

Eugen P. Noveanu Az oktatás programozástechnikája művében a logika-módszer és megismerés rendszerében vezeti olvasóját ezen a fontos területen. Annak érdekében, hogy a programozásról teljes áttekintést nyújtson, szerzőnk a programozás formális struktúrájával és jel-természetével az értelmi műveletek szakaszonkénti kialakításának elmélete útján, az összefüggések széles értelmezésével és magyarázatával segít. A bevezetés alapossága segít a didaktikai technológia modelljének tervezésében (49. o.) Noveanu részletesen foglalkozik a különböző programtípusokkal (az 51. oldaltól), és gazdagon szemléltetve anyagát alapozza meg a programozás technikája fejezetet (91. és köv. l.). Szerzőnk itt is a sokrétű, továbbgondolásra készítő példákon mutatja be a lehetséges eljárást a programszerkesztésre, lényeges figyelmet keltve a programok logikai felépítésére. Itt az ismeretanyag strukturálását is részletezi, ami egyben a rendszer funkcióit mutatja be. A közelmúltban elhunyt Piaget 1968-ban a struktúra mint rendszer jellemzőiként a teljességet, az átalakulások és önszabályozás folyamatát tekintette (Le structuralisme, Paris, 1968.). Noveanu több oldalról bizonyítja példáin keresztül is azt a folyamatot, amikor a mérhető és jellemezhető információt követni lehet. Bár az ismert programokon indul el, Noveanu sajátos logikával – tapasztalatai és következtetései birtokában – olyan tanulási programot mutat be, amelyet el lehet fogadnunk. Noveanu törekvése láthatóan az, hogy a feleletek, tájékozódási pontok vagy hibás válaszok kiigazításával tájékoztassa a tanulót feladatról. Ez valóban jobban szolgálja a tanuló érdekét, mert így minden tanulólépésnél módosulhat az addigi művelési rendszer, mint ez Chelu Iunian (110–111. o.) vagy a Rulag-, illetve Davies-mátrixon követhető (128 és köv. o.). Itt hasznosnak tartottuk volna pl. az Anschütz-diagramra való utalást.

Az oktatásprogramozás technikája számos hasznos tanáccsal, az elméletet megértető és a gyakorlati megvalósítást segítő példával szolgál. Alkalmas arra, hogy az egyes tantárgyakban – a már meglévők mellé – új programok készüljenek. Alkalmas azonban arra is, hogy a kezdő pedagógusok a szerző szándéka szerint hogyan járjanak el az általuk előadott anyagok programozásában. Noveanu rendszeres vezetése, tárgyismerete ebben valóban segítséget ad.

A Bukarestben 1974-ben megjelent művet Kovács György szakszerűen fordította magyarra. Eugen P. Noveanu igen gazdag irodalmat – pl. több mint 230 könyvet – sorol fel. A magyar pedagógia számon tartja a román pedagógiai eredményeket, amint ezt Noveanu könyve kiadása is igazolja. Bár nem kívánalom, de a kérdések hasonlósága miatt a magyar programozott irodalom esetleges megemlítése gazdagító volna a tájékozódni kívánókat a korántsem befejezett témáról.

A Tankönyvkiadó jó szolgálatot tett a programozás kérdéseinek összefoglaló bemutatását nyújtó Eugen P. Noveanu művének közreadásával. Az ábrák és táblázatok jól olvashatóak és egészítik ki a programozásról közölteket. A programozás előtt álló feladatok – mint ez kitűnik Noveanu művéből is – alapvetően azonosak. A megoldás közös lehetőségeit bővíti, hogy megismerhettük a román törekvések egyikét a programozás szervezett elterjesztése érdekében.

*Krisztián Béla*

## ROSEMARIE AHRBECK: DIE ALLSEITIG ENTWICKELTE PERSÖNLICHKEIT

A MINDENOLDALÚAN FEJLETT SZEMÉLYISÉG  
– Tanulmányok a humanista képzési ideál történetéhez –  
Berlin, 1979. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. 392 p.

A neveléstörténeti kutatók ritkán vállalkoznak arra, hogy a nevelés gazdag problémaköréből egy-egy témát emeljenek csak ki, s ennek történetét tárják fel. Minden ilyen vállalkozás igencsak kockázatos, hisz egyetlen aspektus kiragadása – még ha ez az aspektus igazán releváns is, azaz történeti kikutatása valóban olyan eredményt hoz, amely lényegi vonásaiban segíti megérteni a probléma kibontakozódását, jelenkori összefüggéseit, sőt jövőbeli alakulására is ad utalásokat –, könnyen beszűkítheti a kutató horizontját, beleveszejtheti apró részletek terméketlen elemzésébe, akár kikezeldeti a megközelítés szemléleti egységességét is. Előfordulhat az is, hogy maga a probléma a saját összefüggésrendszerében, netán kronológiailag sem végigkövethető, ilyenkor a neveléstörténész kény-

telen torzóval beérni, vagy revideálni, szélesebbre szabni vizsgálati körét, ugyancsak komolyan veszélyeztetve munkája koherenciáját.

Rosemarie *Ahrbeck*, a neves hallei professzornő, vállalva mindezen kiszámíthatatlan nehézségeket, veszélyes buktatókat, olyan *problématörténeti* kutatásra szánta el magát, melynek már pusztá téma-választása is őszinte tiszteletet ébreszt: a *mindenoldalúan fejlett személyiség* nevelési eszméjének gondolat-története (s ahol lehetett gyakorlat-történeti) végigkövetését határozta el. *Évtizedes* munkájának gyümölcse: az önálló tanulmányokként is megálló, mégis szervesen egymáshoz illeszkedő fejezetekből álló kötete manapság ritka tudományos produkció. Az a lelkesedés pedig, amely izzig-vérig áthatja ezt a művet, valamint az a komoly szakmai-tudományos *igényesség, korrektség és pontosság*, ami a rendkívül gazdag anyag kezelését, koncepcióba rendezését mindvégig jellemzi – iskolapéldája lehet az igazán *elhivatott, koncentrációra és teljességre törekvő* kutatómunkának.

Azt persze már az olvasó, ill. a recenzens dolga megítélni, vajon ténylegesen milyen sikerre jutottak ezek a törekvések, pl. a *teljesség* vonatkozásában.

A szerző ugyan hangsúlyozza, hogy elemzései főként a *progresszív polgári pedagógiai* gondolkodásnak egy humanista nevelési-képzési ideál megteremtésére és érvényesítésére irányuló erőfeszítéseit tekintik át, mégis azt kell mondanunk, hogy túlságosan elnagyolt marad az *antik-görög* testi-lelki, valamint erkölcsi-politikai harmóniájú ember ideáljának, főleg pedig ezen ideál gondolati-filozófiai, nevelési gazdagodásának bemutatása. (Különösen Arisztotelész helyes ontológiai és nevelési irányokba mutató emberképének, harmónia-tételének, boldogság- és barátságfogalmának kiemelését kell hiányolnunk.) Annál is inkább jelentős ez a hiátus, mert hisz – s ez a szerző számára is triviális – a reneszánsz kori humanizmustól a XVIII–XIX. századi neohumanizmusig, sőt tovább: Marx által közvetítve napjaink személyiségelméleti próbálkozásaiig is ez az eszmény s ennek tartalma szolgál kiindulópontul.

Az utóbb említett modern, szocialista indíttatású személyiségelméleti kezdeményezések sajnos kívül rekednek szerzőnk tájékozódási körén, pedig a reális humanizmus tudományát megteremtő, az igazi humanitás „új minőségét” feltáró, gyakorlati megvalósítását követelő és proletár útját megmutató klasszikusokról szóló átfogó és részletes fejtegetései, gondolatcsoportosításai jó alapot nyújthattak volna ezek beható kritikájához. Ezenfelül ugyanez a fejezet, kiegészülve a lenini kulturális forradalomról írott részekkel, szerintünk a tapasztaltnál jobban szolgálhatta volna korunk szocialista (elsősorban a szovjet és az NDK-beli – mert ezekről írt külön fejezeteket) nevelési valóságának, idevágó törekvéseinek és itt jelentkező nehézségeinek megjelenítését és megítélését.

A teljesség szempontjából érdekes és sokat mondó az egész tárgyalt gondolati-történeti anyag súlypontozása, a részek viszonya is. A szerző kiváló erénye s nagyon termékeny törekvése, hogy egyetlen korszak, irányzat vagy pedagógus-gondolkodó esetében *sem* marad meg leírásában csak az eszmény, tehát a mindenoldalú személyiség pusztá eszmei-fogalmi elvontságában, hanem mindenkor türelmes gondossággal kielemezi *pedagógiai* (néha *politikai-művelődéspolitikai*) *lebontásának* részleteit, többnyire a társadalmi feltételekre, nevelési funkciókra, a képzési-fejlesztési folyamatra, annak tartalmára, továbbá iskolakoncepciókra, rendszerképzésekre vonatkozólag, hogy azután ezen *immanens* szempontok nyomán mutassa meg az elgondolások pozitív magvát, de korlátait, hézagait, belső ellentmondásait, kompromisszumait is.

A bemutatás tehát adekvát, az irányzatok, főként pedig az egyes gondolkodók viszonyításában azonban előfordulnak komolyabb mérték- és aránytévesztések.

A XVII. századi képzési koncepciók (főként Ratke) szerepének eltúlzása a reneszánsz humanizmuséhoz képest még kevésbé szembeötlő, de *Rousseau* ember- és gyermekfogalma neveléstörténeti kulcsszerepének visszafogott méltánylása *Disterweg* humanitásideálja fejlettségének elismeréséhez képest már nem kerülheti el figyelmünket. Egyébként a reneszánsz humanizmus *uomo universale*-ideálja kimunkálásában talán kevésbé az olaszoknak (csak Pico della Mirandola, Castiglione s az utópista Campanella kapnak nagyobb teret a fejtegetésben), inkább az *erasmista* vonalnak, magának Erasmusnak, Morusnak és a spanyol Vivesnek osztó komolyabb érdemeket, a klasszikus nyelvi képzés, a természettudományos-technikai képzés, a munkára nevelés, testi nevelés és morális nevelés terén kifejlesztett gondolataikért.

*Comenius* Pánszophikus személyiségideáljának körvonalait, a képzési folyamat részleteit sikerül valóban jól kibontani, helyes értékelést kap a minden ember nevelésére irányuló szándék, a mindenoldalúan alapos képzés igénye; a pánszophia gondolatának, didaktikai-metodikai konklúzióinak helyre-

igazítását kissé hiányolnunk kell. *Locke* „gentleman”-jének eléggé marginális szerep jut, *Francke* „jó keresztényen polgár” eszméje is inkább a későbbi pietista filiszterség felől kerül elbírálásra.

A *filantropistákról* (főleg a radikalizálódó Trappról, Bahrdról, Villaume-ról) érdekes és újszerű taglalásokat olvashatunk (emberi teljesség, állampolgári etika, formális képzés a polgári állam szavatolásában stb.), egészében azonban mégis kevésbé tisztázódik irányzatuk sajátos szerepe, viszonyuk a neohumanistákhoz (bár nyilván a képzési tartalomról vallott nézeteik különbsége elég világos).

*Goethe* pedagógiai provinciájának, *W. Humboldt neohumanista* eszméinek és demokratikus művelődéspolitikai lépéseinek pozitív (és realiztikus) értékeléséhez nem társul – mondjuk – *Herder* humanitásfogalmának vagy *Schiller* esztétikai nevelési felfogásának és játékelméletének kellő méltatása; ehelyett *Niethammer*, *Jacobs*, *Süvern* és mások felértékelésének vagyunk tanúi, miközben a neohumanizmust, az antik-görög és latin eszmevilág újrafeltárása és a nevelésbe-oktatásba való, korral adekvát bekapcsolása révén kibontakoztató tudós filológusok, professzorok (az egy *A. Wolfot* kivéve), továbbá az új egyetemi szellem és annak hatása említetlenül maradnak.

A neki szánt külön fejezet ellenére sem válik egyértelművé, hogy *Disterwegnek* a mindenoldalúan fejlett személyiségről, az általános képzésről, a törvényszerűségről, valamint az életszerűségről szóló princípiumainak egészében ténylegesen hogyan ötvöződik a filantropista és a neohumanista tradíció.

Méltánytalanul szorul ki az érdemek sorából *Pestalozzi*, akinek pedig eléggé konkrét, csak tán nem igazán végigvitt elgondolása volt az ember fejlődésének pozitív, neveléssel és termelőmunkával, valamint szellemi képzéssel történő megalapozásáról.

Természetesen nem térhetett ki a szerző annak részletes taglására, hogy a tárgyalt polgári személyiségfelfogások éppen *individualista alapszemléletükben* lelik a társadalomelméletük kezdetlegessége miatt meghaladhatatlan önkorlátjukat (külön érdem viszont, hogy *Rousseau-nál*, *Villaume-nál* vagy az utópistáknál mégsem kerül ki ezt a problémát, sőt igyekszik kor-specifikus jellegzetességeit kibogozni, hatását nyomon követni).

A marxizmus–leninizmus klasszikusai, valamint a szocialista pedagógia nagyjai idevágó gondolatainak elemzéséből viszont immár nyilvánvaló, hogy a szocializmusban történetileg először lehetségessé váló, mi több szükségyszerű, sokoldalú és harmonikus személyiség fejlesztésének nélkülözhetetlen előfeltétele a „*humánus*” társadalmi és nevelői közösségek léte és működése. *Marx*, *Engels* és *Lenin*, továbbá *Krupszkaja*, *Makarenko* és a többi nagy szovjet pedagógus munkáinak szinte valamennyi fontosabb, emberről, személyiségről, a humanista nevelési cél új minőségéről, a harmonikus személyiség komponenseiről, reális társadalmi és pedagógiai megközelítésének feltételeiről szóló passzusát felkutatja *R. Ahrbeck*, analízisében végül is nehezen kerekedik ki egy, az ember társadalmi-közösségi természetére épülő, modern, középelmélet-szintű személyiségkonceptió, vagy legalább egy ilyen megalkotása szükségességének felismerése.

*Schaffhauser Ferenc*

R. GARY BRIDGE, CHARLES M. JUDD, PETER R. MOOCK:  
THE DETERMINANTS OF EDUCATIONAL OUTCOMES.  
THE IMPACT OF FAMILIES, PEERS, TEACHERS, AND SCHOOL.

(Az iskolai eredményeket befolyásoló tényezők. A család, a kortársak,  
a tanárok és az iskola hatása)

Cambridge, Massachusetts, 1979. Ballinger Publishing Co. – 357 p.

A kitűnő szakkönyv tárgya a pedagógiai input–output kutatások módszere és eredményei.

Az iskolai eredmények tényleges okainak leghatékonyabb vizsgálati módszere nyilvánvalóan a tömeges iskolakísérleteken alapulhatna. Ez azonban technikai, metodikai és kutatás-etikai okok egész sora miatt igen nehéz, ha nem lehetetlen. Ezért mai körülményeink között a pedagógiai hatékonyság tényezőit összehasonlító vizsgálatokkal, ezen belül is elsősorban az input–output módszerrel lehet