

RAVASZ JÁNOS

TANTERVI PROBLÉMÁK FRANCIAORSZÁGI SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

I. Bevezető megjegyzések

A központosított és egységes francia közoktatás a nagy francia polgári forradalom terméke, bár a máig is alapul szolgáló szervezet Napóleon idején stabilizálódott.

Ez a centralizáltság és elvi egyöntetűség rokon a hazai oktatásügyi fejlődés történelmi főirányával. Párizs és Budapest körülbelül ugyanazt jelentette – és jelenti – az illető két országnak. Ez rendkívüli előnyökkel, lehetőségekkel, s alighanem néhány hátránnyal is jár. Előny és hátrány-arányait most ne latolgassuk.

A tanterv központilag kidolgozott és „törvény”, kvázi „szent” mindkét országban, jól-lehet perspektivikusan fejlődőnek, innováció tárgyának kezdik tekinteni. S ugyanígy az egész köznevelést (a folyamatszervezésként felfogott tantervvel a központban). Ezt az újabb szemléletet kikényszeríti a társadalmi, technikai, természeti környezet gyorsuló változása, amely elengedhetetlenné teszi a felkészítését minden embernek az egész életen át tartó, önkéntes és jól motivált nevelődésére, tanulására. A megvalósítást lehetővé teszi mindaz az ismeret, amit a változó társadalomban élő, változó egyén fejlődéséről a biológia, pszichológia, szociológia s az ezeken alapuló neveléstudomány révén szereztünk. Segítheti e folyamatot a tudományok mindenütt növekvő interdiszciplináris együttműködése és – objektív kényszereket és szubjektív szükségleteket hozva – más folyamatok is ösztönzik. Így a szabad idő növekedése; új technikák megjelenése és elterjedése – különösen a kommunikáció terén – stb. Az egész folyamatnak keretet csak a tartós béke adhat, a fegyverzetkorlátozás vagy éppen leszerelés.

Mindezek analóg folyamatok és közös érdekek a két ország viszonylatában.

Vannak persze nagy különbségek is közöttük. A hosszabb történelmi folyamatok eltérésére s ezek máig ható eredményére itt csak utalni lehet.

Lényeges különbség van a tőkés és a szocialista rendszerű ország között. S éppen mostanában, épp a köznevelés egy fontos kérdésében is például. Franciaországban a munkához való jog nem biztosított. Az utóbbi években a köznevelési hálózat nagyarányú fejlesztése megállt, s igen sok az elhelyezkedni nem tudó pályakezdő pedagógus (a szélesebb körű munkanélküliség egy mozzanataként). Helyzetüket ők maguk kétesnek, bizonytalanoknak mondják és írják. (A *précaire* szót használják, aminek eredete és árnyalata az, hogy könyörgésre, kegyelemre kiszolgáltattott.) A mi fiatal pedagógusaink munkája biztosított, s úgy gondolom, az iskolai tanulólétszám csökkenése esetén is az lesz. Ez kétségkívül nagyon lényeges, bár nem lehet nem látni a pedagógushivatás sok egyéb megoldandó problémáját.

*

A magyar közoktatás eddig nem hatott a franciára. (Bár egyik régebbi neveléstörténetésünknek volt olyan feltevése, hogy Napóleon fiatalkori üres óráiban a Ratio Educationis latin kötetét olvassatta, s ez szolgáltatta később az Université alap gondolatát. A létező tartalmi analógiák alapján a gondolat nem teljesen abszurd.)

Ugyanakkor nem csupán a francia kultúra Bessenyeitől Illyés Gyuláig, hanem a francia közoktatás és pedagógia is – közvetve vagy közvetlenül – évszázadokon át befolyásolta a hazai eszményeket és intézményeket, különösen a felvilágosodás óta. Kezdeményezések, szaktudósok, irányzatok hosszú listáját lehetne itt felhozni, kortársainkig.

Csak néhány mozzanat a felszabadulás óta: a Langevin–Wallon tervezet (1947) iskolareformereink ismerték, ismertették, több alap gondolatát (így az orientációs szakaszt) további iskolarendszer-reformokban érvényesíteni kívánták; Piaget életművét is ekkor kezdték a szélesebb pedagógus-közönséggel ismertetni (tudománytörténetileg a francia–svájci kultúrkör a franciától nem választható el). Ami a publikációkat illeti, a tájékozódás folyamatossága az 50-es években erősen meggyengült. 1957 után a publikációs informálás újra megindult és folyt, bár a francia kultúra jelentőségéhez és más nyelvterületek ismertetéséhez képest olykor inkább csak csörgedezett. Megjelentek beszámolók, Wallon és Piaget kötetek vagy válogatások (a Langevin–Wallon terv újra), Roger Gal könyve. Az utóbbi évtizedben a Pedagógiai Lexikon „Franciaország” cikke szervezeti, statisztikai kérdésekben jól informál, tartalmi és módszertani (stb.) kérdésekben azonban a köznevelés sajátos arculatát nem vázolja; névanyaga mind történeti, mind aktuális vonatkozásban egyenetlen, esetleges. Az érdeklődés jeleit mutatja, bár talán az ötletszerű válogatását is, G. Snyders könyvének lefordítása (1977). A szociológusok P. Bourdieu válogatott tanulmányainak kiadásával (1978) és munkáinak különböző gyűjteményekben történő szerepeltetésével a mai francia közoktatással szembeni tudományos társadalomkritikát is megszólaltatták magyarul. Fontosabb francia pedagógiai művekről olykor napjainkban is jelennek meg alapos recenziók.

Jelen kéziratomban nem lehet összegezés a francia kurikulumkutatás területéről. De még valamilyen előzetes vázlata sem egy ilyen összegezésnek.

Ennek oka az, hogy jelenleg Magyarországon nehezen lehet elérni ehhez a témához a megfelelő információs anyagot.

II. Az elemi iskola előkészítő szakaszának tantervéről

Az (*École élémentaire, Cycle préparatoire* alapján. „Programmes Vuibert” sorozat 1977.

1. Az 1975. július 11-i köznevelési törvény

A tanterv e törvénynek egy-két általánosabb, valamint az alapfokra vonatkozó részét közli.

„Első szakasz. Minden gyermeknek joga van iskolai képzésre, amely – kiegészítve családjának tevékenységét – hozzájárul neveléséhez.

Ez az iskolai képzés a hatodik és a tizenhatodik életév között kötelező.

Ez a képzés előmozdítja a gyermek kibontakozását, lehetővé teszi számára a műveltség megszerzését, előkészíti őt a hivatásbeli életre, valamint emberi és állampolgári kötelességeinek teljesítésére. Alapját alkotja a permanens nevelésnek. A családok társaként vesznek részt e feladatok teljesítésében.

Az esélyek egyenlőségének előmozdítása érdekében megfelelő intézkedések teszik lehetővé azt, hogy mindenki eljuthasson az iskolai képzés különféle típusaiba vagy szintjeire, képességeinek arányában.”

A kötelező oktatás ingyenes.

„Az állam garantálja a gyermek személyiségének és a családok nevelő tevékenységének tiszteletben tartását.”

Első fejezet

Az oktatás.

2. szakasz. Az iskoláskor előtti gyermekek számára rendelkezésre állnak az elemi iskolák kisgyermekosztályai (classes enfantines) vagy az óvodák (écoles maternelles). Ötéves korban a család kívánságára biztosítani kell az ilyen intézménybe való felvételt.

Az ezekben az intézményekben nyújtott képzés nem teszi kötelezővé az írás-olvasás korai elsajátítását (de fakultatívan lehetővé teszi azt). Elsősorban a gyermek személyiségének fejlesztését tűzi célul (árnyalatlán az éveit, ébresztés szóval kifejezve). „Célja az, hogy elhárítsa az iskolai nehézségeket, felderítse a hátrányokat és kompenzálja az egyenlőtlenségeket.” – A nevelők államiak.

3. szakasz. „Az alapfokú képzést (formation primaire) az elemi iskolában egységes tanterv szerint nyújtják, amely öt egymást követő szintre van elosztva; a kezdő szakaszt többféle időtartammal lehet megszervezni.”

Ezek szerint tehát az előkészítő szakasz lehet egy évnél rövidebb vagy hosszabb is. Itt bizonyára egyrészt a fejlettebbek „ugrásának” lehetővé tétele, másrészt a hátrányok kompenzálása a vezető gondolat.

„Az alapfokú képzés biztosítja a megismerés alapvető eszközeinek elsajátítását: az orális és írásos kifejezést, az olvasást, a számolást; serkenti az intelligencia, a művészet iránti fogékonyság, a manuális, fizikai és sportbeli jártasságok fejlesztését. Bevezetést nyújt a képző- és a zenei művészetbe. A családdal összefogva biztosítja az erkölcsi nevelést és az állampolgári nevelést.”

Néhány megjegyzés a fentiekhez.

Érdekes mindenekelőtt, hogy törvényben szabályozzák az esélyek kiegyenlítésének alapelvét. Hogy a Langevin–Wallon által javasolt orientációs szakasz (amely kompenzálást is lehetővé tenne) tényleges megvalósítására milyen mértékben történtek komoly próbálkozások, nem derül ki az anyagokból. Jó lenne tudnunk.

Érdekes az is, hogy a törvényben mintegy hierarchizálják a nevelési célokat. Itt voltaképpen felülről lefelé, ontogenetikailag a másodlagostól az elsődleges felé haladnak, mikor a szorosan humán jelrendszereket a megismerés alapjának nevezik (nem azok!), s az általánosabb animális, korábbi és alapvető pszichomotoros és affektív fejlődést utóbb említik. Ez persze törvényben nem baj, a megvalósítás mikéntjén múlik a dolog. De azért szemléletet tükröz ez a szövegezés. Szerintem az évezredek latin iskola vagy alfabetizáló alapiskola, „three R” szemléletére. Amire Rousseau ráérzett, amit Pestalozzi kispekulált és még oly rengetegen kidolgoztak, itt nem tükröződik.

Második fejezet

Az iskolai élet

13. szakasz. Minden iskolában (a college-eket is a lycée-eket a törvény külön is megemlíti; – vö. Bourdieu észrevételeit a favorizált intézményekről) „a tanszemélyzet, a tanulók szülei és a tanulók iskolai közössége alkotnak. Mindegyiküknek hozzá kell járulniuk az iskola működéséhez, a személyek és a vélemények tisztelete jegyében.

Kölcsönös információs kapcsolatokat létesítenek egyfelől az oktatók, másfelől a tanulók családjainak mindegyike – vagy legalábbis ez utóbbiak többsége – között. Mégpedig azzal a céllal, hogy lehetővé tegyék: minden család vagy – ha nagykorú – minden tanuló tudomást szerezhessen a reá vonatkozó értékelés elemeiről.

14. szakasz. Az óvodákat és elemi iskolákat az igazgató vezeti. „A tanulók szülői megválasztják képviselőiket, akik a szülők bizottságát alkotják; ezt időszakonként az iskola igazgatója hívja össze. Az érdekelte helyi közösség képviselőjének részvételi joga van az ilyen összejöveteleken.”

A „participáció” egyik elemének valamiféle törvényes rögzítéséről van itt szó, ha szélesebb társadalmi keretben, vagy éppen jogi oldalról tekintjük a kérdést. Egyik háttér a 68-as és későbbi diákmozgalmak. Hangsúlyozottan kiemelném, hogy az iskola és család közti munkamegosztásnak nagy szerepet tulajdonítanak. A törvény első szavai szerint az iskola mintegy kiegészíti, teljessé teszi a család tevékenységét.

Közül a kis kötet egy 1976. december 28-án kelt *rendeletet* „Az óvodákban és az elemi iskolákban történő képzés szervezése” címmel. Ez a törvényben már olvasott elveket fejti ki bővebben. – Az 1. §. többek közt az óvoda szerepére mutat rá a hátrányos állapotok felfedezése és az esélyegyenlőtlenségek kiküszöbölése terén. A 6. §. az osztályisméltéseknek a lehetséges mértékben való elkerülését kívánja; ezért szükséges, hogy az elemi iskola különböző szintjein, de különösen az olvasás, írás, számolás esetében a haladás gyorsasága megfelelő pedagógiai eljárások segítségével, az egyes tanulókhoz alkalmazkodjék. Tehát ez a rendelet a differenciált vagy éppen individualizált tanítás gondolatát fogalmazza meg. A 22. § szerint azon tanulók számára, akik időlegesen nehézségekbe ütköznek, segítő akciókat szerveznek a rendes tanórák keretein belül. Ez a rendelet a speciális (kiszegítő) iskolák szociális, orvosi és orvosi-nevelési igénybevételéről szól.

A heti órák száma

Erről egy 1977. március 18-i rendelet intézkedik. Az előkészítő szakaszban így:

Francia nyelv	9 óra
Matematika	6 óra
Fejlesztő tevékenységek	7 óra
Testgyakorlatok (fizikai és sportnevelés)	<u>5 óra</u>
	össz. 27 óra

Ezt az óraszámot kilenc félnapra kell elosztani. A rendelet függelékben mindjárt közli az órarend-mintát is. A kilenc félnap magyarázata majdnem bizonyosan a következő: az éppen idén százéves franciaországi kötelező népoktatásban hagyomány volt, hogy de. mintegy 2 1/2, du. 2 órát tartottak, de csütörtökön szünetelt a tanítás. A szabad szombatok életbe lépésekor aztán e napra került a szabadnap, és a csütörtök egyik részét igénybe vették.

2. Célok, tantervek és utasítások

(Objectifs, programmes et instructions)

Ezeket egy 1977. március 18-án kelt rendelet léptette életbe, az 1977-es tanévkezdettől. „Az iskolaigazgató van megbízva jelen rendelet végrehajtásával.”

A kiadvány először összefoglalóan ismerteti „az eszköz jellegű előtanulmányok” (*les apprentissages instrumentaux*) – vagyis a francia és a matematika – alapelveit.

Az előkészítő szakasz fő célja az, hogy a tanulók elsajátítsák az instrumentális előtanulmányok alapelemeit. Ezen a szinten kell meghatározni az alapvető művelési technikákat a számolás, olvasás, írás terén. E technikák megközelítését rugalmas tevékenységi formákban kell megvalósítani, „olyan atmoszférában, amely tisztelettel viseltetik a gyermek és próbálkozásai iránt, de azt is el kell fogadni, hogy a tanulás nem történhetik ismétlés és egy bizonyos szigorúság nélkül”.

E tanulás időtartama az egyes gyermekek ütemétől függően változó lesz. Különösen attól fog függeni, hogy az óvoda mennyire dolgozott ki bizonyos előzményeket a gondolkodás és a magatartás terén.

Előrebocsátja, hogy az előkészítő szakasz végcéljához (fin) vezető célok (objectifs) a magatartás és a kompetencia (ismeret és készség) viszonylataiban meghatározottak.

Az adott utasítások főképpen a célok eléréséhez szükséges fő szakaszokat, valamint az ebből a szempontból fontos tevékenységtípusokat határoznak meg – írja a szöveg. Ha az előkészítő szakasz céljait a gyermek az év végére nem éri el, akkor e szakasz számára a második évben is folytatódik, ennek az évnek kisebb-nagyobb részében; ez a folytatódás nem csupán gyermekenként, hanem a gyermek tevékenységi területei szerint is változó.

„*Francia nyelv. Tantervek és célok.*” Ez a részlet fő tartalmában némiképpen hasonlítható ahhoz, ami a mi jelenlegi általános iskolai tantervünk II. kötetének 20–28. lapjain található. Bár a miénk gyakorlatiasabb, konkrétebb, közérthetőbb. A francia logikailag feszesebben tagolt, elvontabb, tömörebb. Bizonyos nyelvészeti szakkifejezések ismeretét inkább elvárja a tanítótól. Specialista számára a kettő egybevetése gyümölcsöző lehetne.

A tagolás:

1. *Orális nyelv.* a) *Technikai jellegű kompetencia* (a gyermek mindennapi életének szituációi kapcsán és szellemi képességeinek megfelelően). Itt figyelemre méltónak tartom a bevezető rövid célkitűzést: „Tudni mást meghallgatni”. Valóban, az animális hangadás kezdődhet ugyan próbálkozó gügyögéssel, de a humán környezet nyelvhasználatába történő bekapcsolódás mindig beszéd dekódolásával kezdődik. Ennek figyelembevételéről van itt szó. Továbbá, mint egy később közölt összefüggésből kitűnik: a gyermeknek legyen meg a beállítódása, a készenléte más meghallgatására. b) *A kifejezés területe.* c) *A kommunikáció területe.*

2. *Írott nyelv.* a) *Az olvasás.* Hasonló a miénkhez. A szótagolást ez sem kívánja meg. Globális módszerről nincs szó. b) *Az írás.* c) *Helyesírási bevezetés.* Ez sokkal nehezebb feladat a francia gyerekek számára, mint a mi csaknem fonetikus írásunk esetében. Visszatérnek ismételt az orális nyelv liaison-jainak, hangkötéseinek írására. Egyszerű, rövid frázisok másolása esetére előírnak elérendő írásgyorsaságot (átlagosan 30 és 40 betű közt, nálunk 8–12 betű). d) *Az írásos kifejezés.* Ez viszonylag nagy súlyt kap, megalapozva a francia oktatás e téren fejlett hagyományait és követelményeit. Rövid levél írása és szabad fogalmazás is szerepel. Nálunk 2. osztályban kezdődik az írásos mondatalkotás.

3. *Megfontolások a nyelvről.* (A funkcionálási szabályok kezdeti tudatosítása.) Ez is nagyon korán jön szóba. A későbbiekben erre majd ráépül egy rendszeres nyelvtan-tanítás.

Véletlen szóbeli közlésből úgy tudom, hogy pl. Belgiumban elemi fokon jórészt nem is tanítják az anyanyelv grammatikáját. A közlést nem ellenőriztem. De a reformpedagógiában régóta voltak e fokkal kapcsolatban grammatikaellenes pedagógiai vélemények.

A dokumentum kiemeli a hangtani megfigyelések szerepét, különösen a helyesírás miatt (pl. az azonos írásmódnak megfelelő különböző hangok és viszont; ez ott nagy probléma lehet a tanításban). A szótant itt bátran kihagyják. Mondatszerkesztési gyakorlat azonban van. (Pl. egy egyszerű frázis rendezetlenül megadott elemeinek rekonstruálása megfelelő rendezettségben, esetleg lehetséges variációkkal.) Megjegyzésben kerül szóba: ezeknek a nyelvi manipulációknak csak azt kell tanúsítaniuk, hogy a frázis és fő elemei szerkesztésének, valamint a nyelvi funkcionálás elemi szabályainak intuitív megértése megtörtént („implicit” grammatika; fogalmak vagy szabályok formalizálására, megnevezésére nincs szükség). Nálunk az ennek megfelelő anyag a 2. osztályban kerül szóba, helyesen a mondatból indulva, a szótan kezdeteivel együtt.

A francia nyelvhez fűzött *kiegészítő utasítások* a fő szakaszok megadása mellett bizonyos gyakorlattípusokat kívánnak javasolni a tanítóknak. Tagolása: 1. *Az orális nyelv meghódítása.* a) Általános megjegyzések. Utal az óvodai előzményekre. Kiemeli, hogy a nyelvhasználat fejlesztése nagymértékben függ az iskola affektív klímájától és azoknak a viszonyulásoknak a stílusától, amelyek a gyermek iskolai életének egészét jellemzik. Gyakorolni kell ezeket az iskolai tevékenységek egész területén, nem csupán a speciálisan erre szánt szekvenciák során. Az előrehaladás mértékét minden egyes gyermek számára egyénenként kell megadni, szükségleteihez és teljesítményeihez képest. b) Az iskola atmoszférája és életstílusa. Járuljon hozzá ahhoz, hogy a gyermekben kifejlődjék a bizalom és a biztonságérzése. Elő kell mozdítania, sőt „provokálnia” kell mindenféle jellegű (testi, gesztusszerű, vokális, verbális) szituációk és különféle tevékenységek (játékok, kis feladatok) kapcsán a kíváncsiságot, a „tudatás” vágyát, az érzelmek és emóciók kifejezését, a cselekvés és az önérvényesítés szükségletét. A dokumentum itt arra utal, hogy az egyes ilyen reakciókat irányítani vagy gátolni bizonyára szükséges lesz; de ilyenkor a gyerek ne a kívülről önkényesen ráirányított parancsolásoknak való alávetettségét érezze meg, hanem azt, hogy itt a cselekvés hatékonyabbá tételének feltételéről van szó, valamint azt, hogy respektálni kell a közös élet együttesen elfogadott szabályait. Fentieknek megfelelően az utasítás utal arra, hogy meg kell engedni, sőt bátorítani kell a tanulók részéről jövő egyéni vagy kollektív kezdeményezéseket, alkotó próbálkozásokat, így például a közös tevékenységek megszervezése, a saját eljárások végrehajtása tekintetében. c) A tevékenységek összességének hozzájárulása (ti. a nyelvhasználat fejlesztéséhez). Például a tanulóknak legyen módjuk kommentálni és igazolni saját eljárásaikat; konfrontálni a felmerült problémákra vonatkozó álláspontokat; megbeszélni a tervbe vett megoldásokat; interpretálni az elfogadott szabályokat vagy utasításokat; értékelni az eredményeket stb. d) Specifikusabb tevékenységek. Itt van csak szó ahhoz hasonló tevékenységről, mint amilyenek pl. a mi 2. osztályos tantervünkben található. A 2. és 3. pont az írás és a nyelvek céljaihoz ad instrukciót.

A fenti a, b, c alatti megfontolások nézetem szerint mélyen pedagógikusak, a szó legjobb értelmében. A gyermeket az iskolai társadalom keretében látják, s önállóvá és szabaddá, kreatívvá akarják tenni. Megvalósításuk persze a valóságos iskolai élet változottságától, sokat emlegetett klímájától és stílusától függ. A szöveg ilyen tartalmának létrejöttében bizonyosan szerepe van annak a kritikának, amely a tv-kultúrát, a sokoldalú orális kommunikáció csökkenését, a személyes elidegenedést érte az erősen industrializált országokban.

De e fejtegetések egyúttal a tartós francia hagyomány továbbfejlesztését is jelentik. Hetvenegy évvel ezelőtt egy szemtanú magyar szakértő így írt a francia népiskoláról: „Mivel a tanító egyénisége szabadon érvényesülhet, természetesen a gyermekekben is több az egyéniség, több a kezdeményezés, a bátorság és a gondolkodásra való hajlandóság. A tanulók szabadon kérdezhetnek a tanítótól bármit; így az egész tanóra nagyon sokszor inkább barátságos és élénk beszélgetéshez, semmint komoly tanításhoz hasonlít.” (Kőrösi Henrik–Szabó László (szerk.): Az elemi népoktatás enciklopédiája. I. 1911. 438.)

A névtelen szerző aztán kritikát is gyakorol tapasztalatai alapján, rámutatva az olykor sztereotíppá váló iskolai dialógusok s másfelől a szabadság, az egyéniség vallott elve közti olykori ellentmondásra.

De a fenti tantervszövegben az újabb, közkeletűvé vált pedagógiai felismerések s az évszázados francia demokrácia szükségletei és hagyományai mellett *ott vannak* az intellektuális analízisnek és módszeres konfrontációnak azok a mozzanatai is, amelyek talán Abélard Sic et non-ja, de legalábbis Descartes óta folyamatosan jellemzik a francia szellemi hagyatékot.

Kapnak-e elég ösztönzést és lehetőséget hatéveseink arra, hogy szabadon kérdezzenek? Láthatunk ily irányú áttörést, különösen újabb matematika-tanításunkban. De többnyire egyirányú közlés folyik.

„*Matematika. Tantervek és célok.*” A fő részek: 1. Kezeleni és megismerni a tárgyakat és tárgyak halmazait. 2. Megismerni a számot. 3. Számítani számokkal. 4. Tájékozódni a térben és ezt megszervezni. Az egész jóval kevésbé következetes és kifejtett, mint a mi tantervünk. És mindenképpen kevesebb tematikus elemből áll. Pl. a függvény fogalmára vezető műveleteket meg sem pendíti. Az utasítások is ennek megfelelően alakulnak.

Testi gyakorlatok és fejlesztési tevékenységek

(30–40. lapon tárgyalja, a tevékenység típusok példáival együtt.) Ezt a kétféle tantervi anyagot (nem akarok tantárgyat mondani) az óraterv, mint fentebb láttuk, két külön-külön heti óraszámban tünteti fel. Itt azonban együtt szerepel. (Csak feltételezem, hogy a hivatalos kiadványban is, mert erről nem győződhettem meg.)

A testgyakorlatok (fizikai és sportbeli nevelés) és a fejlesztő gyakorlatok az alapfokú képzés folyamán azt célozzák, hogy biztosítsák a gyermek személyisége testi, affektív, intellektuális komponenseinek harmonikus fejlődését, tekintettel egy viszonylagos autonómia elérésére és a környező világ átgondolt megértésére. Ugyanakkor csatlakoznak bizonyos – inkább fogalmi és művelti, semmint enciklopédikus – ismeretekhez és olyan készségekhez, amelyek ezeket az ismereteket integrálják és cselekvésben teljesítik ki.

A gyakorlatoknak és a tevékenységnek ez az együttese fontos szerepet játszik – az előkészítő szakaszban különösen – az eszköz jellegű előtanulmányok (francia, matematika) összefüggésében. Egyfelől ez az együttes előmozdítja azoknak a pszichológiai képességeknek a kimunkálását, amelyek befolyásolják az említett előtanulmányok hatékonyságát és minőségét. Másrészt ez az együttes szituációkat teremt, motivációkat kelt (az önkifejezés, a kommunikálás, a kapcsolatkötés, a mérés, a számolás stb. szükségletét) és anyagokat szolgáltat. Mindezekből kiindulva és mindezek segítségével kell megszerveződniük azoknak a specifikus tevékenységeknek, amelyeket az említett előtanulmányok (francia, matematika) igényelnek. A testi gyakorlatoknak és fejlesztési tevékenységeknek ez az együttese sok alkalmat nyújt arra, hogy felhasználják és újraalkalmazzák (réinvestir)

a már meglevő realizáltságuk mértékében az instrumentális szerzeményeket (nyelv, matematika). Ez viszont hozzájárul a nyelvhasználat és matematika megszilárdításához és művelői jelentőségük gazdagításához.

3. A célok

A) Általános célok. Ezek a célok közősek a tevékenységi területek együttesére nézve, ide értve az instrumentális előtanulmányokat, tehát a franciát és a matematikát is. E tevékenységeknek konvergens és egymást kiegészítő módon kell hozzájárulniuk a célok eléréséhez.

Azok a képességek, amelyeket a testgyakorlatok és fejlesztési tevékenységek a gyermekben kifejleszteni kívánnak, középtávú célokat alkotnak az alapfokú oktatás egészére nézve. Az előkészítő szakaszban e képességeket a célok vonatkozásában még nem lehet másként kifejezni, mint viselkedések és magatartások leírásával. Ezek – a gyermek fejlődésének lehetőségeihez adaptált szituációk és körülmények között – tanúsítják az inkább még csak keletkező, semmint már megszilárdult kompetenciákat, mintegy a gyermek „ráharapásait” készségekre és tudásra.

E perspektívában kell nézni az instrukciók alábbi javaslatait. Ennek tagolását inkább csak a kifejtés praktikussága szabja meg. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy a valóságban nagyon szoros kölcsönös függés van köztük. 1. Testi és pszichomotoros jellegű kompetenciák. 2. Fogékonyság (sensibilité) és affektív egyensúly. Pl.: fogékonynak lenni egy-egy szituáció, látvány, közlés, kapcsolat affektív töltése iránt, bármely kifejezési mód esetén. Uralkodni bizonyos emocionális késztetések (harag, félelem, bánat, öröm) kinyilvánítása felett, és mégis különféle módokon kifejezni emóciókat és érzelmeket. Képesnek lenni felszabadulni egy affektív függőségből (pl. privilegizált személy vagy csoport vonatkozásában), s önbizalmat, iniciatívát, illetőleg kreativitást tanúsítani a magatartásban. 3. Szocializáció. Pl.: tekintettel lenni másokra. Tudni meghallgatni, megérteni más, elfogadni szempontjait. És fordítva: önmagunkat kifejezni és megbizonyosodni önmagunk megértetéséről. (A különféle kommunikációs módok technikai aspektusai és a személyes kapcsolatok affektív rezonanciái.) Viszonyulás szabályhoz, csoporthoz, a kollektív tevékenység hatékonyságához. 4. Metodológiai jellegű kompetenciák. 5. Mentális képességek és képzet- vagy fogalom-készlet. E két utóbbi pont alatt pár bekezdésben egész kis tudományódszertan van összefoglalva (pl. megfigyelés, összehasonlítás, osztályozás, meghatározás, mérés stb.), amelyet azután a továbbiakban részletezések, javaslatok és tevékenységi példák az életkorhoz mért cselekvési szintre visznek le.

B) Szpecifikus célok a tevékenység különféle területei számára. A tagolás:

1. Játékok és testgyakorlatok. 2. Manuális tevékenységek. 3. Esztétikai jellegű tevékenységek. 4. A környezet kutatásának eljárásai. Ezen belül (csak itt van további tagolás): a) Általános mód. b) Fiziko-technológiai jellegű terület. c) Biológiai jellegű terület. d) A társadalmi és humán tudományok területei. Bővebben: A tér fogalma földrajzi dimenziójának megközelítése: útvonalak a faluban, a lakónegyedben és a környéken és ezek sematikus ábrázolása; A távolságok. Földrajzi jelentőségű fogalmak megközelítése: a táj elemei; a gazdasági élet realitásaiból vett egyszerű példák. Az idő fogalma történelmi dimenziójának megközelítése: a mindennapi élet ritmusai; a személyes, a családi, a társadalmi élet különféle megnyilvánulásainak ritmusai és ciklusai; a közelmúlt tanúságai.

Példák tevékenységtípusokra címen a füzet viszonylag nagyon bőven ad anyagot a két, összevontan tárgyalt „tantárgyhoz” (az egész tantervi közlés több mint 20%-át ez teszi ki). Mindez szorosan, elvi és kimunkált összefüggésben csatlakozik a célok fentebbi

ismertetéséhez. De tagolja a tevékenységi területeket, gyakorlatiasan felsorolja a műveleteket, valamint a felhasználható nyersanyagokat, eszközöket stb.

„*Erkölcsei és állampolgári nevelés*” címen még egy rész követi az előzőt, kiemelten, de csatlakozva ahhoz. Nincs külön órakeret adva e nevelési-oktatási terület számára. Viszont a bevezető sorok szerint is: az erkölcsi és állampolgári nevelés megérdemli, hogy fontosságánál és jellegénél fogva külön foglalkozzanak vele.

2 Ez talán a hagyományok erejének is tulajdonítható: az „*instruction civique*” ott volt már a kötelező és laikus népoktatás 1882-i megvalósítása óta az elemi iskola tantárgyai között, az erkölcsi (laikus morál) oktatás pedig legalábbis a felső népiskola (*école primaire supérieure*) anyagában. A kettő talán később ötvöződött, a folyamatot rekonstruálni azonban nem tudom, de itt nem is fontos.

A célok tárgyalásánál szerepel pl. „*a szabadság megtanulása*” (az autonómia mozgásteret, amelynek függvényében meghatározhatók a cselekvések), a felelősségérzet.

A tagolás: 1. *Egy szakácscsoport a viselkedésmódok keretében.* a) Tekintettel azokra a társadalmi csoportokra, amelyekhez a gyermek tartozik. b) Tekintettel másokra, gyermekekre és felnőttekre. c) Tekintettel saját cselekvésére. 2. *Pszichológiai alapok.* a) affektív síkon, b) intellektuális síkon, c) a cselekvés síkján.

Végül itt is *tevékenység*típusok megemlítésére kerül sor. A dokumentum hangsúlyozza egyfelől a pusztán „*idomítás*”, másfelől a dogmatikus tanítás elkerülésének szükségességét. Majd, a korábbiakat részben ismételve is, így tagol:

1. Az osztály életstílusának és a tanulók közötti, valamint a tanító–tanuló kapcsolatok jellegének fontossága. 2. Az iskolai tevékenységek együttesének hozzájárulása. 3. Néhány gondolati mozzanat.

Tegyen a tanító ide tartozó reflexiókat, de szociális, faji, vallási vagy világnézeti tekintetben sohasem sértheti a gyermekeket vagy családjait. Egyébként is, a nevelés e területén is, sőt itt még inkább, az iskola osztozik a felelősségben a családokkal.

4. *Néhány megjegyzés a fent vázolt tantervhez*

– Még a szöveg teljességéről sem lehetett ezúttal meggyőződni. S nem ismerjük, hogyan illeszkedik be ez a tanterv az ottani előzményekbe és reformfolyamatokba, milyen a mostani konkrét megvalósítás. Nem ismerjük a végrehajtás feltételeit, sem ami a személyi vonatkozásokat, a létszámarányokat illeti, sem pedig a dologi, a tér- és időbeli alapokat sem. Ezért csak valamiféle szövegértelmezést lehet végezni.

– Egységben nézi a gyermeket. Fizikai, pszichomotoros, érzelmi és intellektuális állapotát és fejlődésirányait egyaránt tekintetbe veszi. Amellett a gyermek beágyazottságát is a mikro- és makroközösségekbe; következetesen érvényesíti a szociálpszichológiai nézőpontot. A természeti és társadalmi környezetet, melybe a gyermeket bevezetni kívánja, interdiszciplinárisan szemléli. Tekintetbe veszi, amit a gyermek a családból és/vagy az óvodából magával hoz, s ismeri a „*támadási pontokat*”, ahol az új cselekvés, ismeretszerzés vagy érzelmi fejlődés megkezdhető, s ezekre találóan mutat rá. Annak ellenére, hogy a *motiváció* szó csak egyszer van leírva a füzetben.

– Az interdiszciplináris szemléletet a gyermeki tevékenységek plasztikusan kidolgozott sokrétűségével egyeztetni abban az egységesen látott, de jól tagolt, összevont nagy „tárgy”-ban, melyet a „fejlesztési tevékenységek” és „testgyakorlatok” heti 12 órával együtt alkotnak.

Ezek a „tevékenységi területek” felölelik mindazt, amit tantervünk a környezetismeret, technika, rajz, ének–zene, testnevelés tárgyakba sorol. Mindennek belső összefüggései egymással, valamint az instrumentális tárgyakkal (francia, matematika) kidolgozottak, következtetések.

A differenciált vagy individualizált tanítás kívánalmi és lehetőségei, valamint az esélykiegyenlítés elvi igénye többször is szóba kerül. A gyermeket respektálja, önállóságát tudatosan fejleszti.

Az eredmények értékelésének szükséglete és módja a tantervbe és tartozékaiba beépítve nem szerepel. Folyamatos, intenzív tanítói megfigyelésre, a szövegből is láthatóan, nyilvánvalóan számítanak. (Az említett 1976. december 28-i rendelet itt nem ismertetett 21. §-a szól a tanári értékelő értekezletekről, a tanulókról vezetett dossziékról, melyek tartalmát a családdal is megismertetik.)

– Az ismertetett francia tanterv „egy az egyhez” nem vethető össze a magyarral, más műfajúak. A francia csak tömör elvi körvonal, a magyar mindjárt gyakorlati kiindulópontokat is ad. A magyar „Követelmények” is megkönnyítik a tanító munkáját.

A francia tantervben alkalmazott pedagógiai kategóriák száma nagyobb mint a magyarban; differenciáltabbak is ezek a kategóriák, s következtetesen és rugalmasan alkalmazottak.

– Szükséges beszerezni és alaposan tanulmányozni, értékelni, hasznosítani a francia tanterveket.

III. „Tíz százalék”-kísérlet a francia középiskolákban 1973–75-ben

Az itt ismertetett tanulmány a *L'élaboration des programmes à partir de l'école Paris, 1979. c.* kötetben jelent meg.

A kötetet az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) adta ki, pontosabban ennek a nevelésügyi intézménye, a CERI (Centre for Educational Research and Innovation). Az angol változat címe: *School-based curriculum development*.

Az OECD tagjai a nyugat- és közép-európai tőkés országok, beleértve a semlegeseket, valamint Ausztrália, Kanada, Japán, Törökország és az Egyesült Államok.

A tanulmány a francia nyelvű változat 123–148. lapjain található. Szerzője Yves *Agnés*, a *Le Monde* munkatársa. (A *Le Monde* igen tekintélyes világlap, a polgári demokratizmuson belül liberális-progresszív színezetű, baloldali szimpátiákat is mutatva. Alapos szakrovatai, szócikkei is vannak.)

A tanulmány korántsem valamiféle „kemény” kísérletet ismertet, precizított változókkel, megfelelő mérőjeljárásokkal. Van benne valami riportszerűség. A szerző azonban mégis szakszerűnek mondható megközelítést alkalmaz: közli a hozzáférhető számadatokat, típusokat határoz meg, problémákra is rámutat.

A „kísérlet” jelentősége abban van, hogy bár nem az „iskolából indult ki” kiterjedt az összes francia középiskolára, és egy nagyon fontos tantervtervezési faktorra: az iskolai időkeret felhasználására vonatkozott.

A továbbiakban viszonylag bőven, a tárgyalás sorrendjét megtartva, de összevont tagolással ismertetem a tanulmányt.

1. Egy miniszteri rendelet, s az azt kiváltó társadalmi nyomás

1973 március végén, Joseph Fontanet akkori nevelésügyi miniszter körlevelet bocsátott ki a tankerületek (akadémiák) rektoraihoz és felügyelőihez, valamint a középfokú iskolák igazgatóihoz (beleértve az első szakasz kollégiumait, a második szakasz líceumait, valamint az e szakaszoknak megfelelő technikai iskolákat; nagyjából ezek a mi gimnáziumainknak és szakközépiskoláinknak felelnek meg, de összesen hét évfolyamot foglalnak magukban), miszerint úgy határoz, hogy az 1973/74-es iskolai év kezdetétől a középiskolák rendelkezésére bocsátja a teljes iskolai időkeret 10%-át, mégpedig a tanítással kapcsolatban álló sajátos (originales) tevékenységek számára. (Az innováció szándékát a miniszter itt explicite nem mondta ki, bár az angol szövegváltozat így adja vissza szavait.) A körlevél beigér egy rendeletet, mely az iménti célból bizonyos tantárgyak és osztályok esetében tantervcsökkentéseket fog meghatározni. (Úgy látszik, e rendelet elmaradt; a tanulmány nem említi, nem idézi utóbb.)

A körlevél kiemeli, hogy a rendelkezésre bocsátott idő nem lehet valamelyik tantárgy kizárólagos birtokában, hanem egy globális kontingenst jelent. Azt is hangsúlyozza, hogy nem adnak specifikus irányelveket a 10%-os keret felhasználásához; az intézkedés szelleméhez éppen az tartozik, hogy az alkalmazás metódusait az egyes intézmények szintjén határozzák meg. De azért néhány felhasználási példát felsorolt a miniszter: pl. a tanulók önálló munkáját, dokumentációk készítését és más, a tanítással összefüggő tevékenységeket, amelyek az iskola számára külső kapcsolatokat létesítenek, így gyakorlatokat, kirándulásokat stb. Az idő egy részét esetleg nehézségekkel küzdő tanulók támogatására is lehet fordítani, de nem szisztematikusan, nagy létszámra kiterjedő vizsgaelőkészítésre.

Mi volt az intézkedés hátterében?

1968 május–júniusában a liceumi tanulók már részt vettek az egyetemi és társadalmi mozgalmakban, de még másodlagos szerepet vittek. 1971-ben kezdődött egy specifikus középiskolai agitáció, két fő jellemvonással: szolidaritást vállaltak egyes megbüntetett tanulókkal; hibáztatták az „iskola-kaszárnyát”, amely nem felel meg a modern világnak, főleg pedig az ifjúság megnövekedett, felelősségre és emancipációra irányuló vágyainak.

1971-ben egy új „liceista tavasz” tört ki. Eredetileg a „Debré-törvény” kapcsán, amely közvetlenül a baccalaureatus után tette kötelezővé a katonai szolgálatot. Ez a lázadás aztán kiterjedt a középiskolai viszonyok elleni támadásra. Sztrájkok voltak, a technikai iskolák tanulói is előálltak saját sérelmeikkel.

A tanárok részéről is elégedetlenség nyilvánult meg, jöllehet ők nem mentek nagy számban az utcákra. 1968 reményeket keltett, melyek nem váltak be. Sok tanár élesen kifogásolta az enciklopédikus tantervek alkalmatlanságát és a tanulókhöz fűződő autoritáriánus viszony anakronizmusát. És mindnyájan szemben álltak egy új problémával: hogyan lehet „lefolytatni” a tanítást olyan tanítványokkal, akik nyíltan kontesztálnak, érdektelenségüket és unalmukat nyilvánítják, és kezdenek dezertálni az iskolából?

Az akkori miniszter, O. Guichard, bizonyos liberális és modernizáló reformokat kezdeményezett, különösen a matematika és a francia oktatása terén, s e célból nagy bizottságokat alakított specialistákból. Hasonlóképpen egy olyan szakértői bizottságot is, mely a „tanári funkció” problémáit vizsgálta. Ez utóbbi 1972 októberében jelentést tett közzé. A fő következtetés szerint a válság csak úgy oldható meg, ha visszaadják a tanároknak a valóságos pedagógiai kezdeményezések lehetőségét, s növelik a középiskolák autonómiáját. Itt szerepelt az a gondolat, hogy az időkeret egy részét, tantervcsökkentése mellett, az iskolák rendelkezésére bocsátják.

Közben 1973 márciusában bekövetkezett a tanulók valaha is tapasztalt legnagyobb lázadása (révolte), amit „liceumi mozgalom” néven emlegetnek.

Így jelent meg a hó végén az említett körlevél.

Mik voltak a minisztérium céljai a 10% akcióval? Általában: lehetővé tenni jelentősebb pedagógiai újításokat. Részleteiben:

– Egy kis szabadság. Az 1973-as tanévkezdéskor a minisztérium vezetői így nyilatkoztak: „A köznevelésben megszokták, hogy minden felülről jön. Legfőbb ideje visszadobni a labdát az intézetekhez, hogy azok jobban megérezzék érdekeltységüket és felelősségüket.” Erősíteni akarták az igazgatók pedagógiai koordinátori szerepét főleg a tantárgyak addigi egymástól való merev elzártsága miatt.

– A tanárok team-munkája. „A team-ek (équipe) kifejthetik tevékenységüket egy, két vagy több tantárgy keretében, felhasználva a közössé tett órákban a különféle szaktárgyú tanárok jelenlétét” – írta a minisztériumi körlevél. Addig a tanárok jóformán csak a tanulókat minősítő negyedévi értekezleteken működtek együtt.

– Könnyíteni a tanterveket. Orvosok, tanárok és pedagógus-szakszervezeti vezetők már többször panaszkodtak a tantervek miatt. Amiatt, hogy minden tanár be van zárva tantárgyába, azt a „kultúra” sarokkövének tekintik, s hogy minden tantárgyba egyre többet préselnek be, csak a baccalauréat-ra és az egyetemi továbbtanulásra sandítva. A könnyítő szándékot némelyek kevesellték, az általános felügyelők viszont sokallták, nem akarván túl gyorsan eltérni a tradíciótól.

– Újfajta tanár–tanuló kapcsolatok. A körlevél ezt nem említi kifejezetten, de a 10% akció újszerű szituációiban ez ipso facto adva volt.

– Az iskola nyitása a külvilág felé. Vállalat-, múzeum-, színházlátogatások, a természettel és az élet ismeretlen területeivel való érintkezés, „friss levegőt” hozni az iskolába amit a tanulók már régen sürgettek. A francia líceum – mondták sokan – nagyon is el van vágva a gyorsan változó társadalom szociális és kulturális realitásaitól. Viszont sok tanár és szülő attól tartott, hogy e nyitás folytán „a politika behatol a líceumba”.

– Megindítani az innovációt. A minisztériumban azt várták, hogy a 10% láncreakciót fog elindítani a tanári beállítódások és szokások módosulása irányában. „Levettük a fazék fedelét”, mondták a miniszter környezetében, a 10% hosszú távon talán a 100% megváltozását fogja jelenteni.

2. Az időkeret átszervezése – A képzelet érvényre jut

A minisztérium sem az idő tagolásának újjászervezésére, sem pedig a felszabadult idő hasznosítására nézve nem adott pontos direktívákat.

Az iskolák szabadon választhattak a különböző átcsoportosítási verziók között: *a*) minden negyedév egy teljes hete; *b*) fél hét váltakozóan (négyhetes rendes tanítás után fél hét, kétszer a negyedéven belül); *c*) „csúsztatva közössé tett fél hét”, ez a 10%-ot szintén egyenletesen osztotta el tíz héten belül; *d*) egy nap minden félhónapban, hasonlóan csúsztatva osztályonként vagy osztálycsoportonként.

A „teljes hét”-megoldás adott volna a legtöbb lehetőséget az innovációra, vagy/és az interdiszciplináris együttműködésre, de ezt viszonylag kevesen választották (számadat később, RJ). Ehhez ugyanis valóban összefüggő tervezésre, a tanárok igazi kooperációjára lett volna szükség; a tanulói hiányzások ellenőrzése így probléma lett volna; féltek attól, hogy valami nagy „rendezvény” az iskola életében nyugtalanságot és utólagos csalódást idéz elő.

Sok középiskolában a tanároknak egyszerűen szabad kezet adtak a 10% megszerzésére, az igazgató beleszólása nélkül.

A tanárok számára az új szabadság zavaró volt. Az első évben (1973/74) az iskolák nem elhanyagolható részében különböző kifogásokkal semmi sem történt – így a pénz-alap hiányára, szakszervezeti ellenzésre hivatkozva –, egyszerűen a megszokott rutinhoz ragaszkodtak.

Számos olyan iskola is volt azonban, amely lelkesedéssel vett részt ebben a „pedagógiai kalandban”, és nagyon sokrétű tevékenységet végzett. Az iskolák többsége respektálta a körlevél szándékát, és a megszokott rutintól teljesen eltérő programokat hajtott végre. A következő kategóriákba lehet ezeket sorolni:

Kirándulások. Ezek már ismertek voltak az iskolán kívüli tevékenységek közt, de számuk most megsokszorozódott. A múzeumok, gyárak, újságszerkesztőségek, új városok, bányák, történelmi jelentőségű városnegyedek és emlékek, bíróságok, természetvédelmi területek stb. meglátogatása mindennapos jelenséggé vált. Egyes gyárak panaszkodtak, hogy a tanulói látogatások terhükre vannak. A falusiak számára költséges utazásokat igényelt az ipari nagyvárosok meglátogatása, ugyanígy a párizsiak részére a falu felfedezése. De az általános fogadtatás inkább bátorító volt, a legtöbb gyár szívesen fogadta a látogatásokat, a helyi hatóságok, különféle foglalkozási csoportok és szakszervezetek támogatást nyújtottak.

Vizsgálatok és speciális témák feldolgozása. A tanárok és tanulók ezen a téren mutatták a legtöbb fantáziát és sokoldalúságot. Pl. egy iskola szociokulturális tanulmányt végzett a „western film” tárgyában, a történelem, angol, művészet, zene és manuális munka kombinálásával. Egy másikban háztartástani tanfolyamot szerveztek 13–14 évesek számára, különös tekintettel a fogyasztóvá nevelésre. Ismét egy másik iskola növendékei meglátogattak egy kis hegyi gazdaságot, majd egy nagy, gépesített mezőgazdasági üzemet további stúdiumok kiindulópontjaként.

A több ezer megvalósítás között gyakran találhatók ezek a témakörök: régészet, történelem, ökológia és környezet, humán tudományok. Részletes beszámolókat elég gyakran publikáltak is.

Kifejező tevékenységek. Igen sok tevékenység középpontjában volt a színjátszás, fényképezés, képzőművészet, filmezés és a zene.

Pályaválasztási tájékoztatás. Ennek keretében sok találkozás történt az iskola régi tanítványaiival vagy a szülőkkel, kontaktusokat létesítettek műszaki intézményekkel. „Pályaválasztási napokat” rendeztek, sok szakértőt és tanácsadót hívtak meg. Az ilyen napokat az egyetemekkel együttműködve szervezték meg olykor, pl. Lille-ben.

Utazások és ezzel kapcsolatos feltárások. Szerepelt itt a már hagyományossá vált 48 órás út Londonba, egyébként kétes pedagógiai értékkel. Eredményesebbnek bizonyult e szempontból az, hogy egész osztályok keresték fel Franciaország egyes tájait egy vagy több hetes időtartamra. Volt pl. barlangkutató Dordogne-ban, az Alpok lakói életének tanulmányozása, a társadalmi-gazdasági viszonyok vizsgálata Bretagne-ban vagy Elzászban stb. Ilyen alkalmakkor felmerült a költségek kérdése, mert a családok pénzügyi hozzájárulását kérték.

Korrepetálás. Jóllehet a miniszteri körlevél erre is célzott, a nehézségekkel küzdő tanulók pedagógiai támogatása nem foglalt el fontos helyet a 10% akció keretében. Ez

ellentétben állt az intézkedés szellemével, így ugyanis a gyengébb tanulók ki lettek volna zárva az innovációs tevékenységből. Ezt közülük többen szóvá is tették.

A végzős osztályokban a 10%-ot gyakran „próbaérettségi” megtartására használták fel. A szerző aztán részletesebben (132–137. o.) beszámol a fenti témakörökhöz tartozó, néhány különösen jól sikerült akcióról. Így: az alpesi lakosság szociálökonomiai viszonyainak komplex tanulmányozásáról 600 tanuló részvételével. Egy lotharingiai tó üdülőkörzettel alakításának tervezetéről. A sajtó, rádió, televízió tevékenységébe és a városi hatóság (Grenoble) szociális tervező és végrehajtó munkájába történő bekapcsolódásról.

Az igazgatók általában főszerepet vittek az akció kivitelezésében, némelyik a legkisebb részletekig ellenőrzést gyakorolt. Máshol a tanárok egy-egy csoportja vette kezébe a dolgokat. Ismét más esetekben a tantestület teljesen átengedte a szervezést a tanulóknak. Az ilyen „szabad” 10% akciók keretében gyakran jöttek létre olyan viták, amelyek a tanulókat érdeklő tárgyakról szóltak: abortusz, mozi, információ, külpolitikai problémák stb.

Előfordultak olyan esetek is, hogy a tanulók pressziót gyakoroltak annak érdekében, hogy maguk szervezhessék meg a 10%-ot, de a tanárok és az igazgatóság ebbe nem egyeztek bele. Néhány líceumban a tanulók ennek ellenére rendeztek „vad 10%”-ot, ami időleges konfliktust okozott az iskolán belül. E jelenség gyakran oly intézetekben volt megfigyelhető, ahol az igazgatóság autoritáriánus magatartást mutatott.

3. Néhány adat az iskolák részvételéről – hivatalos értékelés

A fenti példák az 1973/74. tanévre vonatkoztak. Változatosak, érdekesek voltak, a résztvevők kreativitását és lelkesedését mutatták. Az 1974/75. évi 10% tevékenységek kevésbé változatosak, kevésbé szervezettek és rendszeresek voltak.

Nincsenek országos adatok, de a Nanc–Metz tankerület (académie) adatai érzékelteik az iskolák reagálásait 1973/74-ben (a hivatalos kérdőívre 276 lycée és college közül 274 választolt):

Felhasznált rendszer	1973/74	1973/74
	1. negyedév (%)	2. és 3. negyedév (%)
Semmi akció	15	12
Közössé tett nap és félnap, csúsztatva	46,5	40
Egy hetes blokkok	15	12,5
Fél hét váltakozva	6,5	8,5
Teljes szabadság	17	27

Figyelemre méltó, hogy e területen az iskoláknak csak 21%-a alkalmazta az egyhetes vagy váltakozóan félhetes rendszert, melyek a legrugalmasabbak voltak és leginkább nyújtottak lehetőséget az úttörésre.

1974/75-ben az akcióban részt vevő iskolák száma alig változott. Például Bordeaux tankerületben az iskolák 80%-a vett benne részt. (Az előző évben a Nancy–Metz tankerületben 88%.) De közelebről vizsgálva jelentős változás történt: míg az utóbbi kerületben a „teljes szabadság” aránya 1973/74-ben 27% volt, 1974/75-ben már 68%. S ez utóbbi

évben, mikor a tanárok véleményét megkérdezték a 10% kísérletről, legalább 70%-uk úgy nyilatkozott, hogy ez a tendencia „hanyaglóban” vagy éppen „eltűnően van”. Az 1975-ös évkezdet megerősítette ezeket a véleményeket: az 1. évnegyedben általános apály következett be, a kísérlet egyre inkább halódott.

Miért volt ez a gyors hanyatlás?

Először is, új miniszter jött. René Haby, a köznevelési rendszer átfogóbb reformjára törekedett, s 1975 júliusában új törvényt hoztak. A miniszter nem adott ösztönzést a 10% kísérletnek, inkább meg akarta várni az új szabályozó dokumentumok megjelenését az iskolák autonómiája tárgyában is. Azonkívül két nagy középiskolai tanár-szakszervezet tartós ellenzését is figyelembe vette.

Az 1973 március végi körlevél még érvényben van, de erre nézve a tanügyi hatóságok sem támogatást, sem ösztönzést nem adnak.

A minisztérium 1974 májusában publikált egy előzetes értékelést, majd egy hónap múlva egy dokumentációt a 10%-ra nézve.

Ebben a következők megemlézésére került sor:

Nyitás a külvilág felé; a team-munka, „amelyet a tanárok többsége szükségesnek tart”. De „az interdiszciplináris együttműködés elég gyakran csak részleges, és még csak az őszintén érdeklődő kevés tanárra terjed ki”; innovációk, különösen a tanítási módszerek tekintetében, továbbá néhány, addig nem tanított diszciplína terén (görög, biológia, régészet, csillagászat, informatika, film stb.). „Jóllehet az intézkedést általában jól fogadták”, a minisztérium rámutatott bizonyos nehézségekre, így: túlzott óvatosság, szkepticizmus és ellenzés a tantestületek és igazgatók részéről a kísérlet kezdetén; e nehézségek aztán többé-kevésbé elhárultak; az alsóbbfokú kolléga-ek és a kisebb iskolák általában jobban vettek részt ebben az újításban mint a lycée-ek vagy a nagyobb méretű intézmények; az együttműködés nehézségei, továbbá a nem kellő mértékű részvétel és a szabadszelleműség hiánya a tanárok részéről; az anyagi akadályok, így bizonyos intézetekben a dokumentációs centrumok hiánya (ezek egy nemrégii rendelet értelmében továbbfejlesztendő iskolai könyvtárak, állandó olvasóteremmel a tanulók számára); az épületek alkalmatlansága (pl. számos kis helyiségre lett volna szükség a 10% akcióhoz); főleg pedig a pénzalapok hiánya.

A szerző 1975 novemberében meginterjúvolta a köznevelési minisztérium e téren illetékes vezetőit, akik néhány általános következtetést vontak le a kísérletről:

– A munkahipotézisek igazolódtak, különösen a következőkben: a tantárgyak közti merev határok lebontása szükséges; a tanulók alkalmasak arra, hogy felelősebb szerepet vállaljanak a tanulási folyamatban; a tanárok képesek voltak team-munkára ott, ahol a feltételek ezt megengedték; az iskola-igazgató szerepe lényeges az ilyenféle akciókban.

– A kísérletnek többnyire kevés hatása volt a hagyományos tanításra, a 90%-ra. Többnyire marginális jelentőségű maradt.

4. Árnyak és fények – lehetséges-e az autonómia?

A minisztérium nem adott teljes értékelést. A köznevelési reform stratégiáinak megfontolásához akart hozzájárulni az idézett tanulmány.

Tanárok és tanulók. A 10% akció során az egyik fő pozitív tapasztalat az volt, hogy a tanárok és tanulók meg tudják változtatni egymással szembeni attitűdjeiket. A tanár mozgásba hozhat olyan nevelői képességeket, amelyeket eddig az intézet kalodája mintegy elfojtott. S a tanuló aktív érdeklődést mutathat a neki vagy általa javasoltak iránt. Az említett változatos akciókban a tanár már nem csupán a tekintély szimbóluma és a tudás osztogatója; a tanuló sem csupán ismeretfeltevő gépezet. A helyenként sikerült team-

munka megszünteti a tanárnak tantárgyába való bezártságát. „Végre beszélhettünk egymással”, mondta egy tanár. S kérdéseket kellett feltenniük önmaguknak is. Az attitűdváltozás nem volt általános. A tanulók váratlan módon a fejlesztés fontos motorjainak bizonyultak. Hamar felfogták, hogy a 10% „szabadság” kezdeti válasz az általuk felpanaszolt bajokra. Szervezeteik vagy a líceumokban aktív politikai csoportjaik igényelték a szervezésben való részvételt. Mindez arra mutat, hogy a tanulók gyorsítói lehetnek a nevelésügyi innovációnak.

Nehézségek. 1. *Pénzügyi problémák.* Részletes példák közalapok igénybevételére, családi hozzájárulásra (kormányhozzájárulás nem volt). 2. *A tanárok ellenállása.* Ez fő oka volt az akció viszonylagos sikertelenségének, s a már a második évben megkezdődött állandó hanyatlásának. A szokások hatalma folytán már sok tanár eleve vonakodott a kipróbálástól. Egyes iskolák eleve ignorálták a miniszteri körlevelet. Egy vidéki líceumban, jóllehet az első egyhetes blokk jól sikerült, az igazgató beszüntette az akciót, mert kérdőívére a tanárok azt válaszolták, hogy ki vannak merülve, nem kívánják folytatni. A terhelés különben is egyenlőtlenül oszlott meg. Például egy délvidéki iskolában 26 tanár vett részt az akcióban; az illető időszakban közülük 5 tanár 50–54, 11 tanár 27–30 órát töltött az iskolában, 10 pedig csak a szokásos 18–21 órát. A különféle tanári szakszervezetek, ha olykor el is ismertek a reform irányába ható pozitív elemeket, általában bírálták az akciót. A kommunista jellegű SNES (középfokú tanárok országos szervezete) szerint az akció elleplezi a középfokú oktatás alapvető problémáit: az iskolai kudarcokat, a zsúfolt tantermeket, a túlterhelő órarendeket, a vitatható oktatási célokat. Felsorolja más szakszervezetek árnyalatokban eltérő álláspontjait. A „Société des Agrégés” (a legmagasabb tudományos képesítésű tanárok szervezete) kezdettől fogva ellenezte az akciót: „el kell kerülni, hogy a líceumok hamarosan valamiféle ifjúsági klubokká váljanak . . .” Még az a számos tanár is, aki a pedagógiai változtatások híve, s aki kezdetben lelkesen támogatta az akciót, fokozatosan visszavonult, hivatkozva a nem kielégítő feltételekre. S nem kívánták, hogy a „10%” valamiféle alibit szolgáltatson egy olyan közoktatás számára, mely 90%-ban nem megfelelő maradt. 3. *A szülők.* Két nagy szervezetük (baloldali, illetőleg „reformista”) közül egyik sem támasztott akadályt. Iskolai szinten azonban voltak szülői panaszok, tekintettel sok francia család „diplomaközpontú” beállítottságára. 4. *Tanügyi hatóságok.* Egyes középfokú hatóságok körleveleikben korlátozni próbálták az akciót, a miniszteri intenciók ellenére is.

Howy lehetséges-e az iskolák nagyobb autonómiája s az azzal kapcsolatban levő közoktatási innovációk, — azt a szerző pesszimistábban ítéli meg, mint az általa meginterjúvolt tanügyi főhatóságok. Főleg a már említett igazgatási akadályokra, valamint a tanári karok testületi motívumokból eredő inerciájára gondolva.

Ha a „10%” fel is tárta az innovációra való képességet, egyúttal fényt vetett a francia köznevelési rendszer merevségére is, s arra, hogy e rendszer régen rögződött szokások foglya, s működését a saját túlzott centralizációja gátolja (L. Bourdieu-t, RJ). Valójában a józan ész kihívása (gageure, a bravur mellékértelmével) volt az, hogy „elrendeltek” egy innovációt, több mint 6000 középfokú intézethez küldött körlevéllel. Már kezdettől ellentmondás volt abban, hogy egyfajta autonómia-zónát kreáltak azon líceumok és kollégiumok számára, amelyeknek egyébként nincs semmiféle önkormányzatuk (országos tantervek és vizsgák, a tanárok központi alkalmazása, mindenki számára azonos szabályozás stb.). Az autonómia iránti igény mégis sok esetben beigazolódtott, s ez a jövőbeli

változások esélyei mellett szól. De csak akkor, ha bekövetkezik a tanrendszer mélyebben megalapozott evolúciója is, s benne nagyobb rugalmasság alakulhat ki.

Az evolúció központjában az oktatók vannak. Kétségkívül szükséges, hogy visszakapják a foglalkozásuk iránti bizakodást, hogy lehetővé váljék számukra megszokottságaik és módszereik átalakítása. De lennének elkerülhetetlen strukturális változtatások is. A „10%” kísérlet különösen felveti a nevelői „szolgálat” kérdését: elérhető-e az oktatás mélyebbre ható átalakítása anélkül, hogy megváltozna a tanári munka definíciója, mely szerint a tanár „tartozik” az őt fizető államnak heti 15, 18 vagy 21 „tanóra” megtartásával? (RJ: A tágabb nevelési feladatoknak tanári „pragmatikába” foglalása – ha a szerző ilyesmire gondol – még nem azonos strukturális változtatással, de végrehajtása bizonyára összefügg vele.) A szaktárgyak szükségesek a minőségi oktatáshoz, de egymástól való merev elválasztásuk akadálya a tanulók harmonikus képzésének, mind az ismeretek, mind pedig a gondolkodási műveletek elsajátítása síkján. S teljesen újra kellene gondolni a jövő nevelőinek képzését, valamint a jelenlegi továbbképzést is.

Végül pedig az iskola megnyitása a külvilág felé bizonyos kockázatokat vállalását teszi szükségessé. A „neutrális” iskola koncepciója, az iskoláé, melyet megóvnak a társadalmi befolyásoktól és konfliktusoktól, jó ideje pedagógusok, kutatók, szociológusok heves támadásainak tárgya. Ha azt akarjuk, hogy az iskolai intézmény adaptálódjék a modern társadalom fejlődéséhez, amelyhez képest elég gyakran elmarad, akkor jóval szorosabban kell hozzákapcsolnunk a társadalmi élethez, annak különféle komponenseihez – zárja fejtegetéseit a szerző.

1980-ban az új szocialista kormány, s maga Mitterand elnök nagy hangsúllyal jelentett be a helyi autonómiák fejlesztésére (megyék stb.) irányuló reformokat. Ezek valószínűleg érinthetik a tanügyi centralizáltság problémáit is. (RJ)

IV. Egyetemi kutatócsoport beszámolója pedagógiai célkutatásokról

A franciaországi neveléstudomány – eltérően a nyugat-németországitól – nem vette át a *kurrikulum*, illetőleg a *kurrikulumkutatás* műszavát az angol nyelvterületről. De az elemzett és hierarchizált célokat tekintetbe vevő, a diagnosztikát és az értékelést a tanítási-tanulási folyamatba beépítő tantervkutatás jelen van a francia tudományban.

A régi és tekintélyes Université de Toulouse 1970-ben alakult át három önálló egyetemmé. Ezek egyike az „Université de Toulouse II. – Le Mirail” (az utóbbi megjelölés valószínűleg helynévből).

Ezen az egyetemen van egy Groupe de Recherches et d'Études Pédagogiques, amely pedagógiai célkutatást folytat a Centre National de Recherche Scientifique elnevezésű nagy szervezet egyik témakörének keretében. A témakör elnevezése: Perszonalizáció és társadalmi változások. Perszonalizáción értik, mint a könyvből is kiderül, „a személy realizálását”, megvalósítását. Tehát lényegében a személyiség kifejlését. Személyiség a francia terminológiában „olyan személy, aki magas fokon realizálja azokat a magasabb rendű tulajdonságokat, amelyek által a személy megkülönböztethető az egyszerű biológiai egyedtől”. (A Lalande-féle Vocabulaire de Philosophie meghatározása.)

A toulousi egyetem kutatócsoportja által kiadott kötet címe: À propos des objectifs en pédagogie, 1979. Szerkesztette Louis Not egyetemi előadó tanár (Maître de Conférences), a csoport vezetője. Terjedelme 192 oldal.

A kötet rövid tanulmányok gyűjteménye. Ismertetem a fő részek rövid tartalmát. (A szerzők nevének felsorolása fölöslegesnek látszik.)

Bevezetés, a szerkesztő tollából. Rövid problémátörténetből kiinduló, érett áttekintés. Erre később visszatérek bővebb ismertetéssel.

Első rész. A cél fogalma. Az első cikk: Terminológiai problémák. Ugyancsak a szerkesztőtől. Alapos, szemantikai kiindulású elemzés. Itt figyelembe kell venni, hogy a francia szaknyelv, s nagyjából a köznyelv is (ugyanúgy, mint az angol), külön szavakat használ arra, amit mi nagyjából közvetlen cél, középtávú cél, végcél kifejezésekkel írhatunk körül. A magyar szinonimaszótár „cél” szócikke különben is szegényesnek tűnik, a nyelvünk tényeiben meglevő lehetőségeket sem használja ki.

További cikkek: – Van-e értelme az affektív cél fogalmának? Piaget egy megállapítását veszi alapul, mely szerint: „Elmondható . . . , hogy minden viselkedés feltételez egy energetikai vagy affektív aspektust, és egy strukturális vagy kognitív aspektust”. Megkísérli az affektív célok elemi hierarchizációját (taxonómiáját). Egyik alapfogalma: az egyén dinamikájának orientálódási céljai; vagy másik, hevenyészett fordításban: a külső élethez való viszonyulás során történő orientálódás céljai. Úgy tűnik, olykor nem eléggé megkülönböztetett pszichológiai alapfogalmakat épít be. – Célok, középtávú célok és végcélok a matematika tanításában hivatalos szövegek alapján. 1938 és 1976 között megjelent „általános” és „különleges utasításokat dolgoz fel”. A vizsgálat céljára felállít egy saját taxonómiát, a következő tételekkel: végoélok; célok a tanár számára; célok a tanuló számára. E szempontok alapján rendezte el aztán a hivatalos szövegek kijelentéseit, az időrendet is megadva. Érdekes osztályozási kísérlet, szöveges végértékelést nem is ad. – A szocializáció mint nevelési cél Durkheim elméletében, avagy a célpontok megvilágításának nehézsége. Tudománytörténeti alapú, érett tanulmány. – A csapatsportok pedagógiai céljainak elemzése. Tagoltan, olykor ábrák segítségével is elemzi a folyamatokat.

Második rész. – A tanulás céljai. E részben egyes szaktárgyakon belüli célokról van szó. Legtöbb esetben egy-egy iskolai évfolyamra, sőt egy esetben egy 8 órás ciklusra összpontosítva. Kiemelésre méltó: – A tanulás céljai az olvasási cselekvések során az első elemi osztályban. Ezt egy kisebb község tanítója írta. Az olvasást az írással szoros egységben látja. Taxonómiát vegyít szekvenciák kialakításával, a haladás ellenőrzésére is kitér. Van még pl. francia- és történelemtanítással foglalkozó cikk egy-egy középfokú évfolyamra vonatkoztatva.

Harmadik rész. Célok és a pedagógiai problematika egyéb aspektusai. – Célok és kreativitás. Érdekes a téma. Definíciókból és irodalomismertetésből indul ki. Viszonyítani próbálja a kreativitás és a motiváció jelenségeit. Nyers és éretlen cikk, a szerző is csak kiindulópontnak tekinti. – Kognitív célok és non-direktivitás Summerhill-ben. – Célok a funkcionális alfabetizáció keretében. Erdemleges tárgyalás. – Célok, értékek és normák az időfelhasználás kérdése kapcsán. Új szempontokat szembeesít pl. a jezsuitáival. – A szubjektum és az objektum dialektikája a célok meghatározásában: agyi eredetű mozgásszerűlt tanulók esete. Egy előtanulmány alapján a szerkesztő írta. Tömör, érett, tanulságos.

Célok és értékelési problémák. – Az értékelés céljai és a célok értékelése. Érdekes, tömör problémafelvetés egy kezdő kanadai–francia kutatólánytól. – Az „olvasni tudás” céljának meghatározása és értékelése. Jól tagolt, tekintetbe vesz francia – pl. irodalmi-esszéista – hagyományokat, valamint más felfogásokat, így Bloom taxonómiáját. (Bloomhoz egyébként számos kutató viszonyul a különböző cikkekben.) – Lehet-e értékelni az értékelést? Megint csak érdekes problémafelvetés, tömör előadás. – Az olvasás figyelése és mérése (monitoring) célminimumok segítségével, amerikai irodalmi ösztönzések alapján.

Némelyik fejezet, valamint az egész könyv végén olyan *bibliográfiák* találhatóak, amelyek a számunkra jórészt ismeretlen, idevágó francia publikációkban is eligazítanak.

A kötet végén a szerkesztő foglalja össze a *konklúziókat*.

A bevezetésben a szerkesztő voltaképpen annak a fogalomnak, illetve kutatási és munkaterületnek a kialakulását vázolja és értékeli, amit úgy lehet magyarul visszaadni, hogy „a célok általi pedagógia” („pedagogie par objectifs”).

Utál tudománytörténeti előzményekre, sőt tudománytörténeti perspektívában új megállapításokat is tesz. Kiemeli például, hogy W. James-t is követve a funkcionalisták (Claparède, de ezek közt említi, kevesebb joggal, Dewey-t is) az adaptációt voltaképpen

egy egyensúlyi állapotnak tekintik az egyén és környezete változásai között; valamint, hogy szerintük minden cselekvés, beleértve a tanulást is, szükségletből indul ki. Ez a szükséglet akkor jelenik meg az egyénben, amikor az egyensúly megbomlik, s úgy tud helyreállítani, ha az egyén újraadaptálódik. Utal a munkaracionalizálás hatására, a közgazdaságban is fellépő célteóriákra, szabályozási törekvésekre.

A pavlovi és watsoni elméletek nyomán nagy fontosságot tulajdonítanak a kialakítani kívánt viselkedéseknek, úgy is, mint céloknak. Ezért van szükség e viselkedések pontos és részletes elemzésére (programozott tanítás akár operáns kondicionálás, akár információ-elmélet, akár algoritmusok alapján). Társadalmi okokból szükségessé, technikailag lehetségessé vált a számítógéppel segített tanítás, a programozott oktatás egyik válfaja. Mindezek által központi problémává lett a célok meghatározása a viselkedés viszonylataiban.

A szerkesztő röviden áttekint, ismert taxonómiákat, így a Bloomét s az ugyancsak amerikai Mager-ét. Rámutat a programozott oktatás különféle irányaira (merevebb szekvenciák a tárgystruktúra és a megerősítések felhasználásának stratégiája végett; lehetővé tenni a tanulói válasz önálló megtalálását, s az iniciatíva lehetőségének biztosítását az információk és tanácsok közti választás tekintetében).

Ez a pedagógiai mozgalom maga is fontos változás a nevelési eljárások szintjén. Ezáltal kapcsolódik a perszonalizáció problematikájához. Ismerteti a csoport munkájának próbálkozó, kezdeti jellegét, a kötet fő témaköreit.

Eredetibbek, sokoldalúbbak a *konklúziók* fejtegetései, ugyancsak a szerkesztő tollából.

Kifejti, hogy viták vannak a célok pedagógiai jelentőségének megítélése körül, aminek társadalmi okaira is rámutat. Így ugyanazon iskolán belül is ütközhet a célokra alapozott nevelés terve a non-direktivitás álláspontjaival.

De a célok problematikája egyúttal vitathatatlanul reménységek hordozója is. Annak a pedagógusnak, aki jól ismeri ezt a problematikát, már nem azt kell kérdeznie önmagától, hogy mit mondjon vagy mutasson tanítványainak annak érdekében, hogy őket erre vagy arra megtanítsa. Hanem azt a kérdést kell feltennie magának, hogy milyen viselkedést javasoljon tanítványainak a célból, hogy ezt vagy azt megtanulják, megvalósítsák, illetőleg hogy ilyen vagy olyan képességüket kifejlesszék. „A pedagógia copernicusi fordulata valószínűleg inkább ebben van, nem pedig abban a gyermekcentrikus funkcionalizmusban, amelyet az Új Iskola alapítói javasoltak” – írja.

Mihelyt a célokat előzetesen definiáltuk, a növendék tudhatja, hogy merre tartson, merre törekedjék. Ez nem így van a hagyományos pedagógiában, amikor is a tanuló a tanár vontatókötelén függ. A célokat lehet analizálni és fokozatosan elosztani, akár iskolai évfolyamonként, az egyik szintről a magasabbra térve. Így a nagyobb nehézségek és kudarcok kiküszöbölhetők . . . S a motivációk ilyen esetben erősebbek, mert a sikerből született tetszés örömet provokál, s mindez megadja a cselekvés dinamizmusát. Annak a gyakori esetnek, hogy a tanuló unatkozik vagy elmélázik, az a magyarázata, hogy semmiféle kezdeményezésre nincs módja, s nem mutathatja meg, hogy az éppen szóban forgó tárgyban mire képes. Ha a pedagógia társul hívja a tanulót a célok meghatározásához, és reá bizza a megvalósításban az önértékelést, ezáltal is kiküszöbölheti az iskolai rendetlenség és kudarc okainak legnagyobb részét.

Ez a pedagógia alkalmas lehet arra, hogy módosítsa a perszonalizáció folyamatát. Megváltoztathatja ugyanis az iskolai munka feltételeit, s e munkát jelentősebbé és

gyümölcsözőbbé teheti a tanuló számára. Mert csak olyan tanulás van, amely mindvégig a tanuló személyi aktivitásán alapul.

Felvethető a kérdés – írja –, hogy milyen társadalmi változások kapcsolódhatnak az olyan neveléshez, amelyre erősen rányomja bélyegét a „célok pedagógiája”. Az a nevelés, amelyben mindent kívülről megterveznek a hatalom birtokosai és megbízottaik, és amely beavatkozásait a kondicionálásra alapítja, veszélyes lehet egy-egy nép vagy nemzet számára; erre tragikus példát mutatott a közelmúlt történelme.

Nem, biztos, hogy a célokra alapozott pedagógia nincs kitéve ugyanilyen veszélynek. Nem annyira a viselkedésre alapított és a viselkedések által vezérelt tanulás elve folytán, mint inkább a nevelési végcélokhoz igazított viselkedés-láncolatok előre megállapított szervezése miatt. E tekintetben a nevelő nehéz választás előtt áll: alakítsa a tanítványát, vagy csupán segítse őt önmaga alakításában?

De a nevelés nem egyedüli meghatározója a perszonalizáció folyamatának; az egyének reagálnak, mindegyikük a temperamentumának és személyiségének megfelelően. Lehet, hogy éppen ez védi meg a társadalmat a nevelők túlzásaitól vagy tévedéseitől. Ezért nem a legjobb problémafelvetés azt kutatni, hogy egy-egy társadalmi változás által befolyásolt nevelés mennyiben tud kellő erővel hatással lenni az egyének perszonalizációjára. A személyekre gyakorolt ilyen különleges befolyás ugyanis maga is meghatároz makroszkopikus méretben történő specifikus változásokat (ti. társadalmiakat).

A jövő változásai a jelenlegi társadalom kölcsönhatásainak eredői lesznek, s a szorosabb értelemben vett nevelésnek ezekben viszonylag csekély a szerepe.

A problémafelvetésnek másik módja is kínálkozik. Ilyen: a nevelés főcéljaiként (fins) megjelölni egy adott társadalom-típust, a nevelési eljárások közelebbi céljaiként (but) pedig bizonyos előidézendő társadalmi változásokat, s aztán keresni a személyek alakításának eszközeit, az alkalmas pedagógiai eljárásokat. Ilyen volt egyes rendszeralkotók terve; említhetők Durkheim, Dewey, Freinet, Lobrot, s még mások is, akik mindezt kevésbé explicit módon fejezték ki.

A célválasztási döntésnek van másik módja is. Olyan, amely szerint a főcélok csupán a Személyre (nagy kezdőbetű eredetiben) vonatkoztathatók, aki autonóm és akinek szabad választása van azon társadalmi változások tekintetében, amelyeknek tanúja; előmozdíthatja azokat vagy küzdhet ellenük. Ez Alain, Decroly, Rogers s mások álláspontja.

V. Záró megjegyzések – utalás az összehasonlító pedagógiai vizsgálatok rendszeresebbé tételére

Fentiekben három különféle metszetben próbáltam dokumentálni a franciaországi törekvések néhány jellemző mozzanatát: egy tanterv; egy országos akció; egy, a „célok pedagógiájára” vonatkozó tudományos kötet vonalán.

A három ismertetett anyag, bár egyetlen tágabb tematikához tartozik, szintetizáló értékelést nem kínál. Ilyenre különben is csak behatóbb és tágabtkörű tanulmányozás keretében lenne lehetőség. Céloimat elértem, ha az olvasó figyelmét és érdeklődését felkeltettem, s további tájékozódásra, továbbgondolásra ösztönöztem.

Utaltam fentebb a Franciaországot illető információs bázis – legalábbis tantervi tekintetben jellemző – meglepő szűköségére.

Tágítom kissé e témát. Nem mondható, hogy ma még provincializmus uralkodnék neveléstudományunkban. Az OPKM mindenesetre sokat tesz beszerzéseivel, feltáró, dokumentáló sorozataival. Újabbban témafigyelő szolgálatot is kínál a kutatóknak. De a hazánkban tárolt – hiányos – nemzetközi neveléstudományi információk felhasználtsági foka és rendszeressége alacsonynak mondható. (Vannak persze kiváló kutatók, akik kivételek.) Lefolytak nagy, egyébként hazai neveléstudományunk fejlettségét számos ponton tükröző reformakciók előzetes és rendszeres nemzetközi tájékozódás nélkül. Itt elsősorban az 1978-as tantervek előkészítésére gondolok. Folyóiratainkban a külföldi művek (beleértve a nagyon fontos periodikákat is) ismertetése egyenetlen, hiányos és minden tervet vagy rendszert nélkülöző.

A hazai közgazdaságtudományhoz, történetkutatáshoz, szociológiához képest érezhetően le van maradva neveléstudományunk a nemzetközi tájékozódást illetően. Talán nem is annyira a könyvtári bázis gyarapítását és a dokumentációt illetően, mint inkább abban, ami az önálló hazai művek tény- és problémaviszonyulásait illeti.

Jellemzőnek tekinthető, hogy az NDK-ban évtizedek óta összehasonlító pedagógiai intézmény és folyóirat, Lengyelországban kb. 1975 óta intézet van. Nálunk tudtommal valamely kutatóintézményen belül még ezzel foglalkozó csoport sincs.

Szükség van a kutatóintézmények befolyásolására legalább egy embrionális szervezet létrehozása érdekében; a kutatók megfelelő ösztönzésére, különösen folyóiratok rovatai szerkesztésének igényei által; a kiadók terveinek befolyásolására ilyen tárgyú feldolgozások, valamint fordítások irányában; az OPKM ösztönzésére a beszerzések, dokumentációk körének bővítésére, a kutatói igények, érdeklődések felkeltésére. (Csak egy példa: számomra a Szabó Ervin Könyvtár egyféle, az Akadémiai Könyvtár kétféle bibliográfiai információt küld rendszeresen és ingyen, s még örülnek is igényemnek. Az OPKM 2–3 legfontosabb, engem érintő dokumentációját csak évi párszáz forintért rendelhetném meg, ha nem kellene évente komoly forintoskat amúgy is folyóiratokra költenem.)

Videant consules.

KOTTAY FERENC

A DOLGOZÓK GIMNÁZIUMA NEVELÉSI ÉS OKTATÁSI TERVÉNEK NÉHÁNY KORAI TAPASZTALATA

Megjelent a dolgozók gimnáziuma nevelési és oktatási terve, amely hosszú időre megszabja a teendőket ebben az iskolatípusban.

Dolgozatomban a nevelő és oktató munkát segítő alapelvekkel szeretnék foglalkozni a gyakorló tanár szemüvegén át nézve a tanterv kívánalmait és a jelenlegi helyzetet, amely kiinduló pont az alapidokumentumban megfogalmazottak megvalósításához.

A „Bevezető”-ben a tanterv megállapítja, hogy „... a dolgozók iskolái nevelőintézmények. Céljuk, hogy a szocialista személyiséget fejlesszék, a dolgozó fiatalok és felnőttek társadalmi-politikai cselekvőképességét és tudatosságát kibontakoztassák.” A dolgozók gimnáziumának céljával kapcsolatban pedig, egyebek között, a következők olvashatók: „... a szerzett ismeretekre és képességekre építve a tanulók általános műveltségét továbbfejlessze, gyarapítsa. Segítse elő, hogy a tanulók munkahelyi és közéleti tevékenységüket színvonalasabban végezzék.”

Több évtizedes tapasztalataim azt tanúsítják, hogy a dolgozók gimnáziumába beiratkozókat a tantestület nem ismeri. Ez azt jelenti, hogy a tanárok semmit sem tudnak leendő tanítványaik neveltségi, kulturális színvonaláról, általános tájékozottságáról,