

172

Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1974|3

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

Megindult 1961-ben,
korábban megjelent 1892—1947 között, majd 1949—1950-ben

A szerkesztő bizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, FALUDI SZILÁRD, FÖLDES ÉVA, JAUSZ BÉLA, KISS ÁRPÁD,
KÖTE SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN, SZARKA JÓZSEF

A szerkesztő bizottság vezetője:

NAGY SÁNDOR
főszerkesztő

Szerkesztőség: 1052 Budapest V., Pesti Barnabás utca 1.
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben, a Posta Központi Hírlapirodánál (KHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámára. Egyes példányok beszerezhetők az 1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban. Előfizethető és példányonként megvásárolható az *AKADÉMIAI KIADÓNÁL*, 1363 Budapest V., Alkotmány u. 21. telefon: 111—010. Pénzforgalmi jelzőszámunk: 215—11488, az *AKADÉMIAI KÖNYVESBOLTBAN* 1368 Budapest V., Váci u. 22. telefon: 185—612.

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

TARTALOM

TANULMÁNYOK

<i>Bíróné Gáspár Katalin</i> : Hazugsággal kapcsolatos ítéletalkotás	251
<i>Szekeres Tamás</i> : Az ipari szakközépiskolába jelentkező győri nyolcadik osztályosok műszaki érdeklődése	267
<i>Jeges Károly</i> : A kézi pergőkép-füzet	273
<i>Sántha Pál</i> : A permanens önművelés és a művelődési otthonok, ifjúsági klubok diáklátogatói	281

<i>Mészáros István</i> : Pedagógiatörténeti adalék a „magyarok szimfóniájá”-hoz	291
<i>Füves Ödön</i> : Comenius és a magyarországi görögök	297

KÖRKÉP

Egy nemzetközi vizsgálat néhány közérdekű tanulsága (<i>Kiss Árpád</i>)	300
A szocialista országok V. nemzetközi történelemtanítási szimpoziuma (<i>Szebenyi Péter</i>) ..	308
A nevelés problémáinak kutatási módszerei és technikája. Szerk. Petrikás Árpád és Zrinszky László (<i>Horváth Lajos</i>) ..	319
Az oktatás differenciálása a szocialista országokban és néhány tőkés államban (<i>Illés Lajosné</i>) ..	322

FOLYÓIRATSZEMLE

Kwartalnik Pedagogiczny. 1973, 1—4. szám (<i>Kapronczay Károly</i>)	334
---	-----

KÖNYVEKRŐL

Nagy László válogatott pedagógia művei. Szerk. Nagy Sándor (<i>Búzás László</i>)	338
Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés. Szerk. Kiss Árpád (<i>Nagy József</i>)	340
A nevelés problémáinak kutatási módszerei és technikája. Szerk. Petrikás Árpád és Zrinszky László (<i>Horváth Lajos</i>) ..	342
Dobos László: Fiúk, lányok együtt az osztályban (<i>Hunyady Györgyné</i>)	344
Köves Rózsa, Erényi Tibor: Kunfi Zsigmond életútja (<i>Köte Sándor</i>)	345
Irena Szybiak: Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w wielkim księstwie Litewskim (<i>Morvay Károly</i>)	347
Népi kollégiumok Vásárhelyen 1938—1949. Szerk. Imolya Imre (<i>Regős János</i>)	349
Bárdi László: Pályakezdő pedagógusok Baranyában (<i>Széchy Éva</i>)	352
Philip Cauthery: Student health (<i>Baracs Ágnes</i>)	353

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HÍREI

Kandidátusi értekezések vitái (<i>Simon Péterné</i>)	355
--	-----

NAPLÓ

A Magyar Pedagógia szerkesztő bizottságának ujjaalakulása	358
A Pedagógiai Bizottság ülése	358

English Summary	359
Содержание	362
Inhalt	363
E szám szerkesztési munkálatai 1974. március 8-án fejeződtek be.	



BIRÓNÉ GÁSPÁR KATALIN

HAZUGSÁGGAL KAPCSOLATOS ÍTÉLETALKOTÁS

A szocialista erkölcs kialakításánál figyelembe kell vennünk, hogy mit tart lényegesnek a marxista etika a cselekedet erkölcsi értékelésénél. A marxista etikát magatartás-etikának is szokták nevezni, mert elhatárolja magát a szándék-etikától. Ennek hirdetői a cselekmény objektív eredményétől függetlenül a szándékot, a szubjektív indítékot tartják az egyedüli erkölcsi értéknek (Kant, katolikus erkölcsstan, egzisztencializmus). Ugyanakkor a marxista etika nem azonosítható a következmény-etikával sem, amely szerint csak a cselekvés eredménye az uralkodó motívum, nem a szándék, nem a társadalmi, hanem az egyéni vonatkozású eredmény a fontos (az egyén szükségleteinek, kívánságainak kielégülése — utilitarizmus, pragmatizmus stb.).

Egy cselekedet erkölcsi tartalmának értékelésekor figyelembe kell venni az *objektív külső környezetet, a tettet előkészítő belső munkát, az ehhez képest külső objektív tettet, és végül a tett következményeit.*

A belső előkészítő gondolati tevékenység nem független a társadalmi környezettől. Ahogyan nincs indeterminált szabad akarat, úgy nincs öngerjesztő, indítékok nélküli belső munka sem. A belső gondolati tevékenység eredményeképpen kialakult szándék jelenti a választott feladat tudatosítását, és ez egyben a legdöntőbb determináns, amely a cselekvés elhatárolásához vezet. Ezzel a belső munka még nem zárul le, ezt követi az akarat cselekvés első szakasza, a tett főpróbája: a cselekvés gondolati véghezvitele. Sőt, a belső munka végigkíséri a cselekvést, esetleg még a tettől való tartózkodást is. A belső munka realizálódása a tett, és a kettő dialektikus kölcsönhatásban áll egymással.

A „belső munka” ebben az értelemben nem kizárólagosan intellektuális tevékenység, amely a cselekedet előkészületét jelenti, vagy azt végigkíséri, hanem több pszichikus tényező együttese, amelyeknek kölcsönhatása eredményezi az erkölcsi cselekedet létrejöttét, az erkölcsi magatartás kialakulását.

Az erkölcsi cselekvés és magatartás rendkívül bonyolult pszichikus tevékenység, amely feltételezi az egyén erkölcsi tudatosságát. Az erkölcsi tudatosság nemcsak az erkölcsi fogalmak, normák ismeretét jelenti, vagy azt, hogy ezekből az egyén melyeket fogadja el, és melyeket valósítja meg, de jelenti azt a szellemi képességet is, amely az erkölcsi megismerésben és az erkölcsi cselekvésben jut érvényre.

Az erkölcsi megismerésben minden megismerő pszichikus funkció részt vesz. Alapvető szerepet tölt be az *érzékelés és az észlelés*, amely a tárgyak és viszonyok elemi szintű tükrözése. Az észlelés adatainak feldolgozása feltételezi az *analízis, a szintézis, az absztrakció és az általánosítás* műveleteit. A megfelelő erkölcsi megismerés az *emlékezet* függvénye is, amely magába sűríti a múlt tapasztalatait, s mint ilyen alapanyagot szolgáltat az erkölcsi fogalom és norma kialakításához. Az emlékezetbe rögzített általánosított erkölcsi norma az erkölcsi konkretizáló műveletet teszi lehetővé

Az erkölcsi döntésnél, értékelésnél, a cselekvés előkészítésénél szerephez jut a *képzelet* is. Amikor az erkölcsi normát más cselekedetére érvényesítjük, elképzeljük vagy átéljük a cselekvő helyzetét, motívumait, rekonstruáljuk tettének lehetséges változatait, és az adott viszonylatban legcélszerűbb cselekvési módot kiválasztva ítéljük meg az adott cselekvést. A képzelet működik akkor is, amikor az értékelésnél a megtörtént cselekvést a jelenbe vetítjük, vagy az akaratí aktusban a jövőt jelenítjük meg a lehetséges cselekvési módok elképzelése által és a szükséges cselekvés kimenetelének megjelentetésével. A *gondolkodás* művelete teszi lehetővé az erkölcsi fogalmak kialakítását, rendezését, a normák általánosítását, egymás alá- és fölé rendezését, alkalmazását. Ahogyan a tettet analizáljuk, ahogyan általánosított összetevőit szintetizáljuk, ahogyan a lényegtelenről, közömböstől elvonatkoztatva a lényegyet kiemeljük, s a tényeket szelektáljuk, az erkölcsi normatív elemét is érvényesítjük. E gondolati művelet során alkalmazzuk az elsajátított erkölcsi értéket, ezzel egyidejűleg fejlődik erkölcsi értékelő képességünk, gondolkodásunk is.

Amikor tehát erkölcsi tudatosságról, intellektusról beszélünk, ezen nem csupán memorizált erkölcsi fogalmakat, normákat értünk, mert a fogalom, norma ismerete mellett az erkölcsi tudatosság magában foglalja az *ítélőképességet*, az *értékelő-képességet*, a *döntési képességet* és az *erkölcsi problémák megoldására irányuló gondolkodást* is. Vagyis nem csupán az emlékezeti tartalom, de valamennyi megismerő pszichikus funkció működésének eredményeképpen kialakított erkölcsi fogalmak, normák rendszere képezi az erkölcsi tudat intellektuális tartalmát.

A vizsgálatok célja és módja

Az eddigi kutatások egyértelműen bizonyították, hogy az egyén erkölcsi fejlesztése nem lehetséges az erkölcsi intellektus művelése nélkül. Az is bizonyított, hogy a tudatosság erkölcsi konfliktus-helyzetekben a magatartást pozitívan befolyásolja, de újabb vizsgálatok és tapasztalatok azt is igazolták, hogy a tudatosság az átlagos élethelyzetekben is kedvezően hat az erkölcsi magatartásra.

Az irodalom differenciáltan foglalkozik az erkölcsi intellektus összetevői egymás közti kapcsolatának vizsgálatával, de az összetevők szisztematikus fejlesztésére vonatkozó törekvéssel a tanulmányozott szakirodalomban alig találkoztam. A szakirodalom tanulmányozása alapján meggyőződésemmé vált, hogy ha a tudatosság fejlesztésének lehetőségeit kívánom kísérletileg vizsgálni, azt nem egyik vagy másik összetevő fejlesztése alapján kell végezni, hanem azok kölcsönös fejlesztő hatására építve, lehetőleg valamennyi összetevő együttes fejlesztésére kell törekednem:

Az erkölcsi *fogalom és norma ismeretére*, amelyen a fogalom és a norma lényeges ismertető jegyeinek általánosított és tudatosult birtoklását értem.

Az erkölcsi *ítélő- és értékelő képesség fejlesztésére*, amely a tanulóknak azt a képességét jelenti, hogy az erkölcsi tényeket, viszonylatokat, tulajdonságokat felismerjék és az etikai értékskálán megfelelően elhelyezzék.

A *morális gondolkodás fejlesztésére*, amelyen az erkölcsi szituációra irányuló gondolkodást értem, azt, hogy a tanuló képes legyen morális tények, jelenségek, előzmények, következmények, követelmények kapcsolatának megértésére és belátására.

Az erkölcsi tudatosság fejlesztésével tehát nem csupán a tanulók fogalmi és normaismereteinek a gyarapítása volt a célom, de az ezekkel történő műveletvégzés képességének fejlesztése is.

Az alsótagozatos tanulók körében végzett oktató kísérletek azt bizonyították, hogy a tanulók képesek meghatározott fogalmak elsajátítására, rendezésére és egy elemi fogalmi rendszer kialakítására. Az ezekben a vizsgálatokban szereplő fogalmak többsége logikai értelemben úgynevezett konkrét fogalom, amelyekre jellemző, hogy szemléletileg megközelíthetők a tanulók számára. (Ezt igazolták ELKONYIN, DAVIDOV, VIGOTSKIJ és KELEMEN vizsgálatai.) A matema-

tika és nyelvtan területén speciális oktató kísérletek során az is bizonyítást nyert, hogy 6—10 éves tanulók képesek úgynevezett elvont fogalmakat is alkotni és ezekkel műveleteket végezni (GALPERIN, DAVIDOV, ELKONYIN, LÉNÁRD kísérleti eredményei).

Az említett oktató kísérletek eredményei is ösztökéltek arra, hogy az erkölcs körében hasonló oktató kísérletet tervezzek, melynek alapján közelebbről megismerhetjük a gyermekek erkölcsi intellektusának sajátosságait és fejlesztési lehetőségeit.

A kísérleti oktatást megelőzően mindenekelőtt a tanulók erkölcsi tudatosságának szintmegállapítását kellett elvégezni, hogy az előző három osztály különböző tantárgyainak keretében folyt erkölcsi nevelő hatást lemérhessem, továbbá a gyermekek közvetlen erkölcsi tapasztalatait és a kommunikációs eszközök által közvetített úton szerzett erkölcsi ismereteit, fogalmait és normaismeretüket számba vegyem. Az alkalmazott vizsgálatokkal a tanulók fogalmainak, ítéleteinek tartalmát, rendszerét és gondolkodásuk sajátosságait kívántam megismerni.

A vizsgálatokat tehát eszköznek tekintettem abban az értelemben, hogy a kiinduló szint meghatározásával a kísérleti erkölccstan anyagát megtervezzem, és a szisztematikus oktatásnak a tudatosságra gyakorolt hatását újabb szintmegállapító vizsgálatokkal lemérhessem.

Az erkölcs kísérleti oktatására fordítható időt a Művelődésügyi Minisztérium egy félévre terjedő időszakra, heti 1 órában engedélyezte. Ez idő alatt csupán az erkölcs néhány kérdését dolgozhattuk fel, ezért az általános tájékozódás után a felmérő vizsgálatokat a kísérleti oktatás anyagának fogalmi körére szűkítettük. Az oktatás anyagát a hazugság, igazmondás, a tulajdon és lopás, valamint a munkához való szocialista viszony körében terveztem. Ezért a vizsgálatok is ezeknek a fogalmi köröknek a felderítésére irányultak.

Az említett erkölcsi fogalmi köröket olyanoknak ítélem, amelyek a mindennapi élet alapvető normáit foglalják magukban, amelyekkel a 4. osztályos tanulók a gyakorlatban is és az oktatás anyagában is legtöbbször találkozhatnak, s amelyek ismerete nélkül a társadalmi élet lehetetlenné válna.

A 10 éves tanulók erkölcsi gondolkodásának vizsgálatánál az experimentális pszichológiában ismert módszereket alkalmaztuk, de a vizsgálendő problémák szükségessé tették az ismert eljárások bizonyos finomítását, módosítását. Az ismert kutatási módszerek valamennyi típusát előzetes vizsgálatokon kipróbáltuk, de a kedvezőtlen tapasztalatok alapján jónéhányat mellőznünk kellett (pl. képsor, film, regényhős-elemzés, írásos ankét). A használhatónak ítélt vizsgálati eljárásokat is csak többszöri kipróbálás és módosítás alapján végeztettük.

A következőkben ismertetem az alkalmazott vizsgálatokat.

1967 szeptemberében a 4. osztályos tanulók körében három iskolában felmérő vizsgálatot folytattunk. Az iskolák kiválasztásánál szempontunk volt, hogy különböző összetételű tanulók vegyenek abban részt, ezért egy gyakorló iskolai, egy külső kerületi és egy vidéki iskolában folytattuk le a felméréseket. Minden iskolában két párhuzamos osztályban végeztük el a vizsgálatot (illetve vidéken egy másik 4. osztályban), abból kiindulva, hogy ily módon három kísérleti és három kontroll osztályt hasonlíthatunk össze. A kísérleti osztályban az alapvető erkölcsi fogalmak, normák oktatására heti 1 órában tanítást terveztem. A kontroll osztályok pedig a jelenleg folyó oktató-nevelő munka eredményét reprezentálták. A félév leteltével újabb vizsgálatot végeztünk 1968 januárjában. A kiinduló szint, valamint a kísérleti és kontroll osztályok eredményeinek összehasonlítása érdekében hatféle vizsgálati móddal 58 feladatot oldottak meg a tanulók.

Ily módon a vizsgálatok nem annyira extenzív, mint inkább intenzív jellegűek voltak.

A vizsgálatban részt vevő osztályok: XII. ker. Kiss János alt. utcai Általános Gyakorlóiskola 4./b, vezetője: HEGEDŰS Ferencné, kontroll osztálya a 4./a, vezetője: CSÁTHY Ferencné; XIV. ker. Vámos Ilona Általános Iskola 4./a, vezetője: Kiss Imréné, kontroll osztálya a 4./c, vezetője: GENZWEIN Ferencné; Nagykarácsnyi Általános Iskola 4. osztály, vezetője: PAPP Józsefné, kontroll osztálya: Előszállás 4. osztály, vezetője Gross Edit.

A vizsgálatban összesen 185 tanuló vett részt, 100 fiú és 85 leány. A kísérleti osztályok létszáma 91 tanuló (45 fiú és 46 leány), a kontroll osztályé 94 tanuló (55 fiú és 39 leány).

Vizsgálataink célja a következő volt: a 4. osztályos tanulók erkölcsi vonatkozású tudományszerű megismerése, ezen belül a konkrét és általános, a köznapis és tudományos fogalmak, a negatív és pozitív erkölcsi fogalmak aránya és változása a szisztematikus oktatás hatására; a 4. osztályos tanulók leggyakrabban használt erkölcsi fogalmainak megismerése; a fiúk és lányok erkölcsi fogalmi rendszerében mutatkozó eltérések megállapítása; a tanulók *erkölcsi* ítéleteinek típusai és a típusok változásai, a tanulók erkölcsi problémamegoldó gondolkodásának jellegzetességei és változásai; végül a tanulók általánosító, konkretizáló, differenciáló, analizáló, absztraháló képességének szintje az erkölcsi szituáció elemzése során, és ennek változásai a kísérleti időszakban.

Annak megállapítására, hogy az általános iskola 4. osztályos tanulói milyen erkölcsi szókészlettel rendelkeznek, illetve mely erkölcsi fogalmakat ismerik, a *szabad asszociációs vizsgálati módszert* használtuk. E vizsgálatot CSER János vizsgálatához hasonlóan végeztük.

A felmérő vizsgálatok és a kísérleti erkölcsi tanítás folyamán — mint már jeleztem — főképpen három fogalmi körrel kívántunk foglalkozni: a *hazugság és igazmondás* kérdésével, amely szinte örök erkölcsi kategóriaként él a köztudatban; a *tulajdonhoz és köztulajdonhoz* való viszonyral és a *lopással*, tehát olyan erkölcsi fogalmakkal, amelyek a legtöbb tartalmi változáson mentek át a társadalmi átalakulást követő időben. Harmadiknak pedig a *munkához való viszony* kérdésével foglalkoztunk, amely erkölcsi értékét illetően szintén jelentősen módosult a szocialista társadalomban.

Annak feltárása céljából, hogy ezeknek a vizsgált fogalmaknak mely és hány lényeges jegyét ismerik a 4. osztályosok, *definíciós feladatot* kaptak a tanulók. E feladat korlátait és a feladattal kapcsolatban felmerülő nehézségeket ismerve, kiegészítésképpen mindhárom fogalmi körben *fogalom-konkretizációs* feladatot is végeztettünk. Ennek során a tanulóknak egy-egy velük vagy másokkal megtörtént hazugságot, lopást és egy jó munkavégzéssel kapcsolatos esetet kellett leírniuk és értékelniük. Ezt követően a tanulóknak *morális konfliktust tartalmazó történeteket* mondtunk el, és ezekkel kapcsolatban egy-két mondatos véleményt kértünk.

A vizsgálatra kijelölt fogalmak körében a kutatók eddig is alkalmaztak erkölcsi szituációkat tartalmazó történeteket, ezeket a mai gyermek tapasztalati köréhez való alkalmazása érdekében korszerűsíteni kellett. A vizsgálat céljainak megfelelő erkölcsi történeteket magam is készítettem. Felhasználtam ehhez a 6—10 éves tanulók körében gyűjtött nevelési helyzetre vonatkozó tapasztalati példatáramat.

A *hazugság köréből* egy szociális, egy aszociális és egy antiszociális hazugságot tartalmazó történetet mondtunk el. Mindhárom történet után a tanulók leírták véleményüket. A három történet ismételt meghallgatása után a tanulók a közös és eltérő vonások megfigyelésére kaptak uta-

sítást, és ennek alapján bírálták el, mely cselekedetet tartják *helyesnek, megengedhetőnek, helytelennek* vagy *súlyosan elítélendőnek*.

Hasonló erkölcsi történetek meghallgatása után kértünk véleményt olyan esetekben is, amikor osztálytárstól, közeztől vagy csoport-tulajdonból, gyárból, illetve társadalmi tulajdonból történt a lopás. A történeteket ezúttal is külön-külön véleményezték a tanulók, majd a három esetet összehasonlították és *differenciáló megállapításokat tettek*.

A munkához való viszonyt két vonatkozásban kívántuk vizsgálni. Ezek: az időben végzett munka jelentősége és a pontosan végzett munka szükségessége. Mindkét vonatkozásban erkölcsi konfliktussal kapcsolatos ítéletalkotási és differenciáló feladatot adtunk. Három történetet ismertettünk, ezekben a későn végrehajtott feladat egy személynek, családnak, illetve kisebb közösségnek, a harmadikban nagyobb közösségnek, vagyis a társadalomnak okozott kárt.

A pontatlanul végzett munka megítélésére ugyancsak három történetet hallgattak meg a tanulók. Az egyikben valaki önmagának okozott kárt, a másodikban másoknak, a harmadikban pedig a társadalomnak. Az előzőekhez hasonlóan ezeket a történeteket is véleményezték a tanulók, majd a megadott jelzőkkel differenciálták.

Meghatározott erkölcsi fogalmak oktatására irányuló kísérletünket a szintmegállapító vizsgálatok eredményei alapján terveztük. Arra akartunk választ kapni az oktató kísérlettel, hogy megfelelő oktatás segítségével kiküszöbölhetőek-e a tanulók morális gondolkodásának azon hiányosságai, amelyeket a szintmegállapító vizsgálatok eredményei sejtettek.

A vizsgálati eredmények figyelembevételével terveztük meg a heti 1 órában feldolgozásra kerülő alapvető *erkölcsi fogalmak, normák tanítási anyagát*, az erkölcsi gondolkodás fejlesztésének *feladatait és módszereit*. Minden órához részletes óravázlatot, utasítást készítettem, a tanítási órák lefolyását pedig jegyzőkönyvben rögzítettük.

A féléves kísérleti tanítás után — a kiinduló vizsgálatokhoz hasonló módon — megismételtük a felméréseket mind a hat 4. osztályban. A szabad asszociációs vizsgálatot, a definíciós és a konkretizációs feladatokat a már ismertetett módon végezték a tanulók. Az erkölcsi konfliktust tartalmazó történeteket természetesen megváltoztattuk, illetve néhány újabb feladattal bővítettük.

A hazugság köréből olyan történetet mondtunk el, melyben három gyermek azonos hibát követett el. A felelősségrevonáskor az egyik igazat mondott, a másik aszociális, a harmadik antiszociális hazugsággal mentette magát. A történet szereplőit a tanulók a már ismertetett módon értékelték és értéksorrendbe helyezték. Az ezt követő erkölcsi konfliktust tartalmazó történetet, melyben a konfliktus helyes megoldása szociális hazugságot tett volna szükségessé, a tanulóknak kellett befejezniük, és a probléma megoldását indokolniuk.

A kísérlet során azt tapasztaltuk, hogy a 10 éves tanulók az erkölcsi cselekedetek megítélésénél alig veszik figyelembe a szándékot. Ennek pontosabb kivizsgálására jó szándékból eredő hazugságot tartalmazó történetet mondtunk el, amelyet a tanulók a már ismertetett választható jelzőkkel értékelték.

Az első vizsgálatnál azt tapasztaltuk, hogy a tanulók erkölcsi ítéleteit sokban motiválja, hogy a helytelen cselekedet kiderül-e vagy sem. Ezért olyan történetet is beiktattam, amelyben két tanuló azonos hazugságot követett el, de az egyiknél a hazugság kiderült, a másiknál nem. A tanulók feladata az volt, hogy eldöntsék, egyforma büntetést érdemelnek-e a vétkesek vagy sem. Döntésüket indokolniuk kellett.

Hasonlóan bővítettük a másik két fogalmi körre vonatkozó feladatokat is.

A felmérő feladatok során — mint az elmondottakból is kitűnik — több oldalról közelítettük meg a tanulók erkölcsi fogalomstruktúrájának tartalmi és terjedelmi vizsgálatát, valamint erkölcsi ítéleteiknek, következtetéseiknek tartalmát és formáját.

A szintmegállapító vizsgálatoknál és az oktatási kísérletek során is a tanulók nevelő célzatú foglalkoztatását igyekeztünk biztosítani.

Az első vizsgálat összegezéséből kapott erkölcsi tudatossági szint alapot adott ahhoz, hogy a már említett oktató kísérletek által bizonyított korszerű elvek érvényesítésével és változatos oktatási eljárások alkalmazásával tervszerűen és hatékonyan formáljuk a tanulók erkölcsi tudatosságát.

A továbbiakban a 4. osztályos tanulókban a hazugsággal-igazmondással kapcsolatos ítéletalkotása, differenciáló és általánosító műveleteik színvonalára vonatkozó vizsgálatból mutatók be részleteket.

A hazugság megítélése

A hazugság témakörében — mint már jeleztem — három történetet ismertettünk a tanulókkal az I. vizsgálatban, amely szociális, antiszociális és aszociális hazugságot tartalmazott. A II. vizsgálatban ez a három típusú hazugság kiegészült egy igazmondást tartalmazó történettel is. A történetek meghallgatása után „Írd le, mi a véleményed” felszólításra alkottak ítéletet a tanulók. A kapott véleményeket rendszereztem aszerint, hogy *ténymegállapító* (T) ítélet, például: hazudott, nem igaz, ketten törték el, igazat mondott stb.; *erkölcsi állásfoglalást tartalmazó* ítélet (E), például: rosszul tette; nem kellett volna verekednie; jó gyerek volt; bátor; eszes stb. Az erkölcsi konfliktusra utaló indító *motivumot* jelölő ítéletek (M), például: félt; irigy volt; másra akarta kenni; mert félt stb. És végül a *következményekre* utaló megjegyzések (K), például: dicséretet érdemel; büntetést kap; kiderül; nem hisznek majd neki stb.

E felosztás alapján az egyes történetekkel kapcsolatos vélemény alakulását százalékos kimutatásban közlöm (1., 2. táblázat).

1. táblázat.

Kísérleti osztályok hazugság megítélése

	Aszociális		Antiszociális		Szociális		Igaz	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Tény ítélet	36,2	15,4	26,25	5,4	40,7	8,8	—	27,5
Erkölcsi ítélet	39,5	58,2	43,55	62,7	25,25	46,0	—	48,3
Motívumra utaló ítélet	10,1	26,5	12,6	23,1	16,5	39,5	—	24,2
Következményre utaló ítélet	14,2	9,9	17,6	8,8	17,55	5,7	—	—

2. táblázat.

Ellenőrző osztályok hazugság megítélése

	Aszociális		Antiszociális		Szociális		Igaz	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Tény ítélet	39,3	31,9	30,0	27,7	40,3	30,25	—	57,5
Erkölcsi ítélet	35,0	34,6	37,5	30,8	28,7	40,0	—	27,3
Motívumra utaló ítélet	7,45	11,7	14,9	17,0	20,2	25,5	—	5,3
Következményre utaló ítélet	18,25	21,8	17,6	24,5	10,8	4,25	—	14,9

Az I. vizsgálatnál az *aszociális hazugságot* tartalmazó szituáció megítélésénél a tanulók igen magas százalékban *ténymegállapítást* végeztek. A II. vizsgálatnál ez a szám erősen csökkent a K osztályokban (20,8%-kal), míg az E osztályok tanulóinál csak mérsékelt a csökkenés (7,4%). Igen nagy százalékos arányban alkalmazták az *erkölcsi ítéletet* is a tanulók, ennek száma a K osztályban a II. vizsgálatnál növekedett, míg az E osztályokban viszonylag stagnál. Az *indító motívumokat* viszonylag kevés tanuló kereste az I. vizsgálatban, ezeknek a száma azonban emelkedést mutat a II. vizsgálatnál, mind a K mind az E osztályokban. Bár az erőteljesebb növekedés ez esetben is a K osztályokban volt. (K osztály 16,4%-kal emelkedett, E osztály 4,25%-kal). A *következményre* több tanuló is utal, és főképpen „a kiderül; büntetést kap” megítélés fordul elő gyakran, ezeknek a száma csökken a K osztályokban és növekszik az E osztályokban. (K osztályban 4,3%-kal kevesebb, az E osztályokban 3,55%-kal több.) A következmények felsorolásában olyan eltérés is mutatkozik, hogy a K osztályok II. vizsgálatánál a jellem károsodására utaló következményekre vonatkozó megítélést találjuk meg inkább (például: „megszokja a hazugságot, máskor is hazudni fog, nem hisznek majd neki” stb.), az E osztályban viszont továbbra is a „kiderül és büntetést kap” következmény szerepel legtöbbször.

A K és az E osztályok II. vizsgálati eredményét egybevetve öröndetesnek tartom, hogy az erkölcsi állásfoglalás, ítéletet tartalmazó megjegyzések száma, valamint a cselekvést előidéző indító motívumok keresése nagyobb növekedést mutatott a K osztályokban. A következményre utalás százalékos előfordulása ugyan csökken a K osztályokban, de a hazugság egyéni jellemre történő kihatását több tanuló jelölte meg. Ezzel egyidejűleg a K osztályokban a *ténymegállapító* ítéletek száma csökken, mivel a tanulók számára a hazugság ténye már nyilvánvaló volt amikor a motívumokat keresték, vagy a következményt elképzelték, illetve erkölcsi ítéletet alkottak. A kísérleti tanítás hatására következtethetünk akkor, amikor az ok-keresést, a következmény egyénre történő kihatást, vagy igen határozott erkölcsi állásfoglalást tapasztaltunk a K osztályok II. vizsgálatában.

Az *antiszociális hazugságot* tartalmazó történetek megítélésénél legmagasabb az *erkölcsi ítéletek* száma. Ez érthető, hisz a történet, amely közel állt a tanulókhöz (egy gyerek másra fogta az okozott kárt) erős emocionális hatást váltott ki, ezért is több az elítélő nyilatkozat az előbbi, viszonylag ártatlan hazugsághoz képest. Az erkölcsi ítéletek száma még tovább növekedett a K osztályokban a II. vizsgálat időszakában (19,15%-kal), míg viszonylagos csökkenést mutatott az E osztályokban (6,7%-kal). A *ténymegállapító ítélet* száma ennél a történetnél is csökkent (E osztályban 2,3%-kal), de rendkívül erőteljesen csak a K osztály tanulóinak munkájában tapasztaltuk. (K osztály 20,85%-kal.) A *motívumkeresés* ennél a vizsgálatnál is kevés, bár emelkedést mutatott, különösen a K osztályokban (K osztály 10,5%-kal, E osztály 2,1%-kal). A *következményre utalás* növekedett az E osztályban (6,9%-kal), míg jelentősen csökkent a K osztályban (8,8%-kal). Ennek tartalma is az előző vizsgálatnál tapasztalt módon változott.

Ezek szerint a K osztályokban az indító motívum-keresésre volt nagyobb törekvés és az elmarasztaló erkölcsi ítéletek száma gyarapodott, míg az E osztályokban a *ténymegállapítás* és a súlyosabb következményekre utalást fogalmazták meg többen. Nyilvánvaló, hogy a 10 éves tanulók felismerik a hazugságot, de ennek megállapítása még nem elegendő. Nem tartjuk kielégítőnek, hogy a hazugság megítélésénél többnyire a külső következményt sorolják, hogy „kiderül”; „büntetést kap”; „édesanyja haragudni fog” stb. Ez csupán a heteronóm erkölcsre enged következtetni. Szükséges, hogy a tanulók képesek legyenek az erkölcsi szituáció elemzésére, az ok keresésére, a következmény egyénre történő belső hatásának felmérésére és ezek alapján alkítsák ki önálló erkölcsi állásfoglalásukat. Ebben a vonatkozásban úgy vélem, valami fejlődést értünk el a K osztály tanulói erkölcsi szemléletének formálásában.

A *szociális*, tehát a közösség érdekében történő hazugság megítélésénél legtöbb tanuló *tényítéletet* adott, vagyis az a megállapítás dominál, hogy a közlés nem felel meg a valóságnak. Ezeknek a megállapításoknak a száma azonban az előző szituációk megítéléséhez hasonlóan csökkent. (E osztályokban 10,05%-kal, K osztályban 31,90%-kal.) Különösen a K osztályban jelentős az ilyen megállapítások csökkenése. Növekedett az *erkölcsi* állásfoglalást, *ítéletet* tartalmazó megjegyzések száma is, többnyire pozitív megítélésben, bár előfordult negatív értékelés is. (Például „nagyobb baj lesz belőle”; „rosszul tette”; „ez becsapás volt” stb.) Az I. vizsgálatnál a valóságnak meg nem felelő közlés, amely erkölcsileg pozitív, néhány esetben negatív ítéletet kapott. A K osztályban 3,30%, az E osztályban 2,40%. A II. vizsgálatban K osztályban 0%, az E osztályban 1,20% az ilyen jellegű erkölcsileg pozitív magatartás negatív megítélése.

Az erkölcsi állásfoglalás száma valószínűleg azért is mutat növekedést a II. vizsgálatban, mert a történet befejezését, vagyis a konfliktus megoldását a tanulóknak kellett leírni, így jobban mérlegelték annak kihatását, és helyesebben ítélték meg erkölcsi értékét. (K osztályban 20,75%-kal emelkedett, az E osztályban 11,3 %-kal.)

A *motivum keresése* ennél a történetnél — az előzőekkel összehasonlítva — a legnagyobb volt az I. vizsgálatnál is. Ez talán természetes, hisz az a megszokott, hogy a hazugságot általában az egyén saját érdekében követi el, és az a szembejövő, a különös, ha nem így történik. Ez mindenképpen felhívja a tanulók figyelmét az ok-keresésre. Ennek is tudható be, hogy a *motivum* megjelölése jobban emelkedett a II. vizsgálatnál, különösen a K osztály tanulóinak munkájában. (K osztály 130%-kal, E osztály 5,30%-kal növekedett.)

A *következményre* való utalás az I. vizsgálatnál ennél a történetnél volt a legkevesebb. (Például „kitüntetését kap, megdicsérik, megmentette a hazáját” stb.) A II. vizsgálatnál egybevetve, a következményre utalás csökkent. (K osztályban 11,850%-kal, E osztályban 5,550%-kal.)

Ennél a vizsgálatnál is megállapítható, hogy a ténymegállapítások száma és a következmények jelölése csökken, de az erkölcsi ítéletek és *motivumokra* utaló vélemények száma növekszik, különösen a K osztályokban, ezt az előzőekben kifejtett indokok alapján pozitívnak értékelem. Feltűnő, hogy a *motivumra* való utalások száma az *aszociális* és *antiszociális* hazugsággal egybevetve a *szociális* hazugságnál a legnagyobb, mind a K, mind az E osztályban. Ez valószínűleg a feladat jellegéből is adódik.

Az *igazmondás megítélése* csak a II. vizsgálatnál fordult elő. E történet beiktatását a differenciáló vizsgálat tette szükségessé, amikor is a *szociális* hazugság és *igazmondás* megítélésében az azonos vagy eltérő vonásokat akartam kideríteni. Véleményezést azonban ez után a történet után is kértünk. Mint az a táblázatból is kitűnik, az előző történetek megítélésénél tapasztalt tendencia itt is megmutatkozik. Az E osztályokban legtöbb a *ténymegállapítás* (E osztály 57,2, K osztály 27,50%). A K osztályban az erkölcsi ítélet száma lényegesen magasabb az E osztályhoz viszonyítva (K osztály 48,3, E osztály 22,30%). A K osztályban nagy számban fordul elő még *motivumkeresés* (K osztály 24,2, E osztály 5,30%), míg az E osztályban a következményre való utalás a több (E osztály 14,9, K osztály 0%).

Ez a vizsgálat is igazolni látszik a hazugság megítélésénél tapasztalt jelenséget, hogy ugyanis a K osztályban az erkölcsi ítéletek és *motivációk* megjelölése többször fordul elő, mint az E osztályokban. Ezzel egyidejűleg a *ténymegállapító* ítéletek és a következményekre hivatkozás száma csökkent a K osztályok-

ban. Mindez a változás sokkal gyengébb ütemű az E osztály tanulóinál. Mivel a feltételek azonosak voltak, a kiinduló szint viszonylag hasonló, az eltérést a K és E osztály tanulóinak munkájában mindenképpen a kísérleti erkölcsoktatás javára lehet írni.

A hasonlóság és különbség megállapítása

A különböző hazugságokat és igazmondást tartalmazó történetek meghallgatása után a tanulók azt a feladatot kapták, hogy állapítsák meg, mely történetek mutatnak hasonlóságot, és indokolják azt. Ezt a feladatot az elvont erkölcsi fogalom kialakulása szempontjából tartottam fontosnak. A II. vizsgálatban a hazugság fogalma alá tartozott három történeten kívül egy igazságot tartalmazó történettel hasonlították össze a tanulók. Ha egy tanuló a három történetet hasonlónak találta, akkor helyesen gondolkodott a ténymegállapítást illetően, de ha csak két történetet talált hasonlónak (az antiszociális és az aszociális hazugságot), akkor a cselekedet erkölcsi értékét helyezte előtérbe, és a motívumokat is vizsgálat tárgyává tette. Ebben a vonatkozásban az ítéletalkotási típusoknál nyert megállapításaink (ténymegállapítás, következményre utaló, motívumokat kereső ítéletek) ezzel a vizsgálattal is kontrollálhatóvá váltak.

A hasonlóságra vonatkozó megállapítások százalékos arányát a 3. táblázat tartalmazza.

Az I. vizsgálatnál a tanulóknak több mint fele a három hazugságot tartalmazó történetet hasonlónak ítélte. A tanulók 21,8, illetve 23,0%-a a szociális hazugság különbözőségét emelte ki, és csupán 2 történet hasonlóságát jelölte. Ez a megállapítás a különböző hazugságok erkölcsi értékmegkülönböztetését is magában foglalja.

A II. vizsgálatnál a három történet szembétűnő azonossága mellett a szociális hazugság megkülönböztetése nagyobb számú megjelölést nyer a K osztály tanulóinak válaszában. (50%-os növekedés.) Ugyanebben az időben az E osztályban ez a megkülönböztetés, értékelés csak igen kis arányban növekedett (mindössze 5,9%-kal). Ez az eredmény igazolni látszik a korábbi megállapításainkat, miszerint a 10 éves tanulók erkölcsi ítéleteiben a ténymegállapítás dominál.

A tudatos erkölcsi oktatás hatására a tanulóknál erőteljes törekvés mutatkozott a cselekmény erkölcsi következményének megítélésére, illetve az indító motívumok keresésére. Százalékosan elég kevés azoknak a tanulóknak a száma, akik a történetek között nem ismerik fel a hasonlóságot. (8,8—8,5% az I. vizsgálatnál.) Ezeknél a tanulóknál a közös jegy felismerésének hiánya feltételezhetően az elvont erkölcsi fogalmak kialakulását megnehezíti. (A II. vizsgálatnál a K osztályban mindössze a tanulók 3,3%, az E osztályban 8,5 %-a nem ismerte fel a hasonlóságot.)

3. táblázat.

	Kísérleti osztály		Ellenőrző osztály	
	I.	II.	I.	II.
3 történet hasonló	68,1	50,5	69,7	63,8
2 történet hasonló	23,1	46,2	21,8	27,7
nem hasonló	8,8	3,3	8,5	8,5

A tanulók elé állított különbség, hasonlóság megállapítására vonatkozó feladat hozzásegített a tanulók erkölcsi fogalmainak kialakulásához szükséges logikai műveletekkel kapcsolatos gondolkodási szintjük megismeréséhez is. A megállapított eredményből pedig a művelet kellő gyakorlásának a hiányára is lehet következtetni. A helyes, a pontos általános erkölcsi fogalmak kialakulásához nélkülözhetetlen a kellő tapasztalati anyag logikai feldolgozása: összehasonlítás, elemzés, különbség, hasonlóság megállapítása, vagyis a közös, lényeges jegyek és a megkülönböztető jegyek kiemelése. E gondolati művelet természetesen spontán úton is végbemegy, de a tudatos, irányított gondolkodtatás az erkölcsi gondolkodás fejlődését meggyorsítja, s ezáltal a személyiség erkölcsi fejlődését elősegíti.

Differenciáló vizsgálat a hazugság és az igazmondás fogalomköréből

A már véleményezett erkölcsi történeteket a tanulók összehasonlították, és a megadott jelzők alapján rangsorolták a helyes, megengedhető, helytelen, súlyosan elítélendő kifejezésekkel. A négy történet differenciálását 0%-os eloszlásban a 4. és 5. táblázat tartalmazza.

Helyesnek minősül az *aszociális* hazugságnál a *helytelen*, az *antiszociális*nál a *súlyos*, a *szociális*nál a *megengedhető* és az *igazságnál* a *helyes* megjelölés.

A „helyes” és „megengedhető” jelzők közt nehezen differenciáltak a tanulók, ugyancsak nehézséget okozott számukra a „helytelen” megítélésénél a „megengedhető” és „súlyosan elítélendőtől” közötti differenciálás. Míg a „súlyosan elítélendőt” a közeli „helytelen” alá tartozótól volt nehéz elkülöníteni.

4. táblázat.

Kísérleti osztály

	Aszociális		Antiszociális		Szociális		Igaz	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Helyes	1,1	—	1,1	—	74,8	61,5	—	91,2
Megengedhető	18,7	3,3	7,7	1,1	17,5	38,5	—	8,8
Helytelen	65,0	83,5	19,7	16,4	5,5	—	—	—
Súlyosan elítélendő	15,2	13,2	71,5	82,5	2,2	—	—	—

5. táblázat.

Ellenőrző osztály

	Aszociális		Antiszociális		Szociális		Igaz	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Helyes	0,1	—	—	—	81,6	74,5	—	74,5
Megengedhető	20,4	12,8	10,6	—	11,8	23,3	—	23,3
Helytelen	59,3	67,0	43,6	50,0	4,4	2,2	—	2,2
Súlyosan elítélendő	20,2	20,2	46,8	50,0	2,2	—	—	—

Mint a táblázatból is kiderül, a tanulók többsége helyesen ítélte meg a hazugságok erkölcsi súlyát. Az *aszociális* hazugságokat tartalmazó történeteket a tanulóknak több mint a fele helytelennek minősítette (K osztály 65%, E osztály 59,3%). Ennek százalékos előfordulása növekedett a II. vizsgálatnál. (K osztályban 18,5%-kal, E osztályban 7,7%-kal.) Ugyanakkor megfigyelhető volt az is, hogy jó néhány tanuló enyhébb vagy súlyosabb minősítést adott ennek a cselekménynek, bár a II. vizsgálatnál már ezeknek a minősítéseknek a száma csökken, így a tanulók pontosabb differenciálására lehet következtetni. („Megengedhető” K osztályban 15,4%-kal, E osztályban 7,6%-kal csökkent.) A súlyos megítélések száma a K osztályban — ha csekély számban is, de csökkent (2,0%-kal), míg az E osztályban azonos szinten maradt. Az eltérés ugyan nem túlságosan nagy, de mindenképpen javulás mutatkozik, mégpedig a K osztályokban erőteljesebben.

Az *antiszociális* hazugság megítélése már az I. vizsgálatnál is kedvezőbb képet mutatott a K osztályban, mint az E osztályban. Ezért csak a javulás összehasonlításában mutatható ki a két csoport közötti különbség, de ha ezt a két adatot egybevetjük, akkor is szembetűnőbb a pontosabb megítélés fejlődése a K osztályokban. (K osztály 11,0%-kal, E osztály 3,2%-kal.) Sok tanuló helytelennek minősítette az antiszociális hazugságot, s ezzel nem adott súlyosabb minősítést az aszociális hazugsághoz viszonyítva. Az E osztályban ilyen vonatkozásban nem is mutatkozik változás, pozitív irányban. (Ellenkezőleg, 6,4%-kal nő a helytelen minősítések száma.) Egészen más kép mutatkozik ebben a kategóriában a K osztályban, ahol már eredetileg is — tehát az I. vizsgálatnál — kevesebb tanuló differenciált pontatlanul, de a II. vizsgálatnál mégis javulás mutatkozott (a helytelen megítélés 3,3%-kal csökkent). Kevesebb százalékban, de előfordult itt is a „megengedhető” minősítés az I. vizsgálatnál, a II. vizsgálatnál azonban a tanulók — egy kivételével — valamennyien erkölcsileg elutasítják az antiszociális hazugságokat.

Az antiszociális és aszociális hazugság differenciálása nem volt könnyen megoldható feladat az E osztály tanulóinak. A feladat megoldásának készsége nem mutatott javulást a II. vizsgálatnál sem, mivel ilyen irányú tudatos oktatómunka ezt nem segítette elő. Ugyanakkor a K osztály tanulóinál még egy jobb megoldási szinten álló tanulócsoporthoz is javulás mutatkozott.

A *szociális hazugság differenciálása* többségében „helyes”, tehát pozitív megítélést kapott. Nagy számban fordul elő a „megengedhető” és szórványosan a „helytelen”, negatív jelölés is. (Az I. vizsgálatnál 4 tanuló a szociális hazugságot súlyosan elítélte.)

Többségében tehát helyesen ítélték meg a cselekedetet, tehát jó differenciáltak a többi hazugsághoz viszonyítva. Azok a tanulók, akik a megengedhető kifejezést használták, a viszonyításban a hazugság tényében mutatkozó azonoságot emelték ki elsősorban, vagyis a közös vonást helyezték előtérbe — azt ugyanis, hogy az állítás nem felel meg a valóságnak. Ugyanakkor ezt erkölcsileg megengedhetőnek tartják az adott szituációban. Azok a tanulók, akik a „helyes” megítélést használták, nem annyira a módra, mint inkább a célra koncentráltak, és a történetekben mutatkozó közös vonást kevésbé emelték ki. A differenciálásnál valószínűleg nem vizsgálták a tanulók az adott esetre vonatkozó valamennyi viszonylatot tudatosan, mert az igazság és a szociális hazugság között nem tettek rangsorbeli különbséget azok a tanulók, akik mind a kettőt helyesnek ítélték meg.

Mivel az I. vizsgálatnál az igazságtól való differenciálás nem is volt feladatuk, ennek a viszonylatnak a mérlegelése nehezebb volt a tanulók számára. A II. vizsgálatnál azonban a szociális hazugság és az igazmondást tartalmazó történetet is összemérték, és így több tanuló adott pontosabb differenciálást. Ezért a szociális hazugság megítélésében a „megengedhető” jelző növekvő számot mutatott. (K osztályban 11%-kal, E osztályban 11,3%-kal.) A szociális hazugság megítélésénél azonban a „helyes” jelző nem tekinthető rossz válasznak, mert hisz erkölcsi értéket tekintve ez helytálló.

Az *igazság differenciált megítélése* többségében helyes a tanulók válaszaiban, de ha a szociális hazugság megítélésének differenciálását keressük, akkor azt tapasztaljuk, hogy a II. vizsgálatnál az E osztály tanulói közül pontosan annyian jelölték megengedhetőnek az igazság közlését, mint a szociálisan szükséges hazugságot. Ez azt mutatja, hogy az E osztály tanulói 23,3%-a nem tesz különbséget a jó hazugság és az igazmondás között, míg a K osztályban ez a szám csupán 8,8%. Feltehető, hogy a tanulók nem mérlegelték körültekintően a rangsorolásnál a különbségeket, hisz a szociális hazugság és az igazmondás esetében a megoldás helyességére összpontosították figyelmüket — ez a legkönnyebben megragadható szempont. Akik felismerték az igazsággal ellentétes közlés erkölcsiileg szükséges, tehát megengedhető voltát, azok minden bizonnyal a helyzet ellentmondásosságát, a motívumok harcát is jobban elképzelték.

Nem tekinthető így véletlennek, hogy azokban az osztályokban, ahol a motívumkeresés, erkölcsi helyzetelemzés magasabb szintet ért el, az igazság és a szociális hazugság differenciálása pontosabb volt. Az azonosság a kettő viszonylatában szembetűnő ugyan az erkölcsi értéket tekintve, de a különbségtevés a módozatot illetően lényeges és ezt viszonylag kevés tanuló ismerte fel.

Összegezve megállapítható, hogy a tanulók differenciálókészsége jobban alakult a K osztályokban, mint az E osztályokban. Mivel az erkölcsi differenciálás szituációelemzést, helyes erkölcsi szabály és fogalomismeretek birtokában pontos ítéletalkotást feltételez, ezért a jó erkölcsi differenciálókészség a tanulóktól csak az erkölcsi fogalom, szabály elsajátítása alapján várható el.

A szándék megítélése

Az I. vizsgálatok eredmény-feldolgozásánál szembetűnő volt, hogy a tanulók a hazugság megítélésénél ténymegállapítást tettek, külső következményekre hivatkoztak, esetleg erkölcsi ítéletet mondtak, de az indító motívum keresésére kevés törekvést tapasztalunk. Ez mind a meghatározás, mind a konkretizáló feladatnál szembetűnő volt. Ezért a II. vizsgálatban olyan történetet is szerepeltettünk, amelyben jószándékú hazugság fordul elő, de erkölcsiileg negatív jellegű volt, és ennek megítélését kértem a tanulóktól. A történet elég pregnánsan mutatta a problémát — nem igényelt különös elemzési készséget —, éppen ezért a történet megítélésénél a szándék mérlegelése kikerülhetetlen volt.

A jószándékú negatív hazugság megítélésének százalékos alakulását a 6. táblázaton mutatom be. Bár a választható jelzők ennél a történetnél is „helyes”, „megengedhető”, „helytelen”, „súlyosan elítélendő”, tehát négy lehetőség volt, néhány tanuló a „nem súlyos” megjelölést is alkalmazta, ezért a táblázatban ezt is feltüntettem.

A „nem súlyos” megjelölés arra enged következtetni, hogy néhány tanuló nem tartja ugyan megengedhetőnek a jó szándékú hazugságot, de mégsem helyteleníti nagyon, valamiféle bocsánatos bűnnek minősíti. Az E osztályban

6. táblázat.

	Kísérleti osztály	Ellenőrző osztály
	II.	II.
Helyes	1,1	1,0
Megengedhető	16,5	15,9
Helytelen	60,5	45,7
Súlyosan elítéli	17,5	30,8
Nem súlyos	4,4	6,6

megközelítőleg a tanulók fele (45,7%) helyteleníti a cselekedetet, igen nagy százalékban súlyosnak minősítik (30,8%), és 15,9%-a megengedhetőnek tartja. Itt is akadt tanuló, aki jónak minősíti ezt a hazugságot, illetve 6,6%-a bocsánatos vétségeknek. A K és az E osztály közötti különbség ez esetben nem nagy, első sorban a helytelenítő jelzőnél van eltérés. (Amely 14,8%-kal több, mint az E osztályban.) Vagyis az általunk helyesnek elfogadott válasz nagyobb százalékban fordul elő, tehát ítéletük pontosabb.

Érdekes, hogy az E osztályban sokkal több szigorú ítéletet kapott ez a történet (30,8% a súlyosan elítélem jelző megjelölése). A tanulók gondolkodására visszakövetkeztetve, valamint az eddigi eredményeket figyelembe véve, joggal hihetjük, hogy ezeknél a tanulóknál a heteronóm erkölcsi szemlélet az uralkodó és a szabály megsértése egyértelmű súlyos ítéletet vált ki bennük, mellőzve még a szándék mérlegelését is. Azok a tanulók, akik megengedhetőnek minősítették ezt a hazugságot, a szándékot helyezték előtérbe és kevésbé mérlegelték a következményt, éppen ezért ítéletalkotásuk nem elég pontos.

Az erkölcsi ítéletalkotásnál a 10 éves tanulók a szándék és tett összhangját tudatosan ritkán elemzik, ezért erkölcsi ítéleteikben nem mindig érvényesülnek ezek a szempontok a szükséges arányban. A fejlett erkölcsi ítélőképesség kialakításánál azonban ennek tudatos gyakorlása nem hagyható figyelmen kívül.

A tanulók a történettel kapcsolatban a választott minősítő jelzőt indokolták is, illetve az általuk megfogalmazott mondatban kifejtették véleményüket. (A történetben egy I. osztályos kisleány, hogy örömet szerezzen az édesanyjának, azt hazudta, hogy ötöst kapott.) Példának néhányat felsorolunk: „örömet akart szerezni”; „elgondolása szerint jó”; — ezek a tanulók a *szándékot* jelölik. „Becsapta édesanyját”; „hazug volt” — ezek a *ténymegállapító* megjegyzések. Van, aki *erkölcsileg elítéli*, „nem jól cselekedett”; „rosszul tette”; „én nem tettem volna”. Akadt tanuló, aki az erkölcsi *következményeket* vetíti elő, például: „kiderül”; „édesanyja szomorú lesz”. S végül ennél a történetnél akadnak *tanácsadások* is, így például „máskor szerezhetett volna ötöst”; „megkértem volna a tanító nénit, hogy feleltessen” stb. Kedves az olyan megjegyzés, amellyel *menteni igyekeznek* ezt a jó szándékú kisleányt, pl. „még kicsi volt”; „másnap szerezhetett volna ötöst, s akkor már nem hazugság” stb.

A tanulók véleményét a bemutatott típusnak megfelelően rendeztem, s ezek százalékos arányát a 7. táblázatban mutatom be:

A K osztály tanulói legtöbb esetben negatív erkölcsi ítéletet írtak, ez érthető, hisz 60,6%-a „helytelennek” minősítette a tettet, illetve 17,5%-a „súlyosan elítélte”. Elég nagy százalékban jelölik meg a motívumot — ez esetben a jó szándékot. Mint említettem, ez a történet jellegéből következik. Ténymegállapító megjegyzést viszonylag kevés tanuló írt, és még kevesebb azoknak a tanulóknak a száma, akik a következményre hivatkoztak, illetve akik tanácsot adnak.

7. táblázat.

	Kísérleti osztály	Ellenőrző osztály
Ténymegállapító	8,0	12,7
Erkölcsei ítélet	45,0	10,7
Motívumokra utal	41,5	57,5
Következményre utal	3,3	14,5
Tanácsot ad	2,2	4,6

Az E osztályban másképpen alakult a véleményalkotás. Legnagyobb számban az eddigi vizsgálatokban nem szereplő jó szándékot vették észre, s kevesen ítélték el saját szavaikkal a cselekedetet, de elég sokat hivatkoztak a következményre, így például, hogy „kiderül, és akkor mi történik...”. Nagyszámú ezekben az osztályokban a ténymegállapítás, csak ennyi pl. „hazudott”. Az előzőekben elemzett hazugságok megítélésénél ugyanezt tapasztaltam. A tanácsadásba sorolt vélemények arra engednek következtetni, hogy a tanulók saját tapasztalataik alapján igen elevenen átélték a helyzetet, és segíteni próbáltak abban, hogy a történetben szereplő kisleány ne maradjon hazugságban. Pl. „én megkérném a tanító nénit másnap, hogy feleltessen, persze előzőleg jól megtanulnám a leckét, és akkor kapnék ötöst, és akkor már a tegnap mondott ötös nem hazugság”. „Nem tudta még ez a kisleány, hogy mi a hazugság”.

Az E osztályban sok tanuló súlyosan elítélte a történetben szereplő kislány hazugságát. Ezeknek a tanulóknak a véleményéből kitűnik, hogy a szándékot ugyan figyelembe veszik, de a következményt döntőnek minősítették. Például: „jót gondolt, de hazudott”; „becsapta édesanyját, nagy szomorúsága lesz, ha kiderül”. Ha figyelembe is veszik ezek a tanulók a cselekedet értékelésénél a szándékot, a hazugság ténye, tehát a norma megsértése és a cselekedetet követő várható következmény a döntő szempont állásfoglalásukat illetően. Ez is merev szabályalkalmazás, a felnőttek értékítéletének a feltétlen tiszteletbentartását mutatja.

Sok K osztályos tanuló másképpen érvelt. Ezek az erkölcsoktatás során már találkoztak hasonló problémákkal, és annak megoldását elemezték. Például az egyik tanuló feljegyzése: „Nem elég a jószándék”, a másik így érvel: „A cselekedetet végig kellett volna gondolni, és akkor rájön, hogy így nem lehet örömet szerezni”, ismét más tanuló: „Helytelenül cselekedett, de viszont jó szándékból, meggondolatlanságból”, vagy egy másik osztályból: „A cselekedet következményét előre el kell gondolni, mert a jószándék nem biztos, hogy jóhoz vezet”; „A szándék és a tett nincs összhangban”; „Meggondolatlanság, de jóvátéhető”; „Én inkább szorgalmazatoskodnék”. Az erkölcsi probléma ezek előtt a tanulók előtt világosabb, megítélésük tehát nem csupán a hazugság tényének elítélésére szorítkozik, vagy azt kellemetlen következmények miatt minősítik rossznak, hanem a szándék és a tett viszonyának mérlegelése alapján alkotnak ítéletet.

Mindebből úgy tűnik, hogy a K osztály tanulóinak egy része az erkölcsi problémák megoldását magasabb szinten képes elvégezni, ezért ítéletalkotásuk megalapozottabb és pontosabb.

Kiderül-e a hazugság?

Mivel az I. vizsgálatban az tapasztaltam, hogy a tanulók erkölcsi ítéletalkotását igen nagy arányban befolyásolja az a tény, hogy a tett kiderül, vagy nem, ezért a II. vizsgálatnál olyan történet megítélését kértük, ahol két tanuló azonos hibát követett el, de az egyiknél a hazugság kiderül, a másiknál nem. A történet megítélésénél a tanulóknak az volt a feladatuk, hogy eldöntsék, egyforma büntetést adnának-e a két tanulónak, vagy különbözőt és döntésüket indokolják.

A történetben két kisleány iskola helyett moziba ment és azt állították, hogy nem volt tanítás, ezért mentek osztálytársaikkal moziba. Az egyik kisleány szülei rájöttek, hogy gyermekük hazudott, a másik kisleánynál nem derült ki a hazugság. A történet végén hangsúlyoztuk, hogy a büntetést ők döntik el, akik ismerik a kisleányok tettét, és azt is, hogy mit mondtak otthon. A büntetés kiszabása a 8. táblázat szerint alakult.

8. táblázat.

	Kísérleti osztály	Ellenőrző osztály
Egyformán büntet	75 %	45,8%
Különbözően büntet	21,7%	48,0%
Nem adott egyértelmű választ	3,3%	6,2%

A táblázatból egyértelműleg kitűnik, azok a korábbi megállapításaim, hogy azok a tanulók, akik tudatos erkölcsi elemzést, helyes mérlegelési szempontot nem kaptak, igen nagy százalékban (megközelítőleg az E osztály tanulóinak fele) aszerint szabja ki a büntetést, hogy a hazugság kiderült, vagy sem. A K osztály tanulói között is elég nagy azoknak a száma, akik különböző, azaz enyhébb és súlyosabb büntetést szabnának ki, de itt már csak a tanulók 21,7%-a dönt emellett. Érdekes azoknak a tanulóknak a válasza, akik nem adtak egyértelmű feleletet a kérdésre. Ezek megpróbálták menteni azt a gyereket, akinek esetében nem derült ki a hazugság. Pl. így: „Abban igazat mondott, hogy moziba ment, az is igaz volt, hogy osztálytársaival”. Tehát a féligazság bizonyos vonatkozásban nem is igazi hazugság ezeknél a tanulóknál.

A K osztály tanulói értékítéletükben jobban elvonatkoztattak attól a tényről, hogy a hazugság kiderül, vagy sem. A történetben azonban nemcsak hazugság fordult elő, hanem iskolakerülés is. Így sok tanuló elsősorban ezt az azonos vétiséget ítélte el, és csak másodlagosan a hazugságot. A vizsgálati szöveg ez esetben nem a legsikerültebb, mivel nem csupán a hazugság megítélése szerepel benne, bár nehéz olyan hazugságmegítélési helyzetet adni, ahol más vétés nem fordul elő.

A tanulók ezért legtöbbször mind a két helytelen cselekedetet jelölik válaszukban. Pl. „Egyformán büntetném őket, mert egyik sem volt iskolában, és mindketten hazudtak.” „Eszter és Ágnes egyforma büntetést érdemel, mindketten nagyot hazudtak, egyik sem tudta mi a kötelesség.” „Esztert és Ágnest egyformán büntetném meg, mert Eszter hazudott, Ágnes félreérthetően, csalafintán mondta el a történetet.”

A különböző büntetés indoklásából néhány példa: „A két kisleányt nem büntetném meg ugyanarra, mert Ágnes csak félig mondott hazugságot.” „Nem büntetném egyformán, mert Ágnes majdnem igazat mondott, csak édesapja értette rosszul.” „Esztert büntetném meg jobban, mert

egészen mást mondott, mint ami igaz, Ágnes elmondta az igazat, de úgy, hogy felmentette magát a büntetés alól.” „Eszter súlyosabban hazudott, mint Ágnes, de ez a másik mákvirág is félrevezette a szüleit.”

Az indoklásból azért kiderül, hogy a tanulókat mennyire befolyásolja az a tény, hogy kiderül-e a helytelen cselekedet, vagy sem. A K osztály tanulójánál ez a szempont — mint az előző történet ítéleteivel kapcsolatban is jeleztem — már kisebb számban fordul elő, elemzésük pontosabb, ítéletük megbízhatóbb.

Összegezve a hazugság megítélésének és differenciálásának vizsgálatát, valamint ennek kiegészítő ellenőrző vizsgálatát, a szándék megítélését és annak mérlegelését, hogy a tett kiderül-e, vagy sem, megállapítható, hogy a K osztályban az erkölcsi elemzőképesség és a gondolkodás fejlődött. Ezek a tanulók a lényeges jegyeket pontosabban emelték ki, körütekintően elemeztek és objektívan reális, tehát pontosabb ítéletet alkottak. Kétségtelen azonban, hogy az E osztályban is van ilyen fejlődés a kiinduló vizsgálatához viszonyítva, de a spontán fejlődés üteme elmaradt az irányított erkölcsi ismeretszerzésben részt vevő tanulók eredményeihez viszonyítva.

AZ IPARI SZAKKÖZÉPISKOLÁBA JELENTKEZŐ GYŐRI NYOLCADIK OSZTÁLYOSOK MŰSZAKI ÉRDEKLŐDÉSE

A szakközépiskolai képzésben nagy változások előtt állunk. Ennek az iskola-típusnak a szükségessége senki előtt sem kétséges, annál fontosabb, hogy megtaláljuk a képzésnek azt a sajátos arculatát amely a társadalmi követelményeknek megfelel, amely a népgazdaság, az egyre gyorsabban fejlődő nagyipar számára megfelelő szintű szakembereket képez.

A szakmai-műszaki munkatevékenységre való közvetlen felkészítés speciális nevelési feladatrendszer kialakítását igényli. Ezen belül a hivatás iránti érdeklődés felkeltése, megerősítése és kiteljesítése elsőrendű fontosságú szerepet tölt be a képzési cél megvalósításához vezető úton. Csak a szakmájuk iránt érdeklődő fiataloktól várhatjuk el a tanulás során az önállóságot, a kezdeményezőkészséget, az alkotó aktivitást.

Az érdeklődés rendkívül bonyolult, dinamikusan változó, nehezen mérhető személyiségjegy. Fejlesztése nagy körültekintést igényel, magasrendű nevelési feladatot jelent. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a műszaki-szakmai érdeklődés *fogalma* nem tisztázott. Ennek a fogalomnak olyan tartalmat kell adni, amely nevelési céljainkkal adekvát. Mit értünk ez alatt? Olyannak kell lennie a helyesen értelmezett műszaki érdeklődés *tartalmának*, hogy magában foglalja az érdeklődésnek mindazon területeit, amelyeknek a műszaki-szakmai munkatevékenységre való felkészülés, a munkavégzés és a permanens továbbképzés szempontjából motivációs szerepük van. Így mindenekelőtt a politechnikai érdeklődést, hiszen a műszaki szakemberhez a legszorosabban hozzátartozik a korszerű nagyüzemi termelés legáltalánosabb alapjainak ismerete, a népgazdasági szemlélet stb.

A műszaki érdeklődés a műszaki szakember permanens együttthaladását szolgálja a tudomány és technika fejlődésével, főleg akkor, amikor az iskola által megszabott „kényszerpályáról” lelépve, a külső motívumok a megszokottnál kevésbé készítetik erre. Ez utóbbi szerepe a műszak érdeklődésnek egyre nagyobb hangsúlyt kap, s az „időtálló” szakemberképzés egyik fontos tényezőjeként tarthatjuk számon.

A műszaki érdeklődés tartalmának konkretizálása, dimenziókra bontása problematikus feladat. Ehhez a tudomány és technika nagymértékű változékonysága, fejlődése is hozzájárul. Nyilvánvaló, hogy egyre nagyobb szerepe lesz a szellemi tevékenységnek a műszaki szakemberek munkatevékenységének valamennyi szintjén. Ennek kell tükröződnie a műszaki érdeklődés struktúrájában is. Az is nyilvánvaló, hogy a műszaki érdeklődés egyre inkább magában foglal (a politechnikai érdeklődésen kívül) olyan területeket is, amelyek az érdeklődés általános felosztásában nem tartoznának a műszaki érdeklődés körébe.

Mindezek arra utalnak, hogy a műszaki érdeklődés fejlesztése és motivációs bázisként való felhasználása a képzés során az ipari szakközépiskolában fontos és

bonyolult, nagy pedagógiai felkészültséget igénylő feladat. Ez a munka tulajdonképpen az *általános érdeklődés fejlődésének folyamatába való bekapcsolódással* kezdődik. Említettük, hogy rendkívül dinamikusan változó személyiségjegyről van szó, különösen a szakközépiskolába kerülés idején, 14 éves korban. Fejlesztésénél figyelembe kell venni a fiatalok már kialakult érdeklődésének, különösen a műszaki érdeklődésnek a pillanatnyi struktúráját, tartalmát, s azokat a tényezőket, amelyek alakulásában nagy szerepet játszanak.

A műszaki érdeklődést a vizsgálhatóság érdekében a következő dimenziókra osztottuk:

A = amorf (kialakulatlan, felületes)

B = logikai — problémamegoldó

C = alkotó — tervező

D = gyakorlati — manuális

E = szervező, irányító

Éppen az érdeklődés rendkívüli változékonysága miatt — különösen a serdülőkorban — van egy olyan része a műszaki érdeklődésnek, amely *még kiforratlan*, felületes, nehezen meghatározható. Általában minden fiatal érdeklődik a technika iránt, mégsem nevezhetjük ezt már műszaki érdeklődésnek, legfeljebb potenciálisan tartalmazza a jegyeit. A vizsgálat során azért foglalkoztunk vele, hogy a többi határozottabb kontúrú és tartalmú műszaki érdeklődési terület erősségét a műszaki érdeklődés struktúráját a valósághoz közelállóbban tudjuk meghatározni.

A műszaki-szakmai képzés alapozó tárgyaiban és szaktárgyaiban a lexikális anyag részarányának csökkenése mellett a *logikai gondolkodás és problémamegoldó készség* fejlesztésére való törekvést figyelhetjük meg. A műszaki-szakmai munkatevékenység legmanuálisabb területein is tapasztalható az intellektualitás fokozódása, a komplex készségek egyre nagyobb köre. A szerszámgépek fejlődésében például a gépek közvetlen irányítása ugyan egyszerűsödik, de gyártásuk, karbantartásuk, javításuk, programozásuk mind bonyolultabb, magasabb rendű intellektuális feladatot jelent. Ugyancsak megfigyelhető az utóbbi időben kialakuló szakmák erősen intellektuális jellege is (pl. elektronikai műszerész, irányítástechnikai műszerész stb.).

A műszaki feladatok klasszikus körét képezik a *tervezési feladatok*. Természetesen tervezés alatt itt nemcsak a szellemi termékek létrehozására irányuló, képletek, számítások, eljárások segítségével végzett gondolkodási folyamatot értjük, hanem az anyagi terméket létrehozó alkotó folyamat manuális részéhez kapcsolódó intellektuális tevékenységet is. Ennek nagy jelentősége van, hiszen a szakmunkás munkája során nem ritkán alkot újat saját tapasztalata, tudása, elképzelése alapján. (Gondoljunk például a szerszámkészítő lakatos tevékenységére!)

A szakközépiskola — képzési célkitűzéseinek megfelelően — a gyakorlati munkatevékenységre való felkészítés egyik műhelye. Bár a nehéz, fiziológiai szempontból káros munkatevékenységek köre csökken, a *manuális készségek* szerepe nem. A változás ezen a téren a technikai fejlődés irányának megfelelően a kvalifikáltabb manualitás felé mutat, egyre finomabb, a „kéz és fej” egyre magasabb fokú koordinációját igénylő feladatokat kell a szakmunkásoknak és az ezen a téren dolgozó technikusoknak megoldani.

A középfokú képesítéssel rendelkező szakembereknek olyan felkészültséggel kell rendelkezni, hogy *szervező, irányító tevékenység* ellátására is képesek legyenek (pl. csoportvezető, művezető stb.). A nagyipari termelésre a nagyfokú szer-

vezettség a jellemző. Ennek megvalósításához minden szinten megfelelő szervező-irányító ismeretekre, készségekre van szükség.

★

A műszaki érdeklődés fejlesztésének feladatrendszerét meghatározni, megvalósításának optimális útját kijelölni csak úgy lehet, ha a szakközépiskolába kerülő tanulók érdeklődését sokoldalúan feltárjuk, s a már ebben a korban megmutatkozó jellemzőit meghatározzuk. Ahhoz, hogy a szakközépiskola közvetlen hatását kiküszöböljük, hiszen a műszaki érdeklődés fejlesztésének potenciális alapját akarjuk meghatározni, a vizsgálatba a szakközépiskolába jelentkező nyolcadik osztályos tanulókat kell bevonni.

A vizsgálat során részben a dimenziók által alkotott érdeklődési struktúrát, részben egyes külső tényezőknek e struktúrára gyakorolt hatását vizsgáltuk. Ennek során a tanulók írásbeli megkérdezését, a *kérdőíves módszert* alkalmaztuk. Ez az egyes tanulók válaszainak statisztikus feldolgozásánál bizonyos standard jeleket biztosít.

Az érdeklődés dinamikájának nyomonkövetésére ez a módszer kevésbé alkalmas, azonban aktuális, a fejlesztés alapjául szolgáló állapotát meghatározhatjuk segítségével. A változás jellemzőinek meghatározása csak időben egymást követő, egymásra épülő kérdőívekkel lehetséges.

A kérdőívet indirekt formában szerkesztettük, hogy ezzel a tanulók vélt „érdekeltségét” kiküszöböljük. Zárt és nyitott válaszlehetőségű kérdések egyaránt szerepeltek. A zárt válaszlehetőségű kérdések alkották a kérdőív törzsét, s az egyéni eltérések igényesebb figyelembevételét szolgálták a szabad válaszlehetőségek.

A vizsgálatot a *győri általános iskolák* nyolcadik osztályos tanulói között végeztük 1973 májusában.

1. táblázat.

A megkérdezett tanulók megoszlása

Szakközépiskola típusa	Fiú	leány
Gépész, villamos	73	3
Építőipari	27	14
Vegyész, könnyűipar	8	22
Összesen:	108	39

A vizsgálati személyek viszonylag alacsony száma (bár a minta nagysága megközelíti a teljes populációt) egyben kijelöli a vizsgálat korlátait. A problémakör bonyolultsága, a rendkívül nagy egyéni különbségek és az érdeklődés nagy dinamizmusa miatt a kis elemszám nem ad megbízható információtömeget, legfeljebb a lokális következtetések levonásához.

Ezek alapján a vizsgálat célja csak az lehet, hogy *kipróbáljon egy módszert a műszaki érdeklődés vizsgálatára*, amelyet nagyobb populációra kiterjesztve általános következtetéseket vonhatunk le, s ezáltal a műszaki érdeklődés fejlesztéséhez megfelelő kiinduló általánosított tényanyaggal rendelkezünk.

A továbbiakban a vizsgálat eredményeiből közlünk részleteket.

★

2. táblázat.

A műszaki érdeklődés szerkezete %-ban

Medián					Átlag				
A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
27	13	17	30	11	28	14,7	17,9	29,1	10,1

Az ipari szakközépiskolába jelentkező leányok kis száma miatt (39 tanuló) következtetések levonásához nem rendelkezünk elegendő alappal. A kiértékelés adatai így csak a fiúkra vonatkoznak.

Az első, amit megállapíthatunk: a műszaki érdeklődés nagyrészt még *amorf, kialakulatlan*. Ez megfelel az életkori sajátosságoknak és a fiatalok eddigi szerény műszaki tapasztalatainak egyaránt. Természetesen a többi területre vonatkozó százalékos értékek is inkább csak potenciális műszaki érdeklődésnek, olyan diszpozíciónak tekinthetők, amely motiváló tényezőként felhasználható a műszaki szakemberré válás folyamatában.

Az érdeklődésnek a kíváncsisággal, s az ehhez kapcsolódó explorációs (kutató) tevékenységgel való kapcsolatára utal a *gyakorlati-manuális érdeklődés erőteljes volta*. Ez szinte uralkodik ezeknek a fiataloknak a szakirányú érdeklődésén, bár ebben a korban ez általánosan megfigyelhető. Nagyon nagy a jelentősége, hiszen a szakközépiskolai képzés egyik főiránya a gyakorlati—manuális tevékenységre való felkészítés. Ezt a kedvező helyzetet nagymértékben felhasználhatjuk e területen képzési-nevelési feladataink sikeres megoldásához. Figyelmen kívül hagyása, a szürke egyhangú műhelymunka ezt az érdeklődést hamar elsovaszthatja, s nélküle komoly eredményt elérni kizárólag a tanulók belső passzivitásától kísért „erélyes” módszerekkel nehezen lehet.

Jelentékeny a vizsgált fiatalok *alkotó-tervező irányú érdeklődése*. Ennek a jelentősége a magasán kvalifikált szakmunkás munkájában is nagy, de a szakközépiskola a magasabb műszaki műveltség, tudás megszerzésére is ösztönöz és közvetlen továbbtanulási lehetőséget teremt a technikusi és különböző szintű mérnöki pályák felé, ahol az alkotó-tervező jelleg hangsúlyozottabb. Ez a kedvező alaphelyzet szintén hasznosítható a képzés folyamatában.

Nagyon elgondolkodtató azonban, hogy a *logikai problémamegoldó irányban szerény* a tanulók érdeklődése. Ez különösen a természettudományos tárgyak (matematika, fizika) területén aggasztó. A műszaki tudományok a természettudományokra épülnek, mint alaptudományokra. Elmélyült műszaki tudást csak természettudományos megalapozottsággal szerezhetünk. Nagy gondot kell tehát fordítani az ipari szakközépiskolákban, éppen a műszaki jelleg miatt, a korszerű matematikai, fizikai szemlélet- és gondolkodásmód kialakítására, fejlesztésére. Ez azonban csak egyik tényező, a szaktárgyakon belül is törekedni kell a tananyag feldolgozásának folyamatában a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére. A különböző szakkörök szintén növelhetik az érdeklődést ebben az irányban.

A legjelentéktelenebb terület — a kapott információk szerint — az *irányító-szervező feladatok* iránti érdeklődés. A szakközépiskolát végzettek közül azonban sokan kerülnek idővel egy-egy kollektívát irányító (pl. művezető) beosztásba, akik továbbtanulnak, azok pedig majdnem biztosan végeznek ilyen jellegű feladatokat. Fontos tehát, hogy a középiskolai tapasztalatok, tanulmányok során

ez a terület is kellően motivált legyen, ne szűküljön le egy-egy gazdaságtani jellegű tárgy száraz anyagába.

Érdekes megfigyelni, hogy miként változik a műszaki érdeklődés szerkezete a választott iskolatípustól függően. (3. táblázat.)

3. táblázat.

Választott iskolatípus	A minta %-a	Átlag				
		A	B	C	D	E
Gépész, villamos	67,6	28,5	14,6	16,8	30,4	9,4
		0,5	—0,1	—1,1	1,3	—0,7*
Építőipar	25	26,6	14,7	22	24,9	11,6
		—1,4	0	4,1	—4,2	1,5*

*A vegyipar a jelentkezők kis száma miatt nem értékelhető. A * az egész mintára számított átlagoktól való eltérést jelenti.

Megfigyelhető különbség a gyakorlati—manuális és az alkotó-tervező érdeklődési területeken van. A gépész, villamos szakokra jelentkezők jobban érdeklődnek a manuális tevékenység iránt, mint az építőipari szakokra jelentkezők. Ez utóbbiak pályaválasztását viszont befolyásolja alkotó-tervező érdeklődésük, ami a gépész-villamos szakokra jelentkezőknél alacsonyabb szintű.

Ha a jelentkezőket tanulmányi eredményük alapján csoportosítjuk, a 4. táblázaton bemutatott képet kapjuk.

4. táblázat

Tanulmányi átlag	A minta %-a	Átlag				
		A	B	C	D	E
Jeles	5,5	35,8	18,3	23,8	17,5	4,3
		7,8	3,6	5,9	—11,6	—5,8
Jó	69,5	27	14,9	18,2	29,8	9,9
		—1	0,2	0,3	0,7	—0,2
Közepes	25	29,3	13,5	15,3	29,7	12,1
		1,3	—1,2	—2,2	0,6	2,0

A tanulmányi eredmény csökkenésével a logikai-problámamegoldó feladatok iránti érdeklődés csökken, ugyancsak csökken az érdeklődés az alkotó-tervező irányba. Növekszik viszont a gyakorlati manuális és az irányító-szervező érdeklődés. Érdekes módon ez utóbbi éppen a közepes tanulónál a legmagasabb.

Ezek a tények a tanulmányi eredménnyel összefüggő bizonyos egyoldalúságot takarnak. Nyilvánvaló azonban, hogy a tanulmányi eredmény itt csak a tanulók személyiségének egyik indikátoraként szerepel. Az osztályok, munkacsoportok összeállításánál ilyen jellegű szempontok is figyelembe vehetők az adott iskolatípusban.

5. táblázat

Érdeklődési területek	Korrelációs együttható
logikai-problémamegoldó alkotó-tervező	0,1734
gyakorlati-manuális szervező-irányító	-0,2127
logikai-problémamegoldó gyakorlati-manuális	-0,4776
alkotó-tervező gyakorlati-manuális	-0,4520
alkotó-tervező szervező-irányító	-0,1858

Milyen relációk találhatók ebben az érdeklődési struktúrában? Az egyes érdeklődési területek *egymással alkotott korrelációját* az 5. táblázat tartalmazza.

A legerősebbek a fordított kapcsolatok, különösen a gyakorlati-manuális és a logikai-problémamegoldó, valamint az alkotó-tervező között. E két utóbbi viszont kismértékben korrelál egymással. A gyakorlati-manuális érdeklődés a szervező-irányítóval is fordított kapcsolatban áll. Mindezek arra hívják fel a figyelmet, hogy *a műszaki-szakmai képzés gyakorlati oldalának túlzott hangsúlyozása a képzési cél megvalósítását nehezíti*, könnyen egyoldalúsághoz vezethet.

Ezt a néhány adatot, s a belőlük levont következtetéseket természetesen nem ajánlatos túlértékelni. Szélesebb körű részletesebb vizsgálat, hasonló metodikával azonban olyan általánosítható eredményhez vezethet, melynek alapján a műszaki érdeklődés tudatos, tervszerű fejlesztése a szakközépiskolában folyó pedagógiai munka fontos részévé válhat.

JEGES KÁROLY

A KÉZI PERGŐKÉP-FÜZET

Állóképes és mozgóképes szemléltetés

Mintegy 40 évvel ezelőtt jelent meg az *oktatófilm* a hazai iskolákban. Abban az időben az Oktatófilm Kirendeltség 10 év alatt hatalmas szellemi és fizikai munkával nagy anyagi áldozattal a világon egyedülálló filmparkot létesített.¹ 1944-ben már 344 oktatófilm és ezeknek kereken 10 ezer másolata segítette az iskolák munkáját. Az ország felszabadulása után, amint a lehetőségek ezt megengedték, filmoktatásunk tovább fejlődött, tökéletesedett. Az oktatófilm jelentős szerepet kapott a modern audio-vizuális oktatási módszerekben is. A film jelentősége érthető. Azzal, hogy térben és időben változó jelenségeket tud megjelölni, elsőrendű szellemi szükségletet elégít ki.

Egy másik, az előbbinél sokszorosán idősebb képi szemléltetési eszköz az *állókép*. Ilyenekkel találkozunk a szakkönyvek, tankönyvek lapjain és ilyenek a fali képek, fali táblák, valamint a diavetítővel, írásvetítővel ernyőre vetített képek, és végül a tanár (előadó) által készített táblai rajzok. A képi szemléltetésnek ezek a kezdetlegesebb formái tapasztalás szerint ma is nélkülözhetetlenek.

Az állóképek között különbséget tehetünk abban a tekintetben, hogy kész képet kap-e a tanuló (olvasó), vagy pedig részt vesz a kép kialakulásának menetében. A készen odatálatl rajzoknál pedagógiaiilag sokkal értékesebbek a logikailag fokozatosan felépített, lényegében már a mozgás elemeit magukban foglaló táblai és írásvetítős rajzok. Ezek elkészítésénél komoly problémát jelent a pedagógus (előadó) gyengébb rajzkészsége. A jól rajzoló pedagógusok száma viszonylag kicsiny. Ezért itt csak az egyszerű vázlatrajzok készítésére gondolhatunk.

Ha a képi szemléltetési eszközök feladatát, hatékonyságát, teljesítményét vizsgáljuk, a fentiekén kívül lényeges különbséget tapasztalunk a *különböző egyéni befogadóképességhez való alkalmazkodás* tekintetében.

A film nagyon is alkalmas a térbeli és időbeli változások bemutatására, de nem alkalmazkodik az egyén befogadóképességének üteméhez. A tanulók (nézők) egyik csoportja számára talán lassú a közlési mód, a másik csoport számára viszont túl gyors. Az előbbiekre érdeklődése emiatt lanyhul, tehát számukra a film hatékonysága csökken; az utóbbiak pedig nem fogják fel a film mondani-valóját és emiatt csökken a hatékonyság. Nem sokat segít ezen az sem, ha a filmet időnként leállítjuk, de az esetleges újrapergetés sem. A leállítás, vagy valamely részlet újrapergetése során a lemaradottak felzárkóznak ugyan, de az előrefutottak érdektelensége még inkább növekszik. Egyetlen megoldás volna, ha minden tanuló előtt, általa szabályozottan, külön-külön peregne le a film. Ez nyilván még a távoli jövőben sem lesz megvalósítható.

¹ Geszti L.: A filmkölcsonzés ügye. A VKM Oktatófilm Kirendeltségének Hivatalos Közleményei. 1944. 9. sz. 129—130

Az egyéni befogadóképességhez való alkalmazkodás szempontjából jobb a helyzet az állóképek azon csoportjánál (tankönyv ábrái, kifüggesztett képek), amelyeket a tanulók tetszés szerinti időben és ideig szemlélhetnek. De már a kollektíve alkalmazott állóképekről (diavetítő, írásvetítő képei) ugyanaz mondható, mint amit fentebb a filmről mondtunk.

Van-e egyáltalán lehetőségünk arra, hogy a térbeliség és időbeliség érzékelte-
tése mellett messzemenően alkalmazkodjunk a tanulók (hallgatók) befogadó-
képességének sebességéhez? És főleg: van-e olyan lehetőség, ami az adott pénz-
ügyi keretek között reálisan elérhetőnek látszik?

A kézi pergőkép

Tapasztalatok mutatják, hogy e feladatok jelentős részét meg lehet oldani a pergőkép-füzettel. Itt úgyszólván egyetlen korlátozás van: egy-egy pergőfüzet-
tel csak rövid időtartamú változásokat tudunk szemléltetni. A hosszabbakat
szükség szerint kisebbekre kell bontani.

Milyen is egy kézi pergőkép-füzet? (A következőkben röviden csak pergőkép-
nek nevezzük.)

Kb. 20–40 vastagabb papír vagy műanyaglapokból összeállított, levelezőlap
méretű, vagy kisebb füzet, melynek lapjain valamely mozgásjelenségről fény-
képezett vagy rajzolt pillanatképek vannak elhelyezve úgy, hogy a füzet lapjai-
nak ujjaink között való lepergetésekor az egymásra eső vagy egymásról felemel-
kedő pillanatképek a szemléltetésben a folyamatos mozgás érzetét keltik. A pergő-
kép, mint játékszer már régóta ismert, új azonban ennek az eszköznek az okta-
tás területén való alkalmazása.² A manuális előállítás egyes technikai részleteire
vonatkozóan számos tanulmány ad tájékoztatást.³

A pergőképnek az oktatásban szélesebb körű alkalmazására BUKOVSZKY
Ferenc kartársammal együtt az 1943–44-es években megindított mozgalmun-
kat a második világháború eseményei megakasztották. A felszabadulás után
az újjáépítés korszakában ismét felmerült a pergőkép problémája, bemutatott
füzeteinket elismeréssel fogadták a Köznevelési Minisztérium Újítási Bizott-
sága által 1951 augusztusában rendezett újítókiaállításon.⁴ Az úgy akkor, rajtunk
kívülálló okokból szintén nem fejlődhetett tovább a megkívánt módon. Most
azonban az audio-vizuális, továbbá a programozott oktatásban világmérete-
kben bekövetkező gyors fejlődés láttán, illetőleg a levelező oktatás nehézségeinek
ismeretében a pergőkép ügye kényszerű szükségszerűséggel újból jelentkezik.

² Jeges K.: Mozzanatos pergőképeket előállító füzet. Szabadalmi leírás. M. Kir. Szabadalmi Bírósá-
g IX/h találmányi osztály, J—4585. alapszám. A bejelentés napja: 1943. jan. 11.; *Uő*: Egy
új szemléltetési eszköz, a kézi pergőkép. Magyar Tanítóképző, 1943. 5. sz. 141–145.; *Bukovszky*
F.: Kézi pergőképek a mennyiségtan tanításában. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Köz-
löny, 1943. október; *Uő*: A kézi pergőképekről. Protestáns Tanügyi Szemle, 1944. augusztus
(ez utóbbi, sajnálatos módon, néhány zavaró sajtóhibával); *Sebestyén J.*: A film és a kézi pergő-
kép problémája a szemléltetésben. Nevelésügyi Szemle, 1944. 3–4. sz.; *Uő*: A film és a kézi
pergőkép problémája a szemléltetésben. A VKM Oktatófilm Kirendeltségének Hivatalos Köz-
leményei, 1944. 9. sz. 139–143.

³ *Jeges i. m.*; *Bukovszky i. m.*; továbbá a 4. lábjegyzetben említett közlemények.

⁴ *Bukovszky F.*, *Jeges K.*: Kézi pergőképek alkalmazása a matematika tanításában. Az „Újszerű
szemléltetési eszközök és módok” c. kötetben. Bp. 1952. 66–67.; Kézi pergőképek alkalmazása
a matematika oktatásában. *Jeges K.* és *Bukovszky F.* újítása. Az „Újítások könyve” c. kötetben
(a III. országos újítókiaállításon bemutatott újítások és találmányok). Bp. 1953. 349.

A jelenlegi helyzet annyiban kedvezőbb, mert fejlettebb nyomdatechnikával, szükség szerint színes ábrák nyomásával a pergőképek tömegcikként viszonylag jelentéktelen költséggel előállíthatók. De az is előny, hogy időközben a filmes oktatásban megnövekedett a hurokfilmek száma, ezeket pedig jól lehet használni a pergőkép készítésénél. Elegendő a film minden negyedik-ötödik kockáját fotográfiai vagy xerográfiai úton felnagyítani a pergőkép méretére.

A pergőkép néhány tulajdonsága

Mik az egyezőségek és különbségek a pergőkép és a film között?

Egyeznek abban, hogy a pergőkép is a *mozgás érzetét* kelti. Különbség van viszont abban, hogy a pergőkép pillanatképei *lassabban következnek egymás után*, a szokásosnál jóval kisebb képfrekvencia is elegendő. Ennek folytán kevesebb pillanatképre van szükség, a lapok száma jóval 100 alatt van. Egyszerűbb anyag-részek ábrázolásánál elegendő lehet 20—30 lapból álló pergőkép is. Sok esetben az is elegendő, ha csak a lényeges változórész környezetéből veszünk fel több, egymásra következő pillanatképet, vagy készítünk vázlatrajzot. Ebben az esetben a pergőkép lapjait lassan pergetve (esetleg mp-enként 1—2 lapot) mintegy lassított felvételen tanulmányozhatjuk a változást.

Ha tehát a pergőképet normális ütemben pergetjük, mozgás érzete keletkezik akkor is, ha a képfrekvencia kisebb a filmmel szokásosnál. Viszont ha mp-enként csak 1—2 képet pergetünk, „lassított felvételt” látunk. Érdekes megfigyelés, hogy már mp-enkénti 4—6 képváltásnál is mozgás érzete keletkezik. Itt már nem a szemben létrejött utókép játszik szerepet; hanem nyilván valamilyen agy-fiziológiai folyamat.⁵

A pergőképpel létrehozott mozgásérzettel kapcsolatban, mivel mp-enként a normálisnál kevesebb kép pereg le a néző szeme előtt, felmerül a *vibrálás* kérdése is. Tapasztalás szerint nincs fárasztó vibrálás. Nyilván azért nincs, mert a képváltozások során nem nagy a fényerőingadozás, de valószínűleg azért sem fárasztó a pergőkép nézése, mert egy-egy alkalommal rövid ideig használjuk.

Mint láttuk, a pergőkép hatékonyságának két legfontosabb tényezője az, hogy egyrészt a személyhez alkalmazkodik, másrészt a mozgás érzetét kelti. Egyes tananyagrészek tanulmányozásánál nem feltétlenül szükséges a folyamatos mozgás érzetét kelteni. Egy összetettebb geometriai szerkesztésnél, a folyóágy, vagy hegyek kialakulásánál, növények fejlődésénél, vagy a sejtosztódásnál stb. esetleg kevesebb, talán csak 8—15 képből álló pergőképre van szükség. Ezek a pergőkép képek az időben lejátszódó folyamat nagyobb időközökben felvett pillanatnyi helyzeteit ábrázolják. Ezeket a képeket kell a tanulónak egymással összehasonlítani, hogy az időközi változást gyorsan, keresgélés nélkül felfedezhesse. De ha nincs folyamatos mozgás, miért van akkor szükség pergőképre?

Ha ezeket az egymástól csak kis mértékben, esetleg csak jelentéktelennek látszó, de fontos részletekben különböző képeket egymás mellé helyezzük, a változás felismerése nehéz, fárasztó szemrontó és időigényes munka. Könnyben ennyi kép nem is férne el. Ha azonban a képek egymás alatt következnek úgy, hogy a változatlan részek a pergetés során fedik egymást, a változó részletek

⁵ Jeges i. m. (Magyar Tanítóképző), Sebestyén i. m. (VKM Oktatófilm Kirendeltségének Hivatalos Közlönye)

azonnal szembe tűnnek, felismerhetők. Ezt a módszert már régen alkalmazzák a csillagászatban az ún. blinkkomparátorban a változó helyzetű égi objektumok (üstökösök, állócsillagok elmozdulása, kisbolygók stb.) vizsgálatánál. Az égboltnak ugyanarról a helyéről két különböző időpontban készítenek felvételt és e két képet felváltva juttatják a szembe. A változó részek (az időközben elmozdult objektumok) vibrálnak a szemben, így azok a sok állandó részlet (más csillagok képei) között azonnal felismerhetők.

A pergőképnek az előzőekben leírt eredeti fajtáját, ami a folyamatos mozgás érzetét kelti, „folyamatos” pergőképnek, a jelen pontban leírt második fajtáját pedig „szakaszos” pergőképnek nevezhetjük.

A rajzos pergőképhez a *rajzos trükkfilmek* állanak legközelebb. Ezek hatékonyságának megállapítására kísérleteket végeztek,⁶ amelyeknek tanúsága szerint a jó trükkfelvételek a lényeg kiemelésével és leegyszerűsítésével nagymértékben segítik a tanulókat a kérdéses jelenség megértésében. Valószínűleg kedvező hatása lenne a pergőképnek is, mivel alkalmazkodik a tanulók egyéni pszichológiai és fiziológiai sajátosságaihoz.

A képi oktatási formával kapcsolatban a British Institute of Management egyik 1965-ben tartott konferenciáján⁷ egy érdekes és fontos megfigyelésre hívták fel a figyelmet. A hallgatók anynyira megszokják a film- dia- és rajzfilmvetítést, hogy szinte elszoknak attól, hogy „a szóbeli előadásokra kellőképpen odafigyeljenek, a szóban közölteket eléggé megjegyezzék...” Úgy látszik, a képi oktatási formák eltúlzott alkalmazásának is megvannak a maga hátrányai, mint minden túlzásnak. Ettől a veszélytől a pergőkép alkalmazásánál bizonyára nem kell tartani, hiszen ez csak a térben és időben változó jelenségeknek lényeges és rövid mozzanatait mutatja be.

Egy értékes cikkre szeretnénk még kitérni.⁸ Ebben a szerző a 8 mm-es trükkfilm készítéséről ír. Tárgya a transzverzális hullámmozgás. A 8 mm-es filmet olcsósága mellett azért is jobbnak tartja a más méretűeknél, mert a film vetítőgépe visszafelé is járatható, tehát egyes filmrészletek vetítése megismételhető, ami a szerző szerint „hallatlan előny”. Ezzel teljes mértékben egyet lehet érteni. A hullám kialakulását 24 fázisképben ábrázolja. Megjegyzi azonban, hogy a gép 16 kép/sec vetítési frekvenciája miatt egy-egy fázisképről kettőnél is több felvételt készítenek. A vetített kép ugyan „darabossá” válik, de a folyamat megértését a lassítás nagyban segíti — írja a szerző.

Ha a fenti filmvetítés helyett pergőképet adnánk a tanulók kezébe, a szemléltetés valószínűleg sokkal hatékonyabb lenne.

A pergőkép a *programozott oktatásba* is beilleszthető, különösen azért, mert jellegéből közvetkezően jól alkalmazkodik az egyéni sajátosságokhoz. A. J. BERG szerint a programozott oktatásban⁹ a hangsúly a nagy előadótermekben folyó oktatás individualizálására helyeződik át. A különböző tanulók pszichológiai és fiziológiai sajátosságai, valamint azon képességük foka, hogy az információkat át tudják venni, osztályozni tudják és megőrizték, majd pedig emlékezetükben felidéznek, rendkívül különböző. A pedagógiai információközlés ütemének és jellegének feltétlenül az említett sajátosságok ismeretén és azok figyelembevételén kell alapulnia. A pedagógusnak a tanulók reális pszicho-fiziológiai lehetőségeihez kell alkalmazkodnia. Ha ezeket figyelmen kívül hagyjuk, az eredmény

⁶ Békés J., Zátonyi S.: Kísérlet az oktatófilm hatékonyságának megállapítására. *Pedagógiai Szemle*, 1972. 10. sz. 902—909.

⁷ Audio-vizuális Technikai és Módszertani Közlemények, 1967. 2. sz. 22—23.

⁸ Hajdú I.: Animációs film készítése a fizika tanításához. *A Fizika Tanítása*, 1973. 4. sz. 120—122.

⁹ A. J. Berg: A programozott oktatásból remélt eredmény: tartós ismeretek, időnyereség, kevesebb bukás. *Audio-vizuális Technikai és Módszertani Közlemények*, 1967. 2. sz. 27—35.

csak siralmas lehet. Egyebek között ezeket mondja idézett dolgozatában BERG. A fentiek szellemében megszervezett programozott oktatásnak bizonyára fontos segédeszköze lehet az egyéni sajátságokat messzemenően figyelembe vevő pergőkép.

A pergőkép legegyszerűbb és legolcsóbb egyénileg használható oktatási eszköz.

A pergőkép számos anyagrész tárgyalása során még *kísérleti eszközként* is alkalmazható, tehát lényegesen többet adhat az egyszerű képi szemléltetésnél.

Ezt egy példán mutatjuk meg. Feladat: *Az út, sebesség, idő kapcsolata és a mozgások relativitása.* Erre a célra e sorok írója kísérletképpen egy 31 lapból álló pergőképet készített. Lapméret 7×12 cm, képméret 7×5 cm. A képen négy autó mozog egy mm beosztású „út”-on, ez az út egyben az álló koordináta-rendszert is jelenti. Az egyik (fekete) autó a tetején az úttal párhuzamos helyzetű mm beosztást visz magával, ez a mozgó koordináta-rendszer. A képen a múlt időt mutató óra is látható. A fekete autóval azonos sebességgel fut mögötte egy zöld autó, továbbá más sebességgel egy barna és fehér autó. Később ez utóbbi megáll.

A tanulók a pergőképhez mellékelt feladatlapból (munkafüzetből, programból) megtudják, hogy itt egy tényleges jelenségről készült pillanatfelvételek sorozatát kapják kézhez. Mi ez a jelenség? Ha a pergőképet egyenletes ütemben pergetik, úgy látják az autók mozgását, mint egy filmen. Bonyolult viszonyokat látnak a járó órával együtt. Egy-két pergetéssel nem is ismernek meg minden részjelenséget (pl. hogy a négy autó mindegyike hogyan mozog és az egymáshoz viszonyított mozgásukat sem). Többször le kell pergetniük, mindig más-más jelenségcsoportot kísérve figyelemmel. Ez eddig kvalitatív jellegű megfigyelés, ez után következik a kvantitatív kísérlet. A következő feladatokat kaphatják a sok közül:

1. Milyen sebességgel haladnak az egyes autók? Ehhez le kell mérniük egy adott idő alatt megtett utat. Tehát pl. a barna autó reflektora a $t_1 = 8$ s-ban az $s_1 = 380$ m-es útjelzésnél (9. sz. pergőkép-lap) és a $t_2 = 17$ s-ban $s_2 = 550$ m-es útjelzésnél volt. (18. sz. lap). Tehát a közben eltelt 9 s-nyi idő alatt 170 m utat tett meg. Így sebessége

$$v = \frac{s_2 - s_1}{t_2 - t_1} = \frac{170 \text{ m}}{9 \text{ s}} = 18,88 \text{ m/s}$$

Az időt az egyes lapokon feltüntetett óramutató állásokból állapítják meg. Azt is tapasztalhatja a tanuló, hogy ha más két időpontot választ ki és veszi a megfelelő utakat, ugyanazt a sebességet értéket kapja. (Egyenletes mozgás).

2. Hasonló módon megállapítva a sebességeket, kiderül, hogy az autók sebessége más lesz a fekete autóval együtt mozgó koordináta-rendszerben.

3. Az autók sebessége más és más aszerint, hogy melyik koordináta-rendszerhez viszonyítjuk a mozgást. (Pl. a fekete autó sebessége a mozgó koordináta-rendszerben nulla stb.)

Nem szükséges tovább részletezni az igen változatos többi feladatot, már a felsoroltakból is látható a pergőkép kísérleti eszközként való alkalmazhatósága. Sok esetben iskolai körülmények között a ténylegesen el sem végezhető kísérlet a fentihez hasonló módon csak pergőképpel oldható meg.

Érdemes megemlíteni, hogy az ilyen, felvételekkel kiegészített kísérlet nem ismeretlen a jobban felszerelt iskolákban. A szabadon eső, a lejtőn, vagy vízszintes lapon guruló golyókról, vagy légpárnás szekrényekben csúszó korongokról készített fényképfelvételek kiértékelése közel áll a mi módszerünkhöz. A pergőképes feldolgozásra ajánlható témák felsorolásában, a cikk végén, keresszettel megjelöltük azokat, amelyek a fentihez hasonló módon való feldolgozásra alkalmasnak látszanak.

Természetes, hogy a pergőkép feltételezett tömeges előállítása után is sok lenne még a tennivaló. Olyan programokat kell készíteni, amelyeknek egyik eszköze a pergőkép. Gondoskodni kellene a visszacsatolást megvalósító olcsó berendezésről. Ebben az irányban jelentős munkát végeztek ZÁBORI S. és HARTAI L., akik a feleletválasztásos visszakerdezés, ellenőrzés megvalósítására olcsó

és könnyen előállítható berendezést terveztek.¹⁰ Könnyű belátni, hogy az olcsóságra törekvésnek, különösen jelenlegi hazai körülményeink között nagy jelentősége van. Erre mutatnak az oktatógépek hazai és világpiaci árai.

Néhány számadat

A pergőkép nyomdatechnikai úton, a könyvek, füzetek sokszorosítási módjához hasonlóan sok tízezres példányban előállítható. Egyik nyomda előzetes kalkulációjából kiderült, hogy egy kb. 10×5 cm méretű, 30 lapos pergőkép kereskedelmi ára 2—3 Ft körül lenne. Vegyük a füzet árát 3 Ft-nak. Feltételezzük, hogy az általános iskolai fizikakönyv anyagának megfelelő részei 20 különböző, átlagosan 30 lapos pergőképben vannak feldolgozva. Egy tanulóra 60 Ft, az osztályra (30-as létszámot véve) 1800 Ft költség esik. De sok tantárgynál lényegesen kevesebb a tankönyvhöz kapcsolódó pergőképek száma. A költségek is ezzel arányosan csökkennek.

Elképzelhető egy még ennél is jóval olcsóbb megoldás, a *pergőképes tankönyv*. Az eddigieknél valamivel szélesebb margójú tankönyv margójára lennének a kb. 3×2 cm méretű képek nyomva. Tehát maga a tankönyv szerepelne egyúttal, mint pergőkép, azzal a különbséggel, hogy nem egy, hanem sok pergőképet tartalmazna.

A tankönyv 20 cm hosszú margóján kb. 7 különböző témájú pergőkép egyes képei férnének el egymás alatt. Ha a könyv pl. 200 oldalas és egy pergőkép lapszámát átlagosan 30-nak vesszük, a margó egy meghatározott helyén 3 különböző képsorozat, az egész könyvben tehát $7 \times 3 = 21$ pergőkép helyezhető el. Ha a könyv anyaga kevesebb pergőképet igényel, a képek méretét lehet növelni. Technikai okokból a könyvlapoknak csak az egyik oldalát használhatjuk. Az ilyen tankönyveket a szokásostól kissé eltérő módon kellene fűzni, ez azonban nyomdatechnikailag áthidalható. Egy kivágással, „ablakkal” ellátott lap alkalmazásával az is elérhető, hogy csak a kívánt pergőkép látható, a többi nem zavar.

A pergőképes tankönyvnél a képek száma lényegesen megnövekedik, ami emeli a rajzok és klisék készítésének árát, de minthogy a tankönyvek néhány százezres példányszámban készülnek, a várható költségtöbblet csak 1—2 Ft-tal emelné a könyv árát. A megoldások közül az a jobb, amelyik lehetővé teszi, hogy a tanulók a pergőképet otthon is tanulmányozzák. Ezt pedig a minimális költségű pergőképes tankönyv tenné a legegyszerűbben lehetővé. Ezért lenne fontos ilyen tankönyvek készítése és a megoldás és alkalmazás részletkérdéseinek kivizsgálása (optimális alak és méret, egymás alatti képsorok sűrűsége, papíryanag minősége, fűzési mód stb.).

Anyagkiválasztás

A pergőképpel feldolgozható anyagrészek kiválasztása gondos munkát igényel. Filmszerű látás kell hozzá.

Az alábbiakban elsősorban a fizika és matematika köréből adunk tájékoztató jellegű felsorolást, a többi tárgyból csak egy-két részletet ragadunk ki. A tanulók életkorát illetően elmondható, hogy a pergőkép egész oktatási rendszerünkben használható, beleértve a levelező oktatási formát is. Az alábbi felsorolásban az egyes címek után zárójelbe tett A, K, F betűk azt jelentik, hogy az alsó fokon

¹⁰ Zábori S., Hartai L.: Átmeneti megoldások, azonnali eredmények egyszerű eszközökkel. Audio-vizuális Technikai és Módszertani Közlemények, 1967. 3. sz. 19—28.

(6–10 év), középfokon (10–18 év), vagy felsőfokon alkalmazható a címben megjelölt anyagrészlet pergőképe. A fizika címfelsorolás *a*)-val jelölt első része az UNESCO egyik újabb kiadványából¹¹ vett hurokfilmek címeit tartalmazza. Minthogy a hurokfilmekből könnyen készíthetünk pergőképet, az alábbi felsorolás a pergőképkel feldolgozható anyagrészek felsorolásának is tekinthető.

Fizika a)

A germánium elemi cellája (K, F) — A germánium kristályszerkezete (K, F) — Rekombináció (F) — Töltéshordozók gyorsulása (K, F) — Vezetés tiszta germániumban (K, F) — N-típusú kristályok keletkezése (K, F) — P-típusú kristályok keletkezése (K, F) — Vezetés N- és P-típusú kristályokban (K, F) — Barrier keletkezése egy P-N kristályban (F) — A P-N csatolás (K, F) — Kristálydióda, a barrier szélessége (F) — Kristálydióda, egyenirányítás (K, F) — Katódsugárcső (K) — Atomok és elektronok (K) — Két forrás fázisban+ (K, F) — Két forrás mozgása+ (K, F) — Fázisváltozás (K, F) — Frekvenciaváltozás (K, F) — A mérleg felállítása (K) — A mérleg használata (K) — Energia és az inga+ (K) — Momentum és az inga (K) — Egyenletes vonalmenti sebesség+ (K) — Egyenletes gyorsulás+ (K) — Erő, tömeg és gyorsulás (K) — Körmozgás+ (K) — Állóhullámok+ (K) — Bernoulli elmélete (K) — Egyenáramú dinamó (K) — Váltóáramú dinamó (K) — Egyenáramú motor (K) — Hidraulikus emelő+ (K) — Surlódás (K) — A csavar (K) — Archimedes elve (K) — Newton törvénye, állandó tömeg (K) — Newton törvénye, állandó erő (K) — Impulzusmomentum (K) — A momentum megmaradása (K) — Szabadesés+ (K) — Elmozdulás+ (K) — Pillanatnyi sebesség+ (K) — A sebesség fogalma+ (K, A) — Egyenes mozgás egyenletes sebességgel+ (A, K) — Átlagos sebesség, időmérés+ (A, K) — Nagy sebesség mérése (K) — Mozgásformák (K) stb.

Ez a felsorolás különböző európai és tengerentúli országok fizikaoktatási reformtörekvéseiről írott referátumokból való és arról is némi tájékoztatást nyújt, hogy világviszonylatban mely anyagrészeket tartanak fontosnak és alkalmasnak filmes szemléltetésre. Az Egyesült Államokban több szervezet is foglalkozik oktatófilmek előállításával. Gazdag anyaguk felsorolása meghaladja a jelen cikk terjedelmét, az előzőekhez képest ismétléseket is tartalmaz, az UNESCO hivatkozott nagyformátumú kiadványában hat oldalt vesz igénybe (178–183. old.).

Fizika b)

Csak kiragadott példák: Rugalmas és rugalmatlan anyagok (A) — A fény visszaverődése síktükörről (A) — Fénytörés, teljes visszaverődés (A, K) — Az emberi szem, a lencse alkalmazkodása (A, K) — Nyomóerő és nyomás szilárd testekben (A) — Az úszás esetei (A) — Energia, energiaátalakulások (A, K) — Négyütemű belsőégésű motor (K) — A hang keletkezése és terjedése (A, K).

Általában nem dolgoznánk fel olyan jelenségeket, amelyek csak kísérleteket ábrázolnak, hacsak nem szerepelnek bennük a kísérletek során nem érzékelhető hatók (erők, erőterek, molekuláris mozgások), amelyek esetleg nem is léteznek a valóságban, csak jó munkahipotézisek.

A felsőoktatás területén is kínálkozik jónéhány téma a már érintetteken kívül pergőképes feldolgozásra. Ismét csak néhány kiragadott példa SIMONYI K. *Elméleti villamosság* című könyvéből — Az energiaáramlás iránya egy kondenzátor külső terében szinuszosan váltakozó feszültségnél (F) — Bonyolult váltóáramú hálózatokban a hálózat különböző pontjaiban a fázis- és az időben változó áram- és feszültségviszonyok- ábrázolása (F) — Az illesztett fogyasztóval lezárt távvezeték áram- és feszültségviszonyai (F) — Különböző csövekben fellépő hullámformák változásai elektromos és mágneses erővonalak feltüntetésével (F) — Különböző hullámformák koaxiális kábeleken (F) stb.

Matematika

A tört értékének változása a számláló és/vagy a nevező változásával (A) — Egyenes arányosság (A) — Fordított arányosság (A) — Kör kerülete és területe (A) — Tengelyes szimmetria (A, K) — Középponti szimmetria (A, K) — Háromszög szögeinek összege (A) — Háromszög területe (A) — Egyenes ábrázolása (forgás és párhuzamos eltolás, egyenlet) (K) — Másodfokú függvény (K) — Két tag összegének köbe (K) — Két négyzet különbsége (K) — Hegyes, derék, tompaszögek (A) — Kör és egyenes kölcsönös helyzete (A, K) — Két kör kölcsönös helyzete (K) — Forgáshenger palástja (K) — Szögfelező (A, K) — Háromszög köré írható kör (K) — Háromszögbe írható kör (K) — Forgáskúp palástja (K) — Tükrözés egyenesen (K) — Középponti és kerületi szögek (A, K) — Thales tétele (A, K) — Hasáb keletkezése párhuzamos él mozgásával (K) — Látószög (K) — Vektorösszeadás (K) — Merőleges vetítés (K) — Két egyenes távolsága (K) — Pitagorász tétele (K) — Középpontos nagyítás (K) — Távolságmérés (K) — A tangens

¹¹ New trends in physics teaching. Vol. I. (1965–1966). Párizs, UNESCO 1968.

függvény (K) — A sinus függvény (K) — A cosinus függvény (K) — Háromszög súlypontja (K) — Számítási és mértani közép (K) — Exponenciális függvény (K, F) — Logaritmus függvény (K, F) — Kétszeres és félszög sinusa (K, F) — Ellipszis fonalas szerkesztése (K) — Folytonos és szakadós függvény (K, F) — Sinus x per x határértéke (K, F) — Szélső értékek (K, F) — Harmadfokú függvény (K) — Függvények menete és a differenciálhányados (K, F) — Számítási sor összege (K) — Végtelen mértani sor összege (K) — Kúpszeletek (K, F) — Mértani helyek: egyenest egy pontban érintő körök (K) — Mértani helyek: Szögsszakakat érintő körök (K) — Kör legördítése egyenesen, ciklois (K, F) — Egyenes legördítése körön, evolvens (K, F) — $\sin^2 x$ függvény integrálja (F) stb. — Hasonlóan kínálkoznak témák az ábrázoló geometria köréből.

Földrajz

A szél keletkezése (A) — A hegyvidék hatása a hegység mögötti területek csapadék-alakulására (A, K) — A cseppkőképződés folyamata (A, K) — Talajerózió (K) — Ciklonok mozgása, kihatása az időjárásra (K, F) — Tűzhányók működése (K, F) — Hegyrendszerek kialakulása (K) — A földrészek kialakulása (K, F) stb. További témákat kínál a csillagászati földrajz.

Biológia

A nyelés folyamata (K) — A pete vándorlása a méhkürtben (K, F) — A szív működése (K, F) — A feltételes reflex kialakulása (K, F) — A hallás folyamata (K) stb.¹²

További példákat és más tárgyak köréből vett példákat nem említünk, a kiválasztás nyilván az érdekelt szakemberek feladata lesz. Még csak annyit, az említett tantárgyakon kívül még számos más tantárgy is sikerrel alkalmazhatja a pergőképet.

Ide kívánczik a múlt század nagy didaktikusának, a matematikus BOLYAI Farkasnak ismert mondása: „Ha a mozgást megengedjük, a geometria élénkebbé, könnyebbé és érthetőbbé válik”. Módosítsuk ezt csak annyiban, hogy nemcsak a geometriára érvényes, hanem talán minden tudományágra, minden iskolai tantárgyra. A kérdés: hogyan „engedjük meg” a mozgást, hogyan vezessük be a tanítás menetébe és az egyéni tanulásba? Ennek egyik új, az egyéni felfogóképességhez jól igazódó eszköze lehet a pergőkép.¹³

¹² Ezúton is köszönöm *Bukovszky* Ferenc kandidátusnak a kézirat néhány kiegészítését.

¹³ Robert *Karplus* fizikaprofesszor (Univ. of California, Berkeley) szerint az Amerikai Egyesült Államokban az alsó tagozatos, 6–12 éves tanulók természettudományos oktatásának „Science-program”-ja keretében — amelyben több mint két millió tanuló részesül — használják a pergőképfüzetet. *Karplus* közlése szerint mintegy 15 évvel ezelőtt vezették be, mint segédtan-eszközt, szerinte az oktatásban nagyon jól használható. Nyomdai úton állítják elő és minden tanuló kezébe adják. 12 évesnél idősebb tanulókkal azonban még nem végeztek kísérleteket.

A PERMANENS ÖNMŰVELÉS ÉS A MŰVELŐDÉSI OTTHONOK, IFJÚSÁGI KLUBOK DIÁKLÁTOGATÓI

A permanens önművelés korunk egyik legjelentősebb felismert szükségszerűsége. Új megvilágításba helyezi a nevelés sok problémáját, így többek között a diákok kulturált szabadidőszokásainak kialakítását. Egyre fontosabbá válik az iskola számára, hogy beleplántálja diákjaiba az élethosszig tartó önművelés igényét, kifejlessze erre való készségeiket, nem utolsósorban életvitelük szerves részévé alakítsa a szabadidő kulturált eltöltésének, kiaknázásának szokásait. Olyan maradandó szokásokat kell kialakítani a diákevek alatt, amelyek túlélnek az iskolákat és felnőtt korban is alkalmasak a tudásvágy felkeltésére, képessé tesznek a kultúrártékek felismerésére, új és új ismeretek elsajátítására.

A diákok kulturált szabadidőeltöltésre nevelésének új, természetes keretétől kíváncsognak napjainkban az ifjúsági klubok, a művelődési otthonok.

Az iskolák, ifjúsági klubok, művelődési otthonok együttes diákszabadidő-foglalkoztatási lehetőségeinek feltárására indítottunk nevelésszociológiai vizsgálatot a főváros egyik kerületében, Zuglóban. A vizsgálatokban résztvesz a MTA Pedagógiai Kutató Csoport, a Bp. XIV. ker. Tanács Végrehajtó Bizottság és a Bp. XIV. ker. KISZ Bizottság. A kutatás az 1971/72 tanévben kezdődött és kiterjedt a kerület összes középfokú oktatási intézménye — azaz három gimnázium, négy szakközépiskola, három szakmunkásképző intézet — diákjaira. A módszerek között szerepelt írásos ankétal történeti helyzetfelmérés a klubokban; egyéni és csoportos interjú, megfigyelés a klubokban; módszertani—koordinációs központ kialakításának kísérlete a tanács művelődési otthonában stb.

A kutatás munkálatai még tartanak, az eredmények összegezéséhez még idő kell. A kutatás első szakaszában elvégzett helyzet-felmérés adataiból azonban már most kirajzolhatók olyan vonások, amelyek hasznos adalékul szolgálhatnak a klubokat, művelődési otthonokat látogató diákok arculatának megismeréséhez. Közreadásukat azért is véljük érdeklődésre számottartónak, mert a diákok behatóbb megismerése mindenhol feltétele a körükben végzendő hatékony szabadidő-felhasználásra nevelő munkának.

Megjegyzendő, hogy a közölt adatok forrásául szolgáló alaphelyzet-felmérés mindegyik érintett gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző intézet egy-egy véletlen módszerrel kiválasztott I—II—III osztálya összes tanulója kiterjedt, összesen 868 kérdőív adatait tartalmazza, így módon a kerületi középfokú oktatási intézmények összes I—II—III osztályos tanuló létszámának 11⁰/₀-os megvizsgált mintájára épül.

A művelődési otthonok és klubok diáklátogatottsága

Mindenekelőtt azt kell számbavenni, hogy *milyen mértékű a művelődési otthonok és klubok diáklátogatottsága* és tulajdonképpen milyen társas-, szórakozási-művelődési formákat látogatnak a diákok.

A diákok 16,2%-a saját iskolájának klubjába jár. E klubok társadalmi összetételüket tekintve rétegklubok, tagjai az adott iskola diákjai. Tevékenységüket tekintve ezek a klubok általános jellegűek, a legkülönbözőbb és legváltozatosabb szórakozási- művelődési programokat valósítják meg.

A diákok 17,8%-a a saját iskoláján kívüli ifjúsági klubokat látogatja, amelyek fenntartói, irányítói különböző állami- társadalmi szervek (a lakóterületi tanács, a Hazafias Népfront, a KISZ vagy valamely üzem, művelődési- sportintézmény stb.). Ezekben a klubokban a különböző ifjúsági rétegek együtt tartják társasösszejöveteleiket. Tevékenységüket tekintve ezek is leginkább sokirányúak, általános jellegűek, bár látogatják a diákok az olyan speciális jellegűeket is, mint a beatzenei-; sport-; Ifjú Gárdista-; politikai vitaklub stb.

A diákok 28,7%-a tanácsi vagy szakszervezeti fenntartású művelődési otthonok különféle szórakozási- művelődési rendezvényeit keresi fel. Itt a diákok részéről leglátogatottabb ún. „kiscsoportos” foglalkozási formák a klubokon kívül a műkedvelő csoportok, szakkörök, tanfolyamok — a nagyrendezvények közül az ismeretterjesztő előadások, filmvetítések, táncrendezvények. Nem érdektelen megjegyezni (egyéb vizsgálati adatok alapján), hogy a diákok egyik legfontosabb rétegét alkotják a művelődési otthonok látogatóinak — kb. egynegyed részét mind a kiscsoportos foglalkozásokon, mind a nagyrendezvényeken.

A látogatók összesített arányait nehéz pontosan megállapítani, mert bár az egyes intézménytípusonként külön jelzett arányok tulajdonképpen összegezendők, azonban bizonyos átfedések jelentkeznek (pl. egyes diákok az adott művelődési otthon ifjúsági klubfoglalkozásaira is és egyéb más rendezvényeire is eljárnak).

A művelődési intézmények látogatásának *gyakorisága* rendkívül szórta. Egyes diákok tulajdonképpen csak ritka vendégek, mások rendszeres látogatók, sőt vannak, akik szinte „bennlakók”. A művelődési otthonok szakkörein a látogatás gyakorisága természetesen sokkal folyamatosabb, mint pl. a filmvetítéseken. Ami az ifjúsági klubokat illeti, az iskolai klubba a diáklátogatók 42,3%-a csak ritkábban; az iskolán kívüli klubokba a diáklátogatóknak már nagyobb része: 53,5%-a jár be legalább hetenként egyszer, míg 46,5% csak ritkábban. A „bennlakók”, vagyis akik hetenként többször is bejárnak a klubba, az iskolai klublátogatók 16,6%-át, az iskolán kívüli klublátogatók 23,5%-át teszik ki.

A sokaság és a gyakoriság adatainak számbavétele arra mutat, hogy a *művelődési otthonok, klubok diáklátogatottsága igen jelentős*. E művelődési intézmények, formák az utóbbi időben a diákok társas szabadidőfoglalkoztatásának egyik legfontosabb alkotóelemévé váltak. Olyan jelenség ez, amelyre a diákok neveléséért — kulturált szabadidőtöltésre neveléséért is — elsőrendűen felelős közoktatási intézményeink ma még nem fordítanak kellő figyelmet. Olyan lehetőség ez, amely éppen a diákok kulturált szabadidő-szokásainak kialakításán keresztül, a permanens önművelés eddig feltáratlan, kiaknázatlan erőforrásait nyithatja meg.

A látogatók csoportösszetétele

A művelődési otthonok, klubok diáklátogatásával való ismerkedést indokolt az alapvető demográfiai-szociális megoszlással folytatni.

Az 1. táblázat adataiból kitűnik, hogy a művelődési intézményeket a diákfiúk nagyobb arányban látogatják, mint a diáklányok, különösen erőteljesen mutatkozik ez a különbség a művelődési otthonok látogatásánál. Ennek megbízható magyarázata külön vizsgálódást igényel.

A 2. táblázat adatai szerint a III. évfolyam tanulói kitűnnek a diákok közül a művelődési intézmények társas szabadidőfoglalkozásain való nagyarányú részvétellel. Különösen a művelődési otthonok látogatottságánál jelentkezik

1. táblázat

Nemek szerinti megoszlás (a mintasokaság %₀-ában)

Iskolai klubba jár		Iskolán kívüli klubba jár		Művelődési otthonba jár	
fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
17,0	14,4	17,4	18,5	31,7	23,7

A vizsgált mintasokaság teljes megoszlása: Fiú 537 — lány 320.

2. táblázat

Évfolyam szerinti megoszlás (a mintasokaság %₀-ában)

Iskolai klubba jár			Iskolán kívüli klubba jár			Művelődési otthonba jár		
I évf.	II évf.	III évf.	I évf.	II évf.	III évf.	I évf.	II évf.	III évf.
12,7	12,0	16,5	16,1	17,7	21,3	26,7	24,8	34,6

Az életkormegoszlást a diákéletmód szempontjából karakterisztikusabb évfolyam megoszlással behelyettesítve fejeztük ki. — A IV. évfolyamot a középiskolás diákéletmódot különösen a szabadidő-szokásokat erőteljesen befolyásoló érettségi-előkészületek miatt nem vontuk be a vizsgálatba. — A vizsgált mintasokaság teljes megoszlása: I. évf. tanulója 261; II. évf. tanulója 266; III. évf. tanulója 249.

3. táblázat

Családi-társadalmi megoszlás (a mintasokaság %₀-ában)

Iskolai klubba jár				Iskolán kívüli klubba jár				Művelődési otthonba jár			
értelmi-ségi	egyéb szellemi dolgozó	szak-munkás	egyéb fizikai dolgozó	értelmi-ségi	egyéb szellemi dolgozó	szak-munkás	egyéb fizikai dolgozó	értelmi-ségi	egyéb szellemi dolgozó	szak-munkás	egyéb fizikai dolgozó
13,7	8,5	14,8	23,1	20,7	20,5	17,3	14,5	22,7	26,6	33,0	33,0

A családi-társadalmi megoszlást az apák foglalkozás szerinti megoszlásával fejeztük ki. A szókiasos foglalkozási kategóriák bizonyos összevonását alkalmaztuk, a vizsgált minta teljes megoszlása ezek szerint: értelmi-ségi (és vezető beosztású szellemi dolgozók) 194; egyéb szellemi dolgozók 132; szakmunkások 197; egyéb fizikai dolgozók (segéd- és betanított munkások, mezőgazdasági dolgozók stb.) 152.

ez erőteljesen. Ez az a korosztály-évfolyam, amely általában is legaktívabban keresi a szabadidő-közösségeket, és különösen az iskolán kívüli szórakozási-művelődési kereteket. E korosztály ilyenirányú fokozott, szinte robbanásszerű igényére különösen érdemes figyelmeztetni.

A 3. táblázat vizsgálati adataiból kibontakozó kép fő vonása, hogy a „társadalmi ranglétrán” lefelé haladva egyre nagyobb azoknak a tanulóknak az aránya, akik a társas szórakozás-művelődés kereteit e művelődési intézményekben találják meg. Különösen az iskolai klubok és a művelődési otthonok esetében mutatkozik elég egyértelműen ez a jelenség. Ha számba vesszük azt a közismerten ismert tény, hogy a fizikai dolgozó szülők gyermekei általában milyen hátrányos helyzetben vannak művelődési viszonyaik tekintetében, különösen figyelemre méltó az itt feltáruló jelenség. Úgy is mint lehetőség, amit e művelődési intézmények társas szórakozási-művelődési foglalkozásai nyújtanak, különösen e diákok hátrányainak felszámolására, kulturált szabadidő-szokásainak kialakítása, permanens önművelődésük elősegítése szolgáltatában. E lehetőségek felismerése és kiaknázása fontos kultúrpolitikai ösztönző és irányjelző az iskolák és a közművelődési intézmények fokozott együttműködésében.

Műveltségi szintkülönbségek

Amikor a művelődési otthonok, klubok diáklátogatóival való ismerkedés során azt szeretnénk világosabban látni, mely tényezők játszhatnak fontos szerepet a permanens önművelésre való készségük fejlesztésében, mindenekelőtt meg kell vizsgálnunk műveltségük színvonalát.

Két mutatót használunk: 1. a diákok *tanulmányi előmenetele* a következő osztályzati kategóriákban kifejezve: gyenge (1–3); közepes (3–4); jó (4–5); 2. a diákok *verbális intelligenciája* az EA által szerkesztett szópróba során elért ponteredmények alapján: igen gyenge (0–20); gyenge (21–28); közepes (29–32); jó (33–36); kitűnő (37–40).

A diákok tanulmányi előmenetele és szóbeli intelligenciája közötti korreláció adatait vizsgálva szembetűnik a jó tanulmányi és a jó szópróba-eredmények, illetőleg a gyenge tanulmányi és a gyenge szópróba-eredmények közötti szoros összefüggés. Ez az általános tendencia természetes. Annál meglepőbb, hogy bizony a jó tanulmányi előmenetelű diákok között is előfordultak gyenge (9,6%), sőt igen gyenge (3,6%) szópróba-eredmények. Tétélezzünk itt fel figyelmetlenséget és mi se fordítunk rá nagyobb figyelmet. Annál figyelemreméltóbb számunkra, hogy a gyenge tanulmányi előmenetelű tanulók között is igen szép számmal voltak, akik a szópróbát jól (21,5%), sőt kitűnően (25,6%) oldották meg. Annak jelzéseként tekintjük ezt, hogy sok olyan diák van, aki nem ér ugyan el megfelelő tanulmányi eredményt, de megfelelő alapintelligenciával rendelkezik. Ezt különösen azért tartjuk itt figyelemre méltónak, mert most éppen a szabadidős szórakozási—művelődési keretek közötti tényezőket, műveltségi alapállást keressük a permanens önművelés fejlesztéséhez.

Milyen sajátosságokat mutat a művelődési otthonokat és klubokat látogató diákok *műveltségi színvonala*?

A 4. táblázat adatai szerint a teljes mintához viszonyítva mind a klubba járók, mind a művelődési otthonba járók között kevesebb a jó tanuló; míg az előbbieknél a közepes tanulók, az utóbbiaknál a gyenge tanulók felé tolódik el az aránykülönbség.

Az 5. táblázat szerint a teljes mintához viszonyítva a klubokba vagy a művelődési otthonokba járó tanulók szóbeli intelligencia tekintetében nem mutatnak olyan tendenciális eltérést, mint tanulmányi előmenetel tekintetében. A szópróba-eredményekben is vannak bizonyos eltérések, de ezek sokkal inkább kiegyenlítődnek, mint a tanulmányi eredményekbeli különbségek.

4. táblázat

Tanulmányi előmenetel szerinti megoszlás (%-ban kifejezve)

A diákság tanulmányi előmenetele		Teljes minta	Klubokba járók	Művelődési otthonokba járók
tanulmányi eredmények	gyenge	16,9	13,8	22,4
	közepes	39,3	41,1	40,5
	jó	38,3	36,7	31,3

A hiányzó 6—8% nem válaszolt a kérdésre. Az iskolai és az iskolán kívüli klubokba járókat itt és a további számításoknál a signifikancia érdekében összevontuk.

5. táblázat

Szóbeli intelligencia szerinti megoszlás (%-ban kifejezve)

A diákság szóbeli intelligenciája		Teljes minta	Klubokba járók	Művelődési otthonokba járók
szópróba-eredmények	igen gyenge	7,6	9,0	9,3
	gyenge	14,4	11,6	12,7
	közepes	17,5	23,3	17,6
	jó	32,1	29,2	30,2
	kitűnő	21,1	20,0	23,9

A hiányzó 5—8% nem válaszolt a kérdésre.

A két mutató — a tanulmányi, illetve a szópróba-eredmények — alapján tehát bizonyos kettősséget állapíthatunk meg a klubokba, művelődési otthonokba járó diákok műveltségi alapállásában: alacsonyabb szintű iskolai műveltség — kiegyenlített szintű nem iskolai műveltség. Előbbiekkel szemben az utóbbi talán biztató alapot nyújthat permanens művelődésük kifejlesztéséhez, a szabadidős szórakozási-művelődési keretek között.

Időháztartás

A művelődési otthonok és klubok diáklátogatóinak művelődési—életmódbeli sajátosságait kutatva meg kell vizsgálnunk, hogy e diákok mennyi idővel rendelkeznek és hogyan gazdálkodnak vele. Az alvás, pihenés, étkezés, személyi ellátás, családi—házi munka, iskolai tanulás stb. itt most témánk szempontjából figyelmen kívül hagyható. Annál figyelemre méltóbb két olyan viszonylag szabad gazdálkodás tárgyát képező napi elfoglaltság időtartama, mint a *nem kötött idejű otthoni tanulás* és a kifejezetten *szabadidős szórakozás-művelődés*.

Az otthoni tanulásra szánt idő mennyisége tekintetében három fő csoportot különböztettünk meg, és ezek szerint a teljes vizsgált minta (868) a következő megoszlást mutatta:

2 óránál kevesebbet tanul otthon naponta	31,6%
2—3 órát tanul otthon naponta	34,8%
3 óránál többet tanul otthon naponta	27,1%
Nem válaszolt a kérdésre	6,5%

A klubokba járó diákok között jóval többen vannak, akik csak két óránál kevesebbet tanulnak (42,2%), viszont jóval kevesebben vannak, akik 3 óránál is többet tanulnak (18,6%). A művelődési otthonokba járó diákoknál ilyen nagy különbségek nincsenek, de közöttük is több az olyan, aki csak 2 óránál kevesebbet tanul (35,7%).

A legjelentősebb eltérés a klubok, művelődési otthonok látogatása, illetve a távolmaradás vonatkozásában az otthon 1—2 órát tanuló diákok körében fedezhető fel. E viszonylag keveset tanuló diákok közül kerül ki csaknem minden harmadik klub-, illetve művelődési otthon-látogató, míg a távolmaradók között csak minden hatodik adódik közülük.

Megállapítható, hogy a kevesebb otthoni tanulás, bár nem mindenkre érvényes, de jellemzőbb tünet a klubokba, művelődési otthonokba járók között, mint a távolmaradók között.

A szórakozás-művelődésre jutó hétköznapi szabadidő mennyisége tekintetében négy fő csoportot különböztettünk meg, ezek szerint a teljes vizsgált minta (868) a következő megoszlást mutatta:

1 óránál kevesebb szabadidővel rendelkezik	24,5%
1—2 óra szabadidővel rendelkezik	28,5%
2—3 óra szabadidővel rendelkezik	20,7%
3 óránál is több szabadidővel rendelkezik	17,8%
Nem válaszolt a kérdésre	9,5%

A klubokba, művelődési otthonokba járó diákok ebben a vonatkozásban is mutatnak jelentős eltérést az összdíákságtól.

A legjellegzetesebb eltérés az, hogy jóval kevesebb közöttük az olyan diák, aki szűkölködik a szabadidővel és jóval több közöttük az olyan, aki bővelkedik benne.

Amíg az összdíákság sokaságában minden negyedik diák „időszegény” (aki legfeljebb napi 1 óra szabadidővel rendelkezik), addig a művelődési otthonokba járók között csak minden ötödik, a klubokba járók között pedig csak minden hatodik ilyen.

Amíg az összdíákság sokaságában csak minden hatodik diák „időmilliomos” (aki naponta 3 óránál is több szabadidővel rendelkezik), addig a művelődési otthonokba járók között már minden ötödik, a klubokba járók között pedig már minden negyedik ilyen.

A művelődési otthonok, klubok egy-egy foglalkozásán való részvétel hozzávetőlegesen 2 órát vesz igénybe. E foglalkozások látogatóinak zömét — 3/4 részét — olyan diákok adják, akik naponta rendelkeznek legalább 2 óra szabadidővel. Megjegyzendő, hogy az összdíákságnak is jelentős — 2/3 — része rendelkezik ennyi szabadidővel.

Összegezeként a művelődési otthonokba és a klubokba járó diákok időháztartásának témánk szempontjából legfontosabb két elfoglaltságáról, legjellegzetesebb eltérő vonásként elmondhatjuk, hogy az összdíáksághoz viszonyítva sokuknál egyrészt rövidebb az otthoni tanulás időtartama, másrészt több a szórakozásra—művelődésre rendelkezésre álló szabadidő.

A szabadidő eltöltése

Milyen sajátosságokat fedeztünk fel a klubokat, művelődési otthonokat látogató diákok életvitelében a szabadidő felhasználása terén?

Vegyünk szemügyre először néhány szervezett időtöltést.

6. táblázat

Iskolai szakköri tagság (%-ban kifejezve)

Klubokba		Művelődési otthonokba	
járók	nem járók	járók	nem járók
53,5	47,8	56,6	55,2

A 6. táblázathoz: Az iskolai szakkörök tudvalevően javarészt a tantárgyakkal kapcsolatosak, tanulmányi kiegészítő jellegűek; érdekes, hogy ebben a vonatkozásban sem kevesebb a klubokba, művelődési otthonokba járók részvételi aránya.

7. táblázat

Könyvtári tagság (%-ban kifejezve)

Klubokba		Művelődési otthonokba	
járók	nem járók	járók	nem járók
54,8	57,5	59,5	59,7

A 7. táblázathoz: Az iskolai és közművelődési könyvtárak tagsági aránya is lényegében azonos a klubokat, művelődési otthonokat látogatók ill. azoktól távolmaradók körében.

8. táblázat

Sportköri tagság (%-ban kifejezve)

Klubokba	
járók	nem járók
50,1	50,2

A 8. táblázathoz: A valamely sportegyesületben való rendszeres sportolás adatai, amelyek csak a klubok látogatása illetve azoktól való távolmaradás vonatkozásában állnak rendelkezésünkre, szintén teljes arányazonosságot mutatnak.

A klubok, művelődési otthonok foglalkozásainak látogatása tehát korántsem vonja el a diákokat az olyan szervezett szabadidőkeretektől, mint az iskolai szakkör, a könyvtár, a sportkör. Inkább azt mondhatjuk, hogy ezek a szabadidőkeretek nem tudják teljesen lekötni a klubokba, művelődési otthonokba járó diákok szabadidejét, érdeklődését, energiáját.

Nézzünk néhány teljesen kötetlen, spontán időtöltést.

9. táblázat

Szórakozás az utcán (%-ban kifejezve)

Összes diák	Klubba járók	Művelődési otthonokba járók
21,4	27,8	35,1

A 9. táblázathoz: Az utcai időtöltés bizonyos határok között természetes jelenség a vizsgált korosztálynál. Az utca az élettel való ismerkedés területe is és nem egyszerűen a kárhozát hona. Ha azonban az utcai időtöltés-szórakozás túl sok időt vesz igénybe, akkor ennek tartalma és értéke már megkérdőjelezhető. Az adatok éppen erre a kétes értékű időtöltésre vonatkoznak: azoknak a diákoknak az arányát mutatják, akik naponta legalább két órát töltenek az utcákon, tereken szórakozással. Figyelmeztető jelenség, hogy így fecserli az idejét általában minden ötödik diák; a klubba járók közül minden negyedik; a művelődési otthonba járók közül pedig minden harmadik.

10. táblázat

Unatkozás (%-ban kifejezve)

Összes diák	Klubba járók
31,7	34,6

A 10. táblázathoz: Meglehetősen nagy az aránya azoknak a diákoknak, akik arra panaszkodnak, hogy unatkozni szoktak.

E spontán időtöltésre, mondhatni időfecserlésre vonatkozó adatok azt mutatják, hogy a klubokban, művelődési otthonokba járó diákok jobban küszködnek az unalommal; hogy rájuk erőteljesebb hatást gyakorol a kétes értékű utcai szórakozás. Amikor a klubok és művelődési otthonok kulturált szabadidő-foglalkoztatásainak lehetőségeire, teendőire gondolunk, nem feledkezhetünk meg azokról a nem éppen kedvező hatásokról, amelyek alól ki kell, hogy vonják diáklátogatóikat.

Milyen sajátosságokat mutat a klubok és művelődési otthonok látogatóinak *időtöltési preferencia-skálája* a diákság összességéhez viszonyítva? A megkérdezettek a számukra legvonzóbbakat 18 válaszvariációból választhatták ki és egyéb válasz megjelölésére is szabad lehetőségük volt. A 11. táblázaton bemutatott skálába az előfordulás gyakoriságának sorrendjében 0%-os megjelöléssel, az első tíz helyezett kedvelt időtöltést vettük ki.

A klubba járó diákok időtöltéseinek preferenciaskálája a kluboktól távolmaradó diákokéhoz viszonyítva a következő fő különbségeket mutatja: *előbbre került* a sorrendben az együttlét a partnerrel, a tánc—zene, a séta, a sportesemények látogatása; *hátrább került* a sorrendben a szépirodalom, a tanulás, a kirándulás, a színház, a mozi, a televízió, a tudománnyal való foglalkozás.

11. táblázat

A kedvelt időtöltések sorrendje

Klubokba					
járó diákok			nem járó diákok		
Kedvelt időtöltése	Sorrend	%	Kedvelt időtöltése	Sorrend	%
sport	I	26,2	sport	I	22,9
együttlét a partnerrel	II	17,3	szépirodalom	II	15,8
szépirodalom	III	16,6	kirándulás	III	11,5
kirándulás	IV	9,6	együttlét a partnerral	IV	9,6
tánc—(zene)	V	4,0	mozi	V	4,4
mozi	VI	3,7	tanulás	VI	3,8
tanulás	VII	2,3	színház	VII	2,9
séta	VIII	2,3	tánc-zene	VIII	2,9
sportesemény látogatása	IX	2,0	televízió	IX	2,4
színház	X	1,7	tudománnyal való foglalkozás	X	2,2

Művelődési otthonokba					
járó diákok			nem járó diákok		
Kedvelt időtöltése	Sorrend	%	Kedvelt időtöltése	Sorrend	%
együttlét a partnerrel	I	17,7	sport	I	26,8
sport	II	16,5	szépirodalom	II	18,5
szépirodalom	III	9,3	kirándulás	III	11,6
kirándulás	IV	8,5	együttlét a partnerral	IV	10,2
tánc—(zene)	V	6,4	mozi	V	3,9
mozi	VI	5,2	tanulás	VI	2,8
tanulás	VII	4,9	színház	VII	2,7
televízió	VIII	4,0	séta	VIII	2,0
rádió	IX	4,0	modellezés	IX	2,0
séta	X	2,4	tudománnyal való foglalkozás	X	1,9

A művelődési otthonokba járó diákok preferencia-skáláján a következők a különbségek a művelődési otthonoktól távolmaradó diákokhoz viszonyítva: *előbbre került*, méghozzá a sorrend élére a partnerrel való együttlét, ezenkívül a tánc—zene, rádió, televízió; *hátrább került* a sorrendben a sport, a szépirodalom, a tanulás, a kirándulás, a séta, a színház, a tudománnyal való foglalkozás.

A klubokat és művelődési otthonokat látogató diákok legkedveltebb időtöltés-skálája tehát egyrészt *sok hasonló vonást* mutat a többi diákkal (például, hogy a

sorrend élén, mint legpregnansabbak ugyanazok szerepelnek: sport, együttlét a partnerrel, szépirodalom, kirándulás), ugyanakkor azonban, ha nem is azonos, de *tendenciájában karakterisztikus eltérést* jelez: jobban vonzza őket a szórakozás, kevésbé a művelődés. Ezekkel az időtöltési preferenciákkal, mint reális, bár nem változtathatatlan tényekkel, mint kielégítendő és egyidejűleg alakítandó igényekkel számolni kell a diákok szabadidőfoglalkoztatása során.

*

Összegezeként megállapíthatjuk, hogy a művelődési otthonok, ifjúsági klubok többé-kevésbé rendszeres diáklátogatottsága fontos, új jelensége a diákéletmódnak. A társas szórakozás-művelődés e keretei új lehetőséget nyitnak meg a diákok kulturált szabadidőszokásainak kialakítása, az egész életen át tartó önművelés megalapozása számára. Az új lehetőségek jelentőségét külön is aláhúzza az a körülmény, hogy a diáklátogatók között viszonylag sok a fizikai munkát végző szülők gyermeke és ez kedvező alkalmat kínál műveltségi hátrányuk kiegyenlítésére.

A lehetőségek realizálása megkívánja, hogy valóság-hű képet alkossunk a művelődési otthonokat, ifjúsági klubokat látogató diákok életvitelének sajátosságairól. Különösen azoknak a tényezőknek a bonyolult ellentmondásával kell szembenézzünk, amelyek kedvezően vagy kedvezőtlenül befolyásolják a permanens önművelés készségeinek megalapozását, a kulturált szabadidőszokások kialakítását. Többek között számításba kell vennünk, hogy e diákok tanulmányi előmenetele gyengébb, bár intelligenciájuk színvonala, úgy tűnik, megfelel az általánosnak. Kevesebb időt fordítanak az otthoni tanulásra; viszont több szabadidővel rendelkeznek. Azonos arányban vannak jelen az iskolai szakkörökben, könyvtárban, sportkörökben, de ezek a szervezett szabadidőkeretek az ő energiájukat, érdeklődésüket kevésbé kötik le. Többet unatkoznak, jobban ki vannak téve az utca káros hatásainak, mint a többiek. Bár alapjában hasznosak legkedveltebb időtöltéseik, de a szórakozási jellegűek nagyobb vonzást gyakorolnak rájuk.

Csakis a behatóbb valóságismeret birtokában lehet kimunkálni azokat a módszereket, amelyek hatásos eszközül szolgálnak a művelődési otthonok és ifjúsági klubok nyújtotta új lehetőségek kiaknázásában; a diákok kulturált szabadidőszokásainak kialakítása érdekében; korunk sürgető jelszavának, a permanens önművelésnek gyakorlati megvalósítása érdekében.

PEDAGÓGIATÖRTÉNETI ADALÉK A „MAGYAROK SZIMFÓNIAJÁ”-HOZ

Minden magyar irodalmi és magyar zenetörténeti kézikönyvben szerepel a nagyobbik Gellért-legenda közismert anekdotája a munkája közben éneklő szolgálóleányról. Amiért idézik, azt kétségtelenül bizonyítja: a munkadal XI. századi hazai meglétét. Hogy azonban a rövid történetben szereplő Gellért püspök és Valter magiszter, a csanádi iskola vezetője miről is beszélgetett a szolgálólány dalával kapcsolatban — az még mindig homályos, annak ellenére, hogy már számtalan kísérlet történt szavaik (vagy a megtörtént esetet a 11. század további évtizedeiben kerek történetté fogalmazó szerző által szájukba adott szavak) értelmezésére.

Érdemes ezért egy pedagógiatörténeti adalékot szembevetni a nagyobbik Gellért-életrajznak ezzel — a kor iskolás tudományosságával kétségtelenül kapcsolatban álló — szövegrészével.

A középkori „átlag”-iskolákban, tehát az iskolák többségében inkább a rövidebb, gyakran több ismeretkört is tartalmazó praktikus összefoglalások szövegeit oktatták, nem a terjedelmes „monografikus” szakkönyveket. Ugyanakkor az iskolai tananyag ún. szövegmagyarázó feldolgozásmódja megkívánta, hogy a tanár az iskolai tárgyalásra került szöveg egyes szavairól lehetőleg minden lényeges tudnivalót elmondjon, legfontosabb jelentésváltozatait kifejtse, a kor fogása szerint ugyanis így lehet csak eljutni a tanulmányozott szöveg egészének teljes megértésére.

A sajátos tananyagszöveg-kiválasztás s e tág értelemben vett iskolai szövegmagyarázat (azaz „etymologia”) szolgálatában állt ISIDORUS HISPALENSIS sevillai püspök († 636) enciklopédiája, az egész középkoron át használt, nagy népszerűségű „*Etymologiarum libri XX*”, amelyben a tudós szerző húsz fejezetbe foglalta, egységes rendszerbe ötvözte korának a szövegekre-tudományokra, valamint a környező világra vonatkozó teljes ismeretanyagát.¹

Isidorus 630 táján fejezte be művét és azt Sisebut-nak, a nyugati gótok királyának, az egykori római Hispania-provincia uralkodójának ajánlotta. A kötet — Szent Ágoston, Boetius és Cassiodorus műveivel együtt — tulajdonképpen a hidat jelentette a klasszikus ókori görög-római műveltség és a középkori keresztény kultúra között. Joggal írta róla Ernst Robert CURTIUS, a jeles középkorkutató: Az egész középkornak alapkönyve ez, amely nemcsak az ismeretállományt őrizte szilárdan nyolc évszázadon át, de e kor gondolkodásmódját, gondolkodási formáit is befolyásolta.²

¹ A mű legújabb kiadása: Isidori Hispalensis episcopi etymologiarum sive originum libri XX. *Recognovit brevique adnotatione critica instruxit W. M. Lindsay.* Oxford, 1966. Ez a kiadás Lindsay 1911-i kötetének újrányomása.

² Ernst Robert Curtius: *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter.* Bern, 1948. 30., 489.

Isidorus műve a 7—13. században egyike volt a leggyakrabban másolt könyveknek: a világ könyvtáraiban ma 950 kéziratát őrzik. Ebből 180 a VIII. és IX. századból való, ennek mintegy felét a mai Franciaország, másik felét pedig a mai Németország, Svájc és Olaszország területén írták le annak idején. A ránkmaradt középkori könyvtárak katalógusaiban szinte mindenütt szerepel, néhol több példányban. Nálunk is már a legelső könyvtárjegyzék, a *XI. század végén készített pannonthalmi leltár* feltüntette.³ Népszerűségét az is bizonyítja, hogy a 15. század második felében nyomtatásban is számos kiadásban megjelentették.⁴

S ez az európai iskolákban mindenütt jólismert könyv rövidre fogott „musica”-tananyagot is tartalmazott. A neves német zenetörténész, Wilibald GURLITT említi, hogy Isidorus „musica”-fejezetét gyakran külön is lemásolták és igen széles körben használatos zenei tananyagként tartották számon ebben az időben.⁵

Az iskolás zenei ismeretek tehát Isidorus könyvének zenei fejezetéből is megtanulhatók, illetőleg megtaníthatók voltak. Ezért ennek szövegét sem felesleges a „magyarok szimfóniája”-anekdota értelmezése kapcsán alaposabban szemügyre venni, nemcsak a „monografikus” zenei traktátusokat.

Ezt annál is érdemesebb megtenni, mivel Gellért püspök és Valter magiszter beszélgetésének egyik gondolata éppen Isidorus kötetéből, annak „musica”-fejezetéből származik. Isidorus ugyanis részletesen fejtegeti ennek az „ars”-nak, a zene művészetének különböző hatásait. Ezek között említi, hogy az „ars musicae” képes megmozgatni az érzelmeket, a gondolatokat; az embert különféle magatartási formák felvételére hangolhatja; az „ars musicae” a munka terhének elviselésére szelídíti a lelket; az éneklés enyhíti a munkavégzés gyötrelmeit, fárasztó voltát; az „ars modulationis” azaz a dalolás lecsillapítja a felizgatott kedélyeket...⁶

Szent Gellért viszont így magasztalja az „ars” érzékelt és tapasztalt konkrét hatását: „Ha nem lenne a művészet, ki tudná elviselni a munka terhét? Boldog ez az asszony — mondta —, mert, bár alá van vetve más hatalmának, mégis így szelíden, ellenszegülés nélkül, vidáman teljesíti köteles szolgálatát.”⁷

Ha e két szövegrészlet között elfogadjuk a kölcsönhatást, akkor érdemes tovább tanulmányoznunk az Isidorus-kötet „musica”-fejezetét abból a célból, hogy milyen jelentéssel szerepel itt a Gellért-anekdota két kulcsifejezése: a „symphonia” és a „modulatio carminis”. Ezáltal ezt a két szakkifejezést ezeken az iskolás tanszövegeken keresztül ott szemlélhetjük, ahol e korban a *legszélesebb körben használták*: az „átlag”-iskolák átlagos „musica”-oktatásában, amilyen a csanádi iskola is lehetett Valter magiszter vezetése alatt, a Gellért legenda tudósítása szerint.

³ A pannonthalmi Szent Benedek-rend története. Szerk. Erdélyi László. Bp. 1902. 591.

⁴ A hazai könyvtárakban található Isidorus-össnyomtatványokat felsorolja: Catalogus incubulorum quae in bibliothecis publicis Hungariae asservantur. Ediderunt Géza Sajó és Erzsébet Soltész. Bp. 1970. 1792—1802. sz.

⁵ Wilibald Gurlitt: Zur Bedeutungsgeschichte von *musicus* und *cantor* bei Isidor von Sevilla. Akademie der Wissenschaften und der Literatur in Mainz, Abhandlungen Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Klasse. Jahrgang 1950. Nr. 7.

⁶ „Musica movet affectus, provocat in diversum habitum sensus... ad tolerandos quoque labores musica animum mulcet, et singulorum operum fatigationem modulatio vocis solatur. Excitos quoque animos musica sedat, sicut de David legitur, qui ab spiritu immundo Saulem arte modulationis eripuit.” Lindsay i. k. I. kötet, Lib. III/XVII.

⁷ „... Nisi enim esset ars, laborem quis possit tolerare? Felix, inquit, mulier, quae sub alterius potestate posita, sic dulciter debitum servitium absque murmuratione laeta impendit.” Scriptores rerum Hungaricarum tempore ducum regumque stirpis Arpadianae gestarum. Edendo operi praefuit Emericus Szentpétery. Bp. 1937—1938. II. 495.

Hangsúlyoznunk kell: Isidorus enciklopédiája a XI. században nem volt elavult sem rendszerében, sem tartalmában, bár már 400 év volt mögötte, s az iskolákban a XI. század után is sokáig forgatták még. A XI. században tehát mint *korszerű ismerettár* volt igen széles körben használatos.

A két kifejezést az anekdota szövegével foglalkozó legjelentősebb szerzők — BALOGH József, SZABOLCSI Bence, GERÉZDI Rabán, LEGÁNY Dezső, GÁBRY György⁸ — különféleképpen adták vissza magyarul, de nemcsak különféle szavakkal, hanem eltérő jelentésekkel is.

A „*symphonia Ungarorum*” kifejezés fordítása BALOGH Józsefnél: „A magyarok hangversenye”; SZABOLCSI Bencénél: „különös magyar összhang”; GERÉZDI Rabán „a magyarok szimfóniája” formában hagyta meg fordításában, ezt azután több újabb kiadvány is átvette. LEGÁNY Dezső is GERÉZDI Rabán fordításában közölte az anekdotát magyar zenetörténeti antológiájában, ezt fűzve hozzá: „A legendában a »magyarok szimfóniája« talán tréfás vagy gunyoros értelemben szerepel, vagy esetleg Valter zenei tanultságára utal.”

A „*modulatio carminis*” jelentése BALOGH Józsefnél: „csak afféle nótaéneklés”, ugyanígy adja vissza SZABOLCSI Bence is. GERÉZDI Rabán fordítása: „egy ének dallama”.

A „*modulatio carminis*” fordításának logikáját bonyolítja az adott szituáció: a dalt Gellért is, Valter is hallja, s a püspöknek arra a kérdésére, amelyben a hallott melódia valamiféle sajátossága után érdeklődik („*Quis istius melodiae cantus sit?*”), vajon miért — a fenti magyar fordításokat olvasva merül fel a probléma — miért ez a semmitmondó, sőt értelmetlennek tűnő felelet hangzik el, ami tulajdonképpen nem is válasz a püspök kérdésére?

SZABOLCSI Bence említi: a beszélgetők talán zenei szakkifejezéseket használtak, hiszen mindketten képzettek voltak zeneileg. Arra ugyan nincs adatunk, hogy zeneelméleti tudásuk meghaladta volna az Isidorus-fejezet szintjét,⁹ de az kétségtelen: Gellért püspök kifejezetten szakszerű elemzést kívánt a beszélgetésük hátterében hangzó zenéről, erre vall az „*edissere*” kifejezés.

A beszélgetés szakszerűségét nem érinti, hogy nagy jókedv közepette folyt: egyszerű pszichológiai tény, hogy a vídám dal felderíti a hallgatókat, még akkor is, ha a szöveg számukra nem érthető. Azt azonban semmi sem bizonyítja, sőt a végkifejlet egyenesen ellentmond annak, hogy tréfa, viccelődés vagy éppen gúnyolódás tárgya lett volna e beszélgetés során a felhangzott dal vagy az azt éneklő szolgálóleány.

Ha Gellért püspök és Valter magiszter ismerték az Isidorus-kötet zenei fejezetét, akkor a következő ismeretek birtokában voltak:

Ismerték a zene fogalmát, a zene különféle hatásairól szóló elképzeléseket (ebből idéztünk fentebb), valamint a zenéről való ismeretek és a zenei hangok felosztásának rendszerét.

⁸ Balogh József: Szent Gellért és a „*Symphonia Ungarorum*”. Magyar Nyelv, 1926. 189—196., 266—273.; Szabolcsi Bence: A magyar zenetörténet kézikönyve. Bp. 1947. 13.; Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalomból. Szerk. Bartha János és Klaniczay Tibor. I. kötet. Bp. 1951. 6.; Legány Dezső: A magyar zene krónikája. Bp. 1962. 454.; Gábrgy György: *Symphonia Ungarorum*. Történelmi Szemle, 1970. 428—431. — Az anekdota irodalomtörténeti szakirodalmá: Stoll Béla, Varga Imre, V. Kovács Sándor: A magyar irodalomtörténet bibliográfiája 1772-ig. Bp. 1972. 135.; zenetörténeti bibliográfiája Gábrgy id. tanulmányában.

⁹ Gellért püspök ifjúkorában a következő tudományokban nyert kiképzést Bolognában: „in scientiis grammaticae, philozophie, musice et decreti, omnium liberalium scientiarum artibus.” A Gellért-legendában: Scriptores, id. kiadás, II. 483.; Valter magiszter a csanádi iskolában a növendékek énekképzését vezette: Scriptores, id. kiadás, II. 493—496.

Isidorus három részre tagolja a zenéről való ismereteket: 1. *Musica harmonica*: ez az ismeretkör a magas és mély hangok sajátosságait tárgyalja; 2. *Musica rhythmica*: ez a dallam és a szöveg kapcsolatait vizsgálja; 3. *Musica metrica*: ez a verslábakkal, sorképletekkel, strófaszervezetekkel foglalkozik.¹⁰

Jól látható: ez az elmélet — Isidorus egész musica-fejezete — a többszólamúság előtti időszak egyszólamú zenéjét foglalja szabályokba, s antik hagyományok alapján szoros kapcsolatot tart még a költészettel, a verstannal, sőt — a 11. sz. lábjegyzetben idézett szövegrész jelzi — a színjátékkal is.

Isidorus szerint a zenei hangok ugyancsak háromféleképpen vizsgálhatók: 1. *Musica harmonica*: ide tartozik az ember éneke; 2. *Musica organica*: ez a fúvós hangszerek által keltett zene; 3. *Musica rhythmica*: a húros- és ütőhangszerek zenéje.

Isidorus musica-fejezetének legterjedelmesebb részét ez utóbbi hármas felosztás alapján készített három rövid alfejezet alkotja.

Az első alfejezet tehát az emberi hang zenéjéről, az egyszólamú énekekről szól.¹¹ Ennek keretében ez a meghatározás olvasható a „harmonia” kifejezésről: „Modulatio vocis et concordantia plurimorum sonorum vel coaptatio”. A „harmonia” kifejezés tehát kettős jelentésű: egyrészt magát az egyszólamú éneket (mivel a magas és mély hangok harmonikus egymásutánjából áll), másrészt az egyes hangoknak egymással való általános megfelelését, szabályszerű összeszerkesztettségét jelenti.¹²

Ezen az általános harmónián belül a magas és mély hangok szabályszerű együtthangzását nevezték „symphonia”-nak, ennek hiánya sérti az ember fülét.¹³ A tökéletesen egybesimuló, egybecsengő hangokból álló egyszólamú éneklés, illetőleg az egyszólamban kísérelő hangszerek hangja hozza létre a „symphonia”-t, tehát tulajdonképpen a fiú- és férfihangok, illetőleg hangszerek oktávparhuzamaira, (esetleg kvint- és kvartparhuzamaira) vonatkozott.

Isidorus-szövegünk egyik fontos kifejezése pontosabb értelmezésre szorul. *Modulatio*: zenei hangzást eredményező tevékenység, illetőleg annak eredménye, amely lehet: *modulatio vocis*: éneklés, *modulatio fistulae*: fuvolás, *modulatio lyrae*: lírán játszani stb.

A második és harmadik alfejezet — mint említettük — egyrészt a fúvós hangszerek,¹⁴ másrészt a húros- és ütőhangszerek felsorolását tartalmazza.¹⁵

¹⁰ „Musicae partes sunt tres, id est, harmonica, rhythmica, metrica. Harmonica est, quae decernit in sonis acutum et gravem. Rhythmica est, quae requirit incursionem verborum, utrum bene sonus an male conhaereat. Metrica est, quae mensuram diversorum metrorum probabiliter ratione cognoscit, ut verbi gratia heroicon, iambicon, elegiacon, et cetera.” *Lindsay* i. k. I. kötet, Lib. III/XVIII.

¹¹ „Prima divisio Musicae, quae harmonica dicitur, id est, modulatio vocis, pertinet ad comoedos, tragoedos, vel choros, vel ad omnes, qui voce propria canunt.” Uo. Lib. III/XX.

¹² *Lindsay* id. kiadásában ez a „harmonica” (ti. „musica harmonica”) definíciója, J. Migne szövegkiadásában (Patrologia Latina, 82. kötet, 165. oszlop) viszont a „harmonia”-é. Nyilván ez utóbbi szöveg a helyes.

¹³ „Symphonia est modulationis temperamentum ex gravi et acuto concordantibus sonis, sive in voce, sive in flatu, sive in pulsu. Per hanc quippe voces acutiores gravioreque concordant, ita ut quisquis ab ea dissonuerit, sensum auditus offendat.” *Lindsay* i. k. I. kötet, Lib. III/XX, 3.

¹⁴ „Secunda est divisio organica in his, quae spiritu reflante completa in sonum vocis animantur, ut sunt tubae, calami, fistulae, organa, pandoria, et his similia instrumenta.” Uo. Lib. III/XXI, 1.

¹⁵ „Tertia est divisio rhythmica, pertinens ad nervos et pulsum, cui dantur species cithararum diversarum, tympanum quoque, cymbalum, sistrum, acetabula aenea et argentea, vel alia, quae metallico rigore percussa reddunt cum suavitate tinnitum et cetera huiusmodi.” Uo. Lib. III/XXII, 1.

E harmadik alfejezetben újra szerepel a „symphonia”, de mint hangszer: „Symphonia vulgo appellatur lignum cavum, ex utraque parte pelle extenta, quam virgulis hinc et inde musici feriunt”.¹⁶ Ez tehát egy mindkét oldalán kivájt fahangszer, üregei bőrrel vannak bevonva, vagyis valamiféle kettősfenekű dob, amelyet kezelőik faverőkkel ütnek. Ismert lehetett ez a symphonia-dob, mert a másik dob-fajta is ehhez hasonlítva magyarázza a szerző.¹⁷

*

Ha tehát Gellért püspök és Valter magiszter beszélgetése ennek az igen elterjedt, a legtöbb középkori iskolában ismert és használt könyv „musica”-fejezetének ismeretében folyt, amelynek szövegei generációk emlékezetében vándoroltak, akkor a két kulcs-kifejezés jelentése a következő:

A „symphonia” szót csakis a második jelentésben, azaz hangszer-értelemben említhették. Első jelentése ugyanis olyan fogalom, amely birtokos szerkezetben mint birtok értelmes módon csakis a vox, sonus stb. kifejezésekkel kerülhetett kapcsolatba mint birtokossal, éppen úgy, mint a fejezet többi, hasonló fogalma (diaphonia, euphonia, tonus stb.); a „diaphonia Ungarorum” kifejezés például teljesen értelmetlen; „symphonia” csakis *hangok között* lehetséges, emberek között nem; nem lehet egyes embereknek, sem emberek csoportjainak ilyen értelemben vett „symphonia”-ja, úgy ahogyan ma például Beethoven szimfóniájáról beszélünk — mindez a XI. századi szerző számára aligha lehetett fogalmazási-szóhasználati probléma.)

Symphonia-szóértelmezésünket a „*Deliberatio supra hymnum trium puerorum*”-nak, Gellért püspök egyetlen ma ismert művének szóhasználata is alátámasztja. Ezt a traktátust Bakonybélben írta szerzője, még a csanádi püspöki székhely elfoglalása előtt, s benne többször említi egy sematikus hangszer-együttest, melyben mindig szerepel a symphonia is, kétségtelenül hangszerként, nem másként.¹⁸

Ha viszont hangszer-jelentésű e szó, akkor az adott szituációban Gellért püspök valóban valamiféle ütőhangszerre gondolhatott, hallva a dal dobszerűen pattogó „kíséretét”, (vagyis a kézimalom által keltett ritmikus zajt), ezért hívta fel Valter magiszter figyelmét: Hallod-e, miképpen szól a magyaroknál használatos symphonia-hangszer?

S még mindig ezt tételezve fel, kérte Valter magiszter szakszerű magyarázatát a hangzó zene egészére vonatkoztatva: mi ennek az éneknek és a hozzá tartozó kíséretnek a „cantus”-a (= „inflexio vocis”) azaz egyes összetartozó dallamrészei milyen szabályszerűséggel illeszkednek egymáshoz, e dallamfordulatok

¹⁶ Uo. Lib. III/XXII, 14.

¹⁷ „Tympanum est pellis vel corium ligno ex una parte extentum. Est enim pars media symphoniae in similitudinem cribri. Tympanum autem dictum quod medium est, unde et margaritum medium tympanum dicitur; et ipsum, ut symphonia, ad virgulam percutitur.” Uo. Lib. III/XXI, 10.

¹⁸ „Rex maledictus . . . decretum dedit, ut omnis, qui audierit sonitum tubae, fistulae, citharae et sambucae et psalterii et symphoniae, et universi generis musicorum, prosternat se et adoret statuum auream. Si quis autem non procidens adoraverit, mittatur in fornacem ignis ardentis. Vae nobis! qui quoties magis principi obedimus, quam Deo; toties statuum auream adoramus, et ad vocem tubae, fistulae et citharae, sambucae et psalterii et symphoniae, et universi generis musicorum nosmet prosternimus. Haec quidem omnia secundum hoc instrumenta diaboli sunt.” Később Gellért püspök újra felsorolva a hangszereket, hozzáteszi: „Nemo dubitet haec ad jucunditatem viri contaminatissimi tunc temporis in Babylonia instrumenta musicae esse.” Sancti Gerardi episcopi Chanadiensis scripta . . . opera et studio Ignatii comitis de Battyhan. Gyulafehérvár, 1790. 6–7., 8.

milyen tulajdonságú hangokból állnak. (Isidorus a „cantus” meghatározása után 12 hangfajtát sorol fel¹⁹).

Valter az elején kezdi az analízist: a „musica harmonica”, „musica organica” és „musica rhythmica” hármasságából ez a zene *kizárólag* az elsőbe tartozik: *csakis* „musica harmonica” ez, azaz „modulatio vocis”, pontosabban — hogy az első felosztás „musica metrica” részének egyik fontos fogalmát is említse —: „modulatio carminis”. E válaszban tehát, túl a pozitív állításon, a következők is benne vannak: e most hallható zene esetében nem beszélhetünk zeneileg elemezhető hangot (sonus) adó hangszerkíséretéről, ez a zene nem tartozik sem a „musica organica”, sem a „musica rhythmica” kategóriájába, mivel nincs itt semmiféle hangszer, csak „strepitus”-t, zajt keltő kézimalom.

A „carmen”-kifejezés pedig felidézhetette a „musica metrica” rész „carmen”-meghatározását is, amelynek szintén kapcsolata van a kézi-fizikai munkával.²⁰ Eszerint a „carmen”-t a tagolt ritmikusság, verslábakra, sorokra szaggatottság jellemzi (szemben a gregorián ének megszakítatlan folyamatosságával), s ezt is hozzáteszi Isidorus a carmen-carptim-carminare kifejezések egymással való rokonságát etimologizálva: az ő korában a gyapjútépők munkaműveletének neve — nyilván munkájuk ritmikussága miatt —: „carminare”.

Valter magiszter kétszavas válaszában mindez benne lehetett, s ez egyben felvilágosította a püspököt is tévedéséről. Ez az oka, hogy a rövid válasszal vége is szakad Valter elemzésének (illetőleg a történet írásbafoglalója e két szót elegendőnek tartotta az egész magyarázat summájának megörökítésére), mert Gellért püspök figyelme most már a kézimalomra terelődött, illetőleg ennek nyomán a szolgálóleányra, akit — az „ars” kifejezés kettős jelentésének etimologizálási-variálási lehetőségeivel élve — éppen egy ISIDORUSTól kölcsönzött megjegyzéssel, illetőleg annak aktualizálásával dicsért meg.

¹⁹ Lindsay i. k. I. kötet, Lib. III/XX, 8—14. — Ezek a „hangféleségek” az emberi ének és a hangszerjáték hangjaira egyaránt vonatkoznak.

²⁰ „Carmen vocatur quidquid pedibus continetur: cui datum nomen existimant seu quod carptim pronuntietur, unde hodie lanam, quam purgantes discerpunt, «carminare» dicimus.” Uo. Lib. I/XXXIX, 4.

COMENIUS ÉS A MAGYARORSZÁGI GÖRÖGÖK

J. Amos COMENIUS sárospataki tartózkodásának (1650—1654), az Orbis Pictus c. műve első kiadásának (1658), valamint halálának (1670) 300. évfordulójával kapcsolatban a magyar kutatók alapos vizsgálat tárgyává tették a nagy morva nevelő magyarországi hatását. Az erre vonatkozó munkák¹ azt bizonyítják, hogy COMENIUS pedagógiai, didaktikai érvei nemcsak a magyarság széles köreire, hanem hazánk nemzetiségeire is nagy hatással voltak.

A XVIII—XIX. században Magyarországon nagy számban letelepedett görögöket² két törekvés jellemezte: egyrészt az állhatatos ragaszkodás a szülőföldről hozott görög kultúrához, másrészt az európai műveltség asszimilálása. Az anyanyelv és a görög szellemi hagyaték megőrzését iskolák, templomok létesítésével, valamint görög nyelvű könyvek kiadásával³ és terjesztésével iparkodtak biztosítani, míg az európai kultúra termékeit újjörög fordítások készítésével törekedtek népük és a Balkán többi népei számára közkinccsá tenni.

A befogadó országok, így hazánk szellemi irányzatai is visszhangra találtak a görögök körében. Nem csoda tehát, hogy a magyarok közismert COMENIUS-tisztelete nem hagyta érintetlenül a magyarországi görög szórványt sem. Ez annál is inkább érthető, mert e nagy pedagógusnak a latin mellett az *anyanyelv fontosságát hirdető programja*⁴ megfelelt a diaszpóra görögség említett anyanyelv-megőrző törekvésének. A magyarországi görögség történetének kutatása közben a görögöknek COMENIUSHoz való viszonyára vonatkozólag a következő adatokat sikerült összegyűjtenünk:

ZAVIRASZ György (1744—1804) a makedóniai Sziatisztából származó szabad-szállási görög kereskedő,⁵ a magyarországi görögök egyik szellemi vezére hátrahagyott könyvtárának kéziratai között⁶ megtalálható az *Orbis Pictusnak latinból általa készített újjörög fordítása és azzal párhuzamosan a magyar szövege is*. ZAVIRASZ a magyar szöveget az Orbis Pictusnak könyvtárában megtalálható, Sárospatakon készült és Pozsonyban 1798-ban kinyomtatott példányából vette.⁷

¹ Többek között: a Pedagógiai Szemle Comenius-émlékszáma, 1958. 10. szám; Comenius Magyarországon. Szerk. Kovács Endre. Bp. 1962.; Comenius Magyarországon kiadott műveinek lelőhelybibliográfiája. Szerk.: Kondor Imre. Bp. 1970.; Comenius and Hungary. Edited by Éva Földes and István Mészáros. Bp. 1973.

² A magyarországi görögökre vonatkozólag ld. Schäfer L.: A görögök vezetőszerpe Magyarországon a korai kapitalizmus kialakulásában. Közgazdasági Szemle, 1930. 32—34., 109—141.; Füves Ö.: *Oi "Ελληνες της Ούγγαρίας*. Thessaloniki, 1965.

³ Horváth E.: Magyar-görög bibliográfia. Bp. 1940. (A továbbiakban: Horváth MGB)

⁴ Bakos J.: Comenius az anyanyelvről és az anyanyelvi oktatás jelentőségéről. Pedagógiai Szemle, 1970. 998—1007.

⁵ Horváth E.: Zavirasz György élete és munkái. Bp. 1937. (A továbbiakban: Horváth Zavirasz)

⁶ Gráf A.: Jeórijosz Zavirasz budapesti könyvtárának katalógusa. Bp. 1935. 11.

⁷ Horváth E.: Az újjörögök. Bp. 1943. 67.

A fordítás alapjául szolgáló latin kiadás ismeretlen. ZAVIRASZ e fordítást kétség-telenül a magyar környezetben élő görög tanulók számára készítette, amit az is bizonyít, hogy a fordítás nyelve erősen archaizáló. Így e fordításnak nemcsak ismeretközlési, hanem nyelvtanítási célja is volt. Sajnos, e fordítás nyomtatásban nem jelent meg, pedig a türelmi rendelet után (1781) mind nagyobb számban megnyíló görög iskolák tankönyve lehetett volna.

ZAVIRASZ György, testvérének Konstantinnak neve alatt 1787-ben Pesten kiadott egy négy-nyelvű (ó-, úgörög-, latin-magyar) botanikai szótárt,⁸ amelynek összeállításánál felhasználta COMENIUS *Janus linguarum* című munkáját is.

Már korábban több forrásból ismeretes volt, hogy 1806-ban Pesten a Trattner-nyomdában *nyomtatásban is megjelent egy görög Orbis Pictus*.⁹ E könyvből hosszú ideig nem sikerült egy példányt sem találni Magyarországon. 1970-ben, COMENIUS halálának 300. évfordulója alkalmával az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum megjelentette COMENIUS Magyarországon kiadott műveinek lelőhely-bibliográfiáját, amelyből kitűnt, hogy Pannonhalmán a Szent Benedek-rendi Központi Főkönyvtárban megtalálható ez a hiányolt Comenius munka, amely-nek címe: *Ὀνομαστικὸν περὶ τοῦ Παντός Ἰωάννου Ἀμώσου Κομηνίου*.¹⁰

A könyv fordítója a Trikkából származó ANTHIMOSZ pap volt. Ő 1805-ben a pesti hellén (ógörög) iskolában tanított.¹¹ Minthogy nem tette le az 1774-ben kötelezővé vált hűségesküt, el kellett hagynia Pestet. Utána egy ideig Újvidéken működött. E könyvének megjelenésekor, 1806 decemberében már az új állomás-helyén tartózkodott.¹²

ANTHIMOSZ a 137 lapból álló könyv előszavában megállapítja, hogy COMENIUS e munkáját már számos nép lefordította és nagy haszonnal forgatja. Helytelen lenne, ha ők, a régi dicső görögök leszármazottai nem tennék ugyanezt. Népe iránti szeretetből fordította le e művet, amelynek kiadásához a pénzt egy SZTAIKI (Sztaiics) nevű újvidéki görög kereskedő adta. E könyv nemcsak azoknak hasznos, akik görögül akarnak tanulni, hanem azoknak is, akik ismereteiket akarják bővíteni. Ebből az előszóból tehát nyilvánvaló, hogy e könyv a magyarországi görögök számára készült.

A mű bilingvis: görög—német nyelvű. A német szöveg legtöbbször nem felel meg pontosan a görögnek, a német rész ugyanis rendszerint rövidebb. Vannak olyan fejezetek is, amelyeknek nincs meg a német fordítása. Így pl. 1—6, 27. és 40. fejezeteké. ANTHIMOSZ maga is megemlíti, hogy nemcsak fordított, hanem az eredeti szöveget ki is egészítette: „... μικρά δ' αὖτα πανταχοῦ προσθείς.” A görög rész képezi e mű baloldalát. A jobb oldalon az Orbis Pictus nürnbergi, 1756-ban megjelent latin—német kiadásának német szövegét közli a fordító. Ezért nem felel meg tartalmilag teljesen a két oldal egymásnak. Az Orbis Pictus-

⁸ Ὀνοματολογία βοτανική τετραγλωττος. Horváth Zavirasz 57.; Horváth MGB 35.

⁹ Δ. Σ. Γκίνη καὶ Β. Γ. Μέξα: Ἑλληνικὴ βιβλιογραφία Ἀθῆναι 1939. 431 sz. Könyv. — Ν. Π. Δελιάλης: Ἀναμνηστικὴ εἰκονογραφημένη ἔκδοσις Παύλου Χαρίση. Κοζάνι 1935. 59.

¹⁰ A cím alatt még a következők olvashatók: Μεταφρασθὲν ἐκ τῆς Λατινικῆς διαλέκτου εἰς τὴν Ἑλληνικὴν παρὰ τοῦ ἐν Ἱεροδιακόνους ἐλαχίστου Ἀνθίμου Παπᾶ, τοῦ ἀπὸ τῆς Τρίκκης τῆς Θεσσαλίας. Διδασκάλου δὲ τοῦ κατὰ τὸν Νεόφυτον Ἑλληνικὸν Σχολείου (πόλιν τῆς Πανονίας ἐλευθέρου). Τύποις ἐκδοθὲν φιλοτίμῳ δαπάνῃ τοῦ ἐκ τῶν κατὰ τὴν αὐτὴν πόλιν Νεόφυτον Γραικῶν Χρησιμοποιάτου ἐν πραγματευταῖς Κυρίου Ἰωάννου Στάικη, τοῦ Μακεδόνο. Ἐν Πέστῃ, ἐν τῇ τοπογραφίᾳ τοῦ Ματθαίου Τράντερ, (97, sz., 24. sz. kép)

¹¹ Füves Ö.: A pesti görög-román iskolák. Magyar Pedagógia 1971. 1—2. sz. 136. — M. I.: Görög nyelvű pesti Comenius-nyomtatvány. Magyar Pedagógia, 1971/1—2. 235.

¹² Az országból 1807-ben történt kiutasítása után 1810-ben adta ki Újvidéken eléggé ismert Ταμεῖον Γραμματικῆς Ἑλληνικῆς című úgörög nyelvtankönyvét. Horváth MGB 43.

nál szokásos képek és azokhoz kapcsolódó szószeredetek e munkában hiányoznak. Ehelyett a mű végén ábc sorrendbe szeredett szószeredet áll, amelyet a számnevek különféle fajtainak felsorolása követ.

Ha nyelvi szempontból összevetjük ANTHIMOSZ görög szeredegét egy 1802. évi bécsi, J. G. BINZ által kiadott Orbis Pictus görög szeredegével,¹³ akkor szembeötlík, hogy a bécsi kiadás rövidebb görög szeredegé sokkal archaizálóbb. A két kiadás nyelvezetének különbözőségét megmagyarázza az a tény, hogy BINZ nem görög anyanyelvű tanulók részére írta munkáját, ellentétben ANTHIMOSZsal, aki — az előszóban kifejtettek szerint — könyvét honfitársai tárgyi ismereteinek és nyelvi tudásának fokozása céljából írta.

Hogy a Magyarországon működő 26 görög iskola¹⁴ közül hányban használták tankönyvül az ANTHIMOSZ által fordított és átdolgozott Orbis Pictust, nem tudjuk, az azonban kétségtelen, hogy e könyv révén COMENIUS módszere a hazai görög tanítók számára is ismertté vált és bizonyára alkalmazták is azt.

¹³ Joh. Amos Comenius Graeco-Latinus usui studiosae Juuentutis accomodatus. Vindobonae. Apud J. G. Binzium. 1802. 1—173.

¹⁴ Horváth, Az újgörögök, 73.

EGY NEMZETKÖZI VIZSGÁLAT NÉHÁNY KÖZÉRDEKŰ TANULSÁGA

1

Az iskolai tanulmányi teljesítményeket értékelő nemzetközi egyesület (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, rövidítetten IEA) előmunkálatok után 1960-ban a hamburgi Unesco intézeten belül alakult meg Torsten HUSÉN svéd egyetemi tanár elnöklete és T. N. POSTLETHWAITE angol főtitkár, majd ügyvezető igazgató irányítása alatt. Az egyesületbe országonként egy-egy pedagógiai intézet léphetett be tagként. A cél kezdetben az iskolarendszerek elért eredményeinek összehasonlító vizsgálata és értékelése volt, 1967-től bővítették az egyesület hatáskörét az ügyviteli szabályzatban olyan módon, hogy feladatai közé vették fel

— önálló pedagógiai kutatások kezdeményezését és szervezését nemzetközi szinten,

— olyan kutatások segítését, melyeknek célja több tagország közösen felvetett pedagógiai problémáinak vizsgálata

— módszerek és eszközök kidolgozását, melyek segítségével a nemzeti központok elkülönülten vagy egyes központok közösen és egybehangoltan végezhetnek kutatásokat.

Az IEA székhelye Stockholmban van, mint nemzetközi egyesületet törvényesen Belgiumban jegyezték be 1967-ben.

Az első, 12 országra kiterjedő matematikai vizsgálatról 1967-ben jelent meg igen alapos jelentés.¹

Magyarország 1968 óta az Országos Pedagógiai Intézet útján vesz részt az IEA vizsgálatok második szakaszában. Összesen 22 ország intézetei társultak abból a célból, hogy egybevevessék az elért eredményeket 6 tantárgy, illetőleg tantárgycsoport iskolai tanulásában 10, 14 és 18 éves korban. Az országok maguk választották meg, milyen tanulmányok eredményességét kívánják mérni és értékelni. Intézetünk a biztosítható feltételek ismeretében a magyar iskolákban a természettudományok, a megértéses olvasás és az angol mint második idegen nyelv tanításában elért eredményeket vizsgálta meg. Első áttekintést az eredményekről a Pedagógiai Szemle 1973. 7—8. számában adtunk.² Nemzetközi összehasonlító elemzés két minket érdeklő tanulmányról jelent meg.³

1973. november 11-től 16-ig tartotta meg az IEA az Amerikai Egyesült Államokban, a Boston melletti Cambridge-ben tanács-, illetőleg állandó bizottsági

¹ Husén, Torsten(szerk.): *International study of achievement in mathematics*, I. és II. Stockholm, Almquist and Wiksell, 1967.

² A hazai IEA-vizsgálat eredményeiből. *Pedagógiai Szemle*, 1973. 7—8. sz. 631—694.

³ Comber, L. C., Keeves, John P.: *Science education in nineteen countries*. Thorndike, Robert L.: *Reading comprehension education in fifteen countries*. Mindkettő Stockholm, Almquist and Wiksell, 1973.

ülését. A vendéglátó intézmény a *Harvard School of Education* volt. A tanácsülés olyan döntést hozott az IEA jövőjéről, hogy az egyesület egyrészt folytatja erőfeszítéseit az iskolai tanulmányi eredmények összehasonlító értékelése terén (főleg az eddig gyűjtött adatok minél több téren történő felhasználását, egyes vizsgálatok megismétlését biztosítva); másrészt — megfelelő előkészítés után — kutatásokat kezdeményez az *iskolázást megelőző nevelés* egyes oldalainak feltárása, korszerű *tanítási és tanulási stratégiák* kidolgozása, a *kezdő olvasástanítás* kedvező feltételeinek tisztázása érdekében.

A vendéglátó intézmény a tanácsüléssel párhuzamosan — kiemelkedő szakemberek nagy sorát is bevonva — konferenciát és nyilvános vitát is rendezett az IEA vizsgálatról eddig megjelent elemzések tartalmának értékelésére. A konferencián magyar részről BALLÉR Endre vett részt.

Tájékoztatásunk a konferencia igen bő anyagának csak egyes részleteire terjedhet ki. Mindig utalunk az előzetesen összeállított, a résztvevők rendelkezésére bocsátott tanulmányokra, melyeket a hozzászólók kiegészítettek, vagy amelyeknek egyes pontjaival vitába szálltak.

2

Elsőként arra a kérdésre keresünk választ, nyújt-e valamilyen eligazítást az IEA vizsgálatok összes eddigi eredménye *nagy iskolaszervezeti problémák megoldásához*. Torsten HUSÉN tanulmányának⁴ érvelését követjük végig.

Ismeretes, hogy az iparilag fejlett országokban az iskolázottsági szint általános emelkedését mindenekelőtt a munkavállalókkal szemben támasztott megnövekedett követelmények kényszerítették ki. Nemrég még lehetett a társadalmi szerkezetet piramissal ábrázolni: alul a nagyszámú tanulatlan vagy munka közben betanított dolgozó, felfelé haladva a mind kisebb számú magasabban, majd igen magasán iskolázott. Ma inkább tojás alakot kapunk a társadalmi szerkezet szemléltetésénél: alul a mind kevesebb olyan foglalkozás, melyhez szerény iskolázottság is elég; középen az olyan foglalkozások gyorsan növekvő száma, melyek legalább 16—18 éves korig tartó általános iskolázottságot és arra épülő szakképzést kívánnak meg; felül az olyan személyek szintén gyorsan gyarapodó száma, akik számára a magasabb iskolák elvégzése elengedhetetlen hivatásuk betöltéséhez.

Párhuzamosan az életszínvonal emelkedése és a demokratizálódás (egyenlő esélyek biztosítása minden gyermeknek az igényesebb életpályákhoz elvezető iskolázás terén) mindenütt erősen megnövelte az iskolával szemben támasztott igényeket. Ugyanakkor bebizonyosodott, hogy a szelektív, tehát a magasabb, főleg elméleti tanulmányokra korán kiválogató iskolarendszerek a kiváltságos rétegek (iskolázott szülők stb.) gyermekeinek kedveznek a munkás- és parasztyermekek rovására. „Minél előbbre hozzuk azt az időt, melyben a szelekció végbemegy, annál erősebben érvényesülnek a társadalmi tényezők. A 10—12 éves gyermektől még nem lehet ésszerűen elvárni, hogy ugyanolyan határozottan és megfontoltan foglaljon állást jövőbeli iskolai tanulmányaival és életpályájával kapcsolatosan, mint a 15—16 éves fiatal”.

Lehet-e ezeknek a tényeknek az ismeretében a Nyugat-Európában ma is fennálló *szelektív iskolarendszereket* védeni az *együttes iskolákkal* (comprehensive

⁴ Husén, Torsten: Implications of IEA findings for the philosophy of comprehensive education. A konferencia anyaga.

school, Gesamtschule stb.) szemben? Megállja-e helyét az az egyetlen érv, amelyet ma a szelektív iskolák védelmében felhoznak, hogy ti. ezek az iskolák a kiválasztott, az adott évfolyam 5—10%-át kitevő gyermekhányadot összehasonlíthatatlanul jobb eredménnyel tanítják, mint az együttes, a gyermekeket az iskolában minél hosszabb ideig visszatartó (ilyen értelemben retentív) iskolák?

Ha a feleletet egyszerűen úgy kívánjuk megadni — mondja HUSÉN —, hogy a szelektív iskolák átlagát vetjük egybe a retentív iskolákéval, akkor nyilvánvaló a szelektív iskolák előnye. Így azonban rosszul tesszük fel a kérdést! Az Amerikai Egyesült Államokban az IEA vizsgálatok idejében egy évfolyam 75%-a, Japánban 57%-a jutott fel a középiskola legfelső osztályába, míg az NSZK-ban és Franciaországban csak 11%. Érthető, hogy így mind a matematikában, mind a természettudományokban (az egész vizsgált népesség bevonásával) az Egyesült Államok kerül a rangsor aljára. Mikor a matematikai tanulmányban a vizsgált népesség legjobb 4%-át vetették egybe, akkor ezeknél az együttes iskola hátránya már eltűnt. A természettudományokban elért eredmények esetében a legjobb 9%, a legjobb 5% és a legjobb 1% egybevetése az 1. táblázat képét adta a középiskola befejező évében.

1. táblázat

Ország	% az iskolában*	N	Teljes minta		1%		5%		9%	
			M	Sz	M	Sz	M	Sz	M	Sz
Új Zéland	13	1676	30,8	12,6	52,8	2,8	43,5	5,9	36,8	9,0
Anglia	20	2181	24,4	12,4	51,6	3,2	41,6	6,5	35,5	8,5
Ausztrália	29	4194	26,1	11,5	51,5	3,2	44,0	4,7	39,9	5,9
Skócia	17	1321	24,4	12,9	50,7	3,8	40,6	6,4	34,4	8,7
Svédország	45	2754	20,1	10,9	49,5	3,4	41,2	5,3	37,0	6,2
Magyarország	28	2828	24,0	9,6	48,0	3,8	39,0	5,4	35,0	6,1
Hollandia	13	1138	24,4	12,0	47,1	3,6	37,2	6,5	30,3	9,4
Finnország	21	1725	20,8	10,5	46,0	4,1	35,7	6,4	30,7	7,4
Egyesült Áll.	75	2514	14,2	9,9	45,8	2,8	36,8	5,5	33,1	5,7
NSZK	9	1989	28,4	9,6	45,0	4,1	35,3	6,2	28,4	9,6
Franciaország	29	3523	19,1	9,1	40,5	3,5	33,3	4,4	29,9	5,1
Belgium (fl.)	47	467	18,1	8,5	39,8	3,7	33,0	4,0	30,5	4,2
Olaszország	16	15 719	16,5	9,2	38,2	4,7	27,4	6,5	22,7	7,3
Belgium (fr.)	47	941	16,0	8,3	36,2	2,0	30,9	3,1	28,4	3,7

* Az egész évfolyam iskolába járó hányada. Az 1, 5 és 9% a legjobb felső tanulóréteg. Az *M* az átlag, az *Sz* a szórás rövidítése.

Jól látható, hogy a tanulókat hosszú időn át együtt foglalkoztató iskolák, melyekben a magasabb iskolák, a szakiskolák vagy a hivatási munka megválasztása a 15—17 éves korig tolódik ki, a jó tanulók fejlődése szempontjából sem hátrányosabbak, és feltétlenül előnyösek, ha azt vizsgáljuk, hogy „hányan és meddig jutottak el” az iskolázás hatására.

Ugyanezt a tényemeli ki T. N. POSTLETHWAITE is.⁵ Svédországban — írja a közölt táblázatra utalva — az egyetemet megelőző évfolyamba a korosztály 45%-a, Franciaországban 29%-a ért. És a svéd korosztály átlaga jobb a franciáénál. Ha pedig a korosztály felső 9%-át vesszük

⁵ Postlethwaite, T. N.: A selection from the overall findings of the I. E. A. study in science etc. A konferencia anyaga.

alapul — mert az NSzK-ban ilyen hányad található a gimnázium legfelső osztályában —, vagy ha a felső 5 vagy 10%-ot vetjük egybe országok között, akkor a pontszámokban megállapítható eltérések nincsenek összefüggésben az iskolában visszatartott tanulók százaléka közti különbségekkel. „Több nem jelent rosszabbat”.

Amire ezek az elemzések nem tértek ki, de ami több összefüggésben kifejezésre jutott több előadásban és a viták során, az az együttes iskolák ára. *Az együttes iskolák drága iskolák*: fel kell adniuk az „ugyanabban az időben mindenkinek ugyanazt ugyanúgy” elvet; az egyéni haladáshoz igazodva kell a tanulási erőfeszítéseket mindig újból motiválniuk, a tanulási feltételeket biztosítaniuk, a tanulási képességet fokozniuk, a pedagógusokat ellátniuk mindazokkal az anyagokkal és eszközökkel, melyek a sokrétű beavatkozáshoz elengedhetetlenek. Ezenkívül rendszeresen kell hiányokat pótló foglalkozásokat szervezniük a lemaradók számára, többet és mást is nyújtaniuk azoknak, akiknek lehetőségei és igényei nagyobbak.

Az együttes, mind több tanulót a céljához elvezető iskola az egyetlen — az IEA vizsgálatok alapján is igazolt — korszerű rendszer, megvalósításának azonban a kezdeti szakaszát éljük.

3

W. J. PLATT, az Unesco nevelési tervezéssel foglalkozó osztályának igazgatója és John VAIZEY angol egyetemi tanár az IEA vizsgálatokból a *tervezésre és a művelődésgazdaságtan helyes értelmezésére* vonatkozó következtetéseket vont le.

W. J. PLATT tanulmányából⁶ azt a táblázatot közöljük, mely a választásnál vagy döntésnél tekintetbe vehető IEA eredményeket és adatokat osztályozza általánosíthatóságuk szerint (2. táblázat). Nem annyira a minősítés érdekes itt, melyet nem lehet ellenőrizni, mint inkább az, hogy mi mindenre várnak választ egy kiterjedtebb, értékelést is tartalmazó vizsgálatról.

John VAIZEY⁷ a művelődésgazdaságtan oldaláról tesz észrevételeket a megjelent IEA tanulmányok tartalmához azzal a fenntartással, hogy „évek kellene még ahhoz, hogy ennek a munkálatnak az eredményeit teljesen beiktassuk a társadalmi élet — és különösen annak nevelési oldalai — megértésébe; nagy időre lesz szükség főleg a módszertani következtetések hasznosításához.”

Mindenekelőtt a köznevelési rendszerek hatékonyságának („termelékenységének”) nehezen meghatározhatóságára hívja fel a figyelmet, szembeszegetve a művelődésgazdaságtan korábbi képviselőinek felfogásával, akik a „kimenetet” szívesen értékelték valamilyen leegyszerűsített gazdasági mutatóhoz igazodva. Emlékeztet — amire más résztvevők is utaltak — az iskola szerepének nehéz elkülöníthetőségére, arra a nagy hatásra, amelyet a nem intézményes nevelés, az iskolán kívüli élettapasztalat játszik a megismerésben. „A technika vívmányait nagy mértékben felhasználó társadalomban az élet maga rávezeti a gyermeket annak a megértéséhez, hogyan befolyásolják és alakítják életét a technika és a technika alapját alkotó természettudományok”. A teljesítmények (és az iskola befolyása) mérésénél tisztán körül kellene határolni a kizárólag iskolai eredetűt. Csak így lehetne dönteni arról, mennyire képes az

⁶ Platt, William J.: Policy-making and international studies in educational evaluation. A konferencia anyaga.

⁷ Vaizey, John: The implications of the IEA studies for the educational planning with respect to organization and resource. A konferencia anyaga.

iskola kiegyenlíteni (jóvátenni) az iskolarendszeren kívül ható erők befolyását. Minden IEA tanulmány a társadalmi háttér (szülők foglalkozása, érdeklődése stb.) meghatározó szerepét bizonyítja. Milyen következtetést vonjon le ebből a művelődésgazdaságtan képviselője az iskolák jelentőségére vonatkozólag? Miért törjön lándzsát például a drágának minősített együttes iskola mellett, mikor a pontosan elvégzett szelekció és a nagy valószínűséggel célhoz érőkkel való foglalkozás olcsóbb? Vagy — másik példa — az IEA vizsgálat kétségtelen tényként mutatta ki — ma —, hogy a természettudományokban a fiúk jobbak, mint a lányok: nem kifizetődőbb-e, ha az erőket a fiúk jobb természettudományos nevelésére összpontosítjuk, mint ha költséges intézkedéseket foganatosítunk annak érdekében, hogy a lányokat megnyerjük a természettudományok tanulásának?

Az ilyen jellegű kérdések egyértelműen mutatják, hogy a művelődésgazdaságtan rossz úton jár, ha mechanikusan keresi a könnyebben megfizethető „kimenetet”.

A lényeges szempont az iskolarendszerek eredményességének megítélésénél az, hogy mennyire képesek a gyermekeket és ifjakat azokkal az eszközökkel megismertetni, melyek segítségével megértik azt a világot, melyben élnek (ilyen például a megértéses olvasás). A „befektetés — hozam(megtérülés)” kapcsola-

2. táblázat

Az IEA eredmények felhasználhatósága döntések meghozatalánál

Lehetséges választások	Közölt IEA eredmények v. adatok				Nincs értékelés
	Nemzetközileg általánosítható	Vegyes eredmények	További elemzés szükséges	Nem kielégítő változatok	
a) Szelektív v. együttes iskola	+		+		
b) Iskolák közti differenciáció	+		+		
c) Iskolákon belüli differenciáció			+		
d) Az anyagi erőforrások területi felhasználása (falú, város)					+
e) Nemek szerinti elkülönítés v. koedukáció		+	+		
f) Ismétlés v. automatikus továbbhaladás				+	
g) Fokozatokra tagolódó v. nem tagolódó szervezet					+
h) Megszakításokkal elvégezhető iskola (rekurrens nevelés)					+
i) Házi feladat		+			
j) Egy tanárra eső tanulósám	+			+	
k) Tanulósám iskolánként	+				
l) Óraszám tárgyanként	+		+		
m) Az egyes tárgyak tanításának kedvező ideje			+	+	
n) Magatartásban megadott megtanulandó készségek			+		
o) Pedagógusképzés		+	+		
p) A pedagógusok megbecsülése			+		+
q) Autokratikus v. demokratikus vezetés					+
r) Tanítási-tanulási stratégiák			+		+

tát ma a közgazdaságtan képviselői is másképpen mérlegelik, mint néhány évvel ezelőtt. A tudomány és a technika által átalakított életben az iskolának hajlamosakká és képesekké kell tennie az embereket a technika folytonos működtetésére és fejlesztésére. Ugyanakkor kiegyensúlyozott embereket kell nevelnie, akik egyénileg kielégítő és a társadalom igényeinek megfelelő életet élnek. Az iskolai nevelésnek egyszerűen kell a munkára és a szabad idő emberséges felhasználására nevelnie. Az IEA vizsgálatok fő érdemét az előadó abban látja, hogy nem irányult annak a bizonyítására, hatékonyabb-e önmagában egy rendszer (vagy annak valamelyik alrendszere) a másiknál. Általában kereste a nevelési rendszerek szerepét és jelentőségét az emberhez méltó életre való előkészítésben. Az ilyen megközelítés közgazdaságilag is a legtermékenyebb.

4

James S. COLEMAN chicagói egyetemi tanár az *IEA vizsgálatok összehasonlító pedagógiai jelentőségét* méltatta mindenekelőtt. Az eddig közölt tanulmányok a legjobb létező minták társadalmi intézmények és magatartási formák egybevető kutatásához. Az összehasonlító tanulmányozásban döntő lépés történt előre.

Az a probléma, melyet mind J. S. COLEMAN⁸, mind Robert L. THORNDIKE,⁹ a Columbia-egyetem tanára kiemelt, az *iskola tanulásra gyakorolt hatásának nehéz megállapíthatósága*. Mekkora a mért iskolai változók befolyása a teljesítményre, egybevetve az összes többi olyan változóval, melyeknek hatására egyes egyének lényegesen jobb teljesítményt érnek el, mint mások? kérdezi COLEMAN. Az iskolai hatásokat a sajátos iskolai változókban kell keresni, minthogy az iskolatípus inkább következménye, mint oka a teljesítménynek. Abban a három tárgyban (természettudományok, megértéses olvasás, irodalom), melyről eddig értékelő beszámoló jelent meg, az otthoni háttér befolyása lényegesen nagyobb, mint az összes iskolai változó együttes hatása. Probléma ott nem merül fel, ahol az iskola megerősíti a családi háttér hatásrendszerét. Egyes tárgyakra lebontva az otthon szerepe nagyobb a megértéses olvasás eredményes tanulásában, mint a természettudományokéban vagy az irodaloméban. Az elemzésnek azonban nem lehet megállnia annak a kimondásánál, hogy a családi háttér nem egyformán érvényesül minden tárgy iskolai tanulásában. Az iskolai jellemzőknek a tanulásra gyakorolt hatását tovább kell vizsgálni.

R. L. THORNDIKE — szintén a családi háttérhez tartozó tényezők nagy szerepére utalva — azt vizsgálta, *milyen mértékben megbízható előrejelzői a feltárt tényezők a tanulmányi eredménynek*. Különös ellentmondásra hívja fel a figyelmet a következő jellegű kérdésekre adott válaszok esetében (az otthoni érdeklődés foka az iskolai tanulmányok iránt):

- Milyen gyakran segít édesanyád vagy édesapád a házi feladat elkészítésében?
- Ha otthon beszélgettek, akkor szüleid buzdítanak-e arra, hogy helyesen beszélj?
- Ha az iskolából hazaérsz, érdeklődnek-e szüleid iskolai munkád iránt?

Azt lehetne várni, hogy a pozitív válaszoknak előrejelző érvényességük van: állandó érdeklődés és több segítség jobb tanulmányi eredménnyel jár. Valójában a fordítottja bizonyosodott be. A szülői segítség igénybevétele a legtöbbször a

⁸ Coleman, James S.: Effects of school on learning: the IEA findings. A konferencia anyaga.

⁹ Thorndike, Robert L.: The relation of school achievement to differences in the backgrounds of children. A konferencia anyaga.

gyermek képtelenségének jele a házi feladat önálló megoldására. Főleg a gyenge tanulók válasza igenlő. A szülői ház — a családi háttér — befolyása tehát nem közvetlen, az idézett feltett kérdések nem vezetnek eligazító válaszokhoz.

5

Az IEA vizsgálat eredményeiből *a tantervekre és az iskolai tanításra levonható következtetéseket* az a Benjamin S. BLOOM¹⁰ chicagói egyetemi tanár összegezte, akinek nevét nálunk a pedagógiai célok taxonómiájára vonatkozó javaslatai tették ismertté. Okfejtése igen egyszerű:

Minden nemzeti központnak megvan a lehetősége arra, hogy a vizsgálat folyamán feltett kérdéseket elemezze. Így megállapíthatja, hogy az adott országban kitűzött tantervi célok és feladatok alapján melyek az olyan fontos anyagrészek, melyeknek elsajátítási fokát a kérdésekre adott válaszok mutatják. Egyszerűen: dönteni lehet arról, mit tudnak jól (milyen célok eléréséig jutottak el) a tanulók, és miben nem jutottak el a megkívánt szintig. A nemzetközi összehasonlítás itt azért lényeges, mert eligazít arra vonatkozólag, hogy az adott életkorban az egyező cél más tényezők érvényesülése esetében egyáltalában elérhető-e, milyen fokig érhető el, vagy elérhetetlen.

A mérés ebben a felfogásban kiinduló művelet a tények mérlegetése és hipotézisek alkotása felé, *ha a nemzeti központok rendelkeznek olyan szakemberekkel, akik közvetlenül képesek az eredményekben rejlő bonyolult tantervi és oktatási problémák felismerésére, majd megoldására.* Az IEA több rendezvénye, pl. a Grännában megtartott szeminárium (melyen magyar csoport is részt vett) kezdeményezte ilyen szakemberek képzését.

Az átfogóan értékelő előadás az IEA vizsgálat következő eredményeire hívta fel a figyelmet:

— Az IEA tanulmányoknak értékelt szakasza hét évet vett igénybe; ennek az időnek legalább a felét fordították a mérő eszközök kidolgozására, előzetes kipróbálására; mégsem lehet azt mondani, hogy minden nemzeti tantervre a kellő mértékben voltak tekintettel. A mérő eszközök ennek ellenére kifejezik mind az értékelés, mind a nevelés terén fennálló jelenlegi állapotot, tehát azt, hogy a résztvevő országokban mit tartanak tanulásra méltónak (célok, tartalom).

— Bebizonyosodott a tanulmányi eredmények függősége a tanulási lehetőségektől és alkalmaktól: a tanulók azt tanulják (célok, tartalom), amire a legtöbb ösztönzést, amihez a legtöbb segítséget kapják.

— Az országok közti összehasonlítás meggyőzően mutatta ki az iparilag fejlett és a fejlődő országok közti igen nagy különbségeket.

Ha például az iskolai érdemjegyeket a különböző országokban a legfejlettebb országokéihoz igazítanak (melyekben a tanulók leggyengébb 1/5 részének teljesítményét lehet elégtelennek minősíteni), akkor a kevésbé fejlett országokban nagyjában a tanulók 50%-ának, az átlagos fejlődő országokban 85%-ának iskolai tanulmányi eredménye lenne elégtelen. Ezt ki lehet fejezni úgy is, hogy a legfejlettebb országokban 8 év alatt elért szintet a fejlett országok közül a legalacsonyabban 12 év alatt érik el, míg a fejlődő országok átlagos tanulója a 12 éves iskolázás végén csak azoknak a követelményeknek felel meg, melyeket a legfejlettebb országokban a 6 éves tanulmányok végére írnak elő. Nyilvánvaló ebből, hogy a legfejlettebb országokban egy év alatt elérhető eredményekig a kevésbé kedvező helyzetben levő országokban 1 1/2–2 év alatt lehet csak eljutni. Erre a tantervek megalkotóinak tekintettel kell lenniük.

¹⁰ Bloom, Benjamin S.: Implications of the IEA studies for curriculum and instruction. A konferencia anyaga.

— Az IEA tanulmányok bevilágítanak abba, mi lehetséges a nevelés számára legkedvezőbb feltételek között, így elvben minden országnak támpontokat nyújtanak a reformokhoz.

— A pedagógusok szaktárgyi és pedagógiai felkészültségének fontossága bebizonyosodott. Van összefüggés a fejlődő országok alacsony teljesítményszintje és azon tény között, hogy például az IEA természettudományi tesztjein a természettudományokat a fejlődő országokban tanító tanárok alacsonyabb pontszámokat értek el, mint az utolsó éves átlagos középiskolai tanulók a fejlett országokban.

— Felszínre került annak a ténynek minden következménye, hogy egyes országokban a tanulók a tanítási óra 90%-át fordítják tényleges, tevékeny tanulásra, míg más országokban ez az arány csak 50%.

— A tanulás ma és az előrelátható jövőben főleg szóbeli (beszéd, tankönyv, nyomtatott anyag) közlések alapján megy végbe, meghatározó marad ezért az anyanyelv szerepe a korai évektől kezdve (szókincs, mondatszerkezetek, megértéses olvasás stb.). Ez megkívánja az iskolai és a családi nevelés egybehangolását, a szülők felkészítését a nyelvi nevelésre.

— A céltaxonómián belül mind a megismerési (kognitív), mind a nevelési (affektív, érzelmi és beállítottságbeli) célok lényeges szerepe bebizonyosodott.

— Az iskola rendeltetésénél fogva minden tanulója előrehaladásáért felelős.

„Ha a nevelés főleg a tanulóknak csak a legkiemelkedőbb 5 vagy 10%-ára irányul, akkor az iskola keveset érthet. Ezek a tanulók viszonylag akkor is jól dolgoznak, ha az iskolai tanterv nem megfelelő vagy elévült, és a tanítók vagy tanárok is csak közepesen tanítanak. Amit az iskola nem nyújtana, azt a szülők nagy része megadná. Amire a pedagógusoknak vagy a szülőknek a figyelmé nem terjedhetne ki, azt a tanulók nagy része magától megtenné — ha a megfelelő könyvek elérhetők számukra. Mindig ékesszólóan bizonyíthatjuk, hogy meddig jutottak el az ilyen tanulók az iskolák és a szülők segítségével (vagy éppen az iskolák és a szülők ellenére)! Mégsem ez a csoport az, melynek szolgálatában az iskola a legtöbbet teheti.”

A ma már mindenütt számon tartott hátrányos helyzetű tanulókon kívül észre kell venni a tanulóknak azt a hányadát is, mely sok országban az iskolázás ideje alatt veszíti el érdeklődését a tanulmányok iránt. Ennek nyilvánvalóan vannak tantervi okai (beleértve a tanulást ösztönző és megerősítő anyagok és eszközök nem megfelelő felhasználását.) Azok a tantervi anyagrészek lehetnek elriasztók, melyeket a tanulók képtelenek iskolán kívüli életükkel és jövőbeli elvárásaikkal kapcsolatba hozni.

A levont végső következtetés annak a kiemelésé, hogy — részben az IEA munkálatok hatására is — mind több országban csoporttá szerveződnek az iskolai eredmények mérésében és értékelésében, a neveléstudományi kutatás módszereiben, a feltárt adatok elemzésében és hasznosításában jól képzett személyek. Az ilyen csoportok országos központokként történő elismerése teszi lehetővé új utak keresését a tantervek megalkotásában és a tanulmányok szervezésében. Kezdetben viszonylag kevés tanuló bevonásával puhatolható ki az, amit biztonságosan ismernek fel, és fokozatosan, az újítások minden következményével számolva tehetnek javaslatot annak a bevezetésére, ami kísérletileg ellenőrzötten bevált. Az így felfogott tervezés szabadítja meg az iskolát a próbálgatások és tévedések mind elviselhetetlenebbé váló módszerétől. Itt is szükséges a folytonos nemzetközi összehasonlítás: minden ország egyetlen, de mindegyik tanulhat a többi tapasztalataiból.

*

Mindabból, amit eddig igen hiányosan összegezhattunk, világosan kitűnik, hogy az IEA tanulmányokat elemző, az iskolai nevelés összefüggéseit jól ismerő, felelős szakemberek a feltárt tényekre támaszkodva fogalmaztak meg elgondolásokat a jövő jobb iskolájára vonatkozólag. Befejezésképpen említek meg egy sokféleképpen kifejezésre jutott óhajt és egy tipikusnak minősíthető feltett kérdést.

Az óhaj az iskolai nevelés hozzáigazítása a felgyorsult tudományos-technikai, gazdasági-társadalmi fejlődéshez. Mind a mai napig a reformokat rendeletek útján nagyobb időközökben vezetik be. Minthogy azonban idő kell ahhoz, hogy a dokumentumok elkészítői, a kellékek megalkotói, a tanító pedagógusok, a vezetésben és ellenőrzésben foglalkoztatott személyek stb. megértsék — a maga egészében átlássák — a reform jelentését és jelentőségét, egy teljes ciklusra (a mi iskola-rendszerünk esetében legalább 4 évre) lenne szükség ahhoz, hogy a reform tudatos megvalósítása megkezdődjék. Az újítások igazi hatását a nyolcadik év végén lehetne értékelni. Ilyen állandóság azonban nincsen, a reform megvalósítása közben elveszíti időszerűségét. Az óhaj beteljesüléséhez a folyamatos korszerűsítésre való áttérés vezethet csak el.

A kérdést — IEA tanulmányokat értékelő tanácskozáson — látszólag indokoltan írta fel a felszólaló a teremben levő táblára latinul: *Quis evaluet evaluatores ipsos?* Ki értékelje magukat az értékelőket? Feltevése annak a bizonyítéka, hogy a kérdező és sokan mások személyekhez kötött, szubjektív ténykedésnek fogják fel az értékelést, a pedagógiát nem tekintik tudománynak. A tudomány ugyanis meghatározásszerűen magában rejtí a folytonos ellenőrzést és önellenőrzést, a feltárt adatoknak és a valóságos tényeknek szünet nélküli egyeztetését.

Az egész IEA tanácskozást a tudományos alapok megszilárdítására való törekvés jellemezte. Gondolkodtató kérdéseket gyakran tettek fel, a válaszok azonban megnyugtatóak voltak abból a szempontból, hogy az emberek képesek és hajlandók lesznek a számukra fontos tudományok eredményeit megmaradásuk és fejlődésük érdekében hasznosítani.

KISS ÁRPÁD

A SZOCIALISTA ORSZÁGOK V. NEMZETKÖZI TÖRTÉNELEMTANÍTÁSI SZIMPÓZIUMA

A szocialista országok történelemtanítási szakembereinek ötödik nemzetközi találkozója 1973 végén zajlott le Moszkvában és Leningrádban.

Néhány szót az előzményekről. Hazánkban a történelemtanárok az utolsó másfél évtizedben különböző fórumokon gyakran folytatnak eszmecserét szaktárgyuk problémáiról. E tekintetben különösen jó szolgálatot tett és tesz a Történelemtanárok Nyári Akadémiája, mely minden második évben lehetőséget nyújt a szaktudomány új eredményeinek megismerése mellett a történelemtanítás kérdéseinek megvitatására is. Ezeken a rendezvényeken gyakran vettek részt külföldi kollégák. A velük folytatott beszélgetések során az OPI Történelem Tanszékének kezdeményezésére éppen tíz évvel ezelőtt vetődött fel a szélesebb körben történő tájékozódás lehetősége, született meg a nemzetközi történelemtanítási szimpóziум gondolata. Mivel az ötletet a szocialista országok történelemtanításért felelős körei kedvezően fogadták, 1965-ben Berlinben sor kerülhetett az I. Nemzetközi Történelemtanítási Szimpóziум megnyitására.

A most lezajlott tanácskozás további előrelépést jelentett (az NDK-ban, Csehszlovákiában, Magyarországon és Bulgáriában) eddig megrendezett szimpóziumok sorában. Az V. Nemzetközi Történelemtanítási Szimpóziumon kilenc szocialista ország képviseltette magát. Először voltak jelen Kuba és Mongólia küldöttei.

Egy olyan tanácskozásról, amelyen csaknem száz referátum, illetve korreferátum hangzott el, nem könnyű feladat objektív ismertetést adni. Célunk az általános tendenciák bemutatása, hiszen éppen ezek szolgálatátják számunkra a legfontosabb tanulságokat.

A tanácskozás — első napirendi pontként — azt elemezte, *hogyan foglalkozik a résztvevő országok történelemtanítása a szocializmus és kommunizmus építésének időszakával*. A referátumokból kitűnt, hogy a szocialista országok többségében a vizsgált téma tanítására igen nagy gondot fordítanak.

Például a Szovjetunióban először a 4. osztályos történelemtanítás keretei között ismerkednek meg a gyerekek a szocialista építés legkiemelkedőbb epizódjaival. A téma rendszeres feldolgozására egyrészt a hazai-, másrészt az egyetemes történelem tanulmányozása közben a 9. és 10. osztályban kerül sor. A Nagy Októberi Szocialista Forradalom utáni idősakra „a Szovjetunió története”-tantárgy 82 órát, „A szocialista világrendszer kialakulása és fejlődése” témára „a legújabb kor története”-tantárgy 15 órát fordít. Emellett részletesen foglalkoznak a szocializmus és kommunizmus építésének problémáival a szövetségi köztársaságok történeteivel és a 10. osztályban a „társadalmi ismeretek”-tantárgy is. Végül: az adott téma vonatkozásában nagyon jelentősnek tartják a szovjet szakemberek a záróvizsgák előtti ismétlési időszak szintetizáló funkcióját. Mindezt összevetve a mi — magyarországi — lehetőségeinkkel — túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a Szovjetunióban kb. kétszer annyi idő jut a szocialista építés kérdéskörének tanítására, mint nálunk.

A legújabb kor kiemelkedő részaránya a tananyag egészében nemcsak a szovjet történelemtanítást jellemzi. Ha az olyan sajátos helyzettől, mint pl. a Mongol Népköztársaságé, ahol a szocialista forradalom utáni hazai történelemre 160 óra jut, el is tekintünk, megállapíthatjuk, hogy a szocialista országok többségében az utolsó évfolyamok közötti korszakhatárt nem a századforduló, de még nem is 1917, hanem későbbi időpontok (pl. Lengyelországban 1939 szeptembere, az NDK-ban és Bulgáriában a második világháború vége) képezik.

A tágabb keretek elmélyültebb és korszerűbb feldolgozást tesznek lehetővé. Elég idő jut például a szocialista forradalom és a szocialista építés általános törvényszerűségeinek és e törvényszerűségek sajátos megjelenési formáinak bemutatására és elemzésére.

Számos referátum foglalkozott *e törvényszerűségek tanításának problémakörével* (pl. N. P. KUZIN és I. P. RAHMANOVA, Szovjetunió; N. POPOVA, Bulgária; B. JANUSEK és J. ZSOFKA, Csehszlovákia; R. KRUPPA, NDK, K. AUGUSTYNEK, Lengyelország). A hozzászólók mindenekelőtt azt húzták alá, hogy az általános törvényszerűségek megértésére kell törekedni, másrészt azonban óvtak az általánosnak konkrét tények nélküli tanításától is.

RAHMANOVA „A szocialista világrendszer kialakulása és fejlődése” téma példáján fejtette ki, hogy a szovjet történelemtanítók a metodikai kutatás eredményeképpen, hogyan igyekeznek az általános és különös dialektikájának bemutatására. Több évi kísérlet után úgy találták, hogy e témát legcélszerűbb „kombinált struktúrájú” órasorozattal feldolgozni. A kérdéskör tanítását bevezető órával indítják, ahol elméleti szinten rendszerezik és kiegészítik a szocialista forradalom és építés legfontosabb törvényszerűségeiről tanultakat. Ezt követően mintegy 12–13 órában a szocialista világrendszerhez tartozó országok történetét külön-külön a maguk sajátos voltában tanulmányozzák. Végül az összefoglaló órán vagy órákon a megismert konkrét anyag alapján általánosítják és rendszerezik a közös törvényszerűségeket és a sajátos vonásokat. Ez a

— bizonyos szempontból deduktív — felépítés, amelyet először L. N. BOGOLJUBOV moszkvai tanár dolgozott ki, biztosította a kísérletek során a legjobb eredményeket, s ezért ajánlják a módszertani segédkönyvek.

Több szocialista ország történelemtanításában a szocialista építés általános menetén kívül részletesen elemzik a szocializmus és kommunizmus építésének különböző szakaszait és a szakaszok sajátos jellemzőit is. A szimpóziumon főként „a fejlett, vagy érett szocializmus” szakaszának jellemzőiről esett gyakran szó (J. A. POLJAKOV és N. P. KUZIN, Szovjetunió; Sz. KOLEV és N. POPOVA, Bulgária; J. ŠYKORA, Csehszlovákia; H. BEDNAREK és R. KRUPPA, NDK).

A „fejlett szocializmus” kifejezést először Lenin alkalmazta 1918-ban Szovjet-Oroszország jövőjéről szólva. (Lásd: Lenin Összes Művei 36. kötet 139. old. és 40. kötet 104. oldal oroszul.) A kommunista- és munkáspártok 1969 júniusi értekezletén Leonid BREZSNYEV kifejtette, hogy a hatvanas években „több baráti ország lerakta a szocializmus alapjait és hozzákezdett a fejlett szocialista társadalom építéséhez”. 1971-ben BREZSNYEV az SZKP XXIV. kongresszusán bejelentette, hogy a Szovjetunióban „a szovjet emberek önfeláldozó munkájával felépült a fejlett szocialista társadalom, amelyről V. I. LENIN 1918-ban, mint országunk jövőjéről beszélt”.

A kongresszust követően a különböző társadalomtudományok képviselői sokrétűen elemezték a „fejlett vagy érett szocializmus” kategória tartalmát, jellemzőit. (Lásd: a Kommuniziszt c. folyóiratnak „A fejlett szocialista társadalom problémái” rovatát!) A történészek főként a szovjet társadalom fejlődésének periodizációjával kapcsolatos kérdéseket vetették fel. Megállapításaik szerint az 1917-től az 1930-as évek második feléig terjedő időszak a kapitalizmusból a szocializmusba való átmenet korszaka volt, a 30-as évek második felére felépültek „a szocializmus alapjai”. Ekkor azonban még nem jött létre a „fejlett, az érett szocialista társadalom.” A gazdasági fejlődés mértékében, a társadalmi viszonyok érettségi fokában, a dolgozók tudatának szintjében egyaránt hatalmas különbség volt a 30-as és a 60-as évek vége között annak ellenére, hogy a Szovjetunióban a 30-as évek második felétől mindvégig szocialista gazdasági és társadalmi viszonyok uralkodtak. A „fejlett, vagy érett szocializmus” létrehozása felé vezető úton a háborús pusztítások és más akadályok ellenére sikereket hoztak a 40-es és 50-es évek. Ezek eredményeképpen deklarálhatta az SZKP XXI. kongresszusa 1959-ben „a szocializmus teljes és végleges győzelmét” és végül a XXIV. kongresszus a „fejlett szocialista társadalom” létrejöttét. A szocialista világrendszer többi országa vagy átmeneti korszak stádiumában van, vagy már lerakta a szocializmus anyagi-technikai alapjait és rátért az érett szocialista társadalom építésére.

A szocialista építés szakaszainak kérdéskörénél beszámolónkban azért időzünk viszonylag hosszasan, mert erről a történelemtanítás szempontjából fontos témáról nálunk eddig nemigen esett szó. E hiányosságra a szimpózium hívta fel figyelmünket. A tanácskozáson azonban a szocializmus és kommunizmus építésének tanításával kapcsolatban számos más elméleti kérdés is megvilágításra került. Különösen a Szovjetunió különböző szövetséges köztársaságainak képviselői vizsgálták sokoldalúan referátumaikban, hogyan jött létre a szovjet nép, mint a történelemben egészen új és sajátos jellegű társadalmi közösség; melyek a szovjet patriotizmus jellemző vonásai, hogyan viszonyulnak egymáshoz a szovjet nép és a szocialista nemzet fogalmak stb. (pl. N. P. MIRZAJÁN, Azerbajdzsán SZSZK; N. M. REMEJEV, Üzbég SZSZK; Z. PILKAUSKAS, Litván SZSZK). Több beszámoló arról szólt, milyen jelentős szerepet játszik a történelemtanítás az antimarxista nézetek elleni ideológiai harcban (pl. R. HUB, NDK;

Z. PILKAUSKAS, Szovjetunió; V. FRANKO, Csehszlovákia). Mások arról beszéltek, hogyan tárgyalhatók a történelemtanítás keretében a szocialista kultúra fejlődéstörténetének kérdései, a Szovjetunió külpolitikája, LENIN szerepe a Szovjetunió megteremtésében, milyen feladatai vannak a történelem tantárgynak az állampolgári nevelésben stb.

Néhány hozzászóló beszámolt a szocializmus-kommunizmus építése téma tanítása során felmerülő hibákról és nehézségekről is. A Szovjetunióban például speciális ismeretfelmérések derítettek fényt arra, hogy a tanulók nem kielégítően értik meg a szocialista forradalom gazdasági és politikai előfeltételeinek kölcsönhatását, az objektív és szubjektív tényezők, valamint az általános törvényszerűségek és a nemzeti sajátosságok viszonyát a szocialista forradalom és építés folyamatában (G. V. KLOKOVA). Bulgáriában egyes tanárok a hazai történelemnek az utolsó évtizedeket tárgyaló részeit nem annyira történelemnek, mint „napi politikának” tartják és úgy vélik, hogy ezt a témát már mindenki „jól ismeri”, a szocialista fejlődést nem egyszer túlságosan egyszerű, konfliktusmentes és emellett személytelen folyamatként mutatják be (G. GEORGIEV). Csehszlovákiában az empirikus kutatások, a szóban forgó területen, főként a történelemtanítás nevelőhatásának gyengeségeire hívták fel a figyelmet (V. MEJSTRIK, J. PATEK, J. SYKORA).

A szimpózium második — számunkra szintén fontos tanulságokkal szolgáló — témája így hangzott: *a marxizmus—leninizmus klasszikusainak műveivel, a kommunista pártok és a munkásmozgalom dokumentumaival, a tankönyvek szövegeivel és más történelmi forrásokkal végzett munka a történelemtanítás folyamatában.*

Az elmúlt másfél évtizedben a források felhasználásának, az utolsó tíz évben pedig a tankönyvnek, mint munkaeszköznek alkalmazása terén nálunk is számottevő eredmények születtek. Néhány cikk a szaksajtóban, meg egyes tanári kézikönyvek javaslatot tettek a klasszikusok műveinek, valamint a kommunista pártok és a munkásmozgalom dokumentumainak rendszeres feldolgoztatására is. A pedagógiai valóságban azonban e tekintetben nem sok történt. A szimpóziumon elhangzott referátumok félreérthetetlenül bebizonyították: más szocialista országokhoz viszonyítva nálunk erős lemaradás tapasztalható ezen a téren.

A szimpózium második napirendi témájába vágó előadások nagy százaléka a klasszikusok művei és a pártdokumentumok felhasználásának metodológiáját és metodikáját vázolta.

A hozzászólók aláhúzták e sajátos történelmi források pedagógiai alkalmazásának kiemelkedő nevelési, képzési és oktatási jelentőségét. „A klasszikusok művei és az alapvető pártdokumentumok nemcsak a jövő és a jelen helyes megértését segítik elő, hanem egyben alapvető eszközül szolgálnak a történelemórák tudományos-elméleti színvonalának és nevelési hatékonyságának emeléséhez is” (G. GONGOR, Mongólia). A marxizmus-leninizmus megalapítóinak munkáival és a kommunista mozgalom legfontosabb dokumentumaival végzett munka felbecsülhetetlen szerepet játszik a tanulók életre, aktív társadalmi-politikai szereplésre való felkészítésében (J. GOREJSEK, Csehszlovákia). Ezzel kapcsolatban a történelemtanításnak elsősorban az a feladata, hogy *a)* az elemezett művek és dokumentumok lényegi mondanivalóját megértesse és megjegyeztesse a tanulókkal; *b)* kialakítsa bennük az ilyen jellegű szövegek önálló feldolgozásának képességét és *c)* érdeklődést keltsen a folyamatosan megjelenő újabb anyagok iránt (L. N. BOGOLJUBOV, Szovjetunió).

A klasszikusok munkáinak, valamint a pártdokumentumoknak iskolai és otthoni feldolgoztatásában a szovjet történelemtanítás érte el a legkiemelkedőbb sikereket. Mint arról A. T. KINKULKIN, a kérdéskör nemzetközileg elismert szakértője beszámolt, az 1972/73-as tanévtől kezdve a 8—10. osztályok tantervei tartalmazták a minden iskolában kötelezően feldolgozandó LENIN-műveket, illetve szemelvényeket. 1970-ben megjelent egy pedagógiai szempontú válogatás LENIN-műveiből a középiskolák (pontosabban a 8—10. osztályok) számára. Ezt a kötetet minden évben újra kiadják, hogy kezébe lehessen adni valamennyi tanulónak. A Pedagógiai Tudományok Akadémiájának irányításával egy hasonló jellegű, az SzKP és a nemzetközi munkásmozgalom legfontosabb dokumentumait magába foglaló kötet kiadásának előkészítő munkálatai is folynak.

A munkásmozgalmi dokumentumokat a tanulók — szintén a 8. osztálytól kezdve — részben a Szovjetunió, részben a legújabbkori egyetemes történelem tantárgyak keretében elemzik. A legfontosabb nemzetközi dokumentumoknak a következőket tartják: a Komintern I., II. és VII. kongresszusának anyagai, valamint a kommunista és munkáspártok 1957-es, 1960-as és 1969-es tanácskozásainak nyilatkozatai.

Számottevő eredményekről tájékoztatták a szimpóziumot az NDK képviselői is (H. DIERE, H. WERMES, E. BARTELS). Az 5—7. osztályokban konkrét történeti anyagokat tartalmazó források alapján kezdik el az önálló forráselemzéshez szükséges készségek formálását. A 8. osztálytól határozottan megváltozik a munka jellege: a tanulóktól egyre elvontabb szövegű dokumentumok mind önállóbb feldolgozását kívánják meg. A klasszikusok munkáinak és a pártdokumentumok szövegeinek önálló elemzése főként a 11. osztályra koncentrálódik. Ennek az évfolyamnak, amelynek fő feladata a munkásmozgalmat történetéről korábban tanult ismeretek szintetizálása, nincsen a hagyományos értelemben vett történelem-tankönyve. Ehelyett a munkát a marxizmus-leninizmus klasszikusainak egyes műveire, valamint a nemzetközi és a német munkásmozgalmat kiemelkedő dokumentumaira alapozzák. Előre kidolgozott rendszerben tanulmányozzák a Kommunista Kiáltványt és LENIN-nek „Az imperializmus, mint a kapitalizmus legfelső foka”, valamint „A szociáldemokrácia két taktikája a demokratikus forradalomban” c. munkáit.

Éppen úgy, ahogyan más szocialista országokban, az NDK-ban is nagy jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a kommunista- és munkáspártok 1969. évi tanácskozásának alapidokumentumait a tanulók elmélyülten, részletekbe menően feldolgozzák. Figyelemre méltó, hogy az NDK történelemtanításában módot találnak arra, hogy a kommunista mozgalom néhány olyan „nemzeti” dokumentumát is elemeztessék a tanulókkal, mint amilyen pl. A Lengyel Nemzeti Felszabadítási Bizottság 1944-es Kiáltványa, vagy az 1945-ös Kassai Program.

Bulgáriában a történelemtanároknak minden tanév elején össze kell állítaniuk egy jegyzéket, amely a marxizmus-leninizmus klasszikusainak azokat a műveit, illetve a művekből vett azon részteket tartalmazza, amelyeket a tantervi anyag feldolgozása közben használni fognak. A bolgár kollégáknak az a véleménye, hogy pl. „az SZKP Programjának alapos tanulmányozására valamennyi szocialista ország iskolai tanterveiben megfelelő időt kellene biztosítani” (Z. SZTANCSEVA, G. GEORGIEV). Az egyik lengyel előadó viszont azt fejegette, hogyan kell — a lengyel metodikusok megítélése szerint — a történelemórán a Varsói szerződésnek és a KGST alapszabályzatának szövegét feldolgozni (C. MAJOREK).

A második napirendi ponthoz csatlakozó referátumokban a gyakorlati tapasztalatok elméleti általánosítására is sor került.

A hozzászólók mindenekelőtt azt hangsúlyozták, hogy a klasszikusok munkái és a pártdokumentumok a történelmi források speciális válfaját alkotják, mivel nemcsak az objektív történelmi valóságot tükrözik, hanem egyben a történelmi valóság értékelését is adják. Ezzel a tanulókat bevezetik a marxista—leninista történelmi gondolkodásmódba (F. P. KOROVKIN, Szovjetunió). Más oldalról e sajátosságból folyik, hogy a szóban forgó történelmi források az általánosítás magas szintjén állnak, és így azokat a tanulók csak akkor érthetik meg, ha képesek végigjárni és végig is járják a megismerési folyamat meghatározott útjait. Mindebből egyenesen következik, hogy a feldolgozásnak különböző alapcéljai lehetnek. Szolgálhatnak döntően nevelési-képzési célokat; segíthetik új ismeretek szerzését vagy korábbi ismeretek értékelését, elmélyítését, rendszerezését. Lehet, hogy a forrást csak indukciós bázisul használjuk, de az is lehet, hogy meg kell jegyezni a munka, vagy dokumentum létrejöttének idejét, körülményeit, felépítését, legfontosabb tételeit, jelentőségét.

A klasszikusok műveinek, illetve a pártdokumentumoknak feldolgozási formái is különbözőek. Van amikor csupán egy-egy idézetet elemzünk, máskor hosszabb részteket, később egész műveket, dokumentumokat. Bizonyos esetekben a tanár elemez, máskor tanári irányítással az osztály. Körülbelül 15—16 éves kortól kerülhet sor a klasszikusok műveinek, illetve a pártdokumentumoknak önálló tanulói feldolgozására. E szint elérését egyszerűbb tartalmú források önálló elemeztetésével lehet előkészíteni.

A feldolgozásra kerülő anyagot, illetve anyagrészt központi intenciók esetén is végső soron a tanárnak kell kiválasztania. Eközben ügyelnie kell arra, hogy a kiszemelt részlet szoros belső kapcsolatban álljon az órákon tanulmányozott történelemtananyaggal és megfeleljen az osztály, illetve — differenciált munka esetén — az egyes tanulók fejlettségi szintjének. A túl nehéz és túl könnyű szemelvények egyaránt károsak. Az egyenletesen fokozódó és így a tanulókat optimálisan fejlesztő nehézségi színvonalat egyrészt mind bonyolultabbá váló szövegekkel, másrészt egyre nagyobb önállóságot kívánó feladatokkal lehet biztosítani.

A szemelvény helyes kiválasztását követően a tanárnak meg kell terveznie a feldolgozás menetét. A forráselemzést be kell illesztenie a tanulási-tanítási folyamat egész menetébe. Helyes, ha a szemelvényekkel végzett munka elsősorban a tanítási órán történik, ez azonban nem zárja ki az ilyen jellegű házi feladatok adását sem. Tervezni kell a szövegfeldolgozás eljárásait. A nemzetközi tapasztalatok szerint kezdetben (a 8. osztályban) a fő szerepet a kommentált olvastatás játssza. Később például egy-egy történelmi esemény értékelését kerestetjük meg a tanulókkal a szövegben, elkészíttetjük az adott munka, vagy dokumentum vázlatát, választ kerestetünk előre megadott kérdésekre. Az önállóság magasabb fokán a tanulók kijegyzetelnek egy-egy művet vagy szemelvényt. Végül egy meghatározott probléma szempontjából több dokumentumot jegyzetelnek ki, és az így nyert anyagból írásbeli referátumot állítanak össze.

A munka megtervezésében jelentős szerepet játszik az irányító kérdések és feladatok összeállítása. Ezek a választott eljárásoknak megfelelően különböző típusúak lehetnek. Kívánhatják a tanulóktól az elolvasott részlet egyszerű elmondását, logikai szerkezetének kitapintását, egyes tételeinek értelmezését, több dokumentum, vagy dokumentumrészlet szövegének egybevetését, a forrásból nyert ismeretek, vagy értékítéletek alkalmazását más történelmi tények elemzése közben stb.

Tervezni kell a munkáról való beszámolás formáit is. A szóbeli felek, a szóbeli és írásbeli referátumok mellett alkalmazhatók a különböző szeminárium módszerek, tanulói konferenciák, előadások kisebb tanulóknak, sőt esetleg felnőtt közönségnek.

Végül a tanárnak gondoskodnia kell a szükséges tárgyi feltételekről, például arról, hogy önálló feldolgozás esetén valamennyi tanuló kezében ott legyen a megfelelő munka, illetve dokumentum, vagy szemelvényrészlet.

A klasszikusok műveinek és a pártdokumentumoknak a történelemtanítás keretében való felhasználásával kapcsolatos nemzetközi tapasztalatokat és véleményeket azért ismertettük viszonylag részletesen, mert — mint már említettük — véleményünk szerint ezen a téren nálunk jelentős lemaradás észlelhető. A szimpózium második napirendi pontjának vitájában azonban természetesen más kérdések is szerepeltek. Nagyon tanulságosak voltak például az egymással néhány részletkérdésben vitába szálló tankönyvelméleti fejtegetések (D. D. ZUEV és F. P. KOROVKIN, Szovjetunió; H. DIERE, NDK), a forrásfeldolgozás általános elveit felvázoló referátumok, végül F. B. GORELIK előadása, amelyben az értelmes újságolvasáshoz szükséges készségek kialakításának metodikáját és a sajtóanyagok felhasználásának lehetőségeit ismertette a történelem- és a társadalmi ismeretek tantárgyak tanításának szemszögéből.

★

A szimpóziu­m mindkét témájának tárgyalása közben sok olyan gondolat, megállapítás hangzott el, amely túlmutatott a napirenden szereplő konkrét kérdéseken és lehetővé teszi, hogy felvázoljuk a szocialista országok történelem-tanítási elméletének legjelentősebb fejlődési tendenciáit.

1. A szimpóziu­m — minden erre utaló határozat nélkül is — egyöntetűen foglalt állást a *tanulói önállóságra építő, az önállóságot fejlesztő történelemtanítás* mellett. A hozzászólók visszautasították azokat a kísérleteket, amelyek a gondolkodtató módszereket az érzelmi nevelés döntő szerepére hivatkozva támadják. Hangsúlyozták: az emberi gondolkodásban az intellektuális és az emocionális tényezők egysége nyilvánul meg és maga az érzelem sem lehet híján az intellektuális elemeknek.

Az önálló tanulói megismerő-tevékenység előnyeit a kész ismeretek átadásával szemben legvilágosabban talán a szovjet N. G. DAJRI összegezte. Referátumában évtizedes pedagógiai kísérleteire támaszkodva bizonyította be, hogy *a)* nemcsak a tanítás tartalma, hanem módszerei is döntő befolyást gyakorolnak a tanulók fejlődésére; *b)* a tanítás eredményessége nemcsak a megismerési források sokféleségétől és az anyag logikus elrendezésétől, hanem a megismerési folyamat jellegétől is függ; *c)* az önálló tanulói munka a megismerési tevékenység hatékonyabb típusa, mint a kész ismeretek átadása—átvétele; *d)* a megfelelően szervezett önálló tanulói munka nemcsak a tanulók önálló gondolkodását fejleszti, hanem érdeklődésüket, figyelmüket, képzeletüket, emlékezetüket, pozitív ismereteiket is, s ami a legfontosabb: az önállóan levont következtetések igen nagy mértékben fokozzák az egyéni meggyőződés erejét. Ezért az olyan óra, amelyen — ilyen, vagy olyan formában és ilyen vagy olyan mértékben — még mindig nem az önálló tanulói munka dominál, nem lehet kellően hatékony és ezért nem korszerű, hanem elavult jellegű tanítási óra.

Az önálló munka vezető szerepe *nem zárja ki a kész ismeretek átadását*. Kísérletek és felmérések igazolják, hogy ha a tanulási—tanítási folyamatban a tanulói önállóság dominál, a kész ismeretek elsajátítási szintje is jelentősen emelkedik. Ezzel kapcsolatban igen lényeges probléma, hogy mikor, milyen mértékű legyen a tanulói önállóság, mi az egészséges viszony a tanári irányítás és a tanulói önállóság között.

B. P. GOLOVANOV például meggyőző referátumában egzakt kutatások alapján ismertette, hogy a történelmi dokumentumok elemzését hogyan lehet felhasználni — egyre összetettebbé váló forrástípusokhoz adott fokozatosan nehezedő tartalmú feladatok megoldásával — az önálló tanulói elemzőképesség optimális fejlesztésére. Általában: az adott kérdéskört érintő metodikusok az önállóságra nevelés fő eszközének a mind nagyobb önállóságot igénylő feladatok rendszerének kidolgozását és tudatos alkalmazását tekintik.

Számos hozzászóló beszélt arról, hogy az önálló munka és ezen belül az önálló gondolkodás fejlődését jól szolgálná, ha a történelemtanítás *bátrabban venne igénybe bizonyos deduktív eljárásokat*.

Az alapgondolatot G. V. KLOKOVA úgy fejezte ki, hogy „az ismeretek elsajátításának sikere­sebb útja, ha először egy tárgyról, jelenségről, struktúráról egészében nyerünk általános elsőleges képzeteket, majd az egyes konkrét részek és kapcsolatok tanulmányozása alapján absztrahálunk, végül a tanulmányozott elemekből most már magasabb szinten állítjuk össze, szintetizáljuk a jelenség egészét.”

Lényegében ebből a felfogásból indul ki F. B. GORELIK, amikor azt állítja, hogy a dedukciót következetesen alkalmazva, a tantervi témák bevezető óráin előzetesen kell a tanulók elé tárni a később részletesen feldolgozandó törvényszerűségek rendszerét. Vagy I. P. RAHMANOVA, amikor azt bizonyítja, hogy a tanulók a szocialista forradalom törvényszerűségeit akkor értik meg igazán mélyen, ha a Kommunista Kialtvány elemzése során először elméletileg ismerkednek meg bizonyos tételekkel és a következő évek konkrét történelmi tanulmányai során tudatukban ezek a tételek nyernek egyre pontosabb tartalmat. Vagy L. N. BOGOLJUBOV, aki korábban már ismer-

tett kísérletében először a szocialista építés általános törvényszerűségeit mutatta be a tanulóknak és csak azután tért rá az egyes szocialista országok történetének tanítására. Bizonyos fókig ez a felfogás tükröződik vissza a negyedik osztályos szovjet történelemtanításban is, amelynek keretei között a 10 éves gyerekek (pontos definíciók nélkül) olyan fogalmakról nyernek elsődleges ismereteket, képzeteket, mint a szocializmus, a szocialista építés, a kulturális forradalom stb. (T. Sz. Golubova).

Deduktív eljárásnak tekinthető, amikor a tanulók munkáját előzetesen adott általános „emlékeztetőkkel”, algoritmusokkal irányítják. GORELIK szerint pl. egy-egy történelmi jelenséget a következő „emlékeztetők” alapján kell a tanulókkal feldolgoztatni: I. A jelenség leírása: *a)* a forrás jellemzése, *b)* mit lehetett megismerni a forrásból, *c)* mit nem lehetett megismerni a forrásból. II. A lényeg feltárása: *a)* melyek az adott jelenség jellemző vonásai, *b)* mi az adott jelenség oka, alapja, *c)* mi a jelentősége és melyek fejlődésének további perspektívái.

A forrásfeldolgozás hasonló algoritmusaival a szimpózium más referátumaiban is találkozhattunk. Z. SZTANCSEVA és G. GEORGIEV szerint pl. a tankönyvi szöveg önálló feldolgozását mindig úgy kell kezdeni, hogy: *a)* végigolvastatjuk a szöveget, *b)* a tanulók az elolvasott részt kisebb egységekre bontják, elkészítik annak vázlatát, *c)* aláhúzzák, vagy kiírják azokat a részeket, amelyeket nem értettek meg. H. DIERE és H. WERMES a forráselemzés következő lépéseit tartják szükségesnek: *a)* a forrás eredetének tisztázása, *b)* a forrás külső formáinak megismerése, *c)* a forrás tartalmának megismerése, *d)* a forrás alapvető tartalmának elsajátítása, *e)* a forrás osztályjellegének tisztázása és tartalmának pártos értékelése.

Mindezekben az esetekben a tanulói önállóság fejlődése (deduktíve) az ajánlott eljárások bizonyos fokig formális („általános”) alkalmazásától a mind tudatosabb („konkrét”) felhasználás irányába halad (B. P. GOLOVANOV).

Bár a deduktív eljárások ismertetése a jelenlegi szimpóziumon a korábbiaknál jóval nagyobb hangsúlyt kapott, a hozzászólók továbbra is óvtak az általánosításoknál megragadó, csupán deduktív történelemtanítás veszélyeitől (pl. V. MEJSTRIK, J. PATEK) és hangsúlyozták, az ember-központú, az embert, mint a történelmi folyamatok formálóját bemutató történelemtanítás jelentőségét (pl. K. AUGUSTYNEK).

A szimpóziumon számos olyan konkrét eljárásról hallottunk, illetve hallottunk ismét, amelyeknek keretei között a tanulói önállóság kibontakoztatható.

Ilyen például a *problémafelvető tanári magyarázat*. Ennek alkalmazása esetén, a kész ismeretek átadásával szemben, a tanár irányító tevékenysége így módosul (N. G. DAJRI):

Kész ismeretek átadása:

A tanár ismerteti a tényeket és az összefüggéseket.

A tanár következtetései.

A tanulók megértik és megjegyzik a tanár következtetéseit.

Megerősítés: a tanulók reprodukálják a tanár következtetéseit.

Önálló tanulói munka:

A tanár ismerteti a tényeket és az összefüggéseket.

A tanulók elemzik a tényeket és az összefüggéseket.

A tanulók következtetései.

Egyes tanulók következtetéseinek megvitatása, pontosítása, tanári következtetés.

Az osztály következtetéseinek pontosítása, megismerkedés a tankönyvi következtetésekkel.

Tanulságos beszámolók hangzottak el arról is, hogyan szolgálja a tanulói önállóság fejlesztését a programozott történelemtanítás (A. I. KUPCOV), a munkafüzetek használata (Sz. R. ÖISPUU), milyen módszerekkel állíthatók az audiovizuális eszközök az önálló gondolkodás erősítésének szolgálatába (J. RULKA, Lengyelország), hogyan lehet problémafelvető filmeket és diafilmeket szerkeszteni (D. I. POLTARAK, Szovjetunió) stb.

Ezek a problémák azonban már a szimpózium második nagy kérdésköréhez vezetnek át.

2. A történelemtanítás gyakorlatának és elméletének hagyományosan egyik legjelentősebb és legkényesebb kérdése a *szemléletes történelmi képzetek biztosítása*. A múltat jelenvalóvá, szemlélhetővé tenni nagyon nehéz, és éppen mert nagyon nehéz, nagyon fontos módszertani feladat. A kérdés súlyát csak növeli az önálló tanulói munka szerepének fokozódása, hiszen történelmi tényeket önállóan elemezni, feldolgozni, fogalmakat konkretizálni csakis világos, szemléletes képzetek alapján lehet.

Ha az előző témakörben az indukciónak, mint egyedül üdvöztető útnak dogmájával számolt le a szimpózium, itt elsősorban a történelmi jelenségek művészi megjelenítése iránti bizalmatlanságot és korlátlan bizalmat vette kritika alá.

„Egy történelmi festmény, amelyet alkotója a történelemtudomány és az archeológia korszerű eredményeinek alapján, eredeti ábrázolásokat és múzeumi tárgyakat felhasználva készített, a történelmi valóságot hívebben képes rekonstruálni, mint a tanuló — szóbeli leírásra és eredeti részábrázolásokra támaszkodó — fantáziája” (F. P. KOROVKIN). Ez a megállapítás, természetesen, valamennyi — a történelmi hitelességet minden szempontból kielégítő — művészi alkotásra vonatkozik. Éppen ezért a szimpóziumon résztvevő szocialista országok pedagógusai bátran felhasználják a történelemtanításban a történelmi témájú festményeket, és a történelmi szépirodalmat, a játékfilmeket és a dramatizált tv-játékokat egyaránt.

A művészi alkotások pedagógiai alkalmazása azonban egyáltalán nem szorította háttérbe sem a dokumentum jellegű szemléltető anyagokat, sem a szemléletes történelmi képzetek kialakításának más eljárásait.

A „más” eljárások közül külön referátumok foglalkoztak az életrajzok tanításának jelentőségével (N. A. SZIREJSCSIKOVA, I. M. SZKRIPKIN, Szovjetunió) a helytörténet szerepével (J. SYKORA) és a népszerű tudományos irodalom olvastatásának kérdéseivel (E. MATERNICKI, Lengyelország).

Több beszámoló részletesen elemezte a dokumentum jellegű szemléltetőanyagok létrehozásának és felhasználásának módszertani kérdéseit: D. I. POLTARAK a filmfotó és hangdokumentumok, G. V. ARTEMJEVA, N. O. SZEREBRJAKOVA és M. P. OVCSINNYIKOVA (Szovjetunió) a televízió dokumentum-adásainak, H. I. HOLLAND (NDK) a dokumentum jellegű hangszalagoknak és hanglemezeknek, A. KRAUSE (NDK) a dokumentumfilmeknek, C. DINU (Románia) a diapozitíveknek sajátos problémáiról beszélt.

Néhány hozzászóló — saját vizsgálatait alapján — bizonyos nehézségekre is felhívta a szimpózium figyelmét.

A különböző helyeken végzett kutatások egyöntetűen arra mutatnak, hogy kb. 12–13 éves korig a szemléletes történelmi képzetek kialakításában különösen nagy szerepe van a „művészi formáknak”, tehát a tv-játéknak, játékfilmek, szépirodalomnak stb. (A. KRAUSE, J. RULKA, O. V. SZERKOVA). Ugyanakkor az is kiderült, hogy a fiatalabb korosztályok nehezen képesek összekapcsolni a művészi-képi és a tudományos-fogalmi formában kapott információkat, nehe-

zen tudják a „képek nyelvét” a „fogalmak nyelvére” fordítani (O. V. SZERKOVA, Szovjetunió). Az események, az egyéni sorsok annyira lekötik érdeklődésüket, hogy nem tudnak a jelenségek mögött rejlő lényegre figyelni (J. RULKA). E kutatásokból azt a következtetést vonták le, hogy a játékfilmekbe is célszerű dokumentumokat és népszerű-tudományos részleteket iktatni, a tanulók gondolkodási tevékenységének irányítására megfigyelési feladatokat adni, és a filmeket lehetőleg szakaszosan vetítve az egyes részleteket a tanulókkal alaposan feldolgoztatni (L. V. CSASKO, Szovjetunió).

Végül: a szemléletes történelmi képzetek biztosításával kapcsolatban érdemes külön is aláhúzni azt a körülményt, hogy a legtöbb szocialista országban igen nagy gondot fordítanak a tanulók otthoni történelmi olvasmányaira. A legjelentősebb eredményeket talán Lengyelországban érték el, ahol három éve bevezették a kötelező történelmi olvasmányok rendszerét. A kötelező történelmi irodalmat nem központilag jelölik ki, hanem az egyes iskolák történelemtanárai a helyi adottságokat és a tanulók fejlettségi szintjét figyelembe véve. Ez az intézkedés kedvező hatást gyakorolt az ifjúsági történelmi könyvkiadására: népszerű-tudományos történelmi könyvsorozatok indultak a különböző életkorú gyerekek számára. S ahogyan arról E. MATERNICKI a szimpóziumon beszámolt: kezdenek kialakulni a kötelező történelmi irodalom kiválasztásának és ellenőrzésének speciális elvei és módszerei is.

3. A történelemtanítás módszertanának gyors ütemű fejlődése és ezen belül a szemléletes történelmi képzetek kialakításának, meg az önálló tanulói munka fejlesztésének idő- és energiaigényes eljárásai parancsolóan vetik fel *a tananyag és a tanítási módszerek differenciálásának és rendszerezésének szükségletét*.

A szimpóziumon — ennek megfelelően — sok referátum foglalkozott a történelmi ismeretek struktúrájának, illetve strukturálásának kérdéseivel.

Például N. G. DAJRI a történelmi ismeretek struktúrájába a következő elemeket sorolta: *a)* mi történik, *b)* hol és mikor, *c)* ki, hogyan és milyen motívumok által vezetettve cselekszik, *d)* az események értelmezése, magyarázata, szerepük a társadalmi fejlődésben.

F. P. KOROVKIN szerint a történelmi ismeretek rendszere az alábbi részelemeket tartalmazza: *a)* térben és időben meghatározott történelmi tényeket, azok kölcsönös viszonyaiban és egymásra való hatásukban; *b)* az egyes korszakoknak megfelelő anyagi feltételek között élő embereket, munkájuk és egyéb tevékenységük, társadalmi, politikai és kulturális kapcsolataik folyamatában; *c)* a történelmi jelenségek és személyiségek értékelését; *d)* az általánosítás különböző fokán álló történelmi fogalmakat, amelyeknek segítségével feltárjuk a történelmi jelenségek lényegét és geneziséjét; *e)* a társadalmi fejlődés néhány törvényszerűségét; *f)* olyan világnézeti eszméket, amelyek meghatározzák az egyén viszonyát a társadalmi jelenségekhez és a társadalmi cselekvéshez; *g)* a történelmi ismeretek forrásaival kapcsolatos fogalmakat; *h)* a történelemtudomány néhány módszerének és *i)* a történelemtanulás módszereinek ismeretét.

A történelmi ismeretek általános struktúrájának vázolásán kívül többen egy-egy szűkebb problémakör részstruktúráját vizsgálták. A szimpózium napirendi pontjainak megfelelően természetesen a szocialista forradalom és a szocialista építés témák között elsajátítandó ismeretek rendszeréről esett leggyakrabban szó. G. V. KLOKOVA például a szocialista forradalom lenini elméletének tizenöt olyan alkotóelemét sorolta fel, amelyeket — különböző kísérletek tanúbizonysága szerint — a IX–X. osztályokban a konkrét történelmi anyag feldolgozásával el lehet sajátítani.

N. P. KUZIN viszont azt a tizenhárom alaptételt ismertette, amelyeknek — a szovjet kutatók véleménye szerint — helyt kell kapniuk a szocialista és kommunista építés történetének iskolai

tananyagaiban. Az e témába vágó ismeretek rendszerét elemezte N. POPOVA (Bulgária) és H. VALACHOVA (Csehszlovákia) is.

Érdekes szemponttal gazdagította a vitát G. GONDOR, aki arról számolt be, hogy a mongol kutatók a történelemtanításon belül formálendő erkölcsi fogalmak és normák rendszerét is vizsgálat tárgyává tették, valamint K. AUGUSTYNEK, aki H. Muszynski nevelő-tanításról szóló elméletét ismertetve a lengyel metodikusoknak azt a gondolatát vetette fel, miszerint a társadalmi ismeretek struktúrájának meghatározása mellett, a megfelelő társadalmi tevékenység-rendszer tervezésével is foglalkozni kell.

Referátumok sora igazolta, hogy az olyan új típusú taneszközöknek, mint amilyenek pl. a munkafüzetek, a tv-adások, az oktatási programok stb. és az olyan hagyományos eszközöknek, mint amilyen pl. a tankönyv, új szemléletű tervezése, létrehozása a tananyagnak a jelenleginél jóval tudatosabb struktúrá-lásához vezet.

A korszerű tankönyvek létrehozását is sokrétű tankönyvelméleti vizsgálatoknak kell megelőznie. Ezeknek sorában nem kis szerepet játszik a tankönyvek lehetséges struktúrájának vizsgálata. A szimpózium egyik legnagyobb sikert aratott referátumában D. D. ZUEV a tankönyvi anyagot a következő elemekre bontotta: a) szöveges anyag, ezen belül: alapszöveg, kiegészítő anyag (eredeti dokumentumok, kislexikon stb.) és magyarázó rész; b) nem szöveges anyag, ezen belül: illusztráció, az anyag elsajátítását szolgáló apparátus (kérdések, feladatok, táblázatok stb.), a tanulók orientálását szolgáló eszközök (bevezetés, tartalomjegyzék, címek, kiemelés).

ZUEV meggyőzően bizonyította, hogy az egyes elemeken belül is ki kell alakítani az egészséges arányokat és viszonyokat. Meg kell különböztetni pl. a megerősítést, az ismétlést, az anyag logikájának megértését, az önálló gondolkodást és az önálló alkalmazást igénylő feladatokat és mindezeket tervszerűen egymásra építve kell alkalmazni.

A tanítási anyag differenciálásából és rendszerezéséből egyenesen következik a tanítási módszerek differenciálásának szükséglete.

Ezt a követelményt a szimpóziumon a leghatározottabban és a legélesebben P. V. GORA fogalmazta meg. Hangsúlyozta, hogy az alkalmazott módszereknek feltétlenül összhangban kell lenniük az éppen feldolgozásra kerülő tananyag jellegével. Konkrétan is bírált bizonyos uniformizált eljárásokat (pl. a formális vázlatkészítés gyakorlatát).

A tananyag és a tanítási módszerek differenciálásával teljes mértékben egybevág a tanulókkal való differenciált foglalkozás követelménye is, amellyel szintén több referátum foglalkozott.

A fakultatív történelemóráról, a tanulók tudományos konferenciáiról és a helytörténeti szak-körökről többek között N. P. KUZIN adott tájékoztatót, a tudományos diákkörök munkájáról A. I. ALEXANDROV (Szovjetunió), a múzeumokban rejlő lehetőségek kihasználásáról J. TAZBROVA (Lengyelország).

A szimpóziumon kirajzolódott legfontosabb tendenciák bemutatása remélhetőleg érzékelteti a tanácskozás gondolatgazdagságát. Ehhez hozzá kell még tenni, hogy a szimpózium mindvégig rendkívül jó, közvetlen, baráti légkörben végezte munkáját. Nem egy hozzászóló hangot is adott annak a meggyőződésének, hogy a szocialista országok történelemtanítási szakemberei között kialakult kapcsolatokat tovább kell ápolni és erősíteni. Ebben a Lengyelországban sorra kerülő hatodik nemzetközi történelemtanítási szimpózium megrendezésén kívül különösen jelentős szerepet játszhatnak az egyes szocialista országok

tananyagát és tankönyveit egyeztetni hivatott két- és többoldalú megbeszélések is. Helyes lenne az ilyen jellegű — már korábban megindult — munkálatok intenzitását fokozni, hiszen „a szocialista országok gazdasági integrációjának komplex programja a baráti országok együttműködésének fejlődésében új, minőségileg magasabbrendű szakasz kezdetét jelenti” (N. P. KUZIN).

Valóban: nagyon fontos, hogy a korszerű műveltségről és a készülő új tantervekről folyó vitákban a jelenleginél sokkal határozottabban vegyük figyelembe az integrációs folyamatokból fakadó pedagógiai szükségleteket, még jobban figyeljünk a többi szocialista országban végbemenő pedagógiai változásokra. Többek között: a baráti államokban tanított történelem tananyagra és történelemtanítási módszerekre is.

SZEBENYI PÉTER

„VÁLTOZÓBAN AZ EURÓPAI EGYETEM”

A Bukarestben 1973. november 26. és december 5. között az UNESCO által megrendezett európai felsőoktatási miniszteri konferenciával egyidőben jelent meg az UNESCO nevelésügyi folyóiratának, az angol nyelven *Prospects* címen közreadott kiadványának 1973. évi 4. száma, melynek legfőbb tanulmányait tematikailag a fenti cím fogta egybe.

A szám bevezetőjét HERMAN József professzor írta, aki jelenleg Párizsban az UNESCO titkárságának felsőoktatási főosztályát vezeti. „Azok számára, akik figyelemmel kísérik az európai egyetemek fejlődését — írja —, kétségtelen, hogy kényes pontot érint az a tény, hogy társadalmi berendezkedéstől függetlenül az európai országok egyetemein jelentős változások mennek végbe.” Úgy véli, hogy ezek a változások nem szakíthatók el sem az egyetemi hallgatók számának ugrásszerű növekedésétől, sem az 1968-i diákmegmozdulásoktól, megítélése szerint azonban túlzott leegyszerűsítés lenne a változások okait kizárólag erre a két tényezőre visszavezetni. A társadalmi-kulturális fejlődés, a nevelési rendszerek egészének fejlődése, valamint a sokat emlegetett tudományos-technikai forradalom mind nagy hatással vannak a felsőoktatásra, s ma még nem lehet megmondani, hogy a változások hová vezetnek, s hogy egyáltalán mennyire jelentősek.

Alain TOURAINE francia szociológus, a Párizs-Nanterre-i egyetem szociológiai tanszékének vezetője, a francia Szociológiai Társaság alelnöke az *egyetemi integrációval* kapcsolatos kérdéseket vizsgálja „Death or change of the universities?” című tanulmányában. Meghatározása szerint az egyetem három, egymással szorosan összefüggő feladatot ellátó intézmény: a tudás megteremtésével, átadásával és alkalmazásával foglalkozik vagyis kutatással, tanítással és képzéssel. Hogyan tudja a mai egyetem ezt a hármas feladatot ellátni? Az amerikai és a francia egyetem képviseli a két szélsőséget: az előzőre az abszolút integráció, az utóbbira ennek teljes hiánya jellemző. E két pólus között áll az angol és a nyugatnémet egyetem, ahol a kutatás és az általános oktatás az egyetemen, a szakmai képzés pedig más intézményekben folyik; különbözik ezektől a szovjet egyetem, ahol viszont a kutatás történik az egyetem falain kívül.

Felmerül azonban a kérdés: vajon e típusok egyike legyen a követendő, vagy valamilyen más, új forma? Az integráció és a szakmai függetlenség kapcsolatát tekintve a szerző úgy véli, hogy a francia típusú egyetemeken a hallgatók és a tanárok sokkal függetlenebbek, mint másutt, mert

az egyetem az állammal, és nem egy társadalmi osztállyal áll kapcsolatban. Az abszolút autonóm egyetem ma már csak illúzió, hiszen minden egyetemnek szüksége van egy finanszírozó intézményre, és egy közegre, amely ezt a finanszírozást elfogadja. E két tényező kapcsolata azonban nagyon sokféle lehet: az egyetem finanszírozó partnere például egy új, felemelkedő osztályt képvisel és annak mobilitásán keresztül a nyílt társadalom eszméjét hirdeti, amelyben ő kulcspozíciót foglal el, mindezek következtében azonban TOURAINE szerint az egyetem tanárainak és hallgatóinak csekély önállóságot biztosít; — vagy a finanszírozó partner az állam érdekeit képviseli vagy éppen maga az állam: ebben az esetben — véli a szerző — „a jelen nem törekszik a múlt teljes eltörlésére”, s ennek következtében az egyetemi tanárok és hallgatók önállóbbak, az egyetem „a társadalom intelligenciáját” képezi, amelynek feladata az állami feladatok ellátása.

A szerző szerint sok szó esik mostanában az egyetem válságáról, de arról, hogyan lehetne ebből kilábalni, annál kevesebb. A kulcsszó — úgy tűnik — az alkalmazkodás, a hozzáillesztés. De mihez és hogyan? Az egyetem vagy alkalmazkodik a nagyvállalatok igényeihez, s akkor szinte kizárólagosan a szakmai képzésre szorítkozik; vagy pedig megpróbálja a három, sokszor ellentétes érdeket és feladatot — a kutatást, a tanítást és a képzést — összeegyeztetni, ami azonban a jelenlegi keretek között lehetetlen. Mégis e három összetevő szoros integrációját kellene megvalósítani, ahol egy erős, hatékony központi vezetés alatt az intézmények sora dolgozik együtt. E szervezeti forma többek között segítséget nyújtana a tudomány egységének visszaállítására, valamint a kutatási témák interdiszciplináris megközelítésére.

Ugyancsak az egyetem alapvető feladatainak elemzéséből indul ki Henri JANNE belga művelődésügyi miniszterhelyettes is, az *egyetem és a társadalom megváltozott kapcsolatát*, ennek okait és következményeit vizsgálva („The European university in society”). Szerinte a modern egyetem funkciói a következők: a társadalom kulcspozícióiban lévő szakembereinek képzése, tudományos kutatás, tanárképzés, saját oktatógárda kiválasztása és nevelése, oktató-kutató-hallgató közösség megteremtése. Az egyetem többé nem lehet a korlátozott számú elit képzésének színhelye. Ma azonban a legtöbb egyetemi intézmény még nem képes megfelelni ezeknek az újfajta követelményeknek.

A vizsgarendszer például nagyon jól bevált addig, amíg a társadalmi szelekció volt a cél. Ma már viszont nem azt kell lemérni, hogy mit nem tudnak a hallgatók, hanem inkább bő és gazdag ismeret- és tudásszerzési lehetőséget, széleskörű irányítást, tájékoztatási rendszert kell biztosítani számukra, minél elmélyültebb egyéni önművelő munkájuk érdekében.

Mentséggként említi a szerző, hogy a legtöbb egyetem hátrányos anyagi helyzetben van, s ez akadályozza a modernizálást. A megújítás azonban elsősorban nem anyagi kérdés — szögezi le. A változtatásokra jelenleg a legtöbb esetben az esetlegesség a jellemző, hiányzanak a jól átgondolt, alapos tervek; egy ilyen hosszútávú reform ugyanis csak akkor lehet sikeres, ha a felsőoktatás egészére vonatkozik.

Közismertek azok a tények, amelyek amellettszólnak, hogy az egyetemeknek aktívan be kell kapcsolódnuk a permanens nevelés rendszerébe. Ez egyrészt a posztgraduális képzés vállalását jelenti, másrészt olyan alapképzettséggel rendelkező hallgatók képzését, akik később képesek lesznek lépést tartani a tudományos fejlődés új eredményeivel, képesek lesznek saját tudásuk állandó, önerőből történő megújítására.

Ugyanakkor a technikai-tudományos fejlődés olyan anyagi megterhelést jelent az egyetem számára, hogy ezt már nem tudja önmaga vállalni, s csak más tényezőkkel együttműködve tud feladatainak eleget tenni. A társadalmi kapcsolatok új képletét jelenti ez a tény is.

„The university and research” című tanulmányában az *egyetemen folyó tudományos kutatások* problémáival foglalkozik A. N. MATVEJEV, a moszkvai Állami Egyetem fizikaprofesszora. Szerinte a tudományos-technikai forradalom következtében átszervezendő egyetemnek öt fontos feladatot kell ellátnia: 1. a hallgatók minél nagyobb önállóságra való nevelése; 2. a folyamatos újra- és továbbképzésre való képesség kifejlesztése; 3. alapkutatások végzése; 4. olyan általános képzés biztosítása, amely lehetővé teszi a jövőben létrejövő tudományokkal való foglalkozást; 5. az interdiszciplináris problémamegoldás képességének fejlesztése.

Az egyetemet elvégzett növendékek közül sokan helyezkednek el kutatóként különféle kutatóintézetekben; a kutató viszont nem lehet híjával a két legfontosabb tulajdonságnak: ismerje a megfelelő tudományos módszereket, s legyen képes ezek önálló alkalmazására. Az egyetemnek tehát igen fontos feladata, hogy erre felkészítse hallgatóit. Ez azonban csak úgy lehetséges, ha az egyetemen is intenzív tudományos kutatómunka folyik. Ezt igen hasznosan össze lehet egyeztetni az ipar és a mezőgazdaság, az egész társadalom igényeivel is.

Az egyetemi válság egyik kivezető útját látja a *permanens képzés egyetemi formáinak megteremtésében* az angol Stuart MACLURE, a „Times Educational Supplement” szerkesztője. Szerinte az európai egyetem vagy szakemberszükségletet fedez, s ezért előre megtervezi felveendő hallgatóinak létszámát; vagy pedig „fogyasztói” érdekeket elégít ki, tehát nyitva áll mindenki előtt, aki egyetemi tanulmányokat kíván folytatni. Bár e két megoldás közötti átmenettel kísérleteznek jelenleg Svédországban, mégis kétségtelen, hogy az egyetem mai szervezeti-szerkezeti formái között lehetetlen e két szempontnak — mindkét szempont jogos — eleget tenni.

Mindkét szempont érvényesíthető lenne azonban, ha az egyetem a permanens képzés biztos bázisává épülne ki. A permanens képzés fontosságában mindenki egyetért, s ha ennek egyetemi struktúrája kiépül, akkor egyrészt elláthatná a régebben végzett szakembereknek a technikai-tudományos fejlődés következtében szükségessé váló újraképzését; másrésztől lehetőséget biztosítana arra, hogy ehhez mindenki hozzájuthasson. A szerző jó példának véli e koncepció megvalósítására az angol Nyílt Egyetemet (Open University).

A hallgatók számának növekedése nem elsősorban mennyiségi problémákat jelent, hanem jelentősen kihat az egyetem szerkezetének, az oktatás tartalmának és módszereinek minőségére is. A Német Szövetségi Köztársaságban az egyik legnagyobb problémát az okozza, hogy a különböző felsőoktatási intézmények egymástól teljesen elszigetelten működnek. A „kasztok” közötti mobilitás megteremtésének kísérlete a *Gesamthochschule*, ma még csak a tanár- és mérnökképzés területén. Ez a differenciált általános oktatási forma nem a különböző szakok adminisztratív egyesítését, hanem gyakorlati integrációját jelenti.

A tanárképzés hagyományos formája Nyugat-Németországban is a magyarhoz volt hasonló: külön intézmény foglalkozott a tanító- és a tanárképzéssel. Az új pedagógusképzési forma ezt a kettőt egyesíti. Ennek következtében a hallgatóknak két tanrendjük van: egy általános, és egy szakjuknak megfelelő speciális. A harmadik év befejezése után kapnak képesítést. Aki akar, az még egy évig tanulhat, s ezáltal a középiskola felső tagozatán való oktatásra is képesítést szerez.

Sok támadás éri az új felsőoktatási koncepciót, sokan egyenesen az egyetem halálát látják benne. Heinz DRAHEIM, a karlsruhei egyetem rektora szerint azonban — aki „The Gesamthochschule: a model of mobility” című tanulmányában

számol be ezekről a nyugat-németországi felsőoktatási reformtörekvésekről — éppen ez a korszerűsödés, ez a megújulás, nem pedig a megmerevedés ad lehetőséget a klasszikus német egyetem eszméjének megőrzésére.

Két jugoszláv szerző, Branko PRIBICEVIC (a belgrádi egyetem politikai tudományok fakultásának professzora) és Jovan GLIGORIJEVIC (a belgrádi egyetem rektora) szintén szervezeti kérdésekkel foglalkoznak a „Self-management in Yugoslav universities” című tanulmányukban a jugoszláv egyetemek önkormányzati rendezéséről számolnak be. Példaként a belgrádi egyetemet említik, amely tulajdonképpen huszonöt, azelőtt különálló intézmény egyezményes egyesülése. Az egyetemnek három olyan szerve van, amelyekben az összes szak képviselteti magát, s tagjai választás útján kerülnek ide: a közgyűlés, amely az egyetem általános és szakmai kérdéseivel foglalkozik; a végrehajtó tanács, amely a közgyűlés munkáját készíti elő s a határozatok végrehajtását ellenőrzi; s a két évre kinevezett rektor. Az egyetem központi szervei egyrészt a belső életet „ellenőrzik”, másrészt az egyetemen kívüli intézményekkel tartják a kapcsolatot.

A Német Demokratikus Köztársaság harmadik felsőoktatási reformjáról írt beszámolót a berlini Humboldt-egyetem rektora, Karl-Heinz WIRZBERGER („The third reform of higher education in the German Democratic Republic”). A hatvanas években végrehajtott egyetemi reform szerves folytatását jelentette a háború utáni és az ötvenes években lezajlott felsőoktatási korszerűsítési munkálatoknak. A jelenlegi reform célja a szakmai képzés színvonalának további emelése, a hallgatók politikai nevelésének fejlesztése, valamint az elméleti munka és az alapkutatások erősítése. Mindezekon kívül az egyetemi szervezetet rugalmasabbá kívánják átalakítani, az elkövetkezendő további reformok könnyebb és zökkenőmentesebb végrehajtása érdekében.

A *Prospects* e számában részletes bibliográfiai összeállítást is talál az olvasó, amely felöleli az európai egyetemek korszerűsítésével kapcsolatos nemzetközi szakirodalom legfrissebb és legfontosabb műveit.

SZABÓ MÁRTA

AZ OKTATÁS DIFFERENCIÁLÁSA A SZOCIALISTA ORSZÁGOKBAN ÉS NÉHÁNY TÖKÉS ÁLLAMBAN

A szocialista országokban a kötelező középfokú oktatás megvalósításának egyik jelentős útja az oktatás differenciálása, amely a legjobb lehetőségeket kínálja az oktatással szemben támasztott társadalmi követelmények és a tanulók egyéni képességeinek, érdeklődési körének összhangba hozására. A képességek szerinti differenciált oktatás — belső és külső differenciálás útján valósul meg.

A *belső differenciálás* didaktikai jellegű: az azonos képzési anyagon alapuló oktatást a tanulók egyéni sajátosságainak kiaknázásával végzik. A differenciálás hagyományos módja: a humán és a reál tagozat különböző változatai, néhány ország gyakorlatában ma is megtalálható (Bulgária, Csehszlovákia, Lengyelország, Románia).

A *külső differenciálást* a fakultatív tantárgyak, a kötelezően választható tantárgyak és a szakkörök útján valósítják meg. A Szovjetunióban és az NDK-ban napjainkban egyre nagyobb tért hódít a fakultatív tantárgyak és a szakköri foglalkozások rendszere az egyéni- és a csoportmunkák, tanfolyamok formájában, amelyek végülis a merev osztályfoglalkozás feloldását jelentik. A csoportos

oktatás megkönnyíti a pályaválasztási irányítást is, de fontos szerepet játszik az osztályisméltés megszüntetésében, a bukások megelőzésében is. A kapitalista országokban e formákon kívül olyan kísérletekkel is találkozunk, amelyek során a tanulókat az egyes tantárgyakban elért eredményeik alapján tantárgyanként névcsoportokba osztják (USA, NSZK). Franciaországban — és részben az NSZK-ban — az úgynevezett orientációs, megfigyelő szakasz az általános képzés szilárd magja, mely a kiegészítő tantárgyak más összefüggését jelzi, de megegyezik a Szovjetunióban és az NDK-ban alkalmazott modell abban, hogy a kiegészítő tantárgyak tanításának kötelezettsége kizárja azt, hogy a képzés csak az alaptantárgyakra szűküljön le, Ehhez hasonló a helyzet Svédországban.

Az egységes szerkezetű kötelező iskola azonos oktatási, pályaválasztási lehetőséget teremt, a tanulók képességeinek, érdeklődésének és az adott ország társadalmi-gazdasági igényeinek megfelelően. A szocialista országokban az *egységes általános iskola* az oktatás demokratizálását készíti elő. Azokban az országokban, ahol a kötelező oktatás két- vagy többféle típusú iskolában történik, általában párhuzamosság van az elemi iskola felső osztályai és a középiskola első ciklusa között. Ennek következménye az oktatás tartalmának korai különbözősége és a tanulók olyan életkorban történő szelektálása, amikor a hajlamoknak és képességeknek még nincs meghatározott iránya. A tanulók egyre nagyobb számban kívánják folytatni tanulmányaikat egyrészt az általánosan képző, másrészt a szakmai képzést nyújtó középiskolákban. A szelektív kiválasztási rendszerek megszüntetése és a helyes iskola- és pályairányítás megvalósítása a *középiskola általánossá válásának* egyik döntő feltétele és következménye.

*

A Szovjetunióban a 60-as évek elején nagy vita folyt a differenciált oktatásról. Sokan úgy vélték, hogy a differenciált oktatás a nyugati országok alapvető módszere, ezért ellenkezik az egységes iskola koncepciójával, tehát nem megfelelő a szovjet iskola számára. Hamarosan rájöttek azonban, hogy az ilyen és hasonló érveknél fontosabb az a szükségszerűség, hogy semmiféle egységes iskola nem működhet pályairányító, pályaválasztásra előkészítő funkció nélkül. Arra a megállapításra jutottak, hogy el kell hárítani a szelektív iskola veszélyeit — ami szervezéssel meg is oldható —, de nem lehet lemondani a későbbi specializálódás bizonyos mértékű megalapozásáról. A differenciálás iránya a 60-as években kifejezetten a tudomány, a technika és a termelés fejlődésének irányával függött össze. Erre vallott a tagozatos osztályok szervezése is. Kísérleti jelleggel négy fő irányban valósították meg a differenciálást: 1. fizika-műszaki, 2. kémia-műszaki, 3. biológia-agronómiai, 4. humán. 1966-ban azonban már csökkent a tagozatok termelési irányultsága és kifejlődött a *fakultatív tantárgyak* rendszere. Ekkor már úgy vélték, hogy a differenciálás a tantárgyak megválasztásában realizálódik: a kötelező tantárgyak mellett ezért az 1967/68. tanévtől kezdődően az általánosan képző 10 osztályos politechnikai munkaiskola 7. osztályától kezdve (a 7. osztályban heti 2 órában, a 8. osztályban heti 4, a 9. és a 10. osztályban heti 6—6 órában) az óratervben szereplő valamennyi tantárgyból bevezették a fakultatív tárgyak rendszerét.

A fakultatív tantárgyak a korszerű szakemberképzést hivatottak előmozdítani, segítik a pedagógusok munkáját és a rendkívüli képességekkel rendelkező tanulók fejlődését, valamint nagymértékben hozzájárulnak a népgazdaság és a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő helyes szakma-, illetve a továbbtanulás irányának megválasztásához. A fakultatív tantárgyak oktatásának előnye az is,

hogy míg az egymásra épülő tantervekben nem lehet állandóan lényegi változtatásokat eszközölni, a fakultatív oktatás rugalmasan követheti az új kísérleti eredményeket, illetve az új tudományos vívmányokat.

A Szovjetunióban a fakultatív tárgyak tanításának tartalmát igyekeztek összhangba hozni a tanulók fejlődésének, alkotó készségeik kialakításának szükségleteivel. Elsősorban a tudomány időszzerű kérdéseit és fejlődési perspektíváit hivatottak megvilágítani. Az első fakultatív tantervek kipróbálása után kidolgozott új tantervek igyekeztek egységesebb, átfogóbb témákat tárgyalni. Kerülték a kötelező tananyaggal való párhuzamosságot, ugyanakkor azonban a kötelező tananyagra épülve, annak elmélyítését célozzák. Az 1969/70. tanév elején jelent meg az általánosan képző iskolák 1—8. osztályai és a középiskolák számára készült fakultatív foglalkozások programja. Az 1972/73. tanévben 200 ilyen tantervet hagyott jóvá a Szovjetunió Köznevelési Minisztériuma. Az eddigi tapasztalatok szerint a fakultatív foglalkozások nem terhelik túl a tanulókat. Ellenkezőleg, az általánosan képző 10 osztályos középiskola kötelező és fakultatív tantárgyainak összárszáma lényegesen kevesebb, mint az 1969. évi óraterv összárszáma. Számos szovjet iskolában nem adnak 4-esnél rosszabb érdemjegyet a fakultatív foglalkozásokon, ösztönző funkciót szánva az osztályzatoknak is.

Érdekes kezdeményezés a szovjet általánosan képző középiskolákban a *jogi és a gazdaságtani ismeretek*, valamint a pedagógiai pszichológia fakultatív tanítása, ezek ugyanis a középiskolai tananyagban nem szerepelnek. Ugyancsak fakultatív tárgyként tervezik bevezetni a *környezetvédelem* c. tantárgyat, melynek tartalmát, illetve tananyagát az egyes iskolák adottságainak, környezetének megfelelő változatokban fogják kidolgozni a Neveléstudományi Akadémia irányításával. A fakultatív *matematikai* tárgyaknak két fajtája ismeretes: egyik a „kiegészítő matematikai fejezetek és problémák”, ez közvetlenül kapcsolódik a kötelező tananyaghoz. További lépés a matematikaoktatás politechnikai irányzatának elmélyítése (a közelítő számítások, a differenciálegyenletek stb. ismertetése keretében). A másik csoportot a „speciális” tárgyak alkotják. Ilyenek: a „programozás”, a „számítási matematika”, a „vektorterek és a lineáris programozás” és a „diszkrét matematika elemei”. Az új tantervekre való áttérés után — 1975-ig valamennyi szovjet iskolában áttérnek az új tantervekre — a speciális tárgyak anyaga is lényegesen gazdagodik: ezek ciklusokat fognak alkotni a 7—10., illetve a 8—10. osztályban. Már folyik az „alkalmazott matematika” c. ciklus kidolgozása és a matematikai gazdaságtan körébe vágó „optimális matematikai programozás”. Ezeken kívül ún. „határterületi” tanfolyamokat is kidolgoznak (matematikai-biológiai, matematikai-fizikai, matematikai-nyelvészeti-tanfolyam). A matematikai tárgyak tankönyvében erőteljesebben érvényesítik a problémafelvető módszert, határozottabban alkalmazzák a probléma — hipotézis — kísérlet — bizonyítás logikai rendjét. A 7—8. osztályos könyvek inkább az érdeklődés felkeltésére, míg a 9—10. osztályos könyvek az anyag egzakt kifejtésére törekednek.

A szovjet iskolákban tehát a tanulók választhatják meg az óratervben szereplő kötelező tárgyak valamelyikét, de az óratervben nem szereplő tárgyakat is. Vannak ún. fakultatív rendszerbe tömörített témájú „*tanfolyamok*” is, amelyekre önként jelentkezhetnek a tanulók. A tanfolyamok időtartama különböző. A profiltárgyak tanításánál és a fakultatív foglalkozásokon az önálló munkára fektetik a fő súlyt. Természetesen a pedagógus szabja meg irányát és tartalmát, s gondoskodik az ellenőrzésről is.

A Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának 1973. évi jelentése szerint a 7—10. osztályos tanulóknak kb. 40%-a vesz részt fakultatív oktatásban 200 különböző engedélyezett tanterv szerint. A legnagyobb az érdeklődés a mate-

matika, a fizika és az irodalom iránt, a leggyérebb a földrajz, a történelem és a biológia iránt. A megfelelő színvonal biztosítása érdekében célszerűnek vélik több iskola hasonló érdeklődésű tanulóinak összevonását.

A szovjet iskolák oktatásában dialektikus egységben kívánják érvényesíteni az *egységesség és a differenciáltság elvét*. A helyesen megtervezett pedagógiai folyamatban a differenciálás az egységesítő törekvésen belül valósul meg. A differenciált oktatás feltétele, hogy a pedagógus a tanulók egyéni sajátosságainak alapos ismeretében határozza meg a tantervi célkitűzések eléréséhez vezető különböző eljárásokat. Ezért fordítanak különösen nagy figyelmet az oktatás individualizálására. Figyelemreméltók e téren az észtországi — a tartui egyetem pedagógia és pszichológia-tanszéke által vezetett — kísérletek.

A tehetséges tanulókkal való foglalkozásban fontos szerepet kapnak a *szakosított tantervű* iskolák, a tagozatos osztályok is. A Szovjetunióban a tudományos munkára alkalmas tehetséges fiatalokkal már a középiskolákban külön foglalkoznak. Különösen vonatkozik ez a leendő matematikusokra, egyrészt mert sokan nem ismerik fel magukban a speciális matematikai tehetséget, és más pályára mennek, másrészt mert ez a tehetség már igen fiatal korban jelentkezik. Ezért létesítettek több szovjet városban fizika-matematikai iskolát. Ilyen pl. a novoszibirszki egyetemhez tartozó bentlakásos középiskola. Hasonló típusú iskolákat találhatunk még a moszkvai, leningrádi, jaroszlavlí, tallini egyetemek szervezésében is. Ezek az iskolák nem tömeges jellegűek s elsősorban egyetemek mellett létesülnek. S habár az *oktatás differenciálásának tömeges formája a fakultatív foglalkozások rendszere*, az 1973. július 21-i új oktatási alaptörvény külön foglalkozik a szakosított bentlakásos iskolatípussal, valamint ennek az elgondolásnak különböző variánsaival (pl. az ország nagyobb főiskoláin működő ilyen jellegű iskolák létesítésével).

Az egységes és differenciált oktatással összefüggő kutatási alapelvek közoktatáspolitikai vonatkozásai az 1975—1985 közötti időszakban a következők: 1. a tízosztályos általánosan képző középiskola tartalmi továbbfejlesztésének a közoktatásügyi célkitűzéseket, az oktatás és a nevelés egységét kell szolgálnia; 2. a differenciált oktatást fokozatosan és tervszerűen kell megvalósítani.

Bulgáriában is a kötelező középfokú oktatás megvalósítása a legfőbb célkitűzés a hatodik ötéves terv befejezéséig. A kötelező oktatásra való áttérés legfontosabb eszköze itt is az általánosan képző tízosztályos (eddig 11 osztályos volt) politechnikai középiskola létrehozása (alsó tagozat: 1—3. osztály, középső tagozat: 4—6. osztály, felső tagozat: 7—10. osztály). A 8. osztálytól kezdve az oktatás a tanulók szabad választásának megfelelően differenciálódik az általános irányú és a politechnikai munkaoktatás formájában. A 8., 9. és 10. osztályokban a tanulóknak alkalmuk nyílik arra, hogy heti 5—6 órában részletesebben, elméletileg és gyakorlatilag magasabb szinten, tetszés szerint *fakultatíve* olyan tantárgyakat is tanulhassanak, amelyek iránt erősebb érdeklődés él bennük. A tananyag azonban *egységes* általános és politechnikai képzettséget nyújt, de az általános és politechnikai képzés semmi esetre sem vezet a tanulók korai szakosodásához. Ez a gyakorlati képzés abban jut kifejezésre, hogy a tanulók valamilyen egyszerű szakmát sajátíthatnak el, vagy egy adott szakmára felkészítő előképzésben vehetnek részt. E szakmát vagy már az iskolában is fakultatív foglalkozások formájában, vagy a 10. osztály elvégzése után a vállalatok, ipari és mezőgazdasági üzemek iskoláiban fogják elsajátítani. Az 1979/80. tanévben

fejezik be az új modellre való áttérést. Most folyik a kötelező és a fakultatív tantárgyak új tanterveinek kidolgozása. Az 1972/73. tanévben elkészült új kötelező és fakultatív tantervek, tankönyvek alapján történő oktatást kísérletképpen az ország 60 iskolájának 1. és 2. osztályában vezették be.

*

A *Csehszlovák Szocialista Köztársaságban* is jelentős változások történnek az iskola belső struktúrájában és az oktatás tartalmában. Itt a kilencosztályos általános iskolában az 1965/66. tanévtől kezdve fokozatosan vezették be a differenciálást. Legelőször a 9. osztályban kezdték az anyanyelvi és matematikai tagozatok megszervezését, majd tíz kísérleti iskola 4. és 5. osztályaiban a természettudományos tagozatokat. Harminc iskolában a gyermekek érdeklődésének megfelelően a 7. osztálytól kezdve oktatnak fakultatív tantárgyakat. A cél nemcsak a tehetségek fejlesztése, hanem a tanulók helyes pályaválasztási irányítása képességeiknek és érdeklődési körüknek megfelelően. A különlegesen tehetséges gyerekek számára külön iskolatípust szerveztek: idegen nyelvi tagozatos iskolákat, amelyekben 2. vagy 3. osztálytól kezdve orosz, angol, német, francia vagy spanyol nyelvoktatás, az 5. osztálytól második idegen nyelv oktatása folyik. 15 kísérleti szakosított iskolában a kötelező testnevelésen kívül edzők tanítanak atlétikát, úszást és más sportokat. Több kísérleti iskola (Prága, Bratislava, Brno stb.) szakosított matematikaoktatást nyújt.

Az 1965/66. tanévtől kezdve kétirányú a differenciálás: természettudományi és humán; a középiskolák egy részében az 1967/68. tanévtől kezdődően matematika és fizika tagozatos osztályok is működnek, a felvételi kiválasztás a matematika- és fizikaversenyeken, illetve sikeres felvételi vizsga alapján történik. Az idegen nyelvi tagozatos középiskolák három típusa: *a)* az idegen nyelvek fokozott óraszámában történő tanítása (orosz, egy másik világnyelv és latin); *b)* az idegen nyelvek intenzív tanítása (orosz, két másik világnyelv és latin); *c)* klasszikus nyelvek oktatása (latin, görög, orosz, második világnyelv); néhány tantárgyat (pl. földrajzot, történelmet) idegen nyelven tanítanak.

Az oktatási rendszer 1972. évi felülvizsgálata során Csehszlovákiában is módosították a *fakultatív tantárgyak* rendszerét oly módon, hogy e tárgyak a tanulókat a természettudományi és műszaki pályák felé irányítsák és felkészítsék a gyakorlati munkára. Azt vizsgálják, hogy mennyire lenne célravezető az általános műszaki elmélet tanítása a 9. osztályos általános iskolában. Kísérletképpen néhány általános iskola 8. és 9. osztályában heti két órában fakultatíve oktatják a *technika alapjai* tantárgyat. E tárgy többféle variánsa lehetővé teszi, hogy kiválasztásánál jobban igazodjanak a tanulók érdeklődési köréhez és a helyi feltételekhez.

A legújabb fejlesztési tendenciák szerint a kötelezően választható és a nem kötelező fakultatív tantárgyakat már a 6. osztálytól kezdve bevezetik, melyek — a szakkörök hálózatának bővítésével párhuzamosan — a tanulók egyéni érdeklődésének kibontakoztatásával jobban elősegítenék a helyes pályaválasztást. A fakultatív tárgyak intenzívebb bevezetése révén szeretnék megoldani a *szakmai előképzést*. Ha ez megtörténne, akkor a 9. osztályos iskolára épülő 4 éves szakközépiskolák — illetve egy-egy szakma területén a 3 éves szakközépiskolák — minőségileg jobban fel tudnák készíteni a tanulókat a főiskolai, illetve egyetemi tanulmányaikra.

*

A *Lengyel Népköztársaságban* az országgyűlés 1973 októberében határozatot fogadott el, amely szerint 1975-ig áttérnek az egységes tízosztályos általánosan képző iskolára, s erre fog ráépülni a 2 osztályos — főiskolai és egyetemi tanulmányokra előkészítő — 3 szakiránnyal rendelkező tagozatos iskola. Az egyes szakirányok: egzakt és műszaki tudományok; orvos-biológia- és mezőgazdaságtudományok; humán- és társadalomtudományok. Az 1973/74. tanévtől kezdve az alsó tagozat az addigi 4 év helyett 3 évre csökkent. Az általános iskola II. fokozata a 4—5. osztály, a III. fokozata pedig a 6—8. osztály.

A tantervekben kiemelt szerepet kap a testnevelés. A Varsói Pedagógiai Intézet javaslatot tett arra, hogy az általános iskolában vezessenek be egy további új tantárgyat: az egészségügyi nevelést, az 1—3. osztály tantervébe pedig az alábbi témakörök felvételét ajánlják: a személy és a környezet higiénája, az ember felépítése, a táplálkozás, a munka és a pihenés higiénája, az egészség fogalma, a test és a lélek edzése, a betegségek megelőzése. A 4. osztálytól kezdve fontosnak tartják a szexuális nevelés és a munkavédelmi oktatás megkezdését. A 4—8. osztályban egységes a tantervi törzsanyag (anyanyelv, matematika, természettudományok, politika); megnövelt óraszámokban tanítják az idegen nyelvet. A 9. osztálytól kezdve bővül a fakultatív tantárgyak és a szakkörök rendszere és tematikája.

*

A *Német Demokratikus Köztársaságban* is tízosztályos a kötelező, általánosan képző politechnikai iskola. Ennek keretében átalakították az alsó tagozatot. A hámosztályos alsó tagozat az iskoláskor előtti nevelés szintjének emelésével és az iskolai oktatás tartalmának korszerűsítésével valósul meg. A felső tagozatban új elem a tudományos *szakköri* rendszer és a *fakultatív* oktatás, amely az oktatás egységes rendszerének megtartása mellett lehetővé teszi a racionális differenciálódást. Több tízosztályos iskolában működik kísérleti jelleggel műszaki, matematikai, természettudományi, idegen nyelvi, művészeti és sport *tagozat*. A differenciálásnak olyan formája ez, amely bizonyos szaktárgyak kiemelésével a tehetségesebb tanulók felsőoktatási intézményekbe való előkészítését is megoldja.

Az NDK szakemberei szerint a differenciált oktatást nem a jelenlegi lehetőségekből, hanem a pedagógiai szükségességből kiindulva kell fokozatosan és tervszerűen megvalósítani. A szükségesnek meghatározott politikai és pedagógiai tartalma van, és ez sokkal többet jelent, mint az egyéni fejlődési különbségek pusztá figyelmebevételét. Nem helyes szerintük a differenciálást a tagozatos iskolák és a gyógypedagógiai intézmények előterbe hozásával megoldani. Jelenleg a 7. osztálytól kezdve a második idegen nyelv fakultatív tantárgy. A 9—10. osztályban a tanulók önként választhatnak a különböző szakkörök között, amelyek — ahogyan ők nevezik — a nyolcvanas évek „didaktikai gyakorlóterei”.

Az Egységes Köznevelési Törvény értelmében a tízosztályos iskolára épül az általánosan képző politechnikai középiskola (11—12. osztály). Óratervében *kötelezően és szabadon választható* tárgyak szerepelnek. Kötelezően választható tantárgyak: művészettörténet (vagy zene) heti 1 óra, különböző szakmai gyakorlatok (heti 4 óra). A tanév 35 hétből áll, ebből 3 hét szakmai gyakorlat: ezt az üzemekkel kötött szerződés alapján díjazás ellenében a legfontosabb termelési ágakban végzik a tanulók.

A 10 osztályos és a 12 osztályos iskola felső osztályaiban bevezetett fakultatív foglalkozások és a szakköri rendszer segítségével — az NDK szakemberei szerint — a kötelező tantervi anyaghoz legszorosabban kapcsolódva olyan differenciálás valósul meg, amely az egységes iskolarend-

szer kereteit a tanulók speciális képességei, a pályára való felkészítés és a tudományos-technikai fejlődés legújabb eredményei felé kitérítik. E foglalkozások vezetői politikailag és szakmailag jól képzett szakemberek, akik a témák gazdagságával, változatosságával felébresztik a fiatalok alkotóvágyát és lehetővé teszik az egyéni ambíciók kibontakoztatását, anélkül, hogy a népgazdaság szempontjából káros kiválasztási szempontok érvényre juttatásával megbontanák az iskola és a tanulók szervezett egységét. Az ilyen témakörök: valószínűségszámítás, makromolekuláris kémia, fizikai kémia, ökológia, ásványtan, csillagászat, képzőművészetek, nemzetközi munkásmozgalom, a marxista-leninista filozófia alapvető kérdései stb. Az elmúlt években a szakkörökben működő tanulók 50%-a természettudományi, 30%-a művészeti, 20%-a társadalomtudományi szakot választotta.

Romániában a 10 osztályos általánosan képző iskola két tagozatra oszlik: alsó tagozat (1—4. osztály) és felső tagozat (5—10. osztály). Működnek szakosított tantervű zenei, képzőművészeti és testnevelési általános iskolák is. A 10 osztályos iskola — melynek kötelezővé tételét az 1976/77. tanévig valósítják meg — szervezeti kiépítésével párhuzamosan bevezetik az új tanterveket is. Ezek a kötelező tantárgyakon kívül a szabadon választható tantárgyak csoportját is tartalmazzák. A túlterhelés megszüntetése érdekében a heti óraszám az 1—4. osztályban nem haladhatja meg a 25 órát; az 5—8. osztályban a 30—32 órát és a 9—10. osztályban a 32—36 órát. Csökkentik az előadások számát a laboratóriumi gyakorlatok és gyakorlati foglalkozások javára. A társadalmi-gazdasági környezetnek és az iskola profiljának figyelembevételével megjavítják a műszaki-gyakorlati tevékenység tartalmát, ciklusokra tagolva az életkori sajátosságoknak megfelelően. Az általános iskola 8. osztályát elvégzett tanulók általánosan képző vagy szaklíceumokban folytathatják tanulmányaikat.

A 10. osztályt elvégző tanulók felvehetők a líceumok 3. osztályába. A líceumokban a tanulmányi idő 4 év, esti vagy levelező tagozaton 5 év. Az általános műveltséget nyújtó líceumokat *humán és reál tagozattal* szervezik meg. A tehetségek kiművelése és bizonyos képességek fejlesztése céljából egyes líceumok, vagy csak egyes osztályok különleges, *szakosított* tantervek alapján végzik munkájukat. Egyre bővül a matematika-, a fizika-, az idegen nyelvi tagozatos osztályok száma. A szaklíceumok az általános műveltség elsajátítása mellett szakmai képzést is nyújtanak. Ipari, mezőgazdasági, közgazdasági, egészségügyi, pedagógiai és művészeti szaklíceumok működnek, s ezekben olyan elméleti és gyakorlati tantárgyakat tanítanak, amelyek lehetővé teszik egy szakma vagy foglalkozás elsajátítását. Hatékonyabbá teszik a tanulók iskolai- és pályaválasztási irányítását, tájékoztatási kabineteket és laboratóriumokat is szerveznek.

Angliában a gimnázium alsó szakaszában a 2. és a 3. osztálytól kezdve erős a differenciálódás. Kötelező tantárgy az angol, a matematika és egy idegen nyelv, legtöbb grammar schoolban klasszikus humán és reál tagozat működik, de emellett sok iskolában még számos gyakorlati irányú tagozat is van. A felső tagozatot (sixth form) sajátos módon differenciálja a felsőoktatás, az egyetemre való előkészület. A tanulmányok 30—40%-a jut a kötelező tantárgyakra, és 60—70%-a a választható tantárgyakra, amit az egyetemre való felkészülés befolyásol, ugyanis az egyetemek speciális stúdiumaikhoz alkalmazkodik. Egyfajta szakosodás jön létre társadalomtudományi vagy természettudományi vonatkozásban az általános képzés rovására. Az 1968-ban megjelent Dainton-jelentés számot adott arról, hogy nagymértékben visszaesett azoknak a száma,

akik a felsőoktatásban természettudománnyal vagy technikával kívánnak foglalkozni. A jelentés javasolja, hogy a sixth-formon belül a tanulmányok tagozódásának ellentendenciáját biztosítsák olyan átfogó rendszer létrehozásával, amelyben a humán és a természettudományok időszerű kérdései azonos arányban szerepelnek.

*

Svédországban a 9 osztályos kötelező általános iskola alsó tagozatában (1—3. osztály) a tanulókat olvasási készségüknek megfelelően három csoportba osztják. A 4. osztályban már megkezdik az idegen nyelv tanulását: az angolt, heti 2 órában. A 4—7. osztályban csak az angol nyelv kötelező, viszont a 8. osztálytól kezdve már választhatnak második idegen nyelvet. De már a 7. osztályban lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók képességeiknek megfelelően válasszanak. Itt a kötelező óraszám 35, ebből 30 közös, 5 választható (második idegen nyelv: német vagy francia; idegen nyelv + matematika; idegen nyelv + gépírás; idegen nyelv + anyanyelv és matematika; kézimunka + gépírás + anyanyelv + matematika; 5 óra kézimunka). A 8. osztálytól kezdve kevesebb a közös (28 óra) és több a választható (7 óra) tantárgy.

A 7 választható óra a következőképpen oszlik meg: a) német vagy francia = 4, angol = 3 óra; b) német vagy francia = 5, angol = 2 óra; c) német vagy francia = 2, angol = 3, gépírás = 2 óra; d) műszaki gyakorlat = 4, angol = 3 óra; e) kereskedelmi gyakorlat = 2, angol = 3, német v. francia = 2 óra; f) háztartástan v. zene és művészet = 4, angol = 3 óra; g) kézimunka = 2, gépírás = 2, angol = 3 óra; h) kézimunka v. háztartástan = 2, angol = 3 óra; i) műhelygyakorlat v. háztartástan = 7 óra.

Az általános iskola 9. osztályában választani kell kilenc tagozat között. A kilencből 5 ún. elméleti tagozat, itt a kötelező óraszám 35, ebből 28 közös, 7 választható. Négy gyakorlati tagozat van, itt 13 a kötelező óra és 22 választható.

A tagozatok a következők: 1. gimnáziumra előkészítő, 2. humán, 3. műszaki elméleti, 4. kereskedelmi elméleti, 5. szociálpolitikai elméleti, 6. műszaki gyakorlati, 7. kereskedelmi gyakorlati, 8. háztartástan, 9. általános gyakorlati tagozat.

1962 óta nincs nívótagozat, megszüntették a tehetség szerinti besorolást az osztályokba. Igyekeznek összehangolni az egyéni és a kollektív foglalkozásokat. A pedagógusnak tág tere nyílik egyéni módszereinek alkalmazására, újítások bevezetésére, de az előírt tantervhez ragaszkodnia kell.

A kilencosztályos általános iskolára épülő *egységes gimnázium* három éves oktatási forma, melynek műszaki tagozata 4 éves. Az 1970/71. tanévben új rendelkezéseket hoztak az iskolareform bevezetése utáni új rendtartásra vonatkozóan. A heti óraszámot 38 órában állapították meg. Ebbe beletartoznak a kötelező, a kötelezően és a szabadon választható fakultatív tantárgyak is.

A gimnáziumi tagozatok az alábbiak: 1. humán, 2. társadalomtudományi, 3. közgazdasági, 4. természettudományi, 5. műszaki tagozat. Ez utóbbi a harmadik évben szétágazik, a negyedik évben további szakosodást biztosít. A harmadik évben: a) gépészeti, b) építészeti, c) elektromos, d) vegyészeti; a negyedik évben: ba) magasépítési, bb) mélyépítési, ca) erőszármú, cb) híradástechnikai tagozatok.

*

Norvégiában a kilencosztályos egységes iskolában a tanulók egységes alapműveltséget kapnak, de fejlesztik egyéni képességeiket, és az iskola előkészít a továbbtanulásra is. A két utolsó osztályban kezdetben elméleti és gyakorlati tagozatba osztották szét a tanulókat, de ez a forma nem vált be. Ezért áttértek a *teljesítménycsoportok* rendszerére (anyanyelv, idegen nyelvek és matematika, a többi tantárgyon belül *nincs* differenciálás). A tanulók általában maguk döntenek el, melyik csoportban kívánának tanulni; csak kivételes esetben kerül sor irányításra. Gimnáziumi továbbtanulásra csak a legmagasabb csoportból lehet jelentkezni. Ma már ez a rendszer is idejét múlta, ezért új differenciálási formával kísérleteznek. Az individualizálást helyes irányban ellensúlyozza a minden területen bevezetett csoportmunka. Az iskola szoros kapcsolatot tart az üzemekkel, s ezáltal megkönnyíti a tanulók pályaválasztását.

Folyamatban van a középiskolai reform is. Az eddigi háromosztályos gimnázium reformkísérletei 1970-ben kezdődtek meg. Szerveztek egy kétéves előkészítő tanfolyamot, amely szoros kapcsolatot tart a speciális szakmai képzéssel (heti 13–14 óra); *választható tárgy*: a matematika és a német nyelv (az érettségizni kívánó tanulók számára ezek a tantárgyak is kötelezőek).

A reformgimnázium koncepciója: az első két osztály valamennyi tanuló számára egységes alapműveltséget nyújt; a legjobbak ezután érettségit tehetnek. Három éven át intenzív természettudományi, társadalomtudományi vagy idegen nyelvi képzés folyik, tehát *szakirányú tagozódás* van, s ezt a tanulók választgatják ki maguknak. Emellett egyéb választható tárgyakat is tanulhatnak. A 2. osztályban heti 17, a 3.-ban heti 12 óra kötelező tantárgy mellett szerepelnek a választható tantárgyak. A jelenlegi törekvés az egységes gimnázium kialakítására irányul.

*

Franciaországban az elemi iskola 6–11 éves korig egységes minden tanuló számára. A kötelező oktatás azonban kiterjed a középiskola első szakaszára is, az ún. *orientációs szakaszra*, amely 4 osztályt foglal magába (6., 5., 4. és 3. osztály elnevezéssel, 11–15 éves korig). Az orientációs szakasz általános képzést nyújt, de differenciált tagozatai lehetőséget adnak a tanuló képességeit és érdeklődését figyelembe vevő iskolai pályaválasztási irányításra.

A középiskolai első szakasz három tagozatra oszlik: 1. liceumi típus, 2. rövid általános képzés (C. E. G.) és a 3. tagozat, amely az elemi iskolai felső tagozatnak felel meg. A 10 éve létrehozott új iskolatípusban, a C. E. G.-ben az oktatás differenciált módszereinek kialakításával kísérleteznek. Ilyen kísérlet a nívócsoportos oktatás megszervezése az alaptantárgyakban. A nívócsoportos oktatás felszámolja a merev osztályrendszert és megszünteti az egyes tagozatok közötti válaszfalakat is. A tanulók a középiskola első szakaszában elsajátítják a továbbtanulás alapképességeit: képességeik és érdeklődési irányuk már elég határozottan megmutatkozik. Ezeket figyelembe véve a 3. osztályból irányítják a tanulókat a liceum felé.

Az 1965. évi oktatási törvény értelmében a *liceum* a tanulóknak olyan differenciált képzést nyújt, amely megfelel a tudomány fő irányainak és a fiatalok érdeklődési köreinek, de ugyanakkor igyekszik elkerülni mind az enciklopédizmust, mind a szűk specializálódást. A liceum háromosztályos: 2., 1. és befejező osztályból áll. A 2. osztályban megkülönböztetnek klasszikus és modern tagozatot; természettudományos tagozatot és technikai tagozatot. Az 1. osztályban megkezdődött szakosodás folytatódik a befejező osztályban, és az érettségi különböző változataihoz, vagy technikus oklevélhez vezet.

*

A *Német Szövetségi Köztársaságban* a népiskola felső tagozatának fejlesztésével az ún. Hauptschule 5—6. osztályát *orientációs szakasszá* szervezték át.

A kultuszminiszteri konferencia 1972. július 7-i ülésén létrejött megállapodás tartalmazza a középfokú iskolában érvényes új tanulmányi rend tervezetét. Eszerint a gimnázium mind a felsőfokú tanulmányokra, mind pedig a gyakorlati életben betöltendő munkakörökre készít elő. A képzés tartalmának átalakítása együtt jár a 11—13. osztály szervezetének változásával. A felső tagozatnak a gimnázium-típusok szerinti differenciálása megszűnik, helyébe a tehetség és a *teljesítmény szerinti differenciálás* lép. A tanulók általában heti 30 órában kötelező (20 óra) és választott (10 óra) tantárgyakat tanulnak. A kötelező tantárgyak öt csoportra oszlanak: nyelv-irodalom-művészet, társadalomtudományok, matematika-természettudomány-technika, vallás és sport. A választott tantárgyak az előbb felsorolt szakterületek egyes részeiben elmélyültebb tanulmányokat tesznek lehetővé, amelyek során a gyakorlatban felhasználható ismeretek is elsajátíthatók.

A befejező gimnáziumi osztályokban elsősorban német nyelvet, idegen nyelvet, képzőművészeti ismereteket, zenét, filozófiát, társadalmi ismereteket, közgazdaságtant, matematikát, fizikát, kémiát és biológiát tanítanak, a választható tárgyak is megjelennek, így a pedagógia, a pszichológia, a szociológia, jogi ismeretek, geológia, csillagászat, technológia, statisztika, gépi adatfeldolgozás stb. A képzés befejező szakaszában a régi osztálykeretek megszűnnek, és a tanulók heti 2—5 órában alap- és kiegészítő tanfolyamokat látogatnak. A tanfolyamok téma szerint valamely tantárgyhoz kapcsolódnak, és annak tantervi anyagát dolgozzák fel. Az egyéni érdeklődésnek megfelelő tanfolyamok összeválogatása alapos irányítást igényel; az osztályfőnök funkciója a tanácsadó tanár (tutor) funkciójává alakul át. Két fő tantárgyat feltétlenül választani kell, ezek közül az egyik a matematika vagy egy természettudományi tárgy, a másik egy idegen nyelv.

Ezt követi az érettségi vizsga, amelynek során a jelölt 4 tárgyból vizsgázik. Az írásbeli vizsga tárgya a két fő tantárgy, valamint a jelölt által választott harmadik tárgy. Szóbeli vizsgát olyan tudományos vagy művészeti tárgyból kell tenni, amely nem volt tárgya az írásbeli vizsgának. Ehelyett sportból is lehet vizsgázni. Az új képzési rendre való áttérést legkésőbb az 1976/77. tanévben kezdik meg.

E középiskolátípusokkal párhuzamosan — elsősorban a Szociáldemokrata Párt és a Szabad Demokrata Párt támogatásával — valamennyi tartományban és Nyugat-Berlinben kísérleteznek az *egységes iskola* (Gesamtschule) különböző formáival (additív, kooperatív és integrált), bár ez az iskolatípus nem szerepel a strukturális tervben. Az egységes iskola alapvető célja a tanulási esélyegyenlőség biztosítása, elsősorban a szociálisan és kulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek számára. Óraterve nem azonos minden tanuló számára, mert az egyéni adottságokra és a teljesítőképessekre épít. Nyitott iskola, nem kényszerít korai pályaválasztásra. Azonos színvonalon képezi azokat, akik szakmát tanulnak, és azokat is, akik szellemi pályára készülnek. Ebben az oktatási formában a természettudományok szélesebb teret kapnak.

A törzssanyag oktatása heterogén csoportokban történik, ezen belül a társadalmi integrációra törekednek. A törzssanyag központi tartalmi kérdése a „társadalmi ismeretek”, amelyek az eddig külön oktatott történelem, földrajz és társadalmi ismeretek tantárgy anyagát foglalja magában. A 7. osztályban a természettudományok mellett erősebb hangsúlyt kap az anyanyelvi oktatás.

A tantárgyi rendszerben történő alapképzést átfogó témák tanítása követi (társadalmi ismeretek, természettudomány, idegen nyelvek, művészeti tárgyak és a minden tanulóra kötelező politéchnikai oktatás a 7—8. osztályban). Politéchnikai képzésen nem szakmai alapképzést, hanem olyan általános képzést értenek, amely korszerű technikai, gazdasági és társadalmi ismereteket

nyújt. A politechnikai elvnek a szaktárgyakban és a kötelezően választható tantárgyakban kell érvényesülnie. A 9. és 10. osztály, amely kötelezően választható témaköröket ír elő, szabadon választható témák elmélyült tanulmányozására is lehetőséget nyújt.

A tanulási folyamatok mozgékony szervezetével igyekeznek kibontakoztatni az egyéni adottságokat és képességeket. Ezért a relatíve homogén csoportokat tantárgyi teljesítménycsoportokba olvasztják. Az anyanyelvet, a matematikát és az idegen nyelveket meghatározott szakaszokban heterogén csoportokban oktatják, kombinálva a speciális érdeklődést kielégítő tanfolyamokkal. A csoportok kialakításánál a tanulók szociális körülményeit is figyelembe veszik.

★

Az *Amerikai Egyesült Államok* szakemberei is abból indulnak ki, hogy a tanulók erősen különböznek egymástól képességeik, érdeklődésük, befogadóképességük, tanulási stílusuk tekintetében. Erre alapítják az oktatás számos újítását: a team-oktatást, a nem évfolyamos-rendszerű középiskolát, a nyelvi laboratóriumokat, a fakultatív tárgyak bevezetését, a programozott oktatást, a számítógépes oktatást. Az elemi iskola általában 6 osztályos, néhány elemi iskolában azonban 7. és 8. osztály is működik. Általános és az USA valamennyi iskolájára érvényes tanterv nincs: a tanterveket a tagállamok oktatásügyi szervei határozzák meg. Ezek azonban csak kerettervek, amelyek az oktatás minimális normáit tartalmazzák. Az elemi iskola tanterve nagyon rugalmas. A pedagógus szabadon alkalmazkodhat az osztály tanulási üteméhez.

Az amerikai *comprehensive school* olyan iskolatípus, amely egy város vagy község középiskolás tanulót egyetlen centrumba tömöríti közös igazgató irányításával. A cél az, hogy korszerű általános műveltséget és a választható tantárgyak rendszerével tudományos és elméletileg megalapozott szakmai képzést nyújtson. Tesztvizsgálatok eredményei alapján *tantárgyválasztási tanácsadást* valósít meg. Az általánosan képző középiskolák tantervei a tanulónak sokkal nagyobb választási lehetőséget biztosítanak, mint más országokban. Az iskolai tanácsok által meghatározott kötelező tantárgyak: angol nyelv és irodalom, társadalomtudományok, testnevelés, egészségtan. Választható tantárgyak: természettudományok, matematika, idegen nyelv, művészet és zene. Az átlagtanulónak középiskolai tanulmányai során hét tantárgyat kell választania (évente 4 tárgyat). A kiváló tanuló összesen 11 tárgyat választhat (évente 6 tantárgyat). A továbbtanulásra készülő 14–18 éves tanulótól megkövetelnek 4 év angolt, 4 év matematikát vagy természettudományi tantárgyat, 4 év idegen nyelvet, 3 év társadalomtudományt. Az előírt 6 főtantárgy mellett a választható tantárgyak szakmaiak is lehetnek (műszaki, kereskedelmi stb.). A fakultatív fizikát, kémiát, biológiát azoknak a 10. osztályos tanulónak javasolják, akik tanulmányaikat ezeken a szakokon kívánják folytatni. A lányok számára főként háztartási és gyermekgondozási gyakorlatokat tartanak.

Az 1965/66. tanévtől itt is napirendre tűzték az oktatás tartalmának és módszereinek felülvizsgálatát. Az új tantervek alapvető koncepciói közősek. Jobban alkalmazkodnak a tudomány struktúrájának sajátosságaihoz, ami az adott terület ismeretei, jelenségei és folyamatai közötti összefüggések jobb megértését eredményezi. A reform célkitűzése az, hogy valamennyi fiatal számára megteremtse az egyenlő tanulási lehetőséget.

Az Illinoisi Egyetem professzorai az elemi iskolai pedagógusokkal együtt azon fáradoznak, hogy az oktatást korszerűbbé és elevenebbé tegyék: az ún. *nyitott osztályokkal* kísérleteznek. Az elemi iskola alsó tagozatában fehér és néger gyerekek „családcsoportokban” *integrált tananyag*

alapján tanulják a természettudományi alapfogalmakat, a matematikát, és végeznek önálló tevékenységet. A „családcsoportokban” különböző életkorú gyermekek alkotnak egy osztályt. A csoportosítás a közös érdeklődés, az azonos készségek és egyéni rátermettség alapján történik.

Az USA-ban folyó tantervelméleti kutatások közös jellemzői: a tanuló aktivizálását (kutató-kérdező beállítottságát) erősíteni kívánó szemlélet; a tananyag struktúrájának tekintetbe vétele a célok meghatározásánál, a tantervi célkitűzéseknél a pedagógiai célok taxonómiájának a figyelembevétele (főleg értelmi és érzelmi, kevésbé a pszichomotoros terület); a tanítási célok pontos meghatározására irányuló törekvés oly módon, hogy a célok elérése értékelhető teljesítményekkel ellenőrizhető legyen; az oktatási folyamat tervezésének kiterjesztése az oktatási módszerekre és eszközökre; az individualizált oktatás megvalósítása (számítógépes oktatás, csoportos oktatás stb.) Megkezdték a komputer alkalmazását, melynek során a tanulók egyéni gyakorlási programokat hajtanak végre a komputer segítségével. Ezt eddig a matematikában és az angol nyelvtanításban dolgozták ki.

A pedagógusok lehetőleg team-ben tanítanak, tehát többen nagyobb számú tanulót irányítanak (pl. 120 tanulóra jut 4 pedagógus), célszerű, időnként módosított munkamegosztással. A tanulók ún. modulok (általában kéthetes tanulási egységek) feldolgozását vállalják egyszerre. Az adott tananyagegység feldolgozását tesztellenőrzés követi, amelynek eredményeit a komputer gyorsan értékeli. Ugyancsak a számítógép nyújt tájékoztatást a pedagógusnak és a tanulóknak egyaránt a felmerült nehézségekről, számos tárolt adat alapján a szükséges változtatások jellegéről. A komputeres oktatásnak ugyanis óriási adattároló kapacitása révén (feljegyzí a tanulás közben elkövetett hibák fajtáit és gyakoriságát, azaz a tanuló tanulási stílusát), nagy jövője van a tanuláslélektani kutatásokban is. Bár a magas költségek miatt ez az oktatási módszer csak lassan terjed, a szakértők mégis arra számítanak, hogy a CAI (Computer-Assisted Instruction) — amely lehetővé teszi az individuális tanulást — tíz éven belül integrálódik az amerikai oktatásban.

Érdekes és figyelemre méltó, hogy a programozott oktatást, amely a hatvanas évek közepén olyan nagy lendületet vett, ma már elsősorban katonai, hivatali és vállalati célokra használják fel, míg az amerikai iskolákban aránylag kevésbé. A B. F. SKINNER kezdeményezte programozott oktatás eredeti célja a tanárhiány csökkentése volt, de — mint kiderült — nem pótolja a tanárt, sőt nagyobb tanári aktivitást igényel, mint a hagyományos módszerek. A skinneri *kis lépések elve*, mely lehetőséget teremt az egyéni tanulási ütem betartására, az újabb kutatások szerint csökkenti a motivációt, és — CAROLL szerint — helyesebb az optimális nagyságú lépéseket meghatározni. Jelenleg a legelterjedtebb program Amerikában a BOYD-BOWMANN-féle program, ahol anyanyelvi tutorokat alkalmaznak a program egyes részeinek elsajátításakor.

Más célokat szolgál a PLAN-program (Program for Learning in Accordance with Needs). Lényege, hogy a különböző tantervi anyagok feldolgozásában minden tanuló azoknak a tanítási céloknak az elérésére összpontosítja erőit, amelyek leginkább megfelelnek képességeinek, érdeklődési körének, törekvéseinek. Az 1967-ben megkezdett kísérlet nyomán az 1970/71. tanévben már több mint 20 000 tanuló (1—12. osztály) dolgozik a PLAN-programmal (matematika, nyelvi, társadalomtudományi és természettudományi tárgyak).

ILLÉS LAJOSNÉ

KWARTALNIK PEDAGOGYCZNY

1973. 1—4. szám

A lengyel nevelésméleti folyóirat 1973. évi 1. számában közölt tanulmányokat a szerkesztő bizottság részben a felvilágosodás nevelési eszméit megvalósító lengyel Nemzeti Köznevelési Bizottság megalakulásának 200. évfordulójának szentelte.

A 18. században a lengyel gazdasági, társadalmi és műveltségi elmaradottság, valamint a politikai megosztottság Lengyelország 1772. évi első felosztásához vezetett. A lengyel területeket elcsatoló Hatalmakkal — Ausztria, Poroszország és Oroszország — szemben csak a lengyel állam korszerűsítésével lehetett felvenni a küzdelmet. A kor haladó szellemű lengyel államférfiai megpróbálták a válságon segíteni. Az államigazgatás központosítása, az ipar és a mezőgazdaság fejlesztése mellett kísérlet történt a felvilágosodott szellemű oktatás megteremtésére. A köznevelés reformját a királyi tanácsnak alárendelt *Köznevelési Bizottság* hajtotta végre, amelynek élén Ignac POTOCKI állt, tagjai között találjuk az egyetemi reformokat végrehajtó HUGO KOLLATAJT, STANISLAW STASZIOOT, a felvilágosult természetfilozófia és művelődéseszmé legkiválóbb lengyel követőjét. A Köznevelési Bizottság egységes nevelési elvekkel és programokkal lépett fel. Különösen a lengyel nyelv és irodalom, a matematika és a természettudományi tantárgyak oktatását szorgalmazta. Új tantárgyként bevezették a történelmet, a jogi és a mezőgazdasági ismereteket, megreformálták a falusi iskolákat, egységes tankönyvek bevezetését szorgalmazták, hasonló elvek alapján újjították a középiskolákat, amelyek felügyeletét a krakkói egyetemre és a vilnai főiskolára bízták.

Az előbb felsorolt problémákat tárgyalja az 1973. évi 1. szám nagyobb tanulmányai. Az első tanulmány JOANNA PLAZA tollából származik (Rola „Dziennika Handlowego” w kształtowaniu postawy patriotycznej ucniów szkół Komisji Edukacji Narodowej — A „Dziennik Handlowy” szerepe a Nemzeti Köznevelési Bizottság iskoláinak hazafias nevelésében, 3—22. old.) Az 1786-tól 1788-ig élő — lengyel nyelvű — Kereskedelmi Napló fontos szerepet játszott a megreformált lengyel közép-

iskolákban a jogi és a mezőgazdasági ismeretek oktatásában, hiszen friss adatokat közölt a lengyel gazdasági életéről, az ipar fejlődéséről, és ezen keresztül hatott a tanulók hazafias nevelésére a hazáról szerzett adatok segítségével.

Irena SZYBIAK tanulmányában (Nauczy-ciele szkół srednich Komisji Edukacji Narodowej — A Nemzeti Köznevelési Bizottság középiskolai tanárai 23—35. old.) a Köznevelési Bizottság által kiadott rendeletek és tantervi utasítások tükrében vizsgálja a megreformált lengyel oktatásügy tanárellátási és képzési problémáit, a tanárok elé állított feladatokat és azt, hogy a kor színvonalán képzett tan-erők hogyan látták el feladatukat.

A Köznevelési Bizottságnak a matematika-természettudományi tantárgyak oktatása területén bevezetett reformját tárgyalja BARBARA WOLSZCZAK A Nemzeti Köznevelési Bizottság középiskoláinak matematikai-természettudományi tantárgyai (Przedmioty matematyczno-przyrodnicze w szkołach srednich Komisji Edukacji Narodowej, 51—76. old.) c. munkája. A Köznevelési Bizottság első rendeletei között látott napvilágot az az utasítás, amely a középiskolákban 140 órában határozta meg a természettudományi tantárgyak havi óraszámát. Ezek közül a matematika 36, fizika-kémia 18, a biológia 9 és a földrajz 2 órát igényelt. A tanulmány — az általános bevezető után — részletesen áttekinti az egyes tantárgyak oktatására vonatkozó utasításokat, majd ennek tankönyvi vonatkozásait.

Úgyancsak neveléstörténeti szempontból lényeges e kötet következő két tanulmánya. TADEUSZ SLOWIKOWSKI a kortársak és a 19. század elején megjelent történeti munkák véleményét gyűjtötte össze a Köznevelési Bizottság munkájára vonatkozóan (Echa Komisji Edukacji Narodowej w nauczaniu historii w pierwszych dziesiętkach lat XIX w. — A Nemzeti Köznevelési Bizottság kora a 19. század első évtizedének történeti munkáiban, 37—49. old.) R. SZRETER a Köznevelési Bizottság reformjainak értékelését tekinti át az angolszász tudományos irodalom tükrében (Komisja Edukacji Narodowej w anglosaskiej

literaturze naukowej — *A Nemzeti Köznevelési Bizottság az angolszász tudományos irodalomban*, 77—80. old.). A tanulmány jelentőségét emeli, hogy a Köznevelési Bizottság a maga korában Európa első felvilágosult szellemű „művelődésügyi minisztérium” szerepét játszotta, viszont a szakirodalom csak századunk elején ismerte fel ezt.

A kötet kisebb tanulmányai a gyakorló pedagógusoknak szólnak. Elzbieta GUTKOWSKA 1964—65-ben végzett felmérése, majd ennek 1972-ben történt ellenőrzése alapján írta meg *Az általános iskolák mintatanulóinak csoportja* (Sylwetka wzorowego ucznia szkoly podstawowej, 81—101. old.) című tanulmányát. A szerző a csoportosításnál nemcsak a tanulmányi eredményt vette figyelembe, hanem a gyerekek családi, anyagi, környezeti feltételeit és a szülők végzettségét. Ennek tükrében vizsgálta az általános iskolák kiváló tanulóinak aktivitását, közösségi munkáját és a középiskolában elért eredményét. Tanulmányához statisztikai táblázatokat mellékel, amelyek ugyanazon csoport különböző korára vonatkozik. — Mikolaj WINIARSKI tanulmányában a gyámságra kihelyezett gyermekek foglalkoztatásának szervezeti képét rajzolja meg (Model organizacji pracy opiekunczo-wychowawczej w srodowisku zamieszkania — *A gyámságra kihelyezett foglalkoztatásának modellje*, 103—113. old.). — Részben a gyógy-pedagógiát is érintő téma Tadeusz LEWOWICKI tanulmánya (Wlasciwosci ukladu nerwowego uczniow a efektywnosc ksztalcenia — *Az ideges tanulók sajátosságai és a képzés hatásossága*, 115—132. old.), amely az ideges és az ideggyenge tanulók pedagógiájával foglalkozik, saját tapasztalatából hoz fel példákat, statisztikai adatokat.

Magyar szempontból fontos a következő tanulmány, amelyet a szerkesztőség BUZÁS Lászlótól közölt (Wplyw pracy zespolowej na rozwój ucznia — *A kollektív munka hatása a tanuló fejlődésére*, 133—145. old.), amelyet külön is értékelt a szerkesztő bizottság, mivel sok szempontból a hasonló lengyel kutatásokat támasztja alá, s módszertanát mintaként állítja a lengyel kollégák elé.

*

Az 1973. évi 2. szám fő témája a tanuló és a kora társadalmi közötti viszony, elsősorban társadalomszemléletének fejlődése, hogyan reagál egyes időszerű problémákra, miként befolyásolja ebben családi környezete.

Szinte ezt az összes felsorolt szempontot felöleli Wincenty OKON és Andrzej JANOWSKI vitaindító tanulmánya (Stosunek młodzi do norm społecznych — *Az ifjúság kapcsolata a társadalmi normákkal*, 3—18. old.), amelyben nemcsak a tanuló ifjúságra terjesztik ki figyelmüket, hanem az egész lengyel 15—20

éves korosztályt vizsgálják a társadalmi normák megtartása szempontjából. Külön figyelembe részesítik ebből a szempontból az ifjúsági szervezetek, mozgalmak és klubok szerepét, azok jelentőségét az ifjúság nevelése szempontjából.

A bevezető tanulmányhoz kapcsolódik Wincenty LUBNIEWSKI írása (Srodowisko szkola Stanisława Szackiego — *Stanisław Szacki munkáinak iskolai környezete*, 19—38. old.), amelyben a szerző az egyik legnagyobb lengyel neveléseméleti szakember, Stanisław SZACKI válogatott írásainak az iskolai munkára vonatkozó részeit elemzi. A szerző bevezetőjében áttekinti a neves lengyel pedagógus 75 éves pályafutásának jelentős állomásait, az iskolai nevelőmunka elméleti és gyakorlati terén kifejtett szakirodalmi tevékenységét, amelynek lényegét mindig a az iskolai munkának az élethez való közelítése adta meg. Külön figyelmet szentel a pedagógusképzés terén kifejtett tevékenységére.

A társadalmi és a gazdasági fejlődéssel való lépéstartás egyik fontos területe a felnőttek, az élet különböző területén dolgozó emberek továbbképzése. Tadeusz NOWACKI tanulmányában (Funkcje oswiaty zawodowej doroslych — *A felnőttek szakmai képzésének szerepe*, 39—50. old.) az elmúlt évek tapasztalatait gyűjtötte össze a lengyel ipar és gazdasági élet fejlődése által támasztott követelmények szempontjából, főleg az újabb technikai újítások alkalmazása területén. Ebből a szempontból vizsgálja a szakértelmiség és a szakmunkásság továbbképzésének fontosságát, az e feladat előtt álló nehézségek nagyságát.

A jelenkor által támasztott követelmények egy másik vonatkozásával foglalkozik Tadeusz PRZECISZEWSKI, aki tanulmányában (Ekonomiczne aspekty obowiazkowego nauczania jezykow obcych — *Az idegen nyelvek tanulásának kötelező gazdasági szempontjai*, 51—57. old.) az elmúlt évek tapasztalatait dolgozta fel az idegen nyelvek tanulásának irányváltása alapján. A gazdasági és kulturális kapcsolatok fejlődésével az elmúlt harminc év alatt lényegesen megváltozott a lengyel ifjúság nyelvtanulásának jellege. Ez nemcsak abban mutatkozik meg, hogy a világnyelvek közül az angol és az orosz került az élre, hanem fokozott érdeklődés tapasztalható kisebb — eddig kevésbé tanult — nyelvek iránt. Másik lényeges szempont: az ifjúság inkább a tanult szakmája nyelvének elsajátítását igényli, mivel ezen keresztül szakirodalmi tudását kívánja bővíteni. Hasonló az audiovizuális oktatás népszerűsége, a különböző nyelvi stúdiók igénye, mivel a hagyományos keretek között működő iskolai nyelvtanulással csak a bizonyos nyelv alapjait tudják elsajátítani.

Ugyancsak érdeklődésre tarthat számot Tadeusz LEWOWICKI széleskörű felmérésén alapuló tanulmánya (Poziom inteligencji ucz-

niów a efektywnosc kształcenia — *A képzés hasznossága és a tanulók intelligenciájának színvonala*, 59—72. old.). A bevezetőben — hazai és külföldi irodalom alapján — meghatározza a szerző, hogy korunkban mit jelent az intelligencia fogalma. Az életre való nevelés alapjaiban változtatta meg e fogalom 40—50 év előtti értelmét, ami nem jelenti azt, hogy annak elemei ma érvényüket veszítették volna. Az ismeretek bővülésével az intelligencia fogalma is állandó változáson megy keresztül, s ennek alátámasztására felmérésének anyagát bocsátja az érdeklődők rendelkezésére.

A jelenkor irodalmának fontosságát hangsúlyozza Miroslaw Nowicki, amikor tanulmányában a tanulók erkölcsi nevelésének megváltozott formáit vizsgálja. Írásában (*Wplyw utworów literackich na kształtowanie się postaw moralnych uczniów — Az irodalmi alkotások szerepe a tanulók erkölcsi képzésében*, 117—134. old.) a szocialista erkölcsi kialakítása szempontjából tekinti át a modern hazai és külföldi irodalom alkotásainak legjavát, felsorolja azokat a szempontokat, amelyekre az irodalom tanításánál koncentrálni kell. Saját tapasztalatából közöl adatokat, statisztikai táblázatokat és grafikonokat.

A korszerű pedagógusképzés számára érdekes Leszek Kozuchowski cikke, amelyben a végzett tanárok elhelyezkedését vizsgálja meg, figyelembe véve az egyetemen elért tanulmányi eredményüket és pedagógiai felkészültségüket (*Z badan nad zatrudnieniem absolwentów uniwersyteckich studiów pedagogicznych — Az egyetemen végzett pedagógusok elhelyezkedésének tanulmányozása*, 73—90. old.). Itt külön csoportban tárgyalja azokat, akik pedagógiai pályán helyezkedtek el, azon milyen eredményeket értek el és jelen helyzetükkel hogyan vannak megelégedve. A másik csoportban viszont azokat tárgyalja, akik kezdetől fogva — vagy csak később — más, humán végzettséget igénylő munkakörben helyezkedtek el. Keresi indító okukat, a választott munkakörben elért eredményeiket vizsgálja, majd a kereseti lehetőségeiket foglalja táblázatba.

A szocialista országok nevelésügyének szentelt rovatban elsőnek Miroslaw Nowicki ismerteti a szovjet munkásképzés szakmai rendszerének tökéletesítése területén elért eredményeket (*Doskonalenie radzieckiego systemu zawodowego kształcenia robotników*, 129—134. old.). A következő írás a csehszlovákiai programozott oktatás tapasztalatainak tanulmányozásáról ad hírt (*Wybrane problemy badan nad nauczaniem programowanym w Czechoslowacji*, 135—141. old.).

A kötetet Helmut BECKER *Oklatási tervek a Német Szövetségi Köztársaságban* című írása zárja le (*Planowanie oświaty w NRF*, 144—146. old.), amelyben az elmúlt húsz esztendő tapasztalatait és eredményeit össze-

gezi, majd felvázolja az NSZK oktatásügye előtt álló feladatokat.

*

Az 1973. évi harmadik számban a nagyobb közlemények közül a világnézetű nevelés helyzete a lengyel iskolákban, a jövő előtt álló feladatok és az elmúlt évek tapasztalatai ezen a területen.

A kötet bevezető tanulmányában Heliodor Muszyński (*Aktualne problemy wychowania ideowo-moralnego i swiatopogladowego w Polsce — A világnézetű és az erkölcsi-ideológiai nevelés időszéri kérdései Lengyelországban*, 3—20. old.) érinti az előbb említett kérdéseket, amelyeket a szocialista országok nevelésméleti irodalmából vett példákhoz hoz párhuzamba. E témakör lebontása az iskolai nevelésre Zdzislaw Cackowski tanulmányának tárgya (*Nauczanie szkolne a kształcenie swiatopogladowe — A világnézetű képzés és az iskolai nevelés*, 21—34. old.). A szerző részletesen feltárja a világnézetű nevelés azon kérdéscsoportjait, amelyek területén az elmúlt évek alatt eredményt értek el Lengyelországban, majd a filozófiai ismeretek oktatása előtt álló feladatokról szól.

Audrzej Janowski *Az ifjúság és a világ értéke — kutatási javaslat* (Młodzież a świat wartosci — propozycja badawcza, 35—46. old.) című tanulmányában a világnézetű nevelés olyan témaköreit sorolja fel, amelyek az elmúlt évek során kerültek az ifjúság és a felnőtt társadalom érdeklődésének középpontjába. Az eszme és az érték; az iskola, az újszerűség és annak alkalmazása a társadalmi változásokra; e témakörökön belül a nevelésméleti szakemberekre váró feladatokat sorolja fel.

A tömegkommunikációs eszközök szerepét vizsgálja a világnézetű nevelés szempontjából Aleksander Kumor *A film és a televízió felismerő szerepének sajátossága és a nevelés* (*Swiastosc funkcji poznawczych filmu i telewizji a wychowanie*, 47—56. old.) című tanulmányában. A film szerepét már többször feldolgozták, főleg annak jellemformáló szerepét, ám a televízió gyors elterjedésével újabb problémák vetődnek fel, hiszen az napjainkban az ismeretterjesztés egyik legfontosabb eszköze. A szerző külön-külön vizsgálja azt a tényt, hogy meddig a szórakozás és meddig a nevelés eszköze a film és a televízió, a nevelés területén való felhasználása napjaink nagy feladata. A nagy hazai és külföldi irodalmat felölelő tanulmány idézi Lukács György és Balázs Béla írásait, valamint a magyar nevelési szakemberek ilyen irányú tapasztalatait.

E számban számos tanulmányt közölnek a nevelésméleti kutatás majdnem minden területéről. A sort Anna Brzezinska írása nyitja meg, aki *A személyiség ábrázolásának szerkezete és hatása a nevelésre* (Struktura obrazu

wlasnej osoby i jego wpływ na zachowanie, 87—97. old.) című tanulmányában a személyiség fejlődésének fokozatait, sajátosságait és a neveléssel kapcsolatos kérdéseit tekinti át. A pedagógiai lélektan tárgykörét érinti Jerzy BRZEZINSKI tanulmánya *Az emocionális kontroll mechanizmusának alakulása* (Kształtowanie się mechanizmu kontroli emocjonalnej, 99—108. old.), amely a legújabb lengyel és külföldi kutatások eredményeit összegezi.

A gyakorló pedagógusoknak ad számos tanácsot Tadeusz J. WIŁOCH hosszabb tanulmánya (Koncepcja wychowawcza szkoły codziennej — *Az egésznapos iskola nevelési koncepciója*, 109—123. old.). A szerző maga is gyakorló pedagógus, és saját tapasztalatait összegezi a lap hasábjain. A tanulmány bevezetője a szocialista országok hasonló irányú tapasztalatait tekinti át, és ennek tükrében vizsgálja az olyan típusú lengyel iskolák munkáját, amelyekben a tanulókkal való foglalkozást egésznaposra tervezték. Az új módszer hasznosságát és eredményességét a tanulók eredményeinek tükrében vizsgálja.

A pedagógusképzéssel foglalkozó szakembereknek szól Edward HAJDUK tanulmánya (Stosowane reguły selekcji kandydatów do roli studenta instytucji przygotowujących do zawodu nauczycielskiego — *A jelöltek válogatási elvének alkalmazása a tanári hivatás szempontjából az egyetemisták felkészítésében*, 125—140. old.). A szerző azokat a szempontokat ismerteti, amelyek jelenleg a lengyel tanárképzéssel foglalkozó szakemberek alkalmaznak a felsőoktatási intézményekben. A vizsgálódást abból a szempontból kezdi el a szerző, hogy a tanári pályára jelentkezők bizonyos százaléka csak az egyetemen vagy a főiskolán döbben rá a tanári hivatás nehézségeire, csak itt jön rá, hogy nem csupán egy bizonyos tárgykör ismeretanyagát kell elsá-

játítani. E problémák kiküszöbölésének elvi, gyakorlati, lélektani és módszertani kérdéseit ismerteti a szerző, közben az egyes szempontoknál a szakirodalom egész sorát idézi.

Irena TOKARSKA *A VIII. osztályos tanulók szakma- és iskolaválasztása* (Uczniowie klas VIII o wyborze szkoły i zawodu, 143—150. old.) című tanulmányában azokat a szempontokat, indító okokat vizsgálja, amelyek alapján az általános iskola utolsó osztályának tanulói szakmát választanak, kiválasztják középiskolájukat. E szempontból lényegesnek tartja a család befolyását, esetleges a „családi foglalkozás” követésének vágyát, a divatos pályák utáni vágyat és sok esetben a képességek felmérésének teljes hiányát. Középiskolákban és ipari nevelőotthonokban végzett felmérés alapján foglalja statisztikai táblázatba az eredményt. Külön csoportban sorolja fel azokat, akik alkalmassági vagy pályaválasztási tanácsadáson találták meg képességeiknek megfelelő tanintézetet, a másikban a családi befolyás vagy más tényező által választott tanulókkal foglalkozik. Külön figyelmet szentel az általános iskola és a középiskolai tanulmányi eredményeknek, a szakmáról hitt és a tanulás során kialakult kép alakulásának.

•

Az 1973. évi 4. számban a szerkesztőség az 1945—1970. közötti lengyel pedagógiai szakirodalom bibliográfiáját adta közre.

Az 1973. évi 18. évfolyam két neves lengyel nevelésméleti szakembertől vesz búcsút. 1972. december 22-én hunyt el Lukasz KURDYBACHA (1907—1972), a nálunk is jól ismert lengyel pedagógus, a Kwartalnik Pedagogiczny főszerkesztője. 1973. március 7-én Lublinban hunyt el Konstantyn LECH, (1899—1973), a lengyel Pedagógiai Kutatóintézet igazgatója.

KAPRONCZAY KÁROLY

NAGY LÁSZLÓ VÁLOGATOTT PEDAGÓGIAI MŰVEI

Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta Nagy Sándor egyetemi tanár.
Budapest, 1972. (1974). Tankönyvkiadó. 414 oldal

A hazai pedagógusok körében eddig sem volt ismeretlen NAGY László munkássága. Tudunk róla részleteket, és tudtuk, hogy a haladó pedagógiai gondolkodók sorába tartozik. Személyisége, gondolatgazdagsága azonban csak most, válogatott műveinek megjelentetésével került hozzánk igazán közel. Ennek a magyarázata kettős. Az volt ugyanis a helyzet, hogy főbb művei könyvtárakban már nem voltak hozzáférhetők. Mondhatjuk, hogy a Tankönyvkiadó e kiadványával jelentős hiányosságot számolt fel. Másfelől pedig NAGY Sándor három éves elemző-értékelő bevezetése nagy segítséget ad az olvasónak, hogy NAGY László munkásságát, törekvéseit egybevesse a századforduló és századunk első három évtizedének pedagógiai felfogásával, és ezen túlmenően a mai pedagógiának egész problémakörébe is behelyezze.

A kötet két tanulmánya — *Báró Eötvös József és a népoktatási törvény*, valamint *A magyar közoktatás reformja* — NAGY Lászlóval, a mélyen humánus és demokratikus művelődéspolitikus gondolatvilágával ismertet meg, aki „a műveltséget közvagyonnak tekinti, amelyből meríteni és minél magasabb színvonalat elérni joga van minden állampolgárnak”, s aki örömmel köszönti a Tanácsköztársaságot, és a munkáshatalom győzelmétől várja a demokratikus pedagógiai reformok megvalósítását. Kultúrpolitikai és iskolaszervezeti elképzelése magában foglalja a társadalmi osztályok közötti különbség megszüntetését. Reformtervezetében a magyar közoktatás alapvető iskolatípusa a nyolcosztályos népiskola, amelynek bevezetéséért a 90-es évektől évtizedeken át következetesen küzd.

A gyermektanulmányozás mai állapota című tanulmánya a gyermektanulmány fogalmát, rendszert, feladatát ismerteti, majd bemutatja a gyermek beszédére, rajzára, játékaira, a gyermek fejlődésmenetére vonatkozó külföldi és hazai vizsgálatok eredményét.

Arra nézve, hogy miként látja NAGY László a Tanácsköztársaság művelődéspolitikája és a hazai gyermektanulmányozás közötti kapcsolatot, igen jellemző a *Gyermektanulmányi pedagógiai múzeumokat szerveznek* (1919) című tanulmánya. Néhány részlet ebből:

„A közoktatási népbiztosság programjába vette a gyermektanulmányi intézmények fejlesztését, s szándéka, hogy az iskolai oktatás és nevelés, s a különböző nevelőintézetek pedagógiai berendezésének és működésének tengelyévé a gyermektanulmányt tegye. Azt kívánja, hogy minden nevelő pedagógiai működésének alapja a *gyermekszerep* és a *gyermek teljes megismerése* legyen. Oda fog hatni, hogy minden tanító tisztában legyen a gyermek testi és lelki fejlődésének nevelésével, törvényeivel, s azokkal a módokkal, amelyekkel a gyermek egyéniségét megfigyelni s megvizsgálni lehet és kell. Ezzel az oktatóintézeteket a legmagasabb pedagógiai kultúra megközelítésére, s a pedagógusokat a legfinomabb pedagógiai problémák megértésére és megoldására kívánja előkészíteni...

A Gyermektanulmányi Múzeum egyik legifjabb hajtása a modern pedagógiának, ami ránk nézve érdekes, a *legelső ilyen intézmény itt keletkezett Magyarországon, 1911-ben*.

Ennek mintájára csakhamar külföldön: Barcelonában, Berlinben, Brüsszelben és Amszterdamban is keletkeztek gyermektanulmányi múzeumok, de ma is a budapesti a legfejlesztettebb, s legrendezettebb gyermektanulmányi múzeuma a világnak...

A közoktatási népbiztosságnak tehát az a szándéka, hogy ezeket a múzeumokat a proletár szülők számára is jól megközelíthetőkké tegye. Ezekben *szemléltető előadásokat fognak tartani a proletár szülők számára*. A népbiztosság a gyermekkultuszt mélyen bele akarja oltani a nép lelkébe. Eddig csak a polgári társadalom számára írtak pedagógiát, a népbiztosságnak az az eszméje, hogy a proletárságban terjessze el a pedagógiai műveltséget. Ennek a messzemenő célnak a szolgálatában fognak állani a fővárosi és vidéki gyermektanulmányi s pedagógiai múzeumok is.”

A művekből vett válogatás NAGY Lászlót elsősorban mint pedagógust kívánja az olvasóknak bemutatni. Pedagógiai rendszere azonban egységes, és elválaszthatatlanul fonódik össze a fejlődéslektan terén kifejtett munkásságával. Természetszerű tehát, hogy az olvasó először *A gyermek érdeklődésének lélektana* című (1908) művéből kiemelt részletekkel találkozik. Ismeretes,

hogy jellemző reá a fejlődéslélektani kiindulás. A gyermek érdeklődésének a mozgatóit, rugóit és fejlődésének menetét azonban nemcsak a pszichológiai gazdagodás vágyától vezettetve kutatja, hanem azért, hogy megtalálja fejlesztésének eredményesebb módjait. Mutatja ezt az a körülmény is, hogy e műve utolsó fejezetében mindjárt le is vonja a pedagógiai következtetéseket, kidomborítja, hogy miként lehet az oktatásban figyelembe venni a gyermek természetesen megnyilatkozó érdeklődését, másrészt pedig miként célszerű az oktatás keretében a gyermek érdeklődését irányítani, gazdagítani és kiagaztatni.

A kötet gerince a *Didaktika fejlődéstani alapon* című (1921) műve. NAGY Sándor — más tanulmányában és e bevezetőben is — elemzi és értékeli e művet, bemutatja NAGY László életútját, a fejlődését befolyásoló tényezőket, pedagógiai felfogását egybeveti a korabeli pedagógiai irányokra jellemző koncepciókkal, és rendkívül életközeli módon céloz társadalmunk aktuális pedagógiai törekvéseire, érzékeltetve az ösztönzést, amelyet NAGY László korunknak és társadalmunknak adhat.

A fenti műhöz tematikailag szervesen kapcsolódó tanulmány az *Irányok és törekvések az alkotó munka terén* című. Mindkettőn végighúzódik a felfogás, hogy az iskolai oktatás a tanító és tanuló egymásba kapcsolódó tevékenysége. Ebben az együttesben a tanuló aktivitása különös szerepet kap. A receptivitás egyoldalúságával szemben hangsúlyozza a tanuló tevékenységének alkotó jellegét.

Az a szándék vezeti, hogy az oktatás anyagát és módszerét a gyermek fejlődésének menetére építse, tehát az egyes életszakaszokban olyan anyagot (s olyan csoportosításban és módszerekkel) dolgoztasson fel, amely az adott életkorban a legkompaktabb szellemi táplálékot jelenti, pontosabban: ami a legelevenebb, leggazdagabb reakciót váltja ki a tanulóból. Ilyen módon a növendék annak a feldolgozásában valóban aktívan vesz részt. Következik, hogy e részvétel fejlesztően hat vissza egész személyiségére. Amikor e vonalvezetést következetesen kiérezzük NAGY László műveiből, s főként a *Didaktikájából*, lehetetlen, hogy ne jusson eszünkbe mai didaktikánk egyik homloktérben álló törekvése: az oktatás nevelői hatékonyságának fokozása, a „nevelésközpontúság” kívánalma.

És még egy: a motiváció, vagyis az a szándék, hogy az oktatás folyamatában a tanuló ne kényszerből, hanem benső késztetésből vegyen részt. Milyen nehéz ezt napjainkban is biztosítani! Milyen nehéz a társadalmilag adott célokat, feladatokat, közelebbről: a tanulmányi anyagot a növendék egyéni érdekszférájába beépíteni, szinte átranszponálni, és összecsengést létrehozni az ő egyéni vágyai, elképzelései, törekvései és a tananyag között! NAGY Sándor kiemeli: „Egy mindmáig ható és erőteljes további vonása NAGY László didaktikai felfogásának abban jelölhető meg, hogy mindenkinél többet tett a tanulás motiválásának tudományos igazolása, az érdeklődés és a megismerési folyamatok összefüggéseinek feltárása érdekében”.

NAGY László a *Didaktikában*, valamint egész pedagógiai okfejtésében következetesen a fejlődéslélektani érdekeket állítja homloktérbe. Más szempontok inkább csak járulékos szerepet kapnak. Nem kétséges, hogy társadalmunkban a tantervek készítésében az egyes komponenseknek mint a társadalmi, a tantárgyi-logikai és a fejlődéslélektani szempontoknak egy szerencsésebb ötvözetére, helyesebb belső arányára van szükség, mint amivel nála találkozunk. Ugyanakkor azonban napjainkban az a helyzet, hogy a tantervekben viszonylag könnyebben tudjuk az első két nézőpontot érvényesíteni, és nehezebben a fejlődéslélektanit. NAGY Sándor írja: „Mindmáig egyszerűbb a művelődési anyag (tananyag) szempontjait érvényesíteni a tantervi munkában, mint a gyermek és serdülő helyesen értelmezett pszichikai szempontjait, sajátosságait, pedagógiai lehetőségeit és igényeit. Éppen ezért mindmáig tanulságos »egyeztetés« az, amely NAGY László tantervi koncepcióját jellemezte”. Ez természetesen nem jelenti azt, mintha ma az ő tantervét kellene mintának, modellnek tekinteni. Ösztönzést viszont adhat.

És tovább is fűzhetnénk a fenti gondolatmenetet. Didaktikánk egyik alapelve az életkori sajátosságok figyelembevétele. Igen régi, ismert, elfogadott, általánosan helyeselt elv ez. Ennek ellenére nem jönnénk-e nagyon sokszor zavarba, hogyha valaki egy tananyaggal kapcsolatban — amely egyaránt szerepel az általános iskola felső tagozatában, a középiskolában és a felnőttek esti tagozatán — megkérdeznék tőlünk, hogy vajon milyen szemüvegen látja oktatásunk témáját pl. a 13, 17 éves tanuló és a felnőtt? Mit értünk tehát konkrétan életkori sajátosságon? NAGY László az ilyen kérdésekben az elv kifejtésén túlmenően pontos megfigyeléseket végzett és műveiben egészen konkrét eligazítást is nyújtott.

A kötet további két tanulmánya: *Az egyéni nevelés az iskolában, A tanulók pályaválasztása*. E két tanulmányt összekötő alapgondolat azt az igényt fejezi ki, hogy az oktatásban, nevelésben nem tekinthetjük osztályunk tanulóit homogén együttesnek. Szisztematikus gyermekismeretre van szükség, észre kell vennünk a tanulók személyiségének sajátos vonásait, és módszereket, eljárásunkat le kell bontani a tanuló személyiségéig. Minden tanuló a tanítóra nézve külön megoldandó probléma — írja. A tanítónak csakis részletes tanulóismeret birtokában van módja arra, hogy pályaválasztás alkalmával tanácsot adjon.

Az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása című tanulmány-

ban Nagy László körvonalazta az 1915-ben alapított iskola munkáját. Az intézményt Domokos Lászlóné igazgatta mindvégig, 1949-ig. Tudjuk, hogy ez az iskola az 1920-as évek után kissé eltávolodott a Nagy László adta alapoktól, és az irracionalista ismeretelmélet, ezzel a szubjektivizmusnak, relativizmusnak nagy teret nyújtó élménypedagógia irányába tolódott, de még így is számos korszerű pedagógiai kezdeményezés kapcsolódik az iskola munkájához.

Szeretnénk remélni, hogy műveinek e kötete az ő gondolatvilágát mai pedagógustársadalmunkhoz is közel hozza, és segíti a szinte emberközeli kontaktus kialakítását. Tudjuk, hogy iskoláink életében mennyire előtérben álló feladat a tanítás-tanulás egységének, a tanulók aktivitásának biztosítása, a teljesítményképes tudás elérése, az oktatói-nevelői eljárások differenciálása, az oktatás nevelői hatékonyságának fokozása s így tovább. Annak ellenére, hogy ő más korban és társadalomban élt, számunkra is vannak instruktív gondolatai. Nagy Sándor írja: „A tudományos és morális szempontból egyaránt nagy jelentőségű pedagógiai hagyatékunk pedig kötelező ereje van az utókorra. Különösen olyan utókorra, amely — történelmileg először — olyan viszonyok között él, hogy az említett törekvéseket és elveket tömeges méretekben torzításmentesen, s elvi-filozófiai vetületben is tisztázottan valósíthatja meg a kibontakozó szocialista munkaiskola tevékenységében”.

BUZÁS LÁSZLÓ

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS FOLYAMATOS KORSZERŰSÍTÉS

Szerkesztette Kiss Árpád. Budapest, 1973.
Akadémiai Kiadó. 520 oldal

A szép kivitelű testes kötet 17 tanulmányt mutat be. Amennyiben egy kutató kollektíva teljesítményét kívánja Kiss Árpád az olvasó asztalára tenni, érthető a szerkesztés elve és a szerkesztő bevezető indoklása, amely egyébként a bevezető szokásos kereteit túllépő önálló, érdekes, tanulságos olvasmány.

A többi 16 írásból négy a programozott oktatással (GYARAKI F. Frigyes, GECSŐ Ervin, KERESKES Béláné—KISS Árpádné és BALÁZSNÉ MÉHES Vera) foglalkozik, további öt tanulmány talán a tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők címszó alatt fogható össze (VERES Judit, RAVASZ János, KOZMA Tamás, NAGY Sándor és BÁTHORY Zoltán).

A többi hét szerző különböző témaköröket vizsgál. BALOGH László ismertetést ad arról, hogy a 19. sz. elemi iskoláiban hogyan értékelték a tanulmányi előmenetelt és az erkölcsi magatartást: fogalmak tucatjait használták. Mintegy 200 oldallal később LIPSCHER Ervinné írása arról ad számot, hogy 150 évvel később egyes kísérletezők újból megpróbálják a verbális értékelést. NAGY Katalin a tanulói beállítottság vizsgálati módszereiből ad ízelítőt. NAGY László az ismeretek alkalmazásával kapcsolatos újabb kísérleteit ismerteti. LÉNÁRD Ferenc közismert kísérleteiből tárt fel újabb adatokat és összefüggéseket. A kötetet SZABÓKI Györgyi tanulmánya zárja, amely a permanens nevelés jövőbe mutató eszméit ismerteti.

Bár az ilyen vegyes gyűjtemények létjogosultsága megkérdőjelezhető, jelen helyzetünkben mégis szerencsésnek mondható, hogy ez a gazdag anyag megjelent. Ez a kötet ugyanis több, mint egy tanszék teljesítménye (ahogyan SZARKA József előszavában értékeli). Egy kicsit az egész magyar pedagógia fejlődésének tükré is. És mint ilyen érdemel különös figyelmet.

Közismert, hogy 5–10 évvel ezelőtt a magyar pedagógiai kutatás a korszerű kutatási technikákat alig használta. Még néhány éve csak annak, hogy egymást igyekeztünk meggyőzni a mérés, a korszerű kísérlet előnyeiről, szükségességéről (kár, hogy KOZÉKI Béla lelkes fejtegetései a pedagógiai pszichológia és a mérés hasznáról felidézék ezt a nem túl kellemes időszakot), és most kézbe vehetünk egy kötet, amely fókuszálva mutatja azt, amit a folyóiratok lapjain, a legutóbbi évek könyveiben is egyre inkább érzékelhetünk.

Kutatóink számottevő hányada igen rövid idő alatt urává vált azoknak a kutatási technikáknak, amelyek nélkül lehetetlen megfelelni az egyre növekvő társadalmi elvárásoknak. Ez a hősi országos tanulási folyamat még nem mondható befejezettnek, de ez a kötet is egyértelmű bizonyítéka annak, hogy az első lépéseken túl vagyunk, és biztosítéka annak, hogy a további lépéseket is megtesszük, meg kell tennünk, miután e kötet minimális normaként belépett az életünkbe. Talán nem túlzás azt mondani, hogy ez a kötet a születőben levő magyar kísérleti pedagógia egyik biztató hírnökeként üdvözölhető.

A kísérleti technikák elsajátítása és tökéletesítése azonban csak egyik nélkülözhetetlen előfeltétele a pedagógiai kutatás fejlődésének. Ezek a technikák kellő koordináció nélkül eláraszthatják a szakirodalmat technikailag kifogástalanul bizonyított „szignifikáns eredményekkel”,

amelyek partikuláris, szétaprózott kérdésfeltevéseikkel nem képesek hatékonyan segíteni a gyakorlat fejlődését. A kötet a koordinációt, az összefogó akaratot illetően is fontos tanulssággal szolgál.

Aki a könyvet végiglapozza, gyakran találkozik ezzel a ma már közismert rövidítéssel: IEA. Ez a hazai viszonylatban szinte példa nélküli méretű kutatási vállalkozás egyértelműen bizonyítja, hogy a gyakorlatot számottevően befolyásolni képes kutatás csak összefogott, komplex munkával végezhető. Nem akarjuk ezzel alábecsülni az egyes kutató egyes tanulmányainak a jelentőségét, de tudomásul kell vennünk, hogy a köznevelés az ország egyik legnagyobb intézménye, egy akkora „kásahegy”, amelyen az egyes kutatók mégoly szenvedélyes és eredményes csipegetései sem változtathatnak rajta észrevehető mértékben.

A programozott oktatás témakörében megjelent tanulmányok arra mutatnak példát, hogy egy lazábban együttműködő kör — a megfelelő központi akarat érvényesülése eredményeként — hogyan hatolhat elméletileg egyre mélyebbre és ugyanakkor a gyakorlati megvalósításhoz egyre közelebb. Ebben a témakörben a tanszék túljutott a helyzetleíró, a problémafeszégető kutatáson (amire természetesen továbbra is égetően szükség van), átlépett a megoldást kereső, újat ígérő kísérletek világába.

Hazánkban a kísérletek körül igen sok probléma van. Kezdődik ez azzal, hogy a legtöbb kísérlet szervezetlen, és a róluk adott beszámolók dokumentáltsága nagyon hiányos. E kötet ebben a vonatkozásban is előrelépést jelent: az ismertetett programozott oktatási kísérletek minőségileg szervezettebbek az eddig ismert kísérleteknél, dokumentáltságuk pedig több nagyságrenddel jobb a magyar pedagógiai irodalomban megszokott színvonalnál.

Ebből a mezőnyből is kiemelkedik GYARAKI F. Frigyes tanulmánya. Különösen izgalmasak a kísérletek azok a vonatkozásai, amelyek az algoritmusok konstruálásával kapcsolatosak.

De évés közben jön meg az étvágy. E kísérletek színvonala alapján már nem tűnik túlzott követelménynek, ha további igényeket támasztunk a szervezethez, a tudományosság, a tökéletes dokumentáltság irányában. Így például a kísérleti és kontroll osztályokban végzett munkákra vonatkozóan nem találunk adatokat a felhasznált idő mennyiségét, az otthoni munkaként adott feladatok mennyiségét illetően.

Vagy például különböző feladatlapok készülnek a kísérleti eredmények mérése érdekében, de a feladatlapok reliabilitását illetően (a mért adat megbízhatóságát illetően) nem történnek meg a szükséges számítások, a szerzők nem tartják fontosnak, hogy a megbízhatósági együtthatókat közöljék. Enélkül (és sok más technikai követelmény alkalmazása nélkül) a kísérlet eredményei nem tekinthetők bizonyítottaknak.

Hasznos tanulságokkal szolgál a másik, a tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők vizsgálatával kapcsolatos témakör is. Ezeket a témákat a nemzetközi szakirodalomban az elmúlt tíz-húsz esztendőben nagyon részletesen kidolgozták a technikák megbízhatókká, sok területen kifinomultakká fejlődtek. Mivel azonban Magyarországon tényszerű vizsgálat, adatfelvétel a tanulás hatékonyságát befolyásoló külső környezeti és belső iskolai tényezőkre vonatkozóan az elmúlt évtizedben csak szórványosan volt, a vonatkozó tanulmányok sok tekintetben a meglepetés erejével hatnak.

A témakör tanulmányai szinte előzmények nélkül kész, magas szintű technikával feldolgozva lépnek elénk, tömegével tárva fel olyan bizonyított összefüggéseket, amelyek közoktatási rendszerünk továbbfejlesztése és a közoktatáspolitikai számára alapvető fontosságúak.

Mint ahogy a nemzetközi vizsgálatokból, ezekből a tanulmányokból is adódik az a következtetés, hogy a külső és belső környezeti tényezőkre vonatkozó kutatások hasznos eredménnyel csak akkor szolgálhatnak, ha azok egy meghatározott célra irányulnak, és kellő nagyságú mintán végzik el a mérést. Ez pedig csak kollektív kutatással valósítható meg. Itt a legnagyobb a veszélye a fölösleges ismétlések elburjánzásának. A kötet vonatkozó tanulmányainak a tanulsága azonban elsősorban nem ez, hanem inkább abban foglalható össze, hogy az elkövetkezendő időszakban az ilyen jellegű vizsgálatokra kellő energiákat kívánatos koncentrálni.

Úgy gondolom, hogy a fentiekből kitűnik: a kötetet jószívvel ajánlom minden elméleti és gyakorlati pedagógusnak. Bizonyos vagyok abban, hogy minden olvasó megtalálja benne azt a szellemi feszültséget és kielégülést, amit számomra is szerzett.

NAGY JÓZSEF

A NEVELÉS PROBLÉMÁINAK KUTATÁSI MÓDSZEREI ÉS TECHNIKÁJA

Szerkesztette *Petrikás Árpád és Zrinszky László*
Budapest—Moszkva, 1973. 186 oldal

A nevelésnek a szocializmus építésében játszott szerepe, ennek egyre általánosabb felismerése a szocialista országokban a pedagógiai kutatások erőteljes fellendülését eredményezte. A nyelvi különbségek miatt az állandó kommunikáció nehézségekbe ütközik. Különösen érezhető ez a kutatások egyik legérzékenyebb pontján, a kutatási módszerek területén, ahol az eredmények gyors elterjesztése, általános felhasználása az új kutatások eredményességét legalább annyira befolyásolja, mint az igazolt megállapítások számbavétele. Ezért jelentős az a közös munka, melyet a kötet szerkesztői a következőképpen jellemeznek: „Szovjet és magyar nevelésméleti szakemberek három éve együttesen vizsgálják a közösségi nevelés elméleti és módszertani problémáit. Baráti kapcsolataik megszilárdításában több találkozó játszott szerepet... Ezek a találkozók lehetővé tették, hogy megállapítsuk a közös munka bizonyos eredményeit, kijelöljük a közös kutatási feladatokat perspektíváit.” (5. old.)

Ebben az együttműködésben fontos lépést jelent annak a közös levelező szemináriumnak a megindítása, amelynek céljait a szerzők a következőkben foglalják össze:

„— a közösségi nevelés elméleti, módszertani és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó kutatók kollektívájának összekovácsolása; a nevelés területén folyó pedagógiai kutatások aktuális módszertani problémáinak kidolgozása; elméleti és gyakorlati segítség nyújtása a szeminárium résztvevőinek.” (6. old.)

A kötet funkciója, hogy működésbe lendítse ezt a közös levelező szemináriumot, és lehető legteljesebb mértékben kiszélesítse a magyar-szovjet párbeszédet a nevelés kutatási módszereiről.

A szerkesztők megállapítása szerint a jelen kötet a szeminárium téziseit tartalmazza. (6. old.) Ez azonban csak részben fogadható el. A kötet egyrészt többet nyújt, mert a cikkek egész sora konkrét, közvetlenül felhasználható tájékoztatást nyújt az alkalmazható módszerekről, az alkalmazás szituációjáról, köréről, módjáról. Másrészt azonban kevesebb. Mivel a kötet sok szerző műve, a mondanivaló túlmegy az egyes cikkek konkrét tartalmán: a tanulmányok egybevetése, egymásra vonatkoztatása további fontos, magasabb szinten érvényes megállapításokat tesz lehetővé. Ezeknek megtételét a szerkesztők a gondos válogatással és a cikkek helyének, egymásra következőségének tudatos meghatározásával elősegítik, sőt sugallják, de végső soron az olvasóra bízák. Lehetséges, sőt valószínű, hogy még nem érett meg a helyzet a végső összegzésre, de a könyv hatékonyságát nagyban emelte volna egy — nem a teljesség igényével fellépő, de a fő tendenciákat érzékeltető — bevezető vagy lezáró cikk.

A könyv 25 szerző 26 tanulmányát tartalmazza. Három részre tagolódik. Az első része néhány alapvető metodológiai problémával foglalkozik, elsősorban a közösség problémakörében. A második rész már konkrét kutatási módszerekről szól, ezekben a cikkekben „a szerzők a kísérlet és a pozitív pedagógiai tapasztalatok kölcsönös viszonyának, a nevelési problémákkal kapcsolatos kutatások egzaktságtól való eltérését, »stratégiájának« és »taktikájának« kérdéseit tárgyalják, bemutatva a módszerek egész fegyvertárát.” (6. old.) A harmadik rész a kutatók által összegyűjtött anyag feldolgozásának módszereit tartalmazza.

A tanulmányok nagy száma — melyek közül számos alig haladja meg a két oldalt — lehetetlenne teszi minden egyes írás rendszeres ismertetését. A recenzens feladata nem lehet más, mint hogy általában jelezze a kötetet, kiemelve fő tendenciáit, s csak ott hivatkozzon egyes tanulmányokra, ahol a fejtegetés ezt szükségessé teszi.

Az első kérdés, amely felmerül, hogy a kötet a nevelés kutatási módszertanának milyen fejlettségi szintjét tükrözi, hol tartunk e kötet tanúsága szerint. Azt már felületes áttekintéssel megállapíthatjuk, hogy a kezdeti állapotnak, amikor be nem vallottan a spekuláció, a deduktív levezetés volt az alap, s a pedagógiai valóság egyes mozzanatait csupán illusztrációként kerültek egyes művekbe, már a nyomát sem találjuk. Megszűnt a pedagógiai vágyak és tények furcsa keveredése, melyben csak véletlen esemény lehetett egy-egy pedagógiai törvényszerűség egzaktságra ragadása. De lényegében túljutottak a nevelésméleti kutatások azon is, hogy csak azt lássák meg, azt regisztrálják, ami gyakori, ami a pedagógiai jelenségek minél szélesebb körében közös, és így olyan általános megállapításokhoz jut el, ami alig mond valamit a konkrét nevelési helyzetre vonatkozóan, amely mindig egyedi, de egyediségében mindig törvényszerűen meghatározott. Ebben a kötetben számos jelét látjuk annak, hogy megkezdődött a nevelési folyamat olyan vizsgálata, amely nem a statisztikai átlagban keresi a törvényszerűt, hanem a konkrét eset belső mozgástörvényeit tárja fel, s így olyan megállapításokhoz jut, melyek segítségével az egyes pedagógiai jelenségek lényege megérthető, s így képessé teszik a gyakorlatot, hogy tudatosan szer-

vezze, befolyásolja a lényegéből következően mindig sajátos körülmények közt lejátszódó nevelési folyamatot.

A fejlődésnek ezen a fokán szükségessé válik annak megfogalmazása, hogy mi a pedagógiai kutatások módszereinek lényege, s hogyan osztjuk fel azokat. Ez azért bonyolult kérdés, mert már ezen az elvi síkon felvetődik minden konkrét pedagógiai kutatás központi problémája: a felhasználható módszerek rendszerének olyanoknak kell lennie, amely alkalmas a pedagógiai valóság belső törvényszerűségeinek megragadására. A pedagógiai valóság egészében és minden részterületén megszabja azon módszerek jellegét, körét, belső arányait, összefüggéseit, amelyek a legadekvátabbak a lényeg megragadására. Ez együtt veti fel az előrelátás és a módszerek problémáit. Helyes, hogy a kötet két olyan tanulmánnyal indul, amely erre a központi kérdésre ad feleletet. (A. T. KURAKIN: A tudományos információ gyűjtésének és feldolgozásának módszerei; NAGY Sándor: Kísérlet a pedagógiai kutatási módszerek definiálására és felosztására.) Szinte a kötet minden cikkének elvi alapot ad a módszereknek a NAGY Sándor tanulmányában olvasható meghatározása: „A pedagógiai kutatási módszerek olyan speciális (1. elméleti, 2. empirikus, 3. experimentális, 4. feldolgozó-értékelő) eljárások, amelyek lehetővé teszik, hogy a komplex jellegű nevelési-oktatási jelenségeket, folyamatokat, problémákat, feltárjuk, azokban lényeges összefüggéseket, törvényszerűségeket kimutassunk, reprezentatív tényeket regisztráljunk, s ezáltal a személyiség fejlődésének, a modern társadalmi kultúra anyagából kiválasztott alapműveltség átszarmaztatásának határfokát emeljük.” (15. old.) Viszont, véleményem szerint, nem volt egészen indokolt a „Modellálás a pedagógiai kutatásokban” című KURAKIN-cikket a III. részbe illeszteni, mert konkrét fejtegetései mellett elsősorban a modellálás értelmezése és szerepe a lényege, ami az egész kötetet átható probléma.

A kötet elvi és gyakorlati jellegű tanulmányai egyaránt tükrözik azt az alapvető törekvést, hogy a pedagógiai kutatás módszereinek elsősorban nem az állapotok feltárását, hanem közvetve vagy közvetlenül a *fejlesztés* törvényszerűségeinek a megállapítását kell szolgálniuk. A keresztszempontok fontos szerepet játszhatnak kezdeti és végállapotok, illetőleg közbuláló helyzetek egybevetése terén, de csak eszköz szerepet töltenek be a lejátszódó folyamatok belső lényegének feltárása során. Ha szabad azt a kifejezést használni, a „legizgalmasabbak” a kötetnek azok a tanulmányai, amelyek a folyamatok törvényszerűségeinek megragadását állítják előtérbe.

A kötetben nemcsak elvi szinten fogalmazódik meg, hogy „a szocialista nevelési cél összefüggésében vizsgált nevelési jelenségek és jelenségcsoportok . . . rendkívül komplex jellegűknél fogva a sokszínű, differenciált kutatási metodika kombinált alkalmazását igénylik”, hanem valóságosan tükröződik a kötet majd minden tanulmányának anyagában. Még azok az írások is, melyek egyetlen módszer technikájának leírását adják, beillesztik a módszert az alkalmazott rendszerbe. A módszereknek ez a gazdag kombinációja nem öncélú és nem a kutatói önkénytől függ. A tanulmányok sokoldalúan tükrözik, hogy minden nevelési probléma, és minden szituáció a kutatási módszerek sajátos rendszerét és sajátos alkalmazását igényli.

A következő átfogó elvi követelmény, amelyet a kötet minden tanulmánya érvényesít: a pedagógiai tudományos információk, a pedagógiai tények gyűjtésének be kell illeszkednie a pedagógiai folyamatba, a neveltek fejlesztését kell szolgálnia. Ez a probléma többoldalúan jelentkezik a tanulmányokban: mint a kutatás hatása a vizsgált folyamatra, mint a kísérletező helye a nevelési folyamatban, illetőleg a folyamat mellett, mint a neveltekkel szembeni etikai kötelezettség.

Végül még egy lényeges előrelépést tükröz a kötet. A neveléseméleti kutatások során sok olyan módszert alkalmazunk, amelyek más tudományokban, elsősorban a pszichológiában és a szociológiában alakultak ki, tehát elsőrendűen a kialakító tudományok által vizsgált mozgásformák feltárására alkalmasak. Ezért alkalmazásuk kezdeti szakaszában egyrészt sok fenntartás fogadta őket, másrészt tisztázatlan volt a helyük a pedagógiai kutatások folyamatában, s bizonytalan az általuk feltárt tények pedagógiai értelmezése. Ez a kötet arról tanúskodik, hogy ezeknek a módszereknek az „asszimilálása” a neveléseméleti kutatásokba megtörtént, s szervesen illeszkednek a nevelési folyamat törvényszerűségeit feltáró módszerek rendszerébe.

Befejezésül a recenszens hadd fogalmazza meg szubjektív benyomásait a kötettel kapcsolatban. A könyv olvasását egyszerre kísérte a gazdagság és a zsúfoltság érzése. Nagyon sokat ad a kutatók számára mind közvetlen tájékoztatás, mind gondolatébresztés formájában. Elvileg is eligazít és gyakran fogjuk fellapozni egy-egy konkrét kutatási probléma megoldásakor is. Komoly lépés a szintézis felé. Ugyanakkor a nemzetközi együttműködés fontos dokumentuma.

HORVÁTH LAJOS

DOBOS LÁSZLÓ: FIÚK, LÁNYOK EGYÜTT AZ OSZTÁLYBAN

Budapest, 1973. Tankönyvkiadó. 165 oldal

Fontos témakörben figyelemre méltó könyv jelent meg az 1973-as év végén. A szerző, Dobos László újabb könyvében ismét a *koedukáció* pedagógiai problémáival foglalkozik. Előző munkájában (Koedukáció és közvélemény, 1971.) széles körben tájékozódott a fiúk-lányok együttes neveléséről alkotott tanulói és tanári véleményekről. Az elmúlt években e vélemények bázisát, forrását: a *koedukáció tényleges megvalósulását*, tartalmi kérdéseit kívánta felderíteni, mégpedig azzal a céllal, hogy hozzájáruljon a *közösségi nevelés hatékonyságának* fokozásához. A szerző ui. joggal arra alapozza munkáját, hogy az „... iskolai közösségeink sem homogének (nemi szempontból sem azok), hanem összetettek. Vagyis az osztályok egymással együtt élő, tanuló, játszó, szórakozó, politizáló osztálytársakból, mégpedig fiú és lány osztálytársakból állnak. ... A közösséggé alakulás pedagógiai-pszichológiai feltételeit a legtöbben *nemiségükben meghatározatlan tanulókra vonatkoztatják*.” Dobos László könyve a maga egészében e differenciálatlan megközelítés cáfolata, mégpedig gazdag, sokoldalú — nem csupán a két vizsgálati osztályból, hanem a szerző több évtizedes munkásságából merített — tapasztalatok segítségével. E tapasztalatok gyűjtését, illetve elrendezését jól megválasztott, a közösségi nevelés és a koedukáció lényegét egyaránt érintő *célkitűzés és metodika* segíti: Dobos László munkatársaival — Békési Lajosné és Jürkö Béla gimnáziumi tanárokkal — 1967-től négy éven keresztül kísérte figyelemmel két párhuzamos gimnáziumi osztályban, hogy *miképpen alakulnak ez idő alatt az osztálytársi kapcsolatok a fiúk és lányok között*. Hadd jegyezzük meg azonnal, hogy a szerző a kutatás során többször a fiúk-lányok közti kapcsolatokat megalapozó, azokat közvetve érintő, illetve azokon túlmutató *vizsgálódásokat, elemzéseket* is végez. Így pl. az *erkölcsi ítélőképesség* leírásakor elsősorban a fiúk és lányok által preferált erkölcsi normákról, a két nem e tekintetben mutatkozó különbözőségéről (vagy inkább egyezéseiről) s egymás ilyen szempontú megítéléséről olvashatunk, nem csupán a tényleges osztálytársi kapcsolatok és az erkölcsi ítélőképesség összefüggéséről. Tülp a kapcsolatrendszer elemzésén az *Átmenet — adaptáció* c. fejezet is, amely az általános és középiskola közti átmenetet rendkívül sokoldalúan, nem pusztán a személyes ismerkedés, kontaktuskeresés nehézségeivel jellemzi. Az ilyen jellegű eltéréseket a vizsgálati céltől örömmel fogadja az olvasó, ezek mintegy elmélyítik, kitérítik a problémakört. (Talán csak az utolsó fejezet címét — *Szociális érés—közösségi közérzet* — érzhetjük tartalmához képest túlzottan nagyigényűnek.)

A fentebb említetteken kívül még öt szempontból foglalkozik a koedukációval a szerző. A *Demokratizmus az osztályban* c. fejezetben részletes elemzését kapjuk a tanulói közvélemény kialakulásának a vizsgálati osztályokban; különösen sokoldalú az osztálytársak közötti kapcsolatok egy sajátos válfajának: a vezető-vezetett viszonytípusának bemutatása. Mindkét kérdés — az akkori iskolai-mozgalmi gyakorlatnak megfelelően — szorosan összefügg az osztályok KISZ alapszervezeti életének alakulásával. S úgy véljük, a könyv legsikerültebb, pedagógiaiilag is legtanulságosabb részei közé tartoznak éppen azok, amelyek — nem csak ebben a fejezetben — a KISZ szervezetek létrejöttét, hullámzó fejlődését tárgyalják; bemutatják a tanulók politikai érdeklődésének változását, illetve a vezetők és vezetettek összetett, személyes tulajdonságoktól és érzelmektől is meghatározott viszonyát.

A fejezet értékét szemünkben nem csökkentheti az sem, ha nem értünk maradéktalanul egyet a szerző itt-ott megmutatkozó szkepszisével. Vonatkozik ez mindenekelőtt arra, ahogy Dobos László a *közösségi nevelés gimnáziumi lehetőségeit* megítéli. Igaz ugyan, hogy munkatársait idézi akkor, amikor így ír: „... a *négyéves középiskola eléggé kedvezőlen alakul a közösségi nevelés számára*” (35. old.), de néhány lappal később már maga is újabb érvet hoz fel annak igazolására, hogy „a közösségi kohézióhoz hosszabb időtartamra van szükség, mint a gimnázium négy éves átfutási ideje”. (37. old.) Anélkül, hogy kétségbevonnánk azoknak a nehézségeknek a realitását (egy évig tartó adaptáció, az érettségire való felkészülés, az iskola- és pályaválasztással kapcsolatos önérvényesítési tendenciák felerősödése stb.), amelyek a fenti megállapításokhoz vezetnek, mégis túlságosan sommásnak tartjuk a levont következtetéseket. Azt hisszük, itt most elég csak utalni az eredményes közösségi nevelést folytató középiskolák gyakorlatára, s arra a tényre, hogy ha sikerül az *egész iskola közösségét* megteremteni, akkor az újonnan szerveződő osztályok egy szilárd követelményrendszerű, gazdag hagyományú nevelési folyamatba „lépnek be”. Ez lerövidítheti az átmeneti korszakokat, megkönnyítheti az osztály közösséggé fejlődésének minden fázisát.

Talán nem eléggé árnyalt a szerző álláspontja a *fel nőttek* értékelésekor. Emiatt többhellyütt is kissé egyoldalúan, differenciálatlanul szembeállítja egymással „a legdemokratikusabb” közösséget: a diákok kollektíváját a felnőttekével (40. old.); az előbbiről — egyik vizsgálati osztályát jellemezve — azt írja, hogy „a bírálat mindenesetre természetes jelenség volt, a kritikai szelle-

met nem fojtotta el semmiféle függés, félelem, meghunyászkodás, mint ahogyan a felnőttek körében tapasztalható". (41. old.) Ehhez hasonlóan — más fejezetben is — a felnőtteket (s nem azok szűkebb vagy tágabb körét) éri elmarasztalás, pl. a fiatalok nemi élete megkezdéséről szólva is. Talán mégsem mondhatjuk azt, hogy akkor az ifjakat „a felnőttek teljes elbizonytalanodása fogadja, ami eligazítást éppúgy nem nyújt, mint ahogy erkölcsi alapot sem biztosít”. (103. old.)

A legsokoldalúbb metodikát a szerző a *képesség és közösségi pozíció* összefüggésének vizsgálatakor alkalmazta. Megkérdezte a fiúkat és lányokat saját és a másik nembeli társaik képességeiről (a válaszok nagyjából a hagyományos humán-reál, szorgalmas-lusta ellentétpárokból állnak); ezt a képet árnyalták a tanári vélemények, valamint a humán és reál tárgyak osztályzataiból vont átlagok összehasonlítása; irodalomból és matematikából sor került önálló feladatmegoldásra (az utóbbiban a fiúk döntő fölénye mutatkozott meg); ötletesen egészíti ki a vizsgálatok sorát HARSÁNYI István egyik személyiségvizsgálati feladata, egy szabad asszociációs próba. Végül néhány kérdéssel arról próbált tájékozódni a szerző, hogy a tanulmányi teljesítménynek mekkora szerepe van az osztálytársak rokonszerzői kapcsolataiban.

A 14—18 éves tanulók életében — és koedukációs nevelésében — igen lényeges problémakör a *társkeresés-szexuális*. Ebben a fejezetben voltaképp a fiataloknak a témával kapcsolatos — nemek szerint bontott — *vélekedését* ismerhettük meg, s ez nem kevés. Úgy tűnik, hogy a tanulók — különösen a lányok — felelősségteljesen, őszintén válaszoltak a kérdésekre. Nagyon tanulságos, hogy a 14—18 évesek véleménye szinte ugyanolyan *differenciált* ezekben a kérdésekben, mint a felnőtteké, realisan szemlélik saját korosztályuk szabadabb, álszemérem nélküli, de ugyanakkor szélsőségekre hajlamos szexuális magatartását.

A fiúk-lányok együttes nevelésének vizsgálatát jól egészíti ki a tanulók *szabad időben* végzett tevékenységének elemzése (amelynek során a szerző a társas időtöltést és a nemek közti különbségeket tanulmányozta). — A kötet érdemi lezárásának a *Koedukáció a mérlegen* c. fejezetet érezzük, amelyben arról olvashatunk, hogy a négy évig megfigyelt és sokoldalúan vizsgált, bemutatott osztályok tanulói hogyan összegzik a koedukációval összefüggő élményeiket. Állásfoglalásuk a *koedukáció mellett* még akkor is meggyőző, ha nem állhatott módjukban összehasonlítani — nemek szerint — homogén és heterogén összetételű osztályokban folyó nevelést, s ha válaszaikban a fiúk-lányok együttes nevelése éppen a közösségi élet szempontjából kapja a legkeményebb kritikát.

A kötet a Tankönyvkiadó gondozásában, a Korszerű Nevelés című sorozatban jelent meg. Bevezetőjében DOBOS László így ír: „Szerettük volna mindezt tudományoskodó póztól mentesen, általános érdeklődést keltve megfogalmazni”. Úgy véljük, a szerző ez irányú törekvése sikerrel járt, munkáját ezért is ajánljuk nemcsak a tudományos kutatóknak, hanem a témakör iránt érdeklődő gyakorló pedagógusoknak is.

HUNYADY GYÖRGYNÉ

KÖVES RÓZSA, ERÉNYI TIBOR: KUNFI ZSIGMOND ÉLETÚTJA

Budapest, 1974. Kossuth Könyvkiadó. 389 oldal

Alig van huszadik századi politikusunk, publicistánk, közéleti emberünk, akinek munkássága, tevékenységének és életútjának megítélése oly szélsőséges megítéléseket váltott volna ki, mint KUNFI Zsigmondé. Történeti irodalmunk gyakran ítélte meg egyoldalúan ezt a sokoldalúan tehetséges, színes egyéniségű és rendkívül szerteágazó tevékenységet kifejtő embert. A dogmatizmus torzításaitól terhes szűkeblű értékelés mellett olykor felmerülnek az életpálya tévedéseit, hibáit kicsinyítő, sőt megszépiítő értékelések is. Ennek az az oka, hogy mindeddig nem jelent meg KUNFI életútját és tevékenységének egészét megvilágító, ugyanakkor részletekbe is menő életrajza. Ugyancsak hiányzik műveinek legalább szemelvényes kiadása is.

Most ezen a hiányon enyhít KÖVES Róza és ERÉNYI Tibor közös munkája. Könyvükben igen szerteágazó kutatómunka és jelentős forráskutatás alapján bemutatják KUNFI életútját. A terjedeleme is jelentős és értékei alapján impozáns tanulmány alkalmas arra, hogy eloszlassa az értékelése körüli egyoldalúságot és már-már bénítóan ható bizonytalanságot. A kötet második részében szemelvényeket közölnek rendkívül gazdag publicisztikai írásaiból. A kötet megjelenéséhez — mint a szerzők közlik — KUNFI Zsigmond egykori harcostársai és ismerősei közül számosan nyújtottak értékes segítséget.

Az életutat bemutató közel tíz éves tanulmány KUNFI életének fordulóihoz és a történelmi változásokhoz igazodik a periódizációnál. Az első részben a családi környezettel, a tanulóévekkel,

a vidéki tanári munkával, a pályakezdés gondjaival és sikereivel ismerkedünk meg. Kitűnik, hogy a társadalmi kérdések iránti érdeklődése részben családi környezetéből származik, s ez az érdeklődés egyetemi tanulmányai során — kitűnő professzorainak hatására — elmélyült, állandósult és határozott irányt kapott. Az ambiciózus vidéki tanár hamarosan konfliktusba került a vidéki városok (Kolozsvár, Temesvár) szellemi vezetőivel, de az itt szerzett tapasztalatok segítettek ahhoz, hogy szélesebb körűen tájékozódjék. Ezekre az évekre esik a családalapítás is. Cikkjei, tanulmányai hamarosan felhívják a figyelmet a tehetséges vidéki tanárra.

A század első éveitől kezdve tanulmányai jelennek meg a Huszadik Század című lapban, s kapcsolatba kerül azzal a fiatal értelmiségi réteggel — „a második reformnemzedékkel” —, amely a társadalmi valóság tudományos feltárását és megváltoztatását tűzte zászlójára. Ezekben az években a felvilágosult gondolkodót, a marxi-tanokat megismerni kész embert mutatják írásai. Szívesen foglalkozik irodalomkritikával, és írásai az irodalom s általában a művészet társadalmi-politikai problémáira irányítják a figyelmét. Ezt mutatja a szemelvények közé felvett Jókai-tanulmánya is.

Megismerkedik Szabó Ervinnel, aki szívesen segíti a tehetséges és törekvő fiatal tanárt tanácsaival, segíti eszméi fejlődését. Azok a levelek, amelyeket a kötet közöl, jól érzékeltetik ennek a kapcsolatnak emberi melegségét és elvszerűségét.

Ezek az évek a radikális társadalomszemléletű KUNFI-t a politikai cselekvés mezejére vezetik; az orosz forradalom hatására megélnékülő belpolitikai harcok, a munkásmozgalom fellendülése a forradalmi vihar közeledtét jelzik. Politikai jellegű cikkei miatt fegyelmi vizsgálat indul ellene, ugyanakkor elméleti felkészültsége felkeltette a szociáldemokrata vezetők érdeklődését és a Szocializmus című folyóirat szerkesztését bízták rá.

A tanulmány jól érzékelteti, hogy KUNFI nehezen hozta meg döntését, de végül is vállalta a feladatot. Így szerkesztő és politikus lett. Ez új szakaszt jelentett életében: befejezését sokat ígérő irodalomesztétikai tevékenységének és kezdetét politikai pályafutásának. Ezek az évek gazdag termést hoztak: jelentős cikkeket, tanulmányokat (egy részüket Ipolyi Tamás néven közölte), egy kiemelkedő művet, az 1908-ban megjelent „Közütkatásunk bűnei” című könyvet. És sok szerkesztői gondot.

KUNFI, aki 1909-től a szociáldemokrata pártvezetőség választott tagja és immár egyik teoretikusa, a vezetőségtől eltérő módon ítélte meg a német szociáldemokraták tevékenységét és álláspontját a militarizmussal és a háborúval kapcsolatban. A lap szerkesztésében és KUNFI magatartásában mutatkozó politikai problémákat jól érzékelteti a tanulmány. Ugyancsak közelebb kerülünk általa KUNFI megértetéséhez, „örökös kétségei”-hez és magányosságához, megértjük egyéni gondjait.

Politikai fejlődése szempontjából jelentős események következnek, ezek közül legjelentősebb a parasztmozgalom szerepének megértése. KUNFI ezt a kérdést s általában a szélesebb politikai összefogás kérdéseit jól ítélte meg. Ebben a kötetben közölt „A taktika és erőgyűjtés” című írása bizonyítja, hogy megértette a proletariátus és mezőgazdasági munkások összefogásának politikai jelentőségét. De támogatta a párt együttműködését a haladó megmozdulásokkal. (Galilei kör, Társadalomtudományok Szabad Iskolája). A tanulmány jól jellemzi KUNFI igen jelentős külpolitikai tevékenységét is.

A következő fejezet a háborús évekkel foglalkozik: KUNFI amerikai szereplése kapcsán ismét bizonyítást nyer, hogy lenyűgöző szónok volt. Itt ismét szó esik egyéni életének végső soron kedvezőtlen fordulatairól, önmészítő nyugtalanságáról, amely megakadályozta családi boldogságát.

„A háborús évek” címet viselő fejezet KUNFINAK, s általában a szociáldemokratáknak a háborúhoz való viszonyát tárgyalja, kiemelve KUNFI magatartásának ellentmondásait. A háború végén KUNFI még nincs 40 éves, de már országosan, sőt nemzetközileg ismert és elismert politikus, az új kormány tagja. Forradalmárként elvileg az osztályharc talaján áll, de a forradalom továbbfejlesztésére az időt nem látja alkalmasnak. A „lekészt ország” elmélete alapján a proletariátust nem tartotta elég érettnek a politikai vezetésre. A tanulmány igen árnyaltan mutatja be KUNFI politikai állásfoglalását a forradalmi helyzet megítélésében, s az antanttal folytatott tárgyalásokban. Jól bizonyítja, hogy 1919 januárjában, mikor kiéleződtek a pártján belüli ellentétek, s felmerült a kormány átalakításának gondolata, KUNFI tipikus centrista álláspontot képviselt. A kommunista mozgalomtól tartott, „a bolsevik” módszerektől félt, de látta az egyre szervezettebben jelentkező reakciót is. A szerzők részletesen feltárják a két párt egyesüléséről folyó izgalmas vitát.

„A miniszter és népbiztos” című fejezetből megismerjük KUNFI szerteágazó és szívós harcát a konzervatívizmus ellen. Művelődéspolitikai elképzeléseit több beszédében ismertette, s ezek kedvező visszhangot váltottak ki, noha bizonyos intézkedések halogatása a baloldaliak kritikáját is kiváltotta. Természetesen a fejezet foglalkozik KUNFI egész politikai tevékenységével, a földkérdésben elfoglalt álláspontjának bemutatásával és értékelésével, „a diktatúra módszerei” alapján kialakított politikai nézeteivel.

A tanulmány bizonyítja, hogy KUNFI politikai zsákutcába került, s visszavonult az aktív politikai-közéleti cselekvéstől. A Tanácsok Országos Gyűlésén lezajlott vita világosan jelezte, hogy KUNFI nem tudta meghaladni korábbi centrista álláspontját, s a későbbi tíz év sem volt elegendő számára, hogy kiutat találjon a politikai zsákutcaból.

A tanulmány röviden tárgyalja KUNFI közoktatáspolitikai tevékenységét. Sajnáljuk, hogy ennek kicsit részletesebb bemutatására a kiváló tanulmány szerzői nem vállalkoztak, noha KUNFI ilyen természetű munkásságával az újabb neveléstörténeti irodalom foglalkozott.

Az utolsó fejezet KUNFI végül is tragikus befejezéshez vezető életének utolsó tíz évét tárgyalja. Az emigráció nehéz éveiben KUNFI nyomasztó politikai gondok között élt. A bukás okainak keresése, az ellenforradalmi terror leleplezése, harc a szociáldemokrácia politikájáért a szélsőséges értékelésekkel szemben: ezek voltak az őt állandóan nyugtalanító kérdések. Közte és a hazai szociáldemokrata vezetők között általában rossz, néha feszült volt a viszony. Ez a fejezet végigkíséri KUNFI sokirányú tevékenységét. Ez az alkatilag is nyugtalan ember nem jutott politikai cselekvéshez, igen nehezen viselte el, hogy nem tudta befolyásolni az eseményeket. Magánélete is újabb megrázkódtatáshoz vezette és 1929. november 18-án befejezte életét.

A tanulmány befejező lapjai KUNFI igen jól sikerült lélektani jellemzését adják. Ez a túlzottan érzékeny intellektuel hajlamos volt a tépelődésre, pesszimizmusra, de így is határtalanul sokat dolgozott. Publicisztikai munkássága szinte áttekinthetetlen. Pályafutása — igazuk van a szerzőknek — olyan ember tragédiáját mutatja, aki a történelemileg szükséges döntések elől kitérve, kitűnő személyi tulajdonságai ellenére a történelemnek ellentmondásos alakja lett.

A szemelvénygyűjteménybe felvett tanulmányokról már tettünk észrevételeket. Ezek főként a politikus KUNFI-t mutatják. Írásai a jó tollú, könnyen író stílusztát érzékeltetik, aki írásban is mestere volt az érvelésnek, a vitának, a gondolatok világos megfogalmazásának. Különösen tanulságosak az emigrációval foglalkozó cikkei és a forradalom értékeléséről írott munkái. Elismerjük, hogy életének, munkásságának ez az értékesebb s vitatottabb része is, de mégis hiányoljuk, hogy a kötetben nem találunk egyetlen olyan tanulmányt sem, amely oly jellemzően ostromozza a konzervatív közoktatáspolitikát. Ez egyben figyelmeztetés is, a neveléstörténeti kutatás is adós még KUNFI közoktatási-pedagógiai tevékenységének feltárásával és értékelésével.

KÖTE SÁNDOR

IRENA SZYBIAK: SZKOLNICTWO KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ W WIELKIM KSIĘSTWIE LITEWSKIM

A Közoktatási Bizottság iskolarendszere a Litván Nagyhercegségben

Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdansk, 1973. 262 oldal

Angol és orosz nyelvű rezümével

1973-ban Lengyelországban a KOPERNIKUSZ-ünnepségek mellett a *Közoktatási Bizottság* (Komisja Edukacji Narodowej) létrejöttének 200. évfordulójáról is széles körben megemlékeztek. Ez a bizottság — tulajdonképpen az első Oktatásügyi Minisztérium — rendkívül jelentős szerepet játszott a lengyel iskolarendszer megreformálásában, az új tantervek kialakításában és bevezetésében, valamint az új tankönyvek kiadásában.

A Közoktatási Bizottság mintegy húsz évig, 1773 és 1792 között, az utolsó lengyel király, Szaniszló Ágost (Stanisław August PONIAŹOWSKI) uralkodása alatt (1764—1793), a lengyel történelem rendkívül viharos korszakában működött. Az országot nemcsak a „nemesi köztársaság” anarchiája, a gazdasági elmaradottság sújtotta, hanem az ország felosztása is, amelyre első ízben 1772-ben került sor: Ausztria, Poroszország és Oroszország jelentős területeket csatolt el — bár ekkor még a lengyel többségű területek PONIAŹOWSKI uralma alatt maradtak. Ilyen körülmények között az uralkodó osztály felvilágosult tagjai, élükön a királlyal, fontos reformokat, gazdasági változásokat szorgalmaztak. Ezek megvalósításában jelentős szerepet szántak az oktatásnak, amelynek feladata az új, felvilágosult, hazafias, a világ dolgai iránt érdeklődő, illetőleg a gazdálkodáshoz értő állampolgárok nevelése volt.

Ehhez természetesen szükség volt az *egész oktatásügy átszervezésére*. Ehhez alkalmat és anyagi eszközöket adott a jezsuita rend felszámolása. Létrehozták a Közoktatási Bizottságot és megbízták a pápa által feloszlott jezsuita rend javainak kezelésével, valamint a közoktatás fejlesztésével. A Bizottság a fővárosban, Varsóban ülésezett, de tevékenysége kiterjedt az ország egész

területére, így a Litván Nagyhercegségre is, amelyet a XIV. század óta perszonálunió kötött Lengyelországhoz.

A Közköztartási Bizottság létrejöttének 200. évfordulója alkalmából számos kiadvány jelent meg. Ezek részint kiegészítettek, újabb dokumentációs anyagok közreadásával gazdagították eddigi ismereteinket. Például a Lengyel Tudományos Akadémia gondozásában megjelent a Köznevelési Bizottság 1773 és 1785 közötti jegyzőkönyveinek gyűjteménye (Mieczysław — Mitera-Dobrowolska: Protokoly Posiedzen Komisji Edukacji Narodowej 1773—1785), amely az 1786—1794 közötti jegyzőkönyvek 1969-ben kiadott kötetét egészítette ki. Másrészt pedig olyan művek láttak napvilágot, amelyek kevésbé ismert kérdések részletesebb elemzését adják. Ilyennek számít Irena Szybiak könyve, amely a Bizottság munkásságát, annak eredményeit mutatja be a Litván Nagyhercegség területén.

A könyv tizenegy fejezetben tárgyalja témáját: általános jellemzést ad a Litván Nagyhercegség helyzetéről a Közköztartási Bizottság létrejötte idején (I. fejezet), majd pedig az iskolarendszerek (II., VI.), a vilnói egyetemnek (III., VII., VIII.), a középiszkoláknak (IV., IX., X.) és az egyházközségi iskoláknak (V., XI. fejezet) a reformjával foglalkozik. A II—V. fejezet az 1773-tól 1783-ig terjedő időszakra — az átszervezés éveire — vonatkozik, amelyben kialakították az új tanterveket, és kidolgozták az egységes iskolarendszert. A VI—XI. fejezet az új iskolarendszer 1783 és 1792 közötti működését, a reformok eredményeit mutatja be. A tanulmány részletes képet fest a Litván Nagyhercegség közoktatási problémáinak egészéről a Bizottság működése idején, és megvizsgálja, milyen mértékben tükröződtek vissza a Bizottság és a haladó tábor eszméi a vilnói egyetem, valamint a középiszkolák és az egyházközségi (elemi) iskolák tevékenységében; milyen változások következtek be a reformok hatására az ifjúság és a társadalom hazafias magatartásában, érdeklődésének alakulásában.

Nézzük meg röviden a könyvben érintett főbb kérdéseket. A Közköztartási Bizottság létrejöttének éveiben a Litván Nagyhercegség kiterjedt területén kb. 3 millió lakos élt. A lakosság soknemzetiségű (litván, lengyel, orosz) és különböző vallású emberekből tevődött össze. Az iskolák java része a jezsuiták kezén volt, és ezekben főként a latin nyelvtannak, a latin klasszikus szerzők műveinek az elsajátítására fektették a hangsúlyt. A valóságos világ ismerete kiszorult a tananyagból, és hiányzott a hazafias nevelés is.

A Közköztartási Bizottság megalakulása után a legfontosabb feladat az *iskolai munka folyamatosságának megőrzése* volt. Felkérték a volt jezsuita tanárokat, hogy folytassák munkájukat, az oktatás megindulásával párhuzamosan pedig hozzáfogtak az iskolarendszer megreformálásához: új tanterveket készítettek, a latin helyett a lengyel nyelv került előtérbe, jelentős figyelmet szenteltek az addig szinte teljesen háttérbe szorított természettudományokkal kapcsolatos tantergyak oktatásának.

Az új formák kezdetben ellenérzést váltottak ki mind a volt jezsuita tanárok körében (sokan nem az új tantervek szerint oktattak), mind pedig a szülők körében. A nemesség egy része nem értett egyet a felvilágosult reformokkal, megpróbálta fiait illegális iskolákba, vagy különböző rendi iskolákba adni, esetleg magántanulónként taníttatni. A rendszeres ellenőrzéssel azonban lassanként sikerült megszilárdítani az új iskolarendszert. A *végleges formák 1780 és 1783 között alakultak ki*: a Nagyhercegség területét négy közoktatási körzetre osztották fel. Ezek élére a körzet iskolaügyéért felelős rektorokat neveztek ki, az egész iskolarendszert pedig a vilnói egyetem, illetőleg annak rektora alá rendelték, és igyekeztek megteremteni az egyes iskolatípusok egymásra épülését. Végleges formába öntötték a Bizottság kötelező érvényű *Szabályzatát* (Ustawy). A tanároknak nyilatkozniuk kellett, hajlandók-e alávetniük magukat ennek, mert csak ebben az esetben maradhattak meg állásukban.

A fentiekből következik, hogy a Közköztartási Bizottság reformjainak megvalósításában nagy feladat hárult a kezdetben akadémiának, majd pedig főiskolának (Szkoła Główna) nevezett *vilnói egyetemre*, amelyet szintén átszerveztek: új — főleg természettudományi és orvosi — tanterveket, kísérleti laboratóriumokat stb. hoztak létre, külföldi előadókat szerződtettek. Az előző korszakhoz képest ezt az időszakot a gyakorlati jelleg hangsúlyozása jellemzi: a tudományok mindenekelőtt az ország, a gazdaság helyzetének javítását, a babonák elleni küzdelmet, a közvélemény alakítását kellett, hogy szolgálják.

A *középiszkolákban* a tantervek újszerűsége, az új tankönyvek időszakos hiánya, nem megfelelő elosztása ellenére a Bizottság tevékenységének első tíz esztendeje után már jelentős színvonalbeli emelkedés volt tapasztalható. A Bizottság több-kevesebb sikerrel a szerzetesrendi iskolákat is ellenőrzése alá vonta. Nehezebben ment viszont az egyházközségi — tulajdonképpen az *elemi* — iskolák megszervezése, egyrészt anyagi okokból, másrészt pedig a nemesség ellenállása miatt. Végeredményben ennek az iskolatípusnak a működtetése az egyházközségek kezében maradt, tőlük függött. Az viszont eredménynek számít, hogy most már nemcsak a hitoktatásra, hanem hasznos ismeretek tanítására is szolgált.

Az 1783/1784-es tanévtől a vilnói egyetem már rendszeresen ellenőrizte az alája tartozó iskolákat, határozatokat hozott a középiszkolák és a tanárok ügyeiben, megvitatta a tanfelügyelők

beszámolóit és jelentéseket készítette a Közoktatási Bizottság számára. Munkája nyomán a nyolcvanas évek végére jelentősen megszilárdult a Bizottság, valamint az egyetem mint felügyeleti szerv tekintélye a Litván Nagyhercegségben, bár nem tudta teljes mértékben felszámolni az illegális iskolákat, és megszüntetni a lakosság és a papság egy részének idegenkedését az új oktatási formáktól.

Maga az egyetem 1783 és 1792 között további új tanszékekkel bővült, és jelentősen megnőtt hallgatóinak száma. Kevés volt viszont a segédeszköz, hiányos volt a laboratóriumok felszerelése, az egyetem munkásságára pedig a praktikizmus volt jellemző, szinte alig jelentettek meg elméleti munkákat. Jelentős esemény volt viszont, hogy az 1783/84-es tanévtől megindult a *tanárképzés* a vilnai egyetemen, mivel az iskolareform megvalósításának egyik fő problémáját eddig éppen a megfelelő képesítésű, új szemléletű világi tanárok hiánya okozta. Így 1783 és 1792 között a vilnai egyetemről fiatal tanárok kerültek ki. Közülük egyesek néhány éves középiskolai gyakorlat után oktatóként kerültek vissza az egyetemre. Az új tanári gárda kiképzése kedvező hatással volt a Litván Nagyhercegség szellemi életére a XIX. század első évtizedeiben, már az önálló lengyel állam megszűnte után.

A középiskolákban mind a tantervvel kapcsolatban, mind pedig a módszerek terén folyt a harc a régi és az új között. A legnagyobb ellenállást a *latin nyelv visszaszorítása*, illetőleg a lengyelül való helyettesítése váltotta ki. Nehezen hódított tért az önálló gondolkozásra való tanítás is. Általában mégis elmondható, hogy 1783 és 1792 között kedvezően változott az iskoláknak és a tanároknak a Bizottság előírásaihoz és az új tankönyvekhez fűződő viszonya. Megértették a humán tárgyak jelentőségét a tanulók erkölcsi és hazafias magatartásának kialakításában, és nőtt az érdeklődés a valóságos élettel kapcsolatos ismeretek iránt is.

Az egyházközségi iskolákkal kapcsolatban viszont ebben az időben visszafejlődés tapasztalható. A Közoktatási Bizottság erejéből nem futotta az elemi iskolák fejlesztésére, s végül ezek ellenőrzését is más szerv vette át. Az egyházközségi iskolák java részében a tantervet csupán az írás-olvasás tanítására korlátozták. Nem készült megfelelő számú könyv sem ezen iskolatípus számára. Eredménynek könyvelhető el viszont az, hogy a társadalom haladó erői meggyőződtek a népoktatás szükségességéről.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a Közoktatási Bizottság húsz éves tevékenységének eredményeképpen az új iskolarendszer, az új tantervek, tananyagok, amelyek szoros kapcsolatban álltak az ország politikai és gazdasági szükségleteivel, gyökeret vertek és megerősödtek a tanárok és a társadalom tudatában. Az említett tantervek és az új tankönyvek felhasználták a korabeli tudományok, a filozófiai és pedagógiai elméletek vívmányait, mindenek előtt azonban *nemzeti tartalmat* vittek az oktatásba. Kialakították a jól gazdálkodó, hazafias, a más rendbeliekkel jól megférő, a hazáját megvédeni kész állampolgár új nevelési eszméjét. Ezen a téren a Bizottság nemcsak a tanulókra és a tanárookra igyekezett hatni, hanem minden alkalmat megragadott a felnőtt társadalom nevelésére is.

A Közoktatási Bizottság tevékenysége mély nyomokat hagyott a lengyel társadalomban, és az ország 1793-i második felosztása (további megcsonkítása), majd az 1795-ben — a Koszciuszko-féle felkelés leverése utáni évben — bekövetkezett teljes felosztása, az önállóság elvesztése után is éreztette hatását.

Kétszáz év elteltével a mai olvasó számára is ismerősen hangzanak és modernnek hatnak a szemléltető oktatásnak, a gondolkodásra, a hazafiasságra nevelésnek, az iskola és az élet egymáshoz közelítésének követelményei. S mindez a hazai neveléstörténeti kutatók számára azért is különösen érdekes, mert ezekben az évtizedekben nálunk is hasonló reformmunkálatok foglalkoztatták a szakembereket: az első állami közoktatásügyi dokumentum, az 1777-i Ratio Educationis előkészítése, majd bevezetése.

MORVAY KÁROLY

NÉPI KOLLÉGIUMOK VÁSÁRHELYEN 1938—1949

Dokumentumok, publikációk, visszaemlékezések

Összeállította *Imolya Imre*. Hódmezővásárhely, 1973. 228 oldal

A hódmezővásárhelyi Szántó Kovács János Kollégium kiadása

Számos cikk, tanulmány, kisebb-nagyobb kiadvány jelzi azt a szívós, kemény küzdelmet, melyet a népi kollégiumi mozgalom vívott annak idején feladatának teljesítése érdekében. Koránt sincs azonban minden részletében feltárva ennek hiteles története. A hódmezővásárhelyi munkaközösség vállalkozása számottevő nyereség e témakörben: a mozgalom céljai érdekében

tett erőfeszítések intenzitása, formái, egyéni jellegének, helyi sajátosságainak megannyi változata tárul a kötet olvasói elé.

E gazdag forrásgyűjtemény meggyőződen, egyértelmű hitelességgel bizonyítja azt a tiszta szándékot, lobogó lelkesedést, melynek nyomán az eszme első és zsenge csírái itt megfogalmazottak majd a felszabadulás után kivirágoztak, kiteljesedtek.

A rövid lélegzetű bevezető és ugyancsak szűkreszabott zárszó kivételével újságcikkek, folyóiratokban megjelent publikációk, iskolai évkönyvek, jegyzőkönyvek, levéltári dokumentumok, visszaemlékezések stb. ötvözte a munka, mely sok-sok új vonással, a vásárhelyi sajátosságokból adódó értékes adalékokkal egészíti ki a mozgalom helyi történetét. A felhasznált tényanyag messzemenően fémjelzi a kötet mondanivalójának hitelességét, valós értékét. Ugyanakkor egyik-másik forrás szinte az izgalmas olvasmány élményét kelti bennünk.

Sok évre kiterjedt, gondos, szorgos gyűjtőmunka eredménye az összeállítás, melynek nem csupán helytörténeti jelentőségét lehet kiemelni. Nincs abban semmi túlzás, amit a munka zársvárában így fogalmaz meg a szerkesztő: neveléstörténeti érdeklődésre is számottartó teljesítménynek minősíthető ez a monográfia.

NÉMETH László 1934-ben megjelent egyik írásában (4. old.) — az elnyomott paraszti tömegek sorsát vizsgálva — amellett foglal állást, hogy meg kell menteni az „östehtéseket”. De azt is hozzáteszi, hogy a „csodabogarakból a nép vezéreivé” kell válniuk. Véleménye szerint a számukra szervezendő otthonokat a társadalom lelkesedésének és az egyesek áldozatvállalásának kell életre hoznia.

SZÉNÁSI Gyula a hódmezővásárhelyi református egyház 1938-ban tartott nevelési konferenciáján (9. old.) — többek közt — a tehetséges szegény gyerekek felkarolásával is foglalkozik. „Aranyak a sárban — mondja —. Milyen jó lenne valamit tenni értük, hogy ne vesszenek el a sártengerben!”. Összefogással taníttatni kellene őket és olyan mérvű segítséget adni számukra, hogy „valamikor beleszólhassanak majd a magyar életbe”, de oly módon, hogy „soha ne tagadják meg szüleiket”.

A vásárhelyi gimnázium 300 diákja közül ekkor mindössze 60 gyermek volt paraszti származású (17. old.). „A parasztvárosban a gimnázium az urak iskolája volt.” A tanyai cselédember — elesettsége miatt — még kísérletet sem tehetett arra, hogy a társadalom „középrétégéhez, hát még a vezetőrétegéhez a maga küldöttét megfelelőképpen felkészítve bejuttathassa”. Ez volt a helyzet, amikor a hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor gimnázium tanárai — SZATHMÁRY Lajos vezetésével — létrehozták a *Tanyai Tanulók Otthonát*, az ún. Cseresnyés-kollégiumot. A vásárhelyi tanyavilágból válogatták ki azokat a szegénysorsú, de „szellemileg rendkívül értékes fiúgyerekeket”, akiknek a továbbtaníttatását a gimnázium — minden szülői ellenszolgáltatás nélkül — vállalta. Az előzetes „értelemvizsgálatot” mindenképpen indokoltnak tartották, mert a tehetséges gyermekek elkallódása „vesztésege volna társadalmunknak, kitanulásuk viszont közérdekű nyereség” — olvassuk a gimnázium évkönyvében (1. old.).

Miután a református egyház épületet bocsátott a „kiválasztottak” rendelkezésére, a gimnázium tanárai saját fizetésükből juttattak 5—10 szálalékot az Otthon fenntartására. Kiemelkedő gesztus volt ez az utóbbi a vásárhelyi mozgalom születésében: nem a tehetősek nyúltak pénztárcájukhoz, hanem azok, akiket a korabeli burzsoá-társadalom soha nem becsült annyira, hogy a létminimum felett szájba meg jogos járandóságait.

Négy tehetséges szegény tanyai gyerek az Otthon első lakója. 1939-re tízre bővül ez a szám, majd később, a társadalmi támogatás növekedésével még nagyobbra duzzad. Hódmezővásárhely város alapítványokkal siet a progresszív törekvés erősítésére.

A fejlesztés további lépései? Nyolc év alatt 25—30-ra szándékoznak emelni a felvehető gyermekek számát, azt remélve, hogy az anyagi források eddigi szűk köre jelentősen megnövekedik majd. (29. old.)

A távolabbi tervek? Vagy talán ábrándok? „Tíz, húsz, harminc tanyai diákból új magyar középosztály, esetleg szellemi arisztokrácia? A vásárhelyi határ mentén meg az országot?”

És ha a tehetséges tanyai gyermekek számára minden mezőváros gimnáziuma mellé építenének egy otthon? — így tovább az álmodzók. „Háromszáz lesz egyszerre a harmincből. Tíz év alatt háromezer kiművelt népi emberfő... Száz év alatt az övök az ország” (21. old.)

Valóban álmokképek, jó szándékból fakadt, de megalapozatlan vágyak ezek, melyek megvalósításának útjába megannyi akadályt gördítenek a korabeli társadalom regressziós erői, haladó jellegük ellenére is csupán utópisztikus meditációk.

Az Otthon életében, munkájában kitapintható pedagógiai eredményeket úgy jellemzi 1939 decemberében az Új Hírek című napilap, hogy máris látszik a fiúkon „az átalakulás processusának különböző fokozata. A másodikosok határozottabbak, öntudatosabbak. A lélek már gyökeret vert az új talajban.” A Magyar Élet úgy látja 1940-ben, hogy sokkal több gyakorlati vonás fedezhető fel az Otthon nevelőmunkájában, mint a rendes internátusokban. Önállóságra nevelődnek itt, s függetleníthetik magukat az ún. „internátusi szellemtől”, mely az onnét kilépő fiatalat „félzséggé, vagy ellenkezőleg, szabados gondolkodásúvá tesz”.

A hódmezővásárhelyi „Cseresnyés” nevelői — ugyancsak 1941-ben — azt a kérdést is megvitatják, hogy egy zárt közösség alkalmas-e arra, hogy benne a „tehetségesnek észlelt” gyermek „kicsérélődjék”. Egyesek szerint a tehetség „természetszerűleg még sokkal inkább egyéniség, mint más, s a közös nevelésben éppen az kopik le róla, ami ide emelte”. A megoldást sajátos módon a „protestáns közösségfogalomban” vélik megtalálni, ahol „erősen öntudatos egyéniségek, sőt személyiségek illeszkednek bele a közösségbe” (57. old.).

Az egyén és a közösség viszonyának illetően való megítélés, az individuumi sajátosságok kibontakoztatásának ez a formája természetesen eleve talmi célok felé visz és útvesztőkbe torkolthat.

A politikai életbe való bekapcsolódás első lépéseire a Nemzeti Parasztpártban került sor. Ez a tevékenység — mint Szűcs Andor visszaemlékezéseiben mondja — „estvéli trécelgetésekkel és választási agitációkkal volt egyenlő... Politikai ösztöneinket a kibontakozó politikai viszonyok erővonaltrendszerével társította, alapfogalmakat kaptunk a pártok tevékenységéről, politikuskok törekvéseiről...”. Mindezt alkalmasnak tartották arra, hogy a fiúk gondolkodásmódja mentes legyen a kollégiumi élet izoláltságától (91. old.).

A politikai tovajutás gondolatával kapcsolatosan Szűcs Andor arra a számottevő akadályra hivatkozik, hogy a marxista munkásmozgalom tudományos irodalma nem kerülhetett a kezükbe. Ugyanígy a politikai munka gyakorlati területein kínálkozó lehetőségek kiaknázására sem nyílt megfelelő alkalom (98. old.).

Miközben lelkes pedagógusok, jövőbe tekintő ifjúságbarátok csoportjai mind több hívet toboznak a vásárhelyi mozgalom zászlaja alá, egyre határozottabban tör utat magának az a kételkedő hang, mely nem bízik abban, hogy valóban eredményhez vezethet a tehetséges tanyai gyerekek megmentésére irányuló törekvés. „Mesterséges eszközökkel soha nem lehet végérvényesen változtatást vinni végbe a szegénységen — hangzik 1940-ben a helyes megállapítás —. Nincs itt más segítség, csak ki kell várni, míg felszabadul a magyarság. Akkor majd másképp néz ki a föld népe” (45. old.).

A felszabadulás után is fenntartják az akkor már széles körben ismertté vált Tanyai Tanulók „Cseresnyés” Otthonát. Majd mind jelentősebb változások következnek be az Otthon életében. Irányításában az MDP képviselője is részt vesz. 1946-ban kerül át a NÉKOSZ kebelébe. Ugyanekkor alakul meg a Lórántffy Zsuzsanna Népi Leánykollégium is. 1948-tól mint Szántó Kovács János ált. iskolai Kollégium működik, 1950-ben pedig beolvad az állami középiskolás diákotthonok nagy családjába.

SZABÓ Kálmán, az egykori kollégiumi nevelő írja: amikor a NÉKOSZ-kollégium állami kollégiummá szerveződött, így a Lórántffy Zsuzsanna kollégium is, a lányok többsége is átkerült az új intézménybe. Itt is jól megállták helyüket. „Sőt azt mondhatom — hangoztatja —, hogy Lórántffy-kollégisták voltak azok, akikhez a többiek is igazodtak. Ők voltak a jó értelemben vett hangadók. És folytatódott ez többnyire az egyetemen is, majd az élet különböző pontjain, ahova éppen kerültek” (179. old.).

1964-ben Szántó Kovács János Középiskolai Fiúkollégium néven újból kollégiummá minősítik az egykori Cseresnyés mai, jelentősen megváltozott utód-intézményét. Jelenleg 400 növendék birtokolja a korszerű, minden tekintetben jól felszerelt új épületet, igazgatója SCHINDLER Endréné, az egykori népi leánykollégium tagja volt.

A tanulók 85 százaléka fizikai dolgozó gyermeke, 15 százaléka pedig egyéb származású. Óriási a fejlődés 1938 óta!

Am a feladatok is sokasodnak, az igények is növekednek a kollégiumi élet minden területén. A gondokat azonban — amiint azt a helyi sajtó képviselője írja — „mindenki szívesen vállalja. A múlttal együtt... A jövőért”.

A kötet tartalmi értékeinek a hangsúlyozása mellett azt is szövéstesszük, hogy az egyes felhasznált dokumentumokhoz, forráselemekhez fűzött néhány szavas értékelés, a közbük szőtt rövid összekötő szöveg bizonyára hasznára lett volna a munkának: egységesebb keretbe foglalná, áttekinthetőbbé tenné a változatos skálájú tényanyagot. Véleményünk szerint hiányzik egy részletesebb összefoglaló, az egyes „szálakat” egységbe fogó sommázat is a sokszínű forráselemekből szerkesztett összeállítás végéről.

A hódmezővásárhelyi Szántó Kovács János Kollégium igazgatósága jó ügyet szolgált saját múltja dokumentumainak közreadásával, kamatozni fog az a nem csekély forint-összeg is, amelyet — az elődökhöz hasonló nagylelkűséggel — a kiadvány megjelentetésére a kollégium költségvetésében biztosított.

REGŐS JÁNOS

Pécs, 1972. 234 oldal

A Baranya megyei Tanács Pedagógiai Továbbképző Kabinetjének kiadása

A változatos, egymással ellenőrzött és kiegészített komplex módszerrel készült *nevelésszociológiai* tanulmány egy megye óvodai és általános iskolai fiatal pedagógusai (akik 5 éve tanítanak) csaknem teljes egésze körében vizsgálta meg: pályakezdési felkészültségük színvonalát, előkészítettségüket, pedagógiai kiképzésükről saját maguk és igazgatóik véleményét, s a nevelői munkakezdés alapvető problémáit. Ezek alapján számos igen értékes, hasznosítható következtetést vont le mind a pedagógusképzés, továbbképzés, mind pedig a fiatal pedagógusokkal való tantestületi foglalkozás fejlesztése számára.

A kismonográfia analízisei konkrét adatok egzakt számbavételével megerősítenek jó néhány fontos értékelést a pedagógiai pálya mai helyzetének alakulásával kapcsolatban, másrészt módosítanak is számos elterjedt „pesszimistikusabb” megítélést. Így egyik fontos figyelemztetés, hogy a pedagóguspályát Baranya megyében az ott dolgozók mintegy 15%-a hagyta el az elmúlt évtizedben, s ez a folyamat nem csökken, sőt a fiatal nevelők között erősödik. Nyugtalanító, hogy a fiatal pedagógusok között a hivatáságon belül is meglehetősen magas a fluktuáció aránya, (több, mint 25%-os), s további mintegy 30% tervez közeli munkahelyváltotatást. Ennek alapvető kiváltó okaival és konzekvenciáival a tanulmány behatóan foglalkozik.

Tovább növekedett a szakma *feminizálódása*. (A megye fiatal pedagógusai között ma már 85%-os, míg az összes nevelő között csak 65%-os, országos átlagban 75%-os a nők aránya.) A tanulmány részletesen elemzi ennek egyes hátrányos nevelési következményeit, ugyanakkor jelzi azt is, hogy a pályára jelentkező férfi utánpótlás előképzettségi színvonala nem jelentéktelen mértékben elmarad a nőkéétől, a férfiaknak több az egzisztenciális, munkavégzésbeli problémája, s ez még tovább nehezíti a helyzetet.

A kismonográfia behatóan, — külön fejezetben — tárgyalja a pedagógus-pályakezdők tantestületi beilleszkedésének és befogadásának problémáit. Figyelemre méltó tényként közli, hogy az oktatási intézmények mintegy egyötöde szinte egyáltalában nem foglalkozik tudatosan és módszeresen a fiatal pedagógusok indulásának speciális segítségével. A pályakezdő pedagógusoknak csak alig több, mint fele rendelkezik a tanításon és osztályvezetésen kívüli valamilyen más speciális iskolai megbízatással, azoknak a zöme is olyan, amiért nem jár külön díjazás; ez utóbbiakat alapvetően az idősebb kollégák foglalják le a maguk számára. Aggasztó, hogy a fiatal pedagógusoknak csak mintegy egyötöde kapcsolódik be a városi-községi társadalmi-közületi tevékenységbe.

A fiatal pedagógusoknak mintegy kétharmada elégedett munkahelyével, egyharmada viszont annak közeli felcserélését tervezi. Figyelemreméltó, hogy az utóbbiak elhatározásának zöme nem is elsősorban az anyagiakkal áll szorosabb összefüggésben (bár ebben nagy szerepet játszik az ő körükben különösen nehéz lakáshelyzet: mintegy 20%-uk a felsőinél lakik, 20%-uk bejáró, s igen számottevő körükben a kilátástalan átmeneti megoldás). Mintegy egynegyedüknél a tantestületi demokratizmus légkörének hiányosságai merülnek fel panaszként első helyen, jelentős részüknél a tényleges hatékony oktatási lehetőségek mostohasága, a szakmai fejlődés perspektívátalansága játssza a fő motiváló szerepet. A tanulmány igen fontos következtetése, hogy sürgető lenne az *azonos* pedagógiai munkaterületen belüli szakmai előbbrelépés és továbbképzés gazdagabb skáláját megteremteni. Jelenleg ugyanis az ösztönző továbbtanulás fő formája, hogy óvónők, tanítók, általános iskolai tanárok eggyel magasabb fokú felsőiskolai típusban továbbtanulnak, s így törekcszenek továbblépni a pedagógusi pályán, de kevésbé van mód a saját elkezdett szakmájukban megfelelő posztgraduális képzéssel felkészültségüket minőségileg magasabb fokra emelni, s ezt ösztönző és megillető nagyobb erkölcsi és anyagi megbecsülést nyerni. Ennek rendszere ma még szinte teljesen kidolgozatlan hazánkban.

A pedagógusi pálya „felhigulásával” kapcsolatosan elterjedt nézetekkel szemben a Baranya megyei tapasztalatok azt mutatják, hogy az elmúlt években pályakezdett fiatal pedagógusok érettségi átlaga meghaladta az egykori „jó” átlagot, s minden negyedik jelesen érettségizett, közepesnél rosszabb eredménnyel pedig senki sem jutott be a felsőfokú pedagógusképző intézménybe. Felsőiskolai tanulmányi eredményeik sem rosszabbak, sőt jobbak más nem egyetemi felsőoktatási intézmények átlagához képest, s viszonylag alacsonyabb a lemorzsolódási arányuk is. E tekintetben a szerző egy kissé negatívabban és pesszimistikusan ítéli meg a helyzetet, nem veszi számításba a tanulmányi eredmények értékelésénél a felsőfokú tanulás nagyobb és bonyolultabb követelményeit a középiskolákhoz képest, s nem végez kellő összehasonlítást más felsőfokú tanintézetek tényleges tanulmányi eredményeivel. A szorosan vett szaktárgyi szakmai felkészültség és a szakmaszeretet sem mutat más értelmiségi hivatásokhoz képest elmaradot-

tabb képet, habár e tekintetben sem szabad természetesen különösen a pedagógus pálya vonatkozásában az eredményekkel elbizakodottan megelégedni.

A monográfia rendkívül fontos tanulságokkal szolgál a pedagógusképzés tartalmi, módszertani és színvonalbeli továbbfejlesztése számára. A fiatal pedagógusok és iskolaigazgatók egyöntetű véleménye, hogy lényegesen tovább kell javítani a pedagógusképzés *életszerűségét, gyakorlatiasságát, a nevelői-osztályfőnöki, osztályvezetői munkára való felkészülését* csakúgy, mint az egyes ismeretágnaknál a *tantárgy-tanítási, módszertani* előkészítési irányultságot! Érdemes ezzel kapcsolatban idézni a tanulmány egyik fontos következtetését: „Az első évtől kívánatos lenne megvalósítani a szaktárgyak és a pedagógiai oktatás közötti szervezettebb egységet, s ezzel összhangban erősíteni a hivatásra nevelést. Még nagyobb gondot kellene arra fordítani, hogy az oktatott anyag könnyebben legyen alkalmazható a konkrét gyakorlati munkában, s ezzel összefüggésben a fiatal pedagógusjelölteket fokozottabban kellene megismertetni leendő munkakörük gyakorlati problémáival, valóságos helyzetével és tényleges igényeivel.” (50. old.)

A monográfia egyik leglényegesebb summája: „A pedagógusképzés valamennyi fokán kívánatos lenne növelni a pedagógiai tárgyak arányát, erősíteni azok tartalmi hatékonyságát. Ugyanakkor a pedagógusok továbbképzésének szervezésében is a jelenleginél nagyobb figyelmet érdemel ez a tény, s a szakmai továbbképzés mellett többet kellene nyújtani az általános pedagógiai tárgykörökből, legalábbis a pályakezdőknek.” (40. old.) A tanulmány ezekkel kapcsolatosan közread egy sor kitűnően hasznosítható tapasztalatot, s fontos tanácsokat összegez a pedagógusképzés fejlesztése, a fiatal pedagógusok munkájának elindítása, tantestületi és tanügyigazgatási segítése számára.

BÁRDI László munkája egy megye keresztmetszetének áttekintésével olyan kérdésekbe enged bepillantást, amelyekből nagyon lényeges következtetéseket vonhatunk le az országos munka fejlesztése számára.

SZÉCHY ÉVA

PHILIP CAUTHERY: STUDENT HEALTH

Diákegészség

London, 1973. Priory Press Limited. 160 oldal

Philip CAUTHERY orvos több, mint nyolc éve dolgozik a londoni egyetem mellett működő egészségügyi központban, amely az egyetemi hallgatók pszichológiai és egészségügyi problémáival foglalkozik. Hasonló központ a szigetországit megelőzően csupán az Amerikai Egyesült Államokban működött. Napjainkban is kevés országban szerveztek külön egészségügyi intézetet a diákok számára. Az angol orvosok mozgalommá szerveződött tevékenységének az a célja, hogy minél több szakember foglalkozzék az egyetemista diákság egészségügyével, hiszen Angliában nagyon sok hazai és külföldi egyetemi hallgató végzi tanulmányait. 1981-re számuk eléri a nyolcszázharminczet.

Az egyetemi egészségügyi központban dolgozó orvosok és pszichológusok elsősorban a neurozisos megbetegedéseket figyelik, vizsgálják és elemzik, de e munka során — főként a pszichológusok — a diákok társadalmi problémáit is érzékelik. Tulajdonképpen ezt a tapasztalat vezette a szerzőt a könyv megírására, hiszen az orvosi gyakorlat során megismert egyedi esetek gyakran azonos okokra vezethetők vissza.

S egy másik ok, ami miatt különleges figyelemben részesül a diákság egészségügye: CAUTHERY szerint ők jobban függnek szüleiktől, tanáraiktól, mint más területeken tevékenykedő kortársaik; kamaszkori problémáik is később oldódnak. Később azután, az egyetemen nem egyenletes a terhelés, s a vizsgaidőszak feszültsége, az anyagi gondok, az éjszakai kenyérkereset gyakran okoz károsodást a fiatalok szervezetében. Előfordul, hogy a tanulástól megcsömörlenek azok a diákok, akik valamilyen kényszernek engedve tanulnak, vagy csalódtak a választott szakban. Ezek a problémák gyakran vezetnek kóros személyiségzavarokra, depresszióra, szorongásra. Sok diák kísérel meg öngyilkosságot, s nem kevesen keresnek menekülést a kábítószerekben. A hallgatók közül sokan megszakítják, illetve véglegesen abbahagyják tanulmányaikat. Ez nemcsak társaik munkakedvére hat károsan, de bátorítja a retrográd felsőoktatási reformtervet is. A rövidített időtartamú képzés hívei ugyanis — antidemokratikus törekvéseiket a demokrácia mázával bevonandó — gyakran hivatkoznak ezekre az esetekre.

S az egyetem utáni perspektíva sem mindenki számára túlságosan kedvező: számos angol fiatal a bizonytalan jövő, a munkanélküliség várja tanulmányai elvégzése után, sokan megképtelenségüknek megfelelő állást nem tudnak maguknak találni. Ezek a tények sem hanyagolhatók el CAUTHERY szerint az egyetemi tanulmányokat végző fiatalok idegállapotának vizsgálata során.

Noha a szerző nem freudista, megközelítésében mégis érződik a freudi hatás. Talán túlzott az a jelentőség, melyet a szexuális problémáknak tulajdonít. Ugyanakkor hangsúlyosan felhívja a figyelmet a szexuális oktatás fontosságára, mivel a helytelen nemi nevelés, illetve a nemi nevelés hiánya gyakran okoz zavarokat az érzelmi életben.

Az angol egyetemi orvosok törekvése tehát az, hogy felmérjék azokat a tényezőket, amelyek zavarják a diákok előmenetelét, s hogy megtalálják ezek ellenszerét. E tevékenység gazdasági vonatkozása is fontos, hiszen a közoktatástervezés és -szervezés, a gazdasági élet szükségleteihez alkalmazkodó oktatáspolitikai csakis egészséges fiatalokkal számolhat.

Sajnáljuk azonban, hogy Philip CAUTHERY nem támasztja alá statisztikai adatokkal, valamint felmérésekkel értékes megfigyeléseit, így összehasonlító szociológiai vizsgálatokhoz a könyv nem használható fel. Megállapításai nyomán azonban érdemes elgondolkodnunk saját egyetemista és főiskolás ifjúságunk egészségügyi problémáiról.

BARACS ÁGNES

KANDIDÁTUSI ÉRTEKEZÉSEK VITÁI

A Tudományos Minősítő Bizottság 1973. október 30-ra tűzte ki FERCSIK János levelező aspiráns (aspiránsvezetője: NAGY Sándor, a neveléstudományok doktora) „Programozott technikai berendezések alkalmazásának kísérleti vizsgálata a műszaki felsőoktatásban” című kandidátusi értekezésének nyilvános vitáját. A bíráló bizottság elnöki tisztét FEKETE József, a pszichológiai tudományok kandidátusa töltötte be.

Hazánkban első ízben mintegy húsz évvel ezelőtt, 1954-ben került sor programozott anyagok előállítására. Azóta egyre több oktatóberendezés került alkalmazásra a főiskolákon és egyetemeken. A technika gyors fejlődése az oktatóberendezések többféle típusának kidolgozására adott lehetőséget, viszont az oktatógépekhez elengedhetetlenül szükséges programok, módszertani útmutatások még hiányoznak. A disszertáns arra vállalkozott, hogy meghatározza a műszaki alapozó tantárgyak algoritmizálhatóságát, a konzultáló-ellenőrző berendezések által adott eredményeknek a pedagógus munkája modellezéseként való elfogadhatóságát, valamint azt, hogy mindez milyen tanulságokkal jár az egész neveléstudomány szempontjából.

Kiss Árpád, a neveléstudományok kandidátusa opponensi véleményében ismertette a jelölt által megtervezett I—VIII. kísérletet és megállapította, hogy az újszerű eredmények nem a gépi, hanem a programozott tanulás eredményességének igazolásában jelentkeznek elsősorban. Részletesen a következőket emelte ki: a disszertáns meggyőzően bizonyította, hogy a programozott oktatáson belül csak a pontosan vezérelt és többoldalúan szabályozott oktatási folyamat lehet kellő hatásfokú; bizonyította a visszacsatolás időzítésének és gyakoriságának fontosságát; rámutatott arra, hogy a hallgató önirányító rendszer, így a programok összeállításánál fontos, hogy a hallgató mielőbb vegye át tanulása irányítását; bizonyította, hogy a géppel szemben támasztott követelményeket a pedagógusnak kell megfogalmaznia.

Az opponens elismerően szól a disszertáns által készített, „96 programozott logarléc-művelet” c. önálló programról, valamint a több éven át gondosan előkészített kísérletek megtervezéséről, levezetéséről az eredmények összegezéséről és a végső következtetések levonásáról. A következtetések közül egyetért a jelölt azon megállapításával, hogy a műszaki felsőoktatásban lehet programozottan tanítani, ez az oktatás sokkal hatékonyabb a hagyományos oktatásnál. A jelölt nagy szakmai tapasztalata alapján a statisztikai módszerek alkalmazásában tovább lépett a hazai általános gyakorlatnál.

Ezután az opponens a következő kritikai észrevételeket tette: a jelölt nem végezte el rendszeresen az egybevetést a hazai és főleg a nemzetközi irodalom igazolt megállapításaival; a disszertációban nem mindig világos az, hogy milyen típusú célok elérése a program segítségével folyó tanulás sikerességének feltétele; nem eléggé világos, hogy melyek egy program összeállításánál követelendő eljárás; elmaradt a beállítottság mérése.

Összefoglalóan Kiss Árpád megállapította, hogy a disszertáns által levont következtetések megerősítik a más forrásból származó tapasztalatokat, az eredményekhez vezető út kimunkálása és a feldolgozás módja pedig mintául szolgálhat más kutatóknak.

PETRIK Olivér, a műszaki tudományok kandidátusa, mint opponens elismerően nyilatkozott a témaválasztásról. Egyetértett azzal, hogy a jelölt három konkrét területre szűkítette le vizsgálatait, ezzel áttekinthetővé tette mondanivalóját. A témát azért is fontosnak tartotta, mert a gyakorlatvezetés gépesítése, a konzultálás és tanulás, valamint a számonkérés sok megválaszolatlan kérdést jelent. Kiemelte, hogy a jelölt által elvégzett előkísérletek és ellenőrző tesztek biztosították a korrekt mérés előfeltételeit, és megerősítették a statisztikai kiértékelés és összehasonlítás alapjait. Megjegyezte azonban, hogy a kidolgozott program- és utasításrendszer reális értékelését jobban elősegítette volna, ha a „hagyományos” gyakorlatvezetési eljárás optimális változatával, a kis-csoportos, közvetlen oktató-hallgató kapcsolattal vezetett gyakorlat által nyert eredményekkel is történik összehasonlítás. Kiemelte a gondosan és nagy körültekintéssel összeállított szemléltető anyagok, műszaki leírások és segédtablázatok jelentőségét, amelyek

jól szemléltetik a jelölt által végzett hatalmas kísérleti munkát. Végül ismételtelen aláhúzta a disszertáció úttörő jellegét, tudományos rendszerezettségét és módszerét. Érdeme az oktatási folyamat sztochasztikus jellegének megfelelő matematikai statisztikai módszerek jó alkalmazása. A dolgozat egyik legfontosabb eredménye, hogy módszert dolgoz ki a minimális visszacsatolási mérték megkeresésére, a helyes értékelési rendszerekre. A jelölt kísérleti metodikája korrekt, célirányos.

FERCSEK János az opponensi véleményekben elhangzott kritikai észrevételekkel egyetértett. A bíráló bizottság a nyilvános vitán két kérdést intézett a jelölthöz: Normál elosztású alapsokaságokból származtak-e azok a minták, amelyekre a jelölt a T- és F-próbát alkalmazta, hogyan győződött meg erről? Milyen jelentőséget tulajdonít a jelölt a statisztikai próbáknak és a próbák eredményeiből levont következtetésekre vonatkozólag annak a ténynek, hogy a próbákhoz felhasznált alap-adatok, érdemjegyek csupán rang-skálán mért adatok?

A jelölt az első kérdéssel kapcsolatban kifejtette, hogy sok matematikai-statisztikai elemzési módszer ismert. Az egyes próbák előfeltétele az, hogy a populáció adatai, amelyből a mintát vettük, normál-eloszlásúak vagy ahhoz igen közelállóak legyenek. Ellenkező esetben hamis eredményre vezetnek, és a minta adataiból kapott eredményeket illetően nem következtethetünk a populáció tulajdonságaira. Ezért a munka során csak ott és csak akkor alkalmazta a matematikai T- és F-próbát, ahol az előteszt, a feldolgozási teljesítmény és az utóteszt eredményeinél meggyőződött arról, hogy ezek a normál-eloszláshoz közelállnak.

A második kérdésre az a válasz hangzott el, hogy ha csupán a rang-korrelációval vetjük egybe a kísérleti és kontroll-csoportok eredményeit, úgy az utó-, vagy akár az előtesztben is, akkor csak a hallgatók értékelési sorrendjét tudjuk egyedül megállapítani. Vagyis a hallgatók legjobb eredményétől a legrosszabbig, az eredmények sorrendbe állításának azonosságát, korrelációját tudjuk így konstatálni. Az eredmény-növekedés vagy -csökkenés valódi voltát egyéb matematikai módszerekkel kell feldolgozni.

A bíráló bizottság zárt ülésén megállapította, hogy a témaválasztás helyes, az értekezés úttörő jellegű munka, tudományos rendszerességgel és módszeresen dolgozza fel a jelölt a célszerűen körülhatárolt területet. Érdeme a dolgozatnak, hogy az oktatási folyamat sztochasztikus jellegére a jelölt következetesen alapoz kísérleteiben. A disszertáns önállóan dolgozott ki tanító-programot, és évek során át végzett kísérleteket a programozott tanulás eredményességének értékelésére. A dolgozat tudományos eredményeit elismerve a bíráló bizottság javasolta a kandidátusi cím megítélését.

1973. november 26-án folyt le ÜRDÖGH Erzsébet „A hipnopediás ismeretközlés és ismeret-elcsajátítás alapkérdései az idegennyelvi szókincstanítás vonatkozásában” című kandidátusi értekezésének nyilvános vitája. A jelölt aspiránsvezetője BALOGH István, a neveléstudományok kandidátusa volt. A bíráló bizottság munkáját mint elnök BARTHA Lajos, a pszichológiai tudományok doktora vezette.

NAGY László, a pszichológiai tudományok kandidátusa opponensi véleményében figyelemre méltó vállalkozásnak minősítette a jelölt témaválasztását, hiszen hazai viszonylatban még nem végeztek el a hipnopediás kutatások eredményeinek összegezését. Helyesnek ismerte el a dolgozat szerkezeti felépítését. A levonható következtetések alapján egyetértett a jelölttel abban, hogy a technikai és szerkezeti feltételek hiánya miatt nem várható a közeljövőben, hogy a hipnopediás nyelvoktatás a közeljövőben az idegennyelv-oktatás egyik segédmódszerevé válik, de megállapította, hogy a jelölt hozzájárult a már ismert hipnopediás nyelvoktatási modell tökéletesítéséhez. Helyeselte a jelölt azon törekvését, hogy a hipnopediás tanulást gyakorlatilag bekapcsolja a mindennapi oktatás, tanulás folyamatába.

A jelölt hazai viszonylatban elsőként foglalta össze a hipnopediás oktatás alapvető kérdéseire vonatkozó nemzetközi eredményeket, munkája nyomán átfogó képet kapunk a hipnopediás oktatásról, mint tudományos és mint gyakorlati problémáról. Kísérleteivel hozzájárult egy ismert hipnopediás nyelvoktatási modell tökéletesítéséhez, az órarendszerű nyelvoktatás és a hipnopediás nyelvoktatás helyes összekapcsolásához. A jelölt érdeme, hogy a hipnopediás nyelvoktatási vizsgálatokat középiskolás tanulókra is kiterjesztette. Helyesen választotta meg vizsgálódásainak módszerét, kísérleteit gondosan szervezte meg és folytatta le.

Helyes volt a jelölt által alkalmazott előkísérletek beiktatása tapasztalatszerzés és gyakorlat-szerzés, a kísérletek feltételeinek, technikai apparátusának, a helyes kísérlet kialakításának céljából. A megfelelő előkísérletnek köszönhető az, hogy a vizsgált jelenség a kísérleti munka befejeződésével lehetőséget adott megfelelő következtetések levonására.

NAGY Ferenc, az irodalomtudományok kandidátusa opponensi véleményében vázolta azokat a tárgyi és személyi nehézségeket, amelyek a téma kutatása során a téma természetéből adódtak. Az orosz nyelv tananyaggal kapcsolatban megállapította, hogy a jelölt próbálta szétfeszíteni a pusztán szótanításra szorító kereteket, de a verses és egyéb színező anyag közlése nem kel-

tett egyöntetűen pozitív hatást. Nagyobb nyelvi vagy tartalmi összefüggések tanításáról pedig le kellett mondania. A jelölt igen jól tud oroszul, ez a hipnoidaxis szempontjából a jövőben azzal a veszéllyel jár, hogy néhol bizonyos kvalitatív maximalizmus fenyegeti, ha aránylag kevésbé közkeletű szóanyagot is elsődrendű bevézésre alkalmasnak ítél. Összefoglalóan megállapítja, hogy a jelölt témaválasztása korszerű, de intézményes kivitelezése még sok problémával jár. Igen értékesnek tartja a kísérleti eljárás-sorozatának a szilárd, meggyőző erejű gyakorlati igazolását. Bizonyította a jelölt, hogy e komplex igényű vállalkozás teljesítése közben mindegyik egymással érintkező szakterületen — elsősorban nyelvi metodikai vonalon — érett megoldásokra képes.

ÖRDÖGH Erzsébet az opponensek kritikai észrevételeit elfogadta. A nyilvános vitában több felszólalás hangzott el. SZALONTAI Éva választ kért arra vonatkozóan, hogy a tanár által vezetett órák számának redukálása a hipnopediás eljárás hatékonyságát nem csökkentette-e, s mi a jelölt véleménye arról, hogy a hipnopediá mint módszer sem az iskolák számára, sem a főiskolai hálózat számára nem megfelelő. VALSA Róbert, a bíráló bizottság tagja hozzászólásában kiemelte, hogy az eddigi világviszonylati kísérletekhez képest az értekezés új elemet tartalmazott az előkészítésben, hiszen az előkészítés a nyelvi anyagban eddig még nem történt meg a hipnopediás kísérlet előtt. Az MHSZ részéről, ahol a jelölt a kísérleti munkát végezte, a gyakorlati hasznosságát emelték ki a hozzászólók.

A bíráló bizottság zárt ülésén a jelölt témaválasztását indokoltan és időszerűnek minősítette. Hazai viszonylatban elsőként foglalta össze a hipnopediás oktatás lényeges kérdéseire vonatkozó nemzetközi irodalmat. Azzal, hogy maga is folytatott gondosan előkészített hipnopediás nyelvoktatási kísérleteket, hozzájárult a már ismert hipnopediás nyelvoktatási modell ellenőrzéséhez és tökéletesítéséhez.

A kísérletek tárgyi és személyi feltételeit maga biztosította, s ezáltal lehetővé tette, hogy a téma jövőbeni hazai kutatása már mentes lehet az előkísérletek sokszor elkerülhetetlen kudarcaitól. Eredményei megfelelnek az alvásfiziológia új megismeréseinek, s módszerét ezek figyelembevételével alakította ki. Bebizonyította, hogy a hipnopediá mint kiegészítő módszer nemcsak az idegennyelv oktatásban alkalmazható, hanem más területen is, a jelölt erre vonatkozóan megfelelő alapokat vázolt fel értekezésében.

A bíráló bizottság a felvetett kérdéseket és azok megválaszolását úgy értékelte, hogy azok a téma lényegét érintették, s hozzájárultak az értekezésben nyitva maradt kérdések megnyugtató tisztázásához. Mindezek alapján javasolta a Tudományos Minősítő Bizottságnak, hogy a jelölt részére a kandidátusi fokozatot ítélje meg.

•

A Tudományos Minősítő Bizottság Pedagógiai Szakbizottsága FERCSIK Jánost és ÖRDÖGH Erzsébetet a neveléstudományok kandidátusaivá nyilvánította.

SIMON PÉTERNÉ

A MAGYAR PEDAGÓGIA SZERKESZTŐ BIZOTTSÁGÁNAK ÚJJÁALKULÁSA

A Magyar Tudományos Akadémia Filozófiai és Történettudományok Osztályának Elnöksége 1974. március 8-án tartott ülésén újabb három évre felkérte NAGY Sándor tanszékvezető egyetemi tanárt, a neveléstudományok doktorát a Magyar Pedagógia főszerkesztői teendőinek ellátására. Ugyanakkor a szerkesztő bizottság tagjaivá választotta a következőket: ÁGOSTON György, FALUDI Szilárd, FÖLDES Éva, JAUSZ Béla, KISS Árpád, KÖTE Sándor, MÉSZÁROS István, SZARKA József, VAJÓ Péter, ZIBOLEN Endre.

A PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁG ÜLÉSE

A Pedagógiai Bizottság 1974. február 15-én tartotta az ez évi első ülést.

Első napirendi pontként megvitatta a *Bizottság működésének alapelvei* című dokumentumot. A beható vita során a bizottsági tagok ismertették nézeteiket a Bizottság illetékességébe tartozó tudományterületekről, különös tekintettel a pedagógia ágazati differenciálására, valamint a rokontudományokkal való érintkezési felületekre. Érdekes eszmecsere folyt arról is, hogy a Bizottság milyen intenzíven képes irányítani, illetve befolyásolni a hazai pedagógiai élet fejlődését, elvi-tartalmi, valamint szervezeti és káderutánpótlási kérdésekben. Szorgalmazták, hogy a bizottsági és albizottsági tevékenység sokoldalúabban tükröződjék a Bizottság folyóiratában, a Magyar Pedagógiában. Kitűnt azonban, hogy ez elsősorban a szükséges információk nyújtásán múlik. Végül kialakította álláspontját a következő két-három év főbb teendőiről.

Az Alapelvek vitája után a Bizottság megtárgyalta és jóváhagyta az *1974. évi munkatervét*, amely négy ülést irányoz elő, s tartalmilag többek között foglalkozni kíván a tantervi irányelvek koncepcionális kérdéseivel, a pedagógiai könyvkiadás helyzetével, a TMB Pedagógiai Szakbizottságának tevékenységével, valamint a 6. Kutatási Főirány munkálatainak állásával.

A Bizottság említett ülésén előterjesztették az *Albizottságok összetételére* vonatkozó javaslatokat, melyeket bizonyos módosításokkal az ülés megerősített.

Az ülésen javaslatok kerültek előterjesztésre a Bizottság által indítványozott *kiadványoknak* az Akadémia könyvtervébe való felvételére.

A Bizottság elnöke ismertette azt az indítványt, melyet a népművelés-felnőttoktatási terület vezető szakemberei intéztek a Pedagógiai Bizottsághoz. Tudományos, művelődéspolitikai érvekkel alátámasztva kéri, hogy a Pedagógiai Bizottság keretei között újabb albizottságot, *Felnőttnevelési Albizottságot* hozzanak létre. A kérést a Bizottság megalapozottnak tartja, s a maga részéről egyhangúan támogatja.

SZERZŐINK

Biróné dr. GÁSPÁR Katalin, a neveléstudományok kandidátusa, tud. főmunkatárs (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest), SZEKERES Tamás főisk. adjunktus (Közlekedési és Távközlési Műszaki Főiskola, Győr), JEGES Károly ny. főiskolai tanár (Pécs), dr. SÁNTHA Pál, a filozófiai tudományok kandidátusa, tud. főmunkatárs (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest), dr. MÉSZÁROS István, a neveléstudományok kandidátusa, egy. adjunktus (ELTE Budapest), dr. FÜVES Ödön, a tört. tudományok kandidátusa, igazgató (BME Nyelvi Intézet, Budapest), dr. KISS Árpád, a neveléstudományok kandidátusa, tanszékvezető főisk. tanár (OPI Budapest), dr. SZEKENYI Péter főisk. docens (OPI Budapest), SZABÓ Márta előadó (Magyar UNESCO Bizottság, Budapest), ILLÉS Lajosné osztályvezető (Országos Pedagógiai Könyvtár, Budapest), dr. KAPRONCZAY Károly osztályvezető (Orvostörténeti Könyvtár, Budapest), dr. BUZÁS László, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (ELTE Budapest), dr. NAGY József, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (JATE Szeged), dr. HORVÁTH Lajos, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (ELTE Budapest), HUNYADY Györgyné dr., tud. munkatárs (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest), dr. KÖTE Sándor, a neveléstudományok kandidátusa, tanszékvezető főisk. tanár (Testnevelési Főiskola, Budapest), MORVAY Károly egy. tanársegéd (ELTE Budapest), dr. REGŐS János tanszékvezető főisk. tanár (Pécsi Tanárképző Főiskola Kihelyezett Tagozata, Szombathely), dr. SZÉCHY Éva, a neveléstudományok kandidátusa, tud. tanácsadó (Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest), BARACS Ágnes tud. munkatárs (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest), SIMON Péterné főelőadó (TMB Budapest).

MAGYAR PEDAGÓGIA 1974/3

Quarterly Review of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor-in-chief: SÁNDOR NAGY, Professor of Pedagogy

Editorial Office: Eötvös Loránd University, — 1052 Budapest, Pesti Barnabás utca 1., Hungary

ENGLISH SUMMARY

KATALIN GÁSPÁR: FORMING JUDGMENT ON LIES

The aim of the author's investigation was to obtain information on the stock of words connected with morals of pupils attending the 4th form of primary school and, within this, on the proportion and change of the factual and general, ordinary and scientific concepts, negative and positive moral ideas upon the effect of systematic education; to acquire knowledge about the most frequently used moral concepts of the pupils attending the 4th form, to find out the difference appearing in the system of moral concepts of the boys and girls; the types of the pupils' moral judgments and the changes of these types; the characteristics and changes of their thinking as a problem-solving procedure; eventually, the level of their ability to generalize, differentiate, analyze and abstract in the course of analyzing a moral situation and the alterations of this level during the experimental period.

For finding out the moral vocabulary of the 4th-form pupils of primary school and/or for verifying which moral concepts were known to them, the author applied the method of free association.

In the course of the surveys and of the experimental teaching of morals mainly three spheres of concepts were dealt with: the problem of mendacity and telling the truth which lives so to speak as eternal moral categories in common knowledge; the attitude to ownership and public property as well as stealing, i.e. moral ideas of which the content underwent the greatest number of changes during the period following the social transformation; the relation to work was dealt with third, a sphere similarly greatly modified in socialist society as to its moral value.

With a view to finding out which and how many essential marks of these notions were known by the 4th-form pupils, the latter were given a task of defining. Knowing the limits of such tasks and the difficulties arising in connection with their being performed, for completion, the author also had the pupils perform tasks of concretizing ideas in all three spheres of concepts. In the course of this the pupils had to describe and evaluate a theft and a lie which had happened to them or others as well as an instance of well-performed work. Subsequently to this they were told stories in which moral conflicts occurred, and were asked to give an opinion of one or two sentences about the stories.

On the subject of lying, the pupils were told a story containing a social, another with an asocial and a third one with an antisocial lie. Having listened to each of these, they wrote down their opinion. Upon having heard the three stories once more, they were instructed to note the common and different features and relying on this they decided which of the acts they considered right, permissible, wrong or gravely condemnable.

When planning the experiment for teaching definite moral concepts, the author relied upon the results of the survey taken about the pupils' abilities as mentioned above. Through the teaching experiment she intended to obtain an answer to the question whether the defects of the moral attitude suggested by the results of the survey could be eliminated by means of appropriate instruction.

The subject matter of instruction of the basic moral ideas and norms as well as of the tasks and methods connected with the development of a moral mentality, being dealt with in one lesson a week, was planned with the results of the survey in view. Detailed programs and directions were made for every lesson, and the course of the lessons was recorded in minutes.

After the six months of experimental teaching — similarly to the starting examinations — the surveys were repeated in each of the six 4th forms.

The free association test, the tasks of definition and concretization were done by the pupils in the way expounded above. Naturally, the stories with a moral content were changed and/or enlarged by some further tasks.

Then a story on the subject of lies was told to the pupils where three children committed identical faults. When called to responsibility, one of them told the truth, the other pleaded an aso-

cial, the third one an antisocial lie for excuse. The persons of the story were judged by the pupils and set in an order of values in the way discussed above. The ensuing story including a moral conflict, the correct settlement of which would have demanded a lie of social character, had to be finished by the pupils and they had to give the reasons for their solution of the problem.

The author presents details of her examinations conducted among 4th-form primary-school pupils on the formation of judgments as well as on telling lies or the truth, further on the level of the mental operations of differentiating and generalizing of these children. The chapters of the study are as follows: The judgement of lies. Stating identity or difference. Differentiating examination from the categories of lying and telling the truth. Judging the intention. Whether lies are found out?

PÁL SÁNTHA: PERMANENT SELF-IMPROVEMENT AND THE STUDENTS VISITING THE CULTURAL CENTRES

The necessity of permanent self-improvement throws new light upon numerous problems of education, thus among others upon the formation of the students' cultured habits of spending their free time. It is of continuously growing importance for the schools to plant into the pupils a demand for self-improvement which should last for a lifetime and develop in them the disposition to this. In our days the youth clubs and cultural centres appear as novel and natural fields for training the students to spend their leisure time in a cultured way. For exploring the common opportunities presented by the schools, youth clubs and cultural centres for the students to spend their leisure time, an education sociological examination was launched in the 14th district of Budapest. The examination was begun in the school-year 1971/72 and covered the students of all institutions of secondary education in the district, i.e. three grammar schools, four specialized secondary schools and three schools for vocational training. Among the methods applied there were surveys of the prevailing situation by means of answers in writing, individual and collective interviews, observation, etc.

The study is divided into the following sub-chapters: Frequentation by students of the cultural centres and clubs. Composition of the groups visiting these institutions. Differences in cultural standard. The way leisure time is spent in (membership of school study-circles; of libraries; of sports circles; seeking diversion in the street; boredom).

By way of summary the author points out that the more or less regular frequentation by students of the cultural centres and youth clubs is an important new phenomenon in the way of life of these youths. These frames of social amusement and education open up new possibilities of developing cultured free-time habits, of starting lifelong self-improvement. The results of his examinations led the author to the conclusion that the progress in school of these students was not too good although the level of their intelligence came up to the general standard. They devote less time to preparation for school at home, on the other hand they dispose of more free time than their fellow-students who do not frequent the cultural centres and youth clubs. In the study circles, libraries, sports circles of the schools they are present in a proportion identical to the one of the latter, still, these organized forms of spending leisure time engage their interest and energy to a lesser degree. They feel more often bored and are more exposed to the damaging effects of the streets than the others. Although, after all, their favourite pastimes are useful, activities having the character of amusement attract them more.

FURTHER PAPERS

In the study bearing the title „*The technical interest of those applying for admission to specialized industrial secondary schools*” Tamás SZÉKES reports on a survey which was aimed at testing a method of examining technical interest. If extended to a wider population, the method lends itself for drawing general conclusions so that in this way a suitable opening of general fact-material for advancing technical interest can be collected. — Károly JEGES presents a visual aid of his own make: *the manual kinoscopic booklet*. This consists of some twenty to forty pages of post-card- or smaller size of cardboard or plastic material. On the pages there are drawings or snapshot pictures of some motion phenomenon in a way that when rapidly rolling them off between one's fingers in succession, they give the impression of continuous movement to the observer. — The *Legenda Sancti Gerhardi* was written down in Hungary in the 11th century; in his paper bearing the title „*A contribution of educational history to the Symphonia Ungarorum*” István MÉSZÁROS analyzes a passage of the Legend relating to schools. — In the paper „*Comenius and the Greeks living in Hungary*” Ödön FÜVES discusses the Greek translations of Comenius's works (mainly the Greek-German *Orbis Pictus* also published in print in 1806) which were in use in the schools of the Greek inhabitants of Pest at the turn of the 17–18th centuries.

PANORAMA

In this column Árpád KISS expounds some conclusions of general interest to be drawn from the international IEA examination, relying upon the material of the council-meeting of the Association held in Cambridge near Boston in the U.S.A. in autumn 1973. — Péter SZEBENYI reports on the 5th International Symposium for the Instruction of History of the socialist countries organized in Moscow in October 1973. — Márta SZABÓ reviews on issue 4, 1973 of *Prospects*, the journal of the UNESCO; — the subject of this issue was „The European university in change”. — In a comparative study, Magda ILLÉS examines the differentiation of instruction in the education systems of the socialist and of some capitalist countries.

Among the reviews of journals, Károly KAPRONCZAY discusses the 1973 volume of the Polish periodical of educational theory *Kwartalnik Pedagogiczny*.

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СТАТЬИ

<i>Каталин Гашпар</i> : Формирование суждений в связи с ложью	251
<i>Тамаш Секереш</i> : Интерес к технике, проявляемый учащимися восьмого класса одной из школ г. Дёр, поступающими в промышленные средние учебные заведения	267
<i>Карой Егеш</i> : Наглядное пособие, иллюстрирующее механику движения	273
<i>Пал Шанта</i> : Непрерывное самообразование и студенты, посещающие дома культуры и молодежные клубы	281
*	
<i>Иштван Месарош</i> : Историко-педагогические данные к «венгерской симфонии» ..	291
<i>Эдён Фювеш</i> : Коменский и греки в Венгрии	297

ПАНОРАМА

Некоторые важные выводы одного международного исследования (<i>Арпад Кишш</i>)	300
Пятый международный симпозиум социалистических стран по вопросам преподавания истории (<i>Петер Себеньи</i>)	308
«Европейский университет в стадии перемен» (<i>Марта Сабо</i>)	319
Дифференцированность обучения в социалистических и некоторых капиталистических странах (<i>Магда Иллеш</i>)	322

ОБЗОР ИНОСТРАННЫХ ЖУРНАЛОВ

<i>Kwartalnik Pedagogiczny</i> , 1973, № 1—4 (<i>Карой Капронцаи</i>)	334
---	-----

КНИЖНОЕ ОБОЗРЕНИЕ

Избранные педагогические труды Ласло Надь. Под ред. Шандора Надь. (<i>Ласло Бузаш</i>)	338
Педагогическая наука и постепенная модернизация. Под ред. Арпада Кишш (<i>Йозеф Надь</i>)	340
Методы и техника исследования проблем воспитания. Под ред. Арпада Петрикаш и Ласло Зрински (<i>Лайош Хорват</i>)	342
Ласло Добош: Девочки и мальчики в одном классе (<i>Жужанна Хуняди</i>)	344
Рожа Кёвеш, Тибор Эреньи: Жизненный путь Жигмонда Кунфи (<i>Шандор Кёте</i>)	345
<i>Irena Szybiak: Szkolnictwo komisji Edukacji Narodowej w wielkim księstwie Litewskim</i> (<i>Карой Морваи</i>)	347
Народные колледжи в Вашархее в 1938—1949 гг. Под ред. Имре Имоя (<i>Янош Регёш</i>)	349
Ласло Барди: Учителя, начинающие трудовую деятельность, в области Бараня (<i>Ева Сечи</i>)	352
<i>Philip Cauthery: Student health</i> (<i>Агнеш Барач</i>)	353

ИЗВЕСТИЯ ВЫСШЕЙ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИССИИ

Дискуссии на защите диссертаций на соискание степени кандидата педагогических наук (<i>Илона Шимон</i>)	355
---	-----

ХРОНИКА

Заседание Педагогической Комиссии	358
---	-----

INHALT

STUDIEN

<i>Katalin Gáspár</i> : Urteilsbildung über das Lügen.....	251
<i>Tamás Szekeres</i> : Technische Interessen der Schüler der 8. Klassen in Győr, die sich auf die Oberschule mit Fachausbildung für Industrie meldeten	267
<i>Károly Jeges</i> : Manuelles Filmheft	273
<i>Pál Sántha</i> : Permanente Selbstbildung und die Schüler in den Kulturhäusern und Jugendklubs.....	281
*	
<i>István Mészáros</i> : Erziehungsgeschichtlicher Beitrag zur „Symphonie der Ungarn“	291
<i>Ödön Füves</i> : Comenius und die Griechen in Ungarn	297

RUNDSCHAU

Einige gemeinnützige Lehren einer internationalen Untersuchung (<i>Árpád Kiss</i>)	300
Das V. internationale Symposium für Geschichtsunterricht der sozialistischen Länder (<i>Péter Szebenyi</i>)	308
„Die europäische Universität im Wandel“ (<i>Márta Szabó</i>)	319
Die Differenzierung des Unterrichts in den sozialistischen Ländern und in einigen kapitalis- tischen Staaten (<i>Magda Illés</i>)	322

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

Kwartalnik Pedagogiczny, 1973, Nr. 1—4 (<i>Károly Kapronczay</i>)	334
---	-----

BUCHBESPRECHUNG

László Nagys ausgewählte pädagogische Werke. Hrsg. von Sándor Nagy (<i>László Buzás</i>) ..	338
Pädagogik und kontinuierliche Modernisierung. Hrsg. von Árpád Kiss (<i>József Nagy</i>)	340
Forschungsmethoden und -technik der pädagogischen Probleme. Hrsg. von Árpád Petrikás und László Zrinszky (<i>Lajos Horváth</i>)	342
László Dobos: Jungen und Mädchen in einer Klasse (<i>Zsuzsanna Hunyady</i>)	344
Rózsa Köves und Tibor Erényi: Zsigmond Kunfis Lebensweg (<i>Sándor Köte</i>)	345
Irena Szybiak: Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w wielkim księstwie Litewskim (<i>Károly Morvay</i>)	347
Volkskollegien in Vászrhely 1938—1949. Hrsg. von Imre Imolya (<i>János Regös</i>)	349
László Bárdi: Angehende Pädagogen in Komitat Baranya (<i>Éva Széchy</i>)	352
Philip Cauthery: Student health (<i>Ágnes Baracs</i>)	353

NACHRICHTEN DES KOMITEES FÜR WISSENSCHAFTLICHE QUALIFIZIERUNG

Verteidigungen von Kandidatendissertationen (<i>Ilona Simon</i>)	355
--	-----

CHRONIK

Sitzung des Komitees für Pädagogik	358
--	-----

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Sós Attila

A kézirat nyomdába érkezett: 1974. III. 26. — Terjedelem: 10,5 (A/5) ív
74.227 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György