

KÖNYVEKRŐL

Bábosik István – Mezei Gyula: Neveléstan
Telosz Kiadó, Budapest, 1994. 273 o.

Egy gondosan tervezett, esztétikus fedélterven meghökkenítő cím és szokatlan szerzőpáros neve olvasható. Szükségszerűen felmerül a kérdés az olvasóban: a „Neveléstan” terminológia használata vajon a manapság oly divatos posztmodern felfogásra, *Imre Sándor*-i utánérésre, vagy egyszerűen a nevelés konkrét kérdéseit tárgyaló ismeretek önálló keretek közé rendezésére utal-e?

Mielőtt a kérdésekre választ adnánk, vizsgáljuk meg mit is értett *Imre Sándor* neveléstanon? „A neveléstan a nevelésre vonatkozó ismeretek rendszeres egysége. Feladata kettős: tudományos és gyakorlati. Tudományos feladata abban áll, hogy a nevelői gondolkodás egész területén felmerülő kérdéseknek elvi alapon, tehát határozott és igazolt középponti gondolat fonálán a megoldását szolgáltatassa. Gyakorlati feladata pedig azoknak a módoknak előadása, amelyeken a nevelés a rendeltetését betöltheti, vagyis amelyek szerint a nevelőnek el kell járnia.”¹

A fentieket figyelembe véve bizvást állítható, hogy *Bábosik István* több évtizedes teoretikus és empirikus munka eredményeként egy olyan átfogó, koherens neveléelméleti koncepciót vázolt fel, mely a nevelés gyakorlatához szoros szálakkal kötődik, annak orientálását is felvállalja, azaz az *Imre Sándor*-i értelmezéshez hű...

Tekintettel arra, hogy az *Imre Sándor*-i neveléstan a köznevelés szervezetével kölcsönhatásban állt², első pillanatra indokoltnak, logikusnak látszik a „Nevelés elmélete és gyakorlata” című és a „A közoktatás és köznevelés rendszertana” című témakörök egy kötetben való kibontása. A könyv többszöri átolvasása után azonban az is teljes biztonsággal megállapítható, hogy két önálló, egymáshoz nem csatlakoztatható munkáról van szó, amelyeket valószínűsíthetően csak a különböző kiadási problémák fűztek egy kötetbe.

Mezei Gyula ugyan tesz némi próbálkozást e két autonóm munka logikai összekapcsolására (165. o.), de a tartalmi kifejtésnél már egyik szerző sem törekszik még utalásszerűen sem erre. Így a recenzens is két önálló könyv értékelésére vállalkozhat csupán. *Bábosik István* munkája egy homogén neveléelméleti rendszer legfontosabb építőelemeit öt fejezetben bontja ki. Lényeges kiindulópontnak ígérkezik az a meghatározása, miszerint „... a nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése.” (18. o.) Ezalatt olyan életvitelt kell érteni, „... amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes.” (18. o.) Itt szembesülhetünk egy fontos, induktív úton megfogalmazott definícióval, mely szerint a neveléelmélet e konstruktív életvezetést megalapozó tudomány, azaz „... az életvezetést alapvetően és közvetlenül determináló tényezők formálásának, fejlesztésének törvényszerűségeivel foglalkozik.” (23. o.) Ebből fakadóan feladata kettős, úgymint a magasrendű ösztönző-motivációs személyiségképződmények kialakítása, fejlesztése, valamint a magatartás és tevékenységformálás.

A második (B) fejezet „A nevelés értelmezésének változásai-nevelési irányzatok” cím alatt a XX. századi alapvető, meghatározó nevelési modellek bemutatása előtt a comeniusi és herbarti felfogások éles kriti-

¹ *Imre Sándor* (1928): *Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. Stúdium, Budapest.*

² *Imre Sándor* (1928): *Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. Stúdium, Budapest.*

Könyvekről

káját adja (25–26. o.). Ez az elemzés túl általános, ebből kifolyólag időnként summás, leegyszerűsítendő s esetenként sematikus következtetésekre jutó. Így a tanítást nem kellően motiválták, vagyis nem feleltették meg a gyermek érdeklődésének és életkori sajátosságainak. Ezért a tanításban dominált a kényszerjelleg, a demotiváló, elriasztó hatások együttese (26. o.). Ezzel szemben bizony állítható, hogy *Comenius* humanizmusával közelebb került a gyermek lelki világához, s jobban megértette természetét, mint bárki előtte, hiszen célul tűzte ki, hogy didaktikája segítségével a tanulás könnyed, örömteli, eredményre vezető tevékenységgé váljék. Egyben felismerte az érzelmeknek a cselekvésben betöltött szerepét is. Úgy gondolta, ha az általa javasolt szabályokat megtartják, akkor minden iskola játszóhelyé lehet, vagyis a tanítás és tanulás minden feladata játékként és tréfaként hajtható végre...³

Herbart elsőként kísérlete meg a neveléstudomány művelői közül az érdeklődés mibenlétét lélektani – igaz, csak spekulatív – alapról magyarázni, illetőleg az érdeklődés különféle ágazatait egységes tudományos rendszerbe foglalni. Szerinte az érdeklődés az egyetlen olyan eszköz, amellyel tartóssá tehetjük az oktatás eredményét.⁴ Ugyanakkor az is igaz, hogy ezen elméleti munkákból vajmi kevés valósulhatott meg a gyakorlatban, illetve éppen az elmélet alkalmazói, *Rein* és *Ziller* torzították el az eredeti elképzeléseket. Nagy érdeme ugyanakkor a szerzőnek, hogy a különféle nevelési modellek bemutatását egységes osztályozási kritériumok segítségével végzi, úgymint a nevelési érték közvetítés, a nevelési folyamat szabályozottsága és hatásszervezése szerint. E kritériumok nagymértékben segítik az összevethetőséget és a szakszerű eligazodást a koncepciók tarka kavalkádjában. A kissé lakonikusan bemutatott neotomista, instrumentalista irányzat, a funkcionális nevelési koncepció, az önkibontakoztatás nevelési irányzata, végezetül a társadalmi partnerviszonyra nevelés koncepciója után, mintegy összefoglalásként keresi a szerző ezen elméletek szintézisének lehetőségét. Sikeresen meg is találja a plurális érték közvetítés, a komplexitás, a közvetlen és közvetett irányítás egyensúlya területén (36–37. o.).

A harmadik fejezet a nevelés folyamatával foglalkozik. Fontos kiindulópont itt az „autonóm szabályozású aktivitás” (39. o.), amely a nevelési folyamat eredményeként jöhet létre és amelyet a személyiség egymással kölcsönhatásban álló két fő funkcionális komponense szabályoz, úgymint az ösztönző-reguláló; illetve a szervező-végrehajtó sajátosságcsoport. *Bábosik István* nagy biztonsággal vázolja fel alapkoncepcióját, amely szerint a két sajátosságcsoport között funkcionális különbség van, azaz az ösztönző-reguláló (motivációs) sajátosságcsoport közvetlenül felelős az aktivitás szociális minőségéért. A továbbiakban a magasabbrendű szükségletek kialakítása érdekében elemzi a szükségleti rétegeket. Eközben centrális problémaként taglalja a tevékenység pedagógiai szabályozásának kérdéseit. A szerző a pedagógiai célrendszerben vezető szerepet szán a magatartás és a tevékenység irányát meghatározó ösztönző-reguláló személyiségkomponensek formálásának. Ezt tekinti a pedagógiai célrendszer domináns tartományának, fejlesztését a nevelés céljának, míg a végrehajtó sajátosságcsoport (ismeretek, jártasságok, készségek, képességek) fejlesztését oktatási-képzési célnak. A két tartomány között al-, főlérendeltséget tételez. Itt talán a recenzens a kissé merev elkülönítés helyett a két szféra közötti interakciót is hangsúlyozná, hiszen az ösztönző-reguláló személyiségkomponensek konkrét tevékenységen keresztül fejtik ki hatásukat, a megszerzett ismeretek pedig visszahatnak az ösztönző-reguláló komponensre.

A munka egyik legfontosabb és talán a legszebben megírt fejezete a D (negyedik), mely a jellem fejlődésével és fejlesztésével foglalkozik. „A személyiség magatartást meghatározó belső feltételrendszerének legmagasabb rendű eleme a jellem.” (65. o.) A fejezetben górcső alá kerül „az erkölcsi magatartás legfőbb determinánsa” (66. o.) a jellem fejlettségét meghatározó tényezők, így az életkor, a biológiai érés, az értel-

³ Comenius, A. J. (1953): *Nagy oktatástan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

⁴ Herbart, J. F. (1932): *Pedagógiai előadások vázlata*. Kisdidaktika, Budapest.

Könyvekről

mi tényezők, valamint a környezet. Ugyanitt a jellemfejlődés bonyolult hatásmechanizmusának árnyalt kifejtéséről is olvashatunk.

Az utolsó E (ötödik) fejezetben kerül sor a nevelés hatásrendszereinek és módszereinek bemutatására. A gyakorlat számára a legizgalmasabb kérdés, hogy vajon milyen úton és módon valósulhat meg egy koncepció a pedagógiai gyakorlatban. Erre keresi a választ a munka, miközben gondos analízissal mutatja be a közvetlen (direkt), illetve a közvetett (indirekt) nevelői hatások forrásait, szerepét, funkcióit, a hatásmechanizmusok sajátosságait, alkalmazásuk szabályait. A fejezet megértését jól szolgálják a világos magyarázó ábrák.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy egy olyan teljes körű neveléelméleti koncepciót olvashatunk, ahol az elméleti és gyakorlati szempontok egymással kölcsönhatásban állnak és egyben a neveléstörténeti előzményekből is következnek. A munka körültekintően szelektált idegen nyelvű és magyar szakirodalmi háttérre támaszkodik. Jó szívvel ajánlható a pedagógia elméleti és gyakorlati művelését végző, illetve arra készülő szakembereknek.

A kötet másik részét *Mezei Gyula* „A közoktatás és köznevelés rendszertana” című könyve képezi.

Ísmét *Imre Sándort* idézve a köznevelés állapotát akkor deríthetjük ki, ha megvizsgáljuk mi a szervezete és milyen intézményekben folyik”⁵. Ebben a témakörben végzi szakavatottan elemzéseit *Mezei Gyula*. Elsőként az iskola feladatát, működését, önállóságát tisztázza (A fejezet). Nagyon fontos ismeretekhez juthat az olvasó az iskolafenntartás, az iskola vezetése, szervezeti és működési szabályzat témakörökben.

A (B) „A pedagógusok az iskolában” című témán belül a tanár kiemelkedő szerepére, erkölcsi megítélésére hívja fel a figyelmet. Logikailag sajnos nem értelmezhető a hátrányos helyzetű tanulók problémáinak tárgyalása, de ha már így jár el a szerző, vajon miért maradt ki a tehetséges tanulók kérdése, hiszen a velük való szakszerű foglalkozás ugyancsak fontos és nehéz kötelessége a pedagógusoknak?

A munka igen izgalmas része a pedagógusok jogainak és kötelességeinek tárgyalása (a kinevezés, a pályázatok, a munkaköri leírás, a pedagógus minősítése, besorolása, képesítési előírások, a kiemelkedő teljesítmény elismerése, a túlmunka kérdése, a fegyelmi felelősségrevonás...). Ismereteink, tájékozottságunk e területeken finoman szólva is hézagos, így fontos felvilágosító szerepet tölthet be ezen ismeretkör a leendő és a gyakorló pedagógusok körében.

A közoktatási szervezet tagolódását történeti előzményekbe ágyazottan vázolja fel a könyv. Itt egy megjegyzésünk lehet. Az alsó fokú oktatás megfelelő elhelyezése tökéletesen azért nem sikerülhetett, mert a szerző nem vette figyelembe a sajátosan felülről építkező történeti fejlődést, azt hogy a magyar intézményrendszer története a felső-, majd a középfok kiépülésével kezdődik.

A (D) fejezet az iskolarendszert alakító tényezőket taglalja. A tartalmát illetően talán előbbre kívánczik ez a fejezet, s bővebb kifejtést is érdemelt volna az EGK országok iskolarendszeréről szóló nivós áttekintés. Úgy érezzük ugyanis, hogy a fejlődési tendenciák, az irányítás, az önállóság, a tanári szabadság, a pluralizmus izgalmas kérdései külön fejezetet kaphattak volna.

Alapvető fontosságú vezetélméleti ismereteket mutat be továbbiakban a szerző. Szól az iskolák irányításának, ellenőrzésének kérdésén belül a tanügyigazgatás központi, -regionális, -helyi szervezeti rendszeréről, a különböző szervezetek feladatairól, hatásköréről, illetékességéről.

Az utolsó fejezet az önkormányzat oktatás ellátási kötelezettségét mutatja be. A megyei és fővárosi, a helyi önkormányzatok saját hatásköre, az intézmények ellenőrzése, a felügyelet a törvényességi, ellenőrzési feladatok, az iskolák szakmai segítése, különféle szolgáltatások kérdéseinek taglalásán keresztül alapvető információkhoz juthat az olvasó.

⁵ Imre Sándor (1928): *Neveléstan*. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. Stúdium, Budapest.

Könyvekről

Összefoglalva: a könyv rendkívül hasznos ismereteket tartalmaz a megváltozott körülmények között dolgozó tanárok, valamint a leendő tanárok számára. Saját jogaink és kötelességeink, életünket irányító és meghatározó jogszabályok és döntési szintek kérdéseivel mindannyiunknak tisztában kell lennünk. Ehhez ad jó támpontokat *Mezei Gyula* könyve.

Végezetül ki kell emelni a kötet esztétikus megjelenését, logikus felépítését, világos tagolását, jó olvashatóságát, néhány pontozási hibától eltekintve színvonalas szerkesztését.

Réthy Endré

Galicza János – Schödl Livia: Pedagógusok gubancai *Korona Kiadó, Budapest, 1993. 64 o.*

Címében is figyelemfelkeltő könyvet kínál az érdeklődő olvasóknak a szerzőpáros. A *gubancok* színtere az áldott vagy az elátkozott iskola. Idézd fel milyen volt, hogy élted át diákként! – tanácsolják kollégáinknak a szerzők. Önismeretünk forrásait leheljük itt fel, s ugyanitt fedezhetjük fel sokszor pályaválasztásunk rejtett motívumait is. Egykori önmagunk, konformizmusunk vagy másságunk értő elemzése segítheti tantványainkkal kapcsolatos érzéseink, viselkedésünk megértését, pedagógus-énünk tudatos formálását.

A fenti kérdéseket elemzi a könyv első fejezete, s nem lehet véletlen, hogy a felidézett, a felidézendő iskolai érzések, élmények közül az agresszióról szólnak elsőként a szerzők. Honnan erednek agresszióink? Hol a határ a racionálisan elfogadható, s a megtorlás vágyával működő agresszió között? Hogyan függ össze a szorongás a szakmai bizonytalanság érzésével? A megválaszolást, az önelemzést segítik a fejezet végén feltett további kérdések, melyek segítségével ki-ki bejárhatja az önelemzés, önmegismerés belső útjait.

Vajon elégséges pályamotívum-e a pedagógusok sokat hivatkozott gyermekszeretete? Milyen mélyebb rétegei, összetevői vannak ennek az érzésnek? Hogyan függ össze a szeretet, a bizalommal, az elfogadással és az önellfogadással? Ezeket a kérdéseket boncolgatják a szerzők a könyv következő részében. Az ajánlott módszer ugyanaz, mint az előzőekben. A pedagógusoknak előbb önmagukat kell érteniük, tisztázniuk kell viszonyaikat a felvetett kérdésekhez. Csak ha szembenéztünk legrejtettebb motívumainkkal, viszonyulásainkkal, indítékainkkal, juthatunk el a ránkbízottak megértéséhez, értő és érző „vezetéséhez”. Így nyer értelmet a lekötelezettséget és hálát nem váró szeretet, a másik ember elfogadása, a felelősség a másik emberért. Így válik világossá a hitelesség, a kongruencia kérdésköre. A szerzők rámutatnak a verbális és non verbális kommunikáció ellentmondó üzeneteire amikor nincs szinkron a rendszeren belül (lásd: *gubancok*). S hogy mélységeiben is ismeri *Galicza János* és *Schödl Livia* a pedagógusok gubancait, erről meggyőzően tanúskodnak azok az esetbemutatók, amelyekhez hasonlókat pedagógusként akár magunk is átélhetünk naponta. Önsajnálattal helyett átgondolásra biztató kérdéseket kap az olvasó. A negatív érzések feltárásával, bemutatásával segítséget kap ahhoz is, hogy ezeket az érzéseit értse, s természetesnek tartva vállalni és kezelni tudja.

Az eddig ismertetett fejezetekben is vissza-visszatérő kulcsszó volt az önismeret. E logikából következik, hogy a továbbiakban az önismeret kérdésköre áll elemzésünk középpontjában. Mi nehezíti a pedagóguspályán a reális szakmai énkép kialakulását? Hogyan hat énképünkre kirakatban lenni, a transzparencia érzése? Van-e kontrollra (önkontrollra) lehetőség, alkalom, helyzet a pedagóguspályán? „Veszi-e” az ilyen