕВЧИН és VORWERG (1968) megállapította: „A tanulást ma univerzális emberi tevékenységnek kell tekinteni. Az ember az ismereteken kívül magatartásokat, beállítottságokat, emocionális állás-foglalásokat is megtanul, megtanulja, hogyan észlelünk és gondolkodunk, megtanulja a cselekvés motívumait és magát a cselekvést, a viselkedésmódokat és azok indokait stb.” J. PIAGET (1948), ВИГОТСКИЙ (1964), ЛЕОНТЬЕВ (1966) ezt interiorizációs folyamatnak tekintette. Ilyen értelemben határozza meg LÖWE is a tanulás fogalmát: „A tanulás formális és tartalmi viselkedés- és teljesít- ményminták javítása vagy újak szerzése. Ez a tanulás az egyénnek a környező világgal folytatott aktív vitájával, interiorizációs folyamatban megy végbe.” (18. old.)

Habár a tanulási folyamatok — AEBL (1961) szerint — mind az iskolásgyermeknél, mind a felnőtteknél azonosak, az oktatás módszereiben szükség van az életkori sajátosságok figyelembe- vételére. A tanulás minden életkorban *aktív* és nem *receptív* folyamat legyen. Necsak ismeretek befogadását eredményezze, hanem új, szociális magatartásformák és személyiségtulaj- donságok kialakítását, a külvilágnak az ember tevékenysége folyamán megvalósuló, aktív birtok- bavevését, a tanuló szerzett tudása kreatív alkalmazását.

A szerző a tanulás folyamatában két fontos tényezőt hangsúlyoz: az aktivitást és a tanulás motívációját. *Aktivitáson* a szerző az embernek a külső és belső faktorok kölcsönhatása révén be- következő állapotváltozását érti. És *tanulási aktivitáson* a pedagógiailag értékes — a tanár által közvetlenül vagy közvetetten irányított — tevékenységet, amely a tudás és képesség önálló elsa- játításában nyilvánul meg. *Ezt az aktivitást az érettebb életkorban a tudatosság, alkotó jellegű ösztönzések és felelősségtudat jellemzi, és társadalmilag értékes, egyénileg jelentős motívumok határozzák meg.* „Motívumon sokfajta motívum (mozgató ok) láncolatát értjük — írja a szerző —, mely interiori- zálódási folyamat során jön létre, és az ember cselekvését (munka és társadalmi tevékenységét) határozza meg.” A szerző e motívumláncon belül *habituális motívációt* (vagy beállítottságot) és *aktuális motívációt* különböztet meg.

A különböző tanuláselméletek ismertetése után a szerző mindenfajta tanulásra vonatkozó *általános elveket* ismerteti, amiket minden oktató, de különösen a felnőtteket oktatók a gyakorlatukban munkájuk hatékonysága érdekében jól hasznosíthatnak.

E megalapozó fejtegetések után tárgyalja a szerző a *felnőttkor speciális tanuláslélektani problémáit*. Felveti a kérdést: mennyiben bizonyíthatók a felnőtteknél az életkortól függő tanulási eredmények?

Európában és Amerikában folyó idevonatkozó kutatások eredményeinek és szakirodalmi közlé- sének elemzése és kritikája alapján kétségbe vonja, hogy a felnőttkor egyes szakaszaiban életkori sajá- tóságaitól függetlenül a teljesítmény szellemi téren is egy bizonyos csúcsig emelkedne, s utána hanyatlana. Biológiai szempontból valóban van a születéstől kezdve a felnőttkorig határozott emel- kedés a testi fejlődés vonalán, majd a 2—4. évtizedekben az elért magas szinten maradás, és az 5—6. évtizedtől kezdődően bizonyos hanyatlás, de „nem beszélhetünk kizárólagosan biológiai

fejlettség meghatározta lelki fejlődésről." (50. old.). A dialektikus materializmus szemlélete, de a szaktudományos vizsgálatok is azt igazolják, hogy „a személyiség fejlődését *túlnyomórészt társadalmilag meghatározott tanulási folyamatnak* kell tekintenünk." (52. old.). A szerző — részben mások, részben saját kutatócsoportja eredményeire támaszkodva — megállapítja, hogy a *felnőttek intellektuális teljesítő képességét kevésbé biológiai tényezők, hanem sokkal inkább az iskolai képzettség, a továbbképzésben való aktív részvétel, a szabad időben folyó önművelés és szakmai tréning határozzák meg.*

Meggyőzőek azok a megállapítások is, amiket a szerző a *felnőttek tanulási képességei* vizsgálati és az eredmények elemzése alapján tesz. A táblázatokkal és grafikonokkal szemléltetett eredmények azt mutatják, hogy „ötven éves korig csaknem minden, és csaknem mindig megtanulható." (167. old.). Természetesen különbséget kell tenni az elsajátítandó anyag természete, a fejlesztendő képesség és készség jellege között. Általában az életkor befolyása a szellemi javak megszerzésére sokkal kisebb, mint a motoros jellegű készségek és jártasságok fejlesztésére.

A vizsgálatok arra is rámutatnak, hogy a felnőttek sokkal kevesebbet tanulnak, mint amire képesek volnának. Ezért a felnőttnevelésben nagyobb gond fordítandó a motivációs bázis erősítésére, az ösztönzésre, és helyes értékorientáció kialakítása alapján a lelki beállítódásra.

A szerző vezette kutatócsoport vizsgálatai arra is fényt derítettek, hogy „a pszichofizikai különbségek ugyanazon korosztályba tartozó felnőttek között sokszor nagyobbak, mint a különböző korosztályba tartozók között". Löwe kutatócsoportjában SCHLEICHER (1970) kimutatta, hogy a szak- és főiskolai végzettséggel rendelkező dolgozóknál a növekvő életkorban az összeszt értékeiben *enyhe emelkedés* látható: a szakmunkásoknál *kis csökkenés*, azoknál pedig, akik nem tanult mesterséget folytatnak, *erős csökkenés* mutatható ki." (169. old.). Ebből az állapítható meg a szerző szerint, hogy „a felnőtt életkorban az intellektuális fejlődés összefüggésben áll a szakmai tevékenység szintjével". Az alacsonyabb szinten dolgozó munkások szellemi képessége gyorsabban csökken, mint azoké, akik szakmai tevékenységüket magasabb szinten végzik.

Világszerte felismertté vált, hogy a tudományos és technikai forradalom korszakában a szerzett ismeretek és szakmai eljárások hamar — átlag 10 éven belül — elévülnek, s így a felnőttek permanens képzésére van szükség. Erre az állandó továbbképzésre a dolgozó nem tud elég időt szakítani. Ezért kell a tanuláslélektan és a pedagógia szakembereinek keresni a leghatékonyabb módszereket. A szerző a legkorszerűbb idevonatkozó kutatások alapján azon az állásponton van, hogy a felnőttek oktatására a legalkalmasabb a programozott oktatás, illetőleg a programozott tanulás. Ez ugyan nem könnyű feladat elé állítja a szaktanárokat, de a tanulókat önálló munkára készíti s megadja a lehetőséget, hogy képességeiknek és munkatempójuknak megfelelően sajátítsák el az ismereteket, és a jó megoldások sikerei által kellő motivációs bázisra tegyenek szert. Ma már nemcsak a matematika, a természettudományi tárgyak, hanem a műszakiak is programozhatók. A programkészítőknek azonban ismernie kell a tanulók képességeit, ismereteik szintjét, s úgy kell tagolnia a közlendő anyagot, az információkat, feladatokat, hogy a tanulók azokat képesek legyenek feldolgozni. Az aktív feldolgozáshoz pontosan elő kell írni a megoldási eljárásokat, a segédműveleteket, az ellenőrző kérdéseket.

A szerző miután ismerteti a programozott tanulás módszerét és alapelveit, befejezésül értékes ötleteket közöl a hagyományos felnőttoktatás megjavítására, valamint hasznos útmutatást ad a gyakorló pedagógusoknak arra, hogy miként növelhetik hallgatóik figyelmét az oktatás folyamatában.

H. Löwe munkája a legkorszerűbb oktatáslélektani alapelveken nyugszik, érveléseit meggyőzővé teszik a kutatási csoportja által feltárt pszichológiai törvényszerűségek, és metodikai ötletei igen jól használhatók a felnőttek oktatása gyakorlatában. Az a fejlődéslélektani megállapítása, hogy a biológiai öregedéssel a felnőttek intellektuális teljesítőképesége nem hanyatlik, sőt tovább fejlődik permanens tanulás és szellemi aktivitás esetén, ösztönzően kell hasson a közművelődés felelőseinek és a felnőtt oktatóknak ily jellegű aktivitására, valamint a dolgozóknak az állandó továbbképzésre, önművelésre, szellemi tevékenységre.

KISS TIHAMÉR

HORÁNSZKY NÁNDOR: KÖZOKTATÁSI TANTERVEK. 1868—1971.

Budapest, 1974. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiadása. 173 olda

Fontos feladatot teljesít az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum a különféle tematikus bibliográfiai összeállítások közreadásával, a pedagógiai elmélet és gyakorlat munkái nagy haszonnal forgathatók e köteteket. A neveléstörténeti kutatókra is gondolt a szerkesztő, ARATÓ Ferenc, az OPKM főigazgatója, amikor megindította a *Neveléstörténeti Bibliográfiák* című sorozatot. Emlékezetes sikert aratott e sorozat első száma: „Comenius Magyarországon kiadott művei-