

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

Tágítom kissé e témát. Nem mondható, hogy ma még provincializmus uralkodnék neveléstudományunkban. Az OPKM mindenesetre sokat tesz beszerzéseivel, feltáró, dokumentáló sorozataival. Újabban 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 reformációk 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 bibliográfiái 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 forintokat 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 kiindulási 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,

családi és munkahelyi körülményeiről. Nem ismerik az ösztönzőket sem, amelyek bizonyára döntő szerepet játszottak az egyes tanulók elhatározásában, hogy korábban szerzett ismereteiket felfrissítve, azokat kiegészítve, érettségi bizonyítványt szerezzenek. Az egyes tanulók személyisége csak a tanulás, az együttmunkálkodás, a beszámolók és vizsgák során, s a tanórákon szerzett tapasztalatok alapján lesz világosabb. Addig azonban telik az idő, s éppen a nemismerés következtében, számos nevelési, oktatási és képzési lehetőséget mulaszthat el a tanár. E problémák jelentőségét csak fokozza, hogy az idei tanévtől új tantervet és tankönyveket vezetett be az oktatási kormányzat.

Az elmondottakból következően a személyiség fejlesztése, a gondjainkra bízottak „társadalmi-politikai cselekvőképességének és tudatosságának kibontakoztatása”, az általános műveltségnek „a szerzett ismeretekre és képességekre” épülő továbbfejlesztése, csak abban az esetben valósítható meg a kívánalmaknak megfelelően, ha a nevelő-oktató munka megkezdése előtt, legalább nagyjában, felderítjük tanítványaink neveltségi színvonalát, kulturáltságát, s az egyes tantárgyakban korábban szerzett ismereteit, azok állapotát.

Ennek elvégzéséhez az idei tanévben a Fővárosi Pedagógiai Intézet felnőttoktatási vezető felügyelőjétől tesztlapokat kaptak az iskolák, és egyéni kísérletek is történtek a homály eloszlatására. A saját méréseim azt igazolták, hogy a tanulók ismeretei hézagosak, bizonytalanok, többségük éppen hogy megüti az elégséges színvonalat. Ennek igazolására legyen szabad a tapasztalatokról röviden beszámolnom.

A megvizsgált 64 tanuló közül csak 4 (6,5%) tudott helyesen válaszolni arra a kérdésre, hogy milyen népek történetével ismerkedett meg az általános iskola 5. osztályában. A két legfontosabb ókori görög városközpontú állam nevét 23 tanuló (35%) egyáltalán nem ismerte, 25 pedig (38%) e kérdésre hibás választ adott. A magyar államalapítás időpontjára 9-en nem válaszoltak (14%), 15-en (23%) pedig az i. e. 400-as évek és i. sz. 1400 közé tették, egy-egy esetben Mátyással, Attilával, Árpáddal kapcsolva össze azt. Az első világháborút helyesen időzítette 19 (29%), a másodikat 18 (28%). A Magyar Népköztársaság Alkotmányának törvénybe iktatására 25 tanuló (38%) nem válaszolt, helyesen mindössze 9-en (14%) jelölték meg az évet. Jellemző még, hogy a tanulók 57%-a egyetlen mai magyar drámaíróról sem tudott megnevezni, s korunk neves magyar festői közül egy-egy tanulónál szerepelt Barcsay, Kokas, Szabó Vladimir és Vasarely neve. Az eredményekből nem nehéz levonni azt a következtetést, miszerint az általános s egyéb iskolákban, a munkahelyen s egyebütt tanultakra építeni csak kis mértékben lehet. Komoly problémát jelent, hogy az új tanterv nem biztosít időt ezeknek a rendkívül fontos méréseknek az elvégzésére s az eredmények, tapasztalatok tanulókkal történő megbeszélésére, pedig ez a megbeszélés, önértékelésük forrásává válván, jelentős szerepet tölthetne be a munkára ösztönzésben. A két órát „kigazdálkodni” az évi 15 órából úgyszólván lehetetlen.

A munkahelyi és közéleti tevékenység színvonalasabb teljesítése elválaszthatatlan a jó tanulmányi munkától, valamint az iskola és a munkahelyek együttműködésétől. Az előbbit az iskola ellenőrzi, de arról is gondoskodnia kell, hogy a munkahely is tájékozott legyen dolgozója eredményeiről. Ezért nélkülözhetetlen, hogy az iskola és a munkahelyek egymást megismerjék. Szeretném e kérdésben saját gyakorlatomat elmondani.

Egy negyvenhat tanulótló osztály vezetőjeként felkerestem a „második otthon”-t. A tanulókat a velük s feletteseikkel folytatott beszélgetés során ismertem meg igazán. Itt derült fény a családi problémákra, a munkahelyek pedagógiai gyakorlatára, az

iskolával szemben támasztott elvárásaira s azokra a művelődési lehetőségekre is, amelyeket biztosítani tudnak dolgozóik számára. Elmondhatjuk, hogy ami a rendes korúaknál a család, az a dolgozóknál a munkahely. E két fórum állandó kapcsolata nélkül aligha lehet teljesíteni a tanterv jogos kívánságait.

Ugyanúgy nélkülözhetetlen az egy osztályban tanítók állandó kapcsolata, amelynek – a lehetőségekhez mérten – óralátogatásokban, tapasztalatcserében, a tanulókról szerzett információk átadásában, esetleg az egy osztályban tanítók értekezletei keretében lehetne megvalósulnia. A felnőttoktatás jelenlegi keretei azonban nem vagy alig biztosítanak lehetőséget milderre. Pedig az igény megvan.

A neveléssel, oktatással kapcsolatos feladatok eredményesebb elvégzését szolgálná – s erre a tanterv is felhívhatná a figyelmet –, ha az iskola bizonyos nevelési értekezletekre meghívna azoknak a munkahelyeknek a képviselőit, ahonnan sokan járnak az iskolába, s talán az sem volna haszontalan, ha az iskolák – havonta egyszer – fogadóórákat is tartanának a munkahelyek tanulmányi felelősei részére. Felügyelői tevékenységem során mindkettőre láttam gyümölcsöző kezdeményezést.

Az esztétikai nevelés tantervben olvasható kívánalmai a munkahelyi körülmények felmérését s az iskola ösztönző erejű rendjének, tisztaságának biztosítását írja elő. A munkahelyek meglátogatása során vegyes tapasztalatokra tettem szert. Jártam olyan műhelyekben (nyomda), ahol minden ragyogott, üzemekben, ahol a gépek s az egyéb munkaeszközök olyanok voltak, mint a jól ápolts orvosi műszerek. Láttam viszont irodákat, ahol két ember is alig fért el, ahol – mivel az ablak a szellőzőnyílásra nyílt – csak villanyfény-nél lehetett dolgozni, tejesüvegek s az ablak között tárolt tízórais csomagok társaságában.

A közös iskolaépület, amelyben több intézmény működik, nem mindig szolgálja az esztétikai nevelés célkitűzéseit. Ismerek olyan fővárosi iskolát, ahol két iskola tanulói tanulnak szükségből (mert az egyik iskolát tatarozzák), ahol ezeken kívül egy önálló dolgozók gimnáziuma s az Arany János nyelviskola egy tagozata is működik. Ilyen esetben az iskola esztétikai nevelő feladatát nehezen tudja betölteni. Tapasztalataim szerint sem az osztálytermek, sem a mellékhelyiségek, de még a folyosók sem sugalmazói a rendnek és tisztaságnak. A gusztustalan vízöblítők, az osztálytermek szakadozott, „pofoncsapott” képei, a hiányzó betűs feliratok, a folyosók falainak néha vitatható ízlésű díszítései inkább visszafogói, mintsem segítői az ízlés fejlődésének.

S vajon jobb-e a helyzet az iskola falain túl? Gondoljunk az aluljárókra, a tönkretett telefonfülkékre, a befirkált falakra, a lefejezett szobrokra, a metró eddig dicséretesen tiszta, de itt-ott már napraforgó- és tökmaggal beszennyezett állomásaira stb. Sajnos nem egyedi esetekről van szó. S ha a tanuló – amint arról a tantervben olvashatunk „a mindennapi élet esztétikájának” követelményei szerint él, akkor nem jár jó úton. A rend rendet, a rendtelenség rendtelenséget szül. Nem elég tehát beszélni az esztétikai fegyelemről, azt meg is kell tartani.

Külön szeretnék röviden szólni – mint az esztétikai nevelés alkotó eleméről – a fiatalok érintkezésének formáiról. E kérdést a tanterv sajnálatosan nem érinti. Nem ritkán találkozom olyan megnyilvánulásokkal – mind formai, mind tartalmi tekintetben –, amelyek a másik nem megbecsülésének, a jóízlésnek és az emberi érintkezés alapszabályainak hiányait mutatják. Megszokott ma már az utcán, az iskolában s egyéb nyilvános helyeken is, hogy a fiúk és a lányok magukat nem zavartatva érzelmeiket közszemlére teszik ki, s – úgy gondolják – másokat sem zavarnak.

Ha pedig a társalkodás nyelvezetét figyeljük, nem ritkán hallhatunk olyan vulgáris kifejezéseket, amelyek közel sem tartoznak az esztétikum területére. Olyanok lesznek gondolataink, amilyen a nyelvünk. Nagy felelősség terhel tehát bennünket, nevelőket a ferdeségek kiigazításában, a közlés formálásában.

Szólhatott volna a tanterv az esztétikai neveléssel összefüggésben a tanóra jelentőségéről is. A tanár megjelenése (külleme), gesztusai, átélése, beszédjének alakisége (hangerő, moduláció, artikuláció, gyorsaság, stílus, terminológiai gazdaság stb.), kérdezéskultúrája roppant nevelő erőt rejt magában. A táblára került írárok és rajzok rendje, formai tisztasága mind-mind alakítói (de adott esetben deformálói is) a tanulók ízlésének. A nevelő egy-egy, kellő időben s hangnemben történő reagálása a helyes és helytelen magatartásformákra, rádöbbsenetheti a tanulót azokra a hiányosságokra, amelyeknek megszüntetése társadalmi érdek.

E permanens önművelésre felkészítés igényéről írtakkal egyet kell érteni. Egyik alapkérdése ez a felnőttoktatásnak s egyben fokmérője is oktató-nevelő munkánk eredményességének. Csak néhány gondolat kiegészítésképpen.

Igen fontos bizonyos technikai feladatok elvégztetése a tanulókkal és a szoros tanári együttműködés a kérdés jelentőségének megértetésében. Az előbbin azt értem, hogy a tanulók tanári irányítással tanulják meg a könyvtárak és az egyéb közművelődési intézmények hasznát és használatát. Különösen a főváros ilyen lehetőségének kihasználására kell nagyobb gondot fordítani. Az utóbbin pedig azt, hogy minden dolgozókat tanító főhivatású és alkalmasint óraadó is találja meg – szaktárgyának megfelelően – azokat a lehetőségeket, amelyeknek megismerése lépést jelent előre az önművelésre szoktatás útján. (A magyar tanár tanítsa meg a közönyvtárak használatára tanítványait, a földrajzos vigye el őket a csillagvizsgálóba, a történelmet tanító a levéltárba, a biológus az állatkertbe stb.). Felügyeleti munkám során találkoztam olyan, az egész iskola tanulóira ható tanári tevékenységgel, amely saját (házi) könyvtár létrehozására inspirálta őket. Az iskolában lehetett könyvet vásárolni.

A tanterv „A környezetvédelemre nevelés” c. része is fontos feladatra irányítja az iskolák figyelmét. A különféle hírközlő eszközök közé a pedagógiának is be kell állnia, mert – amint a mindennapok bizonyítják – városunk tüdeje sorvad, vizeink szerves világa egyre szegényebb lesz, és a kirándulóhelyek tisztasága, a turistaházak higiénája nem-egyszer sok kívánnivalót hagy maga után. Mindezekben az ember a ludas, a „homo sapiens”, akinek kulturáltsága, felelősségtudata a jó példák csekély száma és a tudatos ránevelés hiánya következtében távolról sem elegendő. Úgy vélem, ennek a feladatnak a megoldásához is nélkülözhetetlen az iskola és a munkahely jó együttműködése, a pozitív és a negatív példák érzékletes bemutatása. (A Szabadsághegy egy nyári hétkezdet reggelén, a Margitsziget a vadkempingezők időszakában, egy-egy turistaház illemhelyei, lakószobái, a Balaton agyontárgyalt problémái stb.). A dolgozók iskoláiban, ahova már többé-kevésbé kialakult, de nem megcsontosodott magatartásformákat hoznak magukkal a tanulók, még nagyobb erőfeszítésre van szükség a le, illetve rászoktatáshoz mint a rendes korúaknál, s ezért a tanári kollektíva törésmentes és állandó együttműködése elengedhetetlen.

A környezetvédelemhez szervesen illeszkedik az egészséges életmód. A tanulók többségének meglátogatásakor s a lefolytatott beszélgetések során gyakran kiderült, hogy

ennek alapproblémáival (táplálkozás, mozgás, stb.) sincsenek tisztában. Úgy érzem, az alapelveket lehetett volna gazdagítani egy életmóddal foglalkozó fejezettel.

A tanulás nyitottsága c. részben helyes az a tantervi kívánság, hogy „A dolgozók gimnáziuma használja fel és értelmezze a tanulók iskolán kívül szerzett különféle forrásokból származó ismereteit . . .” Ezt szolgálják a korábbiakban már említett tesztlapok. — Azt eldönteni azonban, hogy az ismeretanyag mely része vált az iskolai oktatás eredményeként és mely része az iskolán kívül szerzett tapasztalatok nyomán a tanuló sajátjává, aligha szükséges megállapítani. Maga az érdekelt sem tudna erről hitelt érdemlően nyilatkozni.

Szépek a „Demokratizmus” címszó alatt írtakban kifejezett gondolatok. Úgy vélem azonban, hogy a tanulók magatartásbeli hibáinak megszügyenyítés nélkül és megfelelő körülmények között történő felszínre hozatala nem sérti a demokratizmus elvét, sőt elősegíti annak kibontakozását, erősödését. A rágógumira gondolok, amelyet nagy előszeretettel hoznak be az órára is, vagy az ötperces szünetben elkezdett étkezés órán való folytatására, amelyet bizonyos szempontból meg is tudok érteni, de nem tudom engedélyezni, az órakezdés utáni bejövetelre, amely az amúgy is szűkreszabott időkereteket tovább kurtítja stb. Végül azt is világosan kell látni, hogy a demokratikus jogok gyakorlásának biztosítására nem csupán az iskola hivatott, hanem a munkahely és a közélet is. Mivel e téren is vannak bizonyos túlkapások (a szocialista emberi—munkatársi viszonyban tanár és tanuló között tartalmi és formai kérdésekben) iskolai és munkahelyi feladat annak tisztázása, hogy a két fő fórum milyen gyakorlatot folytat. Sokat tud e téren is segíteni — s ez is témája lehetett volna a tantervnek — a tanulói iskolai érdekképviselő, a bizalmi hálózat.

A motiválás kapcsán, több évtized tapasztalatai alapján el kell mondanom, hogy a tanulók otthoni munkájának szervezése igen nagy gondja az iskolának. Hiába adjuk évről évre a jó tanácsokat, alaposan megindokolva, példákkal alátámasztva a mondottakat a tanulás megszervezéséhez, az általános gyakorlat az, hogy csak a beszámolók és a vizsgák előtt néhány nappal, esetleg — keveseknél — néhány héttel korábban kerül elő a könyv, s bizony megesik, hogy az utolsó két-három tételhez tartozó anyag elolvasására — nem megértésére és megtanulására — sem jut ideje a tanulónak.

Mint felügyelő évekkel ezelőtt találkoztam olyan tanári felfogással is e kérdésben, amely szerint az állandó jellegű tanulás mint probléma „harci kérdés” a testület és a tanulók között, s az „ütközetet” a tanulók nyerik meg. A levelezőknél a kötelező óralátogatás hiánya, az estiéknél az osztály-tantestületi gyakorlatban egy-egy esetben mutatkozó disszonancia, a mulasztható órák magas száma, mind-mind gátolják a tanterv jogos kívánságának realizálását.

Nagyon fontos volna a fokozatosság elvének érvényesítése is a követelményekben, mert ha ajtóstól rohanunk a házba, kárt okozunk, elriasztjuk a jószándékú, de kevés gyakorlattal rendelkező, sokszor a kellő önismeret hiányával is küszködő hallgatókat. A beszámolók, vizsgák humanizálására — anélkül, hogy megalkuvókká válnánk — ezért nagy gondot kell fordítanunk. Kíváncsok volna erről is részletesen szólni az új alapdokumentumban.

A magatartás, amely a tantervben a tanulás fogalmának jegyeként szerepel, tapasztalataim szerint az iskolai és munkahelyi „makroklima” függvénye. Ha egy osztályra úgy tekintek, mint „mikroklimára”, akkor azt kell mondanom, hogy a makroklima „alrend-

szereinek” – az iskolavezetés, a tantestület, az osztályfőnöki és a bizalmi hálózat, valamint a munkahelyek által kijelölt, az iskolával kapcsolatot tartó személyek együttesének – következetes együttműködése tudja biztosítani a tanulás tantervben olvasható értelmezésének megvalósulását.

A lemorzsolódás valóban komoly veszély, amellyel számolni kell, különösen az első évben, de még a másodikban is. E dolgozatba nem fér bele az okok részletezése. Ezért legyen szabad az általunk vélt döntő okokra felhívni a figyelmet. Ezeket részben a kellő megfontoltság hiányában, részben pedig az erőfelmérésben mutatkozó zavarokban látjuk.

Az iskola és a munkahelyek állandó, eleven kapcsolata, amelynek kialakításában és fenntartásában az osztályfőnököknek juthat döntő szerep (egyéb hatásköri körülírásokkal együtt erről is kellett volna szólnia az új tantervnek, ha jól gondoljuk) elejét tudja venni az elkedvetlenedésnek, az önbizalom hiányának, ha a fokozatosság és a demokratizmus elve az első pillanattól helyesen érvényesül.

Az ellenőrzés és értékelés az önismeret egyik forrása, amint ezt a tanterv is helyesen állapítja meg. A gyakorlatban ennek megvalósítását azonban jó néhány körülmény nehezíti. A levelezőknél – amint erről már korábban is szó esett –, az óralátogatás nem kötelező jellegű. Ennek ellenére – amint a tapasztalatok mutatják –, mindig kialakul egy „törzsgárda”, amelyre lehet építeni. Ezek közül kerülnek ki azok, akiket bizonyos részproblémák megoldására fel lehet kérni, s így a tantervben olvasható célok elérésében leginkább lehet számítani rájuk. Ez a csoport azonban – egy osztályon belül –, általában a kisebbséget jelenti.

Az órát nem vagy nem rendszeresen látogatók általában gyengébbek s kevésbé érdeklődők. Ezek közül kerülnek ki azok, akik a megbeszélt anyagot még végigolvasni sem tudják, s ha – ahogy ők mondják – pechjük van, akkor olyan tételt húznak, amelynek megoldásához az utolsó anyagrészek ismeretére lenne szükség. A levelező hallgatók értékelésére a beszámolókon és a vizsgákon kerülhet sor. Én magam az értékelésen nem csupán tartalmi, hanem alaki, magatartásbeli kritikát és útbaigazítást is értek. A vita e kérdésben a kollegék között abban van, hogy a bírálat meghosszabbítja a vizsga (beszámoló) időtartamát. Igaz, de tapasztalataim szerint nem lényegesen. Mondjuk egy 30 fős osztály beszámoltatása esetén ez maximálisan egy órát jelent. Ha pedig a kritikát úgy fogjuk fel, mint az önmegismerés eszközét és az eredményes továbbhaladás biztosítékát, akkor ez megér egy óra munkatöbbletet. Már korábban is szóltam róla, s most itt is megemlítem, hogy a tantervnek biztosítania kellett volna egy órát a beszámolóknak az osztály közössége előtti értékelésére, mert az tanulságos és lendítő erő lehet, irányt mutathat az egész kollektíva számára.

Az estieknél – különösen kezdetben – a legnagyobb gond a feleltetés megoldása, a tanulók bekapcsolása a problémák tisztázásába, s ezáltal az elért eredmények örömeiben való részesítés. Az okok közismertek: a gyenge előadókészség, a táblára került ismeretek lemásolásában való gyakorlatlanság, az egyes tantárgyak terminológiájának nem megfelelő ismerete stb. Ezeket a nehézségeket csak fokozzák az órák pontatlan látogatása, a késések, a hiányzások, s az, hogy az úgynevezett narratív tárgyakat tanító tanárok, hogy a tanulóknak legyen értékelhető teljesítményük, viszonylag sok dolgozatot íratnak. Ez az eljárás – mondjuk – egy-egy egység elvégzése után rendjénvaló, mert mind a tanár, mind a tanulók számára tájékoztatást ad az eredményekről és a hiányokról. A gyakori íratás azonban nem pótolja a feleltetést, a tanulóknak a közösség előtti bekapcsolását a

problémák megoldásába (ez a közszereplés gyakoroltatását is jelenti, amelynek társadalmi hasznáról e rövid dolgozat keretében nincs módunk részletesebben szólni), s a szóbeli kifejező készség rovására megy. S van még egy ide kívánczoló, nem népszerű gondolat. Ha a tanár nem jelzi előre az írásos beszámoló időpontját, a bizalmi ezt szóváteszi, ha viszont megmondja, a hallgatók egy része – a gyengébb – nem jelenik meg az órán. Ha e kérdésben kialakítható volna az egyértelműen pozitív osztályi álláspont, amely az értékelésben is következetesen kifejeződne, talán a tanulók megértenék a folyamatos munkavégzés szükségességét, hasznát, s egy idő után hozzá is szoknának ahhoz, mert észrevennék, hogy nincs „kiskapu”, amely lehetőséget ad az állandó munka alóli kibújásra. Hitem szerint az iskola és a munkahelyek együttműködése e probléma megoldásához nagy segítséget adhatna.

A taneszközökkel kapcsolatban írtakkal ismét csak egyet kell érteni. Ami „A felnőttoktatás sajátos feltételei” c. részt illeti, volna néhány észrevételem. (Egy-egy gondolatra már a korábbiakban reagáltam.) Az első, amelyet vitatni lehet, a következő megállapítás: a dolgozók gimnáziumába járó tanulók... „érdeklődésének iránya határozott”. Ennek ugyanis ellene mond a sok-sok pályamódosulás, az idén végzett mérés eredménye, amely szerint a 64 levelező első közül 19-nek nincs szakképzettsége, s akiknek van (45), azok közül is csupán 22 dolgozik az annak megfelelő munkakörben. Az életkori megoszlás is megkérdőjelezi a tantervi megállapítást, hiszen a megvizsgáltak életkora 15 és 39 év között ingadozott, de még a „derékhatár” alkotó 30 tanuló sem tekinthető minden vonatkozásban megállapodottnak, hiszen ezek életkora sem magasabb 17–22 évesnél. (Természetesen nem állítom, hogy az általam észlelt országosan is érvényesek.) Még egyetlen gondolat: meg kellene fontolni a levelező órák látogatásának kötelezővé tételét s az estieknél a hiányzási „plafon” lejjebbhozatalát.

A társadalom (s a munkakörnyezet) alapvetően két látható, érzékelhető jeliségen méri le a dolgozók gimnáziumában végzett közös (tanári–tanulói) munka eredményeit: a munka és a közszereplés területén. A munkahelyeken végzett látogatásaim során mindig arra törekedtem, hogy felvilágosítást kapjak a vezetőktől arról, hogy van-e valami látható jele dolgozóik továbbtanulásának. Az esetek többségében – ha nem is mindig kellő meggyőző erővel – a válasz igenlő volt. A bizonyításban különböző jelenségek felsorolása szerepelt: „jobban bánnak a felekkel”, „aktívabb”, „érdeklődőbb”, „jobban fogalmaz”. Maguk a tanulók általában azt válaszolták a kérdésre, hogy „amit eddig tudtak, azt el tudják helyezni”, „ami mellett eddig elmentek, azt most észreveszik”, „jobban figyelemmel kísérnek bizonyos adásokat a rádióban és a televízióban”.

„A közszereplés területén (taggyűlés, termelési értekezlet stb.) a magabiztosságuk fokozódott”, „gondolataikat pallérozottabban tudják kifejezni, s akik eddig hallgattak, most megszólalnak”. Ilyen s ezekhez hasonló válaszok hangzottak el a továbbtanulás hasznosságának bizonyítására. Úgy vélem azonban, hogy egy célszerűbben megválogatott, a dolgozók sajátos jellemzőit jobban figyelembe vevő művelődési anyag, a szintrehozás problémájának megoldása, bizonyos szerkezeti változtatások a tanulás szervezésében (nyílt iskola), a már korábban is emlegetett munkahely–iskola kapcsolat, a tanárképzésben nagyobb helyet kapó andragógiai szempontok (mindmennyi külön-külön téma) megnövelnék az eredményeket, ezáltal a bizonyítvány értékét, és társadalmi szempontból is nagy lépést jelentenének előre a „kiművelt emberfők” számának egészséges szaporításában.

„A művelődési anyag szerepe a nevelési cél elérésében” c. fejezetben írtak két gondolatához is szeretnék hozzászólni. Az első a tantervnek az a határozott megállapítása, amely szerint „A dolgozók gimnáziumának művelődési anyaga . . . a tanulók átlaga számára személyiségformáló hatással elsajátítható.

A reformtankönyvek közül csak az elsős történelemkönyvet ismerem. Úgy ismerem természetesen, hogy elolvastam, és most tanítom. Ezért tapasztalataim még nincsenek vele kapcsolatban, és amit leírok, nem több hangos tépelődésnél.

A többszöri végigolvasás közben felvetődő problémák láttán (mondatszerkesztés, a stílus, a szerző gondolatközlésének helyenként túl magas színvonala, bizonyos alapvető, az egész történelemtanításon egyre bővülő tartalommal végigvonuló fogalmaknak a kezdet kezdetén történő, megfelelő konkrétumok ismeretének hiánya melletti közlése és magyarázata, a fakultáció figyelembevételével is rendkívül gazdag adatgyűjtemény, a tankönyv és a tanterv tartalmi eltérései, egy-egy témakörnek az átlagtanár számára is újszerű kifejtése stb.) azon gondolkodtam el, vajon a szükséges és kívánatos szintemelés nem volt-e túl gyors, megtartottuk-e a fokozatosság elvét, amelynek híjával esetleg ellenkező eredményeket érünk el, mint amilyeneket szeretnénk? Aggodalmaimat a még olvasni is nehezen tudó, egyszerű matematikai műveleteket is nehezen végző, a szervezett oktatásból évekkel ezelőtt kikerült átlagos képességű tanuló szempontjából fogalmaztam meg. Úgy vélem, a tudós szerzőnek, aki nagy gyakorlattal rendelkezik a felnőttoktatásban is, el kell ezen gondolkodnia.

A másik megjegyzésem a korszerű általános műveltségre vonatkozik. A saját tárgyam-ban – a történelemben – az átértékelés korát éljük. Felvetődik a kérdés: az új tudományos megállapításokat a régivel együtt ismertessük-e, vagy a régít figyelmen kívül hagyva? Mindkét álláspont alátámasztható ebben az oktatási formában, de ellenérvek is vannak. Ezek részletes kifejtésétől ez esetben el kell tekintenünk.

A művelődési anyag kiválasztásának fontosságára már az előzőekben utaltam. Kiegészítésként, konkrétabbá téve az elgondolást: helyesnek látszanék, ha a dolgozó, a művelődéstörténeti anyag előnyben részesített alkalmazásával, közelebb kerülne az egyes korok emberének életkörülményeihez, így a sajátját is másként értékelné. Ez a törekvés a gimnázium első osztálya számára írt tankönyvben – főleg azonban inkább az olvasmányos anyagban – már érvényesül.

Amit a tanterv a munkahely és a család nevelő hatásáról ír, helyes. Ez is csak megerősíti az iskola és a két másik fórum kapcsolatának szükségességét.

A művelődési anyag szerkezete c. részhez két gondolat kívánczik. Az egyik, hogy az elsős reformtankönyvben néhány anyagrészt nem tartozik a törzsanyaghoz, amelyet pedig a tanterv annak jelöl. Esetleg hiányzik is belőle. Úgy tűnik néha, mintha a tankönyv írója könyve megírásakor nem ismerte volna eléggé a tantervi kívánalmakat. Egy-egy esetben túlméretezettnek érzem az olvasmányos anyagot is. Még akkor is van némi aggályom, ha a fakultációra gondolok.

A tanítási-tanulási folyamat tervezésében olvasható három tapasztalati ágazathoz negyedikként a művelődési tapasztalatokat még hozzávinném. Javasolom továbbá, hogy a tanterv esetleges második kiadásában kapjon helyet a munkaközösségek szerepe, legyen biztosított néhány olyan óra is, amelyen a tanárnak módja van az egész évi anyag áttekintő ismertetésére (ez a levelezőknél jelenleg nem oldható meg), illetve a tanulási

technika változatainak bemutatására. Meg kellene gondolni, nem volna-e érdemes az iskolán kívüli nevelés lehetőségeit megvizsgálni a felnőttoktatásban is.

Végezetül az alapidokumentum stílusáról annyit, hogy az egyes fejezetekben meglehetősen sok a gondolatismétlés. Gondosabb lektorálás esetén ettől a hibától meg lehetett volna szabadulni.

Az egyes tárgyak tanterveinek érdemi vizsgálatára – nézetem szerint – a tankönyvek megjelenése és kipróbálása után kell sort keríteni, ami természetesen nem jelenti azt, hogy a már megjelent és egyszer végigtanított tankönyveket külön-külön ne tegyük kritika tárgyává. Ez annál is inkább kívánatos volna, mert az elsős történelem tankönyv és a tanterv között vannak eltérések, amint erről már a korábbiakban szóltam.

RÉTHY ENDRÉNÉ

SZOVJET DIDAKTIKAI MUNKÁKRÓL

Nehéz volna akár csak vázlatos képet is adni azokról a szovjet didaktikai kutatásokról, melyek a tanítás-tanulás hatékonyságának fokozására irányulnak. A szélesebb áttekintés helyett, két kiváló pedagógiai szakkönyv ismertetésén keresztül szeretnénk illusztrálni azokat a törekvéseket, melyek elvi jelentőségűek a pedagógiai elmélet és gyakorlat egészére nézve is.

J. K. Babanszkij: Problémü povüsényija effektivnoszty pedagogiceszkij issledovanyij Izd. „Pedagogika” Moszkva, 1982. 192 o. (Problémák a pedagógiai kutatás hatékonyságának növelésével kapcsolatban.)

Babanszkij írásával, eddigi sokoldalú és termékeny publikációs tevékenységét szintetizálva, világos, jól strukturált bevezetőt nyújt a pedagógiai kutatások problémakörébe. A könyv *bevezető* fejezetében bemutatja a pedagógiai kutatás alapelemeit, így a kutatási problémát, a célt, a kutatás tárgyát, a hipotézisek megfogalmazását, a kutatás feladatainak és módszereinek összeállítását.

A *második fejezet* a kutatások metodológiai sajátosságait vizsgálja, hangsúlyozva a történeti és logikai elv egységének és érvényre juttatásának fontosságát. A történeti elv ugyanis többféle funkciót tölthet be a kutatásokban: illusztráló-magyarázó, kritériumértékelő, hipotétikus, prognosztikai, valamint konstruktív-rendszerező funkciókat. Érdekes fejtegetéseket ad közre a szerző a didaktikai problémák dialektikus-strukturális szempontú kutatásával kapcsolatban. Szerinte meg kell különböztetni a rendszer különböző összetevőit: egyrészt azokat amelyekben a folyamat funkcionál, másrészt azokat, amelyekből maga a folyamat tevődik össze.

A folyamat *funkcionáló* rendszerének összetevői közé tartoznak: a pedagógusok és a tanulók, azaz az oktatás és nevelés szubjektív feltételei. A *folyamat* összetevői pedig a következők: célok, tartalmak, módszerek, szervezeti formák, az érzelmi-akaratú stimulálás módozatai, s az eredmények analizálásának, értékelésének eljárásai. A szerző az egységes elvi megközelítés szükségességét hangsúlyozza nemcsak az oktatás törvényszerűségeivel, de más alapvető kategóriák, s az oktatás módszereinek vizsgálatával kapcsolatban is. A folyamat hatékony építkezése érdekében metodológiai alapon kell feltárni az oktatási