

	1. órafázis	
	Tanító	Tanuló
D	76,8% n = 327	87,2% n = 273
A	7,3% n = 31	8,3% n = 26
E	0 % n = 0	0 % n = 0
O	14,3% n = 61	3,5% n = 11
I	1,6% n = 7	1,0% n = 3
n	426	313

Minden elemző módszer a tanulási folyamatot, más aspektusból elemzi. Ez az eredetihez képest erősen redukált módszer, alkalmas a tanítóképzés és továbbképzés óraelemzési módszereinek bővítésére. A kategóriák a tantárgyak bármelyikének mikroelemzését lehetővé teszik. A módszer Wittgenstein beszédelméletére épül, és ezért csakis akkor van létjogosultsága, ha alkalmazása során sem klinikai, sem analitikus értelmezésre nem kerül sor, hanem a beszédelemzéssel az ismertetett kategóriákkal kizárólag az oktatási folyamatba kívánunk betekinteni, és kizárólagos szerepe az, hogy az oktatás folyamatának elemző leírásával új összefüggéseket tárhassanak fel vele. Ennek a módszernek a segítségével akkor, amikor csakis a beszéd elemzését végzik el, az oktatásnak, mint a tanítási-tanulási folyamatnak specifikus és lényeges ismertetőjegyei kerülnek felszínre.

Schmidt Ibolya

KOMPLEX MŰVELŐDÉSI INTÉZMÉNYEK

Az elmúlt két évben egy illegálisan komplexnek induló művelődési intézményegyüttesben dolgoztam Szegeden. A munkatársak többségének lelkesedése, kezdeményezőkézsége körülbelül ennyi idő alatt merült ki. Terveink, elképzeléseink sorozatos kudarca késztetett arra, hogy végiggondoljam a címben jelzett összefüggést, az alább következő fejtegetések előlegezett tapasztalataiból:

A permanens nevelés elvei szerinti dinamikus műveltségismerény elérésére törekvő pedagógiai gyakorlat, csak a *társadalmi praxissal* szoros összefüggésben képes nemes céljai elérésére. A társadalom és a belőle kiváló nevelési rendszer közötti kapcsolatot, korántsem szabad statikus pozíciókban elképzelni. A szocialista építő, dinamikus társadalom mozgástendenciáitól elmaradó, elemeire szakadt nevelési rendszer kudarca van ítélve.

Ma, amikor a pedagógiai irányításban is föltűnik a rendszerszemlélet és szó esik az innovatív vezetésről, ezeket a korszerű megközelítéseket csak dialektikus módon, valóságba ágyazottan lehet alkalmazni. Más helyen kísérletet tettünk arra, hogy a közoktatás és a közművelődés aktuális problémáit, egymás felé nyilvánításuk kölcsönösségében elemezzük; ezzel az volt a szándékunk, hogy a komplex művelődési intézmény dinamikus modellezését előkészítsük. Szándékunk szerint az ilyesféle

hipotetikus modell, a mindjobban elterjedő kísérleti helyek számára nyújt stratégiai jellegű segítséget, amely az indulás periódusában különösen fontos.

Tesszük ezt annak tudatában, hogy a témának gazdag irodalma van, s a különféle elméleti műhelyek között nincs egység a problémák megfogalmazásában és a legfontosabb, legaktuálisabb feladatok kijelölésében. Magunk részéről – az új intézménytípus jelentőségére tekintettel –, elsősorban a közös alapok művelését tartjuk fontosnak.

Történeti előzmények

Ha az integrációs kísérletek történeti gyökereit kutatnánk, hamar történetetlen keretek közé kerülnénk. Az oktatásügy története, vagy a népművelés története a múltban is sokszor és sokféleképpen talált egymásra, de *szoros párhuzamot vonni az akkori találkozási pontok és a mai gyakorlat között nehéz.*

A közoktatás és közművelődés útja során a kapitalizálódó Magyarországon, éppen a nehezen alakuló felemás differenciálódás kényszerét nyögte. Azonban az együttélés vizsgálata érdemes nyomait lelhetjük fel, *a magyar tanügyi kongresszusok munkájában.* Az 1848-ban, 1896-ban és 1928-ban lezajlott magyar egyetemes tanügyi kongresszusok, a társadalom és nevelés kapcsolatának alapját, programját és jellegét tükrözik.¹

Az első magyar egyetemes tanítógyűlés, a gyökerek állapotáról ad felvilágosítást. Arról az időszakról, amikor a rendszeres és általános iskolai oktatásnak és iskolán kívüli művelődésnek azonos társadalmi-gazdasági helyzet volt az alapja és meghatározója.

A népiskolák elterjedésének időszakában a *népművelés is elsődleges forrásként* nyújtotta az elemi ismereteket, és köre még a termelési kultúra átadására is kiterjedt. Anélkül, hogy vulgáris analógiát vonnánk, érdemes megfigyelni, az akkori és a mai helyzetben az *egység és egységesség alapja a feszítő társadalmi szükséglet.* A társadalom a maga farkastörvényeivel kikényszeríti a művelődési rendszerből, *hogy a kor követelményeinek* megfelelő embereket neveljen, és ehhez *minden lehetséges eszközt* használjon fel. Ahogy a permanens nevelés az emberi szabadság új távlatait nyitja meg, úgy segített ki az írni-olvasni tudás a jobbágysors nyomorúságos sötétjéből.

A második országos és egyetemes tanügyi kongresszus a millennium évében már túllépett a nevelés iskolai határain.

„Társadalmi nevelési szakosztály” néven külön bizottság alakult, amely az iskolán kívüli népművelés ügyével foglalkozott. Világossá vált a szakosztály tagjai előtt, hogy az iskola nem tudja megadni azt az „összhangzatos és általános” műveltséget, melyre az életben szükség van. Amíg a reformkor nemzetnevelése, népnevelése magába foglalta a gazdasági, politikai „művészeti és tudományos élet jelenségeit, addig a kongresszusi szakosztály a társadalmi nevelés fogalmán már önálló, körülhatárolt, sajátos területtel, intézményekkel és feladattal rendelkező nevelési rendszert értett, amelybe beletartoznak a szabadegyetemek, parasztegyetemek, vasárnapi bizottságok, népkönyvtárak, múzeumok, képtárak mellett a színházak és az előadóművészet minden ága.”

A harmadik egyetemes tanügyi kongresszus, a nevelés és művelődésügy szükségyszerű „korszerűsítéséről” 1928-ban rendeztetett meg. Foglalkoztak tartalmi kérdések mellett a tanügy és népművelés állami irányításának problémáival, valamint sorra kerültek a nevelésemélet körébe tartozó témák és vizsgálták a különböző műveltségi szintek egymáshoz való viszonyát, *a folyamatos nevelés biztosításának feltételeit.* A kapcsolatok kiépítésének azonban elsősorban politikai igénye volt, mint Klebelsberg Kúnó kultuszminiszter mondja: „a nyitva hagyott kaput a marxizmus a maga iskolán kívüli művelésével a saját céljaira használja.”² Az iskolán kívüli *népművelés* ebben az időszakban terjesztette ki intézményeit a *fiatal nemzedékre is.* (Cserkészmozgalom, vallásos leány- és legényegyletek vagy a levante egyesületek). Foglalkoztak a népművelés szervezetével, intézményeivel is. Az 1924-es kultuszminiszteri intézkedés a népművelés nagy körét az analfabéták oktatására, ismeretterjesztésre, tanfolyamok,

¹ Az elemzés a következő mű alapján történt: Tar Károly: Társadalom és művelődés. Tanulmányok. Bp. 1977. NPI

² Uo. 37.

műkedvelő előadások, szabadegyetemek, ifjúsági egyletek és népkönyvtárak szervezésére szűkítette le. A komplex rendezvények előnye már akkor hangot kapott, valósággá leginkább csak a népfőiskolák gyakorlatában vált.

„Figyelemreméltó javaslata volt a szakosztálynak, a művelődési otthonok építése. Minden húszezer lélekszámú településnek olyan művelődési otthon kellene építeni, amely színház-, mozi-, hangversenytermmel, klubszobával, az egyesületek tanácskozástermeivel a helység népművelési központja is lenne.”

Vázlatos történeti visszatekintésünket a háború utáni helyzet, a szocialista közoktatási és közművelődési rendszer kiépítésével kellene folytatnunk, de az *önállósuló, saját* feladataira koncentráló – differenciálódó intézményrendszer kérdéseinek hosszas boncolgatása messzire vinne. Tulajdonképpen a 70-es évekig számolhatjuk az extenzív dualitást, a két nevelési rendszer intézményfejlesztési politikájában, amelyek végül az *igények és a megvalósulás egyre szélesedő* ollójában, ráirányították a figyelmet az ésszerű fejlesztés és az integráció életben tartó erejére. Erre csak egy példát. *Pál* Endre és *Soós* József művelődési otthonok fejlesztéséről szóló tanulmánya a jövő útjára, a települések funkciójához, szerepköréhez igazodó összetett, sokirányú, komplex intézmények építésének szükségességére hívja fel a figyelmet.³

Külföldi tapasztalatok

A külföldi tapasztalatok még csak vázlatos bemutatására sem vállalkozhatunk, nemcsak azért, mert nemzetenként történelmi situációkban más-más szerkezeti és tartalmi sajátosságok érvényesülnek egy-egy ország nevelési rendszerében, de azért sem, mert ezeket a tapasztalatokat más szemmel értékelik az építésszek, a pedagógusok és a népművelők. Így mindenfajta kitekintés magán viseli az illető „szemüvegének” a nyomát. Ami miatt viszont mégis alkalmas és szükséges körbetekinteni, az az, hogy a nevelés világfolyamatában nem vagyunk kezdeményezéseinkben egyedül. Az *UNESCO programszerűen támogatja* a nevelési központ modelljének kifejlesztését. A világon számos helyen működnek már nevelési központok egymástól nagyon különböző társadalmi közegben, különböző funkciókkal, struktúrával és hatókörrel.⁴

Jeney Lajos ismertette azt az iskolaépítési kutatást, amelyet az Építésügyi és Városfejlesztési Minisztérium megbízásából építészektől és pedagógusokból álló munkaközösség végzett.⁵ A kutatócsoport nézete szerint, a jövő iskolája kilép eddigi zártágából és az egyetemes kulturális bázis szerepeit is magára vállalja, egy-egy lakókörzetre nézve. Újdonságnak számít az a megállapítása, amely *nem tudatosult még kellően* a különféle pedagógiai és funkcionális tervezők körében. Az, hogy a *kutatás-alapelvek*, új iskola korszerűsége, konkrét demokratikus vonásai tükröződnek *társadalmi folyamatokat* előrejelző, feltételező és *módosító* működési gyakorlatában.⁶ Ebben a megközelítésben lehet a legkönnyebben megérteni, a turbulens környezet és integráció dinamizmusa közötti paradox dialektikát.

Tekintsük át röviden, milyen koncepciók alapján, milyen intézményi gyakorlatban törekszenek ennek megvalósítására nyugaton.

Sajátos megegyezéssel válaszol az előzőekre *Hutchinson* angol andragógus.⁷ Szerinte a népművelés, a tanulási situációkról való szervezett gondoskodás. Az élettapasztalatok növelése céljából, az angliai gyakorlatot két tendencia jellemzi. Egyrészt az egyetemi jellegű felnőttképzés az „Extra-mural” és az „External degrens” keretében, másrészt a speciális nevelés, amellyel az 1961-ben hozott Education Act angol „közművelődési” törvény is foglalkozik. Ez hívja fel a figyelmet, a még nem a kívánatos mértékben elterjedt közösségi központok (communtly centre) kialakításának szükségességére. Ezek a központok önköltséges, szövetkezeti jelleggel működnek. Például a debreni (középgangol kisváros)

³ *Pál* Endre, *Soós* József: A művelődési otthonok fejlesztése (1960–1970). Bp. 1974. 73. NPI

⁴ Komplex oktatási, sport és kulturális intézmény tervpályázat. Bp. 1976. 33. NPI (*Papp* Margit és *Csoma* Gyula bevezetőjével)

⁵ *Jeney* Lajos: Kutatási jelentés. Magyar Építőművészet, 1969. 3. sz.

⁶ A jövő iskolája. Városépítés, 1972. 3. sz.

⁷ *Andrássy* Mária, *Rácz* Zoltán, *Vankó* Ildikó: A népművelési koncepciók egyes elemei a fejlett kapitalista országokban. Kézirat. Népművelési Intézet, NI. 5179.

2400 tagdíjas taggal 75 féle tevékenység, szolgáltatás feltételét biztosítja és 37 féle szervezetet tömörít. (Az írógéphasználattól kezdve, a vízisi és vitorlás csoportig).

A nyugatnémet *Zweite Bildungsweg*-intézmények – gyakorlatában is jelenvaló – koncepciója, a porosz alaposág és korszerűség érdekes egysége. Mindenesetre praktikus és organikus jellege a mi számunkra is megszívlelendő. Fő jellemző vonása, hogy az iskolai képzés átvezet a felnőttkorba, célja az életben való helytállás és sajátossága a magas szintű szakmai képzés és az általános ismeretek bővítésének egysége.

Az 1977 év végén rendezett magyar-francia közművelődési szeminárium tapasztalatai szerint, francia résztvevők nélkülözhetetlenek tartják az integrációt.⁸ Nagy figyelmet fordítanak a közművelődési intézmények szervezeti problémáira és az együttműködésre. Franciaországban azonban mások az integráció távlatai, mint nálunk.

Finn, holland példákat hozhatunk kis települések ideális szolgáltatóközpontjának, vagy többcélú művelődési terének kialakítására. Ezek sajátos funkciókat, széleskörű programokat képesek összefogni.⁹ A Szász János szerint ismertetett hollandiai megoldás például előadóművészeti, sport funkciói mellett, a heti kétszeri piacot is elképzelhetőnek tartja, az intézmény keretei között. A lényeg a teljesen megváltozott magatartás is szemlélet.

Azáltal, hogy több célra használják ezeket az épületeket és több időt töltenek bennük, sokkal természetesebben, érzelmileg jobban odakötönten érzik magukénak a látogatók.

Ács Ferencné a hollandiai művelődési intézmények között foglalkozik az ún. „szomszédságházak”, „faluházak” szerepével, felépítésével.¹⁰ Ezek egy-egy lakóterület mindenfajta egyesületének, szervezetének helyet adnak. A táncmulatságoktól a tanfolyamokig, az értekezletektől az amatőr közösségekig mindenféle tevékenységet meg lehet találni bennük. Vezetőségük részben a művelődő közösségek képviselőiből áll. A kisebb intézményekben főhivatásúként csak gondnok és technikai személyzet van. A „munkásotthon” típusú intézményekre jellemző, hogy a szociális ellátás, a szabadidő-eltöltés és művelődés lehetőségeit egy intézményben találhatják meg a látogatók. Személyes tapasztalata szerint ezek összefüggő rendszerré alakítása nem mindenütt sikerült.

Olaszországban – mint ahogy Rácz Zoltán beszámolójából kitűnik¹¹ – az integrációs folyamatok alapvető elemük az állami közoktatás fogyatékosai miatt nehezen erősödnek meg. Az állami iskola szelektív jellege és a fejlett tőkésországoktól való általános elmaradottsága nem tud olyan fiataalt nevelni, aki a megtanult dolgokat képes megérteni, aki tudja, hogyan kell a dolgokat megváltoztatni. Az infrastruktúra hiányosságaira mi sem jellemzőbb, mint az, hogy Olaszország – amely az európai kultúra bölcsője volt – 8000 települése közül 5000-ban nem található könyvtár. Nincs hivatalos országos felnőttoktatási rendszer. Az iskolapadból kikerülőket vagy a konzumipar rántja magához, vagy vallási-politikai szervezetek befolyása alá kerülnek.

A nyugatról származó tapasztalatokat jól kiegészíti Arató Ferenc, aki elsősorban a könyvtár helyzetét vizsgálja a művelődés központjában.¹² Beszámol például arról, milyen egy amerikai kísérleti iskola felépítése. A stanfordi *Downport Ridge School* 38 tanteremben 830 tanulóval foglalkozik. Az iskola könyv- és eszköztára 855 m²-en helyezkedik el, a majd 400 m²-es központi tér körül két raktár, munkaszoba, iroda, természettudományos és társadalomtudományi előadó és három munkacsoport helyiség foglal helyet. A 110 ezer kötet könyv és 100 ezer audio-vizuális egység karmestere egy könyvtáros és két eszköztáros.

Ismerteti Ruth Ann Davies hagyományos képzést és új gyakorlatot összehasonlító fejtegetéseit.¹³ Eszerint

⁸ Vészi János: Magyar-francia szeminárium a közművelődésről. Népművelés, 1978. 2. sz. 28.

⁹ Szász János: Művelődési ház. Bp. 1976. 2. Népművelési Intézet

¹⁰ Ács Miklósné: Hollandiai tapasztalataim. Népművelés, 1978. 10. sz. 26–28.

¹¹ Rácz Zoltán: Népművelés külföldön. Olaszország. Népművelés, 1978. 9. sz.

¹² Arató Ferenc: A könyvtár helyzete a művelődés központjában. Könyvtáros, 1975. 2. sz. 77.

¹³ Ruth Ann Davies: The School Library media center. New York, London 1974.

A tankönyv az ismeret egyetlen forrása.
 A tanítás-tanulás csak nyomtatott anyagokra szorítkozik.
 A tanító munkája az osztályra irányul.
 A tanítási anyagok elszigetelten fejlődnek.
 Az osztálytanító elszigetelten dolgozik
 A könyvtáros elszigetelt, kiszolgáló elem az oktatásban.
 Haladásáért csak a növendék a felelős.

A tanítás-tanulás csak mint eszközt ismeri a tankönyvet.
 Az ismerethordozók minden típusát alkalmazza.
 A tanító egyre inkább egyedekre koncentrálna tud fejleszteni.
 Integrált programok jelentik az oktatás alapját, melyek az összefüggésekre, összetartozásra és az egységre épülnek.
 A tanítás együttműködő munkacsoport vállalkozása.
 A könyvtáros a vezető munkacsoport funkcionális tagja.
 A növendék haladásáért az oktató is felelős.

A szocialista országok integrációs törekvéseit, az integrációt kezdeményező kulturális terület szakemberei kísérik figyelemmel.¹⁴ Hiányzik azonban ezen a területen az egységes szemlélet. Épp ezért csak két ország, Lengyelország és Jugoszlávia ilyen jellegű törekvéseiről szeretnénk néhány tanulságosabb elemet megvizsgálni.

Vézi János számol be arról, hogy Lengyelországban ma már irányelvként érvényesül a művelődési otthoni területen a közművelődés egységének megteremtése és az együttműködés a közoktatással.¹⁵ A példaként bemutatott Sobotow Podlaski-ban létrehozott járási művelődési központ egységes nevelési elveket képvisel, egységes terv alapján működik és gazdálkodik. Valamennyi művelődési otthoni és könyvtári funkciót teljesít, emellett magába foglal sporttermet, uszodát, könyvesboltot, kulturális és idegenforgalmi szolgálatot és elővételi pénztárt, ahol nemcsak a helyi rendezvényekre lehet jegyet szerezni. A komplexeknek minden esetben része a lengyel „kávéház”.

*Jugoszláviában is nagy vita folyik a művelődési otthonok építéséről és jövőjéről. A műépítészek és a művelődési szakemberek egyaránt felhívják a figyelmet arra, hogy a művelődési otthonok *rendeltetésének és tipológiájának meghatározása komplex, megalapozott munka.* Minden esetben tekintettel kell lenni a település nagyságára, földrajzi helyzetére, a településen belüli intézmények hálózatára.¹⁶*

Ha vannak más intézmények, a szoros egymásrautaltságot építészetiileg is kifejezésre kell juttatni, a helyi közösség társadalmi, politikai igényeit, mint sajátos funkciót ki kell elégíteni. Kis településen már az általános iskola építésekor széles kulturális koordinárendszerben kell gondolkodni.

*Fő cél, hogy a „társult munka és az öngazgatói érdekek alapján történő társulás”, a helyi közösség hagyományainak, műveltségi szintjének megfelelő intézmények épüljenek. Sajátos jugoszlávai megfogalmazásban a művelődési otthon olyan központ, mely alkalmas az *akciószerű öntevékenység és kollektív vállalkozás* szervezésére, kivitelezésére.¹⁷*

¹⁴ *Bajkó Mátyás: Összehasonlító pedagógia. Bp. 1978. 261.; A pedagógia időszerű kérdései c. sorozat; Népművelés külföldön c. sorozat; Vézi János: III. Tribuna Prágában. Népművelés, 1974. 2. sz.; Kaubdorf. Tapasztalat az NDK-ból. Népművelés, 1974. 2. sz.; A romániai közművelődésről. Jelentés. Népművelési Intézet, 1975.*

¹⁵ *Művelődési otthonok Lengyelországban. Útjelentés. Népművelési Intézet, 1974.*

¹⁶ *Varga László: A művelődési otthonok szerepe az öngazgatási alapon szervezett kultúrában. Híd (Jugoszlávia) 1977. 7–8. sz.*

¹⁷ Uo. 932.

A fejezet címén megfogalmazása azt feltételezi, hogy Magyarországon már működnek általános nevelési központok. Ez így igaz és nem is igaz. Nehéz pontosan követni a létesítések helyzetét, minden hivatkozás más-más felsorolásokat tartalmaz.

Igaz, mert az országban több helyen, a Heves megyei *Sarudon*, a Békés megyei *Csorváson*, a Veszprém megyei *Mezőlakon* például megvalósították, a művelődési intézmények egységes szervezetbe vonását. Igaz, mert a közoktatási és közművelődési intézmények közötti tartalmas és pedagógiaiilag megalapozott együttműködésnek, mindenfajta szervezeti kapcsolódások nélkül, a nevelési folyamatban integráló minősége alakult ki például a Nógrád megyei *Rétság*on, a Heves megyei *Földes* községben és néhány nagyvárosi (*Szeged-Petőfi telep, Debrecen – Csapókert*) alapellátó intézmények esetében.

Nem igaz, mert a tervezés és építés periódusában vannak azok az *alfák* (pl. *Pécs, Kecel – Bács megye, Besenyőtelek – Heves megye*), melyek egyértelműen az új koncepció megvalósítására hívtak.

Végül, hány intézmény kapcsolódott be ebbe a kísérleti irányba, nem lehet pontosan tudni. Megközelítő képet ad az Oktatási és Kulturális Minisztérium közös tárcaközi bizottsága által létrehívott, komplex intézmények igazgatói munkacsoportja. Megyei tapasztalatok alapján 1977-ben 43 település iskolaigazgatójához fordultak tájékozási szándékkal. Ebből 20 visszajelzés érkezett és a múlt év őszén, az első alkalommal 18 hely kísérletezői ültek össze tanácskozni. Természetesen nemcsak ez a munkaközösség foglalkozik a komplex intézmények kérdésével, rendeztek már országos tanácskozást Balatonalmádiban, Szegeden, ankétot Egerben, megyei disputát Debrecenben, Pécsen. Foglalkoztak a kérdéssel a népművelő- és pedagógusjelöltek Nyiregyházán, Szombathelyen, Szegeden vagy legutóbb például a pécs-szilágypusztai építőtáborban, de a jövő értelmisége, az Eötvös és a Budapesti Műszaki Egyetem hallgatói is vitatták már a nevelés új színtereinek ügyét.

A mozgalom szervezeti és jogi kérdéseit a már említett tárcaközi bizottság istápolja. A szakmai és pedagógiai, speciális építészeti és tartalmi vonásait a különféle területek országos módszertani központjai, az OPI, KMK, az OPKM, NI és ÉTK nagy figyelemmel követik. Az OKT anyagi eszközeivel támogatja a legkiforrottabb kísérleteket.

Ez az országos odafigyelés garancia arra, hogy az alfának van perspektívája és talán az ezredfordulóig sikerül valódi jelentőségéhez mért helyét elfoglalni a magyar köznevelés rendszerében, nagymértékben hozzájárulna a kulturális infrastruktúra fehér foltjainak felszámolásához.

A kísérleti út nehézségei

A csorvási közművelődési intézmények főigazgatója, *Miklva Sándor* 1977-ben Kiváló Népművelő kitüntetését kapott. A vele készített riportból¹⁸ kiderül, a községben az óvodától kezdve a művelődési házig, minden oktatási és közművelődési intézményt összevontak 1970-ben. Így az országban az összevont intézmények tapasztalatszerzési lehetőségeiben Csorvász „verhetetlen”. Ha azonban ezeket a tapasztalatokat mélyebb elemzés alá vesszük – egyrészt szembetaláljuk magunkat a mozgalom általános nehézségeivel, másrészt az is kiderül, hogy az a rendszer nem is elégíti ki minden szempontból a *komplex intézmény* fogalmát. (A komplex intézmények igazgatóinak tanácskozásán tartott beszámolójában súlyos aránytalanságokat tapasztaltunk. Amíg a gyerekek órán kívüli nevelésének gazdag tárházát – 14 féle foglalkozás – sorolta fel, addig a felnőttek körében végzett munkára utaló információkat bizony csak helyi-közzel találtuk, pedig szellemi és szervezeti bázisa igen nagy. 55 pedagógus és 45 adminisztratív és kisegítő dolgozó működik az összevont intézményben).

Nehezíti helyzetüket *gazdálkodási ellentmondások* jónéhánya is. A kétszámlás költségvetés, a megosztott igazgatói bérkeret, mind-mind a művelődési házi tevékenységre hátrányos. Jellemző aránytalanság: a közművelődési intézmények 700 ezres költségvetésével szemben, az oktatási rendszer 5 millióból gazdálkodik.

¹⁸ *Révész Judit*: Hét bő esztendő. Beszélgetés Miklva Sándorral a csorvási tapasztalatokról. Népművelés, 1977. 10. sz.

A gazdálkodási kérdések – egyébként – minden intézménynek, gondot okoznak valamilyen formában. *Tengelic* községben megszüntették a folyószámlás költséghelyet, de ehhez a Pénzügyminisztérium külön engedélyezésére volt szükség. Így részben a feladatokhoz és szükségletekhez arányított pénzügyi fedezetet sikerült biztosítani.

A maga módján példamutató sarudi helyzet sem egyértelmű ebből a szempontból. Itt nincs önálló költségvetés és a pénzügyi irányítást a tanács tartja a kezében. Ez az önálló vezetői szerepet, teljesen anakronisztikussá teszi.

Szinte sehohsem tisztázott a *hatókör kérdése*. Egy vagy több településre, tanácsi kerületre, alsófokú központra terjedjen-e ki. A mezőlaki gyakorlat például öt községet érint. Ezzel kapcsolatban a *körzeti ellátás* ügyére kell külön felhívni a figyelmet. Az összevont intézmények szerkezeteiket, alkotóelemeiket tekintve, nem mutatnak kellő változatosságot és bennük leginkább *csak az alapellátó* intézmények (iskola, könyvtár, klubkönyvtár, művelődési ház) tömörülnek. *A vendéglátóipar, kommunális-szociális és más kulturális szolgáltatások* jelenlétére elvételre találunk példát, éppúgy, mint a szerencsés építészeti csatlakozásokra.

Az *igazgatásnak* a gyakorlatban három típusa alakult ki. Tizenegy helyen az általános iskola igazgatója lett az összevont intézmény igazgatója, akinek oktatási és közművelődési igazgatóhelyettesei vannak. Három helyen a két területet egy vezető látja el. Érdekes ebből a szempontból a sarudi példa, ahol három pedagógiai irányítási területet *korspecifikusan* alakítottak ki. Az első típusnak az a hátránya, hogy a közművelődési igazgatóhelyettesre aránytalanul nagy terhek nehezednek, míg a sarudi megoldásban, arányosabb munkamegosztásra nyílik lehetőség.

Tulajdonképpen tisztázatlan a *általános és szakfelügyelet* kérdése. Elgondolkodtatók ebből a szempontból a sarudi közművelődési szakfelügyelő, Köpf László megjegyzései: „Az intézmény vezetése ma még nem érzi eléggé a közművelődési jellegű felnőttnevelési munka sajátosságait, szemléletében, gondolkodásában nagyon erősen kötődik az iskolai vagy iskolászerű formákhoz, mentalitáshoz... a jelenlegi közművelődési igazgatóhelyettest iskolázzák be népművelés szakra, valamint bővítsék az intézmény kapcsolatait a község egész értelmiségével. A pedagógusok magukra hagyatva alighanem »csupán« jó iskolát tudnak csinálni, igazi »alfát« csak a falu összes szellemi erejének összefogásával lehet kialakítani.”¹⁹

És ebben nemcsak a megoldatlan felügyelet kérdése rejtőzik, de rávilágít az alfák nagy veszélyére – az *egyoldalú szemlélet* káros voltára. Ahhoz, hogy az új intézmények az efféle buktatókat elkerüljék, *minden területre kellően felkészült szakemberek* kellenek – perspektívájában pedig speciális *integrációs képzésre* van szükség, amely az új pedagógusszemélyiség kialakítását szolgálja.

A pedagógiai-közművelődési *módszerekre* vonatkozó tapasztalatok szerint, az oktatás korszerűsítésére történtek – noha csak primér jellegű – kezdeményezések. Általában jellemző a szaktermi rendszer, az alapfokú könyvtárhaszorlat, a szervezett szabadidőtöltés és a műveltségi anyag bővülése. A felnőttek közművelődésével kapcsolatban ma még nagy restanciája van a komplex intézményeknek.

Ahol a szervezeti összevonásra nem került sor, a magas színvonalú együttműködés jobban épül a kölcsönösségre és az alapfunkciók szem előtt tartására. Erre bizonyítéku szeretnénk felmutatni a *saját gyakorlatból* valamit.

A szegedi integrációs kísérlet néhány igen speciális alapvonással rendelkezik. Mindenekelőtt azzal, hogy három városi hálózat egy-egy tagintézményének találkozási pontjáról van szó. Ez veti fel a komplexek egyik alapkérdését: – hogyan kapcsolódnak a közoktatás-közművelődés *eddig kialakult ellátási rendszeréhez*? Az intézményi irányításnak minden esetben a *katalizátor* szerepét kell betöltenie. A jelentős funkcionális egységek – a különböző szakmai hálózatok – sikeres integrációjának a mértéke függ, a köztük lezajló konfliktus-*feladatmegoldás minőségétől*. Ehhez a helyi vezetőknek minden információ a rendelkezésére áll, ismeri a helyi igényeket, lehetőségeket, ismeri a különböző rendszerek teherbíró, szolgáltató képességeit és igen termékeny *kompetitív* helyzetet valósíthat meg, tarthat fenn.

Az elmúlt nyáron megtartott olvasótábor sikeres megrendezéséhez az iskola, a fiókkönyvtár, a klubkönyvtár ereje egyedül kevés lett volna, de mind a három egység széles háttérbázisára (szak-

¹⁹ Sarud – dokumentumok I. (1975–76). Bp. 1977. Népművelési Intézet. Sarud - dokumentumok – II. (1976–77). Bp. 1978. Népművelési Intézet.

emberek, technikai eszközök stb.) támaszkodva két mozgalmas, élményekben gazdag hetet teremtettek a táborban résztvevő pártásoknak.

Hasonló interpedencia alakult ki a családi szabadszombat szervezésében, vagy a szülők akadémiaja esetében.

A komplex művelődési intézmények körüli vitákban, három szempont szokott kiemelkedni: jogigazgatási, pedagógiai-művelődéseméleti, építészeti-infrastrukturális. A téma stratégiai érvényű megfogalmazása csak olyan rendszerszemléletű megközelítésben lehetséges, amely a három oldal belső dialektikáját képes az aktuális társadalmi környezet figyelembevételével modellezni, és a legfontosabb feladatokat operacionalizálni. Ez már túlmutat cikkünk keretein, már csak azért is, mert ezt a feladatot legalább három szinten: intézményi, helyi közigazgatási, ágazati szinten el kell végezni.

Eszik Zoltán

NEVELÉSTÖRTÉNETI FOLYÓIRATOK

A neveléstörténet iránti érdeklődés fokozódásának egyik megnyilvánulása az, hogy egyre nagyobb számban jelennek meg neveléstörténeti időszakos kiadványok (folyóiratok, évkönyvek) a különböző országokban. Egy korábbi közleményünkben 19 ilyen kiadványról adtunk számot.¹ Azóta újabb neveléstörténeti folyóiratok indultak, illetve további folyóiratokról szereztünk tudomást.

A következőkben néhány figyelemre méltó neveléstörténeti folyóiratot ismertetünk.

HISTORY OF EDUCATION (Anglia)

A History of Education (Neveléstörténet) az angol Neveléstörténeti Társaság (History of Education Society) folyóirata. 1972 óta jelenik meg, előbb évi három, 1979 óta évi négy számmal. Szerkesztője *Kenneth Charlton*.²

A folyóirat egyes számaiban a legnagyobb helyet a tanulmányok foglalják el. Ezek elsősorban az angol neveléstörténet kérdéseivel foglalkoznak, de szép számban találkozunk a külföld neveléstörténetével foglalkozó tanulmányokkal is. Ízelítőül néhány tanulmány témája: Beda Venerabilis mint nevelő; a technikai nevelés Liverpoolban; Comenius nevelési tervei 1646-ban; felnőttoktatási mozgalom az 1890-es években; a XVIII. századi public schoolok; a középiskolai vizsgák történetéből; az iskolai biológiatanítás történetéből; az 1862. évi oktatási törvény stb. A tanulmányok mellett a folyóirat közöl könyvismertetéseket is (nemcsak az angol nyelvterületről, hanem más országokból is) és rendszeresen közli az angol Neveléstörténeti Társaság híreit, közleményeit.

Bár a folyóirat angliai neveléstörténeti folyóiratként jelenik meg, nemzetközi jelentőségű kiadványról van szó. Ez nemcsak abban nyilvánul meg, hogy a szerkesztő bizottságot kiegészíti egy nemzetközi testület, amelyben külföldi szakemberek mint „a szerkesztő bizottság levelező tagjai” vesznek részt, s a folyóiratnak külföldi szerzői is vannak, hanem

¹ Vö. *Vág Ottó*: Neveléstörténeti időszakos kiadványok. Magyar Pedagógia, 1978/3–4.

² Ismertetésünk a következő számok alapján készült: 1977/3, 1978/2, 1978/3, 1979/1, 1979/2.