

Magyar

172

PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA

1981/4

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

Megindult 1961-ben,
korábban megjelent 1892—1947 között, majd 1949—1905-ben

A szerkesztő bizottság tagjai:

BÁTHORY ZOLTÁN, HORVÁTH GYÖRGY, KOMLÓSI SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN,
SZARKA JÓZSEF, TÓTH ISTVÁN, ZRINSZKY LÁSZLÓ

A szerkesztő bizottság elnöke:

NAGY SÁNDOR

Szerkesztő:

VARGA LAJOS

Technikai szerkesztők:

ANGELUSZ ERZSÉBET, PALOVECZ JÁNOS

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

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető a hírlapkézesítő postahivataloknál és a Posta Központi Hírlap Irodánál, (PKHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a PKHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra.

Előfizetés bejelenthető az Akadémiai Kiadónál (1263 Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111-010).

Példányonként beszerezhető az Akadémiai Könyvesboltban 1368 Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185-881), a PKHI Hírlapboltjában (1055 Budapest V.; Bajcsy-Zsilinszky út 76. Telefon: 116-269) és minden nagyobb árusítóhelyen.

Külföldön terjeszti a KULTÚRA Külkereskedelmi Vállalat, H-1389 Budapest, Pf. 149.

Előfizetési díj egy évre: 76,— Ft

Egy szám ára: 19,— Ft

TARTALOM

TANULMÁNYOK

<i>Széchy Éva</i> : A 70-es évek tőkés gazdasági válságainak hatása a polgári nevelés jelenkori alakulására	331
<i>Salamon Zoltán–Sebestyén Dorottya</i> : Integrációs törekvések a világnézeti nevelés érdekében a középiskolai természettudományos oktatásban	346
<i>Közéki Béla</i> : Az iskolai teljesítmény dinamikus faktorai	358
<i>Réthy Endréné</i> : A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei	<u>368</u>
<i>Kárpáti Andrea</i> : 5. és 8. osztályos tanulók képzőművészeti tudásanyaga és ízlése	376
<i>Vincze András</i> : Pályakezdő tanítók helyzete Pest megyében	392

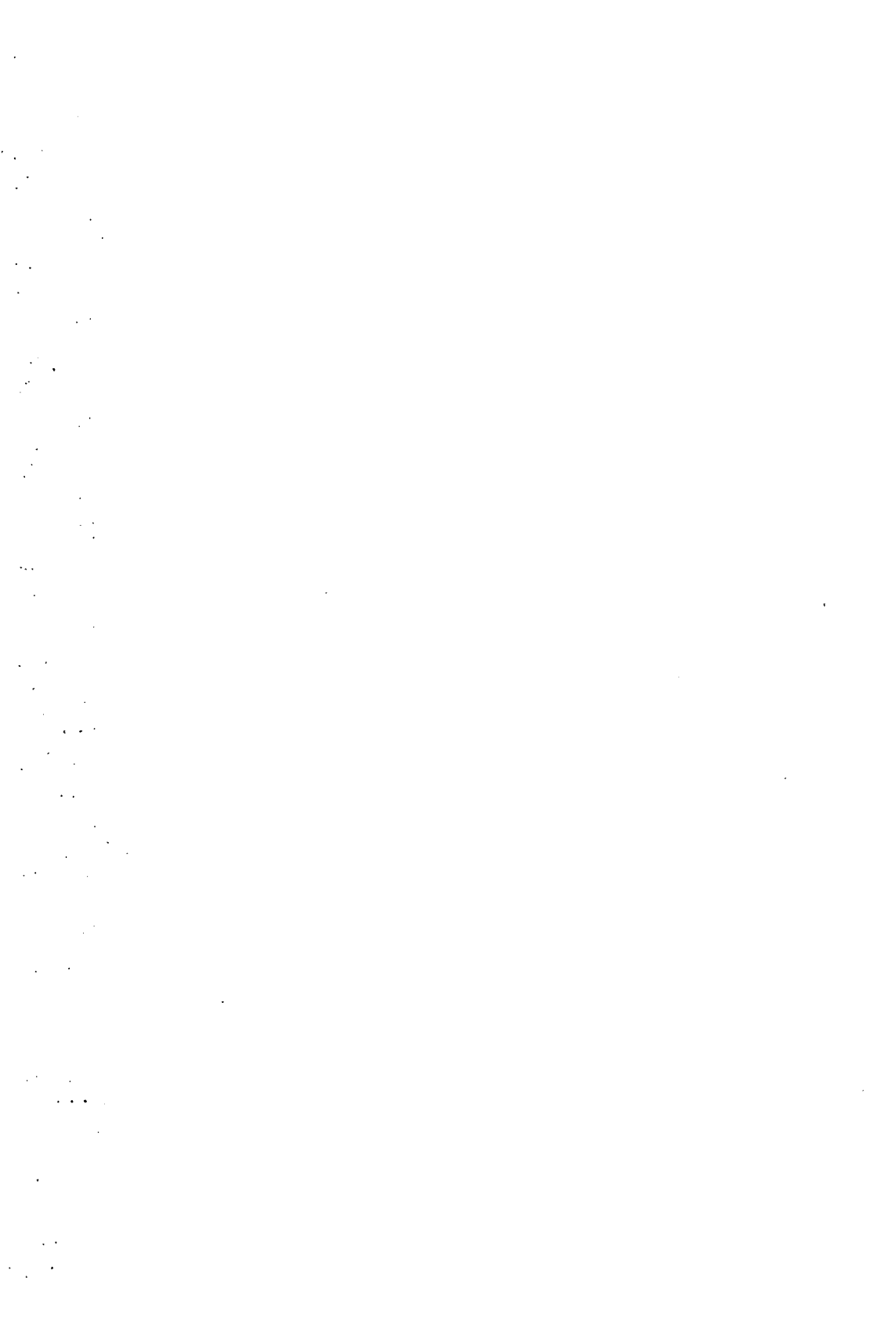
KÖRKÉP

<i>Orosz Sándor</i> : A pedagógusképzés korszerűsítését szolgáló oktatási anyagok tervezése és készítése a szombathelyi Tanárképző Főiskolán	400
<i>Falus Iván</i> : A televízió alkalmazása a pedagógusképzésben	409
<i>Tóthné Dudás Margit</i> : Beszámoló a képmagnetofon felhasználásával tervezett pedagógiai gyakorlat tapasztalatairól	416
<i>Szoboszlay Miklós</i> : Nevelési-oktatási problémák Szlovákiában	421

KÖNYVEKRŐL

Oktatástechnológia (<i>Megyesi László</i>)	430
Összehasonlító pedagógia (<i>Benedek András</i>)	433
Noveanu: Az oktatás programozása (<i>Krisztián Béla</i>)	435
Ahrbeck: Die allseitig entwickelte Persönlichkeiten (<i>Schaffhauser Ferenc</i>)	436
Bridge–Judd–Moock: The Determinants of Educational Outcomes (<i>Tóth Sándorné</i>)	438
English Summary	443
Содержание	446
Inhaltsverzeichnis	

E szám szerkesztése 1981. június 15-én fejeződött be.



SZÉCHY ÉVA

A 70-ES ÉVEK TÖKÉS GAZDASÁGI VÁLSÁGAINAK HATÁSA
A POLGÁRI NEVELÉS JELENKORI ALAKULÁSÁRA*

A tudományos-technikai előrehaladás, a két gazdasági-társadalmi rendszer versenyének és harcának kibontakozása, valamint a fejlett tőkés országokban az 50-es, 60-as években érvényesülő prosperitás talaján polgári liberális és szociálreformista pedagógiai futurologiai koncepciók egész sora született. Ezek lényegüket tekintve a modern kapitalista termelés további fellendítését kívánták szolgálni: egy fogyasztói-jóléti társadalmi modellel az antagonizmusok kiküszöbölését és világméretben a konvergencia előbbremozdítását mind a kapitalista és szocialista rendszerek, mind az ún. fejlett és fejlődő országok vonatkozásában. Elméletek és előrejelzési elképzelések tucatjai a technikai fejlődés túlbecsülésével a szocialista különbségek evolúciós úton történő kiegyenlítését ígérve ennek eléréséhez központi helyre állították a tudat, a magatartás, a műveltség formálását, az ún. „emberi tényezőket” – „a tanulás és a nevelés forradalmát”. A „gazdasági növekedés”, a „fejlett ipari országok”, a „jóléti-fogyasztói állam”, a „superindustrialista és postindustrialista társadalom”, a „technotronicus kor” stb. vízióiban – melyek fantáziadús megfogalmazást nyertek R. Aron, D. Bell, Z. Brežinski, R. Dahrendorf, P. F. Drucker, J. Fourastie, E. Fromm, J. K. Galbraith, H. Kahn, J. Tinbergen, B. F. Skinner, A. Toffler, A. Peccei, E. László és mások írásaiban – kiemelkedő szerepet szántak „a tudat és a magatartásformálás ipara”, „a képzési és nevelési technológia kibernetizálása”, „a tanuló és nevelő társadalom” stb. eszméinek.¹

E koncepciók aszerint, hogy a tőkés társadalom kormányzó körei mely rétegeinek érdekeit és törekvéseit állítják előtérbe, s milyen filozófiai-pedagógiai elmélet metodológiai alapjairól közelítik meg az „oktatás és nevelés forradalma” kérdéseit, más és más alakot öltenek. Akár az USA tudományos akadémiaja (American Academy of Arts and Sciences) mellett működő „2000-ik év Bizottsága”, akár a fejlett és közepesen fejlett tőkés országokat tömörítő szervezet, az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development)² és az Európa Tanácsnak szintén a 2000-ik évre, a XXI. század első

*Részlet a szocialista országoknak a jelenkori polgári oktatásügy és pedagógia irányzatai kritikai vizsgálatával foglalkozó állandó szakértői tanácsa prágai tudományos szimpozionán (1980 november) megvitatott elemzésből.

¹E koncepciók áttekintését és marxista értékelését lásd: Koszopolov V. V., Liszicskin V. A.: Kritika burzsuaznuh koncepcij buducsego. Moszkva, 1978. – Sahnazarov G. A. Fiaszko futurologii. Moszkva, 1979. – Mitin M. B. Filozófia i szocialnuj progressz. Moszkva, 1979.

²Az OECD szervezete az Amerikai Egyesült Államok, Nagy-Britannia, a Német Szövetségi Köztársaság, Japán, Kanada, Franciaország, Olaszország, Ausztrália, Új-Zéland, a Benelux-államok, a

évtizedei előkészítésére szóló pedagógiai koncepcióit, a közismert Coombs, Faure, Husén stb. jelentéseket és tervezeteket nézzük, avagy az áradikális extrémításokkal kitűnő Illich, Goodman, Marcuse, Neil, Habermas stb. kísérleteit és fejtegetéseiket, a pluralizmus kultiváló különbségeik mellett szembetűnőek egybecsengő közös vonásaik.³ Ezek közül mindenekelőtt a következőket emelhetjük ki:

– *A technika szerepének túlbecsülését* a társadalmi fejlődés menetében, mely egyrészt optimisztikusan, idillikusan a gazdasági, szociális problémák automatikus megoldásaként fogja fel a tudományos-technikai haladást („deideologizáló technicista konvergencionizmus”), másrészt ennek látszatellentéte – visszajaként a technikai fejlődés veszélyeitől megrettenő pesszimizmust sugallja (a frankfurti iskola különböző elágazásainak „negatív dialektikája”, valamint az álforradalmi, a tényleges progressziót bomlasztó kispolgári antikapitalista messianizmus alternatíváinak számos változata);

– a társadalmi evolucionizmus, vagy hamis „revolucionizmus” (human revolution) középpontjába az ún. „*emberi tényező*”, a *nevelés*, „*a tanuló társadalom*” (*learning society*) koncepciójának helyezése, mely szorosan ölelkezik egy individualisztikus-egzisztencialista személyiség-önkifejezés és szabadságértelmezéssel, a kreativitás szubjektivistikus, neoutilitarisztikus felfogásával, a „szabad nevelési” metódusok reneszánszával;

– míg szavakban az egyes ember perszonalista egyenlőségét, a társadalmi kiegyenlítő-dést ígérik a legkülönfélébb parafrázisokkal, addig a valóságban kettéválasztják és konzerválják az ún. „meritokrácia” (a kiemelkedő tehetségek, tudósok, menedzserek technokraták, az értelmiség, értelmiségi ifjúság stb.) megkülönböztetett nevelésének, avantgard szerepének elsődlegességét az „átlag” emberektől, gyakorlatilag a tömegektől; azaz megőrzik a polgári képzés-nevelés hagyományos dualizmusát; ez egyaránt érvényes a polgári futurologiai koncepcióknak mind a konzervatív és reformista, mind az „új baloldali” változataira;

– a gazdasági-társadalmi „továbbhaladás” fő eszközévé emelt tanulás-nevelés permanenciája, az egymás „megértését” szolgáló kultúra, az „élet minősége” (quality of life), az ún. „emberi tényező” alakítása olyan megvilágítást nyer, melyben elméletileg, metodológiaiilag és kísérletileg felfokozódott a pedagógiai folyamatok intenzifikálására a biológiai, pszichológiai, kibernetikai, mikroszociológiai stb. összetevők aktivizálása a tudat és magatartás befolyásolása érdekében. E központi tényezővé emelt „tanulási-nevelési forradalom” koncepciókban és gyakorlati törekvésekben a hagyományos iskolai képzési rendszeren túllép, és kiszélesül a társadalom nevelési eszköztára, nyitottabbá válik, vagy egyenesen

skandináv országok, Ausztria, a dél-európai tőkésországok és Törökország, a 24 legfejlettebb és közepesen fejlett tőkés ipari ország gazdasági tömörülése.

³ Áttekintésüket és marxista kritikai analízisüket lásd: Vulfson B. L. „Kritika metodologicseszkih osznov burzsuaznoj pedagogicseszkaj futurologii.” Iljina G. A. „Futurologicseszkije koncepcii v oblasztyi obrazovanyia v sztrana h kapitala”. In: Prognozirovanyie razvityia skolü i pedagogicseszkaj nauki. Caszty I. Moszkva, 1974. sztr. 67–73; 81–85. – Vulfson B. L. „Pedagogicseszkaja futurologia”. In: Malkova Z. A., Vulfson B. L. Szovremennaja skola i pedagogika v kapitaliszticseszkih sztrana h. Moszkva, 1975. sztr. 80–87.

– Becker H.: Bildungsstrategische Leitlinien des bürgerlichen futurologischen Modells „Plan Europa 2000” für die Entwicklung der Schule. Széchy É.: Die Vorzüge der Theorie und Praxis des Socialismus bei der Wissenschaftlichen Prognose der Bildungs- und Erziehungsarbeit. In: „Beitrage zur Schulpolitik und Pedagogik des Auslands.” 2/1979. pp. 133–148; und 1/1980. pp. 27–42. Berlin.

fel is oldódik, egyes perspektivikus elképzelésekben pedig feleslegessé is válik az iskola intézménye („deschooling society”);

– a fejlett tőkés országoknak ezeket a pedagógiai „innovációs” modelljeit különböző regionális variációkkal a nevelés korszerűsítése mintájául állították többek között Dél-Amerika, Trópusi Afrika, Közel-Kelet, Közép- és Dél-Ázsia stb. országai számára, amelyek kézzelfoghatóan a nevelésügy westernizálását, a burkolt kulturális neokolonizálást szolgálják.

E regionális variációk közül érintőlegesen ki kell térnünk az ún. „európai nevelés” koncepciójára, amely a közös gyökerű európai civilizáció-kultúra tradícióira hivatkozva egyrészt az atlanti-európai tőkés integráció törekvéseit szolgálja, másrészt a kelet-európai szocialista országok irányában a dolgozó osztályelveken nyugvó nemzetközi szolidaritástól eltérítő „pán-európai kultúrközösség” gondolatát táplálja. Az európai forradalmi és haladó mozgalmak megzavarásával, valamint a kelet-európai szocialista országok felé megnyilvánuló eróziós törekvésekkel kapcsolatban sem lehet nem megemlítenünk az egyházi nevelésnek „európai szolidaritást és fennsőbbrendűséget” hangzóttató tevékenységét, továbbá a szociálreformizmusnak és az új revizionista tendenciáknak a regionális sajátosságokat abszolutizáló, a konvergenciát szorgalmazó törekvéseit.⁴

A tudományos-technikai forradalom kibontakozása, az állammonopolista és multinacionális kapitalizmus termelőerői továbbfejlesztése, a két gazdasági-társadalmi rendszer élesedő történelmi versenye és harca, valamint a kolonializmus felbomlása talaján és nem utolsósorban a haladó demokratikus mozgalmak (a 60-as évek vége, a 70-es évek eleje diákmozgalmainak „sokkja”) nyomására részleges reformok egész sora indult el a tőkés világ nevelésügyében, mindenekelőtt az iparilag fejlett, de a fejlődő országokban is.⁵ Ezek fő vonásai közül a következőket kell megemlítenünk:

– a modern polgári közgazdaságban általánossá vált ama felismerésnek megfelelően, miszerint az „emberi tőke”, a munkaerő felkészültsége és színvonala a tőkés gazdaság fejlődése termelékenységének egyik legfontosabb része, az iparilag fejlett tőkésországokban a képzésre szolgáló ráfordítások 1960 és 1975 között mintegy másfélszeresével (pontosan 1,4-szeresével) haladták meg a bruttó termék (GDP) növekedési ütemét.⁶

– ugyanebben az időszakban a szervezett képzés-nevelés *ugrásszerű mennyiségi növekedése* következett be. Bár közelről sem egyenlő mértékben, de megkétszereződött az iskoláskor előtti szervezett nevelés (legfejlettebb arányokat sorrendben: Franciaországban, Belgiumban megközelítően 100%-ot, Hollandiában 90%-ot, Olaszországban 70%-ot, Japánban, Nagy-Britanniában 50%-ot, az Amerikai Egyesült Államokban 40%-ot ért el az

⁴ Billerbeck W. „Europäische Erziehung” in der westdeutschen Schule. Berlin, 1970. – Pedagogica Europaea, 1970–1. Paris-Széchy Éva. Európai nevelés. (Címsoz az „összehasonlító pedagógia” fogalmi nemzetközi kézikönyv számára. 1980.)

⁵ „Krizisz obrazovanyia v kapitaliszticeszkih sztranak.” „Reformi obrazovanyia v kapitaliszticeszkih sztranah.” In: Szokolova M. A., Kuzmina E. N., Rodionov M. L. Szravnyityelnaja pedagogika. Moszkva, 1978. sztr. 68–77.

– Kupisiewicz Cz. Schoolreforms in the industrialized countries. Prospects. 1979/1. pp. 22–31.

⁶ Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. Report of the Meeting of the OECD Education Committee at Ministerial Level. 19–20 October, 1978. Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris, 1979. p. 43. – „Kritika burzsuaznuh teorij ekonomiki obrazovanyia”. „Teoria 'cselovceszkogo kapitala””; In: Ekonomika narodnogo obrazovanyia. Moszkva, 1979. sztr. 219–227.

adott korosztályoknál, – az alacsonyabb arányokat képviselő országoknál elsősorban a városi lakosság gyermekeire terjedt ki). Az alapiskolázás (primary school) aránya az adott korosztály 84%-áról 93%-ára emelkedett, a középfokú iskolázás (secondary school) mintegy 50%-kal nőtt (1975-ben az érintett korosztály 57%-át ölelte fel, legmagasabb szintre Japánban és az USA-ban jutott, (76, illetve 72%-ot ért el), a felsőoktatás megkétszereződött, s a megfelelő korosztály 14%-át fogta át (itt a vezető sorrend USA 22%, Norvégia 20%, Svédország, Kanada, Japán 14,5%).⁷

– a jelzett időszak alatt a pedagógusállomány mintegy 30%-kal növekedett, és az egyik legszámottevőbb értelmiségi réteggé nőtt. Ugyanez időben bontakozik ki az iskolai képzés rendszerének rugalmasabbá és nyitottabbá válása („open school”, a munka melletti tanulás sokrétű formái, a képzettség modulrendszerű bővíthetősége), a szakmánkénti folytatólagos és visszatérő továbbképzés, átképző pályakorrekció rendszere (continuing-recurrant education) és a kor követelményei által megkívánt permanens nevelés (permanent education, lifelong education) eszméje és gyakorlata.

– napirendre került a képzés-nevelés tartalmának, módszereinek, struktúrájának modernizálása szinte majd mindegyik országban. E reformok középpontjában állott a korszerű technikai ismeretek, kreatív képességek, az alkotó folyamatokba való beilleszkedés (a „knowing-what, knowing-how, knowing-why”) megtanítása. E képzés-nevelés uralkodó motívummá vált a „deideologizáltság”, a döntőképpen scientista-neopozitivista-technicista beállítottság.

– a nevelés intenzifikálása érdekében erőfeszítések történtek a társadalmi nevelési tényezők (vállalatok, egyházak, „mass média”, társadalmi szervezetek és klubok, a hadsereg, a municípiumok, a család stb.) fokozottabb mozgósítására és tevékenységük összehangolására, a permanens nevelés „horizontális összetevőinek” átfogására, állami befolyásolásának erősítésére.

– a tőkés nevelés modern fejlesztésének visszahúzó terhévé vált: az ún. „hátrányos helyzetű” rétegek, perifériák, a falvak, nemzetiségek, vendégmunkások, marginális szociális csoportok stb. kulturális elmaradottsága, melynek kompenzáló csökkentése lényeges gazdasági-társadalmi problémává vált. Az önállósuló fejlődő országokban szükségszerűen előtérbe került a saját nemzeti értelmiség, szakemberek kinevelése és a tömeges analfabetizmus megszüntetése.

A fejlett tőkésországok képzési-nevelési reformkorrekciói a 70-es évek gazdasági válságainak hatására

A 70-es évek elhúzódó tőkés gazdasági ciklikus válsága – mely hatását tekintve legkiterjedtebb az 1929–33-as „nagy gazdasági válság” s a második világháborút követő depressziók óta – megakasztotta a polgári oktatási reformok megvalósításának folyamatát, s nemkülönben illuzórikussá tette a merész pedagógiai tervezetések álomképeit is. Nem kisebb autentikus fórumon, mint az OECD országok oktatásügyi minisztereinek 1978. év végi közös tanácskozásán került tételes megfogalmazásra, hogy nevelésügyük alakulásának három körülménnyel nélkülözhetetlen számolnia: az anyagi támogatottság

⁷Educational Statistics Yearbook. OECD. Paris, 1975.

csökkenésével, a tanulók és tanárok számának visszaesésével, s a nevelés különböző szektorainak megmerevedésével, a kísérletek és újítások lehetőségeinek megnehezülésével.⁸ Szemléltetően mutatja az oktatásügy anyagi támogatottsága esésének trendjét a legfejlettebb tőkésország, az Amerikai Egyesült Államok költségvetése. Míg 1973-ban 8,91% jutott az oktatásügy finanszírozására a nemzeti jövedelem ráfordításaiból, addig ez 1977-ben 8,6%-ra, a beruházások aránya pedig 46,4%-ról 40%-ra csökkent.⁹ Az OECD oktatásügyi minisztereinek elemzése aláhúzza, hogy a gazdasági helyzet rosszabbodása az egyének, a családi háztartások, a magánszektor tanulmányi tehervállalásait csökkentették, és a jövő kilátása, hogy a gazdasági nehézségek „magukban hordozzák a nevelési ráfordítások lelassulását”.¹⁰

A gazdasági helyzet, a foglalkoztatottság, a munkaerő-viszonyok és -szükségletek alakulása a képzési elképzelések, trendek korrigálására, átcsoportosítására kényszerítették a tőkésországokat. Ezek legfontosabb vonásai szembetűnően a következőkben jelentkeznek:

– *talán legkielevezettebben a felsőoktatás fejlesztési ütemének lassításában és funkcióinak racionalizálásában.* Erre kényszerít nem utolsósorban a felsőfokú képzettségű szakemberek köréből magasabb arányokat öltő munkanélküliség, számottevő túlképzés. Csak példaként említve: míg az Egyesült Államokban az ún. fiatal munkanélküliek aránya 1977-ben elérte a 13%-ot (5%-kal haladta meg a felnőtt dolgozók munkanélküli átlagát), addig ez a felsőfokú képzettségűeknél 15%-ot ért el.¹¹ Kanadában a fiatalok közötti munkanélküliség aránya ekkor 14,5%-os volt, a felsőfokú képzettségűek között 27,8%-os. (Nem érdektelen megjegyezni, hogy ez utóbbiból 12,6% a szakképzettséget nem nyújtó collegek végzettjei közül került ki.¹² Franciaországban a fiatalok közül munkanélküli 11,7%, ugyanakkor a felsőiskolát végzettek közül 29,2% volt a jelzett évben.)¹³ Míg 1960 és 1970 között az OECD tagországaiban 8,6% volt a felsőoktatási intézmények hallgatói létszámának évi növekedési rátája, addig ez 1970 és 75 között lecsökkent 3,4%-ra.¹⁴ Az USA-ban 1975-ben 8665 ezer hallgató tanult felsőoktatási intézményben, számuk két év alatt csaknem 2 millióval, több mint 20%-kal, 6793 ezerre zuhant.¹⁵ Az európai oktatási miniszterek 1980 júniusában Szófiában összeült III. konferenciája megállapította, hogy több európai országban, több intézményben korlátozták a felsőfokú iskolai felvételek kontingensét.¹⁶

A 70-es évek jellemzője, hogy megnövekszik a nem egyetemi típusú rövidebb idejű képzést adó felsőfokú intézmények, kurzusok aránya a felsőoktatás egészén belül, s

⁸ Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op-cit. p. 13.

⁹ Digest of Education Statistics. Washington, 1979.

¹⁰ Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op-cit. p. 46.

¹¹ The Condition of Education. The National Center for Educational Statistics. Washington, 1978.

¹² Z. Zsigmond et al., Out of School into the Labour Force Trends and Prospects for Enrolment, School-Leavers and the Labour Force in Canada. The 1960's through the 1980's, Statistics Canada 1978.

¹³ Youth Unemployment. OECD, Paris, 1978.

¹⁴ Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op. cit. Table 3.

¹⁵ Ibid Table 5.

¹⁶ Recent Economic and Demographic Developments in the ECE Region and their Possible Relevance for Education Policy. Paris, 1980.

különösen az ún. collegekkel, „community collegek”-kel kapcsolatban élesen merül fel, hogy ne csak általános képzést, hanem szakképesítést s felsőbbfokú továbbtanuláshoz beszámítható, értékesíthető modulszerű transzfer képzést adjanak. A felsőfokú képzésben növekszenek a munka melletti tanulás, a munkát és a felsőfokú továbbképzést ésszerűen, koncentráltan váltogató „résztidős” (part-time) formák, idősbödik a felsőfokú oktatási intézmények hallgatóinak összetétele. Erősödik az a felismerés, hogy a felsőiskolai felvételek szelekciójának fokozottabb mértékben szükséges támaszkodni a már előzetes alkotómunkában megmutatkozó képességekre, ezáltal is emelve a magasabb szinten képzett szakemberek minőségét.¹⁷

Lelassult a tömegesedő általános iskolázás üteme; szembetűnővé váltak a munkára, életre előkészítő gyengeségei; nagyobb súllyal került előtérbe a szakmai képzés, átképzés és továbbképzés támogatottsága. Míg 1960 és 1970 között évenként 3,2%-os a 15–19 éves korosztályok középfokú továbbtanulási növekedési rátája az OECD országokban, ez 1970 és 1975 között 1,5%-ra csökkent. Az USA-ban a jelzett korosztályok részvétele a középiskolai képzésben 1970-ben 74,4%-os volt, ugyanez 1975-re 72%-ra esett vissza. Kanadában ugyanezekben a kategóriákban és időben 70,2%-ról 66,4%-ra történt a visszaesés. Még erőteljesebb volt a csökkenés az ezután következő években: míg abszolút számokban kifejezve 1975-ben 24 400 000 volt a középfokú oktatásban résztvevők létszáma az USA-ban, 1977-re 21 379 000-re süllyedt.¹⁸

Mindez az OECD országok oktatási minisztereinek elemzése szerint szoros összefüggésben állott a bekövetkezett gazdasági recesszióval: nem csupán az oktatásügy általánosan művelő ágazatainak anyagi bázisai szűkültek, hanem az iskolákból kikerült, a szakmai tevékenységre előkészítetlen fiatalok körében különösen magas arányokat öltő munkanélküliség visszahúzóan hatott a tanulási igényekre is. Az ismereti alapozás és készségfejlesztés súlyos gyengeségeit és anarchikusságát számba véve, a munkaerőpiac valóságos szükségleteit mérlegelve az OECD országok oktatásügyi irányítói közös megállapodásukban arra a következtetésre jutottak, hogy „elő kell segíteni, hogy az ifjúságot hatékonyabban készítsék fel a felnőtt életre és munkára, megteremtve az általános és szakmai orientáltágú képzés jobb egyensúlyának lehetőségét és gondoskodva az iskolai évek alatt a munkatapasztalatok elsajátításának feltételeiről.”¹⁹

A 70-es évek különösen második felének fontos jellemzője a tőkésországokban, hogy míg az oktatási szektor költségvetése többségükben stagnált vagy csökkent, ugyanakkor a szakmai és munkaerő képzésre, továbbképzésre fordított állami és vállalati befektetések nőttek. Szemléltető példáját mutatják ennek az USA szakmai oktatási adatai: 1964-ben 4,6 millióan vettek részt a termeléshez közvetlenül kapcsolódó szakmai oktatásban, 1977-ben 16,5 millióan. Ebből a középiskola elvégzése után 1964-ben 2,4 millióan kapcsolódtak be ilyen típusú képzésbe, 1977-ben 8,9 millióan. Amíg a munkaerő-képzésre fordított alap összege 1972-es dollárfolyamon számítva 1970-ben 1078 millió dollárt tett ki, addig ugyanez 1977-re 1711 dollárra növekedett. 1970-ben az egy dolgozó

¹⁷ Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op. cit. pp. 24–26. 34–40. Table 36. Table 45. – Education in the Europe Region: Trends and Future Outlook. IBE. Geneva, 1980.

¹⁸ Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op-cit. Table 4–7–5.

¹⁹ Ibid p. 29.

szakmai kiképzésére fordított összeg 13 650 dollár volt, ugyanez 1977-ben 17 871 dollárra növekedett.²⁰

A tőkésországok konkrét gazdasági helyzetét s rendszerük önérdékű fejlesztési szükségleteit számba véve az OECD tagállamok *lényeges közös ésszerűsítési konzekvenciákra jutottak oktatásügyük középtávú és perspektivikus alakításának korrigálásában*.²¹ Ahogy elemzésükben megállapították: napjaink követelményei elsősorban nem a strukturális változtatások, hanem a nevelési célok, a képzési alapstandardok megfelelő racionalizálása, a curriculum reformja, az oktatási-nevelési folyamatokban a legújabb fiziológiai, pszichológiai, mikroszocializációs módszerek koncentrált alkalmazása a tanulási és magatartásformálási eredmények minőségi hatékonyságának emelésére, az iskola nyitottá tétele a környezet és társadalom irányába, valamint az iskola, a tanárok, a szülők és más szervek közötti eredményesebb együttműködés létrehozása.

Mint legfontosabb konzekvenciát aláhúzzák: a gazdaság produktivitása mindenekeelőtt a munkaerő képességeinek megújításától és fejlesztésétől függ, valamint a dolgozók és vállalkozások, gazdasági szektorok közötti mobilitásától, az egyes munkavállalók azon képességétől, hogy mennyire alkalmasak a termelés új technikája és a munkafolyamat új útjai működtetésére. „Ez a szerep még inkább döntő a lecsökkent gazdasági növekedés időszakában és az OECD országok új nemzetközi munkamegosztásának olyan körülményei között, amikor arra vesznek irányt, hogy nagyobb prioritást adjanak az ipar és szolgáltatás *„tudásra alapozott”* (knowledge based) fejlesztésének”.²² Ennek érdekében előtérbe helyezik:

- a) a munkára való felkészítést a kötelező iskolázásban;
- b) azok nevelési szükségleteinek is a kielégítését, akik már a középiskola befejezése előtt munkába lépnek;
- c) a középiskola felső szakaszának (second cycle secondary education) reformját;
- d) a felsőoktatás funkciójának már tárgyalt újragondolását;
- e) a pályaaorientációt, pályaválasztást és hivatásra való előkészítést.

Az általános kötelező iskolázás feladatának tekintik valamennyi tanuló felvételét az alapvető ismeretekkel és készségekkel a modern társadalomban nélkülözhetetlen részvételre, beleértve a *munkát is!* Ezek közé az alapok közé sorolják: „a) az olvasás–írás és a szóbeli kommunikációs képességét; b) jártasságot a négy számtani alpműveletben és néhány alkalmazásában, mint amilyen a százalékszámítás; c) a manuális készségek begyakorlását; d) olyan szociális készségeket, mint a másokkal való együttműködés és részvétel a szervezeti, területi életben; e) a tanulás és továbbtanulás; valamint f) a bizonytalansággal és bonyodalmakkal való megküzdés képességét.”²³

Kívánatosnak ítélték a munkaismeretek beépítését a tantervekbe, valamint nemcsak a munkahelyek látogatását, hanem a tanulói munkagyakorlatot mint elsajátítandó tapasztalatot. Azokban az országokban, ahol a tanulók többsége a kötelező iskola után közvetlenül munkába lép, fokozott fontosságú kérdés a speciális szakmai előkészítés módja, ideje és természete. Nemkülönböztetve központi pedagógiai probléma a képzési törzsanyag

²⁰ National Patterns of Research and Development Resources 1953–1978. Washington, 1979.

²¹ Részletes kifejtése in: Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op. cit. pp. 14–27.

²² Ibid p. 22.

²³ Ibid p. 23.

(core-curriculum) és a választható (option) tanulmányok közötti arány, mely utóbbiaknál célszerűnek látják alkalmazkodni a népesség különböző tanulói csoportjainak speciális szükségleteihez. Az OECD országában az ifjúság jelentős része nem végzi el a kötelező iskolát. Ezek nevelési és szociális tekintetben hátrányos helyzetbe kerülnek, alternatívájuk a munkanélküliség, vagy csupán részleges foglalkoztatottság, az alacsonyan fizetett kvalifikálatlan és instabil munka. Számukra nagy problémát jelent, hogy megszerezhessék a szakmai képeket, behozhassák elmaradásukat azoktól, akik elvégezték a kötelező iskolát. Számottevő oktatásfejlesztési gondként jelentkezik, hogy az ifjúság továbbképzési rendszerébe rugalmasan beépüljön azok általános és szakmai képzése, akik nem fejezték be az általánosan kötelező tanulmányokat.

A középiskola felső szakaszának (15–16 éven felüli ifjúság iskolázásának) további szélesedése várható a képzettségi színvonal fejlesztése, de – mint az OECD elemzés jelzi – a munkanélküliség levezetése miatt is. Praktikus igényként jelentkezik ezen a szakaszon az általános és szakmai képzés hierarchikus szétválasztásának s a pályaválasztás visszavonhatatlanságának feloldása, e helyett olyan modellek differenciáltabb kombinációja, mely jobban lehetővé teszi a munka melletti tanulást, a részdíds (part-time) munka és tanulás váltakozásait (alternation), rövidebb tanulmányi idejű, szakmai képeket nyújtó formák fejlesztését, melyek egyben a felsőfokon való továbbtanulásra is jogosítanak. Mint az OECD jelentése megállapítja: ez lesz a jövő középiskolázása felsőszakaszának jellemző jege, mely egyben nélkülözhetetlenné teszi az iskolai és társadalmi intézmények, vállalatok közötti szorosabb kooperációt.

A jelentés félreérthetetlenül leszögezi: a) már kora ifjúságtól (early age) előre kell lépni a munkára nevelésben; b) 13 éves kortól el kell kezdeni a pályák ismertetését és a pályorientálást; c) a képzés befejező szakaszában konkrét segítséget kell nyújtani a munka megválasztásában. Minderre gondosan fel kell készíteni a pedagógusokat, felsőfokon képzett pályaválasztási szakembereket szükséges beállítani az iskolákba, s meg kell teremteni a folyamatos és szerves együttműködést az iskolák, munkaközvetítők és a szakszervezetek között.

Az 50-es és 60-as évek tőkés gazdasági prosperitása és a konvergencionizmus előretérése idején jelentkező „deideologizáló” technicizmussal szemben a 70-es évek tőkés válsága kiéleződése nyomán a *polgári „reideologizálás” tendenciái* erősödtek meg a kapitalista országok nevelésügyében. Növekszik az ideologikus tárgyak részaránya az oktatási rendszer valamennyi láncszemében, valamint a telekommunikáció tudatformáló tevékenysége és az állami, társadalmi, vallási, kulturális szervezetek aktivitása a nevelő intézmények résztvevői és a lakosság magatartásának befolyásolására. Az egyes országok tradícióinak, társadalmi-politikai viszonyainak, rétegzettségének megfelelően a konkrét körülményekhez rugalmasan alkalmazkodó polgári pluralizmus manipulatív jellege szerint a skála rendkívül széles: kézzelfoghatóan érzékelhető a neokonzervativizmus–neoliberalizmus megerősödése, a különféle régiókban a tradícióknak leginkább megfelelő fideista befolyás felélékülése, a nacionalizmus-sovinizmus legkülönbözőbb áramlatainak felszítása, a fasisztoid „új jobboldaliság”, terrorizmus harcbevételése, vagy ahol a haladó mozgalmak befolyása különösen erős: a reformizmus, „új revizionizmus” különféle válfajai és a nemzeti felszabadító mozgalmakat megzavaró, álcázott neokolonialista eszmeáramlatok pedagógiájának előtérbe tolása.

Jellemzően fogalmazta meg a monopolizáció eme ellentmondásának okait az USA megelőző elnöke, J. Carter, 1979 nyarán egyik beszédében: „... országunk igazi problémái lényegesen komolyabbak, mint a benzinért való sorbanállás, vagy az energia hiánya, sőt súlyosabbak, mint az infláció vagy a gazdasági hanyatlás, ez a . . . bizalmi válság, mely magát a szívet támadja meg, a lelket és nemzeti akaratunk szellemi lényegét, . . . csökken a tisztelet a kormány, az egyház, az iskolák, a tömeginformációs eszközök és intézmények iránt.”²⁴ A kapitalizmus általános válsága elmélyülésének velejárója és szerves összetevője a morális-kulturális válság, az elidegenedetségek fokozódása, az ember „degradációja”, depersonifikálódás, a dekadencia, narkotizálódás, bűnözés, a „kontrakultúra” elhatalmasodása az ifjúság körében. Ezen a talajon bontakozik ki az elkecsesedett küzdelem, a „polgári értékek” védelméért, az „élet minőségéért” (quality of life), mely központi kategóriájává vált napjaink hivatalos polgári és reformista nevelésének.²⁵

A 70-es évek tökéletes gazdasági válságának következményeként *tovább mélyültek a kulturális egyenlőtlenségek, ezek megnyilvánulásai a képzés-nevelés területein*, melyek a globálisan jelentkező világproblémák, az emberiség jelenkori ellentmondásai között, a Római Klub legújabb jelentésének megfogalmazása szerint: az „emberi szakadékok” („human gap”) sorában az egyik legfontosabb tényezővé váltak.²⁶

Ennek kiélezettebb megnyilvánulásai az ún. „harmadik világban”, a fejlődő országokban mutatkoznak. A hatalmas erőfeszítések ellenére nem csökkent, ellenkezőleg: nő az analfabéták száma földünkön. Ez 1965-ben 700 milliót tett ki, 1975-ben 800 milliót, 1980-ban pedig becslések szerint 900 millió felé közeledett, mely földünk felnőtt lakosságának mintegy egyötöde. Az analfabetizmus számaránya a felnőtt népességben Afrikában 73%-os, Dél-Ázsiában 63%-os, Latin-Amerikában 23%-os.²⁷ A világ országainak felében a gyermekek 50%-a nem kap befejezett elemi képzést, 1980-ban 240 millió 5 és 14 év közötti gyermek nem járt iskolába. Különösen súlyos a helyzet a falusi körzetekben és a nők körében. A világ lakosságának többsége falun él, s minden vonatkozásban, így a kulturálódásban, iskolázásban is kedvezőtlenebbek a lehetőségei. Afrikában a lakosság több mint háromnegyede él falun, s itt gyakorlatilag nincs tanulási és továbbtanulási alternatívája.²⁸ A „harmadik világ” országai falusi községeinek szegény családjaiból csak minden 20. leánygyermek kezdi el az elemi iskolát, és ezek közül is 100-ból csupán 5 végzi el a négy osztályt, tehát 95 százalékuk analfabéta marad.²⁹ Az analfabetizmus leküzdésének egyébként is egyik legnagyobb nehézsége a lemorzsolódás igen nagy mértéke. Afrikában a négyéves elemi iskolát elvégzőknek másfél-háromszorosa kezdi el a tanulást és morzsolódik le.³⁰ A fejlődő országok nagy részének jellemzője egy olyan sajátos oktatási szerkezet, melyben viszonylagosan dinamikusabban fejlődik az elit jellegű közép-, és

²⁴ International Herald Tribune. 1979. június.

²⁵ Kritikáját lásd in: Popov Sz. I. Problema kacsesztva zsziznyi v szovremennoj ideologicseszkoj zsziznyi. Moszkva, 1977. – „Kritika szovremennoj burzsuzajnoj etiki”. In: Marksizisztikaja etika. Moszkva, 1980. sztr. 297–330.

²⁶ Overview – Learning and the Human Gap. In: No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome. Pergamon Press. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt, 1979. pp. 6–16.

²⁷ UNESCO Statistical Yearbook. Paris, 1979.

²⁸ No Limits to Learning op. cit. p. 64, p. 61.

²⁹ Ibid, pp. 77–78.

³⁰ Ibid p. 74.

főiskolai képzés, igyekeznek gondot fordítani a szaktudást igénylő ágazatok kádereinek, munkásainak képzésére, de lényegében még nem épült ki az oktatásügy általános alpműveltséget nyújtó, a lakosság egészére kiterjedő bázisa.

A képzési egyenlőtlenségek növekedésének háttere, hogy a világ egynegyedét kitevő leggazdagabb 30 országban átlagosan *hetvenöt-ször többet* költenek 1 lakos oktatására, mint az ugyancsak egynegyedét kitevő legszegényebb 23 országban. A közöttük levő különbség e téren *háromszor* nagyobb, mint a gazdasági jövedelemben jelentkező egyenlőtlenség, melynek aránya 25:1-hez. Az iskolázásra fordított világkiadásoknak mindössze 6%-a jut a Föld lakosságának 60%-át kitevő országokra. A világ lakosságának mintegy 30%-át magában foglaló 37 országban él a kvalifikált tudósok, mérnökök, technikusok 91%-a, a többi – az emberiség több mint kétharmadát felölelő – 115 országban mindössze 9%-uk.³¹ A tudományok és a technika fejlesztésére fordított költségek mintegy 95%-a jut az ún. „Észak”, 5%-a pedig az ún. „Dél” országaira.³² Ismeretes, hogy milyen mértékben szívják el a fejlett tőkésországok a fejlődő országok tudományos tehetségeit, szakembereit („brain drain”). Tinberger J.-nek a Római Klub számára készített elemzése szerint ez évenként mintegy 4,6 milliárd dollár veszteséget jelent a fejlődő országok számára.³³ E trendeknél nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy az elkövetkező évtizedekben éppen a fejlődő országokban sűrűsödnek a legnagyobb problémák: ugrásszerű a demográfiai növekedés, fokozódik a tőkehiány, alapvető élelmezési gondokkal küzdenek, növekszik a civilizációs elmaradottság, szegénység stb., amelyek mind objektív akadályait képezik a képzés-nevelés területén is jelentkező elmaradások, egyenlőtlenségek tényleges csökkentésének.³⁴

A kulturális, képzési-nevelési egyenlőtlenségek növekedései nem csak a fejlődő, de a *fejlett tőkésországokat* is sújtják. A 70-es évek tőkés gazdasági nehézségeinek velejárájaként megrekedtek az egyes képzési-nevelési intézmények közötti színvonalkülönbségek kiegyenlítésére irányuló törekvések, az ún. „hátrányos helyzetben” levő rétegek közötti pedagógiai munka javítását célzó erőfeszítések. Vaskos társadalmi tény, amint azt az UNESCO legújabb kutatásai megállapítják, hogy a legfejlettebb oktatásüggyel rendelkező országoknak feltüntetett Amerikai Egyesült Államokban 23 millió felnőtt, a lakosság mintegy 10%-a ún. „funkcionális analfabéta” („functional illiteracy”), azaz nem rendelkezik valamely szakma végzéséhez szükséges elegendő olvasási és írási alpműveltséggel. Ahogy a Római Klub tanulásról szóló már említett elemzésében aláhúzza: „... megdöbbentő, hogy az amerikai 17 éves iskolások 13% (a spanyol anyanyelvű és fekete diákok közel 30%-a) nem tud annyira olvasni, hogy részt vegyen a társadalom mindennapos munkájában.”³⁵ Ez a probléma hasonlóképpen jelentkezik más fejlett tőkésországokban is, különösképpen a vendégmunkás, a nemzeti kisebbségek, etnikai csoportok körében. Nagy gondot okoz az elit magániskolák és a „tömegiskolák” szín-

³¹ Ibid p. 64. UNESCO Statistical Yearbook adatai alapján.

³² UNESCO Statistical Yearbook. Paris 1979.

³³ J. Tinbergen: Restructuring the International Order, a Report to the Club of Rome. 1976.

³⁴ A problémakör egészének áttekintésére lásd: Sirinszkij A. E. *Образование в развивающихся странах*. Moszkva, 1977.

³⁵ No Limits to Learning. op. cit. p. 74.

vonulásának különbsége, felszereltségüknek, tanerőkkel való ellátottságuknak egyenlőtlen-sége, a munkáskörzetek („urbanslum”-ok) és falusi iskolák (rural-education) vissza-maradottsága. Ennek az állapotnak a megmerevedése „hátrányos helyzetbe” hozza a dolgozó osztályok gyermekeit, rontja továbbtanulási esélyeit, amelyet még inkább súlyos-bít a gazdasági depresszió összes következménye, a magasabb fokon képző intézmények-ben folyó tanulás emelkedő költsége stb. Hú tükre ennek a munkások, farmerek gyer-mekeinek részvételi aránya a felsőoktatásban. Míg ezek az osztályok az USA lakosságának több mint 60%-át alkotják, az UNESCO-adatok szerint e rétegekből részvételük nem éri el a 25%-ot a felső iskolákon (ezek nagyobbik hányada is elsősorban az alacsony képzett-séget nyújtó ún. „community college”-kben helyezkedik el). Hasonló a helyzet Nagy-Britanniában, míg Franciaországban, az NSZK-ban mindössze 8%, illetve 7% a dolgozó osztályok gyermekeinek részesedése a felsőoktatásban.³⁶ A gazdasági növekedés lelas-sulása, a fiatalság számára különösen súlyossá vált elhelyezkedési nehézségek csökken-tik a tanulási aspirációt éppen a dolgozó tömegek gyermekei körében, melynek, mint az OECD elemzése megállapította: „maga a nevelésügy sem nem oka, s önmagában nem lehet orvoslója sem.”³⁷ Az iskolapolitika súlyos ellentmondások közé került a fejlett tőkés-országokban. Az akcelerálódó ifjúság kívül reked a társadalmi és gazdasági élet fő áramán, széles tömegei marginalizált állapotba kerülnek. Ennek döntő oka: a foglalkoztatási lehetőségek beszűkülése. Magát az iskolázást, átképzést is igyekeznek bevonni a munka-nélküliség átmeneti enyhítése eszközei közé – ezzel azonban nem a létező bajokat szüntetik meg, ellenkezőleg: a mélyebb feszültségek forrását szülik.

A nevelés problémáinak sokrétűsége, rendszerének kitágulása és komplexitása az OECD országokban mind a központi szerveknél, mind a decentralizált szisztémákban – ahogy közös elemzésükben megfogalmazták: – „az irányítás kríziséhez (crisis of manage-ment)” vezetett, mely kapcsolódik a kormányzás egészének („big government”) és más szektorainak megrázkódtatásához. Ezek egyrésztől felélnkítették és megerősítették a tradicionális nevelés iránti nosztalgiákat, másrészt azoknak az utaknak a keresését, amelyekkel eredményesebben alkalmazkodhatnak a gazdasági helyzetben bekövetkezett változásokhoz.³⁸ A közös értékelésekben arra a következtetésre jutottak, hogy kiszélesült a nevelés illetékességi köre: az iskolarendszer fejlesztésén túl hatókörükbe kell vonni a gyermekgondozást, a pályaorientációt, továbbképzést, a szabadidő befolyásolását, a kultúra irányítását, megerősíteni az állami akarat érvényesülését, az összes nevelési intéz-mény és szervezet kooperációjának megszervezését és munkamegosztásának kialakítását. Mint megfogalmazzák: a központi állami irányítás a letéteményese valamennyi forrás és tényező felhasználásának a koherens nemzeti neveléspolitiká érdekében.³⁹

Az OECD-elemzés nagyon lényeges megállapítása, hogy hanyatlott országaikban a tanári státus erkölcsi és anyagi megbecsülése. Éppen ezért a tanári munka díjazását, munkafeltételeit, pályalehetőségeit és társadalmi státuszát más értelmiségi pályák szintjére javasolják emelni. Új követelményként fogalmazzák meg a pedagógusmunkában, hogy kooperáljon a nevelésben részt vevő más erővel, legyen felkészült a tanulók pálya-

³⁶ UNESCO Statistical Yearbook. Paris, 1979.

³⁷ Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context. op. cit. p. 17.

³⁸ Ibid. p. 15–16.

³⁹ Ibid pp. 19–20.

orientálására, képző tevékenységében mint új motívum szerepeljen a felnőttek, a munka mellett iskolázók tanulásának segítése, mint ami kulcsszerepet játszik az iskolaközpontú felnőtt tanulásban (school focussed in-service training).⁴⁰

A távlatok új útkeresései

Bizton állíthatjuk, hogy a 60-as és 70-es évek fordulója vérmes pedagógiai reformkoncepciói a 70-es évek tőkés gazdasági válságának valóságátalaján megrendültek. A nagy reményű elképzelések mélyreható korrekciókra szorultak, új útkeresésekre kényszerülnek. Jellemzőként említhetjük, ahogy a kapitalizmus transzformációja „a post-industrialista társadalom” elméletének apostola D. Bell, az USA tudományos akadémiaja mellett működő 2000. év bizottságának elnöke „A kapitalizmus kulturális ellentmondásai” c. 1976-ban megjelent munkájában ez ellentmondások nagy részének súlyos következményeit érezve orvossággént a vallási és idealista irracionalista értékrendszerek folytonossága helyreállításának neokonzervatív programját hirdette meg egy új, korszerűbb szociális szerződés („social compact”) rekonstrukciójával a központi irányítás tekintélyének („authority”) megerősítését, a nevelői kulturális ráhatás intenzifikálása útján ajánlva megkeresni azokat az eszközöket, amelyek „szociális cementjét adhatják ’új szocio-ökonómiai jogtörvények’ elfogadtatásának a kapitalista társadalom rend megújítása számára.”⁴¹ Mint írja: „Én a politikai liberalizmus alkalmazásának meghatározott eszközeit javaslom, mint döntő értékeket a modern igazságos társadalom számára a közvélemény irányításához szükséges kommunikációs vonások felhasználásával. Ezt nevezem én a közért való gazdaság (public household) eszméjének.”⁴² Véleménye szerint a „civitas” és a „polis” tagjaiként való részvételnek tudatosítása a sokirányú kulturális és társadalmi nevelés egybeforrasztásának egyik legfőbb célja és eszköze. Főként a nevelésnek és a kultúrának tulajdonítja a gazdasági és politikai instabilitás leküzdését. Mint állítja, „a korszerű politika csak a megegyezésen keresztül képes realizálódni, enélkül megmaradnak a szüntelen konfliktusok.”⁴³

H. Kahn másik ismert amerikai futurologus, az USA kongresszusa gazdasági bizottsága számára készített, az 1976–1986-ra vonatkozó gazdasági növekedési prognózisában jelezte, hogy a bekövetkezett gazdasági-társadalmi változások olyan prioritásokat helyeztek előtérbe a tömegek körében, mint a kockázattól való félelem, a biztonság, társadalmi gondoskodás, életszínvonalbeli kiegyenlítődés iránti igény, a szabadidő tartalmasabb eltöltése, az egészségvédelem, a család, nagyobb kényelem és boldogságkeresés, hedonizmus.⁴⁴ H. Kahn, W. Brown, Z. Martel: „A következő kétszáz év: forgatókönyv Amerika és a világ számára” c. munkájukban a futurologiai irodalomban divatos modellkészítő

⁴⁰ Ibid pp. 16–17.

⁴¹ D. Bell. *The Cultural Contradictions of Capitalism*. New York, 1976. p. 84., 278.

⁴² Ibid. p. 176.

⁴³ Ibid. p. 250.

⁴⁴ H. Kahn: *Current, Medium and Longterm Economic Prospects*. In: *U. S. Economic Growth from 1976– to 1986: Prospects, Problems and Patterns Studies Prepared for the Use of the Joint Economic Committee Congress of the United States*. Vol. 7. – *The Limits to Growth*. Washington. 1976. pp. 37–46.

variánsok között a két – kapitalista és szocialista – világrendszer status quo-jának megőrzését állították előtérbe annak hozzátételével, hogy: „A változó világban a privilegiált körök keveset nyerhetnek vagy inkább veszhetnek.”⁴⁵ H. Kahn Bruce Briggs-vel együtt írott munkájában azt a reményét fejezi ki, hogy: „a világ népei közelebb kerülnek egymáshoz a kultúrában, mint bármikor valaha, amennyiben amerikanizálódni fognak.”⁴⁶

Ennek megfelelően a polgári futurologiai prognosztikában, az ember formálása mechanizmusa „tökéletesítésében”, korszerűsítésében mind nagyobb helyet foglal el a „kulturális tervezés”, a „tudat és a magatartás technológiája, szabályozása, programozása”. Ennek egyik kiemelkedő mesterénél, B. Skinnernél mind nagyobb hangsúly fordul az emberi magatartás külső beszabályozására, a magatartás „technológiájára”, a viselkedés fizikai, pszichológiai, környezeti befolyásolására. „Nekünk a magatartás irányítása technológiája tökéletesítésére van szükségünk – írja „Túl a szabadságon és méltóságon” c. könyvében. – Mi elég gyorsan megoldhatnánk polémiáinkat, ha korrigálni tudnánk például a lakosság növekedését olyan pontossággal, mint ahogy meg tudnánk szabni az űrhajók mozgásának irányát, vagy fejleszteni tudnánk a mezőgazdaságot olyan biztonsággal, mint amit elértünk a részecskék gyorsulásánál a nehéz energetikában, vagy előrehaladhatnánk a békés életben olyan stabilitással, ahogy a fizika eljutott az abszolút null-fok elérése útján.”⁴⁷

A polgári futurologia bestseller művelője, A. Toffler 1980-ban megjelent „Harmadik hullám” c. munkájában a polgári utópizmus új ideájával állt elő: „a nagy-szervezetek” helyett a „a kis-egységek forradalmával”, melyben központi helyet foglal el a régiók, nemzetek, helyi egységek ad hoc jellegű koalíciós „autonómiája”, a személyiségek, kis egységek „önkifejezése”, nevelési forradalma, a „belátás” átalakulása. E „harmadik hullám” (osztályozása szerint az első a mezőgazdaság megjelenése volt i. e. 8000-ben, a második a XVIII. század ipari forradalma) egy sajátos új civilizációt feltételez a kor alapvető gazdasági-társadalmi-technikai-tudományos-kulturális problémái tényleges megoldásával való szembenézés elkerülésével.⁴⁸

E nevelési reformkorrekciók szorosan kapcsolódnak a tőkés világon végighullámzó újabb gazdasági megpróbáltatásokhoz. Miként az USA új elnöke, Reagan beiktatási beszédében hangsúlyozta: „Az Egyesült Államok nagyarányú gazdasági gondoknak néz elébe. Történelmünk legelhúzódóbb és egyik legkeservesebb inflációját nyögjük, mondta, amely meghüsitja gazdasági döntéseinket... tönkreteszi az energiától duzzadó fiatalokat... Azzal fenyeget, hogy népünk millióinak életét rendíti meg.”⁴⁹ Napjainkban számtalan lépés arra mutat, hogy az amerikai hadiipari tőke e súlyos helyzetben a további fegyverkezés, a militarizálás programját szorgalmazza, mindenekelőtt az oktatási és szociális fejlesztéseket veti alá újabb korlátozásoknak, s a képzést-nevelést mindinkább törekszik tartalmában, struktúrájában csakúgy, mint módszereiben utilitarista-pragma-

⁴⁵ H. Kahn, W. Brown, Z. Martel: *The Next 200 Years: A Scenario America and the World*. New York, 1976. p. 7.

⁴⁶ H. Kahn, B. Bruce Briggs: *Things to Come. Thinking about the Seventies and Eighties*. New York, 1972. pp. 19–20.

⁴⁷ B. Skinner: *Beyond Freedom and Dignity*. New York, 1971. p. 5.

⁴⁸ Toffler A. *Third Wave*. New York, 1980.

⁴⁹ *International Herald Tribune*. January, 1981.

tikus céljai szolgálatába állítani. E lépéseikhez minden erővel igyekeznek partnereit, a többi tőkésországot is hasonlóképpen felcsatlakoztatni.

A tőkés képzési-nevelési válság elmélyülésével, elhúzóódó új hullámaival próbál realizitikusabban szembenézni a transznacionális tőke távlatosabban, s a világfejlődés globális problémáival jobban számoló ismert „kormányon felül álló” intézménye, az ún. Római Klub legutóbbi elemzésében és ajánlásaiban, az azt előkészítő és követő vitákban, melyet a tanulás világméretű megújítása problematikájának szentelt.⁵⁰

E jelentős előkészítése és kibocsátása nyomán kibontakozó eszmecsere egyes fázisai-
ban marxista pedagógiai szemlélettel is igyekeztünk figyelemmel kísérni, kritikailag ele-
mezni, s egyes tanulságait levonni.⁵¹

*

Korunkban, a szocialista világrendszer megszületése, a két világrendszer történelmi versenye és harca, valamint a forradalmi munkásmozgalmak vezette haladó erők térnyerése időszakában, törvényszerűen növekszik a nevelés aktív szerepe, és pedig nemcsak a szűken vett iskolarendszerű képzés és továbbképzés formáiban, hanem a társadalmi nevelés átfogó területein. A szocialista képzés-nevelés korszerű továbbfejlesztése munkálataihoz a tárgyalt téma kérdéseivel kapcsolatosan néhány fontos tanulságra tartjuk szükségesnek felhívni a figyelmet.

– Mindenekelőtt a modern kapitalizmus képzési-nevelési jelenségeinek a maga ellentmondásosságaival együtti, valóságghűbb megközelítésére, mert gyakran tapasztalható, hogy mind mennyiségi paramétereiben, mind minőségi jellemzésében egyoldalú, megszüpített, dezorientáló kép keletkezik, különösen a modern kapitalizmus krízisjelenségeinek állapotáról a fejlett tőkésországokban csakúgy, mint a fejlődő országok különösen súlyos helyzetéről.

– Hozzá kell fűzni ehhez, hogy a kapitalista világ nevelésügyének fejlődése nem értékelhető valóságghűen, ha az nem a mennyiségi és minőségi tartalmi tényezők *egységében* történik.

– Divatossá vált manapság az ún. emberi tényezők olyan kiemelése, amely nélkülözi az anyagi-műszaki alappal, valamint a termelési-társadalmi létviszonyokkal kölcsönhatásban levő dialektikus materialista összefüggését, az objektív és szubjektív tényezőknek a személyiség fejlődésében döntő szerepet játszó tudományos megközelítését.

– Nemigen vezethet helyes eredményre a tudományos prognosztikában a nevelésügy területén sem a dialektikus komplex megközelítés megkerülése: a feladatoknak a gazdasági-társadalmi fejlődés konkrét szükségleteitől, realitásától, dinamikájától való elszakítása pusztán valamiféle spekulatív műveltségmodellekből való kiindulás, avagy az iskolafejlődésnek szűken immanens, szervezetcentrikus, strukturalista megítélése.

– Végül félrevezethet a nevelés távlati formálásában a pusztán ökonomista, munkaerő-előállítási beállítottság, mely szem elől téveszti a szocialista forradalom, kulturális forra-

⁵⁰No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. Pergamon Press. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt, 1979. – A vita anyagát lásd részletesebben „The Forum for Correspondence and Contact” c. New York-i kulturális periodica 1978–1981. számaiban.

⁵¹Malkova Z. i Széchy E. Konceptia „voszpitanija dlja vüzsivanyia” v szovremennoj burzsuznoj pedagogike. Szovjetszkaja Pedagogika 19/1978.

dalom alapvető célját és eszközét: az ember mindenoldalú harmonikus fejlesztésének, összes alkotó erőinek kibontakoztatását, s utilitarisztikus-pragmatikus korlátok közé próbálja szorítani az új típusú szocialista ember nevelését. A marxista–leninista ismeretelmélettel, személyiségfejlesztéssel ugyancsak ellentétben áll a kognitivitásnak–kreativitásnak olyan értelmezése, amely pusztán tartalom nélküli, formállogikai készségek alakítására redukálja a képzést-tanulást, amely szintén nem vezethet másra, mint szűk utilitarizmusra, a személyiség fölött álló elidegenedett erők manipulatív játékaiknak érvényesítésére.

Nem kétséges, hogy a nevelési jelenségek megítélése, jövőjük felrajzolása is a nemzetközi osztályharc, benne az ideológiai és tudományos összecsapások igen fontos területe. Kötelességünk, hogy éles szemmel figyeljük és mérlegeljük az új jelenségeket, fontos következtetésekre jussunk mind a magunk, mind az egész nemzetközi pedagógiai progresszió számára.

INTEGRÁCIÓS TÖREKVÉSEK A VILÁGNÉZETI NEVELÉS ÉRDEKÉBEN A KÖZÉPISKOLAI TERMÉSZETTUDOMÁNYOS OKTATÁSBAN

A világnézetű nevelés értelmezése

Engedje meg az olvasó, hogy utaljunk a világnézetre és a világnézetű nevelésre vonatkozó legelemibb ismeretekre. A világnézet a világról, az embert környező természeti és társadalmi jelenségekről, az emberi gondolkodásról alkotott legalapvetőbb nézetek, törvényszerűségek összessége, összefüggő rendszere. A világnézet alakításában, kiformalásában jelentős feladat hárul az iskolára. Az iskolai oktató-nevelő munkában a világnézetű nevelés igen szerteágazó, mégis komplex feladatrendszer. Pedagógiai megközelítésből feladatkörébe tartozik mind az ismeretelsajátíttatás, mind az érzelmi, akaratú élet fejlesztése, a meggyőződés, a beállítódások alakítása, a jellemnevelés. Ontológiai szempontból a történelem- és a társadalomtudományok ismeretanyaga éppúgy fontos területe, mint a természettudományoké. A korszerű világnézetű nevelés elválaszthatatlan a természet- és a társadalomtudományok genezisétől, és különösképpen XX. századi eredményeitől, s ezek filozófiai sikon való megjelenésétől, általánosításaitól.

Az iskolai tananyag „összeállítása”, kiválasztása szempontjából a világkép fogalom a mi elképzelésünk szerint is úgy érvényesíthető, ahogyan ennek mai megfogalmazását Gáspár László egyik írásában találtuk: „A világkép ebben az értelemben: a világ egészének, mint konkrét totalitásnak egyszerűsített leképezése, meghatározott korú tanulók számára, azzal a céllal, hogy kidolgozzák magukban a külvilág belső modelljét. Az iskola által közvetített világkép alap és program a külvilág belső modelljének, a szubjektum saját világképének, világnézetű meggyőződésének felépítéséhez és továbbfejlesztéséhez.”¹

Az „egyszerűsített” leképezés magában hordja a tudományos ismeret előrehaladó egységeseződésének tendenciájával együtt járó „egyszerűsödés” mint tudományos rendszer áttekinthetőségének lehetőségét is. A modern ismeretanyag, a korszerű tudás magasabb absztraktsága tartalmilag mind általánosabb összefüggések feltárását szolgálhatja, s ez a téma logikai struktúrájának nagyobb egyszerűsödésében is kifejeződik. Az egyszerűsítés tehát nem szimplifikálás, rossz értelemben vett „iskolásítás”. Weizsecker szavai jól mutatnak rá: „modern elméleteink egyszerűsége és absztraktsága ugyanazon lényegi vonás két aspektusa”.

A megfelelő, korszerű világkép formálásához nem nélkülözhetjük a világnézetű nevelésre vonatkozó legfontosabb alapelveket. Zrinszky László egy 1975-ben megtartott tudományos ülésen foglalta tézisekbe ezeket:

¹ Gáspár László: Egységes világkép, komplex tananyag (1978. 51. o.)

„A világnézetű nevelés akkor hatékony, ha valamennyi nevelési tényező koordinált együttműködésének az eredménye. Ismeretelsajátításból és az értelem neveléséből áll, de érzelmi és jellemnevelés is. Ezért beszélünk világnézetű nevelésről, nem csupán tudományos világnézet megtanításáról. Elsődlegesen az életviszonyok hatására alakul. Kiformálása-kialakulása aktív elsajátítási folyamatban megy végbe. A világnézetű nevelésnek rendszeresnek kell lennie.”²

A természettudományok fejlődésének trendvonalai

A világnézetű nevelés a társadalomtudományok és a természettudományok legalapvetőbb ismereteit, az ezek közt mutatkozó összefüggéseket, törvényszerűségeket tartalmazza. Mi most csak a természettudományok oktatásának bizonyos kérdéseit érintjük. Mindenekelőtt a természettudományok fejlődését vizsgáljuk.

A természettudományok fejlődésének trendvonalait illetően – ha most eltekintünk a tudományos megismerés szélesebb, társadalmi összefüggéseinek vizsgálatától, továbbá, hogy a tudományt nem kezeljük autonóm rendszernek – a lépték az ipari forradalomtól kezdve olyan jelentős, hogy ennek a természettudományok fejlődésére gyakorolt hatása közvetlenül érzékelhető még ma is. Fejlődésének feltűnő tendenciáihoz tartozik, hogy szinte mérhetetlenül felgyorsul, differenciálódik, sokoldalúvá, válik és egyre inkább áthatja a dialektika.

Az ipari forradalom új igényeket támasztott. Kifejezésre jutott például a nagy energiák szükséglete is. Az ipari forradalom idején Európában minden ember „mellett” többletben volt egy embernyi energia, ha Fourastie szerint a szén tonnáját egyenlőnek vesszük tíz ember egy év alatt kifejtett munkájával. Száz évvel később már minden európai lakosra négy emberenergia jut. A fejlett ipari országokban 30–100 emberenergia jelenlétét mutathatjuk ki, a világstatisztikát illetően átlag hússzal számolhatunk. Az utóbbi két évtizedben a növekedés mintegy öt emberenergia. Így érkeztünk el oda, hogy egy modern építkezésen dolgozó tíz főnyi csoport energetikailag 500–1000 főt kitevő építőmunkásszámmal „egyenértékű”.

Az új és igazán nagy társadalmi-gazdasági igények új tudományok vagy tudományágak kialakulásához vezettek és vezetnek. A műszaki és természettudományok fejlődésének főbb törvényszerűségei aránylag jól kimutathatók. Az egyik összefüggés arra utal, hogy a természettudományok nem zárt, egységes frontban fejlődnek. Egy-egy ágazata periodikusan dominál, és utat tör a további fejlődésnek. Ez idővel átadja helyét az ágazatok komplexumának, kompakt csoportjának. A vezetőág valósággal ugródeszkát jelent a tudományok fejlődéséhez. 1900-ban például felfedezték a légtérrel rendelkező lámpákat. 1948-ban – ötven év múlva – megjelent az első tranzisztor, 1958-ban az integrált áramkör. Tíz-tizenöt éve az integrált áramkörök negyedik-ötödik nemzedékét értük meg. Ezer darab, egyenként négyszáz tranzisztort tartalmazó áramkör integrálható nagyjából egy forintnak megfelelő kiterjedésű térben. Így azután a számítógépeknek a memória-nagysága és a műveleti sebesség hányadosával mért kapacitása a negyvenes

² A világnézetű nevelés helyzete és feladatai. Tudományos ülés az OPI-ban. 1975. (Ped. Szemle 1975. 11. sz.)

évektől mérve tízévenként az ezerszeresére nőtt. A számítógép egymilliószer gyorsabban dolgozik az embernél!

Egy másik alapvető összefüggés is jól megfigyelhető: egyre gyorsul a fejlődés üteme. A fejlődés nem tekinthető ugyanakkor véletlennek. Több oka van a gyorsuló fejlődésnek. Egyfelől az anyagi, társadalmi-történelmi gyakorlat szükségletei, másfelől a tudományos megismerés fejlődésének belső logikája adja a lehetséges magyarázatot.

Mindezek alapján a gyorsuló fejlődés trendvonalai is követhetők. A követési modell mindig: az egyszerű, már ismert tudásból, ágazat alapján következtetni tudunk a bonyolultabbakra.

A XVII–XVIII. században Newtonnal a csillagászat és a fizika nagy forradalmi változásai átmenetileg lezárultak. A természettudományok első vezető ágát, a mechanikát a matematika és a kémia gyorsabb fejlődése követi. Mondhatjuk: a XIX. század elejéig a mechanika „teljesítette” a skolasztikával szembeni feladatát. Majd a kémiában az atomelmélet, Dalton atomisztikája lehetővé tette a kémiai képlet alkalmazását, s megnyitotta az utat a vegyi összetétel tanulmányozása felé. Wöhler szintézisével, felfedezésével – az első szerves vegyület előállításával – kezdetét vette a szerves kémia „csodálatos” útja. Erre az időre esett a „biológiai atomelmélet”, a sejtelmélet első kifejtése (Schleiden, Schwann), még valamivel korábban kifejtésre kerül Lamarck evolúciós tana. Kialakul az elektrokémia (Davy, Faraday); a fizikában ekkor tették az első lépéseket az elektromosságban (Galvani, Volta, Oersted és Faraday).

A XIX. század második felében meghatározó szerephez jut a már említett sejtelmélet, az energiamegmaradás és -átalakulás problematikája (Mayer) és az evolúció elve (Darwin). A múlt század utolsó harmadában Mengyelejev periódusos rendszere, Mendel munkássága a biológiában, Maxwell, Herz és mások a fizikában jelzik pl. a fizikai-kémia létrejöttét és a természettudományok fejlődésének trendjét.

A trendvonalakat kutatva összegzően megállapíthatjuk: a korszakot a természettudományok uralkodó helyzete jellemezte, amit csak erősített a természettudományoknak a gyakorlattal, a termeléssel, az iparral való szoros kapcsolata.

A természettudományos kutatás lehetőségei tovább javultak. Új és jobb eszközöket és módszereket használtak (pontosabb mérés, jobb mikroszkóp, fényképezés, színekélemzés stb.). Nagyobb kutatógárda, egyetemi és nagyüzemi laboratóriumok álltak rendelkezésre. A várható eredmény a természettudományok és a műszaki kultúra több területén nem marad el.

A modern, új eszközök alkalmazásával a sejtek belső felépítésének megismerése alkalmas és lehetőséget adott az életfolyamatok feltárására. Darwin az emberi nem kialakulásának nagy kérdésére adott feleletét Haeckel fejlesztette tovább, amivel a materialista gondolkodás gyors terjedése függött össze. A század második felében Pasteur és Koch felfedezései nyomán a tömegpusztító járványokat Európából gyakorlatilag kizárták. Kifejlődött a kémiai ipar, a villamosági ipar és a hadiipar (Nobel; nitroglicerin).

A természettudományok fejlődésének még nagyobb korszakára áll az, hogy a mechanika 200 évig tölt be vezető szerepet, s még utána 100 évig domináns ág marad. A XIX. század végén a fizikában, majd a tudomány egész fejlődésében – Lenin meghatározásával a „legújabb forradalom” zajlik le – sikerült átlépni a mikrokozmosz határát. Az ipar és a technika rohamos fejlődésével összefüggésben a természettudományok a századfordulótól forradalmi módon fejlődnek.

A fejlődés során két alapvetően ellentétes folyamat kapcsolódott össze: a természettudományok számos szűkebb tudományterületre szűkültek, különültek; ugyanakkor az elkülönült területek között egyre nélkülözhetlenebbé vált az együttműködés. A specializáció, differenciáció és integráció kettős, de mindig kölcsönös folyamata figyelhető meg ma is.

A XX. század alapvető, differenciáltan fejlődő természettudománya a fizika lett: a radioaktivitás, a radioaktív hasadás elmélete (Curie, Sklodowska); a relativitáselmélet megalkotása (Einstein); a kvantumelmélet kidolgozása (Planck, Einstein, Bohr, Heisenberg) alapvetően megváltoztatta az anyag szerkezetéről, a térről és az időről, a mozgásról, a fizikai folyamatok folytonosságáról és megszakítottóságáról alkotott addigi elképzeléseket.

A 20-as, 30-as években a fizikai kutatások legfontosabb specifikus területe az atom- és magfizika lett. A harmincas évek végén a magfizikai, szubatommfizikai kutatások a természettudományok fejlődésének magában álló „vezetője”. A magfizikát csak egy lépés választotta el attól, hogy energiát állítson elő az uránium atommagjának hasítása útján.

Ennek a differenciált, specializált fejlődésnek a hatása a természettudományok más területein is megmutatkozik: nagymértékben fejlődik a magfizika, a kémia, az asztrofizika, a geológia és a biológia.

A kémiában a szintetikus anyagok előállításában jelentkezik a legfontosabb eredmények. A biológiai és az orvostudományok a vitaminok tanulmányozásával és előállításával (Szentgyörgyi Albert), az antibiotikumok felfedezésével, a víruskutatással elért sikerekkel, az átöröklés néhány fontos, alapvető problémájának megoldásával járultak hozzá a természettudományok egységes, integrált fejlődéséhez.

Érdekességként említjük, hogy két fizikai módszer átvétele a biológiában, az elektronmikroszkóp és a radioaktív izotópok alkalmazása tette lehetővé, hogy a sejtről molekuláris szintre tevődjen át a kutatás.

A magasabb rendű idegműködés tanulmányozásában Pavlov és iskolájának eredményei lehetővé tették az élő szervezet és a külső környezet közötti kapcsolat feltárását, ezáltal a fejlődéstani fellendülését.

Az USA-ban és a SZU-ban új agrotechnikai és állattenyésztési eljárások egész sorát dolgozták ki, Burbank, Tyimirjavez, Micsurin, Dikucsajev és mások. A földrajz és a földtan tudománya századunkban elsősorban a kevésbé feltárt területek tanulmányozására és az ismeretek elmélyítésére összpontosította erőfeszítését.

A XX. század kezdete óta a műszaki élet, az ipari termelés gyors fejlődése szoros összefüggésben volt az ipar tudományos és műszaki bázisának, közvetve és közvetlenül a természettudományoknak a fejlődésével. Az üzemek és a közlekedés villamosítása, az automata géprendszerekre való áttérés, a belső égésű motorok alkalmazása, a kémiai technológia, a bányászat gépesítésének előrehaladása, a futószalag-rendszeren alapuló tömegtermelés térhódítása, a légiközlekedés kifejlődése, a rádió- és filmtechnika tökéletesedése, valamint a televíziós kísérletek előrehaladása jelezték a legjelentősebb technikai folyamatokat a XX. század első – nagyobb – felében.

Napjainkban a legfontosabb ágak: az energetika, a makrokémia, a rakétatechnika, a molekuláris biológia, a fizikokémiai genetika.

A fizika most is megkülönböztetetten fontos: az atommagfizika az elemi részecskék fizikája, a szilárdtest fizika (félvezetők) és a kvantumelektronika (lézer).

A fejlődés üteme hihetetlenül nagy. A tudományba, főként a műszaki- és természettudományokba vetett bizalom ennél fogva gyakran nem mondható töretlennek. Elhangzott a vád: a tudomány elembertelenít, elidegenít és veszélybe sodorja az emberiséget. A technikai-technológiai fejlődéssel szemben táplált szkepticizmus és nihilizmus a tudományra is kiterjedt, a „zárónövekedés” hívei javasolták a kutatásba fektetendő beruházások befagyasztását.

A tudományos fejlődés bármennyire „félelmetes” méretű – hiszen Einstein a nukleáris energia felszabadításához vezetett folyamatok láttán kijelentette: „bár inkább kovács lettem volna” –, a kibontakozás, a tudományos ismeretek feltárása, a „befoghatatlannak” látszó gyorsulást megfelelően követő méltó eszméket, korszerű marxista világnézetet teremt.

1937-ben, Rutherford halálakor az elemi részecskék világa hat részecskéből állt. 1945 és 1960 között további 30 részecskét sikerült felfedezni. Újabb 5 éven belül hetvenet! A hetvenes években mintegy 200 elemi részecske vált ismeretessé. Most átlag kettőt fedeznek fel havonta!

Valóban óriási mennyiségű ismeretanyag halmozódik fel, „több”, mint amennyit az emberi ész önmagában elrendezhet. A tapasztalat ma nagyobb elméleti erőfeszítést igényel, átfogó, viszonylag ellentmondásmentes, integrált elméletek kidolgozására van szükség, amelyek nem jelentenek mást, mint köznapi gondolkodásunk határainak valamilyen módon való „meghaladását”.

A megfelelően megalapozott tudományos, materialista, marxista világnézet révén alkalmassá válunk továbbra is a gyorsuló fejlődés – látszatra széteső – mérhetetlen ismeretanyagának integrált, összefogott és érzékelhető, mérhető követésére és irányítására. Amit Newton a fluencia fluxiójának, Leibniz a különbség különbségének nevez, a mozgásfolyamatok „mérésére” alkalmas. Száz év múlva Goethe és Beethoven kortársa, Hegel megfogalmazza a dialektika híres törvényeit. Marx a szükséges kiigazításokkal beépíti a dialektikus materialista világnézetbe. Világnézetünk következetes erőfeszítést jelent a köznapi gondolkodás korlátainak a meghaladására, a megkövült, kihűlt tételeknek a megváltoztatására.

A természettudományok oktatása és a világnézetű nevelés

A természettudományok rohamos fejlődése előtérbe állítja Fourastie javaslatát, hogy a tantervek és tankönyvek ne csak azt tartalmazzák, hogy mit tudunk, hanem azt is, hogy mit nem tudunk az illető tárgyról.

A dialektikus materialista világnézet kialakításának lehetséges célja ebben az értelemben a korábbi hazai természettudományos tantervekben és tankönyvekben nem nyert kellő megalapozást. Ezt állapította meg az az akadémiai bizottság is, amely a hetvenes években vizsgálta a természettudományos távlati tantervjavaslat kidolgozása során a jelentősebb – módosításokat igénylő – tantervi és szemléletbeli hiányosságokat:

„A szűk és elavult mechanisztikus anyagelmélet szellemében oktatott fizika és kémia nemcsak a biológia egzakt megalapozását tette lehetetlenné, hanem cáfolni látszik mindazt, amit a dialektikus materialista világnézetről, a világ anyagi egységéről tanítani szeretnénk. A gimnáziumi természettudományos tárgyak mechanisztikus-lexikális anyagában

sem az anyagi világ egysége, sem a természet dialektikája, sem az evolúciós szempont nem jutott kifejezésre.”³

Az ilyen szellemben oktatott tantárgyak rendszerében a nevelési célok csupán formalitássá szűkülnek. Ahogyan Faludi Szilárd már elég régen megírta: „ameddig nem rendeljük alá az egyes tantárgyakat – sajátágaiknak és a szaktudományokhoz fűződő kapcsolataiknak a természetszerű megőrzése, de mindamelllett a nevelési célokkal és a nevelési folyamat törvényszerűségeivel való megegyeztetése mellett – bizonyos közös, általános elveknek, addig a nevelés céljai mindig csak utólag kerülnek oda a tanterv elejére, miután az egyes tantárgyak a maguk részét már szuverén módon kihásították és az így létrejött 'egészhez' kell egy közös 'bevezetést' írni”.⁴

Ezek a problémák is igazolják annak szükségességét, hogy foglalkozzunk azzal a kérdéssel, hogyan bővülnek és változnak a világnézeti nevelés feladatai és ezek megvalósítási lehetőségei napjainkban, a XX. századi tudományos-technikai fejlődés hatására.

A természettudományos ismereteknek a világnézeti nevelésben – megítélésünk szerint – a következő területeken jut fontos szerep:

A természettudományok a dialektikus materialista világnézet alapvető kérdéseit érintik, mint amelyen például: az anyag fogalma, az evolúció, a világegyetem és a Föld kialakulása, az ember megjelenése, az anyagi világ egysége, anyag és mozgás, tér és idő, a világ megismerhetősége.

Az egységes anyagi világot a szaktudományok egy-egy speciális szempontból vizsgálják. Az egyes szaktudományok az anyag különböző mozgásformáit tárgyalják, azok összefüggéseit is kiemelve. A természettudományok és a világnézeti nevelés kapcsolatában ezek a területek régóta ismertek, szinte klasszikusnak mondhatók. Az eddigiektől azonban lényegesen eltérő tartalmat nyernek, ha ezeket két – régebben meglehetősen elhanyagolt – ma egyre inkább előtérbe kerülő mozzanat figyelembevételével vizsgáljuk.

Egyrészt ma a természettudományok oktatásában a XX. századi tudományos eredmények felhasználására kell törekednünk, mivel ezek – különösen az atomfizika kvantumtechnikai értelmezésén alapuló anyagszerkezeti vizsgálatok és azoknak a fizika, a kémia és a molekuláris biológia területén történő alkalmazása – a dialektikus materialista világnézet néhány alapvető kérdésének az eddigieknél egzaktabb megvilágítását teszik lehetővé.

Másrészt – éppen az előbb említett anyagszerkezeti eredmények alapján – századunkban reális lehetőség nyílt a természettudományok integrációjára. Sőt, miként ezt a folyamatot korábban érzékeltettük, ez a lehetőség kikerülhetetlen! Az integrációnak a megfelelő vetülete egyre nagyobb szerepet kap az oktatásban is, mivel felbecsülhetetlen szerepe van az anyagi világ egységének értelmezésében és az egységes anyagi világ közösen – kiemelt alapelvek, vezéreszmék alapján – történő megismerésében. Az integráció a természettudományok tanításán túl is fontos tényezővé válhat a világnézeti nevelésben, hiszen a történelmi és a társadalmi jelenségek egységes értelmezésében, a természeti és a társadalmi jelenségek közös bázison történő vizsgálatában és végső soron ezek filozófiai általánosításában szintén alapvető fontosságú.

³ MTA – Javaslat a természettudományok tanítására II. (Összefoglaló jelentés. Fizikai Szemle 1976. 8. sz. 310. o.)

⁴ Faludi Szilárd: A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában (Ped. Szemle 1. sz.)

*A természettudományok oktatásának integrációja
és a világnézetű nevelés*

Az alábbiakban annak vizsgálatával foglalkozunk, hogy a két tényezőnek – a XX. századi természettudományos eredményeknek és a természettudományokban megnyilvánuló integrációnak – a gimnáziumi oktatásba való beépítése konkrétan mennyiben módosítja a világnézetű nevelést célzó feladatokat, illetve mennyiben bővítheti az elérhető célok körét.

Századunk természettudományos kutatásainak intenzív fejlődését, a határterületeken kialakuló és az integrálódási folyamatban fontos szerepet játszó új tudományágak – pl. a kvantumkémia, a magkémia, a molekuláris biológia stb. – létrejöttét elsősorban a fizika XX. századi fejlődése alapozta meg. Simonyi Károlyt idézzük, aki ennek a fejlődésnek a lényegét a következőkben fogalmazta meg:

A fizika XX. századi forradalma „alapvetően különbözik a XVIII. századitól. Itt nincsenek eltakarítandó törmlékek, semmit nem rombolnak le, csak mindent a helyére raknak. A newtoni mechanikában, ha lehet, talán még nagyobb lett a bizalom, éppen érvényességi korlátainak pontos ismerete miatt. A „végleges igazság” jelzőt ugyan elvesztette, de ezt már az új elméletek sem kapják meg. Mostantól fogva a fizika történetileg lezárt szakaszai a természet egyre pontosabb megismerését jelentő korlátozott érvényű, de éppen korlátozott érvénnyel tovább élő törvényeit tartalmazzák. A tudomány részleteiben egyre bonyolultabbá válik, alapjaiban inkább egyszerűsödik. Az antik és középkori mozgóató cél, a tökéletes összhangra való vágyakozás helyét a ható okok foglalták el; ez később egy funkcionális tér-idő kapcsolattá fakul, míg ma a megmaradási törvények által megszabott korlátok között lezajló valószínűségi folyamatokat tekintjük alapvetőnek.”⁵

A XX. század természettudományos eredményei közül a korszerű oktatás és a világnézetű-ideológiai nevelés szempontjából egyik kiemelekedően fontos terület a relativitás-elmélet. A relativitáselmélet számos világnézetű problémát vetett fel. A kísérletileg is igazolt fizikai megállapítások filozófiai következtetései sokféle értelmezésre adtak lehetőséget, de megfelelő megközelítéssel a „fizikai tartalom által inspirált természet szemléleti motívumok jelentősen hozzájárultak a dialektikus materialista természetkoncepció továbbfejlődéséhez”.⁶ Ezek közül most kettőt emelünk ki. A relativitáselmélet a négydimenziós tér-idő fogalom bevezetésével a dialektikus materializmusnak azt az alapvető tételét példázza, hogy az anyag és a mozgás egymástól elválaszthatatlan. Az objektív anyagi világ alapvető eleme a négydimenziós esemény, amely a mozgást eleve magában foglalja. Ezt a tulajdonképpeni „régű” marxista alaptételt úgy kell értelmeznünk, ahogyan például Müller Antal megállapította: „... bár a természettudományok, és különösen a fizika, már létrejöttük óta operálnak a tér és idő fogalmával, a relativitáselmélet volt az első olyan szaktudományi diszciplína, mely a tér és idő konkrét mibenlétére vonatkozó eredményeket produkált ... a tér, az idő és a mozgás egységes értelmezésén alapuló dinamikus eseménystruktúra feltételezése a relativitáselmélet fizikai tartalmának köz-

⁵ Simonyi Károly: A fizika kultúrtörténete (Gondolat 1978. 28. o.)

⁶ Müller Antal: Fizikai megismerés és dialektikus materialista természetfelfogás (Kossuth 1974. 190. o.)

vetlen következménye, vagy inkább alkotóeleme, s ezért ez az elmélet bizonyos fokig valóban kitüntetett szerepet játszott a korszerű filozófiai tér-idő koncepció kialakításában.”⁷

Az anyag-mozgás kapcsolatot emeli ki az az einsteini összefüggés is ($E = m c^2$), amely a nyugvó tömeghez is hozzárendeli az energiát, mint a mozgás lehetőségének megnyilvánulását. Ez egyben az anyagfogalom dialektikus materialista kiszélesítésének megerősítését is jelenti, amennyiben egy test tehetetlen tömege teljes egészében sugárzó energiává alakulhat.

A XX. századi fizikai kutatások másik – a világnézeti nevelés szempontjából is – fontos területe, amelynek megfelelő középiskolai tanítása igen lényeges: a kvantummechanika. A középiskolai tananyagba épült kvantummechanika elemeinek segítségével helyesen értelmezhetők a mikrofizikai jelenségek, a valóságnak megfelelő módon írható le az atom felépítése. Egységes rendszerbe foglalhatók és a kölcsönhatási szintek szerint osztályozhatók a különböző mozgásformák, a mikrofizikai, a makrofizikai, a kémiai, a biológiai jelenségek.

Merre vezet a természettudományok további fejlődése? Hogyan tudjuk ezt az ütemet és irányt a középiskolában követni?

Szovjet vezető tudósok megítélése szerint – a jövőt illetően – a természettudományos fejlődési trendvonalak így alakulnak:

A biológia lesz a természettudományok vezetőága, ezen belül a molekuláris biológia, a genetika és az élettan. E helyzet magyarázatát a társadalmi-tudományos feladatok teljesítésének igénye adja: pl. a környezetvédelem, az élelmiszeripar, az emberi szervezet alkalmazkodóképességének növelése.

Igazoltnak látszó feltételezések szerint a molekuláris biológia a természettudományokhoz kapcsoltnak mintegy egy évtizeden át „vezethet”, hidat képez a természettudományok között: a bioorganikus kémia (biopolimerek kémiája), a biofizika, a biomechanika és a biokibernetika.

A természettudományok fejlődésének trendvonalait kutatva lehet és kell néhány összefüggést, törvényszerűséget érzékelnünk:

A természettudományokon belül a vezető tudományág közeledik a vezetőcsoportozáshoz. Váltakozásuk elveszti korábbi egyértelműségét és határozottságát. Egy-egy vezető, kulcsprobléma kerül előtérbe valamely tudományágban. A vezető ág a legszorosabb kapcsolatban fog együttműködni a tudományokkal. A komplexitás növekedik. A természettudományok és a társadalomtudományok is „szövetkeznek”. Növekszik a pszichológiai faktor szerepe. A pszichikus megterhelés emelkedik, az információrobbanás „megszokott” jelenség. A monoton, formalizált tevékenységtől el kell jutni az emberi alkotóképességhez.

A mai élet számára igazán fontos, nagy komplexitásfokú kérdések megragadása középiskolai szinten az integrációs törekvések irányításával – mint egyik lehetséges megoldással számolva – elképzelhető, realizálható. Az izoláció, a túlzott leegyszerűsítés, a tantárgyak egymás melletti, elszigetelt, elkülönített, mozaikos tanítása történetileg és tudományelméletileg azt a látszatot konzerválja, hogy a komplex, összetartozó emberi problémáknak a megoldására még mindig nem vagyunk eléggé felkészülve. A természettudományok

⁷Müller Antal: i. m. 193. o.

diszciplináris fejlődés a természettudományos középiskolai oktatás összetettebb, integrált, koordinált formáihoz vezet el, amely nem kérdőjelezi meg a szisztematikus diszciplináris megközelítési eljárások lehetséges voltát, de involválja a korszerű oktatás időben racionális, a komplex problémák előtérbe állítását gyorsabban felvállaló integrált forma alkalmazásának szükségességét.

Ha arra a kérdésre akarunk válaszolni, miben áll az integrációs megoldás lényege, akkor nem tautológia, amikor azt mondjuk: az integrációban! Az integráció közös eszme, rendezőelv köré gyűjti a tantervi tudásanyagot. Ilyen rendezőelv a dialektika, világnézetünk egész metodológiája. Minden tudományos vagy iskolai integrációs törekvés maga is a tudományos ismeretek rendszerének integrációs terméke. Az integráció szükségességét támasztja alá az a tény is, hogy minden természettudományos kutatásnak, így az anyag szerkezetét egyre mélyebben megismerő fizikusok kutatásának is igen fontos tényezője a matematikai módszerek alkalmazása.

A marxizmus mindig is törekedett a matematika felhasználására, hiszen mindig is a világ megismerhetőségéből és a racionális apparátus iránti bizalomból indul ki. Marx is matematikával támasztotta alá a Tőke második kötetébe foglalt alapvető gazdasági elemzéseit. Ma a matematika és a tudomány kapcsolatai új területeken, új szintézisben valósulnak meg. Ez a „viszony” a tudomány egyik leginkább kutatott témája.

A „modellezés” világnézeti nevelési szerepe

A modellezést elsősorban ismeretelméleti vonatkozásai teszik fontossá a világnézeti nevelés szempontjából. Minden új jelenség vizsgálatában alapvető a már ismert jelenségekkel való összehasonlítás, a közös vonások kiemelése – azaz modell megalkotása –, később a hibás modell elvetése, illetve szükség szerinti módosítása.

Az atomi méretek világában kiemelt fontosságú a modellek szerepe, de éppen a mikrofizikai jelenségek kvantummechanikai leírása hívja fel a figyelmet a modellezés helytelen alkalmazásának veszélyeire. Fényes Imre írja erről: „A hétköznapi szemlélet csak a megszokottat tudja elképzelni, a szokatlant nem. A mikrovilágról viszont makroszkopikus modellt készíteni, a tények lényeges meghamisítása nélkül nem lehet. Mi más lehet tenni, mint kompromisszumot kötni: modellt készítünk, de a képben a kontúrokat elmoszuk. Ilyen módon egy belső ellentmondásokkal teli kép születik, amely ezenfelül mind a makro-, mind pedig a mikrofizikai törvényeknek ellentmond. Ha most már elfelejtjük, hogy mindez csupán kompromisszum, a legképtelenebb filozófiai konzekvenciák levonására kényszerülünk.”⁸ A modellezés ilyen veszélye reális veszély, a kvantummechanika egzakt eredményeinek interpretálásakor számos fizikusnál és filozófusnál találkozunk ebből eredő, idealista értelmezésekkel. Ezért is szükséges, hogy a modellezésről világos, helyes képet alakítsunk ki a tanulóknak.

A mikrofizikai jelenségek jellege alapvetően különbözik a „klasszikusoktól”. Ez elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a mikrofizikai objektumok „kettős természetűek”, azaz egyidejűleg rendelkezhetnek klasszikus hullám-, ill. klasszikus részecske-tulajdonságokkal. Schrödinger ez alapján olyan egyenletet állított fel, amelynek megoldásaként

⁸ Fényes Imre: A kvantummechanika klasszikusai. – Bevezetés. (Gondolat 19.)

adódó ún. hullámfüggvények a szabadon mozgó elektrontól, a periódusos rendszer elemein keresztül az azokból felépülő molekuláig leírják az egyes rendszereket. E függvények hullámokat, ún. valószínűségi hullámokat jellemeznek, amelyek maximum-, illetve minimumhelyei a mikrorészecskéknek a rendszerben történő elhelyezkedésére, adott helyen való előfordulási gyakoriságára utalnak. Így a mikrojelenségek leírásakor a klasszikus mechanikai leírás helyébe a valószínűségi leírás lép.

Ezzel konkrét megerősítést kap a dialektikus materialista determinizmus koncepció. Eszerint az anyagi tényezők által való meghatározottság jellemzi a természet jelenségeit, és ebben a meghatározottságban a szükségszerűség és a véletlen – dialektikus kapcsolatban – egyaránt szerepet játszik. Érdemes idézni Müller Antal ide vonatkozó megállapításait, többek közt azért is, mivel az idézetben előforduló, a múlt században kidolgozott klasszikus statisztikus fizika – bár a régebbi középiskolai fizika tantervben nem sok helyet kapott – szintén rendkívül fontos filozófiai következtetések konkrét alapját képezi: „Az, hogy a szükségszerűség a véletlenek halmazán keresztül jut érvényre, tulajdonképpen már a klasszikus statisztikus fizikai jelenségek esetében is világosan látszott, és ez jelentősen hozzá is járult Engels determinizmus koncepciójának kialakításához. Pl. a kinetikai hőelméletben az egyes molekulák mozgása a gáz mint egész szempontjából véletlen, viszont az igen nagyszámú molekulából álló gáz makroszkopikus hőtulajdonságai (nyomás, hőmérséklet, entrópia, hőenergia stb.) törvényszerűen változnak, mint szükségszerűség jelennek meg. Hasonlóképpen a mikrofizikában is, az objektum adott pillanatban mérhető paraméterértékei véletlenek, így azokra előzetesen csak véletlen kijelentéseket lehet tenni, de az állapot egésze törvényszerűen változik. Ezt írja le a kvantummechanikai hullámegyenlet. Ezek a tények ugyancsak alátámasztják azt a felfogást, hogy a természeti törvények általános formájának a statisztikus törvényt kell tekinteni.”⁹

Korszerű természettudományos világkép és korszerű oktatás

A XX. században a többi közt a kvantummechanika segítségével lehetőség nyílt arra, hogy az eddigieknél pontosabb képet alkothassunk a természet struktúrájáról. Az anyag fejlődési folyamatát vizsgálva fellelhetünk az anyagi testek kialakulásában bizonyos folytonosságot – fizikai részecskék, kémiai anyagok, mechanikai tömegek, élőlények stb. –, de ezek között lényeges minőségi különbségeket is tapasztalunk: minőségileg különböző kölcsönhatási szintek, mozgásformák hordozói.

A világ jelenségeinek alapja ezek szerint a különböző megmaradási törvények által meghatározott irányú kölcsönhatások. Ilyen megmaradási törvények a makroszkopikus jelenségek esetében az energia- és impulzusmegmaradás, a mikrofizikai jelenségek világában a töltésmegmaradás, a barionszám megmaradása, a leptontöltés megmaradás stb. A megmaradási tételek fontosságáról írja Marx György a következőket:

„Minden mozog, változik. A természet általános megmaradási tételei folytán a mozgás soha nem halhat el. Ha pedig speciális megmaradási tételek értelmében a primitíven

⁹ Müller Antal: i. m. 213. o.

romboló mozgásformák le is fékeződnek, kibontakozik az anyag magasabb rendű átalakulásának számtalan változata, amit a „fejlődés” szó fejez ki.”¹⁰

Az egyes mozgásformákat a következők szerint csoportosíthatjuk, jelezve azok anyagi hordozóit is:

kvantummechanikai mozgás (mikrorészecskék)	szubatomáris fizikai mozgás (atommagok, elektronok, nukleonok stb.) kémiai mozgás (atomok)	Termodinamikai mozgás (mikrorészecskék statisztikus sokasága)
Makromechanikai mozgás (makrotestek)	molekuláris fizikai mozgás (molekulák és hal-mazaik) geológiai mozgás (ásványok, kőzetek)	Kibernetikai mozgás (vezérlőrendszerek)
	biológiai mozgás (fehérjék, sejt, növények, állatok)	
	átmenet a társadalmi mozgásba	

Ebből a csoportosításból is kitűnik, hogy az egységes természet „különböző területei” nem különíthetők el a klasszikus természettudományi ágaknak megfelelően. Az elmosódó határterületeken új tudományágak ismeretanyagát találjuk. Igen lényeges lenne a különböző mozgásformák, kölcsönhatási szintek mibenlétének és egymással való kapcsolatukkal a természet egységének hangsúlyozása a természettudományok középiskolai oktatásában. Ez valódi – „nem mesterséges” – kapcsolatot jelentene a különböző mozgásformáknak megfelelő tantárgyak között. Eszerint az oktatásba is bekerülhet a természettudományoknak az a dialektikus sajátossága, amely a tudományágak széttagoltságában megnyilvánuló differenciálódási és a tudományoknak az ismeretek általános rendszerében való egyesítésében megnyilvánuló integrálódási tendencia egységében rejlik.

Áttekintésünk a világnézeti nevelés szempontjából fontos XX. századi természettudományos eredményekből korántsem lehet teljes. Bármennyire is vázlatos a megadott kép, igyekeztünk mégis a leglényegesebbeket kiemelni a világnézeti nevelés szempontjából.

Végezetül az alábbiakban tézisszerűen „összefoglaljuk” a természettudományok középiskolai oktatásának világnézeti szempontjából legfontosabb célkitűzéseit:

A tanulók a középiskolai oktatás folyamatában

- ismerjék meg és értsék meg az anyag fizikai, kémiai és biológiai mozgásának alapvető törvényszerűségeit;

¹⁰ Marx György: Jövönk az univerzum (Magvető 1969. 40. o.)

- az egyes szaktudományokhoz kapcsolódó közös ismeretek – a szaktudományokat integráló általános elvek – kiemelésével értsék meg a természet, az anyagi világ egységét;
- ismerjék meg a fizika, a kémia, a biológia megismerési módszereit;
- ismerjék meg az egyes kölcsönhatásokat és a megmaradási elveket, és értsék meg ezek világnézeti jelentőségét;
- tekintsék az anyagszerkezeti ismereteket a természettudományok egységének kiindulási alapjául;
- értsék meg a statisztikus törvények jellegét;
- ismerjék és értsék meg az anyag kettős természetét (a fény és a részecskék kettős természetét);
- értsék meg a modellezés lényegét, és sajátítsák el módszereit;
- értsék meg a tömeg-energia kapcsolat lényegét;
- ismerjék meg a struktúra és a funkció összefüggését;
- ismerjék meg és értsék meg az élővilág egységét, az élő és élettelen kapcsolatát;
- ismerjék meg az anyag fejlődéstörténetét és az evolúció legáltalánosabb törvényszerűségeit.

Az új tanterv az előző tanterveknél konkrétabb világnézeti nevelési feladatokkal és lehetőségekkel kívánja megvalósítani azt a célt, amelyet a bevezetőben így foglal össze:

„Egységes, integrációra törekvő nevelési-oktatási folyamatban kell – a tanultakra és a közösségi tapasztalatokra támaszkodva – egyre tudatosabbá tenni a tanulóknak a dialektikus materialista világnézet alapjait. El kell érni, hogy az elemzett, értelmezett, rendszerezett, szintetizált ismereteken és élményeken nyugvó világnézet határozza meg a fiatalok magatartását, igényüket a további megismerésre, állásfoglalásra és cselekvésre.”¹

Helyes célokat tűz ki a „Világnézetünk alapjai” c. tantárgy is: „A világnézetünk alapjai a középiskolai tantárgyak tartalmából levonható világnézeti–politikai következtetésekre épül. A tantárgy tanítási feladata, hogy ezekből kiindulva törekedjék az egységes világnézet kialakítására; bizonyítsa be, hogy a társadalom és az emberi tudat az anyag fejlődésének eredménye, s hogy bár a társadalom mozgása a tudatos emberi tevékenységen alapul, fejlődését – éppúgy, mint a természet folyamatait – objektív törvények határozzák meg.”²

Ezek a kitűzött célok alapvetően helyesek. Úgy véljük mégis, hogy új és a jövődő szempontjából még korszerűbbnek ítéltető tanterveink nevelési céljaiban a világnézet-formálás területén igazán akkor érhetünk el valódi eredményeket, ha szem előtt marad az az elv, amelyet Zrinszky László így fogalmazott meg: „... a világnézet sohasem egyszerűen az iskolában elsajátított ismeretek szintézise, hanem a teljes életgyakorlaté. Csakis az a világnézeti nevelés lehet hatékony, amely a világ fogalmi képét nemcsak felépíteni tudja, hanem azt is meg tudja mutatni, hogy hogyan érdemes élni ebben a világban.”³

¹ A gimnáziumi nevelés és oktatás terve (OM 1978.) Tankönyvkiadó 14. o.

² U. az: 133. o.

³ Zrinszky László: Tanterveink és a világnézeti szintézis (Akadémiai Kiadó, 1979. 139. o.).

AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY
DINAMIKUS FAKTORAI

A tehetség és a teljesítmény összefüggése régi és aktuális probléma mind a tudományban, mind a nevelés gyakorlatában. Az bizonyos, hogy az ember képességei, s ezeknek a tényleges teljesítményben való megnyilvánulásai között bizonyos dinamikus, motivációs jellegű tényezők közvetítenek. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy az iskolai teljesítményt milyen dinamikus faktorok határozzák meg elsősorban, s hogy mi a klasszikus értelemben vett teljesítménymotiváció szerepe az iskolai teljesítmény, illetve a személyiségfejlődés alakulásában.

A probléma

Mióta iskola van, mindig és mindenütt megfigyelhető volt, hogy egyesek számára vonzó, másoknak terhes, elbátortalanító az iskolai tevékenység, mindig voltak sikeresnek mondható gyerekek, s olyanok, akiket inkább kudarcok értek az iskolában. A nevelés már évszázadok óta keresi a sikerek és kudarcok okait. A pszichológia pedig, mióta mintegy száz éve W. James az önértékelést az igény szint és a siker hányadosában határozta meg, azóta a sikerkeresés és a kudarcckerülés dimenzióiban gondolkodik. A már közismert klasszikus elméletek nyomán elterjedt az a felfogás, hogy a teljesítményt meghatározó motivációs tényezők tulajdonképpen két faktor köré csoportosíthatók: az egyik a teljesítményt elősegítő sikerremény, teljesítményre való irányulás, a másik a teljesítményt károsan befolyásoló kudarcfélelem, a kudarc elkerülésére való irányultság. Ez a felfogás azonban rendkívül leegyszerűsíti a kérdést, s így nem magyarázhatja meg a teljesítőképeség és a teljesítmény összefüggéseit. Hiszen már a gondolatot elindító J. W. Atkinson felfogásában¹ a sikerkeresésben alapvető a feladat teljesítése utáni büszkeség érzésének képessége, a kudarcckerülésben pedig a cél el nem érése esetén a szégyenérzés képessége. Márpedig ez utóbbinak komoly teljesítményre motiváló szerepe lehet. Több kutató² fel is vetette azt a gondolatot, hogy mind a sikerkeresés, mind a kudarcckerülés iskolai teljesítményt fokozó motivációs tényező lehet. Lehet, hogy az egyik tanulót inkább a siker jutalmazó, a másikat a kudarc büntető jellege teszi képessé fokozott erőfeszítésre, s így sikerebb teljesítésre.

¹ Atkinson, J. W.—Feather, N. T. (1966): A Theory of Achievement Motivation. New York, Wiley.

² Birney, R. C.—Burdick, H.—Teevan, R. C. (1969): Fear of Failure New York, Van Nostrand.

Elgondolkodtató az is, hogy a teljesítménymotivációval kapcsolatos mérések és az iskolai teljesítmény között igen gyenge összefüggés mutatkozik általában. Ezzel kapcsolatban érdekes S. Fineman³ és Rókusfalvy Pál⁴ véleménye. Szerintük a teljesítménymotiváció általános személyiségvonásként csak ismeretlen vagy kevésbé begyakorolt tevékenységre ösztönöz, az egyes specifikus területeken viszont csak az adott specifikus teljesítménymotiváció vizsgálata nyújthat használható információt. Mivel ez a szovjet kutatásokkal éppúgy egybevágh, mint saját korábbi eredményeinkkel, ez is vizsgálatunk egyik szempontját képezte.

Végül kutatásunk legfőbb alap gondolata az volt, hogy ma már csak integrált, a személyiség egészét figyelembe vevő motivációvizsgálatokkal lehet a nevelésben felmerülő kérdésekre reális választ adnunk. Ezért a teljesítményt megalapozó motivációs tényezőket az egyénre jellemző, személyiségét alapvetően meghatározó motivációs rendszeren belül vizsgáljuk. Az egyéni motivációs rendszer is tanulás útján alakul ki, s alapvetően meghatározza az ember tanulását. Így a teljesítménnyel kapcsolatos dinamikus faktorokat éppúgy, mint az egyéni motivációs struktúra fő tényezőit a nevelő hatásokkal együtt, a személyiségfejlődést a fejlesztéssel egységben szemlélő modellünk alapján igyekeztünk megragadni.⁵

Vizsgálati problémánkat ennek megfelelően a következő feltevések köré csoportosítottuk:

– a nevelésben szereplő motivációs tényezők csak az egész személyiséget, s a személyiségfejlesztést figyelembe vevő integrált szemlélettel ragadhatók meg a gyakorlat számára is hasznosítható módon;

– a motivációnak az adott tevékenységi területnek megfelelő vonásai vannak; az iskolai tevékenység is sajátos terület, sajátos motivációs jellemzői lehetnek, s ezeken belül kell a teljesítmény motivációs alapjait megtalálnunk;

– a teljesítménymotivációval kapcsolatos kutatásokban felmerült általános jellemzők (mint a sikerből eredő öröm és a kudarc nyomán fellépő szégyen érzése) fontos dinamikus faktorok lehetnek, de a teljesítményt az egyéni motivációs rendszer egészétől függő módon határozzák meg;

– a motiváció, s ezen belül a teljesítménymotiváció, sokarcú jelenség; így elsősorban a motivációs típusok ragadhatók meg, vagyis elsősorban a személyiség „motivációs stílusa”, a motívumoknak az adott egyénre jellemző szerkezete alapján tehetünk a teljesítményével, nevelésével kapcsolatban gyakorlati értékű megállapításokat.

Módszer

A vizsgálatok átfogó keretét meghatározó személyiségfejlesztési motivációs modell a nevelési folyamatban alakuló és működő motivációs jellemzők rendszerére irányul. Eszerint az aktuális motivációs történések összegződése a nevelési folyamat során tartós

³ Finemann, S. (1977): The achievement motive construct. British Journal of Psychology, Vol. 68. 1–22.

⁴ Rókusfalvy Pál (1977): Pszichológia testnevelőknek és edzőknek. Budapest, Sport K.

⁵ Kozéki Béla (1980): A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Budapest, Akadémiai K.

motivációs jellemzők kialakulását eredményezi, ezek kölcsönhatásából pedig az egyénre jellemző motivációs rendszer jön létre. A modell fő tényezői az emberi kapcsolatokra, az aktivitásra és a felelősségvállalásra való ösztönzések, illetve az ezek alapján létrejövő késztetések. E három fő tényező alapján – nevezzük őket az egyszerűség kedvéért szociális, kognitív, illetve morális motívumoknak, a motivációs szerkezet három plusz, nulla, vagy mínusz jellel látható el. Minden gyerek besorolható egy-egy ilyen típusba a motiválás szempontjából (a három jel itt azt jelenti, hogy milyen értékű a gyermeket érő szociális, kognitív, illetve morális motiválás). Ugyanígy határozható meg az iskolás korú saját motivációs szerkezete, valamint egy-egy saját területtel kapcsolatos motivációs típusa (ott a három jel a szociális, kognitív, illetve morális téren való motiváltságnak fokát fejezi ki, az adott szempontból). Tehát például a ++– szerkezet a szociális és kognitív téren erős pozitív, a morális területen negatív motívumokat jelent, az ilyen gyermek az emberi kapcsolatok és az aktivitás keresésére, ugyanakkor a morális normák, a felelősségvállaló viselkedés elkerülésére ösztönzött, illetve késztetett.

A teljesítménymotiváció differenciált elemzéséhez az eddigiek alapján a teljesítménymotiváció sajátos jellemzőit s a személyiségfejlesztés sajátosságait is figyelembe vevő modellt alkottunk.⁶ Így először külön területként határoztuk meg a sikerre való törekvést, valamint a kudarc elkerülésére való igyekezetet mint alapvető dinamizmust. Mindkét területen négy motiváció-forrást határoztunk meg: a) a teljesítménymotivációt mint általános tényezőt, b) az iskolai teljesítmény saját motivációját, c) az egykorúak körében elfoglalt helyzet teljesítménymotivációs hatását, c) a szülőknek a teljesítménnyel kapcsolatos motiváló hatását.

Valamennyi említett motivációs tényező vizsgálatára egy, a fő motivációs területeknek megfelelő 17 alskálára bontott, összesen 215 itemből álló Likert-típusú skálát készítettünk. Az általános értelmességgel (Raven IQ) és az iskolai eredményességgel (az egyes tárgyakban elért osztályzatok átlaga) kiegészített 19 tényezőt az eredmények ismertetése során mutatjuk be.

A vizsgálatban 10–14 éves gyermekek vettek részt, fiúk és lányok egyenlő arányban, évfolyamonként kb. 200. Az itt részletesen elemzett minta 194 tanuló, valamennyi 12 éves. Azért került éppen ez a rész minta kiválasztásra, mert az iskolai teljesítmény megnyilvánulásait a speciális elemzéshez függetleníteni kellett az olyan befolyásoló tényezőktől, mint a kisebbeknél az egy pedagógustól a többhöz való kötődésre áttérés, a nagyobbaknál a továbbtanulás, elhelyezkedés speciális dinamikus tényezői. Itt ugyanis a teljesítésre való motiválás és az iskolai teljesítmény összefüggéseit vesszük szemügyre differenciáltan.

Eredmények

Először bemutatjuk a 19 adatból készített korrelációs mátrixot (1. táblázat) és a tényezőkből a fő faktorok módszerével készített faktoranalízis eredményét (2. táblázat).

A korrelációs mátrixban az „általános” motívumok mutatják a legkevésbé értelmezhető együttmozgásokat. Ez egybevág azzal a feltételezésünkkel, hogy a motiváció a

⁶A teljesítménymotivációval kapcsolatos felfogásunkat Vladimir Hraballal, a Csehszlovák Tudományos Akadémia munkatársával dolgoztuk ki. Összehasonlító vizsgálataink (cseh–magyar minta összevetése), illetve a közös eredmények együttes publikálása folyamatban van.

konkrét tevékenységi forma szempontjából elemezhető legjobban. Ugyanakkor az egyes területeken a motiválás és az azonos területen megmutatkozó motiváció között megtaláljuk az egyértelmű együttmozgást, ami a motivációs típusok alakulásával kapcsolatos feltételezéseinket igazolja. Ugyanakkor a teljesítményre orientáltság és a kudarc-elkerülésre való orientáltság nem mutatta a klasszikus teljesítménymotivációs elméletek alapján feltételezhető ellentétes mozgást, s a kudarc elkerülésére való ösztönzés sem mutatott általánosan teljesítményrontó hatást. E bonyolultabb összefüggéseket sejtető eredményeket a későbbiekben részletesebben elemezzük.

Előbb azonban vessünk egy pillantást a faktoranalízis eredményére. Az első, legerősebb faktor egyértelműen a harmonikus motivációs szerkezetet tükrözi: a jól motiváltság és az eredményesség faktora ez egyértelműen. A második faktor ugyanilyen világosan a teljesítménymotivációé. A teljesítményorientációval kapcsolatos motivációs tényezők dominálnak. Érdekes, hogy ezekkel együtt vesz részt a faktor kialakításában az egykorúak közötti presztízs elvesztésétől való félelem, viszont az eredményesség nem játszik szerepet ebben a faktorban. Az utolsó három, kisebb jelentőségű faktor a szülők, s főleg az utolsó esetben az iskola kezéből vagy figyelméből kicsúszott, motiválást igénylő csoportok létezésére utal, valamint arra, hogy a siker öröme és a kudarc utáni szégyenkezésre való orientálás nem egyértelműen határozza meg az azonos korúak eredményességét, hanem motivációs típusonként eltérően működhet. Ezt kívánjuk a motivációs típusok részletesebb elemzésével megragadni.

1.a táblázat
A mért tényezők felsorolása, átlagai és szórásai

N: 194	\bar{x}	SD
1. Általános teljesítményszükséglet	6,40	1,80
2. Iskolai teljesítményszükséglet	6,00	1,98
3. Presztízs alapú teljesítményszükséglet	5,79	2,02
4. Teljesítményre motiválás	6,28	1,73
5. Általános kudarcfélelem	3,68	2,01
6. Iskolai kudarcfélelem	4,50	2,47
7. Presztízsvesztés félelme	3,64	1,96
8. Kudarcfélelemre orientálás	4,34	1,53
9. Szociális motiválás	63,78	9,39
10. Kognitív motiválás	59,09	9,05
11. Morális motiválás	59,53	9,61
12. Általános szociális motívumok	59,48	10,88
13. Általános kognitív motívumok	57,27	7,63
14. Általános morális motívumok	60,21	11,03
15. Iskolai szociális motívumok	63,10	8,82
16. Iskolai kognitív motívumok	59,93	8,23
17. Iskolai morális motívumok	61,22	7,56
18. Általános értelmesség (IQ)	107,28	18,09
19. Iskolai eredményesség	3,52	0,90

1.b táblázat

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	.72	.61	.54	.25	.27	.26	-.07	.15	.04	.09	.21	.19	.05	.10	.18	.15	-.08	.19
2		.67	.59	.17	.16	.32	.07	.14	-.01	.03	.17	.16	.04	.10	.13	.17	-.01	.17
3			.49	.24	.24	.29	.18	.02	-.05	-.03	.14	.10	-.01	.03	.07	.05	-.07	.08
4				.21	.20	.21	.10	.16	.10	.11	.16	.14	.06	.11	.08	.11	.02	.06
5					.72	.67	.45	-.35	-.39	-.20	-.02	.33	-.20	-.20	-.32	-.19	-.24	-.40
6						.70	.39	-.26	-.30	-.37	-.04	.26	-.15	-.11	-.29	-.14	-.22	-.35
7							.44	-.36	-.35	-.35	-.08	.27	-.17	-.16	-.31	-.15	-.20	-.30
8								-.21	-.24	-.23	-.00	.25	-.05	-.12	-.15	-.17	-.09	-.16
9									.48	.53	.35	.40	.41	.48	.44	.41	.11	.29
10										.28	.28	.35	.35	.35	.38	.24	.10	.25
11											.36	.36	.50	.36	.42	.35	.08	.39
12												.47	.48	.35	.45	.25	.03	-.22
13													.50	.34	.59	.34	.18	.27
14														.33	.48	.42	.06	.20
15															.54	.53	.04	.41
16																.59	.11	.40
17																	.11	.35
18																		.33

A mért változók korreláció mátrixa

2. táblázat
A vizsgált tényezők faktorsúlya az 5 fő faktorban

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
1	0.159	0.686	0.299	0.146	0.134
2	0.260	0.645	0.435	0.316	0.040
3	-0.139	0.577	0.318	0.275	0.149
4	0.045	0.534	0.066	0.191	0.356
5	-0.721	0.358	-0.397	0.257	-0.085
6	-0.591	0.354	0.004	-0.077	0.002
7	-0.602	0.501	0.208	-0.447	-0.087
8	-0.538	0.164	-0.053	0.052	0.019
9	0.623	0.370	-0.210	-0.065	0.123
10	0.662	0.366	0.011	-0.030	0.080
11	0.653	0.252	-0.333	0.047	0.198
12	0.434	0.474	-0.295	-0.085	-0.189
13	0.640	0.232	-0.026	-0.207	-0.198
14	0.588	0.393	-0.429	-0.195	-0.059
15	0.543	0.408	-0.273	-0.153	-0.077
16	0.687	0.188	-0.025	-0.070	-0.128
17	0.543	0.369	-0.216	-0.105	-0.014
18	0.192	-0.081	0.097	0.243	-0.542
19	0.470	0.092	0.303	0.247	-0.512

A tanulókat motivációs típusokba osztottuk be

- a) a szociális, kognitív és morális téren való motiválás
- b) a szociális, kognitív és morális téren való motiváltság szerint
- c) a teljesítményre orientálás, illetve a kudarcra orientálás
- d) a teljesítményre, illetve a kudarc elkerülésére való motiváltság alapján.

Az a) és b) csoportokban egyértelmű, hogy a + az illető területen erős, az o gyenge, a – pedig ellentétes irányú motivációt jelent. A c) és d) csoportosításban (hogy a konstellációkban a + mindig a társadalmilag értékesebbeknek feltételezett jellemzőre utaljon) a teljesítményre irányulás magas foka plusz, míg a kudarcirányulás magas foka mínusz jelet kapott.

A háromdimenziós személyiségfejlesztési modell szerint létrehozott csoportok a már nagyobb mintákon is megszokott képet adták: egyrészt az egymásnak megfelelő motiválási és motiváltsági kategóriák között szoros összefüggés mutatkozott (vagyis a gyermekek jelentős százaléka tartozott mindkét szempontból hasonló kategóriákba). Másrészt az olyan típusok, melyekben együtt szerepelt plusz és mínusz, üresen maradtak.

Az eredményesség szempontjából azok a típusok bizonyultak a legjobbnak, amelyekben leginkább egyensúlyban volt a szociális, kognitív és morális motiválás. A teljesítményorientáció szempontjából kialakított csoportok közül is az volt a legeredményesebb, amelyikben a szociális, kognitív és morális motiválás, illetve az ilyen motívumok a legmagasabb és legharmonikusabb jelenlétet mutatták. Érdekes, hogy ez a + o csoport, mind a motiválás, mind a motiváció szempontjából. Vagyis a legeredményesebbek abba a csoportba tartoznak, amelyik motivációs szempontból a szociális kapcsolatok terén

meleg, a kognitív téren önálló aktivitásra serkentő, a moralitás terén határozott nevelést kap, s ezek a gyerekek maguk is barátságosak, aktívak és felelősségvállalók. Ugyanakkor mind nevelésüket, mind személyiségüket erős teljesítményre és közepes kudarcra orientálás, illetve orientáltság jellemzi. Ezek a gyermekek tehát bíznak magukban, számítanak és törekednek a sikerre, a szülők kialakítják bennük a siker örömét. Ugyanakkor, bár a szülők nem fenyegetnek a kudarcral, kudarcfélelmet nem, de az esetleges kudarc után szégyenkezést kialakítanak a gyermekben. Tehát számítanak az esetleges kudarcra is, nem köti le energiáikat az attól való félelem, de fontos, hogy lehetőleg elkerüljék.

Csak az adott helyzetben ható motivációs tényezők integrált szemléletével érthetjük meg a megnyilvánuló jelenségeket. Maga a kudarc elkerülésére való motiválás éppúgy lehet hasznos, mint káros (ahogy a nevelésben általában a jóra és a rossz elkerülésére buzdítunk). A túlzott kudarczorogás éppoly káros lehet viszont, mint annak teljes hiánya (mint ahogy minden dinamikus jelenség károsra válik az eredményesség szempontjából, ha messze az optimális szint alatt vagy felett van). A kérdést azonban ennél differenciáltabban kell szemlélnünk. Bár a kudarcral kapcsolatos alkálakat kifejezetten mint a kudarcfélelem károsító hatásának megnyilvánulási lehetőségét fogalmaztuk meg, ez a várt összefüggés tisztán nem mutatkozott meg. Viszont a sikerörömrre és a sikertelenség esetén fellépő szégyenkezésre való készség, illetve ezek személyiségépítő vagy -károsító hatása az eredményekben illeszkedni látszott a nyílt-zárt, illetve az erős-gyenge dimenziók egymáshoz való viszonyával kapcsolatos feltételezéseinkhez.

Ezért kiválogattuk az egyes személyiségfejlesztési motivációs modell kategóriákba tartozó, jól teljesítő tanulókat, s megvizsgáltuk, milyen teljesítménymotivációs kategóriákba tartoznak. Egyfelől a kombinációk hatalmas száma, másfelől az, hogy (éppen ennek következtében) egy-egy kombinációba igen kevés gyermek esik, a széles mennyiségi elemzésről át kell térnünk az esetelemzések módszerére. Ha egyszerű matematikai érték-sorrendbe rakjuk a szociális-kognitív-morális motiváció értékei szerint a motivációs típusokat, a +++-tól a --- csoportig, kétségtelenül „lefelé” szaporodó tendenciát mutatnak a mínuszok a teljesítménymotiváció terén is, vagyis kevesebb a sikerre buzdítás, a siker-remény, több a kudarcra orientálás, a kudarcfélelem. De nem a sikerorientáció folyamatos csökkenése és a kudarcckerülés-orientáció emelkedése mutatkozik meg folyamatosan, hanem az egyes motivációs típusok jellegzetessége szerint változik a bele tartozók száma mind az eredményesség, mind az említett dinamizmusok szempontjából.

Először is itt is megjelenik az a három fő motivációs típus, melyeket valamelyik alapvető motivációs terület dominanciája határoz meg, s amelyeket karikírozott formáikkal a következőképp jellemezhetjük (karikírozottnak a pluszokkal és mínuszokkal jellemzett csoportokat nevezük, melyek a valóságban valamelyik mínusz vagy plusz helyén nullával jelennek meg, de eredeti formájukban, éppen szélsőségességük miatt, igen karakterisztikusan mutatják a körülöttük levő típusok alapsajátosságait):

– a legjobb formájában ++-, gyengébb típusaiban a -+- sikerorientációs túlsúlyú. Jobb formáiban, ahol a szociális és morális is legalább a közepes szintet eléri, erős teljesítménymotivációt jelent. A kevésbé értékes, csupán a kognitíval jellemezhető formáció, melyekben a kudarcckerülési orientáció eltűnik, vagy maga a teljesítmény, vagy a személyiségfejlődés kerül veszélybe (az irreális sikerkergetés, vagy az egyoldalúság, az asszociabilitás felé tolódás miatt). Ezekben a csoportokban azok a gyermekek voltak a legeredményesebbek, akik a teljesítménymotiváció szempontjából mind a szülői buzdítás-

ban, mind saját teljesítménymotivációjukban oo típusba tartoztak, pontosabban, ahol a teljesítmény vonzása nem volt rendkívül magas, vagy legalábbis járult hozzá bizonyos fokú kudarcckerülésre való motiváció is;

– ellentétet jelent a siker szempontjából a +++ ,gyengébb típusaiban a +— jellegű típusok vonala. Ezekben a sikeres gyermekeket rendkívül erős önkontroll jellemezte, s legjobb csoportjaikban is inkább a kudarcckerülés motívuma dominál^lbb. Pontosabban mindkettő erős, sikerkor nagyon örülnek, a kudarc erős szégyenérzetet vált ki belőlük. Ez a morálisban is erős típusok esetében fokozott erőfeszítésre sarkall mind siker, mind kudarc után. Különösen a lányok közt ezek voltak a legjobb tanulók, s egyben közkedvelt, általánosan is értékesnek minősített személyiségek. A +—szal jellemezhető típusokban egyre károsítóbb az erős kudarcfélelem, de csak azért, mert a morális motiválás hiánya miatt a gyerek nem tud mit kezdeni a kudarc utáni szégyenkezésével (ugyanúgy, mint bármilyen hibázásnál a feloldatlan büntudatával). Így, magára hagyva, a kudarc olyan ijesztővé válik számára, hogy átcsap a mindenáron való és irreális sikerkeresésbe (tehát egyrészt minden normát, mások érdekeit félredobva, másrészt olyan feladatokat vállalva, melyekre teljesen alkalmatlan). A tipikus teljesítménymotivációs kombináció a +— közelében volt, leginkább +o formához közel. Fontos, hogy a kudarc ijesztő hatását ne alakítsuk ki, ne erősítsük az ilyen gyermekben, s az ellentétes dinamikus faktorokat inkább a közepes erősségnél tartjuk egyensúlyba, ez fokozott erőfeszítésre sarkall, különösen, ha a nevelő a siker után érzett büszkeséget mindig a gyermek személyes értékéhez, a kudarc utáni szégyenérzetet pedig mindig csupán az adott szituációhoz kapcsolja, így a gyermekben csak az erőfeszítésre sarkalló megerősítés hat, s önkontrolljával együtt önbizalma is növekszik;

– a legkiegyensúlyozottabbnak a —++ , illetve a —+ vonal mutatkozott. Érdekes, hogy e típusoknál mind a szülők motiválását, mind a gyermek teljesítménymotivációs szerkezetét a +o határozta meg, vagyis erős sikerre és közepes kudarcckerülésre motiválás, mégis maguk leginkább egy sikerre inkább motivált, a kudarcot lehetőleg kerülő, de attól egyáltalán nem félt típusnak mondták. A valóság az, hogy a kudarc után mindig érzik a szégyenkezést, s vállalniuk is kell a következményeket, de mindig „pozitívan jönnek ki” a szituációból, a nevelők, s ennek hatására maguk is mindig a következő sikert biztosító erőfeszítésre, s nem a — már tanulságai szempontjából feldolgozott — kudarcra koncentrálnak. Érdekesek a típusok az úgynevezett „kontroll helye” szempontjából (ez arra vonatkozik, hogy a gyermek magát, vagy valamilyen külső hatalmat, például a véletlent érzi-e felelősnek azért, hogy őt jó vagy rossz éri. A legerősebb belső kontrollt a —++ (pontosabban, természetesen a o++) típus mutatta. Ha külön választottuk a sikerért és a kudarcért vállalat felelősséget, az elsőnek említett, +- típusok elsősorban csak a sikerekért, a +++ a kudarcokért, míg a —++ mind a sikerekért, mind a kudarcokért önmagát érezte felelősnek. Ugyanakkor mindhárom vonalban az értéktelenebb (két területen is mínusz felé hajló csoportokban) egyre fokozódott a külső meghatározottság érzése, s ezt többnyire az erőfeszítés alóli kibúvás indoklására használták, kivéve a —+ csoportot, mely — bár a kívülről irányítótság sok szempontból veszélyezteti az egészséges dinamizmusok kialakítását — ebben a csoportban a kudarcfélelem is, s a sikerek másnak, csupán a kudarcok magának tulajdonítása is teljesítményfokozó hatást fejtett ki.

Nevelési szempontból tehát azt mondhatjuk, fontos, hogy a gyermekben mind a siker nyomán keletkező öröm, mind az esetleges kudarc után jelentkező kudarc szégyenérzete

potenciálisan jelen legyen, de a valóságban is lehetőleg a sikerek domináljanak, a gyermek elvárásaiban viszont mindenképpen. A kudarc esetén legyenek olyan mechanizmusai, melyekkel feldolgozhatja a kudarcélményt, tudjon mit kezdeni a jogosan fellépő kellemetlen érzelmeivel, fel tudja öket oldani úgy, hogy azok fokozottabb erőfeszítésre, így újabb sikerek elérésére késztessek.

Ha a feszültség—teljesítmény egyensúlyát szokásosan kifejező fordított U alapú görbén képzeljük el az egyes motivációs típusokat (melynek csúcsa az optimális feszültség-szint, a legjobb teljesítménnyel, két vége pedig a túl alacsony, illetve túl magas feszültség-szint miatt leszálló, vagyis gyengébb teljesítményre utaló), akkor a következő képet kapjuk:

— a csúcson helyezkednek el a $+++$ és $+++$ hipotetikus kategóriák, a valóságban ez a $o++$ típus: magas autonómia és felelősségvállalás, a teljesítmény dinamizmusai szempontjából magas sikerre és közepes kudarcérvülésre orientáltság jellemzi.

— a kedvezőnél magasabb siker- és alacsonyabb kudarcorientáció irányába eltérve, de még közvetlen a csúcs közelében a $++-$ (pontosabban $++o$) típus. A csupán önmaga indította tevékenységekben ez a csoport a csúcson van, legeredményesebb. A kisebb sikerre s nagyobb kudarcra irányulás felé ugyancsak minimálisan eltérve következik a $+++$ ($+o+$) típus. Ez az irányított, illetve csoportos, közösségi helyzetekben van a csúcson. Az előbbibe a legjobban tanuló fiúk, utóbbiba a legjobban tanuló lányok kerültek elsősorban, ami egyben a két nemnek az iskolai tanuláshoz való kissé eltérő motivációs viszonyulását, motivációs stílusát mutatja. A fiúk motiváltabbak a válogatásra, az egyes területeken való kiugró teljesítmény elérésére, a lányok inkább az elvárásoknak való megfelelésre, főleg a mások elvárásai szerint sikeres magatartásra rörekszenek (természetesen ez nem tisztán nemi, hanem más személyiségdimenzióktól is függő különbség).

— a magas, esetleg kissé már túlmagas sikerre irányulás, s a kudarc utáni szégyenérzés elutasítása felé hajlik a sikeres $+-$ (valóban sikeres, kreatív $o+$) és a $+---$ típus, mely inkább csak a $+oo$ formájában motivált és eredményes a teljesítmény szempontjából, egyébként inkább csak ennek mutatására törekszik. A másik irányban a $---+$ típus található. Ez $oo+$ formájában jó résztvevő, megbízható, önkritikus, jól teljesítő, de gyengébb formáiban már teljesen függő, s így kiszámíthatatlan, éppúgy, mint a mindkét irányban felsorolható további, gyengébb, több mínuszt tartalmazó típusok. Ezek általában kevésbé jó teljesítők, de ha a szituációhoz jól illeszkedik a motivációs típusuk, igen eredményesek lehetnek.

Következtetések

A nevelésben szerepet játszó, s így az iskolai teljesítményt meghatározó motívumokat is csak integrált szemlélettel lehet reálisan megközelíteni. Aszerint, hogy a gyermeknek az adott helyzetbe (például az iskolába) már magával hozott dinamikus tulajdonságai hogyan illeszkednek az adott szituáció követelményeihez, valamint a nevelésben megmutatkozó motivációs stílushoz, bizonyos motívumok, motivációs jellegű válaszok beválnak, s megerősödnek, mások gyengülnek. Így a kudarcérvülés dinamizmusa aszerint lesz hasznos vagy károsító, hogy a sikeresség, az önértékelés helyreállításához vezet-e végső soron a kudarc nyomán fellépő szégyenkezés, vagy fennmarad, esetleg a teljesítményhelyzetek

általános kerülésére vezet. Ugyanígy a sikerre való igyekezet megfelelő kontrollal értékes dinamizmus, de öncélúvá válva mind a személyiségfejlődést, mind a további sikerességet veszélyeztetheti.

A két ellentétes irányú, de egyformán jól hasznosítható teljesítmény-dinamizmus egyaránt előnyös, ha a gyermekekben kialakítjuk az ezekkel bánás mechanizmusait is, akkor a helyzethez illő módon hasznosíthatják, erősíthetik—gyengíthetik e jellemzőiket. Például a felkészülésnél jó a maximális óvatosság, hasznos lehet a kudarc-anticipáció is. Magában a teljesítményhelyzetben (felelés, dolgozat, munkavégzés) azonban már nem kaphat szerepet a kudarcfélelem, csak a siker anticipált öröme.

Eredményeink alapján, úgy érezzük, feloldható az az ellentmondás, hogy míg a teljesítménymotiváció s alapvető összetevői a kutatásokban igen erőteljes, erősen ható dinamikus faktoroknak bizonyulnak, a teljesítménymotivációs mérések és az iskolai eredményesség mérőszámai között igen gyenge az összefüggés. A választ a nevelésben szereplő motiváció integrált szemlélete, a teljesítménymotiváció típusok szerinti vizsgálata adhatja meg. A teljesítménymotiváció lehet az egyén tartós jellemzője, s alapvető lehet a teljesítményre és a kudarc elkerülésére való igyekezet dimenziója. A teljesítménymotiváció működése azonban az egyéni motivációs struktúra, illetve az adott nevelési helyzet teljes motivációs rendszere függvénye, a nevelésnek, a nevelésben szereplő motíváló hatásoknak megfelelően alakul. Az iskolában a teljesítmény motivációja az intézményhez fűződő, s annak hatása alapján fejlődő motivációs struktúra részeként működik. Így a személyiségfejlesztésben a teljesítésre, a követelményeknek való megfelelésre való motíválás lehet az eredményesség alapja, s nem az, hogy a nevelést próbáljuk a teljesítménymotivációra építeni.

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

A tanulás motivációjának kérdésköre az utóbbi években a figyelem középpontjába került, nemcsak a pszichológiában, de a pedagógiában is.

A személyiséget saját vágyainak is és a társadalmi követelményeknek is megfelelő módon kibontakoztató nevelés a fejlesztő hatásokat csak az egyén dinamikus változásaival egységben szemlélő pedagógiai felfogással valósíthatja meg.

Annak érdekében, hogy a társadalmi elvárásoknak az iskola ne csak törekvésekben, hanem hatékonyságban is megfeleljen, „a motivációs szféra alapjává a társadalmilag kívánatos értékek és célok interiorizálása kell, hogy váljon.”¹

Ehhez az oktatási folyamatot mint a tanulók motívumainak egyik alakító tényezőjét úgy kell megtervezni, hogy az a személyiség különböző szintű és funkciójú alkotóelemei közül a magasabb rendű motívumokat alakítsa és formálja, s eközben segítse a gyermeket saját motivációs rendszerének megismerésében és fejlesztésében. A pedagógiai hatás ekkor tudatosan arra irányul, hogy a tanulóban meghatározott motívumokat fejlesszen ki, erősítsen meg vagy akár korrigáljon, annak érdekében, hogy az oktatás célját, feladatát, programját pedagógiai eszközökkel a szubjektum programjává alakítsa.

A személyiség nem fejlődhet másként, mint lehetőségeinek és szükségleteinek megfelelően tervezett tevékenységrendszerben.² E tevékenységrendszerben kardinális pedagógiai feladatnak tekintjük a tanulás iránti motiváció kifejtését a tanulóknál.

„A tanuláshoz erőfeszítésre, összpontosításra, lankadatlan figyelemre, személyes érdeklődésre van szükség. Ha ezek a feltételek szükséges mértékben adva vannak, szinte bármit megtanulhatunk. Ha hiányoznak, az eredmény nagyon gyér lesz. . .”³

A tanulási tevékenység nagyobb sikerrel folyik, ha a tanulóknál a tanuláshoz való meghatározott viszony, a megismerési érdeklődés, az ismeretek, jártasságok, készségek megszerzésének szüksége, a kötelességtudat, a felelősségérzet, megfelelő módon kialakul. Mindez szoros kapcsolatban áll a pedagógus közvetlen pedagógiai tevékenységével.⁴

¹ A. K. Markova: Putyi isledovanyija motivacii ucszbnnoj dejatelnoszti skolnyikov. Voproszű. Pszichologii, 1980/5. 47–59. o.

² Nagy Sándor: Új fejlemények az oktatásméletben. Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Pedagógiai Közlemények 18. Tk. Bp. 1977. 12. o.

³ G. W. Allport: A személyiség alakulása, Gondolat Kiadó, 1980. 120. o.

⁴ J. K. Babanszkij: Metodű sztímularovanyija ucsebnnoj dejatyelnoszti skolnyikov. Szovjetszkaja Pedagogika, 1980/3. 94–106. o.

A tanulási motiváció formálása a mindenoldalúan fejlett személyiség nevelésének és oktatásának biztosítása is egyben.⁵

↓ Feltevésünk szerint az oktatási folyamatban a motiválás cél és eszköz. Cél mint a személyiségfejlesztés megvalósításának programja, és eszköz mint a megfelelő szintű ismeretelsajátításhoz nélkülözhetetlen motivációs alapok biztosítása. A tanítás megfelelő minőségével és az ebből következő eredményes tanulással kell motiválni a tanulót, nem pedig az egyes tanítási órákon esetlegesen és izoláltan beiktatott motiváló mozzanatokkal. Ha a tanár a tanulók ismeretelsajátítási folyamatát megfelelő módszerekkel, eszközökkel, indirekt vezetéssel könnyíti meg, akkor a tanulók eredményesebben vesznek részt abban, tanulmányi sikereik pedig újabb ösztönzők kiépítését, tartós érdeklődés formálódását jelenthetik. Előzetes tervezéssel egy megfelelően motiváló tanítási eljárást kell kialakítani minden pedagógusnak, mely pozitívan hat a tanulók belső motívumaira, fejleszti vagy éppen korrigálja azokat. Mindezt egy tudatosabb pedagógiai munka teszi lehetővé.

Ezek után vizsgáljuk meg, hogy a tanítás folyamatában a fenti követelményeket milyen eszközökkel és módon valósíthatjuk meg. A tevékenységközpontú szemléletmód lehetőséget ad arra, hogy a tanulást mint valóban aktív folyamatot értelmezzük.⁶ Az ismeretek elsajátítása lehetetlen a tanulók aktív bevonása nélkül. Aktivitásról beszélve nem elégedhetünk meg azzal, hogy a gyermek külsőleg tevékeny, mert ez kevésnek bizonyul. A külső és belső tevékenység egyaránt hozzátartozik ehhez a fogalomhoz.⁷ Magának a tananyag-nak kell aktivizáló tényezőnek lennie, minél több indítékot szolgáltatva ahhoz, hogy a tanulók tanulmányi munkájuk során teljes aktivitást tanúsítsanak.⁸ ↘

Tekintsük át, mely tényezők garantálják a tanítási órán a tanulók alkotó aktivitásának kibontakozását, megfelelő motiválásukat.

1. A legelső ilyen tényező a tanuláshoz való megfelelő előfeltételek megteremtése. Fontos szerepet játszik a tanulásban a tanulók attitűdje,⁹ mely abból az előzetes tanulási tapasztalatból ered, amelyet a tanuló a tantárggyal kapcsolatban szerzett. A legfontosabb feladat a megfelelő attitűdök biztosításához a *tanulási célok tisztázása*, annak megvilágításával, hogy a tanuló milyen további teljesítményre lesz képes a tanulás segítségével. A tevékenységet ugyanis nem kívülről kell a gyermekekre erőszakolni, hanem be kell vonni őt a tevékenység tartalmának és céljának megkeresésébe. Ezáltal egy olyan viszony alakul ki a gyermek és a tevékenység között, amely biztosítja a tevékenység vonzerejét, a végrehajtásért érzett felelősséget és az eredmény elérésére való törekvést. A gyermekekkel való közös tervezés és a várható eredmények erősen motiválják a tevékenység végrehajtását.¹⁰ Alapvető tény, hogy a célra orientáltság a célok tisztázottságából ered. A tanítási óra jó

⁵ M. K. Markova: Problema formirovanija motivacii ucsebnj dejatelnoszti Szovjetszkaja Pedagogika 1979/11. 63. o.

⁶ N. F. Talizina: Odin iz putej razvitija szovetszkjoi teorii ucsebnj. Voproszú Pszichologii 1978/1. 19. o.

⁷ Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp. 1967. 80. o. Nagy Sándor: A tanulói aktivitás Nagy László pedagógiájában. A munkára nevelés hazai történetéből. Akadémiai Kiadó. Bp. 1966. 373. o.

⁸ Szokolszky István: A tanulók aktivitására vonatkozó kutatások néhány feladatáról. Válogatott tanulmányok. Tankönyvkiadó, Bp. 1972. 241. o.

⁹ B. S. Bloom: Human Characteristics and School Learning. New York. 1972. McGraw Hill. 284. o.

¹⁰ L. I. Bozsovics–T. E. Konnikova: Az iskolai nevelőmunka módszertanának néhány pszichológiai előfeltétele. Szovjetszkaja Pedagogika. 1975/11. 10–20. o. OPKM dok.

előkészítésével elérhetjük, hogy minden *tanulóban tisztázott pozitív cél* alakuljon ki az elsajátítandó tananyaggal kapcsolatban. Ezt elősegítheti a tanulói kezdeményezés felhasználása is a tervezés időszakában. Szó lehet tehát időnként közös előzetes tervezésről, amikor a pedagógus a tanulókat is bekapcsolja a tanulási célok konkrét megfogalmazásába és kitűzésébe úgy, hogy indirekt úton segíti döntésüket. Vizsgálatok igazolják, hogy a közös tervezés időszakában a tanulók spontánabbak, tevékenységük fokozódik, érdeklődésük nő.¹¹ A célkitűzés kapcsán, amikor csak tehetjük, *problémaszituációból* induljunk ki. Ez mozgósítja a tanulókat a feldolgozásra kerülő anyag lényegének felismerésére és megértésére, elindítva a megoldást kereső gondolkodási folyamatot, a belső, kereső aktivitást. Csak akkor lehet arról szó, hogy a tanuló vállalja is a feladat megoldását, ha az számára szubjektíve fontossá, lényegessé válik. Ilyenkor motívumai egybeesnek a vállalt tevékenységgel, s élni fog benne az igény, hogy megtudja, milyen utak vezetnek a feladat megoldásához, milyen tudományos magyarázatuk lehet a különböző jelenségeknek, azok milyen kapcsolatban vannak előző ismereteivel. Minden problémafelvető feladat egy bizonyos életszituációt képvisel, ami viszonylag könnyen felkeltheti a gyermek figyelmét, mert érdeklődését és tapasztalatait is érinti; minél természetesebb a szituáció, megoldására annál jobban lehet a tanulókat aktivizálni. Nemcsak a célkitűzésnél, de az oktatás további fázisaiban is jól felhasználható a különböző újdonságtartalmú problémahelyzet. A problémafelvető oktatás segíti a tanulók magasabb analízáló, szintetizáló képességének fejlődését, és nagyfokú eredményességet biztosít a kíváncsiság, érdeklődés, a személyiség teljes mértékű megnyilatkozása terén.¹²

A problémát felvető szituációk gyakran véletlen folytán, tervezetlenül is keletkezhetnek a tanítás során, melyeket fel kell használnia a pedagógusnak.¹³ Amikor csak lehet arra kell törekedni, hogy a tanulók problémamegoldás kapcsán *hipotéziseket* alkothassanak, s adatokat gyűjtsenek azok igazolására.¹⁴

2. Az *oktatási folyamat tudatos, korszerű szervezése* is döntő jelentőségű a motiváció szempontjából. A tanítási órán alkalmazott tevékenységi formák összefüggnek a tanulási célokkal. A tanulandó anyag tulajdonságai (újdonságtartalma, potenciális érdekessége, a várható nehézségek stb.) egyes tevékenységi formák preferálásához vezetnek. Tehát már a tervezés időszakában szükségessé válik a tevékenységi formák és a tartalom egyeztetése. A tevékenységi formák sokrétű alkalmazása a tanítási órán – a kutatási eredmények alapján – a pedagógus rugalmas magatartásával mutat korrelációt. De ugyanakkor azt is fontos látnunk, hogy a különböző tevékenységi formák egy órán belüli sokrétű alkalmazását sem szabad túlhangsúlyoznunk. Helyesebb arra törekedni, hogy egy hosszabb időszak (pl. egy hét) alatt váljon lehetővé a tanulók számára, hogy szerkezetileg különböző oktatási

¹¹N. A. Flanders: *Analysing Teacher Behaviour*. Addison–Wesley Publishing Company. Reading. Massachusetts. California. London. Don Mills Ontario. 1970. E. Komulainen: *Developmental Changes in the Interaction Pattern of the DPA*. *Classes = Research in Teaching*. Research Bulletin Institute of Education University of Helsinki. 1978. No. 49. 17–29. p.

¹²T. Caliman: *A problémafelvető módszer az értelemfejlesztés eszköze*. *Revista de Pedagogie*. 1970. II. 92–99. p. OPKM dok.

¹³E. Fuhrman: *Az oktatási módszerek változatos alkalmazása* *Pädagogik*. 1974/2. 133–143. p. OPKM dok.

¹⁴C. Wulf: *Heurisztikus tanulási célok – magatartási célok*. *Bildung und Erziehung*. 1972/2. 15–24. p. OPKM dok.

helyzetekben vegyenek részt.¹⁵ Az oktatás szervezeti formái különböző teret nyújtanak a tanulók intellektuális aktivitásának, így tehát más-más motiváló szerepet tölthet be a frontális, a csoport-, valamint az individualizált osztálymunka pedagógiai céloktól függő helyes arányú alkalmazása.

A tanórák magasabb kognitív (megismerési) szintje kedvezően befolyásolja a tanulók megismerési aktivitását, s ezen keresztül motiváltságát. Ha a tanár a tananyag strukturált lényegével ismerteti meg a tanulókat, lehetővé válik a folyton növekvő tudásanyag összefogása, s a tanulók gondolkodásának megfelelő aktivizálása. Mindehhez a pedagógusnak a tananyagban rejlő gondolkodási mozzanatok tudatos kiemelését kell végrehajtania, az elvégzendő műveletek és problémák pontos körülhatárolásával. Valójában csak így tudatosulhat a tanulóknál, hogy a tananyag megértéséhez és önálló alkalmazásához mely gondolkodási műveleteket kell végrehajtani, mely problémákat kell megoldani.

A tanulási folyamatban fellépő tanulói aktivitás megakadályozhatja a tanulási siker elmaradását, ezért szükség esetén módszeres segítséggel kell azt biztosítani.¹⁶

Az oktatási folyamatban a tanári vezetés és a tanulói tevékenység egészséges szintéziséhez úgy jutunk el, ha megszűnik a tanári irányítás és információközlés egyoldalúsága, azaz a tanulók nagy részének passzivitása, helyébe pedig a tudatos és módszeres tanári vezetés mellett az öntevékenység és az önálló feladatvégzés lép. Szükséges tehát megkeresni a tanítási anyag absztrakt szintjének és a tanulók egyéni sajátosságainak legmegfelelőbb tanári vezetési formákat.

Így az indirekt tanári magatartás előtérbe helyezése eredményesnek tűnik a magasabb absztrakciós szintű, bonyolultabb tanulási feladatok megoldásánál, amelyeknél a tanár elfogadja a tanulók ötleteit, véleményeit, észrevételeit, bekapcsolja őket a bonyolult feladatokat alkotó megoldásába.

Magasabb szervezettséget és kognitív szintet mutató direkt tanári vezetés alkalmazása az egyszerűbb tanulási feladatok esetében hatékony. A szorongó, belső bizonytalansággal küszködő tanulónál pedig az indirekt tanári vezetés tűnik eredményesebbnek.¹⁷

3. Az *individualizáció és differenciáció* is igen fontos kérdésköre a tanulás motiválásának. Napjainkban mind nagyobb a tanárok pedagógiai felelőssége minden egyes tanuló átfogó individuális segítése terén. A fejlődési esélyegyenlőség csak az iskola aktív segítése, támogatása révén jöhet létre. Aktív támogatást különösen a hátrányos helyzetben levő tanulók igényelnek.

A szocialista pedagógia elsőrendű feladata, hogy meglássa az *egyéni különbségeket* és céltudatosan munkálkodjék a mögötte levő képességek fejlesztésén. Az iskolai gyakorlatban az *individuális sajátosságok* célirányos formálására még napjainkban sem szentelnek elég figyelmet. Két jelenségre hívja fel Markova a figyelmet. Egyes esetekben a tanár figyelme elsősorban a gyenge tanulókra irányul, más esetekben pedig csak az eltérések

¹⁵ M. Koskenniemi: Structural Elements of the Instructional Process. Activity Forms and Content DPA Helsinki. Investigations 1977. No. 48.

¹⁶ W. Potthoff: Methodische Lernhilfen. Schulwissenschaft Live O. Maier Verlag Ravensburg 1976. 9. o.

¹⁷ Réthy Endréné: Az oktatási folyamat faktoranalízise, Magyar Pedagógia 1978/3–4. 403–418. o. Réthy Endréné: A differenciált tanulási motiválás lehetőségei, Pedagógiai Szemle 1979/2. 143–150. o. R. S. Soar: Teacher Behavior Related to Pupil Growth. International Review of Education. 1972/4. 508–526. o.

számbavételére és a hozzájuk való alkalmazkodásra korlátozódik. A fenti két felfogás mindegyike abból indul ki, hogy a tanulók személyisége „ellenáll” az oktatásnak.¹⁸ Holott az *individuális sajátosságok a tanulás előfeltételét* jelentik, valamint az *oktatás ilyen vagy olyan módjának eredményességét* tükrözik. A differenciált oktatás feltétele, hogy a pedagógus a tanuló egyéni sajátosságainak alapos ismeretében határozza meg a tantervi célkitűzések eléréséhez vezető különböző eljárásait.¹⁹

4. Meg kell teremteni ugyanakkor az önálló, „tanulni tudásra” nevelés feltételeit is. A tanulás tanítása, a tudás önálló megszerzési képességének kifejlesztése felteszi a kérdést a személyiségről, annak motívumairól, érdeklődésének dinamikájáról is.

A tanulási tevékenység formálása – írja Elkonyin – s ezen tevékenység egyes elemeinek fokozatos elsajátítása a tanulók által a tanár segítségével történik. A tanárnak formálnia kell a tanulók tevékenységkontrollját, amely a tanulók azon képességében áll, hogy saját munkájukat képesek analizálni, a tevékenység egyes lépéseit megtervezni, saját munkájukat korrigálni, s a tervezett eredmény irányába orientálni. Végül a tevékenység értékelésének elsajátítása is szükséges; meghatározni a tanulási tevékenységek egyes oldalainak elsajátítási mértékét, a tanulási feladat megoldásához való közeledés fokát.²⁰

Leghelyesebb, ha a tanulók megismerő és gyakorlati aktivitását önállóságuk fejlesztésével párosítják. Törekedni kell a hatékony tanulást elősegítő személyiségbeli tényezők fejlesztésére is, így a gyakorlatiasság, találékonyág, céltudatosság, rendszerezés készségének kiépítésére.

Az öntevékenység kialakításához meg kell tanítani a tanulókat a *szellemi munka szabályaira*. Klinberg szerint a tanulás technikájának „átadásáról” van szó (probléma-felvetés, áttekintési, memorizálási technika, lexikai munka, összefüggések keresése stb.). A pedagógus feladata tehát az alaptudás közvetítése mellett az eddigieknél sokkal nagyobb mértékben a szellemi munka rendszerezett módszertanának és technikájának közvetítése.²¹ Egyes tanulók esetében bővíteni kell a lehetőségét annak, hogy *saját tanulási módszereiket* maguk alakítsák ki, s így a tanulmányi teljesítményre jelentősen ható motivációs eszközre tegyenek szert.²²

5. *Megfelelő didaktikai anyagok* is szükségesek a motivációhoz. A differenciált nehézségű feladatok közvetítését szeretnénk itt hangsúlyozni. A könnyű tanulási feladatok csoportja alkothatja azt az alapstruktúrát, amelyből a tanulási folyamat individuális útja megindul. Ugyanazon anyag rész középnehéz feladatainak megoldása már kiegészítő információk elsajátítását, információfeldolgozást is megkövetel, azaz az ismeretek általánosítását, illetve átszervezését is feltételezi. Ezen az előzetes alapon vehetők elő a legnehezebb feladatok is. Az előre nem egészen biztosan látható megoldási kimenetel, a

¹⁸ A. K. Markova–G. Sz. Abramova: Pszichologo-pedagógicseszkie aspektü problemü individualnüh rozlicsij. Voproszü Pszichologii 1977/2. 96–104. p.

¹⁹ A. A. Budarnüj: Egyéni bánásmód az oktatásban. Szovetszkaja Pedagogika. 1965/7. 38–70. OPKM dok.

²⁰ D. B. Elkonyin–V. V. Davidov: Vozrosztnüe vozmozsnosztü uszvoenia znaniij. Idézi A. K. Markova–G. Sz. Abramova: i. m. 100. o.

²¹ L. Klinberg–K. F. Steiner: Az oktatási módszer néhány heurisztikus aspektusa. Pädagogik. 1971. No. 12. OPKM dok.

²² D. Lipe–Sh. Jung: Az iskolai tanulás serkentésére alkalmas ösztönzések felhasználása. Review of Educational Research 1971. No. 4. OPKM dok.

nem teljesen legyőzött nehézség teljes kedvvel élhető át, mint „funkcionális kedv” motivál a teljesítményre. Ezzel szemben a túl nehéz feladat megbénítja a tanulási aktivitást; ha nincs megfelelően előkészítve a nehéz feladatra a tanuló, akkor csak tehetetlenségét éli át, dühös vagy rezignált lesz a megoldás keresése közben. A túl könnyű feladat pedig egyáltalán nem követeli meg a tanuló optimális erőfeszítését; mivel eleve tudják a megoldást, érdektelen számukra. A *közepesen nehéz feladathoz* a tanuló átéli, hogy az eredmény saját rátermettségétől függ. Általában ezek a feladatok mozdítják elő a teljesítménymotivációt, s ezzel a tanulási aktivitást. Az oktatási feladatok olyan elrendezése lenne ajánlatos, mely a „mérték szerinti tanulás”-t eredményezné a differenciálás elvének optimális érvényesítése révén.²³ A *feladatok újdonságtartalma* is roppant jelentős motíváló tényező. Ez az *adagolt diszkrepancia* elvének érvényesülését biztosítja.²⁴ A túl erős vagy hosszabb időn át csekély diszkrepancia ezzel szemben kellemetlen élményt jelent, kitérő magatartást eredményez. A diszkrepancia-modell szerint is tehát a közepes nehézségű feladatok szükségeltetnek, mivel nemcsak a tanárnak kell felszólítani a tanulásra, hanem az anyagoknak, feladatoknak is, hiszen igényes fogalomképzés csak anyaghoz kötötten, előzetes tapasztalatok alapján lehetséges.

6. *Az osztály szociális, affektív és kognitív kapcsolat összefüggéseinek figyelembevétele* is nagyon fontos motíváló szerepet tölt be. A tanítás–tanulás aktusát ugyanis többdimenziójú információcsereként értelmezzük, egy olyan kapcsolatrendszerben, amely hol egyensúlyban van, hol fejlődésnek indul, gyakran konfliktusok, és többé-kevésbé önmagát szabályozó.²⁵

Ha az interakciók optimálisan folynak az órán, akkor nemcsak a tanulók tanulnak a tanártól, hanem a tanár is a tanulóktól, és a tanulók egymástól is.²⁶ Növelhető a tanulók teljesítménymotíváltsága, ha az interakciós környezet emocionálisan meleg viszonyösszefüggésbe van ágyazva. Ha a tanuló a pedagógustól megértést, biztonságot kap, akkor ez nemcsak a tanulási motivációjára hat pozitívan, hanem egész személyiségére is. Ilyen összefüggések közé sorolható a Rosenthal és Jacobson által feltételezett ún. „Pygmalion hatás”; a tanulók a hozzájuk állandóan közel levő tudatos vagy nem tudatos tanári magatartásmódokat, elvárásokat átveszik. Minden bizonytalanság negatív, és fordítva, minden bizalom pozitív értelemben alakítja át őket. Ez utóbbi tudatos fokozására kell a pedagógusoknak törekedniük.²⁷

A *beleélő megértésnek* az oktatásban nagy szerepe van. „Ha figyelmen kívül hagyjuk az érzelmi tényezőket (pl. a tantárgy iránti érdeklődés hiányát, a tanulási motivációk elégtelenségét, a figyelem összpontosítását zavaró érzelmi és indulati állapotokat stb.), a

²³M. Heitzer: Der gesteuerte Lernprozess im Unterricht – eine Hilfe zur Individualisierung. Bildung und Erziehung. 1973. No. 6. 433–456. p.

²⁴E. Füntratt: Motivation schulischen Lernens. Beltz Verlag, Weinheim – Basel, 1976. 121–187. o. G. Borowski–H. Hielscher–M. Schwab: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg, 1974. 61–62. o.

²⁵M. Linard: Laboratoire de Psychologie Sociale et de Sciences de l’Éducation. Bulletin de Psychologie. 1974/75–316. o.

²⁶D. Ulich: Pädagogische Interaktion Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Beltz Studienbuch. Beltz Verlag, Weinheim–Basel. 1976. 111. p. D. Ulich: Interaktionen im Unterricht. K. S. Klauer: Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Band 2. Schwann Handbuch. 1979. 567–584. p.

²⁷G. Borowski–H. Hieschler–M. Schwab: i. m. 100–107. p.

kognitív folyamatok szintjén is nagyon sok zökkenő és félreértés lehetséges, amely aztán megzavarja az ismeretek rendszerezését. A kommunikáció a tanítási órán mint az oktatási folyamat egy láncszemén létrejövő, személyek közötti kölcsönhatások összessége. Szokásos megkülönböztetni verbális és nem verbális kommunikációt. „A két szint egyidejűleg és egymásra vonatkozó módon hordozza az információkat”.²⁸ A verbális közlések mellett mégsem kap a tanítási órán kellő rangot a nem verbális, még kevésbé tudjuk alkalmazását, hatékonyságát vizsgálni. Az érzelmi minősítés igen jelentős tényező, hiszen elárulja a tanár tananyaghoz való hozzáállását, értékítéletét, sőt felkészültségét is, valamint a tanulókhöz fűződő kapcsolatát. Mindez a tanulók indirekt megnyilatkozásaira is vonatkozik. A nonverbális kommunikációra azért is érdemes fokozottabban odafigyelnünk, mert spontán, őszinte mivolta többet árul el, mint pusztán a szavak. A kommunikáció két rétege között M. C. Knapp szerint a következő összefüggések lehetségesek: ismétlés, ellentmondás, helyettesítés, kiegészítés, hangsúlyozás, viszonyítás és szabályozás.²⁹ Ezek a kategóriák átfedhetik egymást, egy kicsit erőszakoltnak is tűnhetnek, hiszen igen nehéz eldönteni, mi minősül ismétlésnek és mi kiegészítésnek akkor, ha a nonverbális és verbális közlés között nincs ellentmondás. A felosztás ugyanakkor rávilágít egy igen gyakori jelenségre, arra, hogy a verbális tartalomnak ellentmondhat a nem verbális közlés. Ez az oktatási folyamatban rendkívül sok zavart okozhat. Jelezheti pl. a tanulók passzivitásának okát is, azt, ha a tanár felszólítja a tanulókat: tegyenek fel kérdéseket, vitatkozzanak, mondják el véleményüket, de ugyanakkor nonverbális kommunikációja türelmetlenséget és érdektelenséget mutat. A nonverbális kommunikáció jelentőségét mutatja, hogy elősegíti a tanár–tanuló viszony szeszélyesebbé válását; a tanár azonosulási minta lehet, ha él az indirekt megnyilvánulási formákkal, s ha ezek a tananyaghoz fűződő meggyőződését, a tanulók motivációjának fokozódását kiváltó viszonyt fejezik ki. A tanár munkáját megkönnyíti, ha ismeri a nonverbális kommunikáció lényegét, természetét, mert így állandóan figyelemmel kísérheti a tanulók érdeklődését, viszonyulásukat az adott tantárgyhoz, személyiségük spontán megnyilatkozásait és a tananyag megértési fokát is. A verbális kommunikáció jelentéseit árnyaltabbá, pontosabbá teheti. Ez a pedagógustól nagyobb odafigyelést, jó percepciósi készséget és az így szerzett információk bizonyos tudatosítását is követeli.

7. A normára irányított értékelés az egyén tanulási haladásának megállapítása és ösztönzése érdekében is igen fontos motiváló tényező. Abban az esetben ugyanis, ha a tanulók elért eredményeikről nem kapnak folyamatos visszajelzést, akkor a tanulási motiváció zavara áll elő. A tanulás fontos eleme a folyamatos visszacsatolás biztosítása, mely időről időre tükrözi az egyéni haladást egy meghatározott tanulási cél elérése kapcsán. Fontos az értékelés megváltozott funkciójának számbavétele. Ma megkülönböztetünk *formatív* (alakító, a folyamatba beiktatott, a tanuló számára pontos eligazítást nyújtó) és *szummatív* (nagyobb egységek végén alkalmazott) értékelést. A formatív értékelés az optimális elsajátításhoz szükséges előzetes ismeretek számbavételét és az esetleges hiányosságok pótlását jelenti. Egyes anyagrészek bevezetése előtt meg kell győződnünk arról, hogy a tanulók vajon rendelkeznek-e azokkal az ismeretekkel, amelyek

²⁸ Buda Béla: Az empátia a beleélés lélektana. Gondolat Kiadó, Bp. 1978. 113–234. o.

²⁹ Horányi Özséb (szerk.): Kommunikáció. M. L. Knapp: A nem verbális kommunikáció Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp. 1977. 73. o.

eszközül szolgálnak az új anyag megértéséhez. Irreális elkezdni az új anyag tanítását akkor, ha ezek az ismeretek nem garantáltak. Hiányosságok esetén pótló foglalkozásokon először e fogalmak újratanítása célszerű.³⁰ Nagy jelentősége van a *visszacsatolás egyértelműségének*. Általa szerez ugyanis tudomást a tanuló arról, hogy vajon megoldása, válasza megfelelő volt-e. Ha a tanuló válasza, feladatmegoldása helyes, úgy a visszacsatolás a tanuló megerősítéséből vagy dicséretéből áll. Kutatások eredményei szerint azok a kifejezés- és magatartásmódok, amelyekkel a tanár a helytelen tanulói válaszokra reagál, a tanár személyére jellemzőek, és függetlenek a konkrét helytelen válasz milyenségétől. Vannak pedagógusok, akik a rossz tanulói válasz elhangzása után egyértelműen megmondják a tanulónak, nem volt helyes a válasz, és arra is kitérnek, hogy miért nem volt megfelelő, míg mások mindezt elmulasztják; egyesek közben türelmetlenek, mások barátságosak. Igen fontos a visszacsatolás érzelmi tónusa, a legkívánatosabb a *bátorító-megértő* hozzáállás, amely során a pedagógus érezteti a tanítványaiban való hitét arra vonatkozóan, hogy meg tudják oldani a feladatokat. Fontos, hogy a pedagógus milyen szabályozó cselekvési formákkal él a helyes válaszok megkeresésénél. Abban az esetben, ha úgy ítéli meg, hogy a tanuló a feltett kérdésre képes helyes választ adni, csak a következtetéshez szükséges ismeretek egy része még nem jutott eszébe, akkor rámutat a szóban forgó ismeretre vagy szerkezeti összefüggéseire, de megmutathatja azt az általános irányvonalat is, amelyen haladva a tanuló önállóan jut el a megoldáshoz. Ha a megoldáshoz szükséges ismereteket kell pótolni, akkor a tanár a szóban forgó hiányt speciális szabályozással szüntetheti meg. Megvilágíthatja azokat az összefüggéseket, amelyeket a gyermek nem kellően ért. (Közben vizuális és verbális segítséget adhat.)³¹

A fentiekben megpróbálkoztunk a tanulási motiváció fejlesztését szolgáló pedagógiai eljárások közül néhányat felvázolni.

Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy a tanulási motiváció alakulásában, így fejlesztésében is igen sokféle és bonyolult hatásmechanizmus játszik szerepet, tanulmányunkban azonban e hatásösszefüggés néhány, pedagógiai eszközzel befolyásolható elemének vizsgálatára térhettünk csak ki.

³⁰ Kiss Árpád: Mérés, értékelés, osztályozás. Korszerű nevelés. Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 122. o.
J. B. Carroll: Az elsajátításhoz vezető tanítás és mérés problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1972–1974. Akadémiai Kiadó, Bp. 1975. 356–377. o. A tanulók irányító értékelése feladatbankok segítségével. Series specifica pedagogica. Szerk. Ágoston György JATE Pedagógiai Tanszék Kiadványa. Szeged. 1977.

³¹ B. Louis: Unterrichtsliche Regelungen. München. 1977. Materialien zur Unterrichtsanalyse. Ismerteti Schmidt Ibolya. Magyar Pedagógia 1979/2. 228–233. o.

5. ÉS 8. OSZTÁLYOS TANULÓK KÉPZŐMŰVÉSZETI TUDÁSANYAGA ÉS ÍZLÉSE

– Az 1980-as műelemzőképesség-vizsgálat
országos adatainak tanulságai –

„Éltre érett, negyedikes gimnáziumi tanulók között folytattak vizsgálatot fiatal szociológusok. Francia indíttatás és párhuzamok nyomán arra voltak kíváncsiak, hogy a holnap vezetőinek milyen a világismerete és történelem-tudata. (...) Nem minden tanulság nélkül való a második kérdésre adott válaszok összevetése sem. A francia fiatalok a következő öt dologra a legbüszkébbek: arra, hogy franciák (97 százalék), Napóleonra (89), Bleriot-ra (64), a Pompidou Központra, „mint a francia kultúra templomára” (51) és végül a francia impresszionizmusra.

A magyar fiatalok „büszkeségindexe” így alakult: 52 százalékuk nem ismer olyan történelmi személyiséget, magyar kulturális létesítményt, amire büszke lehetne. A Metróra büszke 31 százalék, arra, hogy látta Bécsset, Párizst, Rómát 27 százalék, Károli Gáspár bibliafordítójára 16 és végezetül a szent koronára 7 százalék.”¹

Amit nem, vagy alig ismerünk, arra természetesen büszkéik sem lehetünk. A „rajz és műalkotások elemzése” c. tantárgy az egyik azok közül a tárgyak közül, amely nemzeti hagyományainkat, kulturális értékeinket a világ művészetével párhuzamban hivatott bemutatni az általános iskolásoknak. A tárgy óraszámát közismerten csekély, s még ez a pár óra is megoszlik a képzőművészet, tárgyformálás gyakorlata és a műelemzés között. Átlagosan évi tíz órát fordítanak a tanárok művek, korszakok bemutatására. Bár a műalkotások, mint vizuális problémák hordozói, több gyakorlati jellegű órán is előkerülnek, ez az idő akkor is nagyon kevés. Hogy milyen ismeretek átadására futja, s mire nem, arra kerestünk választ 1980 tavaszán, mikor Békés, Csongrád és Nógrád megye öt-öt, valamint Budapest négy iskolájának egy-egy 5.-es és 8.-os osztályában hat feladatból álló vizsgálatot végeztünk. A feladatok: *vizuális próbák, írásos és szóbeli műelemzés, valamint a tudásmérő teszt* a műelemzés különféle összetevőit vették számba. A képzőművészet törvényszerűségeinek felismerését mérő vizuális próbák eredményeiről már beszámoltunk,² a műelemző szókinccset és megközelítés-módokat feltáró írásos és szóbeli műbírálatok értékelése még

¹ Köteles Pál: Fordított optika; Mozgó Világ, 1981. február, pp. 62–65; idézet: 62–63. o.

² Kárpáti Andrea: A képzőművészeti nevelés értékelhetőségéről, Pedagógiai Szemle, 1981. 6. sz. Ebben a tanulmányban közöltük a felmérésben részt vett iskolák adatait, felszereltségük mértékét és a rajzot tanító pedagógusok szakképzettségének szintjét is. A tanulmány első részében pedig a művészeti nevelés értékelhetőségéről kialakult fontosabb nézeteket sorakoztattuk fel.

tart. Ebben a tanulmányban a felmérés legvitathatóbb részét, a tudásmérő tesztet mutatjuk be.

Hogy miért vitatható, azt már megnevezése is elárulja. A művészettörténet-tanítást a hatvanas években a műelemzés, azaz: a képi problémák sorát bemutató, művekből, nem korszakokból kiinduló pedagógiai módszer váltotta fel. Az „adatok és nevek” sokszor hangsúlyozott számúzése, az „élményszerű” műbemutatóra való törekvés azonban azzal a veszéllyel jár, amelyre az írásunk mottójául választott idézet is utal: *a tanulók művészeti ismeretek, izlés-orientáló tudásanyag nélkül hagyhatják el az iskolát.* Aki gimnáziumba kerül – mint köztudott, a tanulók kevesebb, mint 30%-ának van lehetősége rá, hogy a képzőművészetről szerzett ismereteit szervezett formában bővítse. A többség azonban a most közreadandó tudásanyaggal, élmény-háttérrel fejezi be művészeti tanulmányait.

A felmérés az általános iskola felső tagozata számára kiadott „Tér – forma – szírt” tankönyv – Környeiné Gere Zsuzsa és Reegné Kuntler Teréz szerzők, valamint Kovács Júlia szerkesztő munkája – *széles körű iskolai bevezetésének első évében készült.* Nyilvánvaló, hogy a rendkívül jól összeválogatott képanyagú mű, amely a címben foglalt vizuális problémákat bemutatva, elemző módszereket és szókéncset egyaránt kínál, alaposan megváltoztatja majd a jelen felmérésből kirajzolódó helyzetet. (Vizsgálatunk, melyet négy év múlva szeretnénk megismételni, az új, 1978–79-ben bevezetett általános iskolai tanterv és a tankönyv hatásvizsgálatának előtesztjeként is felfogható.) – Fontosnak tartjuk az eredmények publikálását, hiszen önmagában sem a tanterv, sem a tankönyv nem tehet csodát. El kell döntenünk: *lehetséges-e, szükséges-e az általános iskolában, a felső tagozaton művészeti korszakokról is beszélni, vagy koncentráljunk kizárólag a vizuális problémákra?* Esetleg a kettő összeegyeztethető? Sikerült-e 1980-ra megtalálnunk az összeegyeztetés módszereit? *Mit tud a képzőművészetről a nyolcadik osztályt végzett tanuló; s ez mennyivel több, mint az ötödikes ismeretei?*

Azzal, hogy a tudásmérő tesztet felmérésünkbe beiktattuk, mindjárt állást is foglaltunk az imént felvetett kérdések némelyikében. Szükségesnek tartjuk a képzőművészet történetének legalább vázlatos bemutatását, hiszen a művek megközelítéséhez a kor ismerete (*s nemcsak a stíluskoré!*) nélkülözhetetlen. Szükségesnek tartjuk művészek és művek, esztétikai alapfogalmak és műelemző szakkifejezések elsajátítását is, hiszen ez az ismeretanyag a műmegközelítés alapvető feltétele. Másutt már hangsúlyoztuk, de talán nem árt újra elismételni: míg senki nem vitatja a zenetörténeti és irodalomtörténeti, ill. nyelvészeti ismeretek szükségességét egy zenemű vagy vers megértéséhez, a képzőművészet-tanítást mintha még mindig adatok és nevek „eluralkodásától” félténénk. A tudásmérő teszt tapasztalatai bizonyítják: alaptalanul. S talán abban is segítenek ezek az eredmények, hogy közösen, vitázva döntsük el: mit és mennyit tanítsunk?

Először vázlatosan ismertetjük a tesztek kérdéscsoportjait, majd azt vizsgáljuk meg: a tesztek kérdései közül mi okozott problémát? Milyen kérdésekre tudott a legkevesebb tanuló legalább egy jó választ adni? (A teljesen hibás válaszokat „nem válaszolt”-nak tekintettük.)

I. Kérdésfajták a tesztben; „problémás” kérdések

Az ötödikes és nyolcadikos teszt felépítése hasonló: mindkettő a tantervi törzsanyagban szereplő korszakok, ill. képzőművészeti alapfogalmak ismeretének szintjét vizsgálja. A következő kérdéstípusok különíthetők el a két korcsoport tesztjeiben:³

a) Stílusjegyek felismerése.

- stílus és stílusjegy összepárosítása: 5.-es teszt, I. feladat, 8.-os teszt, I. feladat. (A továbbiakban, rövidítve: arab számmal az osztály, római számmal a teszt megfelelő feladata.)
- mű és stíluskor összepárosítása; mikor készült egy-egy híres alkotás? (5.: II; 8.: II.)
- stílusok rövid összehasonlítása, a legfontosabb stílusjegyek megemlítése, különbségek, esetleges hasonlóságok bemutatása (5.: IV. 8.: VII.),
- egy-egy stílus rövid jellemzése (5.: V. 8.: V.)

b) a műelemző nyelv ismerete, azaz egy-egy gyakorta használt fogalom értelmezése (5.: III. VI, VII.; 8.: III. IV.),

c) épületek elemzése, azaz: egy épület bemutatásakor használt megközelítésmódok felsorolása (5.: III.; 8.: IX.). Az írásos műelemzés feladatai között egy épület részletes bemutatása szerepelt, itt ennek vázlatát kértük.

d) művészek és művek, azaz: 3-3 festő és szobrász (8.-ban ezenkívül még 3 építész) és egy-egy művük megemlítése. A „kedvenc” alkotásokat kértük. (5.: IX, X; 8.: X, XI, XII.)

e) ismeretforrások, azaz: művészeti könyvek, múzeumi látogatások, magyar múzeumok felsorolása (5.: XII, XV.; 8.: XIII., XVI.)

Hány gyerek válaszolt az egyes kérdésekre?

5. osztály (a felmérésben részt vett: 456 fő)

Feladat	Válaszolók
I.	463
II.	436
III.	398
IV.	370
V.	395
VI.	440
VII.	438
VIII.	367
IX.	359
X.	223
XI.	359
XII.	424
XIV.	193

³ Mindkét tesztben szerepelt egy kérdés a legkedvesebb időtöltésekre vonatkozólag. (5.: VIII., 8.: XV.) Ezek tartalmukban nem illeszkednek a tudásmérő teszt anyagába, ezért másutt fogjuk értékelni őket. A tesztek bírálatát Környeiné Gere Zsuzsa, az FPI vezető rajz szakfelügyelője végezte.

Mint már említettük, „nem válaszolt”-nak tekintettük, ha az – általában 3–6 össze-
tevből álló – kérdésre adott válasz teljes egészében hibás volt. A fenti táblázatból
kiderül, hogy a legkevesebben az otthon található művészeti könyvekről tudtak számot
adni. A *gyerekek környezetében nagyon kevés a művészeti album, ismeretterjesztő mű.*
Hogy miket olvasnak, arról később írunk. Most, a válaszolók számbavételénél csak annyit
jegyzünk meg, hogy gyermekek számára írt művészeti könyvből igen kevés van, pedig
nagy szükség lenne rájuk. Gondot okozott a X. feladat megválaszolása is: a gyerekek
nagyon kevés szobrászt ismernek, egyáltalán: a képzőművészet térbeli művészeti ágai
jórészt ismeretlenek az ötödikesek előtt. Viszonylag kevesen tudnak olyan festőt említeni,
– legalább egyet –, akit szeretnek: 97 gyerek, a felmérésben résztvettek kb. 21%-a nem
ismer egyetlen festőt sem, nem emlékszik egyetlen múzeumra sem, ahol járt. Érdekes
megfigyelni, hogy a többi kérdésre viszonylag sokan adtak legalább részben helyes választ,
ami arra utal, hogy a művészettörténeti jellegű ismeretek tanítása változatlanul része a
műalkotáselemzés programjának.⁴

8. osztály (a felmérésben résztvett: 390 fő)

Feladat	Válaszolók
I.	377
II.	350
III.	368
IV.	356
V.	308
VI.	408
VII.	326
VIII.	226
IX.	387
X.	397
XI.	354
XII.	348
XIII.	370
XIV.	370
XVI.	205

A legkevesebben ismét az otthon található művészeti könyvek felől tudakozódó
kérdésre adtak legalább egy helyes választ. Sőt: a nyolcadikosok közül a felmérésben
résztvetteknek csak 52,6%-a tud megnevezni legalább egy művészeti könyvet, míg az
ötödikeseknél ez az arány alig valamivel rosszabb: 42%. (Ne felejtjük el, hogy ez nem
ugyanaz, mintha pl. irodalomtörténeti szakkönyvek ismeretét kérnénk számon. A képző-
művészeti album – „verseskötet”, a műmegismerés fő forrása, különösen a múzeummal
nem rendelkező vidéken.)

⁴ Az új tanterv határozottan állást foglal a vizuális problémák köré csoportosított műelemzés
mellett. A diasor viszont kronologikus, a rajztanárok a főiskolán pedig csak művészettörténetet
tanultak, műelemzés módszertant alig. Az eredmény „ezt is – azt is” tanítunk, melyből néha, mint
látni fogjuk, „ezt sem – azt sem” tudás származik.

Jellemzőnek tartjuk, hogy a legkevesebb választ a VIII. kérdésre kaptuk; a 8.-osok kb. 42%-a úgy hagyja el az iskolát, hogy egyetlen, XX. sz.-i stílusirányzatról sem tud, korunk művészetét kevéssé ismeri. A történelmi stílusokkal foglalkozó, illetve szaknyelvi kérdések itt is jóval kevesebb problémát okoztak, mint azt az „antikronologikus” pedagógiai szemlélet alapján várni lehetett. *Két műelemzéstanió irányzat határmezsgyéjén vagyunk:* felmérésünk arra is válaszol: miben bizonyult hasznosnak a régi, mit kell pótoljon az új.

II. Stílusjegyek felismerése, 1.: Párosító feladatok 5. osztály

5. osztály

A teszt I. kérdése, mint már említettük, egy-egy művészettörténeti kort és stílusjegyeit összepárosító feladat volt. A legtöbb rossz válasz a 6. részkérdésre érkezett: 274 gyerek, a felmértek kb. 60%-a nem tudta, hogy melyik stílusra jellemző a tárgyakkal, ill. alakoknak mérettel való kiemelése, a fizikai és társadalmi „nagyság” azonosítása. Az egyiptomi művészet igen fontos sajátossága ez, amely tovább él, s pl. a középkori keresztény művészet képi „hierarchiáinak” kompozicionális eszköze lesz. A műalkotás létrehozója, a társadalom érdekes „képmása” ez az egyiptomi civilizációban. A felmérés egészének ismeretében már most leszögezhetjük: *az egyes művészeti korokról szóló ismeretanyagban dominálnak a formális elemek*, nagyon kevés a társadalmi szerepre, egyáltalán: a mű funkciójára utaló megjegyzés. Ezért tartható jellemzőnek, hogy az „egyiptomi stílus” legfontosabb sajátossága – mint a IV. feladat értékelésénél látni fogjuk – a két „furcsa tárgy”, a piramis és a szfinksz, s a jellegzetes világlátó–világábrázoló módot a gyerekek nem ismerik, illetve nem említik. Gyakori hiba volt még az egyiptomi művészet legfontosabb ábrázolási konvenciójának, a „tárgy legjellemzőbb nézete” megörökítésének más stílusokhoz kapcsolása. A „többszínűség” egy tárgy ábrázolásakor a XX. században újraéled, megváltozott formában, de azonos alapelvvel az analitikus kubizmus tárgy-szemléletének fontos részévé válik. *Ismét olyan stílusjegyről van tehát szó, amely – amellett, hogy saját korában alapvető jelentőségű – tovább él, az egyetemes művészeti nyelvbe épül.* Az egyiptomi művészet sajátos „realizmusát” tükrözi ez az ábrázolásmód, melyet – sajnálatos módon – az ötödikesek 41,7%-a nem ismert. – A timpanont, a görög építészetnek az oszloprendek mellett legsajátosabb elemét az ötödikesek 56,9%-a nem tudta a megfelelő stílushoz kapcsolni.

„Melyik korszakban alkották?” – szövelt az ötödikes teszt második kérdése, s a tantervi törzanyagban, sőt jórészt a kötelező, minden általános iskolában megtalálható diasorban szereplő művek felsorolása következett. A felmértek 88,2%-a nem tudta, hogy a Colosseum a római művészet alkotása. Az őskor leghíresebb kőépítményét, a Stonehenge-t a tanulók 41,7%-a kapcsolta másik korhoz. *Az építészet az, amely a műelemzésre szánható idő rövidségének először esik áldozatul.* Ha egy korról beszélünk, történelmi kort is értenünk kell alatta. Az épület sajátos „műtárgy”, hiszen használati tárgy is. Ezért különösen sajnálatos, ha kimarad – főleg az őskor és ókor – bemutatásából.

8. osztály

Az I. feladathoz, a párosításhoz a reneszánsz, a barokk, a klasszicizmus és a kubizmus egy vagy több fontos stílusjegyét választottuk ki. A tanulók 57,1%-a nem tudta, hogy a fény-árnyék erős ellentéte a felsoroltak közül a barokkra illik; 47,1%-uk tévesztette el a barokk másik fő stílusjegyét, az átlós kompozíciót. (Hogy mi az, amit a barokkról tudnak ezek után, arról a VII. kérdés értékelésekor szólnunk majd.) 49,2% nem emlékezett arra, hogy a klasszicizmusban volt szokás, sőt divat a görög–római témák feldolgozása. (A stílust ezért nevezték klasszicizmusnak.) Négy osztály tantervi törzsanyagából válogattuk a kérdéseket, de csak a legjellegzetesebb, minden ismeretterjesztő munkában szereplő adalékokra kérdeztünk rá. Megállapíthattuk: *a nyolcadikosok kb. fele a történeti stílusok legfontosabb jegyeivel sincs tisztában.*

A II. feladat, akárcsak az ötödikes tesztben, főművek és korok egyeztetése volt. A „legnehezebb” kérdések: mikor keletkezett Rodin „Gondolkodó”-ja (rosszul válaszolt: 57,1%); David: „A Horatiusok esküje” c. műve (44,3%) és Marcus Aurelius lovasszobra (47,1%). A VI. feladatban az iránt érdeklődtünk, melyik század stílusa volt a gótika (rosszul válaszolt: 52,6%), a romantika (35,6%), az expresszionizmus (20%), illetve a reneszánsz és a barokk, melyet a tanulók többsége jól helyezett el az időben. *A történelmi szemlélet teljes kiiktatásának veszélyeit figyelhetjük itt meg: ha a műalkotás csak „térforma-szín”,⁵ nehéz korba helyezni, keletkezésének körülményeit megérteni, megformálásának társadalmi okait feltárni. Az általános iskola 5. osztálytól szerepel a történelem. A műelemzéssel alapfokú kultúrtörténetet adhatunk, mely kibővíti, emberközelbe hozza a történelem tényeit, korszakait. A művész – egy korszak embere, a mű: mecénás, közönség, kortársak és elődök alkotásainak hatása alatt születik. A felmérés adatai is indokolják, hogy ezeket a köztudott dolgokat a pedagógiai gyakorlatban újra meg-honosítsuk. A századelő túladatolt művészettörténete helyett a vizuális problémák és történelmi-társadalmi kérdések együttes vizsgálatával, élményszerűen és pontosan.*

III. Stílusjegyek felismerése. II. Összehasonlító, leíró feladatok

5. osztály

A IV. feladat az egyiptomi és a görög stílus összehasonlítása volt. Legalább egy jó választ 370 tanuló adott, a megkérdezettek 82,2%-a. Íme, a leggyakoribb válaszok:

- a görög szobrok mozgást fejeznek ki, míg az egyiptomiak merevek (30%)
- „szfinksz, piramis” (19,7%)
- a görög művészet, „fejlettebb”, „jobb”, „modernebb” (13,5%)
- a görög művészet részletesebb, finomabban kidolgozott (11,6%)
- a görögök „épületeket építettek”, az egyiptomiak „csak piramist” (10,2%)
- a görögök már ismerték az oszlopokat, az egyiptomiak nem (12,1%).

Az összesen 24 választípus, amelyet a 370 tanulótól kaptunk, hasonló szemléletet tükröz, mint a kiemelték. Kb. harmadrészben tartalmazznak fontos és igaz állításokat, mint az elsőként idézett, a két stílus mozgásábrázolásának különbségét kiemelő válasz, kétharmad részben pedig „rangsort” állítanak fel, természetesen a későbbi stílus javára.

⁵ Utalás az általános iskolás tankönyv címére, mely a könyv fő elemzési módjainak is megfelel.

Az evolucionista művészetszemlélet „utolsó mentsvára”, úgy tűnik, az iskola. „A művészet egyre jobb lesz, legalábbis a XX. századig” – ezt a tételt, kimondva vagy kimondatlanul, a későbbi stílus javára végzett összehasonlításokban, a felmérésben résztvettek mintegy kétharmada vallja –, s ez az arány nyolcadikra sem javul, sőt! (Vö. később tesztlük VII. feladatának értékelését.) Az időhiányból fakadó leegyszerűsítés az oka, vagy a tanárképző főiskolákon tanult művészettelfogás, esetleg a korábban végzetek által olvasott szakirodalom elavult szemlélete, nehéz lenne kideríteni. Tény, hogy a tanulók többsége számára a művészettörténet egyre ügyesedő mesteremberek technikai újításainak története. (Ezek alapján könnyű megérteni, honnan származik a felnőtt néző elítélő megjegyzése: „ilyet én is tudnék!”) Nem állíthatjuk, hogy tanulóink egyáltalán nem ismerik és szeretik a XX. sz. művészetét – a tudásmérő teszt csak azt mutatja, hogy a művészet történetét fejlődésként, és nem változásként élik át.

Az ötödikes teszt V. feladata az őskori művészet rövid jellemzését kérte. A barlangrajzokat a válaszoló tanulók 80,2%-a említette; a kőszobrokat, „termékenység-isten-nőket” már csak 4,3%, a kőépítményeket 6,4%, a szerszámokat, edényeket, az őskor változatos tárgyi kultúrájának emlékeit 8,9%. *Műelemzés-tanításunk egyik fogycatékossága egy többé-kevésbé önkényesen megállapított „vezető művészeti ág” kiválasztása. Ez általában a festészet – a szobrászat, építészet, nem is beszélve a tárgyformálásról, erősen háttérbe szorul. Csodálhatjuk-e az evolucionista művészetszemléletet tanulóinknál, akik néhány bölényrajzot hasonlítanak össze a „sokműfajú” görög művészettel? „Mindent” nem taníthatunk – de a fő művészeti ágakra mindenképpen ki kell térnünk. Itt említjük meg, hogy a választípusok száma itt is magas, 16. De az egy osztályra jutó választípusok átlaga mindössze 2,3. Az előbbi feladatnál az arány: összesen: 24-féle válasz született, de egy-egy osztály tanulói átlagosan csak 2,6-félét válaszoltak. Azaz: osztályonként 2–3, maximum 4 „standard” jelzót használnak a tanulók a korok meghatározására. Gyakran nemcsak mást és mást, de egymásnak ellentmondó dolgokat is hirdet egyhangúlag, „ígeként” egy-egy osztályba való tanuló. A „műalkotáselemző füzetek”-be kerülő „slogan”-ekkel tehát nagyon vigyáznunk kell. Az óraszám csekély, az iskolán kívül szereshető művészeti ismeretek – különösen vidéken – nem túl bőségesek. Önálló megfigyelésre, véleményformálásra alig van lehetőség, a tanuló a tanár vezérfonalán halad, az ő gondolatait ismétli és fogadja el, későbbi műbírátaiban ezt a néhány fogalmat alkalmazza a korra. Az egybehangzó „osztály-velemények” arra figyelmeztetnek, mennyire fontos sokoldalúan, árnyaltan, nemcsak tények, de problémák formájában is foglalkozni egy-egy korrall.*

8. osztály

„Miben különbözik a reneszánsz stílus a barokktól? ” Így hangzott a 8-os feladatlap VII. kérdése. *A tanulók válaszaí fentebb részletezett megállapításainkat támasztják alá. A kérdésre viszonylag kevesen válaszoltak, 390-ből mindössze 326 gyerek tudott egy-egy eltérő stílusjegyet kiemelni. Bár a tanulók 50,6%-a szerint a barokk „túlzottan díszített”, „cikornyás”, „eltúlzott” stílus, amely – mint további 21% enyhe bírálattal megjegyzi – ahelyett, hogy a „valóságot ábrázolná”, „illúziókat fest” – mégis sokkal „fejlettebb”, mint a reneszánsz, amelynek építészete „egyszerű, vízszintes” (33,8%) festészete „zárt, tömör, merev” (16,8%), hangulata „határozott, komor” (11,8%) és csak egyfajta kompo-*

ziciót „használ”, a háromszög-sémát (16,8%), míg a barokk többet (24%). A választípusok száma 18, de ebből egy-egy osztály átlagosan csak 3,2-t említ. Kissé meglepő, hogy a művészettörténet legnépszerűbb stílusának tartott reneszánszról ilyen lesújtó tanulóink véleménye. A *komplexitás hiánya* itt igen élesen kiütözik: hiányzik az irodalom, a zene, nemcsak, mint hangulatfestő, hanem mint egy korszak ábrázolója. *Mindössze 16 tanuló említette a felmért 390-ből az új osztályt, a polgárságot, melynek életprogramját a reneszánsz művészet volt hivatva tükrözni.* 22 tanuló, a felmérték mindössze 5,6%-a szólt az antik művészet hatásáról. (Sajnáljuk, hogy nem kérdeztük meg: tudják-e, miről kapta a stílus a nevét?)

A romantikus stílus jegyeit kellett összegyűjteni a tanulóknak az V. kérdés megválaszolására. 14 stílusjegy gyűlt össze, de az osztályok ebből átlagosan csak 2,1-et használtak – egy-egy jelzőpárt ismételték szinte egyöntetűen. Nagyban függött ezek tartalma attól az átlagosan 1,7 megemlített műtől, melyet a stílushoz kapcsoltak. (Pl. az egyik osztály szerint a romantika idilli, vidám; mű-példájuk: Szinyei Majális (I); egy másik osztály „vérgőzös stílus”-nak tartja, Székely Bertalan: „Egri nők” c. festményével a „Jelki szemek” előtt.) A leggyakoribb jelzők viszont, öröndetes módon, helyesek:

- történelmi eseményeket mutat be (20,5%)
- „érzelmes stílus”, misztikum, szélsőséges hangulatok (37%)
- korábbi stílusok elemeit is felhasználja (6,6%).

Megjelenik viszont két közkedvelt elemzési mérce, amely a *szóbeli és írásos műelemzések uralkodó motívuma lesz*: a „valóságűség” és a „haladó jelleg” kritériuma. A VII. feladatnál a tanulók némileg zavarban voltak, s szinte azonos számban (21-21,5%) ítélték a reneszánszt, illetve a barokkot „valóságűbb” stílusnak. A romantikánál, melyet a három közül a legtöbb pozitív értékelő jelzővel illettek (ilyen volt a 14-ből 9), a „legfőbb negatívum” a valóság idealizált ábrázolása. A tanulók 10%-a – ennyien említik ezt a kritériumot – értékelésként ilyeneket ír: „nem a valóságot ábrázolja, hanem csak illúziókat”; „túlzásba viszi”, „megszépíti” a történelmi eseményeket, „eltér az igazságtól” stb. Az új tankönyv legfőbb erénye talán az, hogy egymás mellett közöl, egyenértékű művészi megoldásként „valóságű” és attól többé-kevésbé eltérő műveket. Joggal remélhetjük, hogy ezt a „mesterember-kritériumot”, ha el nem is tűnik a műelemző szótárból, hiszen a realista irányzatok megítélésénél szerepe van, de tanulóink értékmérőként nem fogják használni többé. Ami a művek „haladó jellegét” illeti, ez a nehezen meghatározható, az ötvenes években alaposan félreértett értékelő jelző, akárcsak a stílusként már régóta nem használható, módszernek elfogadott „szocialista realizmus”, egy korszerűtlen művészetszemlélet tovább élő elemei. (Jellemző, hogy az utóbbi a nyolcadikosok által a XX. sz.-i stílusirányzatok között az egyik legtöbbször említett!) A felmérés felhívja a figyelmet – *ezeket a kategóriákat a „helyükre kell tenni”,* nehogy megakadályozzák, mondjuk, korunk művészetének megértését, megszerettetését.

IV. A műelemző nyelv ismerete

Az új tanterv elsődleges célja a vizuális nyelv megismertetése – gyakorlatban és (műelemző) elméletben egyaránt. Bár felmérésünk a tanterv bevezetésének csak második tanévében, ill. ennek végén készült, máris láthatók az új koncepció eredményei. Korábban

említett cikkünkben (2.) részletesen ismertettük a vizuális próbák eredményeit. Itt emlékeztetőül csak annyit, hogy a szerkezeti vázlatokhoz és színvázlatokhoz illő művek megtalálása jóval kevesebb gondot okozott a tanulóknak, mint a tudásmérő próba történeti ismereteket (is) kívánó feladatai. Egy-egy művész képeire is könnyebben rátaláltak a művek rokon stílusjegyei alapján, mint ahogy a stílusok leírását, a látottak szavakba foglalását végezték a feladatlap már ismertetett kérdései kapcsán. A *beszédkészség fejletlensége* sok tantárgy rokon problémája. A kifejezés pontosabbá, érzékletesebbé tétele sem bízható kizárólag a magyar vagy a történelem tanárára. Tantárgyrészünk nevében is benne van: „műalkotások elemzése”. Bár léteznek vizuális és kinetikus útjai is, az elemzés jórészt szavakkal művelhető. (Tanulmányunknak nem célja, hogy a műelemzés szükségességét vitassa. Szinte nincs képzőművész, aki ne tagadta volna az elemző szavak relevanciáját, de ne feledjük: ők a traktátusok, kiáltványok, önéletrajzok szerzői is. A művészettörténet pedig közhasznú tudomány, melynek szaknyelvét legalább annyira ismernünk kell, mint a matematikáét vagy a fizikáét, különben nem tudjuk értékesíteni, személyiségünk gazdagítására fordítani eredményeit. Ha egy Shakespeare-dramát elemezve tanítunk, miért félténénk a „szavak bonckésétől” Michelangelo műveit?)

Műelemző készségünk alapvető eszköze a szó, a leíró jelzőkészlet éppúgy, mint a szakkifejezések tára. *Hála az új tantervnek*, amely ez utóbbiak bemutatását érzékletes, gyakorlati formában írja elő, *a tanulók viszonylag jól ismerik az elemző alapszókincset.*

5. osztály

A III. kérdésre – „Milyen épületrészeket ismersz?” – a megkérdezettek 88,4%-a adott legalább egy helyes választ. Átlagosan 3,4 épületrészt soroltak fel a gyerekek, bár akadtak bravúrok is: 1-1 tanuló tudott 18, 16, 12, ill. 11 épütelemet említeni. 10-et ketten, 9-et négyen, 8-at öten, 7-et, 6-ot 13-an, tehát 6-ot vagy annál többet a megkérdezettek 8,6%-a ismert. A VI. kérdésre – sorold fel a fő színeket! – átlagosan 3,2 helyes színnév volt a válasz. A VII. kérdés, a hideg, ill. meleg színek felsorolása sem okozott különösebb nehézséget, hiszen alsós ismeretekről volt szó: 3,8 helyes színnév szerepelt ebben a rovatban átlagosan, tanulónként.

8. osztály

„Mit értesz kompozíció alatt?” – szöveg a III. kérdés. A tanulók 94,3%-a helyesen válaszolt. A legtöbben (58,1%), a képen látható rendszert, a tárgyak elrendezését említették. 27,4%-uk hivatkozott a műalkotás belső szerkezetére, mint a kompozíció szinonimájára. Sajnálatosan kevesen említették viszont a színek kompozícióját (15,4%) és a választott képszerkezet és a tartalom összefüggésbe hozását (15,1%). *Már a vizuális próbák is kimutatták: vigyázni kell a kompozíció figura-elrendezési sémaként való tanításával, hiszen ez könnyen elemzési sémává is válhat.*

A képkalkuláció eszközeit már ismerik, hatásukkal még nincsenek egész tisztában a nyolcadikosok. – Legalábbis a III., de még inkább a IV. feladat megoldásaiból ez derül ki. Ha a kérdésnek csak az első felét tettük volna fel: „Sorold fel komplementer színpárokat!” – meg lehetünk volna elégedve a válaszokkal. A 356 válaszoló 76,7%-a

helyesen sorolta fel őket. De a kérdés második felére: „mit tudsz hatásukról?” – már jóval kevesebb helyes választ kaptunk. „Kiegészítő színek” – írta a tanulók 16,7%-a, de hogy mit és mire egészítenek ki, arról csak 6,3%-nak volt fogalma. „A színekörben egymással szemben állnak” – véli a válaszolók 15,3%-a, de hogy ez a kép szempontjából mit jelent, arról nem írnak semmit. A 356-ból mindössze 8-an említik a színharmóniát, 31-en, hogy egymás hatását fokozzák. *A műelemzésben csak az a fogalom használható, melynek „működését”, vizuális hatását ismerjük, sőt szavakba is tudjuk foglalni.* Kíváncsian várjuk, mennyit használ a kitűnő „Tér-forma-szín” könyv, amely a műelemzés nyelvkönyvének is felfogható, hiszen fogalmait képi és írásos példákkal teszi érzékletesebbé.

V. Épületek elemzése

A legutóbbi időig a műelemzés-tanítás legelhanyagoltabb területe volt. Akárcsak az építés, amely csupán az új tantervvel kapott iskolai polgárjogot, sőt, egyszerre népszerű is lett, hiszen az új környezetismeret- és technika-tanterv is bevette programjába. A három tanterv ismeretanyagát nyilvánvalóan koordinálni kell.⁶ Amíg a rajz tantárgy egyedül próbál megbirkózni az építés és építőművészet alapismereteinek átadásával, kevés sikerre számíthat. Tesztünkben a két korcsoport azonos kérdést kapott: „Ha egy épületet kellene ismertetned, honnan nézve mutatnád be? Milyen részeire hívnád fel a figyelmet?”

5. osztály (5.: VIII; 8.: IX.)

A kérdésre a megkérdezettek 57,9%-a válaszolt. Közülük a legtöbben – 75,5% – az előlnézetet választja a bemutatás helyéül. Oldalról és belülről egyaránt alig 24% mutatná meg a választott épületet. *Több nézőpontból mindössze 10,1%.*

Az egyes épületrészekre hívná fel a figyelmet 42% (legtöbben az oszlopot és a bejáratot említik). Az épület díszítését a tanulók 18,7%-a, színeit 2,2%-a, szerkezetét 8,7%-a, stílusát 12,2%-a ismertné. *Az épület – olvashatjuk ki a válaszokból – egy szépen feldíszített homlokzati fal.*

Mi lehet az egyoldalú megközelítés oka? A legfőbb ok a bemutatás hiánya. A központi diador képei nem „járják körül” az épületet, nem vezetnek be belsejébe. (Mire ez a cikk megjelenik, már az iskolákban lesz a kiegészítő anyag, benne egy-egy építményről több fotó.) Nagy szükség volna központilag gyártott, szétszedhető makettekre is, s főként egy építőjátékra, amely az eddignél több variációs lehetőséget kínál. Szükség van egy tanári segédkönyvre is, amely az építészet korszerű szemléletét mutatja. S végül: annak tudatosítására, hogy a művészeti korok bemutatásánál az építészetről is szólnunk kell! A háznak nemcsak „főnézete”, de terei, stílusa, funkciója is van!

⁶Az építészet-tanítás korszerűsítésére 1980–81-ben fontos mozgalom indult a Művelődési Minisztérium, a Magyar Építőművészek Szövetsége és az OPI szervezésében. Tanulmány pályázatot hirdettek, melynek díjnyertes, ill. megvásárolt pályaműveinek hasznosításáról közösen gondoskodnak. A pedagógus-résztevőkön kívül számos építész, iparművész, művészettörténész is bekapcsolódott a munkába, melynek eredményeképp létrejöhöz az építészettel foglalkozó tantárgyak koordinációja, és tudományos hitelű, ugyanakkor gyerekszerű programok közös kidolgozására is mód nyílik.

Mintha semmi sem történt volna a négy év során – a 8-osok válasza szinte azonosak az ötödikesekével. Igaz, sokkal több a válaszadó (97,5%), de a bemutatás a tanulók 73,4%-ánál változatlanul az előnézetre korlátozódik. Felülről 10,2%, oldalról 6,05%, belülről 13,9%, *több nézetből mindössze 8,7%* mutatná be a művet. (Több nézetnek számítottuk, ha valaki kettőnél több nézőpontot jelölt meg.) Változatlanul az épületesek kiképzésére hívnák fel a legtöbben a figyelmet (28,4%), ill. a díszítést emelnék ki (16,8%). A szerkezetről 13%, az arányokról 4,5%, az *épület anyagáról 5,3%, funkciójáról 4,2%* beszélne csak. Javult a stílust ismertetőkhöz száma (25,5%), jelezve, hogy az ókor után több szó esik már az egyes korok építészeti stílusairól. *A ház, amint látjuk, változatlanul dísz tárgyként szerepel.* Kevesen firtatják, mire jó (és jó-e?), miből van, hogyan épült? Az épületnek mint műalkotásnak, tervezője van. A XII. kérdésben két építész és egy-egy művük megnevezését kértük. A kérdésre – legalább egy építész megnevezve – a tanulók 91,2%-a válaszolt. A megnevezett építészek átlaga: 1,5, a műveké: 0,7. Aki a legtöbbször szerepeltek a tesztlapokon:

Ybl Miklós	– 191
Steindl Imre	– 109
Eiffel	– 97
Feszl Frigyes	– 38
Clark Ádám	– 23

Elgondolkodtató, hogy a felsoroltak egyike sem XX. századi építész. (Az első tíz névben is csak kettő szerepel közülük: Pier-Luigi Nervit 11 és Le Corbusiert 13 gyerek említi.) A többieknek – 324 tanulónak – elsősorban a klasszicista és romantikus építőművészek nevei jutnak eszébe. A másik jellemző vonás az ismert nevek csekély száma, uniformizált tananyag-jellege. Nem szerepelnek közöttük az egyes városok híres-szép városközpontjainak tervezői, a megyékben működő jelentős építészek nevei. (Kivétel: a salgótarjáni 8. osztály, amely – joggal – büszke városra építészeire, akiknek néhány tanuló még a nevét is tudja!) Pedig az építész-tanításban makett, elegendő diakép híján – vezető szerepet kellene, hogy kapjon a *lakóhely építészetének megismerése*, a településfejlesztés, városrendezés problémáinak *gyakorlati* megismertetése. (Mindjárt többen említenék a funkciót mint az épület jellemzésének fontos szempontját!) A klasszicista és romantikus építészeti egyoldalú hangsúlyozása a mércévé válás veszélyét is magában hordozza!

VI. Művészek és művek

„Kedvenc” festők és szobrászok neveit és egy-egy művük címét kérdeztük az 5.: IX., X. és a 8.: X, XI. feladatokban. Sejtettük, hogy az ötödikesek a három először eszükbe jutó nevet írják majd le, de reméltük, hogy legalább a 8-osoknál nemcsak ismereteikről, de ízlésük felől is tájékozódhatunk. A két korosztály „kedvenceinek” listája alig különbözik, s nagyon hasonlít egymáshoz az etesi tanyán élő kisgyerekek és budapesti kortársának „ízlése” is. Valószínűnek tartjuk, hogy a műelemző órákon nem jut idő egyéni ízlésformálásra, ezért olyan tipikusak a válaszok. Az is lehet, hogy a teszt-szituációban ösztönösen a bevált tan-műveket idézték fel a gyerekek. Jó lenne, ha egy ízlésvizsgálat adatokkal szolgálna a 10-15 évesek kedvenc irányzatairól, műveiről, ízlésük változásáról.

A felnőttek „művészet-fogyasztó” szokásairól számos adatunk van,⁷ jó lenne tudni, hogy ez a nem mindig korszerű művészeti ideál mikor, hogyan alakul ki. Így talán nagyobb eséllyel próbálkozhatnánk irányításával, alakításával is. A tesztlapok alapján már most is számba vehetjük, ha nem is azt, melyek a legkedveltebb művészek, de azt, hogy melyeket ismeri ma a legtöbb ötödikes és nyolcadikos biztosan.

5. osztály (IX., X. feladat)

Íme a festők „ismertségi rangsora”:

Munkácsy	– 141 gyerek, a válaszadók 39,1%-a
Leonardo	– 113 gyerek, a válaszadók 31,4%-a
Picasso	– 67 gyerek, a válaszadók 18,6%-a
Csontváry	– 65 gyerek, a válaszadók 17,1%-a
Szinyei	– 43 gyerek, a válaszadók 11,3%-a

Az első tíz említett művész listáján még egy XX. sz.-i művész szerepel (Vasarely, 16 gyerek, 4,4%). A válaszadó 359 tanuló (a 456 felmértből a többi, 21% egyetlen festőt sem ismert) átlagosan 1,6 festőt tudott megnevezni – ez bizony még ötödikben is elég kevés. A jó szerző és műcím-párosítások átlaga ennél is alacsonyabb: 0,54.

Az (állítólagos) kedvencek névsora kb. azonos a felnőttek kedveltségi rangsorával (vö.⁷), s a felmért iskolák között nem mutat jellemző eltéréseket, nem korosztály-, de nem is iskola/tanár-specifikus. Pedig talán jó lenne, ha az lenne. Jó lenne, ha tényleg lennének kedvenc festők már az ötödikeseknek is, s ezekből legalább egynek még a nevét is megjegyeznék.

A X. kérdés szobrászok felsorolását kívánta meg, 2-2 művésznevet és műcímet kértünk. A legtöbb „szavazatot” kapott szobrászok a 223 válaszadó (a felmérésben résztvettek 50,6%-a egyetlen szobrászt sem tudott megnevezni!) tesztlapjai alapján:

Michelangelo	– 85 tanuló, 38,6%
Leonardo (!!!)	– 70 tanuló, 21,9%
Kovács Margit (!!!)	– 23 tanuló, 10,5%
Pheidias	– 17 tanuló, 7,4%

A 223 gyerek összesen 14 szobrászt ismert – az itt fel nem soroltak 10-nél kevesebb tesztlapon szerepeltek. A lista aligha szorul bővebb kommentárra. Igaz, hogy az ókorból kevés szobrász neve maradt fenn, de az 5. osztály tantervi törzsanyagában néhány nagy görög szobrászról említést kell tennünk. (Nem beszélve azokról a későbbi alkotókról, akiknek művei vizuális problémák révén kerülnek bemutatásra.) Óvakodjunk az adathalmazostól – de legalábbis ami a szobrászatot illeti, ne vigyük ennyire túlzásba!

8. osztály (X., XI. feladat)

Íme a legismertebb festők listája, amely a 387 válaszadó (98,2%!) tesztlapján szerepelt (Zárójelben a legtöbbször említett művet közöljük.)

Leonardo (Mona Lisa)	– 223 tanuló, 57,2%
----------------------	---------------------

⁷Vö. pl. S. Nagy Katalin: Múzeumlátogatási szokások és festészeti ízlés, kutatási zárójelentés, Népművelési Intézet, kézirat, 1973.

Munkácsy (Ásító inas)	–	180 tanuló, 46,2%
Picasso (Vasaló nő)	–	139 tanuló, 35,6%
Szinyei Merse Pál (Lilaruhás nő)	–	94 tanuló, 24,1%
Csontváry (Magányos cédrus)	–	65 tanuló, 16,7%

Az első tíz festő között Picassón kívül ismét csak egy XX. sz.-i művész szerepelt még, Vasarely. (24 tanuló, 6,2%.) Mi történt – a feladat alapján – a négy év alatt? Az őt „fő mester” nevét szinte az összes nyolcadikos megtanulta, legalább egyet 98,2%-uk meg tud már említeni. Az anyagban ötnél többször az ötödikes tesztlapokon szereplő 17-nél több, összesen 28 festőművész nevét olvashatjuk. A jó válaszok átlaga is emelkedett: ötödikben 1,6 volt, 8.-ban már 2,5. A művek listája, mint láthattuk, változatlan. Az ötödik osztályban megismert „fő művészek” és „fő művek” közkinccsé válnak, az egész osztály megtanulja őket. Kiemelkedő jelentőségű művészek és remekművek listája ez – értéke vitathatatlan. Csak jó lenne, ha bővülne ez a lista, személyesebbé, változatosabbá válna. Ha helyet kapnának benne pl. a lakóhely festőművészei. A reneszánsz és a romantika egyeduralma is enyhülhetne.

A szobrászok, akiket a 354 válaszadó (az összes felmért tanuló 90,7%-a) leggyakrabban említett: (zárójelben a leggyakoribb műcím)

Michelangelo (Pieta)	–	207 tanuló, 59,1%
Rodin (A gondolkodó)	–	71 tanuló, 20,3%
Henry Moore (Bárányok)	–	67 tanuló, 19,1%
Izsó Miklós (Búsuló juhász)	–	49 tanuló, 14,0%
Somogyi József (Martinász)	–	41 tanuló 11,7%

Átlagosan 1,8 szobrászt neveztek meg a válaszadók, szemben az 5. osztályosok 0,6%-os átlagával. A lista is változott, összesen 27 név szerepel rajta, amely ötnél több „szavazatot” kapott. Kedvelt korszakok: a reneszánsz és a XIX. század, akárcsak a festőknél. (Somogyi József „szavazatainak” 87%-a egyetlen osztálytól, az említett szobor lelőhelyéről származnak!)

Mindkét osztály mindkét feladatának értékelése a *kortárs közönség nevelésének* hiányosságaira mutat rá. Nagyon kevés a kortárs, egyáltalán a XX. századi művésznév, keresve is alig találunk helyes műcímeket. A VIII. feladatban arra kértük a nyolcadikosokat, írják le, *milyen XX. századi irányzatokról hallottak már*. Íme a tanulságos lista:

Kubizmus	–	223 tanuló – 98,7%
Expresszionizmus	–	204 tanuló – 88,7%
Futurizmus	–	113 tanuló – 49,1%
„Szoc.realizmus”	–	54 tanuló – 23,4%
Szürrealizmus	–	55 tanuló – 23,9%

A kérdésre a 390 megkérdezettből 164 tanuló egyetlen XX. századi „izmust” sem tudott említeni, az impresszionizmust pedig 112-en vélték XX. századi irányzatnak. Ennek ellenére a válaszokkal nem lehetünk elégedetlenek – legfeljebb csodálkozhatunk, hogy ha a 226 válaszadó összesen 11 stílusirányzatot ismer, miért Picasso és Vasarely az egyedüli festő, és Henry Moore az egyetlen szobrász, akinek neve eszükbe jut? (Vö. X., XI. feladat) Csak találgathatunk: talán csak ezek a mesterek nyerték el a nyolcadikosok tetszését Budapesten és vidéken, városon és tanyán egyaránt? Esetleg túl vázlatosra sikerül az „izmusok” bemutatása? „Akit nem, vagy alig ismerünk, arra természetesen büszkék sem lehetünk.” – Így kezdődött a tudásmérő tesztet ismertető tanulmányunk.

Egy mehökkentő idézet – mottó után ezzel a „mentegetődzéssel” kezdtük számonkérő feladatlapunk eredményeinek bemutatását. Úgy véljük, a feladatlap legfontosabb tanulsága: az értés, az ismeret a művek megszeretésének nélkülözhetetlen feltétele. A tesztlapok eredményei, akárcsak az egész vizsgálat anyaga, vitaalap lehet egy új művészet-szemlélet kialakításához, amely a tanterv jó, de vázlatos célmegjelöléseit, a tankönyv adta lehetőségeket kihasználva, a művészeti nevelés fontos, hatásos részévé változtatja a műelemzés tanítását.

VII. Ismeretforrások

Múzeumban, szervezett keretek között, valamennyi általunk megkérdezett iskolás volt az 1978/79-es tanévben, a falusiak is, legalább egyszer. A tanulók ismerik a legjelentősebb fővárosi múzeumokat és megyeszékhelyük fontosabb gyűjteményeit is. A legnépszerűbb magyar múzeum – legalábbis a felmérés szerint – a Nemzeti Múzeum, ahol a tanulók 92,7%-a megfordult már életében. (Erről eszünkbe jut, amit az ötödikesek az őskor művészetéről nem tudtak, s az is, a múzeum életmód-történeti gyűjteményei milyen kiválóan egészíthetik ki a vizuális nyelv törvényszerűségeire épülő iskolai műelemzéseket.) A második leglátogatottabb intézmény a Nemzeti Galéria (78%) – amelynek köztudottan nincs állandó, a XX. sz. második felét bemutató kiállítása. Hogy ez milyen hátrány, a felmérésekből is kiderül. (Sajnos, pécsi iskolásokat nem kérdeztünk meg, így csak sejt-hetjük, milyen hasznára válik a fiatalok ízlésének, művészetszemléletének, ha korunk képzőművészetével nivós eredeti munkák segítségével ismerkedhetnek meg.)

Ami a könyveket illeti, (5.: XIV, 8.: XVI) beszámoltunk már róla, milyen kevés tanuló tudott válaszolni erre a kérdésre. A rengeteg „nincs” és „nem tudom” mellett akadt néhány, többé-kevésbé pontos könyvtípus-megjelölés és műcím, a következők, pl.:

Cím, típus	5. osztály tanulói	8. osztály tanulói
Építészettörténeti munka „Búvár” zsebk.	11	29
Album, egy múzeum anyagából	27	19
Egy művész albuma	29	33
„A művészet dióhéjban”	10	3
Építészeti, művészeti, néprajzi lexikon	19	51
Népművészeti munka	30	42
Népszerű művészet-történeti összefoglaló, pl. „Évezredek művészete”, „Művészetről, minden- kinek”, „Ismerkedés a művészettel”	19	33
„Az én múzeumom”	2	2
Művészéletrajz (leggyakoribb: „Aranyecset”)	5	45
Egy-egy korszakról szóló mű	14	68
Megkérdezettek száma	456	390
Ebből válaszolt	166	325

Elégedettek még nem lehetünk, bár a négy év során a tanulók egy része nyilvánvalóan megismerkedett a művészetről szóló könyvek egy újabb csoportjával. A válaszadók száma alig változik – vélhetőleg egy viszonylag szűk réteg jut az ötödikesekhez képest nagyobb könyvtárhoz. Az önálló műelemzésre nevelés fontos lépés a könyvtárhasználat megtanítása. Jó lenne ezt az eddiginél fokozottabb mértékben, már az 5. osztályban bevezetni. Az iskolai szakkönyvtár összeállításában, reméljük, segítséget nyújt a gimnáziumok számára készült művészettörténet-tantervi útmutatónk.⁸

Ami az egyéb ismeretforrásokat illeti – nem sok van belőlük. A megyei továbbképzési kabinetek képzőművészeti filmtára kiegészítésre szorul, az Iskolatelevízió műelemző filmjei 1980-ra még nem készültek el. Gyermekeknek szóló képzőművészeti műsort a Televízió egyelőre még nem sugároz. Maradnak a könyvek, diásorok, posterek és múzeumok – s a tantárgyra fordítható kevés idő.

VIII. Budapest és vidék

Ami a felmérésben részt vett fővárosi és vidéki iskolákat illeti – a különbség árnyalatnyi, és csak néhány feladatban múlják felül a budapestiek vidéki társaikat. (5. oszt.: III, VI, VII.; 8. oszt. VIII., X, XI, XII, XIII.) Ismét megállapíthattuk, amit korábbi cikkünkben (2.) már leszögeztünk: a település típusa és a tanár szakképzettsége alig befolyásolta az eredményeket. A főiskolákon a műelemzés módszertana nem „főtárgy” – a *pedagógusok csak a továbbképzésre és az önképzésre számíthatnak*. Hogy ezek milyen témákat válasszanak, arra talán könnyebb megadni a választ a felmérés tapasztalatai alapján. Szándékosan tekintettünk el az iskolánkénti összesítés publikálásától, hiszen célunk nem a „kipellengérezés”, hanem a tantárgy módszertanában megfigyelhető tendenciák feltárása, műelemzés-tanításunk eredményeinek és hiányosságainak bemutatása volt. Az adatok egy-egy korosztályra, nem pedig egyik-másik iskolára voltak jellemzők. Természetes, hogy részletezett adataink a szaktanárok és a továbbképzések vezetőinek rendelkezésére állnak. Meggyőződésünk, hogy – ha különböző didaktikai és esztétikai elvek alapján is – de minden, a felmérésünkben részt vett pedagógus legjobb tudása szerint dolgozik. Köszönet illeti őket, hogy vállalták a „tesztelés” fáradságait, remélve, hogy a tanulságokkal szaktárgyuk javát szolgálják.

IX. Néhány tanulság

amelyet nem vontunk le rögtön, az egyes feladatok elemzése során:

- az évi 10 óra árnyalt korszakbemutatóra nem elég, márpedig erre szükség van, ha nem akarjuk, hogy a felnőtt közönség 70%-a alapismeretek híján találkozzon művekkel, épületekkel, tárgyakkal;
- az egyetlen megoldásnak jelenleg a *koncentrációs lehetőségek feltárása és tudatos kihasználása* látszik, az együttműködés a magyar, a történelem, az ének-zene, a környezetismeret és a technika tanárával, egy-két közös óra erejéig legalább;

⁸ Haász István, Környeiné Gere Zsuzsa és Kárpáti Andrea munkája; Tankönyvkiadó, 1981.

- a műelemzés módszertana további kidolgozásra szorul, s ezt az ide tartozó szak-tudományok művelői és a pedagógusok csak együtt, egymást segítve végezhetik el;⁹
- a legsürgetőbb feladatok: az *építészettanítás korszerűsítése*, a *XX. sz. művészete*, különösen *a kortárs magyar művészet megismertetése*, az *evolucionális művészet-szemlélet maradványainak felszámolása*.

Nem kétséges, hogy az új tanterv és tankönyv sokat segít majd a fenti feladatok megoldásában, s a felmérés anyaga mint „előteszt”, hiteles összehasonlítási alapot nyújt majd négy év szakmai fejlődésének felmérésére.

⁹ Vö. pl.: *Kárpáti Andrea*: Kísérlet a műelemzőkészség kialakítására és fejlesztésére 6–10 éves gyerekeknek; *Magyar Pedagógia*, 1981/1. sz. *Kárpáti Andrea–Rajz Istvánné*: „Kép-nyelv-zene; Komplex művészeti program a kecskeméti Kodály Zoltán Általános Iskolában”; I. kötet, a Bács megyei Pedagógus Továbbképző Intézet kiadványa, Kecskemét, 1981.

PÁLYAKEZDŐ TANÍTÓK HELYZETE PEST MEGYÉBEN

Egy felmérés tanulságai

Az ember életében döntő fontosságú esemény a friss diploma megszerzése után a pályakezdés. Sok örömet és gondot is jelent, hiszen az ifjú kollégákra egyszerre zúdul az iskolai élet, az oktató-nevelő munka minden problémája. Az egész társadalom érdeklődésének középpontjában áll a pályakezdők helyzete. Különbféle állami, párt, szakszervezeti és tanácsi intézkedések, javaslatok látnak napvilágot, melyeknek célja közös: minél optimálisabb feltételeket biztosítani a pályakezdőknek. Az MSZMP XII. Kongresszusán hozott határozat kimondja: „A párt szükségesnek tartja, hogy javuljanak a fiatalok pályakezdésének, beilleszkedésének, családalapításának a feltételei. Több lehetőséget kell nyújtani a felnövő nemzedék kezdeményezőképességének, új iránti fogékonyságának, öntevékenységének kibontakoztatására.”¹ A Hazafias Népfrent nemrégén megtartott VII. Kongresszusán Kádár elvtárs beszédében azt mondta: „Nagyok a feladatok és a lehetőségek az életkörülmények javításában. Az életkörülmények javítását úgy is értjük, hogy továbbra is segítséget kell nyújtanunk a pályakezdő fiataloknak. Erre nagy figyelmet kell fordítanunk a jövőben is.”² A napi sajtó rendszeresen foglalkozik a pályakezdők helyzetével, munkájával, életkörülményeivel.

A Zsámbéki Tanítóképző Főiskoláról elsőként kibocsátott, diplomát kapott tanítók 1980 szeptemberében kerültek ki Pest megye iskoláiba. Életükről, iskolai munkájukról, gondjaikról, szociális helyzetükről, terveikről kíván képet nyújtani e tanulmány.

Az előzményekről. Köztudott, hogy kevés a tanító. Pest megyében igen magas: 370 a képesítés nélküli pedagógusok száma. A Pedagógusok Szakszervezete Pest Megyei Bizottságának jelentéséből kitűnik, hogy a képesítés nélküliek aránya 1975-ben 10,6%, 1977-ben 12%, jelenleg 9,4%-os. Sajnálatos körülmény, hogy évente betöltetlen, üres álláshelyek maradnak.³ Szükségessé vált e tarthatatlan helyzet mielőbbi rendezése, ezért a Pest megyei Tanács és a Pest megyei Párbizottság kezdeményezésére a Minisztertanács 1977-ben létrehozta az Esztergomi Tanítóképző Főiskola Zsámbéki Tagozatát. 1977 szeptemberében 71 hallgató: 5 férfi és 66 nő kezdte meg főiskolai tanulmányait Zsámbékon. 51% fizikai dolgozók gyereke. Tizenketten úgy jöttek intézetünkbe, hogy ezt

¹ Az MSZMP XII. Kongresszusának határozata. (Népszabadság 1980. III. 29. sz. melléklete) II. fejezet 4. pont.

² Kádár János felszólalása a Hazafias Népfrent VII. Kongresszusán. (Népszabadság 1981. III. 15.)

³ Pedagógusok Szakszervezete Pest megyei Bizottságának jelentése (Megyei Küldöttértekezlet, 1980.).

megelőzően egy-két évig képesítés nélküli nevelőként dolgoztak a megye iskoláiban. A hallgatók megoszlása a választott szakkollégiumi tárgyak szerint a következő: pedagógia 25, népművelés 24, könyvtár 22, orosz 10, rajz 16, testnevelés 17, ének 12, technika 16 fő. 34 hallgató kötött szerződést a Pest megyei Tanács Művelődési Osztályával, így ők társadalmi ösztöndíjban részesültek. A tanács havonta 10 250 Ft-ot juttatott a hallgatóknak, ami kb. 300 Ft-os átlagot tesz ki.

Ezzel a kezdeményezéssel igyekeznek a Pest megyei Tanács a pedagógushiányt megoldani, ugyanakkor a hallgatók is jól járnak, mert biztosították helyüket. Hat félévi szorgalmas tanulás után, 1980. június 30-án 61 hallgató kapott diplomát.⁴ Az állami vizsgára való alapos felkészülést mi sem bizonyítja jobban, mint hogy elégséges minősítésű diplomát nem kellett kiállítani.

A végzett hallgatók diplomájának átlageredménye:

jeles	8
jó	38
közepes	15

Az érvényben levő pályázati rendszer szerint történt az immár friss diplomások elhelyezkedése. Mindannyian 3 hely közül választhattak, és túlnyomó többségük az elsőnek megjelölt iskolába került. A 61 pályakezdőből 50 maradt Pest megyében. Elhelyezkedésük területi megoszlás szerint:

Budapesten	6
Pest megyében	50
más megyében	5
összesen	61

A Pest megyében maradt 50 új diplomás elhelyezkedése:

városban	11
nagyközségben	30
falun	9
összesen	50

A felmérés. A pályakezdők helyzetének felmérése kérdőív segítségével történt 1981 márciusában. Az 1980. augusztus 25-én munkába állt tanítványainknak, most már pályakezdő kartársainknak 37 kérdésre kellett írásbeli választ adniuk, melyek iskolai oktató-nevelő munkájukra, családi és szociális helyzetükre, valamint a pályakezdők gondjaira vonatkozott. Lehetőség adódott javaslat és észrevétel tételére is. Ezen túlmenően személyes beszélgetést folytattam 15 ifjú kartársunkkal, és 5 iskolaigazgatónál érdeklődtünk volt tanítványainkról. A rendelkezésemre álló tényanyag 50 pályakezdő tanító

⁴Hargitai Károly: „A zsámbéki tanítóképzés első három éve”. (Zsámbéktól Abonyig. Az MPT Pest megyei tagozatának tájékoztatója I. évf. 2. sz.)

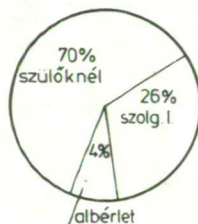
helyzetét tükrözi. Közülük 1 katonai szolgálatot teljesít, 1 gyermekgondozási segélyen van.

A pályakezdéssel csaknem egyidőben történik a másik életre szóló esemény, a házasságkötés, a *családalapítás*. Vessünk egy pillantást a felmérés ide vonatkozó adataira. Míg a főiskolás évek alatt az 50 hallgatóból 8 volt férjezett, illetve nő, addig 1980 nyarán tizenöten kötöttek házasságot, így tehát a pályakezdők 45%-a házas, közülük 4 a pedagógus házaspárok száma. Nem közömbös a családtervezés kérdése sem, mert a gyestre menő tanítónők megfelelő helyettesítése az iskolavezetés nagy gondja. Megkérdeztük tehát a pályakezdőket, hogy előreláthatólag mennyi időre kívánják igénybe venni a gyest. Túlnyomó többségük: 16 csak egy évre; 8 két évre, 4 három évig maradna otthon, 13 még nem döntött.

Az iskolai munka hatékonyságát befolyásolhatja a pályakezdők *lakáshelyzete*, otthoni körülménye. A beküldött válaszokból az alábbi kép bontakozik ki:

szüleinél lakik:	33
szolgálati lakásban:	8
szolgálati férőhelyen:	5
albérletben:	2

A százalékarányos megoszlást a körábra mutatja:



A megyei szintű felmérés is elismeri: „Jelenleg a legsúlyosabb a pályakezdő pedagógusok lakáshelyzete. Bár sok helyen a tanács igyekezett e gondon segíteni, a megoldás általában részleges és ideiglenes. Több városban, nagyközségben alakítottak szolgálati férőhelyeket. Pest megye pedagógusai közül 11,8% nem megfelelő lakáskörülmények között lakik. (Az országos átlag 10,7%)⁵ A Pedagógus Szakszervezet 1979-ben országos felmérést készített a lakáshelyzetről. Az itt közölt statisztikai mutatókból kiderült, hogy a megyében élő pedagógusok a lakáskörülmények tekintetében az országos átlag alatt vannak.⁶ Biztatóak és reménykeltőek azok az intézkedések és tervek, melyek a lakásgondok enyhítését oldhatják meg, így pl. az építkezéshez a kölcsönakció kiszélesítése, a községekben több szolgálati lakás építése, a fiatal pedagógus házaspárok részére garzonlakások biztosítása stb.⁷

⁵ Pedagógusok Szakszervezete Pest megyei Bizottságának jelentése. (i. m. 31–32. old.)

⁶ Erdősné-dr. Simon Zs. (szerk.) A pedagógusok lakáshelyzete. (Bp. 1980. Útmutató IV. sz.)

⁷ Pethő (szerk.) Az oktatási intézmények dolgozóinak bérezése. (Oktatásügyi Dolgozók Munkaügyi Kiskönyvtára 26. sz. Bp., 1980. 109. old.)

A katedrán töltött első félév tapasztalatai

A pályakezdők beosztása az 1980/81-es tanévben:

I. osztályban tanít	12
II. osztályban tanít	11
III. osztályban tanít	14
IV. osztályban tanít	6
alsós napköziben van	5
felsőtagozaton (szakkollégiumi tárgyat tanítja)	2
összesen:	50 fő

A főiskolán felvett szakkollégiumi tárgyat tanítja: 33; nem tanítja: 17. A tantestület fontos tényezője az iskolai oktató-nevelő munka hatékonyságának, és a pályakezdők törekvéseit is befolyásolhatja pozitív és negatív irányban egyaránt. Ezért nem érdektelen megvizsgálni, hogyan fogadták a pályakezdő kollégákat. A megkérdezettek így vélekedtek: igen szívélyesen: 18; jól: 24; közömbösen: 8.

Ami pedig a kartársi segítőkészséget illeti, a kezdők véleménye, megítélése alapján:

rendszeresen segítenek:	13
csak alkalmanként segítenek:	31
magára hagyják, elzárkóznak:	6

Megállapítható, hogy az igazgatók figyelemmel kísérik a pályakezdők iskolai tevékenységét, átlagban 3 alkalommal hospitáltak az új kartársaknál. Az alsótagozatos szakfelügyelő 35 kezdő óráját nézte meg legalább két alkalommal, 15-höz még nem jutott el. Alacsony viszont a tantestületen belüli hospitálások száma.

A pályakezdők felénél egyáltalán nem voltak a tapasztaltabb kollégák hospitálni. Az új diplomások közül 42-en átlag 4 alkalommal néztek meg órákat tapasztalatszerzés céljából, 8-an még nem tudtak időt szakítani, illetve az órarendi beosztás nem tette lehetővé a hospitálást.

A felmérés egyik kérdése azt tudakolta, hogy mennyi időt fordítanak – heti átlagban – a felkészülésre, beleértve az óravázlatok elkészítését, a füzetek kijavítását. Az I. és II. osztályban 18–20 órát vesz igénybe a felkészülés, a III. és IV. osztályban 12–16 órát. A korszerű követelményeknek megfelelően törekednek az audió-vizuális eszközök használatára. Az Iskolatelevízió adásait 14 fiatal kartárs építi be rendszeresen a tanmenetébe, 30-an alkalmanként nézik az adást, 2 iskolában még nincs készülék! Az iskolarádió adásait ennél is ritkábban használják fel: rendszeresen: 5; néhányszor 16; egyáltalán nem: 29.

A megkérdezettek véleménye az iskola felszereltségét illetően:

jól felszerelt	17 iskola
közepesen felszerelt	18 iskola
hiányos, gyenge	15 iskola

A tanítási órán kívüli tevékenységhez tartozik a szakköri munka. 18-an vállalkoztak erre. Báb, mesemondó, rajz, furulya szakkört és sportkört vezetnek. 32 ifjú kolléga az

idén még nem kapcsolódott be ebbe a munkába. Az iskolában folyó oktató-nevelő munkához szervesen kapcsolódik a tantestületben, az úttörőmozgalomban, a társadalmi szervezetekben váró feladatok ellátása. Azt is megvizsgáltuk, hogy milyen funkciókat töltenek be és milyen feladatokat látnak el volt tanítványaink.

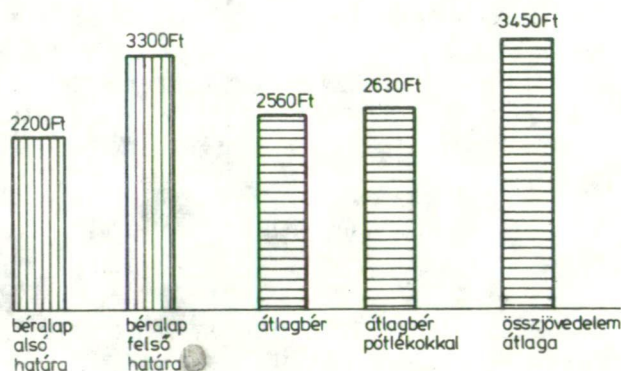
Még a Főiskolán 5 hallgató nyert felvételt az MSZMP tagjai közé, kikerülve intézetünk-ből, jelenleg munkahelyük pártszervezetében végzik feladataikat. Rajtuk kívül ketten, tantestületi KISZ alapszervben viselnek tisztséget. A Pedagógus Szakszervezet helyi, iskolai bizottságaiban viszonylag kevés a pályakezdők arányszáma, a mi felmérésünk szerint a 10%-ot sem éri el. Mindössze 4-en tevékenykednek (bizalmi, bélyegfelelős, üdülési felelős). Az alapvető formát, a tanítási órán kívüli nevelési feladatok megvalósításában, továbbra is a kisdobosmunka jelenti. A felmérés azt mutatja, hogy 31-en vesznek részt ebben a mozgalmi munkában. 2 mint kisdobosvezető, 29 mint rajvezető. A pedagógusok munkaköri kötelezettsége szerteágazó. Meglehetősen sok – a Rendtartás által is előírt – feladatot, megbízatást kell ellátniuk. Az igazgató joga a megbízatások elosztása az arányos terhelés figyelembevételével. A tapasztalat azt mutatja, hogy a fiatal pályakezdőkre zúdítanak sok tisztséget. A mi felmérésünk e téren kedvező. Az 50-ből 13-an kaptak különféle megbízatásokat; 2 gyermekvédelmi felelős, 1 könyvtáros, 10 egyéb (sajtó, tejakció, takarékbélyeg stb.).

A pályakezdők anyagi helyzete. Fizetésük, jövedelmük

A pályakezdők besorolása az OM–MüM 6/1977 (VI. 27.) sz. rendelete alapján történt a 3035 kulcsszámú Tanító I. elnevezésű munkakörbe, 0–3 év munkaviszony figyelembevételével. A bértétel 2200 Ft-tól 3300 Ft-ig terjed.⁷

A felmérték besorolása kedvezőnek mondható, mert a bértétel alsó határaként megállapított 2200 Ft összeget mindössze egy tanító kapta, 9 főnek 2600 Ft, 7 főnek 2700 Ft, 4 főnek 2800 Ft alapfizetést állapítottak meg, a többieké: 2400–2500 Ft. Az egy főre eső átlag: 2560 Ft. Ha figyelembe vesszük az osztályfőnöki, a napközis és a területi pótlékot, akkor ez az átlag: 2630 Ft-ot tesz ki. Kiszámítottuk azt is, hogy állandó túlórával, helyettesítéssel miként alakult a pályakezdők havi jövedelme. A számítások szerint: 3450 Ft. A pályakezdő 50 tanító fizetését az ábra szemlélteti.

5 oszlop látható: 1. a bértétel alsó határa, 2. a bértétel felső határa, 3. az alapbér átlaga, 4. alapbér átlaga pótlékokkal, 5. az összereszet átlaga (az ábrán 100 Ft = 2 mm).



Sikerek, gondok

A mindennapi iskolai oktató-nevelő munkában sikerek és örömfokok, kudarcok, csalódások és gondok egyaránt jelentkeznek. Mindezekre a pályakezdők reagálása érzékenyebb. Megkérdeztük tőlük, hogy milyen sikerélményük volt eddigi iskolai tevékenységükben, és mi okozott, okoz ma is gondot, nehézséget. Négy volt tanítványunk sikerélményét az jelentette, hogy jól sikerült bemutató órát tarthattak. Kettő arra büszke, hogy tanítványaik a tanulmányi versenyen az elsők között szerepeltek. Öten azt emelték ki, milyen öröm volt számukra, amikor az I. osztályban először látták tanítványaikat írni. Nyolc ifjú tanító a gyerekek ragaszkodását, kötődését könyveli el legnagyobb sikerének. Elgondolkoztató, hogy a nehézségek közül tizenkilencen, a felmérték 38%-a! arról panaszkodik, hogy naponkénti gondjuk a tanítási órákon a rend és a fegyelem fenntartása. A fegyelem lazulásának okai közül megemlítik a magas, 30-on felüli osztálylétszámot, azt hogy egy osztályban tanul a korrekcióra szoruló és kisegítő iskolába telepítendő gyerek. Sokszor nem bírnak az osztályban levő 1-2 kirívóan rossz magatartású tanulóval. Mindez negatív irányban befolyásolhatja a tanítási órák hatékonyságát.

Gond az alsó tagozaton az osztályfőnöki órák megtartása, a tanmenetek készítése, az adminisztrációs feladatok ellátása, a szülői értekezletek levezetése.

Többen úgy érzik, hogy a főiskolán erre nem kaptak kellő felkészítést. Sok időt vesz igénybe az I. és II. osztályban a szemléltető anyag összeállítása. Nyolcan említik meg, hogy kevés az iskolában a szemléltető eszköz, ezért maguk készítenek szókartyákat és egyéb applikációs anyagot. Sokan kevésnek találják a főiskolán tanult módszertani ismereteket. Itt jegyzendő meg, hogy Zsámbékon még nem épült fel a gyakorló iskola, addig a helyi ált. iskola látja el a gyakorlati képzés feladatait, vállalva az objektív nehézségeket és a többletmunkát. Többen emelik ki azt az aránytalanságot, amely egyes iskolákban mutatkozik a tanítási órán kívüli feladatok elosztásában, megjegyezve, hogy sok társadalmi munkával bízzák meg a kezdőket. Előfordul az is, hogy a tantestület tagjai közül egyesek nem viszonyulnak helyesen a pályakezdőkhöz. P. E. írja: „Ha kérdeztem valamit, félvállról kezeltek”. Többen tanácstalanok a szülőkkel szembeni helyes magatartás kialakításában. Előfordult az is, hogy a szülő inzultálni akarta a pedagógust. H. S.-né ezt írja: „Jó lett volna, ha a főiskolán több nevelési helyzetet megbeszéltünk volna. Vannak olyan helyzetek, hogy azt sem tudja a nevelő, hogy mi a helyes megoldás.” A probléma megoldásra talál, mert a Tanítóképző Főiskolák Új Tanterve pedagógiai gyakorlatot iktat be a II. szemeszterben. Ennek tartalma: „Pedagógiai szituációk elemzése képmagnós felvételek alapján. Tanítói és tanulói szerepek megfigyelése, kidolgozása és eljátszása. Tanító-szülő interakciók elemzése és alakítása”.⁸

Örvendetes, hogy a pályakezdők nagy elánal végzik munkájukat, így igyekezve a pályakezdés nehézségeit legyőzni.

Általánosságban véve a közérzetük is jó. 45-en nyilatkoznak, hogy maradnak jelenlegi helyükön, 5 fogja kérni más iskolába való áthelyezését.

Továbbtanulási szándék. A megkérdezettek 50%-a, számszerint 25 óhajt továbbtanulni. Egyetemen, pszichológia szakon: 1; tanárképző főiskolán magyar szakon: 6; orosz: 5; történelem: 4; rajz: 3; ének: 3; testnevelés: 3; biológia: 1; népművelő szakon: 1 fő. 11-en (23%) kijelentették, hogy nem kívánnak újabb diplomát szerezni.

⁸ Szövényi (szerk.) A Tanítóképző Főiskolák Tanterve az 1980/81-es tanévtől (Bp. 1980. 49. old.).

Kulturális élet, szabadidő-tevékenység

Megvizsgáltuk a pályakezdők kulturális lehetőségeit, tájékoztatást kaptunk szabad idejük felhasználásáról, hobbyjukról. Fél év adatait összesítettük. Színházba átlag kétszer, moziba négyszer mentek el. Hangversenyre rendszeresen 5 fő (10%) jár. 37-en (75%) jutottak el 1-2 alkalommal kiállításra, rendezvényre. A szabad idő eltöltésénél széles és tarka a paletta. Olvas 20, zenét hallgat 15, kézimunkázik 10, kirándul 5. Hobbyként a varrást jelölte meg 10, a főzést 6, a keresztretjvényfejtést 3. Arra a kérdésre, honnan van a baráti köre? – a válasz: tantestületből: 9, helyi értelmiségből: 13, mindkettőből: 15, egyéb: 10; nincs baráti köre, nem jár társaságba: 3. – Ki mire gyűjt? Első helyen áll a lakás (26 fő), ezt követi a külföldi utazás (12), bútor (7), autóra csak 2 takarékoskodik. Elkölti a fizetését ruházkodásra, szórakozásra: 5.

Tanulságok

Az írásbeli felmérésen kívül személyesen is elbeszélgettünk néhány volt hallgatónkkal, pályakezdő kartársunkkal és iskolaigazgatóval. Arra a megállapításra jutottunk, hogy tanítványaink túlnyomó többsége olyan iskolához került, ahol a pedagógus millió biztosítja pedagógus egyéniségük kibontakozását. Tantestület és pályakezdők kölcsönösen hatnak egymásra. Előbbiek hosszú gyakorlat során szerzett tapasztalataikat adják át, utóbbiak pedig friss, új elméleti ismereteiket. Melyek a feladatok? A főiskola számára az, hogy az oktató-nevelő munkát gyakorlatiasabbá tegye, szükséges elmélyültebb módszertani ismereteket adni és több hospitálási lehetőséget biztosítani. Különben mindezt a pályakezdők is javasolták! Az iskoláknak, a felettes tanügyi szervezeteknek, tanácsoknak permanens feladatuk a pályakezdők sorsának figyelemmel kísérése, a velük való törődése, annak biztosítása, hogy képességeiket minél jobban kibontakoztathassák. Feltétlenül szükséges a pályakezdők lakásproblémáinak mielőbbi – két-három éven belüli – megoldása. Pest megye 50 pályakezdő tanítójának a lelkes munkája a biztosíték arra, hogy jó kezekben van a felnövekvő ifjúság oktatása, nevelése.

MELLÉKLET KÉRDŐÍV

1. Név:
2. Melyik osztályban tanít: (aláhúzandó!) 1. oszt. 2. oszt. 3. oszt. 4. oszt. alsós napközi – felsős napközi – szaktárgy
3. Főiskolás korában melyik szakkollégiumba járt?
4. Tanítja-e szakkollégiumi tárgyát? igen – nem
5. Mennyi időt fordít a tanításra való felkészülésre? (óravázlat, feladatlap, füzetjavítás stb.) kb. heti
6. Hányszor látogatta az igazgató vagy ig. h. óráit:
7. Szakfelügyelő volt-e már óráin?
8. Kartársai hospitáltak-e Önnél? nem – igen hányszor:
9. Ön volt-e hospitálni kartársainál? nem – igen hányszor:
10. Vezet-e szakkört és milyet?
11. Alkalmazza-e az iskolatévé adásait?
rendszeresen – néhányszor – nem

12. Felhasználja-e az iskolarádió adásait?
rendszeresen – néhányszor – nem
13. Véleménye szerint az iskola felszereltsége audiovizuális eszközökkel:
jó – közepes – hiányos
14. Értekezleten hozzászólt-e?
rendszeresen – néhányszor – nem szól hozzá
15. Hogyan fogadták a tantestületben:
igen szívélyesen – jól – közömbösen
16. Segítenek-e munkájában kartársai?
rendszeresen – alkalmanként – magára hagyják
17. Milyen funkciói vannak?
tantestületben (pl. gyermekvédelmis), úttörőmozgalomban (pl. rajvezető), szakszervezetben (pl. bizalmi)
18. Pedagógiai szakfolyóiratokat olvas-e?
rendszeresen – alkalmanként – nem jut hozzá
19. Óhajt-e továbbtanulni?
főiskolán szakon; egyetemen szakon
20. Iskolai oktató-nevelő munkájában eddig milyen sikerélménye volt?
21. Mi okozott és okoz nehézséget? (pl. fegyelmezés, szemléltetés stb.)
22. Érdekes pedagógiai esetei, élményei
23. Fizetése (besorolás szerint):
24. Egyéb jövedelme (túlóra, mellékállás stb.) kb. havi Ft
25. Családi állapota:
26. Ha házas, házastársa foglalkozása: pedagógus – nem pedagógus
27. Lakásviszonyai:
albérletben lakik – szolgálati lakásban – szülőknél – szövetkezeti lakásban – egyéb komfortfokozat:
28. Van-e gyereke?
29. Családtervezésnél megy-e GYES-re, mennyi időre?
30. Mivel tölti szabad idejét?
31. Mi a hobbyja?
32. Amióta tanít (1980. szeptembertől 1981. februárig) hányszor volt színházban, moziban, koncerten, kiállításon
33. Mire gyűjt? bútor – lakás – autó – külföldi utazás – egyéb
34. Honnan van baráti köre?
tantestületből – helyi értelmiségből – egyéb
35. Javaslati a pályakezdők gondjainak megoldására
36. Jövőre marad-e mostani helyén – más iskolába kéri áthelyezését, esetleg más pályát választ?
37. Egyéb észrevételei.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KORSZERŰSÍTÉSÉT SZOLGÁLÓ OKTATÁSI ANYAGOK TERVEZÉSE ÉS KÉSZÍTÉSE A SZOMBATHELYI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN *

1. A téma művelésének előzményei, indoka

Főiskolánk technikai felszereltsége az 1960-as évek végétől kezdve lehetővé tette, hogy a technikai információhordozók készítésének és pedagógiai hasznosításának kérdéseivel behatóbban foglalkozzunk. A kezdeti évek tájékozódó jellegű, kifejezetten empirikus vizsgálódásai után az 1976. évtől kezdődően lehetővé vált a 6. sz. főirány keretében nagyobb arányú kutatás elkezdése. Természetes, hogy egy ilyen intézmény nem vállalkozhat az összes információhordozó fajta készítésére; adottságaink figyelembevételével az 1970-es évek kezdete óta a videotechnikára koncentrálnunk erőnket.

Míthogy a téma kutatásában kevés előzményre lehetett támaszkodni, az első időszakban a tájékozódás, a szakirodalom feltárása, hipotézisalkotás, az elsődleges hipotézisek alapján végzett bizonytalanabb vizsgálatok jellemezték munkánkat, párhuzamosan a technikai rendszer fejlesztésével. A tervszerű kutatás 1976-tól kezdődhetett.

Ez alapján három irányban indult:

a) Vizsgálunk kellett egy korszerű, de nem túlzottan drága, gazdaságos videotechnikai rendszer kiépítésének lehetőségeit.

b) Kutattuk a videofelvételek tervezésének és készítésének szaktudományi, pedagógiai, pszichológiai feltételeit, egyúttal elméleti és gyakorlati tudást szereztünk a rendezésben és az operatőri munkában.

c) Kísérleteket és eredményvizsgálatokat kezdtünk az elkészült videofelvételek pedagógiai alkalmazhatóságára.

Eredményeink elsősorban az a) és b) pontban említett területeken születtek, a kísérletek csak szerényebb mértékben indultak meg, eredményvizsgálatot is főképp a következő tervidőszakban végzünk.

2. Fontosabb eredmények

Az eredményeket a kutatómunka fent említett három irányának megfelelően vesszük számba.

2.1. A technikai rendszer fejlesztése eredményeképpen ma két videotechnikai egység működik a főiskolán. Az egyik a gyakorlóiskolai, lényegében ún. zárt láncú rendszer, a másik a főiskolai stúdió.

*A következő három tanulmány (Orosz Sándor, Falus Iván és Tóthné Dudás Margit írása) elhangzott a Művelődési Minisztérium Pedagógiai, Oktatástechnológiai és Szakmódszertani Szakbizottság első ülésén 1981. március 24–25-én a Szombathelyi Tanárképző Főiskolán.

A *gyakorlóiskola* felszerelése ma már nem tekinthető különlegességnek: egyszerűbb változatban szinte minden pedagógusképző intézmény rendelkezik ilyennel.

Ez az egységünk szimmetrikus elrendezésű öt helyiségből áll: két szélső terme egy-egy tanterem, ezekhez a centrum felől üvegfallal elválasztott két megfigyelőterem csatlakozik, és az egység szimmetriatengelyében az irányítószoba helyezkedik el. A két tanteremben rögzített és mozgatható TV-kamerák vannak elhelyezve úgy, hogy foglalkozás közben az egész osztályról, csoportról (elől- és hátulnézetben), a tanárról és a tábláról videofelvétel készíthető. E termek felszereléséhez tartozik megfelelő számú, nagy érzékenyséű mikrofon, hang- és fényszigetelő függöny, tetszés szerint átrendezhető asztalok és székek, a tanítási órákhoz szükséges AV-eszközök, s mindaz, ami egy „normál” tanterem tartozéka.

Az irányítószoba „jelke” a vezérlőpult (irányítóasztal), ahonnan távirányítással szabályozhatók a tantermi felvevőkamerák, a hangerő—hangszín; a minden egyes kamerához tartozó ellenőrző képernyő segítségével kiválasztható és szalagra rögzíthető a kívánt kamerakép; külön monitor segítségével „behozható” és rögzíthető az állami, ill. az ITV adás, végül rendelkezik ún. inzerkamerával, amely segítségével ábrákkal, feliratokkal stb. láthatók el a felvételek.

A zavartalan működés biztosítóka az összes helyiség közötti hangösszeköttetés.

Ez az egység *lehetővé teszi* a megfigyelő helyiségek útján *a hagyományos hospitálást a pedagógiai folyamat zavarása nélkül úgy, hogy a folyamat egyidejűleg képmagnóval rögzíthető.*

A *főiskolai tv-stúdió* eszközrendszere lényegesen különbözik a többi főiskolán rendszeresített eszközparktól.

Mínthogy eredményeink alapján az OM 1978-ban megbízta főiskolánkat a pedagógusképzésben használható videofelvételek tervezésével, készítésével és országos terjesztésével, a technikai rendszer kiépítéséhez igen lényeges, az átlagot meghaladó támogatást biztosított. Ennek eredményeképp jött létre egy többféle eszközkombinációt magába foglaló komplex rendszer.

A rendszernek alapvetően háromféle funkciót kell ellátnia: a) felvételek készítését, b) az elkészült felvételek utólagos szerkesztését (vágással, kép- és hanghozzáadással stb.), c) tv-felvételek lejátszását.

a) A *felvételek készítésére* az alábbi alrendszerek állnak rendelkezésre főiskolánkon:

aa) Egykamerás rögzítő és lejátszó egység. Csak hálózati árammal működtethető, így erősebben helyhez kötött. A készülő fekete—fehér felvételek monitoron követhetők, tv-monitorról az állami adások is rögzíthetők vele. Adapterrel egyidejűleg több tv-készüléken biztosít lejátszási lehetőséget.

Egyidejűleg tehát két funkció (felvételkészítés, lejátszás) betöltésére alkalmas, ugyanakkor egyszerű, viszonylag olcsó ez a rendszer, ezért bármely pedagógusképző intézményben rendszeresíthető.

ab) Riporter képmagnó szett. Mindarra alkalmas, amire az előbbi egyszerű rendszer; annyiban különbözik attól, hogy a (drágább) riporter képmagnó segítségével tetszőleges helyszíneken, nagy mozgékonyasággal, kevés fénynél is alkalmazható.

ac) Több kamerás, fekete-fehér mobil rendszer. Mikrobuszban szállítható, hálózatról üzemeltethető. Kiegészítő felszerelése a hangfelvételi eszközök (mikrofon, keverő) és a jó világítást biztosító berendezések. A több kamera segítségével az események több oldalról, többféle perspektívából követhetők és rögzíthetők, az operátorokat a rendező irányíthatja

felvétel közben. Jól előkészített forgatás esetén ezzel az alrendszerrel „adásra kész” anyagok készíthetők. – Nyilvánvalóan drágább, komplikáltabb rendszer, így ott érdemes beszerezni, ahol felvételek nagyobb számú készítésére van szükség, és ezekről több kópia is készül.

ad) Komplettszines stúdió. Több szines felvevő kamerát magában foglaló, nagy kapacitású rendszer. Külső felvételek, filmek, diaképek, különféle ábrák stb. betétként történő felhasználását is lehetővé teszi a stúdiófelvételek előállításához.

A szines felvételek készítése igen komoly szakértelmet kíván, mivel a színhelyesség sokféle tényezőtől függ.

Költséges rendszer, így csak bázisintézményekben indokolt kiépíteni, ahol sok intézmény számára készülnek központi műsorok.

b) A *felvételek szerkesztésére* két vágórendszert alkalmazunk.

ba) Félautomata vágórendszer a szalagos felvételek utólagos szerkesztéséhez. Alkalmas szalagos felvételek szalagra vágásához, valamint szalagos felvételek kazettás vágómagnóra szerkesztéséhez.

bb) Kazettás rendszerű automata vágó szett. Tetszőleges (saját készítésű, ill. állami adásból származó) felvételek szerkesztését teszi lehetővé. Hang és kép együtt és külön-külön is vágható vele. A hangfelvételek két csatornán, egymástól függetlenül rögzíthetők. Így pl. készíthetők kétnyelvű anyagok, amelyek külön-külön is visszajátszhatók.

Ez a rendszer a komplex videofelvételek készítéséhez nélkülözhetetlen.

c) *Lejátszásra* is két egység áll rendelkezésre.

ca) Központi lejátszó egység. Ez egy olyan zárt láncú televíziórendszer, ahol az információforrást (képmagnók, kamerák) központban helyeztük el, s a rendszerbe bekapcsolt 18 tanteremben megfelelő számú képernyő áll rendelkezésre a szükséges felvételek lejátszásához. Kiepült a központ és a termék közötti kétoldalú hangkapcsolat (ún. diszpečser készülék segítségével), így az időközben elkészült katalógus alapján bármely órában „lehívható” a szükséges információs anyag a tantermekbe. A médiatáros kezeli a lejátszó berendezéseket.

cb) Mobil lejátszó egységek. Egy képmagnetofonból és a hozzá kapcsolódó képernyőből áll. Házilag készített gördülő állványon bárhova mozgatható, így az oktató maga kezeli az órán a készüléket, aminek az a nagy előnye, hogy bármely percben az előkészített videofelvételek bármely részlete vetíthető, megismételhetők részletek, újrjátszható az egész felvétel, megállítható a szükséges interpretálás stb. érdekében.

Nagyon kedvelt ez a rendszer mind az oktatók, mind a hallgatók körében.

2.2. *A felvételek tervezésének és készítésének szaktudományi, pedagógiai, pszichológiai feltételeit* kutatván igen sokrétű eredményekre jutottunk. Ezek mindegyikének ismertetésére nem térhetünk ki. Kiadásra készen áll néhány nagyobb terjedelmű dolgozat; ilyenek pl. a szakanyagírás, a forgatókönyvkészítés, a felvételtechnika témaköréből, továbbá több pedagógiai alkalmazási terület tapasztalatairól szóló értekezés.

Itt néhány általánosabb, elméleti jellegű összegező közlésre szorítkozunk.

Az előbbieken ismertetett technikai rendszerek megkívántak volna egy nagyon határozottan tervezett információhordozó-készítést. Ehhez viszont előzetesen igen alapos elméleti kutatást kellett volna végeznünk. Közismert azonban, hogy az idő sürgetése és a mindennapi gyakorlat objektív szükségletei általában akadályozzák az efféle „szabályos” folyamatokat. S egy fejlesztő kutatás esetében különben is ritkán lehet különválasztott

előzetes elméleti tevékenységet végezni. Így azután a napi gyakorlati szükségletek ki-kényszerítették az ilyen körülmények között természetszerűen sokféle „gyermekbetegségben” szenvedő felvételek folyamatos készítését. A pedagógiai gyakorlat kontrollja és a közben megindult elméleti kutatások együttesen azt eredményezték, hogy ma már egyre tervszerűbb munkával, fokozatosan javuló szakmai és technikai minőségű felvételeket készítünk és alkalmazunk a pedagógusképzésben.

És eljutottunk az elsődleges rendteremtés szakaszába.

Első lépésként többféle tipizálással próbálkoztunk. Volt olyan elgondolás, amely a pedagógiai folyamatban betöltött funkció oldaláról közelítette a csoportosítás lehetőségét, megalkotván a demonstrációs, instrukciós és többfunkciós felvételek kategóriáit; más a szerkesztés problémái felől indulva alakította ki a szisztematizált (szerkesztett) és szituatív (nem szerkesztett) felvételek csoportját. S természetesen megismertük a mikro-tanítási szisztémát, átvettük, adaptáltuk, továbbfejlesztettük némely válfaját.

Az utóbbi időkben jutottunk el arra a felismerésre, hogy *mindenféle tipizálási szándék a lehetőségek korlátozását eredményezi, minthogy a típus fogalma általában egy közös jeggyel rendelkező egyedek összességét jelenti. Ezzel szemben a rendszer sok egyednek különféle közös jegyek alapján történő többszempon-tú áttekintését teszi lehetővé.* Ezért az általunk készített, a főiskolánkon folyó pedagógus-népművelő képzésben alkalmazott videofelvételeket megpróbáljuk rendszerezni.

Ez az adott egyedek jellemzésén alapuló, gyakorlati funkciójú rendszerezés tám-pontokat adhat a gyakorlati munkához. *Egy jól felépített elméleti rendszer pedig nemcsak a már létező egyedeket foglalja magában, hanem a még csak lehetségeseket is,* és ezzel a további fejlődés-fejlesztés alapját képezheti.

Ezért tartjuk jelentős eredménynek a rendszeralkotást.

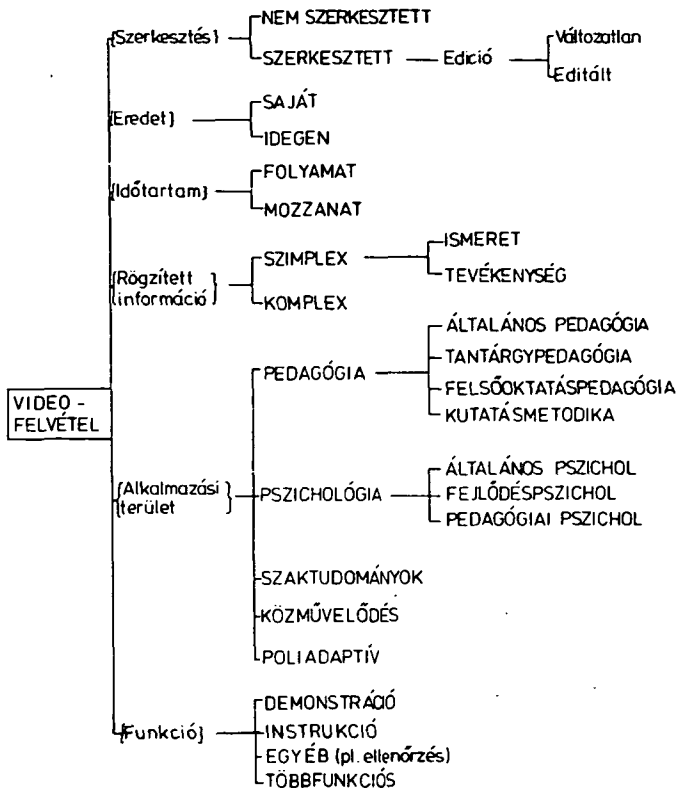
A következő oldalon levő ábrán egy ilyen rendszer első vázlata látható.

Az ábra – noha egészében könnyen áttekinthető – némi értelmezésre szorul.

A szerkesztés szempontjából nem szerkesztett (szerkesztetlen) minden olyan felvétel, amely közvetlenül rögzít természetes folyamatokat, és utólagos vágással sem rendezzük át részeit. Ezzel szemben szerkesztettnek nevezünk minden előre komponált folyamatról készült felvételt; ezek készítése szakanyag és (vagy) forgatókönyv írását kívánja meg. De szerkesztettnek tekintjük a szerkesztetlen felvételekből összevágással komponált, vagy a szerkesztett felvételekből (szintén vágással) újrakomponált felvételeket is. (Ezért tüntettük fel az edíció szempontjából történő felosztást.) – Szerkesztéskor felhasználjuk a két- és többkamerás technika minden lehetőségét: a kameraképek válogatott össze-vágását, az inzertezést, feliratozást, montírozást, úsztatást, a különféle trükköket, narrá-tor, ill. kommentáló szöveg rögzítését stb.

Az *eredet* szerinti felosztásban a „saját felvétel” megjelölés nem kíván magyarázatot. Idegen eredetűnek tekintjük a magyar és külföldi televíziók (beleértve természetesen az iskolatelevíziót is!) adásaiból, ill. más intézményektől átvett felvételeket, de – a ma még nem gyakori – filmről készült videokópiákat is.

Az *időtartam* szerinti felosztásban a „folyamatfelvétel” teljes folyamat (pl. tanítási óra, szakköri vagy klubfoglalkozás, sportmérkőzés, előadás stb.) egészének rögzítését jelenti, „mozzanatfelvétel” megjelöléssel pedig minden nem teljes folyamatról (részletről) készült felvételt nevezünk meg.



A rögzített információ szerinti felosztásban szimplexnek nevezzük azokat a felvételeket, amelyek csak egyféle tudáselem, tehát vagy csak ismeretek, vagy csak tevékenységek tanításához szükséges információkat tartalmaznak; a komplex elnevezés ezzel szemben már nem kíván magyarázatot.

Szükségtelen az alkalmazási terület és a funkció szerinti felosztás kifejtése.

A gyakorlóiskolai tv-centrumban készült felvételek többsége nem szerkesztett; tömegével készülnek saját, továbbá az iskolatelevíziótól átvett felvételek; a rögzített információk szempontjából zömmel komplexek, alkalmazási területük sokféle: a szaktudományoktól (szaktantárgyak) kezdve a tantárgypedagógiákon keresztül a felsőoktatás-pedagógiáig (gyakorlati pedagógusképzésig); a funkció szerint vannak instrukciós és demonstrációs, ill. többfunkciós felvételek.

A szakirodalom a videofelvételek egyik legnagyobb jelentőségű alkalmazását látja a pedagógiai gyakorlati képzés során abban, hogy általa a jelölt önmagával szembesül, objektív képet kap tevékenységének folyamatáról, gyermekekhez való viszonyáról, emberi-pedagógusi attitűdjeiben megnyilvánuló beállítódásáról: tapasztalatunk szerint igen nagy segítséget nyújt ez a fajta alkalmazás a szükséges pedagógiai jártasságok kialakításához, a pedagógus személyiség formálásához. Ezért néhány év óta úgy szer-

vezzük az iskolai gyakorlatokat, hogy minden pedagógusjelölt legalább egy alkalommal szembesüljön önmagával ilyen módon.

A *főiskolai stúdióban* rendkívül változatos felvételek készülnek. Közös vonásuk, hogy ezek mind szerkesztettek, nemritkán többszörösen komponáltak. Pl. a hivatalos tv-adások, tanítási órák részleteiből vágunk össze az alkalmazási területnek megfelelő részeket (első szerkesztés), ezeket feliratokkal látjuk el, hozzáadjuk a valóságos folyamatrészt absztrakt modelljét, ábráját, narrátor vagy kommentáló szöveget, kísérőzenét másolunk át, a szöveg lényeges elemeit (fogalmak, összefüggések stb.) vizuálisan is megjelenítjük, a képmező felosztásával egyszerre mutatunk folyamatot (pl. kísérletet) totálban, és ennek egy-egy lényeges részét kiemelve a képmező marginális területén: megannyi újrakomponálással.

Az elkészült és rendszeresen használt videofelvételek tömör jellemzése előtt meg kell említenünk azt a helyzetet, hogy főiskolánkon a természettudományi szakok oktatása jelenleg még nem folyik, ilyen tanszékek nem működnek, következésképpen ilyen jellegű videofelvételek sem készültek.

Viszonylag kevés a szaktudományok területén alkalmazható felvétel, a többség pedagógiai és tantárgypedagógiai, és kevés a speciálisan pszichológiai tárgyú is.

Amíg alaposabban nem mélyedtünk el a videofelvételek nyújtotta lehetőségek vizsgálatában, addig elsősorban demonstrációs célú, teljes folyamatokat rögzítő felvételek készültek tömegesen, ami azt jelenti, hogy ez időben csak a videotechnikából eo ipso adódó funkcióra terjedt ki a figyelmünk.

A videónak az a tulajdonsága, hogy laborálás nélkül azonnal és sokszor lejátszható, visszapergethető, ráirányította a figyelmet a speciális ellenőrzési lehetőségekre: egyre több felvétel készült az objektív, „szembesítő” ellenőrzés funkciójával.

E két funkciót betöltő felvételek használata vezetett el olyan instrukciós lehetőségekhez, ahol mintaszerű tevékenységet demonstráló felvétel modellt ad a tevékenység utánzásos tanulására, az utánzás folyamatában felvétel készül a pedagógusjelölt tevékenységéről, e felvétel lejátszása során elemezhető a jelölt tevékenysége, összevethető a modellel, korrigálható, gyakorlással tökéletesíthető.

Nyilvánvaló hatékonyságuk miatt ezeket nagy előszeretettel használják tantárgypedagógusaink a különféle pedagógiai tevékenységek, „műszertani fogások” tanítására, pedagógiai képességek fejlesztésére, közöttük olyan általános képességek formálására, mint a kommunikáció.

E célra a cb) pontban bemutatott technikai egység rendkívül alkalmas; hallgatóink szívesen használják tanórán kívüli egyéni tanulásra, önfejlesztésre is.

Lényegében ez a rendszer a nemzetközileg ismert mikrotanítások sajátos válfajait teremtette meg; ezek két fejlett változata külön említést érdemel.

Az *egyikre példa* a testnevelés szakosok részére készült, a kézilabdajáték elméleti és gyakorlati tanításában egyaránt jól alkalmazható, rövid felvételekből álló sorozat. Ezek szerkezetileg két párhuzamosan megjelenített elemből állnak. Az egyik elem: az egyes játékos-szerepekkel (pl. a kapuséval) kapcsolatos elméleti tudnivalókat narrátor közli, ezzel szinkronban vázlatos, elemi mozzanatokból felépülő folyamat-ábrán vizuálisan is megjelennek az elhangzó elméleti megállapítások, a lényeges momentumok többszöri felvillantásával vagy kimerítésével. A másik alkotóelem: az elméleti ismereteket „élőben” megjelenítő, világbajnoki mérkőzések felvételéből adekvát módon összevágott jelenetsor.

– Az említett mobil egységgel mindez akár a pálya szélén bemutatható, rögtön gyakorolható, videosalagra vehető, visszajátszható, a modellel összevethető, így ellenőrizhető-értékelhető a hallgatók eredménye.

Példa a másikra az énekszakosok kötelező karvezető képzéséhez kialakított oktató-csomag. Ennek is legfontosabb eleme a tevékenységet elemeire bontó modellfelvétel, amely írásos szakanyaggal, írásvetítő transzparenssekkel és mérőlapokkal egészül ki. Az írásos anyag tartalmazza:

- a tanítandó tevékenység (készség) definícióját és bővebb leírását, alkalmazásának feltételeit, szerepét az egész tevékenységben;
- szakirodalmi jegyzéket;
- az elsajátításhoz segítő zenei anyag kottáját (írásvetítő transzparensen), tananyag (zenei anyag) -elemzési feladatokat;
- a készség pozitív és negatív eljárásait;
- az értékelés szempontjait;
- a hallgató által követendő tanulási lépések leírását, azaz tanulási programot;
- értékelő lapot.

„Mivel a modellfelvétel a bemutatás hatékonyságát elsősorban korlátlan megismétlé-
désével fokozza, felhasználásához nélkülözhető a tanár jelenléte, a felhasználás leggazda-
ságosabb területe nem a tanítási órán, hanem azon kívül, az egyéni vagy kiscsoportos
felkészülés alkalmain van” – írja e felvétel- és oktatócsomag-sorozat szerzője.

Különleges feladatok várnak az *elméleti ismereteket közvetítő instrukciós felvételek* alkotóira. Eddig egy készült el e válfajból, a didaktikán belül az ismeret fogalmának és válfajainak tanításához. Ez a felvétel trükkrajzok, vázlatok, kitakarásos folyamat- és rendszerábrák, valamint tanítási órarészletek megjelenítésével és narrátorszöveggel operál. Sűríti az elméleti előadások és ezek indukciós vagy argumentációs anyagát nyújtó óra-
látogatások lehetőségeit. Elsősorban csoportos és egyéni tanulásra alkalmas. – Az ilyen felvételek létjogosultsága valószínű, de eddig meggyőzően nem bizonyított.

A fentiekben az ábrán bemutatott elméleti lehetőségek gyakorlati megvalósítását
érezkeltető példákat villantottuk fel, olyan szándékkal, hogy általánosan is jellemezzük
általuk a videofelvételek készítésével végzett fejlesztő és részben kutató munkánkat.

2.3. Szabályos *felsőoktatási kísérlet* eddig csak a karvezetés tanítását szolgáló oktató-
csomagokkal folyt; ezek eredményeit a szerző részben publikálta, részben publikálható
formában feldolgozta.

Mint ahogy szabályos kísérletekben csak mind tartalmi, mind technikai szempontból jó
minőségű videofelvételek alkalmazhatók, és eddigi fejlesztő kutatásaink szép számmal
eredményeztek ilyeneket, illetve a fejlesztés kutatási problémáinak jó részét megoldották,
a következő tervidőszakban kutatásunk súlypontját a videofelvételek alkalmazásával kap-
csolatos felsőoktatás-pedagógiai kísérletekre tesszük, a további fejlesztést sem hagyva
abba.

2.4. Eddigi kutatásaink *összegezése* így fogalmazható meg egy mondattal: *bizonyít-
hatóan hatékonyak a többfunkciós, poliadaptív, komplex információkat rögzítő, jól
szerkesztett mozzanat- és (rövidebb) folyamatfelvételek.*

Munkánk volumenét valamelyest érzékeltető táblázatok a mellékletekben közlünk.

1. melléklet

Az archivált felvételek megoszlása alkalmazási területek szerint;
időpont: 1980. november 30.

Alkalmazási terület	Felvételek száma eredet szerint		
	MTV	Stúdió	Gyak. Isk.
Pedagógia	7	15	2
Ének-zene	4	39	7
Földrajz	1		
Gyakorlati foglalkozás		4	
Környezetismeret	12		4
Könyvtár	6	1	
Közművelődés:			
– Drámaesztétika	14	3	
– Új Tükör Klub	4	12	
– Filmesztétika	6	2	
– Természettudomány	12		
– Művelődéstörténet	14		
– Gyakorlat	31	31	
Marxizmus–leninizmus	7	2	
Matematika	41	26	12
Magyar nyelv és irodalom	4	17	21
Oktatástechnika		7	
Orosz nyelv		2	2
Osztályfőnöki óra	1		7
Pszichológia	14	2	1
Rajz			2
Testnevelés	40	16	
Történelem	11		3
Mindenki iskolája	63		
Összesen	292	179	61
	Mindösszesen: 532		

2. melléklet

Szakmai zsüri által jóváhagyott, országos terjesztésre került videofelvételek

Karvezetés 1–4. rész. Horváth Rezső. 32'. Színes.

Munka és művészet. Németh István. 25 min. Színes.

Improvizáció néhány lehetősége a zenei nevelésben. Németh István. 20'. Színes.

Az ismeret. Videofelvétel didaktikai alapfogalmak tanításához. Dr. Orosz Sándor. 30'. F–f.

A komplex művészeti nevelés lehetőségei a zenei nevelőmunkában. Németh István. 40'. Színes.

Tanári beszéd. Batki Jenőné dr. 10,5'. F–f.

Kézilabdajátékosok szerepe a védő- és támadójátékban. Koczka Imre. 50'. F–f.

Zenei nevelés. Németh István. 53'. Színes.

Piaget-kísérletek. Gáspár Mihály. 50'. Színes.

Zene-mozgás. Kokas Klára. 55'. Színes.

Megjegyzés: Az országos terjesztésre szánt videoszalagokat a szakbizottság által javasolt szakemberekből álló zsüri évente egy, esetleg két alkalommal bírálja el. A következő zsűrizésre 1981. első negyedében kerül sor. Akkor várhatóan újabb 5–6 felvételt küldünk bírálatra.

3. melléklet

Videó lejátszások szervezeti egységek szerinti megoszlásában

Igénylő tanszék	1977. IX. 1– 1978. V. 22.	1978. IX. 1– 1979. VIII. 31	1979. IX. 1– XII. 31.
Neveléstudományi Tanszék	94	73	62
Testnevelés Tanszék	58	42	50
Matematika Tanszék	34	32	19
Népművelés Tanszék	28	43	83
Ének-Zene Tanszék	24	12	10
Magyar Nyelvi Tanszék	16	13	16
Pszichológia	11	36	51
Orosz Nyelvi Tanszék	1	1	–
Rajz Tanszék	1	–	–
Marxizmus Tanszék	4	3	3
Főiskolai hallgató	20	54	53
Irodalmi Tanszék	–	5	5
Könyvtári Tanszék	–	–	1
Történelem Tanszék	–	–	1
Klub	–	4	–
Összesen	291	318	354

4. melléklet

Videofelvételek lejátszása

A) *Lejátszó egységek szerinti megoszlás*
(1980. január 1-től június 18-ig)

Egység	Lejátszás (darabszám)
Központi lejátszó	199
Mobil egység	67
Összesen	266

B) *A lejátszott felvételek időtartam szerinti megoszlása*
(1980. március 15-től június 18-ig)

	10–15'	20–25'	30'	40–45'	50'	60' és több
Lejátszás száma	11	34	29	60	17	11

Megjegyzés: Elvi megfontolások alapján soknak tűnik a hosszú időtartamú felvételek használata; a tapasztalatok szerint nem eléggé intenzív az ilyen felhasználás.

C) Felhasználók szerinti megoszlás
(1980. március 15-től június 18-ig)

Felhasználó	Vetített felvétel száma
Főiskolai hallgatók	53
Neveléstudományi Tanszék	52
Közművelődési Tanszék	29
Pszichológia	15
Ének-Zene	9
Marxizmus-Leninizmus Tanszék	9
Magyar Nyelvi Tanszék	8
Testnevelési Tanszék	6
Matematika Tanszék	2

FALUS IVÁN

A TELEVÍZIO ALKALMAZÁSA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

1. A televízió alkalmazásának indokoltsága

A pedagógusképzést, a pedagógiai mesterségbeli felkészítést a világ különböző országai-
ban éles bírálatokkal illetik.

A bírálatok lényegét egy mondatban összegezve azt mondhatjuk, hogy a pedagógus-
képző intézmények nem készítik fel a hallgatókat a gyakorlati munkára. A kezdő
pedagógusok nem képesek az elméleti ismereteket a gyakorlat nyelvére lefordítani, nem
rendelkeznek azokkal a gyakorlati jártasságokkal és készségekkel, amelyek munkájukhoz
elengedhetetlenek volnának.

A nem megfelelő felkészítés okait kutatva általában a következőket említik:

Az elméleti fogalmak a hallgatók számára nem telítődnek tényleges tartalommal, így
később – természetesen – alkalmazásukra nincs mód.

A különféle pszichológiai és pedagógiai tudományterületek ugyanazt a jelenség-
csoportot különböző szempontból közelítik meg, külön-külön tárgyalják, de e néző-
pontok egyesítésére, a tanultak integrálására nem kerül sor.

Az iskolai megfigyelések és gyakorlatok az elmélettől elszakítva, nem eléggé célra-
törően valósulnak meg. Így azok a hallgatók számára érdekes tapasztalatokat, érdekes
tevékenységet jelentenek, de nem biztosítják az elmélet elsajátításához valójában szük-
séges empirikus anyagot, s nem az elméletben elsajátítottak gyakorlati alkalmazásának a
kereteit adják.

A videotechnika, ha nem is oldja meg önmagában a pedagógusképzésnek mindezen
súlyos gondjait, hozzájárulhat az *interdiszciplinaritás erősödéséhez, az elmélet és a
gyakorlat kapcsolatának szorosabbá tételéhez, a pedagógiai jártasságok és készségek
kialakításához.*

2. A televízió alkalmazásának funkciói a pedagógusképzésben

A) A pedagógiai pályaalkalmasság megállapítása

A pedagógusképző intézményekbe történő felvételnél az egyes szaktárgyak ismeretén túl célszerű megvizsgálni a jelentkezők pedagógiai rátermettségét is. Ezt a célt jól szolgálják a pedagógiai valóság olyan mozzanatai, amelyekkel kapcsolatosan a felvételizőnek állást kell foglalnia, döntenie kell, meg kell keresnie a lehetséges megoldásokat.

B) A pedagógiai fogalmak, elvek, törvényszerűségek életszerű bemutatása

Az elméleti pedagógiai tárgyak elsajátításában a fő gondot nem az okozza, hogy az ismeretanyag önmagában nehezen érthető, a belső összefüggések nehezen követhetők, hanem az, hogy a hallgatók nem mindig képesek az elveket a pedagógiai valóságra vonatkoztatni. Ez verbalizmushoz vezet, amely az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának gátja. Az elméleti tárgyalás keretében bemutatatható, az adott jelenséget tartalmazó rövid videofelvételek lehetővé teszik az empirikus alapokon nyugvó elméleti ismeretek kialakítását.

C) A pedagógiai-pedagógusi szemléletmód kialakítása

A főiskolai, egyetemi hallgatók a tanuló oldaláról sokoldalú tapasztalatokkal rendelkeznek az iskolára, a tanulásra vonatkozóan. A pedagógiai látásmód kialakulásához a jól strukturált szempontrendszerekkel irányított megfigyeléseken keresztül vezet az út. A képmagnófelvételek módot adnak a megfigyelés eredményeinek a megfigyelt jelenséggel való újólagos, kritikus összevetésére.

D) Az elméleti szinten elsajátított ismeretek szembeesítése a gyakorlattal

A pedagógusképzés jelenlegi gyakorlatában nagyon nagy ugrást kell végeznie a hallgatóknak akkor, amikor az elméletileg elsajátított ismereteket saját oktató-nevelő munkájában kell alkalmaznia. Nyilvánvaló, hogy az alkalmazás különböző szintjeit, lépcsőit kell e két szélső pont közé iktatni. Az alkalmazás ilyen közbülső szintjeinek tekinthető a videofelvételen rögzített pedagógiai helyzetekben problémák megoldása, okaik feltárása, értelmezése, az egyes jelenségek felismerése, azonosítása.

E) A pszichológiai- pedagógiai ismeretek értékelése

A valóság természetes komplexitását felidéző pedagógiai helyzetek elemzése, értékelése, szemben a vizsgáztatás jelenlegi formáival, jól mutatja a hallgatók *integrált, teljesítményképes* tudásának színvonalát.

F) A pedagógiai jártasságok és készségek kialakítása

Az elméleti tudásra épülő pedagógiai jártasságok és készségek teszik lehetővé az eredményes gyakorlati munkát. A pedagógiai jártasságok kialakításában a televíziónak kettős funkciója van. Egyrészt alkalmas az elsajátítandó tevékenységek, tevékenység-elemek bemutatására, másrészt a hallgató saját tevékenységének a rögzítésére, visszajátzására.

G) A tanárjelölt önképének, önértékelésének fejlesztése

A pedagógusjelöltek többsége bizonytalan annak megítélésében, hogy hogyan is látják őt a gyerekek, hogyan boldogul majd velük. Ez nagyfokú bizonytalanságot eredményez, ami sokuknál az eredményes oktató-nevelő munka gátja. A televíziós visszajelzés nagymértékben hozzájárul a helyes önkép kialakításához.

3. A videofelvételek típusai

A televízió a pedagógusképzésben reá váró egyes funkciókat különféle típusú, műfajú videofelvételekkel töltheti be a legeredményesebben. Az alábbiakban számba vesszük a gyakorlatban kialakult leggyakoribb alkalmazási módokat.

A) Az élő *adást*, az egyenes közvetítést alkalmazták legelőször a pedagógusképzésben. A 60-as évek elején az ilyen közvetítések előnyeiként említették, hogy

- nagyszámú hallgató számára lehet egységes gyakorlati tapasztalatokat biztosítani,
- a szakképzett pedagógus a kamerák megfelelő mozgatásával a lényegre tudja a hallgatók figyelmét irányítani,
- a látottakat egyidejűleg kommentálni lehet, ez szintén segíti a megértést,
- több kamera segítségével több nézőpontból lehet figyelemmel kísérni az órát, többet láthatnak meg a hallgatók, mint személyes részvétel esetén,
- a televíziós közvetítés kevésbé zavarja az órát, mint a nagyszámú hallgató személyes jelenléte.

Ma már tudjuk, hogy a televíziós közvetítés legalább olyan mértékig zavarja az osztály munkáját, mint a hallgatók jelenléte, a képek kiválogatása kiragadja azokat az összefüggésekből, a televízióközvetítés kevésbé életszerű, mint a személyes jelenlét, a nagyszámú hallgató egyidejű részvétele a hospitáláson számos gyakorlati nehézséggel jár. Az élő adás nehezen illeszthető a képzési folyamatba, az oktató sem tudja előre, hogy mit fog látni.

B) *A teljes órafelvételek*, amelyeken a tanítási óra mind a negyvenöt percét válogatás, rövidítés, szerkesztés nélkül rögzítjük, lehetővé teszik, hogy a hallgatók az oktatási folyamatot a maga teljességében, természetes lefolyásában követhessék végig. A teljes órafelvétel az egyenes közvetítéssel szemben lehetőséget ad arra, hogy olyan órát mutassunk be a hallgatóságnak, amely valójában tartalmazza az elemezni kívánt részeket, hiszen több felvétel közül válogathatjuk ki a megfelelőt. Az is biztosítható, hogy a sikeres felvételeket többször, különböző hallgatóságnak is bemutassuk. Az előadónak lehetősége van arra,

hogy előzetesen megnézze a felvételt, felkészüljön annak kommentálására. Megtekintés közben a képmagnetofon megállítható (menet közbeni megvitatásra is lehetőség van), a lényeges, félreérthető részek megismételhetők.

Ugyanakkor a teljes órafelvételek megtekintése időigényes, fárasztó. A televízió képernyőjén az üresjáratok sokkal szembeötlőbbek, mint a valóságban. A teljes órafelvételek a jelenlegi hospitálási forma irányítottabbá tételét teszik lehetővé.

C) A *tömörített órafelvételek* kiküszöbölik a teljes órafelvételek fogyatékoságait, anélkül, hogy lényegesen módosítanak az óra természetes menetét. Ilyen tömörített órafelvétel esetén rögzítjük a teljes tanítási órát, majd kivágjuk azokat a mozzanatokat, amelyek a néző számára semmitmondóak. Egy-egy tanítási óra megfelelő szakértelemmel 20–30 percbe sűrítendő úgy, hogy a folyamatot, az óra menetét csorbítatlanul visszaadjuk. A tömörített órafelvételek elsősorban szintén a hospitálások funkcióit vállalhatják magukra.

D) *Kísérleti eljárások, új módszerek bemutatására szolgáló felvételek.* Ezek a felvételek általában húsz-egyven perc időtartamúak. A felvételek előre megtervezetten valamely kísérleti, újonnan bevezetésre került oktatási mód különböző szakaszaiban készülnek, s ezek az egymástól esetleg néhány hónapra bekövetkező események szerkesztés során egymás mellé kerülnek, így a néző nyomon követheti az egyes eljárások időben távol levő folyamatait, s szembeállíthatja a különböző eljárásokat azonos időszakban. Ez a felvételtípus az elméleti előadások illusztrálására, konzultációk bevezetésére egyaránt alkalmas.

E) A *tematikus archívumok* valamilyen pedagógiai *fogalom, jelenség, eljárás* rövid, tömör illusztrálására szolgálnak. Tematikus archívumot készíthetünk például a motiválás különböző változatainak, a dicséretnek, az induktív, illetve deduktív magyarázatnak, az összefoglalásnak a szemléltetésére.

Az anyagot különböző céllal készült teljes órafelvételekből folyamatosan válogathatjuk, gyűjthetjük. A tematikus gyűjteményt előadás illusztrálására, szemináriumi viták indítására, felismerési, elemzési gyakorlatokra egyaránt lehet alkalmazni.

F) *Kommentált tematikus archívumok* is létrehozhatók. Ebben az esetben csoportosítjuk az egy adott fogalom illusztrálására szolgáló anyagot, és a felvételt összekötő szöveggel látjuk el. Ez a változat hívebben közvetíti összeállítójának elképzeléseit, jobban irányítja a tanulási folyamatot, egyéni feldolgozást is lehetővé tesz.

G) *Egyes pedagógiai eljárásokat bemutató, rendezett 10-15 perces összeállítások.* Sok hasonlóságot mutatnak a kommentált archívumokkal. Az eltérés elsősorban a készítés módjában van. Az előre megírt „előadásszöveg”-hez céltudatosan rendezünk illusztráló példákat, s ezeket az előadás megfelelő helyére rögzítjük.

H) A *problémahelyzetek vagy kritikus helyzetek* felvétele az utóbbi években rohamosan terjed. E felvételek rendkívül tömörek, 2-3 percesek. Ezen idő alatt egy olyan problematikus oktatási, nevelési helyzetet mutatnak, amelynek megoldása pedagógiai hozzáértést, szaktudást igényel. A megoldás a felvételen nem látható. A hallgatónak kell választ adnia arra a kérdésre, hogy az adott esetben mit tenne, mit nem tenne, mi lehet az oka az adott problematikus helyzet kialakulásának, hogyan kerülte volna azt el.

Jól használhatók a pedagógiai alkalmasság vizsgálatára, elméleti témák oktatásának kezdetén motiválásra, problémafelvetésre, vitaindításra: a téma elsajátítása után pedig a szerzett ismeretek alkalmazására, ellenőrzésére.

I) A videofelvételek legmunkaigényesebb fajtái az úgynevezett *modell felvételek*. A modell felvételek az egyes elemi tanítási készségeket mutatják be. A modell felvételen bemutathatók pl. a kérdezés egyes fajtái, a magyarázat lehetséges változatai, az egyéni munka irányítására szolgáló tanári tevékenységelemek stb. A kommentált tematikus archívumoktól a modell felvétel annyiban tér el, hogy sokkal inkább strukturált, s teljességre törekszik, azaz egy adott tevékenység minden fajtájára tartalmaz tömör, rövid, válogatott példaanyagot.

4. A televízió alkalmazása és a pedagógusképzés szervezeti keretei

A televízió alkalmazásának funkcióiról és a videofelvételek típusairól elmondottak érzékeltették, hogy a televízió jól alkalmazható a képzés jelenlegi szervezeti kereteiben. Az előadások életszerűbbé válhatnak, feltárul a pedagógiai elmélet gyakorlati relevanciája. A képmagnófelvételek segítségével jobban biztosítható az iskolai tapasztalatok illeszkedése az elméleti oktatás kívánalmaihoz, a hospitálások irányítottabbá, ökonomikusabbá alakíthatók.

Végül a gyakorló iskolákban végzett tanítás alkalmankénti rögzítésével és visszajátszásával az iskolai gyakorlatok hatásfoka növelhető jelentős mértékben.

A televízió alkalmazása azonban – túl az eddigieken – lehetőséget teremt egy, a hazai pedagógusképzésben mind a mai napig elhanyagolt képzési forma, az úgynevezett *laboratóriumi foglalkozások megteremtésére*. Jelenleg szakadék tátong az elméleti képzés és a tényleges iskolai gyakorlat között, mivel kimarad a képzésből a pedagógiai jártasságok és készségek alakításának, a pedagógiai képességek fejlesztésének folyamata. A jártasságok és készségek kialakítása tenné lehetővé, hogy a pedagógiai elmélet beépüljön a jövőben tanárok gyakorlati tevékenységébe. A pedagógusképzés nemzetközi gyakorlata egyértelműen bizonyítja a jártasságok és készségek kialakításának, a képességek fejlesztésének fontosságát.

A laboratóriumi jellegű foglalkozások keretében a természeteshez közel álló, de annál egyszerűbb, kontrolláltabb, veszélytelenebb helyzetben nyílik a pedagógusjelölteknek módjuk a pedagógiai mesterség elsajátítására.

A laboratóriumi foglalkozások két formáját alkalmazzák hazánkban. Az első változat – amelyet *kommunikációs képességfejlesztésnek*, kapcsolatteremtési képesség fejlesztésének stb. neveznek – lényege az, hogy a hallgatónak valamilyen pedagógiai tevékenységet kell végrehajtaniuk, ezt a cselekvéssort rögzítik, s a visszajátszás, elemzés segítségével igyekeznek tökéletesíteni a hallgatók önismeretét, önképét, kommunikációs képességeit.

A *mikrotanítást* alapvetően az különbözteti meg a kommunikációs képességfejlesztéstől, hogy célja a hallgatókkal előre közölt, meghatározott tevékenységelemek, pedagógiai jártasságok és készségek elsajátítása.

A hallgatónak az a feladata, hogy az elméleti tárgyakban szerzett ismereteit egyszerűsített feltételek között alkalmazza, beépítse azokat tevékenységébe.

A mikrotanítási eljárás során a hallgató először megismerkedik az elsajátítandó pedagógiai jártasság főbb tartalmi jegyeivel, a követendő, illetve az elkerülendő eljárás-módokkal. Ezeket egy írásos anyag, az úgynevezett készségleírás tartalmazza. A készség-

leírásokat különféle feladatokkal és a tanulási folyamatot irányító utasításokkal is kombinálhatják, ilyenkor ezt az anyagot hallgatói kézikönyvnek szokták nevezni. A *hallgatói kézikönyvben* órajegyzőkönyvek részleteit is szokták közölni, amelyekben a hallgatóknak fel kell ismerniük az elsajátítandó pedagógiai tevékenységelemeket. E felismerési feladatokon túl alkalmazási feladatok is szerepelhetnek a kézikönyvben, amikor is egy be nem fejezett tanári tevékenységet kell a hallgatónak folytatnia.

A mikrotanítást megelőző szakaszban tekinti meg a hallgató a *modell-felvételek* valamely változatát, amelyeket a videofelvételek típusainál ismertettünk.

Ezt követően egy rövid témát választ, s azt a kézikönyvből és a modellből szerzett ismeretei alapján megtervezi. A tervet *mikrotanítás* keretében megvalósítja.

A mikrotanításról képmagnófelvétel készül. A *felvételt* közvetlenül a tanítás után maga a hallgató (esetleg csoporttársai és vezető tanára jelenlétében) megnézi, elemzi. A hiányosságokat rögzíti. Az elemzés tapasztalatait felhasználva *ismételten megtervez egy mikroórát*, amelyen ugyanezt a témát másik tanulócsoportnak megtanítja. Ez a folyamat addig ismételhető, amíg az adott készség elsajátítása megfelelő szintet nem mutat.

A mikrotanítást – az ELTE Bölcsészettudományi Karán szerzett tapasztalataink szerint – a hallgatók szívesen fogadják, látják funkcióját. (Lásd a mellékletet.)

5. Összegezés, javaslatok

A televízió alkalmazása jelentős mértékben hozzájárulhat az elmélet és gyakorlat integrációjához, ami a pedagógusképzés egyik kulcskérdése.

A korszerű – a pedagógiai tevékenység sajátosságának megfelelő – képzés a következő tevékenységformákat, szervezeti kereteket feltételezi:

1. Gyakorlati példákkal illusztrált, azokra épülő és orientált elméleti előadások láncolatát.
2. Gyakorlati példákban kiinduló elméleti jellegű feladatmegoldások, elemzések, gyakorlatok rendszerét az elméleti pszichológiai-pedagógiai ismeretek alkalmazása céljából.
3. Az oktató-nevelő munka irányított, ellenőrzött gyakorlásának lehetőségét egyszerűsített, laboratóriumi feltételek között a pedagógiai jártasságok és készségek kialakítása, a képességek fejlesztése céljából.
4. Az előzőekkel szerves kapcsolatban álló természetes iskolai feltételek között végzett – még mindig ellenőrzött – gyakorló tanítási-nevelési tevékenységet.

A fentiek valóra váltása érdekében javasolom, hogy a Szakbizottság ajánlja a Művelődési Minisztérium, illetve az egyes egyetemek, főiskolák számára, hogy:

1. teremtsék meg az elméleti előadások videofelvételekkel történő illusztrálásának feltételeit (műsorcsere, eszközellátottság, technikai személyzet),
2. biztosítsák a videofelvételek elemzésének és az iskolai hospitálásoknak az elméleti képzés kívánalmához igazodó helyes arányát,
3. a programokba építsék be az elméleti tárgyakat és az iskolai gyakorlatot összekapcsoló, a pedagógiai jártasságok és készségek kialakítását biztosító „laboratóriumi foglalkozásokat”,
4. a gyakorlóiskolákban tegyék lehetővé képmagnó segítségével a visszacsatolást.

MELLÉKLET

III. éves hallgatók véleménye a mikrotanításról

Milyen szempontból tartja hasznosnak a mikrotanítást?

- Főleg gyakorlás szempontjából. Az értékelést úgy kapom, hogy közben nézhetem a felvéteit. Nagyon jó lehetőség saját magam bírálataira.
- Határozottabb fellépést eredményezett, önbizalmat adott, közelebb kerültem az egész tanításhoz.
- Ha az ember cselekszik, nem biztos, hogy helyesen értékeli magát, ez objektív forma.
- Hogy az ember kipróbálhatja magát.
- A személyes kapcsolatteremtés, a szituációs készség, a gyerekekre való odafigyelés, a szellemi rugalmasság fejlesztése.
- Gyakorlottságot ad.
- Azonnal ellenőrizhető a tervek és a megvalósítás közötti különbség. Önkontrollt biztosít. Az ember magát enélkül nem láthatja, s az emlékezet nem megbízható.
- Tanulmányaink során ez az *első lehetőség*, mikor megbizonyosodhatunk a pedagógusi pálya elengedhetetlen készségeinek meglétéről, illetve hiányáról.
- Az ember először áll szemben gyerekekkel, az elméletet hasznosítani tudja, látja önmagát, ami máshogy nem lehetséges. Jó, hogy kétszer taníthat. Sokat használnak a vezető tanácsai.

Indokoltnak tartana-e a mikrotanítás általános bevezetését a pedagógusképzésben? Miért?

- Igen, de csak azok számára, akik valóban tanítani akarnak.
- Mert az elmélet és a gyakorlat eddig teljesen elszakadt egymástól. Így az elmélet és a gyakorlat egységét meg lehet valósítani.
- Igen, a pedagógusi önismeret fejlesztése miatt.
- A tanárjelöltek nemcsak passzív ismerkednének meg a tanítás problémáival, hanem aktívan, a gyakorlatban.
- Módszertani és szakmai szempontból is. Azonkívül ebben a korban még a pszichikum alapvető beállítottságán is módosítani lehetne. Végül is az egyetemen tanárképzés folyik, és ez nem nagyon derül ki a képzés négy éve alatt.
- Lehetővé teszi, hogy majd az iskolában érdekesebb, jobban előkészített órákat adjunk, hogy már ismerjük a diákok reakcióinak nagy részét.
- A felkészülés, tanítás (közvetlen, minél gyakoribb kapcsolat a gyerekekkel) és a visszajátzás, amely több tanulással szolgál, mint egy – bármilyen jó – óra – ezek a főbb indokok.
- A pedagógiai tárgyak a mostani oktatási rendszerben passzív befogadásra kényszerítik a hallgatókat. A mikrotanítással meg lehetne teremteni az oktatás elméletének és gyakorlatának összhangját. Személyreszabottságánál fogva jelentős segítséget nyújt egy kívánatos pedagóguszmélység kialakításához.

IRODALOM

1. Berezowski, O.: Znacsenyje mikroobucsenyija dlja formirovanyija 'professzionalnih navukov u buducsih ucityelej. Szovremennaja Vűszsaja Skola, 1979. 3. 169–186.
2. Borg, W. R.: Az oktatástechnológia alkalmazásának alternatív stratégiái a tanárképzési anyagok fejlesztésében. Nemzetközi Oktatástechnikai Szeminárium, Záródokumentum, OOK, Bp. 1976.
3. Bucsko, B.–Falus, I.–Petri, A.: Az iskolai hospitálások különböző változatainak összehasonlító vizsgálata. Magyar Pedagógia, 1973. 3.
4. Closed Circuit Television Equipment for Use in Training (Technical Dossier) UNESCO, 1972.
5. Falus I.: Mikrotanítás OOK, Bp. 1975.
6. Falus I.: Videofelvételek a pedagógusképzésben. Audiovizuális Közlemények, 1977. 2.
7. Falus, I.: The Use of Microteaching and Allied Techniques for the Training of Educational Personnel in Sweden, the Federal Republic of Germany and United Kingdom. UNESCO, Paris, 1975.

8. Falus I.: Mikrotanítás a gyakorlatban. Pedagógusképzés, 1978. 3.
9. Falus I.: A pedagógus tevékenységének sajátosságai. Pedagógiai Szemle, 1979. 12. sz.
10. Falus I.: A pedagógusképzés korszerű módszereinek kutatása a Szovjetunióban. Szovjet pedagógia és pszichológia. Pedagógiai Közlemények 22. Tankönyvkiadó, Bp. 1979.
11. Falus I.–Golnhofer, E.: Kategóriarendszer alkalmazása a felsőoktatási előadások megfigyelésére. Magyar Pedagógia, 1973. 1–2. sz.
12. Falus I.–Tompai K.: Az oktatástechnológia bevezetésének alternatív stratégiái a pedagógusok képzésében és továbbképzésében Magyarországon. Nemzetközi Oktatástechnikai Szeminárium, Záródokumentum, OOK, Bp. 1976.
13. Golnhofer E.–Falus I.: A tanári–tanulói tevékenység alakulása a gyakorlóiskolai televízió-stúdióban. Magyar Pedagógia, 1976. 1–2.
14. Holics L.: Az audiovizuális eszközök felhasználása a pedagógusképzésben. A modern technikai eszközök szerepe a pedagógiában c. kötetben. Szeged, 1966.
15. Szepes L.: Korszerű eszközök és eljárások a neveléstudomány oktatásában, Pécs, 1976.
16. Szalay L.: A zárt láncú televízió és a videomagnó alkalmazásának fontosabb tapasztalatai a Szombathelyi Tanítóképző Intézetben. A zárt láncú televízió a felsőoktatásban c. kötetben FPK 1972.
17. Szoversensztvovanyije podgotovki sztugyentov pedvuzov k voszpitatyelnoj rabotye (Szerk.: Szlasztyonyin, V. A. és Abdullina, O. A.) MGPI i. m. Lenina, Moszkva, 1981.
18. Ungárné, Komoly J.: Adalékok a tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálatához. Kandidátusi disszertáció, Bp. 1973.

TÓTHNÉ DUDÁS MARGIT

BESZÁMOLÓ A KÉPMAGNETOFON FELHASZNÁLÁSÁVAL TERVEZETT PEDAGÓGIAI GYAKORLAT TAPASZTALATAIRÓL

A pedagógusképzés korszerűsítését, továbbfejlesztését tanulmányozó kutatásokban, vizsgálatokban egyre többször megfogalmazódik, hogy nem elegendő csupán szakmai és pedagógiai ismereteket nyújtani a jövő pedagógusnak, a tanári munkához szükséges pedagógiai képességek tervszerű és tudatos fejlesztése is megvalósítandó.¹

„A jövő pedagógusát tehát mindenekelőtt nevelővé kell képezni, és ehhez képest járulékos mozzanat, hogy ezt a hivatását a tudomány, a művészet vagy a termelés mely területére tartozó ismeretek, készségek és képességek közvetítésével tölti be.”²

Jelenleg a pedagógiai képességek fogalmának többféle értelmezése ismeretes, kevés megbízható kutatási adattal rendelkezünk a képességfejlesztés feltételeiről, módszereiről, lehetőségeiről.³

¹A pedagógusképzés rendszere, problémái, fejlődési tendenciái. Nemzetközi összehasonlítás. Összeállította: Náhlik Zoltán és Tóth József közreműködésével Ladányi Andor. FPK Kutatási beszámoló. 1980. Sipos Istvánné: Problémák a tanárképzés körül. Felsőoktatási Szemle. 1973/5. Petrikás Árpád–Vecsey Beatrix: Tanárképzés, hivatásra nevelés és az iskolai munka korszerűsítése. Magyar Pedagógia. 1978/3–4. Nagy Sándor: A tanári hivatásra nevelés helyzete és problémái az ELTE Bölcsészettudományi Karán. Magyar Pedagógia, 1976/1–2.

²Zibolen Endre: Nevelőképzésünk jövője. Magyar Pedagógia 1975/4.

³Kuzmina, N. V.: A pedagógiai képességek kialakulása. Tankönyvkiadó. Bp., 1963. U. Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó. Bp., 1978. Falus Iván: A pedagógus tevékenységének sajátosságai. Pedagógiai Szemle, 1979/12.

A pedagógiai képességek a gyakorlatban fejlődnek, de nem minden hallgatónak volt alkalma kipróbálni önmagát a pedagógiai tevékenység valóságos szituációiban. Útkeresésünk során – a képzési folyamat részeként – olyan *pedagógiai gyakorlatot valósítottunk* meg, amely során a pedagógusjelöltek pedagógiai képességeinek felmérése, a fejlesztési lehetőségeinek a tanulmányozása volt a célunk. Másodéves hallgatókkal dolgoztunk tantervi keretek között az általános iskolában folyó nevelési (úttörő) gyakorlathoz kapcsolódva.

Néhány szocialista országban tantervi intézkedések születtek, amelyek a „hallgatók tudományos képzettségének erősítésére, szakmai látókörének szélesítésére, illetve a tanári munkára való eredményesebb felkészítésére irányulnak”. Több országban is szerepel valamilyen bevezető stúdium, amely a pedagógushivatásra, a pedagógusok szerepére, társadalmi funkciójára, jelentőségére vonatkozó ismereteket nyújt, és lehetőséget az oktatási-nevelési gyakorlat kiterjesztésére, korábbi kezdésére is.⁴

Szabó Pál és munkatársainak vizsgálata értékes adalékokkal szolgál a pedagógusképzés személyiségformáló befolyásának megismeréséhez. Az eredmények tanúsítják, hogy a hallgatókban megvan az a törekvés, hogy jó pedagógusokká váljanak, de segítséget kell kapniuk, fel kell hívni a figyelmüket az önnevelés, önalakítás fontosságára.⁵

Ungárné Komoly Judit kutatásai a pedagógiai alkalmasság megállapítására, a pedagógiai képességek szintjének meghatározására irányultak. Olyan elméleti és gyakorlati feladatsort állítottak össze, amelyek megoldási módjából néhány lényeges pedagógiai képességre következtetni lehet: konfliktusos nevelési helyzetek megoldása (elméleti feladatsor), egyéni foglalkozás gyermekcsoporttal (gyakorlati feladat). Mindkét alkalmasságot vizsgáló módszer eredményei és a hallgatók beválása között szoros korreláció mutatható ki.⁶

A pedagógiai képességek fejlesztésének videotechnikával kialakított és megvalósított rendszere létezik néhány országban, és folynak kutatások és vizsgálatok Magyarországon is. „Az oktatástechnológiát elsősorban a pedagógiai képességek fejlesztésére kell felhasználni, hiszen a pedagógusok és jelöltek nem szaktárgyaik elsajátításában, hanem a gyermekekkel való bánásmód megtanulásában találkoznak nagy nehézségekkel.”⁷

A szociálpszichológia igazolta, hogy az egyén intellektuális fejlődésében, norma- és értékrendszerének alakulásában jelentős szerepe van annak a közegnek, amelyben tevékenységét folytatja. J. Szczeplanski kutatásai bizonyították,⁸ hogy „az egyetem hatása azokon a csoportokon keresztül érvényesül, amelyekhez a hallgató tartozik, és e hatás végeredményét a csoportok hatása, mindenekelőtt az egykorúak csoportjainak, a hallgatói csoportoknak a hatása módosítja”.

⁴ A pedagógusképzés rendszere. . . Szerk.: Ladányi Andor: I. m.

⁵ Szabó Pál–Róna Borbála–Kóbor Enikő: Pedagógusjelöltek komplex vizsgálata. Felsőoktatási Szemle, 1972/3.

⁶ U. Komoly Judit: I. m.

⁷ Nemzetközi Oktatástechnikai szeminárium. Bp., 1976. október 3–9. Záródokumentum. OOK 1977. Útjelentés ausztriai tanulmányútról. (Universität für Bildungswissenschaften, Klagenfurt), 1977. november 6–13. OOK. Dokumentum. A képmagnetofon alkalmazása a tanárképzésben. Konferencia anyaga. Veszprém, 1980. OOK dokumentum.

⁸ J. Szczeplanski: A felsőoktatás szociológiája. Budapest, 1969. FPK.

Kovácsné Virág Márta vizsgálatai⁹ azt a feltevést igazolták, hogy „a tanulócsoporthoz olyan önálló arculattal rendelkező alapsejtje a hallgató egyetemi létformájának, amely nem csupán a tanulmányi munka számára jelent intézményesen létrehozott szervezeti kereteket, hanem a társas kapcsolatok kialakulásának, strukturálódásának és ebből eredően a csoportdinamikai hatások érvényesülésének színtere is.”

A pedagógiai történések szociális (interperszonális, kommunikatív) történések, értelmezésükhöz, elemzésükhöz a kommunikációelmélet is adhat szemléletet, fogalmakat, módszertant. A pedagógusnak tudatosítania kell, hogy a pedagógiai szituációban egész személyiségével vesz részt, a tudatos kommunikációs folyamatirányítás arra is képes teszi, hogy a direkt, indirekt, verbális és nem verbális hatások rendszerében eligazodjon. A viselkedést befolyásolni képes interperszonális mechanizmusok közül az emberi kapcsolatokon keresztül történő viselkedésbefolyásolás hatékonyabb a szituatív viselkedésbefolyásolásnál, amely személyiségváltozás, értékrendszer-változás nélküli alkalmazkodást kíván. A pedagógusnak törekednie kell kommunikatív eszközökkel megfelelő kapcsolatok kialakítására, kézben tartására, felhasználására.¹⁰

A pedagógiai tudatosság magában foglalja a meggyőzésre törekvést, tehát a kommunikációelméletben kialakult erre vonatkozó tapasztalatokat is felhasználhatjuk. A meta-kommunikáció általában tudattalan, mégis ez dönti el az „adás” hatékonyságát, sikerét. Kutatások alapján Buda Béla arra következtet, hogy „a változtató és aktivizáló” célú kommunikáció (lényegében tehát a meggyőzést célzó) lényegi összefüggése a motivációk rétegében van. A hatékony viselkedésre, a fejlesztésre törekvés nem tekinti mellékesnek a mögöttes szöveget. Az „adás és a vétel” síkján is azonosságra törekszünk. A kimondott szóval való azonosulás, a megkövetelt viselkedés példás megvalósítása mindig is alapvető követelményként állt a pedagógusok előtt. Viszonylag kevés segítséget adtunk azonban a pedagógus számára, hogy önmagát erre nevelje (egyáltalán kellőképp megismerje saját személyiségét), és arra is, hogy tanítványai válaszaiból, viselkedéséből ki tudja olvasni a megfelelést, illetve az eltérést. Minderre csak az utóbbi időben bevezetett modern technikai eszközök (elsősorban a videotechnika) adtak igazi lehetőséget. Így tetten érhető az a zsákutca is, amit inkongruenciának neveznek. A videotechnika elemezhetővé teszi, ha a szöveg, illetve a viselkedés a hallgatók (neveltek) számára nem azonos azzal, amit kifejezni szándékoztunk, tehát inkongruens. A visszajátszás és újabb próbálkozás után a zavarok egy része eltávolítható, a magatartás kongruenssé tehető.¹¹

A fentiek és eddigi tapasztalataink figyelembevételével a kutatásnak ebben a szakaszában másodéves hallgatók körében szervezett pedagógiai gyakorlat munkamenetében kerestünk lehetőséget a pedagógiai képességek (kiemelt jelentőséggel a kommunikációs, kapcsolatteremtő képesség) fejlesztésének tanulmányozására. *A pedagógiai gyakorlat foglalkozásainak a célja*, hogy segítse a hallgatót élmények, tapasztalatok szerzésével, a meglevők elemzésével, értékelésével a tanárrá válás folyamatában, hivatástudatának alakulásá-

⁹ Kovácsné Virág Márta: Tanulás-tanulócsoporthivatástudat. FPK. Kutatási beszámoló, Budapest, 1980.

¹⁰ Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. Pedagógiai Szemle. 1967/10.

¹¹ Cserné Adermann Gizella–Dudás Margit–Vastagh Zoltán: A kommunikációs képesség fejlesztése a tanárképzésben. Pécs, 1979. OOK dokumentum.

ban, fejlessze a pedagógusjelölt pálya- és önismeretét, befolyásolja beállítódását, meggyőződését, adjon támpontokat az önalakító, önfejlesztő folyamathoz.

A pedagógiai gyakorlat szervezések tekintettel kell lennünk arra, hogy a másodéves hallgatók csoportjaiban kialakult emberi kapcsolatok befolyásolják, módosítják a hallgatók személyiségének fejlesztésére, önismeretének alakítására, az önfejlesztés igényének felkeltésére tett erőfeszítéseinket. A kapcsolatteremtő képesség vizsgálatára, alakítására irányuló beszélgetések, viták, feladatok egyrészt módosíthatják a hallgatók önmagukról alkotott véleményét, alakíthatják személyiségüket, pedagógiai képességeiket; másrészt befolyásolhatják a csoport tagjainak egymással szembeni viselkedését, a csoport társas szerkezetét, változhat az eddigi együttélés során kialakult értékrend.

A kutatás előző szakaszában a hallgatók véleménye megerősített bennünket abban, hogy az első időszakban a kortárscsoport alkalmasabb a gyakorlásra, mint a gyerekcsoport, társaik reakcióit könnyebb elképzelni, befolyásolni, mint a gyerekekét. A másodéves hallgatók (6-10 fős létszámú kiscsoportokban) nevelési (úttörő) gyakorlaton vesznek részt az általános iskolában, ehhez a gyakorlathoz kapcsolódott a kísérleti munka, a feladatok a hasonló korúakkal történő kapcsolatteremtés gyakorlását biztosították.

A foglalkozások során jelentős szerepet kapott a pedagógusjelöltek aktív részvételével a gyakorlat, az élményszerzés. Több forrásból származnak azok a tapasztalatok, melyek a viták során elemzésre, értékelésre kerülnek (az „előhívható” iskolai élmények, a párhuzamosan folyó úttörőgyakorlaton szerzett tapasztalatok, a szakirodalom olvasása során szerzett ismeretek).

A félév során tisztázódnia kell a pedagógusjelöltekben a „honnan jöttem, hol tartok, hová kell eljutnom” egyéni, személyre szabott vonalának, mivel így kaphat a hallgató segítő támpontokat az önfejlesztéshez.

Tapasztalataink igazolták, hogy azok a hallgatók, akik már kipróbálták önmagukat (az ifjúsági mozgalomban végzett munka keretein belül vagy színpadi szereplés során), az átlagnál jobban oldják meg a feladatokat. A fenti tapasztalatok hasznosíthatók a kapcsolatteremtésben. A félév indításakor már tetten érhető az egyéni különbségek.

Tanulmányoztuk a hallgatók „előéletét”, hol és mikor végeztek pedagógiai tevékenységet. A pedagógus szereppel való azonosulás útján rendkívül sokat számít a pályaválasztást befolyásoló motívumok rangsora. A pályairányulást, a pályaválasztási döntést befolyásoló tényezők számbavétele képmagnetofon-felvételre rögzítve történt a legelső foglalkozáson. (Mit jelent a pedagógus munkájának tartalma? Miért jelentkeztem a főiskolára? Miért szép a pedagógus pálya?) Ez a felvétel megdöbbentette a hallgatókat, nagy hatást gyakorolt rájuk, motiváló ereje megkönnyítette a későbbi munkát.

Az adott képességi szint felmérésére, a pedagógusjelöltek pálya- és önismeretének, pályaalakulási folyamatának vizsgálatára elméleti (írásos) és gyakorlati (képmagnetofonos) feladatokat alkalmaztunk. Mindkét feladattípus „megoldásait” csoportos vitákban elemeztük, értékeltük.

Az elméleti (írásos) feladatok a következők voltak:

– konfliktushelyzetek megoldása (U. Komoly Judit és Papp János vizsgálatai nyomán);^{1 2}

^{1 2}Papp János: Vizsgálatok: a tanári pályaalakulási folyamat előrejelzésére. Acta Paedagogica Debrecina, 75. szám. Debrecen, 1978. U. Komoly Judit: I. m.

– nevelői eljárások különböző tanulói magatartási rendellenességek esetén (Kósáné Ormai Vera vizsgálatai nyomán);^{1 3}

– önismereti játékok, tulajdonságlista;^{1 4}

– önjellemzés (Milyennek ismerem önmagam?);

A képességszint felmérésére készült felvételek:

– szerepjátékok, dramatizálási feladatok;

– kommunikációs játékok;

– szimulált pedagógiai helyzetek, óraszervezési feladatok.

A feladatok megoldásánál a kongruens magatartásmódra kell törekedni. Ha csak azt gyakoroljuk, hogy hogyan válik valaki hatásossá, akkor elveszítheti hitelességét. Az egyéni személyiségvonások, a morális tartás meghatározó jelentőségűek, a hatékonyabb megoldások egyénekre szabottan kereshetők. Tudatosan törekedtünk arra, hogy a képmagnetofonon ne csak a kommunikációs formák tanulásának eszköze, és ne is csak megfigyelési, kutatási eszköz legyen, hanem *a képzési folyamat szerves része*. A képmagnetofonon rögzített felvétel egyik eleme annak a tükörnek, amely a hallgatók önismeretének alakulásában szerepet játszik. A tükör többi „darabját” a csoporttársak jelentik. A feladatok megoldásának elemzésekor, értékelésekor adott, csoporttársaktól származó visszajelentések, vélemények meghatározóak a hallgatók személyiségének megítélésében.

Eddigi tanulmányaikra építve elsősorban a következő témakörökből adtunk új ismereteket: a pedagógusszemélyiség tipológiája, kommunikációelméleti alapfogalmak, a pedagógiai képességek kialakulása, a gyerekekkel való bánásmód kérdései, a tanár–diák kapcsolat.

Tapasztalataink alapján feltételezhető, de még nem eléggé bizonyított a hallgatók kommunikációs (kapcsolatteremtő) képességének fejlődése. A későbbi felvételeken már kevesebb a kapkodó, bizonytalan feladatmegoldás, egyre inkább képesek a hallgatók figyelni önmagukra, társaik visszajelzéseire, *egyre jobban képesek viselkedésüket, magatartásukat szabályozni*. A „kameráláz” csökkenése is szerepet játszik, de az önismeret alakulása a tudatos korrekció, a képességfejlődés feltételezhetően fontosabb.

A félév befejezésekor leírták a hallgatók, hogy mit tanultak, miben fejlődtek. Ezekben a „vallomásokban” önismeretük alakulásáról írnak, hogy *segítséget kaptak önmaguk reális megítéléséhez, további önnevelésükhöz*.

Néhány részlet az írásokból:

– Jók voltak ezek a foglalkozások, főleg azért, mert mindenki látta önmagát különböző helyzetekben, és ezáltal úgy alakíthatja magát a jövőben, ahogy akarja.

– Azt hiszem, sok mindent megtudott magáról mindenki, gazdagodtunk. Különösen az volt hasznos, hogy kiderült: mit gondolnak a csoporttársaink rólunk.

– Egy kicsit belekóstoltunk a tanári munkába, helyzeteket kellett megoldanunk, mindenképpen fejlesztő hatással volt ránk. A különböző szerepek eljátszása azt bizonyította, hogy a különböző problémahelyzeteket könnyebben tudjuk majd megoldani.

^{1 3}Kósáné Ormai Vera: Nevelői eljárások különböző tanulói magatartási rendellenesség esetén. Pedagógiai Szemle, 1973/4.

^{1 4}Mohás Livia: Találkozás önmagunkkal. Móra Könyvkiadó, 1979.

– Sokat megtudtam önmagamról és másokról is. Kiderültek olyan hibáim, amelyeket feltétlenül ki kell javítani, hogy odaállhassak a gyerekek elé. Szinte el sem tudtam képzelni, hogy nézek ki mások előtt. Most tudom!

– Ilyen módon találkozni önmagunkkal, feltétlenül fejleszti a személyiséget, legalábbis motivál az önfejlesztésre. Meglátjuk különféle, eddig ismeretlen hibáinkat, és így tudjuk, min kell változtatni.

SZOBOSZLAY MIKLÓS:

NEVELÉSI-OKTATÁSI PROBLÉMÁK SZLOVÁKIÁBAN (A Jednotná Škola 1980. évfolyamának cikkei alapján)

A Jednotná Škola 1980. évi számairól a Pedagógiai Szemle 1981. évfolyamának 6. számában írtam részletes beszámolót. Most elsősorban olyan pedagógiai cikkeket ismertetek részletesebben, amelyekre az említett beszámolóban éppen csak utaltam, illetve röviden ismertettem.

Matej Beno: A Csehszlovák Kommunista Párt és a Szlovák Kommunista Párt Központi Bizottságának 15. plénuma a marxista–leninista világnézetre nevelés aktuális kérdéseiről című cikk (9. szám) szerint a 15. ülészak jelentősége a marxista–leninista világnézetre nevelés számára elsősorban az, hogy kritikusan elemezte a világnézeti nevelés eddigi eredményeit, felhívta a figyelmet a meglévő és tovább élő hibákra, hiányosságokra, tévedésekre, és meghatározta a legfontosabb tennivalókat. Elismerően értékelte az ideológiai front – amelynek jelentős része a nevelés – hozzájárulását a szocializmus terén elért eredményekhez. Ezekben a sikerekben része van az iskolának is, és pedig olyan mértékben, amilyenben sikerült és sikerül kialakítani a gyerekek tudatában a tudományos marxista–leninista világnézetet. A tudományos világnézet formálásának elért színvonala és minősége ugyanis a szocialista iskola nevelőmunkájának döntő kritériuma. Ezt szükséges hangsúlyozni azért is, mert az illetékesek nem mindig jól és következetesen tudatosították, illetve tudatosítják, hogy a marxista–leninista világnézet a társadalom tudatában végbenemint szocialista forradalom legnagyobb vívmánya. A tudományos világnézetre nevelés *egységes rendszert alkot*. Az egységes rendszer kialakításának pedagógiai előfeltételei: 1. a kommunista nevelés céljainak, tartalmának, módszereinek és eszközeinek, valamennyi összetevőjének (a világnézeti, erkölcsi, munkára, esztétikai, testi és honvédelmi nevelésnek) egysége; 2. a neveltre gyakorolt integrált nevelői hatás, azaz az ész, az érzelmek, az akarat, a jellem, a viselkedés, a pontosan meghatározott kommunista értékorientáció, az eszmék, a mély kommunista meggyőződés és a gyakorlati átalakító tevékenység nevelése; 3. a nevelés valamennyi tényezőjének – az iskola, a család, a gyermek és ifjúsági szervezetek, a sajtó, a rádió, a televízió, az irodalom és egyéb tényezők – egységes hatása. Az egységes hatás nélkül ki lehet ugyan alakítani az egyén tudatában és viselkedésében sok pozitív, „parciális”, reszleges erkölcsi tulajdonságot, munka- és szellemi képességet, és ilyen körülmények között nem lehet kialakítani a marxista–leninista világnézetnek még az alapjait sem. A kommunista nevelés komplexitásában nagy jelentősége van egyes résztulajdonságoknak, mint pl. a szocialista hazafiságra, proletár és szocialista internacionalizmusra nevelésnek, a munkához való tudatos viszonynak és az alkotó, társa-

dalmilag fontos és hasznos munkának. A plénumon hangsúlyozták: „A fejlett szocializmus felépítésének időszaka megkívánja, hogy a kulturális-művészi és esztétikai nevelés társadalmi életünk természetes részévé váljék minden szociális és korcsoport érdeklődésének és szükségleteinek a figyelembevételénél és kielégítésénél azzal a céllal, hogy a szocialista ember alkotó erőit fejlesszük”.

Az esztétikai nevelés kapcsolatát a tudományos világnézetre neveléssel a plénumon azért emelték ki, mert a személyiség világnézetének a formálása mindig össze van kapcsolva az érzelmekkel. A világ és az ember esztétikai-művészi „megragadása” és megismerése mélyebb és teljesebb világnézeti szemléletet biztosít és nem lehet a nevelésben helyettesíteni pl. a racionális megismeréssel. A személyiség világnézete áthatja pszichikumának minden területét, de ugyanakkor azok felett is van. Ezért nem lehet a világnézeti nevelésben az értelmi nevelést túlértékelni pl. az érzelmi nevelés rovására, az elméleti nevelést a gyakorlatival szemben stb. A tudományos világnézet lényege a világ – mindazokkal a szellemi erőkkal, képességekkel és adottságokkal való – tükröződésének és megismerésének az objektívalásában van, amelyekkel az ember rendelkezik. Ebben van a személyiség „léterői” fejlődésének a sokoldalúsága és összhangja.

A plénumon elhangzott fő referátumok több tézise és gondolata a világnézeti nevelés céljára vonatkozott. Ezekből kitűnik, hogy a cél szerkezetében a tudatosság és törhetetlen kommunista meggyőződés elemének jobban előtérbe kell kerülnie. A szocialista változások útja nem egyszerű és nem akadálymentes. Minden embertől mély megértést, meggyőződést, a dolgok ismerete alapján való döntést és cselekvést kíván. A kor jelenségeit és eseményeit értékelni és elemezni kell. Ilyen képességre az egyén csak a *dialektikus módszer* elsajátításával tesz szert, amely mint a marxista-leninista világnézet része, a valóság megismerésének, értékelésének és megváltoztatásának az eszköze. Ezért a dialektikus módszer elsajátítása a tudományos világnézetre nevelés egyik fő célja. Az oktatás jelenlegi helyzetét úgy lehet jellemezni, hogy az oktatás folyamatában a tanuló figyelmét az ismereteknek a memoriában való megőrzésére, nem pedig a velük való tevékenységre irányítják. Mindig, midőn az ismeret a tanulás folyamatában csak cél és egyben nem eszköz is, elhanyagolják a dialektikus gondolkodásra nevelést és a dialektikus módszer elsajátítását. A marxista-leninista világnézet és a dialektikus módszer lehetőséget nyújt az egyénnek ahhoz, hogy kiismerje magát a kor eseményeiben, s azokba aktívan, pozitív módon és tevékenyen nyúljon bele. A világnézeti nevelésnek el kell igazítania az egyént a jelenlegi osztály-, gazdasági és eszmei-politikai viszonyok között. A világnézeti nevelés aktuális feladatai közé tartozik a világról szóló mindenfajta – nemcsak vallási – nem tudományos képzetek és nézetek kritikája és legyőzése is.

A világnézeti nevelés a nevelt személyiség minden oldalára való integrált nevelői hatást kíván, valamint az iskola, a család, a gyermek- és ifjúsági szervezetek, a sajtó, rádió, televízió, irodalom és nevelés egyéb tényezőinek egységes nevelői hatásának az érvényesülését.

Mária Diamantová: Az állampolgári ismeretek mint a világnézeti nevelés súlypontja a középfokú szakiskolában című cikk (1. szám) írója bevezetőben kifejti, hogy a világnézet – mint az ember életének elengedhetetlen része – nemcsak gyakorlati megismerő tevékenységének a visszatükröződése, hanem egyben a pszichikai integráció dialektikusan ellentmondó folyamata. Benne megy végbe a külső ingerek bonyolult feldolgozása és átélése (interiorizációja) – az egyéni hozzáállások és viszonyulások kialakítása, amelyek

az ember tudatos, alkotó tevékenységének a kiindulópontjai. A világnézet mindenkor az ember belső iránytűje, tényleges fejlettségének, lelki érettségének fő jellemzője volt és lesz is. A világnézet fejlődése az egyénnek a társadalomban történő teljes értékű (független), szabad fejlődésének fontos, de nem egyetlen előfeltétele. Belőle következik az egyén megelégedettsége és boldogsága – de az egyén mindenoldalú fejlődéséhez és teljes érvényesüléséhez szükségesek a szocialista forradalom után kialakított társadalmi-gazdasági feltételek is.

A világnézeti nevelés gyakorlati, osztársadalmi célt szolgál: mindenoldalúan fejlett személyiségnek, a kommunista társadalom aktív építőjének formálását. Ez a cél megkívánja a világnézeti nevelés tartalmának, módszereinek, eszközeinek a fejlesztését, és a bekapcsolódást a nevelés irányításába és szervezésébe. A pedagógiának az osztársadalmi és az individuális szükségletek ismeretéből, a társadalom fejlődésének, a marxizmus–leninizmus és a párhathározatok által meghatározott, valamint a személyiség fejlődésének a pszichológia által megfogalmazott törvényszerűségeiből kell kiindulnia. A nevelési-oktatási folyamat lélektani alapjaihoz való kiegyensúlyozott dialektikus-materialista hozzáállás a pedagógia további elméleti és gyakorlati fejlődésének elengedhetetlen előfeltétele. Belőle következik az a szükségesség, hogy a pedagógiát és a pszichológiát az elméletben (pedagógiai lélektan) és a gyakorlatban (a tanulók aktivizálásának pedagógiai módszerei) egyaránt összekapcsoljuk a pszichikai motiváció fejlődésének és fejlettségének alapján. Ez az összekapcsolás különösen fontos a világnézet formálásánál, midőn az oktatás a tanuló egész személyiségére – gondolkodására, érzelmeire és tevékenységére – közvetlenül hat.

A tanulók világnézetének a formálása állandóan, az egész nevelési-oktatási folyamat során (azon kívül is) folyik, miközben a tudományos integrációra elsősorban az állampolgári ismeretek tantárgyban kerül sor, amely a középfokú iskolák nevelő-oktató tevékenységében a világnézeti nevelés súlypontja. Az iskolákban folyó világnézeti nevelés céltudatos, tudományos és rendszeres pszichikai hatás az egyén és a közösség egész lelki és gyakorlati életére. Jóllehet ennek a ráhatásnak az eredményeire befolyással vannak különböző oktatáson kívüli tényezők is, a fő, meghatározó tényező mégis a pedagógus (az állampolgári ismeretek tanára, az osztályfőnök és a többi szaktanár), akinek lehetősége nyílik arra, hogy ezeket a tényezőket megismerje, s hatásukat a tanulók általános hasznára érvényesítse. Lényeges, hogy a nevelési-oktatási tervek megvalósításakor elsősorban a tanulót és a tanulók közösségét tartsa szem előtt, s ne csak elsajátított ismereteinek színvonalát, hanem nézeteit, szükségleteit és problémáit is ismerje. Ehhez elsősorban nem külön meghatározott időre, óraszámra van elsősorban szükség, hanem a diákokkal való becsületes, humánus bánásmódra, amelynek alapja a vizsgáztatáskor, a magyarázatnál és az oktatáson kívüli tevékenységben megnyilvánuló bizalom. A tanulókhöz való ilyen hozzáállás alapján alakulnak ki a nevelési-oktatási folyamat optimális pszichikai alapjai.

Az állampolgári ismeretek tanításakor a tanárnak a diákokhoz való becsületes, humánus hozzáállása az alapja annak a tevékenységének, amelynek a tanulók fejlődő világnézeti szükségleteire kell épülnie. Ezek a szükségletek képezik az állampolgári ismeretek tanulásának szinte egyetlen motivációját, mivel a legkisebb órászámmal rendelkező tantárgyak közé tartoznak, gyakorlatilag csekély hatással vannak a tanulók általános értékelésére, s az érettségi tantárgyaihoz viszonyítva másodlagos motivációt jelentenek. A tanulók az állampolgári ismeretekkel nem külső (másodlagos) indítékok, hanem elsősorban saját, belső indítékaik alapján foglalkoznak, a világnézeti problémák és a nyilvános

társadalmi élet iránt mutatkozó érdeklődésük hatására. Ezeket az indítékokat – motívációkat – a tanár megismeri, erősíti, fejleszti, aktivizálja, és ugyanakkor mint új indítékokat felhasználja, amelyek munkáját a tanulók és a maga számára is érdekessé teszik. A világnézeti nevelés a dialógus formájában fejlődik. Benne a pedagógus irányítja a világnézeti kérdések megoldását, amelyek a tanulók fejlődő aktivitásának következményei és egyben okai is. Ezért az állampolgári ismeretek tanítása nem nélkülözheti azokat a módszereket, amelyek fokozzák a tanulók aktivitását, amelyek az oktatás korszerűsítésének előfeltételei. Az állampolgári ismeretekben már nem elég a tananyag megértését lehetővé tevő gondolkodás aktivizálása. Itt sokkal többről van szó, és éppen ebben van a minőségi különbség az állampolgári ismeretek és pl. a matematika között. Így pl. a problémamegoldó oktatásnak, a tanulók aktivizálása fontos módszerének ebben a tárgyban (amelynek feladata a nevelési-oktatási folyamat integrációja) más pszichológiai irányultsága, s így más terjedelme és minősége van, s a pedagógus munkája szükségszerűen túllépi ennek a tantárgynak a kereteit, belenő az oktatáson és az iskolán kívüli tevékenységbe egyaránt. Az állampolgári ismeretek tanításának eredményességét elősegíti a tanári közösség jó tantárgyközi együttműködése és emberközi kapcsolata, amelyek függenek az egyének magas erkölcsi, eszmei-politikai színvonalától és a munkaközi-társadalmi feltételektől. A tudományos világnézet kialakításánál különösen fontos a szülők és az iskola nevelő hatásának az egysége.

A magyarázat módszere kérdésekkel kombinálva serkenti a gondolkodást, és a problémamegoldó oktatás lehetővé teszi, hogy a tanulók az átvett tananyagot megértsék és elsajátítsák, miközben elmélyül a kapcsolat, kedvező atmoszféra alakul ki a tanuló és a tanár között. A politikai események figyelemmel kísérése a napisajtóból, a folyóiratokból, a televízióból és a rádióból lehetővé teszi a szocialista állampolgár szokásainak, politikai informáltságának és tudatosságának a fejlesztését. A további évfolyamokon – az elvont gondolkodás fejlesztésével párhuzamosan – fokozatosan megvalósul az ismeretek dialektikus szintézise. Létrejön a fejlődő szocialista ember gondolkodásának, érzelmeinek és tevékenységének az integrációja, ami az egyén és egész társadalmunk további fejlődésének előfeltétele.

Jozef Vida: A személyiség erkölcsi tulajdonságaival kapcsolatos kísérlet elméleti kiindulópontjai című cikk (9. szám) szerint a céltudatosan irányított nevelési folyamatban, valamint az önnevelés és sok spontán, de társadalmilag pozitívan ható tényező hatására fokozatosan alakulnak ki és erősödnek meg az egyén egyes „tulajdonságai”. Az emberi tulajdonságok nem elméleti fikciók, hanem igen bonyolult jelenségek. A cikk a tulajdonságok lényegével, osztályozásával és kialakításával, nevelésével kíván foglalkozni. Először a tulajdonság fogalmát filozófiai szempontból határozza meg, majd pszichológiai, etikai, szociológiai és pedagógiai aspektusait vizsgálja. Először az ún. pszichikai tulajdonságokat elemzi. A pszichikai tulajdonságok osztályozásában több szint és kritérium érvényesül. Szoktak beszélni általános és specifikus tulajdonságokról (Rubinstein), természetes és szerzett tulajdonságokról (Pardel). Egyes pszichikai folyamatok, lélektani szférák (intellektuális, emocionális és akarati) keretében beszélnek vérmérsékleti, akarati és jellembeli tulajdonságokról. Gyakran használt fogalom a személyiség tulajdonságai – ezek a cikk írója szerint az emberi tulajdonságok struktúrája tetőfokának tekinthetők.

A marxista etika leginkább az erkölcsi tulajdonságok fogalmát használja. A szerző a szakirodalom alapján osztályozza az erkölcsi tulajdonságokat, amelyek nagyjából

bonyolult, változó, dinamikusan ellentmondásos, kölcsönösen összefüggő, egymásba átmenő tulajdonságok. Az erkölcsi tulajdonságok elkészített „Leltára” 13 főcsoportot és további alcsoportokat tartalmaz. Az alcsoportok száma 74, a felsorolt tulajdonságok száma 758. A fő csoportok pedig a következők: A) Egyéni fegyelmezetttség és az alapvető erkölcsi szokások. B) Kitartás. C) Becsületesség. D) Önállóság. E) Illendőség. F) Tiszteség. G) Igazságosság. H) Humanitás. Ch) A nemi és a család élet erkölcsi tulajdonságai. I) Kollektívizmus. J) A munkával kapcsolatos erkölcsi tulajdonságok. K) Szocialista tulajdonságok és internacionalizmus. L) Politikai tudatosság és aktivitás.

Az erkölcsi tulajdonságoknak az egyén viselkedésében való megnyilvánulására az egyén pszichikai folyamatainak a színvonala és minősége, különösen pedig a pszichikai állapotai vannak befolyással. Ismeretes, hogy az ember hasonló szituációkban sem viselkedik egyformán. Ez azt jelenti, hogy ugyanaz az erkölcsi tulajdonság különböző embereknél különféleképpen motivált, s van akinél néhány motiváció következménye. Ezért fontos mozzanat megismerni, feltárni az igazi indítékot, illetve indítékokat, és a cselekvést biopszichikai és szociális érettség aspektusából is értékelni.

Igényes feladat, hogy a nevelők a gyermekekbe rendszerint egyszerre több tulajdonságot oltanak (jóllehet az ifjúkorban ezen a téren csak bizonyos színvonalat lehet elérni). Nem lehet kizárólag egy vagy két tulajdonságára koncentrálni, és a többire csak később fordítani figyelmet. Rubinsteinnek a tulajdonságok kialakításának folyamatára vonatkozó téziséből (ismétléssel, rögzítéssel, általánosítással) kiindulva, a pedagógiai gyakorlat számára fontos az a felismerés, hogy a szülők és a többi nevelő a gyermekkel szemben kora ifjúságától kezdve átgondolt követelményeket támasszanak. A gyerek a követelményeket először nem tudatosan, a tekintély hatására teljesíti. A társadalmilag elismert követelmények teljesítése az alapja ama erkölcsi szokások kialakulásának, amelyekből később tulajdonságok lesznek.

Az emberi szükségletek nemcsak a viselkedés és a tevékenység, hanem az emberi személyiség fejlődésének is meghatározó okai. Éppen ezért a nevelés elsősorban a szükségletek nevelése. Az egyéni tulajdonságokat is úgy lehet felfogni, mint olyan szükségletek összességét, amelyek megszokott és állandósult módon valósulnak meg. Az egyén tulajdonságai annak az állandósult indítéknak és állandósult viselkedési módnak az egysége, amellyel a szükségleteket kielégíti. Az új szükséglet keletkezése új tulajdonságok kialakulásához vezethet (Petrovcskij).

A gyerek először azokat a tulajdonságokat interiorizálja és tudatosítja, amelyek közvetlenül szükségleteire és érdeklődéseire vonatkoznak, de hosszú ideig tart, amíg más emberek, illetve a társadalom viszonylatában megérti és felfogja az erkölcsi tulajdonságok jelentőségét. A szülők, a nevelők és a tanárok csak akkor nevelhetnek sikeresen, ha ismerik a gyerekek és a serdülő ifjúság erkölcsi fejlődésének állapotát, ha pedagógiailag helyes stílust érvényesítenek, s az erkölcsi tulajdonságok kialakításának és megszilárdításának optimálisan hatékony módszereit alkalmazzák. Az erkölcsileg fejlett embert nem lehet sem nagyon igényes követelményekkel, sem pedig teljes szabadossággal nevelni, de úgy sem, hogy a felelős és a legbefolyásosabb nevelőknek a nevelésről eltérő véleményeik vannak.

Az erkölcsi nevelés kérdéseivel szorosan összefügg a munkára nevelés kérdése, amellyel a folyóirat több cikkben foglalkozik. Ezek közül részletesebben foglalkozom *Jozef Buša: Az iskola mint döntő és szervező tényező a tanulók munkára nevelésének rendszerében*

(3. szám) című cikkel, amely Juraj Buša, szlovák oktatásügyi miniszternek Poprádon – 1979. november 29–30-án az alapiskolák munkára neveléséről és munkaoktatásáról – tartott országos aktíván elhangzott referátumának főbb részeit foglalja össze. A konferencián hangsúlyozták a munkára nevelés komplex felfogásának a jelentőségét az ifjúság kommunista nevelésének rendszerében. Az egész ifjúság munkára nevelésének következetes érvényesítése az iskolai oktatás kezdetétől fogva megkívánja, hogy az eddigieknél sokkal koordináltabban oldjuk meg a szakmai tantárgyak oktatásának elméleti, gyakorlati, tartalmi és processzuális kérdéseit – beleértve az oktatáson kívüli munkaoktatást és munkára nevelést, valamint a materiális-technikai és személyekkel való ellátottság kérdését is.

A konferencia feladata volt összefoglalni, értékelni és általánosítani az ezen a téren országszerte kifejtett kooperációs munka eredményeit és tapasztalatait, az általános iskolában folyó munkára nevelés gyakorlatilag lehetséges és széleskörűen alkalmazott eredményeit. A referátum először a munkára nevelés és a munkaoktatás alapvető fogalmak tartalmát határozza meg. A munkára nevelést, a kommunista nevelés egyik területét, összetevőjét nagyon széleskörűen kell értelmezni, ugyanakkor azonban szoros kapcsolatban a kommunista nevelés egyéb összetevőivel, területeivel, elsősorban az erkölcsi, az értelmi neveléssel, az esztétikai és a testneveléssel stb. A munkára nevelés áthatja a nevelés és az oktatás egész tartalmát és folyamatát, valamennyi tantárgy – különösen a természettudományos tantárgyak és a munkaoktatás – oktatását. Fejlődik az iskolában folytatott érdeklődési tevékenységben és azon kívül is, elsősorban az úttörőszervezet, a szocialista ifjúsági szervezetek (PO SZM) nevelő tevékenységében, és a társadalmilag hasznos tevékenységben és produktív munkában teljesedik be. Tartalma elsősorban a munkához, a fegyelmhez, felelősséghez, pontossághoz, közösségi magatartáshoz való kapcsolatoknak, a jól végzett munkától való meglegegedtségnek a kialakítását foglalja magában. Fejleszti az alkotó szellemi és fizikai tevékenység szokásait, készségeit és képességeit, s így hatékonyan befolyásolja a személyiség sokoldalú fejlődését. Széles körű hatásával jelentősen segíti a szakmai információt és orientációt, a tudatos pályaválasztást. Ezért *a politechnikai oktatás és a szakmai orientáció a munkára nevelés szerves része*. Ebben a felfogásban és rendszerezésben a m u n k a o k t a t á s tantárgy sajátos feladatot tölt be. A többi tantárgyra és a munkára nevelés egyéb formáira építve fejleszti a tanulóknak a termelésről és a termelési folyamatokról való elméleti ismereteit, gyakorlati, munka- és részben termelési ügyességeket és szokásokat alakít ki, s így lehetővé teszi a gyakorlati tevékenységben megvilágítani, igazolni és átértékelni az elméleti megismerés értékét. Az elméleti megismerés és a gyakorlati tevékenység dialektikus kapcsolatában a tanulók ismeretei kiegészülnek, megerősödnek és elmélyülnek.

Az országos aktív feladata volt figyelemmel kísérni az általános iskola tartalmi átalakításának egyik kulcskérdését, a munkaoktatás tartalmában és folyamatában végbe-
menő változásokat. A munkaoktatás az általános iskola első fokán (alsó tagozat), az óvodában feltételezeten elsajátított ismeretekre épít, s a tanulók figyelmét a különböző anyagokkal való munka, a montázs és demontázs, valamint a természetesi – és az iskolai földön való – munkákra irányítja. A munkaoktatás az általános iskola második fokán (felső tagozat) az elsajátított ismereteket, ügyességeket és szokásokat úgy mélyíti el és tökéletesíti, hogy a tanulók a 8. osztály elvégzése után jó alapokat kapjanak a középfokú szakmai intézményekben való felkészítéshez, a termelés alapjaihoz, a gimnáziumi szakmai

felkészítéshez és a középfokú szakközépiskolákban folyó szakmai oktatáshoz. A tantárgy funkciójának ez a felfogása hatással van az oktatás és a gyakorlati képzés tartalmára, módszereire és formáira.

A produktív munkára való felkészítés rendszere az alapiskolában megkívánja a tantervi követelmények következetes minőségi teljesítését, az oktatási folyamat eredményes irányítását. Az általános iskolai munkaoktatás színvonala feltétele a középiskola egyes típusaiban folyó szakmai képzés színvonalának.

A munkaoktatás új koncepciójának lényege az oktatás tartalmának korszerűsítésében és az oktatási folyamat színvonalának az emelésében van. Az új tantervek pontosítják a tantárgy egyes összetevőinek tartalmi irányultságát, így az eddigi összetevőt, a „műhelyben való munkát” *technikai munkákra* és az „iskolai kertben való munkát” *termesztési munkára*, „az élelmezés és a gyermekről való gondoskodás alapjait” *a lányok speciális felkészítésére*. Úgy vélik, hogy ezek a változtatások jobban kifejezik a munkaoktatás tartalmának a funkcióját.

A munkaoktatás tantárgyra épül a *technika alapjai* kötelezően választható tantárgy és a nem kötelező technikai, gyakorlati tantárgyak és a természettudományos gyakorlatok. Feltételezik, hogy a technikai, matematikai és természettudományos irányultságú választható és nem kötelező tantárgyak megfelelő kombinációjával sikerül elérni, hogy ne legyen olyan tanuló, aki ne tanult volna a tantárgyaknak ebből a csoportjából legalább egy tantárgyat. A tanulók technikai és természeti érdeklődési tevékenységének további fejlődését az iskolai szakkörök, az úttörőszervezetek szakkörei, az úttörőházakban és az ifjúsági otthonokban létesített szakkörök segítik elő, ahol a tanulók érdeklődési tevékenységének a programjait úgy készítik el, hogy azok szervesen ráépülnek az alapiskola tanterveire, s a tanulók tevékenységét metodikailag is irányítják. A munkára nevelés feladatainak komplex felfogása és minden szervezeti forma felhasználása jogosan képezik a nevelő-oktató munka magasabb fokú hatékonyságának az előfeltételeit a munkaoktatás tantárgyban is összhangban a fejlett szocialista társadalom szükségleteivel és az élet tudományos-technikai fejlődésével (a szocialista életmóddal). A referátum a továbbiakban összefoglalja a munkaoktatás reformjának eddigi tapasztalatait, a pedagógus-továbbképzésre háruló feladatokat, a munkaoktatás anyagi (műhelyek, munkaanyaggal való ellátottság, iskolakertek stb.) és személyi feltételeit, az irányítás és az ellenőrzés adatait, a tudományos kísérletek fontosságát.

Anasztázia Pírová: A tanító irányító szerepe a nevelési-oktatói folyamatban és hatása a tanuló tanulási tevékenységének intenzitására (3. szám) című cikk írója, a kassai járás tanulmányi felügyelője azt vizsgálja, hogy a járás iskoláiban az egyes tantárgyak oktatásában hogyan sikerült megvalósítani az oktatási folyamat korszerűsítését, emelni a tanító irányító tevékenységének a színvonalát és a tanulók tevékenységére való hatását. A hetvenes évektől érvényesült erőteljesen az a törekvés, hogy a tanító szakítson a hagyományos oktatással – midőn magyaráz, a tételek és törvényszerűségek igazságát bizonyítja, tehát a tanulóknak kész ismereteket nyújt –, és térjen át a tanulók megismerő képessége, alkotó gondolkodása fejlesztésére irányuló, oktatás hatékonyságának fokozására. Az így felfogott oktatás kezdetben teljes forradalmat hozott a nevelő-oktató munka módszereinek és formáinak az alkalmazásában. Először a továbbképzés különböző formáinak a következetes felhasználásával kellett az iskolavezetést és a pedagógust felkészíteni erre a teljesen új munkára. Ma már az a helyzet, hogy a tanítók többsége eredményesen

használja az oktatás korszerű formáit és módszereit, de még nem tűntek el teljesen a korszerű módszerek és munkaformák alkalmazásának a hiányosságai. A tanítók többsége céltudatosan fel tudja bontani a tananyagot olyan feladatokra, amelyek elegendő indítékot tartalmaznak a tanulók szellemi tevékenységének az aktiválására. A tanulók megismerő képességeit és az alkotó gondolkodás képességeit úgy csiszolják, hogy nem nyújtanak kész ismereteket, hanem a tanulóktól olyan feladatok megoldását kívánják meg, amelyek magukban foglalják az új ismereteket és tevékenységi módokat, motiválják és irányítják a tanulókat megoldásuk lehetőségeinek és módjainak keresésére. Keresésüknél és megoldásuknál a tanulók saját erőfeszítésük eredményeként sajátítják el az új ismereteket, az új eljárásokat, az új tevékenységi módokat. Így biztosítják a tanítók, hogy a tanulók ne csak tényeket, fogalmakat ismerjenek meg, hanem ismerjék meg a köztük levő kapcsolatokat is, s tudják ismereteiket felhasználni, kombinálni és új szituációkban alkalmazni. A tanulók a tanítók ilyen vezetésével megtanulják a tananyag elsajátításának, a problémák megoldásának bizonyos algoritmusát vagy önállóan, vagy párokban, vagy csoportokban. A tanulók megbízható ismerete alapján ezek a tanítók meghatározzák tanítványaik intellektuális fejlettségének különböző fokain a feladat megértéséhez és megoldásához szükséges időt, és a szükségleteknek megfelelően differenciált követelmények támasztásával irányítják az oktatási folyamatot. A gyengébb tanulóknak olyan feladatokat adnak, amelyek az alapvető ismeretek és szellemi jártasságok elsajátítását és megszilárdítását kívánják meg. A tehetséges tanulókat pedig a feladatok céltudatos kiválasztásával rávezetik arra, hogy az ismert megoldási módok kombinációjával jussanak el a feladat megoldásának új módjához, s úgy irányítják munkájukat, hogy ők maguk alakítsanak ki eredeti megoldási módokat, megerősítik a tanulók alternatív megközelítési módokat látó képességeit.

A tanítók többsége az új módszerek alkalmazásánál azonban még sok hibát követ el. A cikk írója nemcsak a korszerű oktatási módszerek helyes alkalmazására mutat be példákat az egyes tantárgyak oktatásának a gyakorlatából, felügyeletének tapasztalataiból (pl. a fizika, matematika), de kitér azoknak a főbb hiányosságoknak az összefoglalására is, amelyeket a tanítók az új módszerek alkalmazásánál gyakran elkövetnek. Így pl. alkalmaznak a csoportos és párokban való oktatást, az önálló munkát a tanulók aktivizálására, de egyeseknél mindez inkább forma marad – az aktivitás színvonala és mélysége nem megfelelő, egyes esetekben egyenesen kétséges, a megkívánt paramétereket több okból kifolyólag nem éri el.

Az egyik ilyen ok a probléma hiánya a feladatokban. Gyakran a feladatok ismét csak a tananyag gyakorlását és megszilárdítását kívánják meg, vagy az elsajátított ismeretek ellenőrzését. A tanulók ismereteivel szembeni igényesség ugyanolyan színvonalon jelentkezik bennük, mint amilyen színvonalon a tananyagot – magyarázatának, megvilágításának fázisaiban – átvették.

A tanítási órán, az oktatás gyakorlatában aránytalanul hosszú időt vesz igénybe a kérdések és a feleletek formája. Általuk biztosítja a tanító a tananyag ismétlését a tanítási óra elején, hasonlóan mint az új anyag magyarázatát és begyakorlását is. A legtöbb esetben ezek a kérdések nem tartalmaznak problémát, a tanulókat a tények elsajátításához, nem pedig a köztük levő viszonyok megismeréséhez és felhasználásához, aminek alapján a tanulók valamit megoldanának, új ismeretekhez jutnának – azaz a memorizáló oktatáson alapuló drillhez vezetik. Ezzel az állításával a cikk írója nem akarja az emléke-

zet fontosságát kisebbiteni, vitatni vagy alábecsülni. Ezért külön is hangsúlyozza: a tanításnak fejlesztenie kell az emlékezetet is, mert a gondolkodás az emlékezet fejlettségének bizonyos szintjén fejlődhet csak, de nem szabad elfelejteni azt sem, hogy a gondolkodás nemcsak az emlékezet gazdagságától függ, hanem tartalma felhasználásának képességeitől is. Ezt a körülményt az oktatásban sokszor figyelmen kívül hagyják. Itt elsősorban a tananyag lélektelen ismétlésére gondol a cikk írója, midőn pl. az ismétlés kérdések formájában vagy egyesek vizsgáztatásával történik, s feladat csak a megtanult szöveg vagy tétel reprodukálása, új követelmény támasztása a tanulók intellektuális tevékenysége iránti igényesség nélkül.

A tanítók többsége viszonylag jól alkalmazza a tanulók önálló munkájának módszerét, a párokban és csoportokban való munkát, de az aktivizálás módszereinek a mélysége és a hatékonysága igen eltérő. A hiányosságok okai között első helyen a probléma felvetésének, az alkotó tevékenység mozgató erőinek az elégtelenségét kell említeni. Egyes tanítók állandósult szokása, hogy nem engedik a tanulóknak elkezdni a feladatok megoldását addig, amíg azokat velük előzetesen részletesen nem elemezték, nem vették át. Így járnak el pl. a szóbeli matematikai, fizikai és kémiai feladatok megoldásánál, vagy a helyesírási gyakorlatoknál. Ennek következtében a tanulók munkája ismét csak reprodukzív jellegű.

A páros, csoportos oktatást sokszor formálissá teszik ilyen utasításokkal: Tanácskozzatok! Beszéljétek meg!

Gyakran iktatják be a csoportos munkát az oktatási folyamatba, de egyesek úgy látszik csak azért, mert az divatos. A csoportos munka viszont csak akkor lesz az oktatás hatékony része, ha felhasználásának elméleti és gyakorlati szempontjait a tanítók jobban fogják ismerni. Sokszor nem érvényesül megfelelően a munkamegosztás a tanuló-csoporton belül, sem a részeredményekkel, sem pedig a feladat végleges megoldásával kapcsolatos munka. A vezető tanuló nem teljesíti feladatát, mert irányító munkájához nem kapta meg a szükséges eligazítást, s így nem valósulhatott meg a csoporton belül az önirányító folyamatra való átmenet. Úgy látszik, hogy ennél a tanítási formánál a leggyengébben a regulatív (a tanáré és a csoportvezetőé) érvényesül, pedig ettől függ a tanulók tanulási aktivitása. Elsősorban ez az oka annak, hogy az esetek többségében a csoportos munka még nem vált a tanítási óra hatékony részévé.

A hibákat a cikk írója a tanárok továbbképzésével, különösen pedig az igazgatók és helyetteseik irányító, tanácsadó, segítő munkájával kívánja kiküszöbölni. Ezért szükséges, hogy az iskolavezetés helyesen értékelje a tanítási órákon folyó oktató-nevelő munkát, értékes tanácsokkal és útmutatásokkal járuljon hozzá a tanítók képzéséhez, s így biztosítsák a vezetésére bízott iskola munkájának a produktivitását. A felügyelet, szorosan együttműködve az igazgatókkal, jelentős erőfeszítést tesz annak érdekében, hogy a hatáskörébe tartozó tanárok munkájukban megfelelő politikai, szakmai és metodikai színvonalat érjenek el.

OKTATÁSTECHNOLÓGIA

(Szerk.: Falus Iván)

Budapest, 1980. Tankönyvkiadó, 192 p.

A technikai és a technológiai szemlélet oktatásbeli alkalmazásának hívei kevés könyvnek örülhetnek úgy, mint ennek a tanulmánygyűjteménynek, amelyet a Tankönyvkiadó „A pedagógia időszerű kérdései” című sorozatban jelentetett meg.

Falus Iván, a kiadvány szerkesztője, ebben az új könyvében a gyakorló pedagógusok széles köre részére ad tájékoztatót a pedagógia egyik legaktuálisabb és legvitatottabb kérdéséről – az oktatástechnológia tárgyáról, annak kutatási feladatairól, gyakorlati hasznosságáról. S bár a közölt munkák (öt külföldi és három hazai tanulmány) többnyire elméleti jellegűek, az elméleti eligazítás mellett az oktatástechnológia gyakorlati kérdéseiről is meggyőző információt nyújtanak – olvasható, és mégis kellően feszes formában. A kiválasztott tanulmányokat a szerkesztő bevezető tanulmánya egészíti ki olyan körképpé, amely a technika és technológiai szemlélet hazai elterjesztésének jelenlegi szakaszában felvetődő minden, valóban lényeges kérdést érint.

A kiadványt elsősorban a több ezernyi pedagógusjelölt szempontjából ítéljük örvendetesnek, sőt házagpótlónak, hiszen pedagógusképzésünkben már több mint tíz éve folyik oktatástechnológiai alapképzés, mégsem jelent meg napjainkig egyetlen *oktatástechnológiai szöveggyűjtemény sem, amely a szűk szakmai, technológiai és technikai ismeretrendszer egy szélesebb pedagógiai látókörbe ágyazná be, mint azt e könyv teszi.*

Ezen szélesebb pedagógiai látókörön belül az oktatástechnológiának valóban a legaktuálisabb, legalapvetőbb kérdéseivel találkozunk. Ilyen kérdések például a tanulás médiumok segítségével (többek között televízióval és filmmel), a vizuális médiumok értékei és hiányosságai, az oktatástechnológia hatása az iskolai és iskolán kívüli tanulás viszonyára, az eszközök hatékonyságának vizsgálata többváltozós környezetben, osztálykeretek között. Ezek mellett a külföldi szerzőktől származó diskusziók mellett – hazai válogatás alapján – áttekinthetővé válik az a vita, amely az oktatástechnológia értelmezése körül alakul ki.

A kiadványban közreadott cikkek – különösen pedig az Olson–Bruner szerzőpáros és Dohmen cikkei, valamint a bevezető tanulmány sokat tesznek azért, hogy az oktatástechnológia mindennapi gyakorlatában, az alkalmazásban, a fejlesztésben és kutatásban a *célok* minél világosabbak, pontosabbak legyenek.

A tanulmányokból kirajzolódó célok mértéktartóak, a gyakorlati szakemberek számára iránymutatóak, mert az oktatástechnológia szintjén fogalmazódnak meg.

Milyen szintű célok jöhetnek még szóba? Fogalmazódhatnak csupán az *oktatástechnika* szintjén, amikor a célok közvetlenül csak az eszközök alkalmazásához kapcsolódnának. Erről azonban már régebben kiderült, hogy a tanulás–tanításnak ezt a részkérdését sem lehet művelni az oktatás egészére való tekintet nélkül. Vagy fogalmazódhatnak már a *pedagógiai technológia* szintjén, amikor egész nevelési célrendszerünk érdekében mozgósítjuk a technikát és a technológiai szemléletet. Azonban – a szakemberek jó részének – joggal tűnik úgy, hogy ez ma még csak a kutatások terén lehet célkitűzés, mert a fejlesztés és a pedagógiai gyakorlat terén még az oktatástechnikai és oktatástechnológiai fokozat célkitűzéseit sem tudtuk teljesíteni.

A tanulmánygyűjtemény bevezetőjében Falus Iván felvázolja az oktatástechnológia előtörténetét, főbb gyökereit, többi között az 1920-as évek vizuális oktatási törekvéseit, az auditív eszközök

bekapcsolását az oktatásba (1940-es évek), a kommunikációt (1950-es évek), a programozott oktatást (1960-as évek) stb., és bemutatja az oktatástechnológia témaváltozásait, amelyeket a „melyik eszköz a hatékonyabb”, „milyen célra melyik eszköz alkalmas”, majd a „milyen célra melyik eszköz megfelelőbb”, „milyen típusú tanulók számára milyen eszköz jobb” problémamegfogalmazások jellemezték. *Olyan programot ad, amely az elméleti és gyakorlati szakember számára is követhető, a realizálhatóság reményét keltő.*

Történeti áttekintése révén kirajzolódik, miért alakultak ki viták az oktatástechnológia tárgyát illetően. Megvizsgálva az oktatástechnológia viszonyát a pedagógiához, pszichológiához és egyéb társtudományokhoz, meggyőzően mutatja ki, hogy „az oktatástechnológia akkor találja meg tárgyát s hasznos szerepét a hazai közoktatási kutatások sorában, ha nem az oktatásra vonatkozó ismeretek rendszerét, a tanítás elméletét kívánja nyújtani, hanem a didaktika, a pszichológia elveit felhasználva, s egyszersmind gazdagítva, a taneszközök fejlesztésének és alkalmazásának kérdéseit kutatja”. Ilyen feladat például „az eszközök legkedvezőbb műszaki, technikai megoldása, az információhordozók készítésének lehetséges módjai s a gazdaságosság kérdése”.

Programvázlata világos célkitűzésként szolgál. Csak sajnálni lehet, hogy a szerkesztő nem válogatta be a kiadványba azt a cikket, amely az ELTE Tanárképző Bizottságának külön kiadványában („Az oktatás korszerűsítésének kérdései az ELTE-n, különös tekintettel a tanárképzés helyzetére.”), 1977-ben jelent meg „A technikai eszközök alkalmazására való oktatás” címmel.

Ebben a pedagógusjelöltek oktatástechnológiai alapképzésének feladataival foglalkozik, megállapítva, hogy az komplex feladat, amelyet csak a tantárgyak egész rendszere (pedagógia, didaktika, pszichológia, szakmodszertan, oktatástechnika, gyakorló tanítás) vállalhat magára: mindegyik tantárgy azt a részfeladatot, amelynek megoldására legalkalmasabb. Most, amikor nemcsak az *oktatástechnológia tudományának tárgyát* illetően vannak viták, hanem az *oktatástechnológia tantárgyat* illetően is, ennek a jelenleg alig hozzáférhető tanulmánynak a közreadásával a helyes célkitűzések tisztázásához ezen a téren is hozzájárulhatott volna.

De térjünk vissza a kiadványhoz. A külföldi cikkek közül a legalapvetőbb kérdést Günter Dohmen veti fel, aki azt vizsgálja, hogy az oktatástechnológia milyen hatást gyakorol az iskolai és az iskolán kívüli (egész életre kiterjedő) tanulási viszonyára.

A ma fennálló iskolákat információszegény társadalom számára tervezték. Az iskolai tanulást – a többi között – az tette szükségessé, hogy a felnővekvő nemzedék nélkülözhetetlen ismereteket, tapasztalatokat, készségeket az idősebbekkel való együttélés során nem volt képes elsajátítani. Ezeket az *elsődleges* tapasztalatokat az iskolának kellett kiegészíteni. Ma azonban – az iskolának az elsődleges tapasztalatokat kiegészítő funkciója mellé – belépett egy más jellegű, Dohmen által jogosan még nehezebbnek ítélt funkciója, amikor a modern technikai eszközök (TV, rádió stb. . .) által sugárzott *másodlagos tapasztalatokat* kell kiegészíteni, rendszerezni, sőt olykor ellensúlyozni. *Az iskolai-tanári és a természetes-tapasztalati tanulás mellett ugyanis harmadikként megjelent a technikai eszközök által közvetített tanulás.* Az eszközök által közvetített információk mint *másodlagos tapasztalatok* általában túlságosan összefüggéstelenek és esetlegesek. A médiumok közvetítette másodlagos tapasztalatokat – hasonlóan a személyes, elsődleges tapasztalatokhoz – már megelégedésükre, fogalmakra, kategóriákra visszavezetni, súlypontozni csak az iskola ösztönzésére és az iskola segítségével lehet, ahol „terszerű, összefüggő, rendszeres, alapvető, rendező tanulási tevékenység folyik.”

G. Dohmen a három egymástól független tanulási információforrás „erőegyensúlyának” a kialakítását szorgalmazza úgy, hogy ezek „a tanuló számára mindig a lehetséges legnagyobb szabadságot és döntési teret biztosítsák”. A háromféle tanulás tanulásméleti alapjainak érintése után a szerző olyan módon tárgyalja az *osztálytanítási gazdagítására szolgáló eszközeit* és a *tanulás erőteljes individualizálását is lehetővé tevő iskolai tanulásközpontokat* (médiatár, forrásközpont), hogy az a gyakorló pedagógus, pedagógusjelölt számára egyaránt meggyőző érveket nyújt, ötleteket ad, alapelveket tisztáz, köztük a pedagógus megváltozott szerepét. Kiemeli, hogy „a tanulás individualizációja itt először is a tanulási idő individualizációját jelenti”. Az egyén tanulási nehézségei pedig a tanulási idő individualizálásával részben kompenzálhatók. G. Dohmen hivatkozik arra a közismert tényre, hogy a megszerzett tudás egyre rövidebb idő alatt évül el, így – ha lépést akarunk tartani a szakmai-társadalmi követelmények és tudományos felismerések fejlődésével – a permanens, egész életre kiterjedő tanulásra van szükség.

A permanens művelődés elve szükségszerűen szétfeszíti az iskolai tanulás szűk formáit, és egy rugalmasabb, individualizált, a hivatást és a gyakorlatot követő tanulás nagyobb fázisait kívánja meg – adott tanárokhoz, tantermekhez és tanítási időhöz való kapcsolódás nélkül. Ez aztán elvezet a modulrendszerű, eszközeгүйttesen keresztűl megvalósuló oktatáshoz, a többi között a távlatokhoz is. „Az individualizált, szabadabb tanulás ezen elvének ezért a képzési reform egyik meghatározó szabályozó elvévé kell lennie századunk utolsó negyedében.”

A D. R. Olson–I. S. Bruner szerzőpáros tanulmánya a közvetlen tapasztalaton alapuló és a médiumok segítségével történő (közvetett tapasztalat) tanulás hatásait, részleges azonosságát, helyettesíthetőségét, az intellektuális fejlődésben betöltött szerepét vizsgálja. Egyebek között kiemelve (Mc Luhan nyomán) az oktatási tartalomtól elkülöníthető közvetítő közegnek (médiumnak) a hatását. *A médiumokat nem pusztán, sőt elsősorban nem is az ismeretszerzés céljából vizsgálják, hanem a készségfejlesztés és a képességek alakítása szempontjából.*

A szerzők kimutatják, hogy a tapasztalatszerzés mindhárom formája alapján lehet tanulni, a különböző tapasztalatszerzési formák hasonló értékűek az általuk meghatározott ismeret szempontjából, de különböznek az általuk kialakított készségek tekintetében.

A tapasztalatszerzés mindhárom változatában (véletlen tapasztalat, megfigyelés, illetve szimbolikus rendszerek segítségével szerzett tapasztalat) olyan módszereket, technológiai eljárásokat javasolnak, amelyek megóvhatnak bennünket attól a reális veszélytől, hogy korszerű eszközeinkkel korszerűtlen, *ismeretközpon्तú* pedagógiát közvetítsünk, hogy cselekvő emberek helyett szemlélődőket neveljünk, hogy öncélú szemléltetéssel az absztrakciók kialakulását gátoljuk.

A háromféle tapasztalatszerzési mód háromféle tanítási (ill. tanulási) módot jelent. A szerzők részletesen elemzik az ezekhez a módokhoz kapcsolódó megerősítés, modellálás (szemléltetés) és verbális oktatás szerepét, viszonyát. A szemléltetéssel kapcsolatban például arra a következtetésre jutnak, hogy *a modellálás mint oktatási eljárás akkor sikeres, ha tudatosítja a kritikus alternatívákat, és megmutatja, hogy kell választani közülük.*

Elgondolkodtató az az észrevételük, miszerint a demonstrálás olyan pedagógusi készség, amelyet a legtöbb pedagógiai elmélet figyelmen kívül hagy.

Arnheim tanulmánya az eszközökkel történő tanulásnak egyik jelentős részkerdésével, a vizuális eszközök értékeivel és korlátaival foglalkozik. *Elméleti igényességgel kutatja a képek bemutatásának követelményeit.* Olyan kérdéseket vet fel és tisztáz, amelyek a pedagógiai gyakorlat mindennapjaiban azonnal felhasználhatók. Bőséges példaillusztrációt tartalmazó cikke talán valamennyi cikknél élénkebb emócióit vált ki az olvasóból. Ilyen kérdésekkel foglalkozik: Mikor válunk egy kép passzív szemlélődjévé, s mitől mozgósítja egy kép a tanuló értelmi erőit? Azáltal, hogy a képek a valóságos helyzeteket helyettesítik, nem alakítják-e ki bennünk a kívülállás, a közöny érzetét? Hiszen egy képpel vitatkozni, egy képre hatni nem lehet. Nem alakul-e át a világ olyasvalamivé, amit nem formálni, hanem csak szemlélni kell? Mit veszítünk amiatt, hogy a kép a látható jelenséget kiragadja összefüggéseiből, s megfoszt bennünket a nem látható, hanem tapintható, szagolható, ízlelhető tulajdonságok észlelésétől? Mikor zavarja, s mikor segíti a mozgás a megértést? A technikai lehetőségek csábítása következtében nem zúditunk-e tanulóinkra sokkalta több információt, mint amennyi feldolgozni képesek? A beszédnek kell-e a képeket kommentálnia, vagy a képeknek a beszédet illusztrálniuk?

Leifer cikke a televízió és a film felhasználásáról nyújt átfogó, egzakt kísérleteken alapuló összehasonlító elemzést. Differenciáltan foglalkozik a televízió és a filmek ismeretátadásban játszott szerepével, a tanuló érzelmi és szociális magatartására és tanulási módszereire gyakorolt hatásával. Annak ellenére, hogy vizsgálatait az Egyesült Államokban végezte, megállapításai hazai oktatásfejlesztő szakemberek számára is hasznosak. Sőt, mivel az eredményességet befolyásoló tartalmi és technikai jellemzőkön túl vizsgálja az oktatási folyamatba történő leghatékonyabb beillesztés kritériumait is, ezért széles körű érdeklődésre számíthat.

A tanulmány hat része oszlik. Az első bemutatja azt az öt tartalom-, illetve ismerettípust, melyet a televízió és a film közvetíthet, és értékeli az említett ismerettípusok átadásának hatékonyságát. A második azt a folyamatot tárgyalja, hogy hogyan tanulnak a tanuló televízió és film segítségével. A harmadik azzal kapcsolatos, hogy hogyan értékeli a szerző ezt a folyamatot meglevő programok vagy új anyagok készítése esetén. A negyedik mérlegeli a televízió és a film használhatóságát a tanításban, az ötödik elemzi azokat a módokat, melyekkel a televízió és a film a leghatékonyabban illeszthető az oktatási folyamatba. A hatodik összegzi a tanulmányt.

Utolsóként említjük *Csaskó tanulmányát*, aki a Szovjetunióban végzett kutatásai révén a hazai gyakorlatban legközvetlenebbül felhasználható eredményeket közöl. Munkájának legfigyelemre-méltóbb érdeme, hogy az oktatástechnikai eszközök alkalmazásának hatékonyságát természetes iskolai feltételek között vizsgálta. Cikke értékes adalék az eszközök alkalmazásának módszertanához, elsősorban az oktatófilmek felhasználásához. Olyan tipikus pedagógiai hibákkal is foglalkozik, amelyek az alkalmazás hatékonyságát jelentősen csökkentik. Ilyenek például az audiovizuális eszközök didaktikai szerepének és a tanítási órán belül elfoglalt helyének téves meghatározása, az alkalmazás tervszerűtlensége, esetlegessége, az óra túlterhelése szemléltetéssel.

Az eszközök előnyeinek és hátrányainak dialektikus egységben történő tárgyalása nemcsak Csaskóra jellemző, hanem a *tanulmánygyűjtemény más szerzőire is*. Ez a szemléletmód nagyban elősegítheti, hogy az oktatástechnológia rohamos hazai térhódítása idején biztos tájékozódási alapot nyújtson az érdeklődőnek ahhoz, hogy bátran fogadja mindazt az értéket (nem feltétlenül csak az újat!), amit a technika és a technológiai szemlélet az oktató-nevelő munka számára nyújt, és „határozottan utasítsa vissza mindazt, ami csak látszatra az”.

A közreadott tanulmányok irodalomjegyzékeinek közös részében néhány nagy hatású szerzőre, az oktatástechnológia alakulását jelentősen befolyásoló személyiségre bukkanunk. Minden bizonnyal széles olvasói kör látna szívesen műveikből – az oktatástechnológia „forrásaiból” – készült, a Falus Iván szerkesztette kiadványhoz hasonló cikkgyűjteményt.

Megyesi László

ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIA

(Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta: Illés Lajosné)

Budapest, 1980. Tankönyvkiadó. 241 p.

A századunk első felében már művelt, de érdeklődésre alig méltott összehasonlító pedagógia a 60-as években világszerte tért hódított az oktatásügy, nevelés nemzeti és nemzetközi kutatásaiban s a pedagógusképzésben.

A pedagógiai diszciplínák rendszerébe szervesen integrálódó összehasonlító pedagógia a különböző nevelési rendszerekben a pedagógiai áramlatok, tendenciák, kutatások tudományos elemzésével foglalkozik. A formálódó és ellentmondásoktól sem mentes tudományág fejlődésében kifejezésre jutnak pedagógiai gondolkodásunk korunkra jellemző sajátosságai. Eppen ezért figyelemre méltó ez a nemzetközi pedagógiai irodalomban is jelentős alkotás, mely „A pedagógia időszerű kérdései” c. sorozatban jelent meg.

E tanulmánykötet időszerűségét nem csupán a téma kétségtelen aktualitása indokolja, hanem az a folyamat is, ahogy a kötet anyaga széles körű tudományos vitában formálódott. Az összehasonlító pedagógia eredményeit, problémáit áttekintő neves külföldi szerzők tanulmányaihoz szorosan illeszkednek a 70-es évek második felében a Magyar Pedagógiai Társaság Összehasonlító Pedagógiai Szakosztályában kezdeményezett, s a hazai pedagógiai szaksajtóban zajló vitában részt vevők tanulmányai.

A kötet szerkesztésén túl, *Illés Lajosné* bevezető tanulmányában, mintegy az összehasonlító pedagógiai tevékenységet szemléltetve, egybeveti a külföldi elemzéseket és a dinamikus hazai törekvéseket. A kiegészítő, gazdagító rendszerezés szintetizáló jellegű és konstruktív, hozzájárul az összehasonlító pedagógia módszertani kérdéseinek elemzéséhez. E tudományág számára a dialektikus és történelmi materializmus meghatározó jelentőségű, mivel lehetővé teszi, hogy az oktatás-nevelés különféle aspektusait mint a megfelelő társadalmi formáció eszközeit vizsgáljuk.

Az összehasonlító pedagógia tudományelméleti, módszertani kérdéseiről kibontakozott polémiák *Illés Lajosné* szerint e tudományág fejlődésének természetes kísérőjelenségei. A társadalom gazdasági és kulturális fejlődésének pedagógiai indíttatású vizsgálódásaiban kiemeli az összehasonlítás integráló-szintetizáló, értékelő és inspiráló, valamint az új problémákat felvető funkcióit. „A marxista összehasonlító pedagógia specifikuma a többi pedagógiai tudománytól eltérően, a különböző országok oktatási rendszerében és pedagógiájában végbemenő fejlődés feltételeinek, törvényszerűségeinek kuta-

tásban és feltárásában rejlik, mégpedig mindezeknek a politikai-gazdasági-társadalmi összefüggéseiben történő széles körű vizsgálatában.”

A pedagógiai komparatiztika történelmi, kutatásméleti és metodológiai összetevőinek informatív áttekintését nyújtják a külföldi szerzők tanulmányai. A lengyel Tadeusz J. Wiloch *Bevezetés az összehasonlító pedagógiába* c. könyvének három részlete került a tanulmánykötetbe. Az összehasonlító pedagógiai kutatások nemzetközi szervezeteinek és a jelentős kutatóműhelyek tevékenységeinek bemutatása után Wiloch részletesen analizálja az összehasonlító pedagógia főbb koncepcióit. Az elméleti-történeti analízis kiemeli a múlt század elején a *Marc-Antoine Jullien de Paris* kezdeményezte összehasonlító pedagógia, és a *P. Rossello* által napjainkban folytatott nemzetközi kutatások azonos koncepcionális jegyeit. E kutatási irányzat képviselői a világ nevelésügyéről rendelkezésre álló információkat rendszerre, a pedagógiai jelenségek feltételeit, összefüggéseit és feltételezett következményeit ismeretik.

E koncepciótól lényegesen eltér az angolszász országokban kialakult *Comparative Education*. *M. E. Sadler* és *I. L. Kandel* kutatásainak pozitívuma annak felismerése, hogy a nevelést a nemzeti, szociális, gazdasági, politikai és intellektuális háttérben szükséges bemutatni. Wiloch e koncepciók szintetizálása során törekszik hasznosan integrálni az összehasonlító pedagógia számára a már feltárt ismereteket. A nevelési jelenségeket alapjaiktól elszigetelt *Jullien–Rossello*, és az egyes országok nevelési valóságát meghatározó tényezőket túlértékelő *Sadler–Kandel* koncepcióval szemben megfogalmazható a társadalmi-gazdasági és kulturális haladás által meghatározott nevelés fejlődési törvényszerűségei megismerésének szükségessége.

Külön fejezetben foglalkozik Wiloch az összehasonlító pedagógia helyével a pedagógiai diszciplínák rendszerében. Bár az elemzett tudományág tárgyára vonatkozó grafikus ábra, talán egyszerűsége miatt, sematikusnak tűnik, azonban kétségtelen, hogy „... a pedagógia tárgyának dinamikus és különböző összefüggésekben való szemlélése megköveteli a pedagógia egyre magasabb szinten történő integrálását is, melyben lényeges szerepet kell játszania az összehasonlító pedagógiának.”

Az összehasonlító pedagógiai kutatások helyenként rendszerelméletbe bújtatott rendszerezetlenségére hívja fel figyelmünket *M. F. Sabajeva* és *V. L. Malinyin*. Az oktatási-nevelési rendszerek elemzése interdiszciplináris kutatások alkalmazását igényli, mely folyamatban hangsúlyozzák az egyes pedagógiai problémák összehasonlító vizsgálatának fontosságát.

A külföldi szerzők tanulmányai sorában olvashatjuk Werner Kienitz dolgozatát, mely kapcsolódik az összehasonlító pedagógiáról folytatott hazai vitához. *Kienitz* a közoktatáspolitikai döntéseket előkészítő tudományos tevékenységben különösen szükségesnek ítéli az összehasonlító pedagógiai kutatásokat, melyek feltárják a nevelés perspektivikusan fontos kérdéseit. Utal arra, hogy az NDK-ban az összehasonlító kutatások keretében az oktatás-nevelés jövőben végbemenő fejlődésére vonatkozóan konkrét javaslatok sorát vezették be a szocialista országok internationalista tendenciáiból.

A komparatizmus elméleti-módszertani kérdései rendkívül izgalmasak. A történelmi-filozófiai aspektus az összehasonlító pedagógiában nem csupán a világnézeti hovatartozás szemszögéből jelent differenciált megközelítést. Brian Holmes a kvalitatív és kvantitatív kutatások kölcsönhatásának elemzése során úgy törekszik az összehasonlítás komplex módszerét meghatározni, hogy közben képtelen *I. L. Kandel*, *N. Hans* és *F. Schneider* bűvköréből szabadulni. A „nagy módszer” keresése során *Holmes* vitában áll nemcsak a historicizmus és a determinizmus képviselőivel, hanem *G. Bereday* induktivizmusával is. Pozitívan csupán a hipotetikus-deduktív módszerről vélekedik, s kiemeli *K. R. Popper* kritikai dualizmusának jelentőségét az összehasonlító pedagógiai taxonómia meghatározásának folyamatában.

Eldondolkoztató, hogy *Holmes* „objektívizmusa” a módszertan tökéletesítése során olyan következtetésekhez vezet, mint pl. „az összehasonlító pedagógia kutatóinak sok megnyilvánulása és lappangó ellentéte kizárható lenne, ha meg tudnánk egyezni abban, hogy mely elemek közösek a természet- és társadalomtudományokban.” Ilyen módon *Holmesnél* a tudományok „egységes” módszereként interpretált hipotetikus-deduktív módszer és összehasonlító pedagógia módszertanának sajátos szűkítését is eredményezi.

A tartalmi és szemléleti megújulás volt jellemző ugyanakkor arra a vitára, melyet az MPT Összehasonlító Pedagógiai Szakosztálya kezdeményezett 1975-ben. Az összehasonlító pedagógia tárgyáról, fogalmáról, funkciójáról és feladatairól a hazai pedagógiai közvéleményt is foglalkoztató vitát Bajkó Máttyás indította.

Lehet, hogy a magyar összehasonlító pedagógiai tevékenység a 70-es években megmutatkozó fellendülése a nemzetközi törekvésekhez viszonyítva késve kezdődött. Azonban a tudatos vita következtében e diszciplína sem spontán módon, hanem dinamikusan fejlődött. Az összehasonlító pedagógia elméletét gazdagító eszmecsere során Bajkó Mátyás tanulmányának katalizátor szerepe kétségtelen. Vállalkozva az összehasonlító pedagógia tárgyának és fogalomrendszerének meghatározására, *Bajkó* polémiára készítet, s ugyanakkor meggyőzően érvel a szemléletváltás szükségessége mellett, ti. „a hagyományosan informatív, anyagközlő, a nemzeti és nemzetközi irodalom pusztán tájékoztató műveléséről át kellett térni a köznevelési rendszerek fejlődéstörténetének, mozgásának, perspektivikus növekedésének ábrázolására.”

A formálódó fogalomrendszer karakterisztikus eleme a *fejlesztési tendenciák analógiája*, melyet az iskolakultúrák, pedagógiai rendszerek fejlődésének elemzése során célszerű alkalmazni.

A Pedagógiai Szemle hasábjain folyó vitához W. Kienitzten kívül hozzászólt a nevelés elméletének és gyakorlatának számos hazai szakembere. Az összehasonlító pedagógia és a nevelésfilozófia összefüggéseit elemzi *Kerekgyártó István* tanulmánya. *Keresztesné Várhelyi Ilona* a komparatistikának mint pedagógiai tudományágként vagy módszerként történő értelmezésével foglalkozik.

Az összehasonlító módszer és az összehasonlító pedagógia viszonyát vizsgálja *Havas László* a művelődéstörténet szemszögéből. Különösen figyelemre méltó az a megállapítása, hogy a pedagógia, beépülve a modern társadalmak és kultúrák egyre bonyolultabb struktúráiba, „megköveteli a komparatív vizsgálati módszer egyre fokozottabb alkalmazását, amihez jó lehetőséget kínál a további összehasonlító tudományágzatok dinamikus fejlődése.”

A tanulmánykötet befejező részében Bajkó Mátyás áttekintésében és Arató Ferenc rendszerező értékelésében kiténik, hogy pedagógiai gondolkodásunkban az összehasonlító pedagógia számos elméleti és módszertani kérdése még kidolgozatlan. Nem kristályosodott még ki szilárd álláspont az alapvető problémákra adandó válaszok tekintetében sem. Ugyanakkor kifejezésre jutott a vitában az a fontos felismerés, hogy számos vonatkozásban még kiaknázatlan lehetőségei vannak az összehasonlító pedagógiai kutatásoknak a perspektivikus közoktatáspolitikai döntések előkészítésében. E lehetőségek megvalósításához, az összehasonlító pedagógia további fejlődéséhez nyújt elismerésre méltó segítséget e színvonalas, érdekes tanulmánykötet.

Benedek András

EUGEN P. NOVEANU

AZ OKTATÁSPROGRAMOZÁS TECHNIKÁJA

Budapest, 1980. Tankönykiadó. 240 p.

A program (a görög pro = elő és gramma = írás szavakból eredeztetve) lényegében olyan tervet ír elő, amelyben a cselekvések egymásutánisága szabályozott. A legújabb időben a programozás, elsősorban a számítógépek terjedése következtében, a feladatok megoldásához egyértelműen készített utasítással fejlődött. Ez a matematizáció további terjedését egyben a pedagógiában történő matematizáció fokozott hatását jelentette. A személyiség alaposabb megismerésével azonban – mint ezt a legutóbbi élettani világkongresszuson tapasztalhattuk – a merev formulák, így a matematizáció, de a programozás is, új feltételek közé kerül. Ennek megfelelően ma a programozás logikai és metodológiai motívumai összefonódnak a heurisztikusokkal. Amikor az ismeretanyagot a megfigyelendő-követendő cselekvés nyelvére fordítjuk le, akkor az egész kérdést a logika szempontjai szerint kezeljük. Amikor azt állapítjuk meg, milyen feltételek szükségesek az előbbieken feldolgozott ismeretek ellenőrzése vagy realizálása érdekében, akkor metodológiai pozícióból közelítjük meg a dolgot. Végül, amikor a kérdést olyan új ismeretek megszerzésének oldaláról értékeljük, amelyek régebben nem álltak rendelkezésünkre vagy nem voltak teljesek (pl. a személyiségre vonatkozó ismereteink állandóan bővülő köre), kutatási, azaz heurisztikus oldalról közelítjük meg. Következésképpen a programozáshoz nemcsak az ismeretek meghatározott tárgyában kell információkkal rendelkezni, hanem a modern logika és metodológia elveivel is.

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

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

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

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

Krisztián Béla

ROSEMARIE AHRBECK: DIE ALLSEITIG ENTWICKELTE PERSÖNLICHKEIT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schaffhauser Ferenc

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

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

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

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

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

megközelíteni. Az ismertetésre kerülő könyv összefoglaló mű, mely az utóbbi tizenöt év ilyen irányú kutatásainak szintézisét nyújtja. A három szerző – szakterületük szerencsés találkozása folytán – a közgazdaságtan, a pszichológia és a szociológia oldaláról közelíti meg a pedagógiai problémákat.

A könyv előremutató vonásaiban és korlátaiban egyaránt tipikus példája a mai haladó amerikai pedagógiai szakirodalomnak. A bevezetőben megfogalmazott célja szerint I. kutatásmetodikaként szakszerű, tudományosan alátámasztott, kritikus és elemző módszerrel pontosan tájékoztat az iskolai input–output kutatás statisztikai módszerei alkalmazásának és az eredmények felhasználásának módjairól, lehetőségeiről és korlátairól; 2. az egyes konkrét vizsgálatok elemzése útján, azok eredményeinek kritikus és új szempontú átgondolása alapján következtetéseket von le és ajánlásokat fogalmaz meg iskolapolitikai döntések meghozatalához és újabb kutatások kidolgozásához.

A bevezetőben a szerzők azt is megfogalmazzák, hogy bár az iskolával kapcsolatos kutatásokról írnak, témájuk szempontjából szűknek tartják az angol nyelvben használatos iskola (school) és iskolázás (schooling) kifejezéseket, ezért a tágabb, nevelési–pedagógiai értelemben használt „educational” terminust használják. Ezzel kiválóan érzékeltetik, hogy az iskola társadalmi vonatkozásait kívánják tárgyalni a problémakör határán belül. Az általuk kiválasztott elemzések, vizsgálatok és saját következtetéseik azonban kizárólag az oktatási teljesítményekre és azok determinánsaira irányulnak. Így a könyv az input tekintetében – elsősorban kritikus elemzésével – ténylegesen többet ragad meg a hagyományos vizsgálati körnél, míg az output esetében – megjegyzés nélkül elfogadva az output szűkre szabott kiválasztásának tényét – a két jellegzetesen szélsőséges amerikai irányzat – a back to Basic’s”-jelszóval fémjelzett ismeretcentrikus és alapteljesítményre orientált, valamint a teljes társadalmi és egyéni nyitottságot hirdető – közül vitathatatlanul az elsőt képviseli.

Mit értenek outputon és inputon?

Az *output* – a vizsgálatban és a szerzők által is elfogadva, egyértelműen és kizárólagosan az iskolai teljesítmény, pontosabban a tantárgyi tudás és készségszint, valamint ennek kiegészítő elemei, a tankötelezettség és a továbbtanulás. A szerzők megállapítása szerint a család elvárásai ma szociális-kulturális körülményeiknek és szintjüknek megfelelően oly differenciáltak, hogy az iskolát ez a legalacsonyabb elvárások teljesítésére ösztönzi.

Az *input* – az outputra, vagyis a teljesítményre ható tényezők, melyek a nevelési kutatások esetében általában két nagy és ezen belül több kisebb csoportra oszlanak. Az első nagy csoport a *tanulók egyéni és családi környezeti* jellegzetességeit foglalja magába. Egyéni jellegzetesség pl. a nem, a kor, és az USA-ban jellegzetesen az etnikum, a „faj”, valamint a sokak által vitatható, nem egyértelműen input-jellegű egyéni fejlettség (IQ). Családi háttér szempontjából a szülők társadalmi-gazdasági státusza, iskolázottsága, foglalkozása jön számításba. A másik nagy csoport az *iskolai jellegzetességek* csoportja. Az elvileg ide tartozó makro-tényezők, mint pl. az iskolarendszer, vagy a curriculum-mal, iskolai programokkal kapcsolatos tartalmi tényezők nem képezik az elemzett vizsgálatok tárgyát. Kiterjednek viszont a vizsgálatok az egyes iskolák (épület, tárgyi felszereltség stb.), az iskolai tanárok és tantestületek (képzettség, módszerek, attitűd) és tanulóközösségek jellegzetességeire.

Az input – output kutatásoknál az output adottnak tekinthető, ez képezi a függő változót, míg az inputba tartozó tényezők a vizsgálandó független változók, melyeknek hatása a vizsgálatok tárgya.

Alapvető input–output kutatási módszerek és technikák

A szerzők fontosnak tartják leszögezni bizonyos vizsgálati elveket és szempontokat, melyekről az elemzések során kiderül, hogy azokat gyakran a legtekintélyesebb kutatások sem veszik figyelembe, és ez a vizsgálati eredmények validitását veszélyezteti. 1. Bizonyos esetekben egyes tényezők hatása oly kicsi, hogy számottevő arányuk esetén sem vehetők figyelembe, míg mások közepes vagy kis előfordulás esetén is számottevő lehet. 2. Az egyes tényezők nem feltétlenül önmagukban hatnak, hanem igen gyakori a tényezők közötti interakció. 3. Bizonyos tényezőknek megvan a kritikus „ható idejük” vagy egymásutániságuk (pl. a korrekciós nevelés hatása kisgyermekkorban optimális), más tényezőknél esetleg csak bizonyos mennyiségi vagy minőségi küszöbön túl érzékelhető a hatás. Előfordul, hogy egyes tényezőket hatástalanoknak minősítünk, holott esetleg csak nem kellő hatásfokon alkalmazzuk. 4. Bizonyos esetekben egyes tényezők behelyettesíthetők más tényezőkkel, a behelyettesítés azonban nem mindig egyenértékű (pl. a szakképzett tanároknak képesítés nélküliekkel való együttes mérése), vitathatóan egyenértékű (pl. az iskolaév meghosszabbítása vagy a heti óraszám hosszúsága mennyiben egyenlő hatású), vagy a helyettesítő tényező nem helyettesít, csak látszólag (pl.

az USA-ban a gyermek teljesítménye és a család anyagi-kulturális körülményei közötti összefüggést előszeretettel vizsgálják a háztartás gépesítettségének adatai alapján). 6. A kutatás szempontjai között a legfontosabb kérdés az eredmények felhasználhatósága. Ennek fő kritériumai, melyeket a szerzők kiemelten figyeltek elemzéseikben: a jól kezelhető mutatók, gazdaságos megoldási javaslatok, komplex következtetések.

A könyv részletesen megismerteti a legfontosabb statisztikai módszerekkel, az egy- és többváltozós, valamint az egy- és többlépcsős lineáris regressziós analízisnek a szakirodalomból zömében előtünk is ismeretes, valamint néhány figyelemreméltó új módszerével és az ezekhez tartozó terminusokkal.

A szerzők konkrét vizsgálatok példáján mutatják be az általuk ismertetett módszereket, mégpedig kettős tükrözésben. A metodikai rész attól válik izgalmassá, hogy példaanyagként használják a legközismertebb és legtekintélyesebb kutatásokat, és rajtuk keresztül bizonyítják a jelenlegi input-output módszerek lehetőségeit és gyengeségeit. Ezután sorra veszik magukat a vizsgálatokat, és ezek tartalmi, metodikai és eredménybeli komplex bírálatát adják.

Az elemzésre kerülő vizsgálatok két csoportra oszthatók. Az egyik nagy csoportban az utóbbi két évtized három legnagyobb szabású input-output vizsgálata szerepel: az EEO – Equality of Educational Opportunity (Az iskolázási-nevelési lehetőségek egyenlőségének vizsgálata), az ezt újraelemző Mayeske-vizsgálat és a nálunk is jól ismert nemzetközi IEA – International Educational Achievement Test – Nemzetközi nevelési teljesítményvizsgálat amerikai adatainak elemzése. Ezek közül leg-résztesebben elemzik az EEO-t, mivel ez az első ilyen nagyszabású, az előzőeket is magába olvasztó iskolai vizsgálat, mely már tömege és állami támogatása miatt is nagy tudományos visszhangot váltott ki, és a vizsgálatból levont következtetések radikális eltéréseket mutatnak az addig végzett vizsgálatok eredményeihez képest. Ez készítette a szakembereket, elsősorban közgazdászokat és szociológusokat, az adatok és a következtetések felülvizsgálatára, új kutatásokra, többek között az említett két másik nagy kutatási munka beindítására is. A másik nagy csoportba 28 kisebb tanulmány tartozik. Bár e huszonnyolc tanulmány rendkívül heterogén, s merítését, módszerkombinációit és tényező-kiválasztását tekintve egyaránt sokkal szűkebb skálán mozog, mint a három nagy vizsgálat, a szerzők mégis köztük találják meg a módszertanilag többet ígérőket. Hogy elemzésük és következtetésekük zöme mégis a három vizsgálatra épül, annak egyik fő oka kétségtelenül ezek nagyságrendjében és hatásában keresendő. (Az EEO vizsgálatban összesen közel 4400 iskola 645 ezer tanulója és 60 ezer tanára, a huszonkét országra kiterjedt IEA vizsgálatban csak az USA iskolái közül 560 vett részt 12 ezer tanulóval.) Van azonban ennek más oka is. A szerzők e kutatások alapján vetik a kutatók szemére, hogy a munka- és időigényes többlépcsős, komplex elemzés helyett minden nagyobb munkánál megelégszenek az egyes tényezők szórás-elemzésével. Nem törekszenek az amúgy is korlátozott hatékonyságú lineáris regressziós elemzési módszeren belül sem a lehetőségek bővítésére, pl. a változók dichotomizálására, vagy log-lineáris technika alkalmazására. Csak átlagot számítanak, így a szórás ismeretlen része igen nagyarányú marad (pl. ha az iskolai költségek átlagát számítjuk egy tanulóra, így semmiképpen nem igaz a kép). Az a tény, hogy egyszerre csak egy outputot vizsgálnak, és ahhoz mint függő változóhoz, egyenként rendelik hozzá a különböző független változókat, nehezíti a tényezők kölcsönhatásának kimutatását. A vizsgálatok többségében a lineáris regressziós elemzést a szórás-csoportok elkülönítésére építik, az outputot két nagy csoportra osztják. Az első rész az, amelyet a méréshez kiválasztott első inputtényezővel vagy tényezőcsoporttal meg lehet magyarázni, a másik rész az, amelyet nem lehet. A megmagyarázható részen belül is megkülönböztetik az egy tényezővel magyarázható és a több tényezővel együttesen megmagyarázható csoportokat. Így egyenként és egymás után állítják be a regressziós elemzésbe az input tényezőket, és a tényezők beépítésének sorrendje eleve determinálja a kapott eredményt, vagyis a preconcepció, mely az első mért tényező kiválasztásában nyilvánul meg, eleve meghatározza az eredményt. Így a család mint első tényező, eleve csökkenti az iskola mint későbbi tényező kimutatható hatásának mértékét.

A szerzők a módszerek kiválasztásában a kutatók kényelmességét vélik felismerni, de azt is megállapítják, hogy nem tudnak különbséget tenni kísérleti kutatási és vizsgálati módszerek között. Az egyes tényezők elkülönített mérése a kísérlet tipikus technikája, melynek segítségével éppen a tényezőknek bizonyos hatásokra történő reagálása mutatható ki, nem a független változók objektív értéke.

Röviden az egyes kutatásokról

1. Az EEO 1966-ban az USA kongresszus jóváhagyásával folyt, verbális készség, olvasás, általános ismeretek és attitűdök mérésével. Független változóként azonban egyedül a verbális készség adatait mérték, független változóként (input) pedig a tanulókra, a családokra és az iskolákra vonatkozó adatokat, illetve azok szórását több mint négyszáz itemre bontva. Az összesítő táblák elkészítésénél a végső csoportosítást iskolafokozatonként, földrajzi területenként (Észak–Dél), etnikai/„faji” megosztásban, valamint iskolák közötti és iskolán belüli összehasonlításban végezték. Az eredmény meglepő volt. Az iskolák között alig mutatkozott teljesítménykülönbség. Az iskolán belül az egyes gyermekek közti teljesítménykülönbség észrevehetően összefügg a családi háttér minőségével. Ugyanakkor a déli négerlakta vidékeken a néger iskolákban a családnak és az iskolának szinte azonos a hatása. A személyes hatások közül mindenütt a legerősebb a család, az iskolán belül a kortársak, és valahol jóval ezután, de még mindig sokkal az egyéb iskolai tényezők előtt a tanárok egyéni, szubjektív befolyása. Ez utóbbi ismét a déli fekete gyermekekénél kerül az átlagosnál előkelőbb helyre. Az effektív elemek, a környezet ellenőrzésének tudata, az énkép és a tudati motívumok csak 12 év körül és inkább a fehéreknél dominálnak.

Összegezve tehát, a tényezők összességéből a család magasán kiemelkedik, az iskolán belül is a szubjektív, kissé a családra emlékeztető vagy azzal kapcsolatos tényezők dominálnak. A kutatók ebből következtetnek arra, hogy az iskolai tényezők alig hatnak, a különbségek kívülről, a családból jönnek, maradnak, és ezt az iskola nem tudja megváltoztatni. A szerzők viszont bírálatukban rámutatnak, hogy az adatoknak nem egyes iskolákra, hanem körzeti egységben való bontása, a családi tényezőknek a regressziós analízisben előre való helyezése és a többinek ezekhez viszonyított mérése, a tényezők interakciójának és reciprocitívitasának mellőzése legalábbis kétséges teszi a következtetéseket, elsősorban azt a következtetést, hogy nincs ok az iskolákat változtatásra ösztönözni.

2. E nagyszabású vizsgálati munka teljesebb kiaknázására az USA kormánya 1972 és 1975 között G. W. Mayeske irányításával teameket hozott létre. Az újraelemzés eredményeit négy tanulmánykötetben jelentették meg. A Mayeske vizsgálat módszerében előrelépést jelentett az eredeti EEO-vizsgálattal szemben, mivel a tényezők csoportosításánál nagyobb szerepet szánt a rokon tényezők párosításának és összesített vizsgálatának, valamint az adatok iskolákra való lebontásának. Azonban az alapmódszer hiányosságai, valamint az összehasonlítások sokoldalú összehasonlításának elhagyása ennek a vizsgálatnak a felhasználhatóságát csökkentik. Nem véletlen, hogy a tíz év utáni, jóval részletesebb vizsgálati elemzés sem mond lényegesen újat az eredetihez képest. Az tükröződik eredményeikben, hogy az iskolai és környezeti tényezők tulajdonképpen nehezen választhatók szét, hiszen pl. a magasabb teljesítményt elért tanulók iskolái egyúttal a fehér és szociális-gazdasági téren magasabb státuszt elért családok gyermekeit tanítják. Nyilván ugyanezekre az iskolákra jellemző a magasabb teljesítmény-motiváció.

3. Az IEA-vizsgálat 22 országra kiterjedő multinacionális elemzés, mely 1977-ben folyt. A maximális összehasonlíthatóság céljából közelítőleg azonos input–output mutatókkal, azonos mintavételi, mérési és elemzési módszerekkel dolgoztak. A könyv az USA tanulmány alapján elemzi a vizsgálatot és az eredményeket. A vizsgálatban többlépcsős rétegzett mintavétellel találkoznak (29 réteget állapítottak meg az iskolák állami, nyilvános vagy egyházi jellege, a lakóhely lakosság száma, a lakóhely társadalmi-gazdasági státusza és egyéb tényezők alapján). Ugyanakkor az elemzésnél megmaradtak a lineáris regressziós analízis egyszerűbb formáinál, és nem alkalmazták a többlépcsős regressziós módszereket. A vizsgálatban a függő változó szintén a teljesítmény, amelyet olvasásmegértés, természettudományok, irodalom, idegen nyelv és állampolgári ismeretek tárgykörben mértek. Független változóként az egyéni és családi jellemzőket, az egyes iskolák jellemzőit és itt az iskolai programokat is elemezték. Az eredmények itt is a környezeti hatások dominanciáját mutatják, itt azonban nemcsak az iskolai hatásokkal, hanem bizonyos egyéni jellegzetességekkel (nem, kor stb.) összehasonlítva is. Az iskola és a tantestület említett sajátosságainak hatása pedig a mért teljesítményfajta jellegétől függően mutatkozik meg, pl. az olvasásmegértésre alig hat, míg a természettudományos tárgyak és az irodalom esetében erőteljesen érezhető. Maga az IEA-elemzés tehát a családi háttér szerepét húzza alá. Mivel azonban kimutatható az, hogy a különböző tényezők nem önmagukban, hanem kombinációjukban hatnak igazán, és az is, hogy a családi háttér és az iskolai háttér szorosan korrelál, a szerzők szerint egyedül a családi tényezők kiemelése az iskolai tényezők indokolatlan alábecsülését jelenti.

Összegezés

A különböző, mégis azonos jellegű módszerekkel végzett input–output vizsgálatok eredményei kételyeket ébresztettek a szerzőkben (és másokban is) az input–output kutatások jelenlegi módszereinek alkalmasságát illetően. A fő hibát mégsem a módszerekben látják, hanem a kérdésfeltevésben: hatással van-e a gyermekekre az iskola? Ez nem kétséges, mivel a gyermek benne él, tehát nyilvánvalóan hatással van rá, ki sem derülhet, mi lenne, ha nem járna iskolába. Tehát a „hatással van-e rá?” kérdéstől el kell jutni a „milyen hatással van?” kérdésig. Annyi megállapítható, hogy az iskola hatása kisebb, mint a családi környezeté. Mégis, az iskola az az eszköz, ami az iskolapolitika kezében van, amelyen keresztül a hatást fokozhatja. Ezért a nevelés és iskolapolitika szakembereinek ezekre a lehetőségekre kell figyelmüket fordítani. Ennek elősegítésére a szerzők tizenöt javaslatot fogalmaznak meg a további input–output kutatások kidolgozásához, módszerük továbbfejlesztéséhez.

Tóth Sándorné

SZERZŐINK

Dr. Benedek András, a neveléstudományok kandidátusa, tud. főmunkatárs (MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Budapest); *dr. Falus Iván* tudományos munkatárs (ELTE BTK, Budapest); *dr. Kárpáti Andrea* tudományos munkatárs (ELTE BTK, Budapest); *dr. Kozéki Béla*, a pszichológia tudományok kandidátusa, tud. főmunkatárs (MTA Pszichológiai Intézete, Budapest); *Krisztián Béla* szakfelügyelő (Pécs); *Megyesi László* tudományos munkatárs (ELTE TTK, Budapest); *dr. Orosz Sándor*, a neveléstudományok kandidátusa, főiskolai tanár (Tanárképző Főiskola, Szombathely); *dr. Réthy Endréné* egy. adjunktus (ELTE BTK, Budapest); *dr. Salamon Zoltán*, a neveléstudományok kandidátusa, tanszékcsoportvezető egyetemi docens (ELTE TTK, Budapest); *dr. Schaffhauser Ferenc* egyetemi tanársegéd (ELTE BTK, Budapest); *dr. Sebestyén Dorottya* egy. tanársegéd (ELTE TTK, Budapest); *dr. Széchy Éva*, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos tanácsadó (Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest); *Szoboszlai Miklós* ny. főiskolai tanár (Budapest); *Tóthné Dudás Margit* főiskolai adjunktus (Tanárképző Főiskola, Pécs); *Tóth Sándorné* főiskolai docens (Tanítóképző Főiskola, Esztergom); *dr. Vincze András* főiskolai adjunktus (Esztergomi Tanítóképző Főiskola Zsámbéki Kihelyezett Tagozata).

Quarterly Review of the Educational Committee of the
Hungarian Academy of Sciences
Edition-in-chief: Sándor Nagy, Professor of Pedagogy
Editorial Office: Eötvös-University, Pesti Barnabás u. 1.
H-1052 Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARY

EVA SZÉCHY: THE EFFECT OF THE CAPITALIST
ECONOMIC CRISES OF THE 70s ON THE CONTEMPORARY TREND
OF BOURGEOIS EDUCATION

The author analyses in her study how upon the effect of the economic crises of the 70s the bourgeois futurological conceptions of pedagogy evolved on the ground of the economic prosperity of the 50s and 60s; thus e. g. what consequences were brought for the formation of education in the capitalist countries by the decrease of the financial aid to same and by dwindling down of the employment possibilities. Her findings rely, among others, upon the analyses of the Secretaries of Education of the Organisation of Economic Development and Cooperation (OECD) including 24 capitalist countries of high and medium development, as well as upon the experiences gained from the report and debates on learning of the Club of Rome. These elucidate in many respects how economic recession has checked the rate of the quantitative development of education and how in the endeavours aimed at a qualitative advancement the further increase of the neoprogrammatic general and professional training of labour-power came into the fore, how the gap between the training of the elite and mass-training has increased in global proportions. In the spirit of this the concrete decisions are born, by which the formation of education of the capitalist world will be determined in the 1980s.

ZOLTÁN SALAMON-DOROTTYA SEBESTYÉN:
THE INTEGRATION OF THE INSTRUCTION OF NATURAL SCIENCES
AS REFLECTED BY IDEOLOGICAL EDUCATION

The instruction of natural sciences plays a great role in developing the due, up-to-date world concept, in the formation of ideology. So that the appropriate respects of ideological education can be asserted, it is advisable to follow the trend lines of the development of the natural sciences. In this process the principles of the development appear perceptibly enough. Natural sciences do not develop in a close and uniform front: certain of their branches periodically dominate and open up the way for further progress. Also the accelerating process of the development of the natural sciences is a decisive principle. Accelerating development cannot be considered accidental in the natural sciences, it has several causes: on the one hand the needs of material- and socio-historical practice, on the other hand the inherent logic of the progress of scientific cognition.

In the earlier Hungarian curricula of natural science the proper aim of forming an up-to-date, marxist ideology did not obtain due foundation. With the new planning of the curriculum an essential improvement may follow in this respect. In the interpretation of the unity of the material world and in the cognition of the uniform material world integration or, more strictly, integration appearing in the instruction of subjects of natural science obtains a further important role. Integration affords a better chance of attaining a situation where the various fields of uniform nature do not separate so sharply from each other as in traditional curricular planning.

BÉLA KOZÉKI: THE DYNAMICAL FACTORS OF PERFORMANCE AT SCHOOL

The author discusses the motivation of performance at school with the attitude of an integrated approach to the incentives appearing in education. His starting presumptions that have proved true in the course of the work: a) The motivating factors acting in education can only be seized with an integrated attitude so that they can also be utilized by the practice; b) The general characteristics occurring in the scientific investigations of the motivation of performance (e. g. pleasure following success and shame after failure) are important dynamical factors; however, they determine performance in a way depending on the whole of the individual motivation structure; c) Motivation – and within same the one of performance – is a phenomenon of many aspects and can be seized in the first place in its types.

The quantitative and qualitative analysis of the homogeneous part of a 300 persons' sample (194 12 years old pupils; boys and girls in equal proportion) shows that performance at school is furthered in the first place by the balance of the affective' cognitive and moral motives, a motivation to better performance and to a medium avoidance of failures. This acts in individual motivation structures in a way depending on other dynamical factors, appears in variants of rather interior or exterior tendency, rather directed at persons of objects, etc., that can equally be made effective. The unanimous conclusion to be drawn from the analyses of the single types in that a motivation to meeting the requirements, to attaining good performance is the way to the good results in education and not the one in which education is tried to be built upon the motivation of performance.

MRS. ENDRE RÉTHY: THE POSSIBILITIES OF DEVELOPING MOTIVATION TO LEARNING

The topic of the motivation of learning has come into the centre of attention in recent years also in education besides psychology.

Education evolving personality in a way meeting both the latter's own desires and the requirements of society can realize the improving effects only in an educational attitude viewing these effects in unity with the dynamical changes of the individual.

So that the school may meet the social expectations, not only in endeavours but also in efficiency, it is the interiorization of the socially desirable values and objectives that have to become the basis of the sphere of motivation.

For attaining this, the educational process as one of the forming factors of the pupils' motives has to be planned in a way that it should form and mould, out of the components of various levels and functions of personality the superior motives and should simultaneously help the child in getting acquainted with and improving its own motivation system. Then the educational influence is deliberately directed to developing, reinforcing or even correcting definitely determined motives in the pupil in the interest of transforming the aim, task and programme of instruction into a programme of the subject also by educational means.

The author outlined some of the educational methods of developing the motivation to learning. Andrea Kárpáti: The Knowledge of the Arts and the Taste of Fifth- and Eight Form Pupils.

In spring 1980 the author surveyed the ability to analyse artistic objects of the pupils of elementary schools in three countries – Békés, Csongrád and Nógrád, as well as in four Budapest schools, in the 5th and 8th forms each. One of the examination methods was the test for determining the level of knowledge. This test, indispensable for artistic analysis, including knowledge to be found in the primary material of the curriculum, served with data from the fields as follows:

- The vocabulary of the pupils when analysing artistic objects
- knowledge of history (art-historical and documentary information)
- level of the learning of the aesthetical concepts
- interest in art; the measure and ways of self-training in art.

The study discusses the data of the survey according to the above subjects.

ANDRÁS VINCZE: THE SITUATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS
STARTING ON THEIR CAREERS IN THE COUNTY PEST

The fifty schoolmasters who had been the first to obtain diplomas at the Evening Courses at the Zsámbék Section of the Teachers College started their work at schools in September 1980. The present study affords a picture about their lives, their work at school, their troubles and social standing. Their being set to work lightened the difficulties of the county Pest, where the number of teachers without qualification is still rather high: 10%. The survey was taken by means of a questionnaire. 43 of the surveyed persons are teaching in the 1st to 4th forms, 5 of them in lower-form daytime homes and 2 in upper sections. In the teaching staffs the new colleagues met with a favourable reception and with readiness to help: they joined in the circulatory system of the life at school. They equally take their share of the political (drummer-boy movement) and social work. They strive to apply up-to-date methods of instruction, also including the use of audiovisual devices. To many of them (39%!) disciplining gives trouble. Several of them mentioned that the training of methodology they had got at the College was insufficient. They would need more frequent visitations of classes and more practical training. Their salaries can be considered good. Their average wage is 2560 Ft, with allowances 2630 Ft, the average of their total income is 3450 Ft. Their housing situation means a grave problem. 70% live with their parents, 26% in official quarters and 4% as lodgers. None of them has an independent apartment. Helping them to independent homes is an urgent task. 50% of them is considering to continue their studies, to take a further diploma and/or to complete their specialization. As it appears from the survey, they also pass their free time usefully. The general conclusion is, that they cope with their situation and teach with enthusiasm. To follow their fate with attention is the task of both the educational authorities and the College.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Ева Сечи</i> : Влияние экономического кризиса капитализма 1970-х гг. на современное формирование буржуазной педагогики	331
<i>Золтан Шаламон–Дороття Шебештьен</i> : Стремления к интеграции в преподавании естественнонаучных дисциплин в средних школах, служащие интересам воспитания мировоззрения учеников	346
<i>Бела Козеки</i> : Динамические факторы успеваемости в школе	358
<i>Эндренэ Рети</i> : Возможности развития мотивирования учебы	368
<i>Андреа Карпати</i> : Знания учеников 5 и 8 классов общеобразовательной школы в области изобразительных искусств, их вкусы	376
<i>Андраш Винце</i> : Положение начинающих учителей в области Пешт	392

ПАНОРАМА

<i>Шандор Орос</i> : Проектирование и изготовление учебных пособий для модернизации подготовки учителей в Педагогическом институте г. Сомбатхей	400
<i>Иван Фалуш</i> : Применение телевидения в подготовке педагогов	409
<i>Маргит Дудаш, Тотнэ</i> : Отчет о проведении опыта практического педагогического занятия с использованием видеомангитфона	416
<i>Миклош Собослаи</i> : Проблемы преподавания и воспитания в Словакии	421

О КНИГАХ

Технология преподавания (<i>Ласло Медьеш</i>)	430
Сравнительная педагогика (<i>Андраш Бенедек</i>)	433
Новаяну: Программирование преподавания (<i>Бела Кристиан</i>)	435
Ahrbeck: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit (<i>Ференц Шаффгаузер</i>)	436
Bridge–Judd–Moock: The Determinants of Educational Outcomes (<i>Шандорнэ, Тот</i>)	438

INHALT

STUDIEN

<i>Éva Széchy</i> : Einfluß der kapitalistischen Wirtschaftskrise der 70er Jahre auf die Entwicklung der bürgerlichen Erziehung in der Gegenwart	331
<i>Zoltán Salamon, Dorottya Sebestyén</i> : Integrationsbestrebungen im Interesse der weltanschaulichen Erziehung im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Mittelschule	346
<i>Béla Kozéki</i> : Dynamische Faktoren der schulischen Leistung	358
<i>Frau Endre Réthy</i> : Möglichkeiten der Entwicklung der Lernmotivation	368
<i>Andrea Kárpáti</i> : Wissen und Geschmack der Schüler der 5. und 8. Klasse zum Thema bildende Künste	376
<i>András Vincze</i> : Die Lage der angehenden Unterstufenlehrer im Komitat Pest	392

RUNDSCHAU

<i>Sándor Orosz</i> : Planung und Herstellung von Lehrmaterialien zur Modernisierung der Pädagogenausbildung auf der Pädagogischen Hochschule in Szombathely	400
<i>Iván Falus</i> : Anwendung des Fernsehers in der Pädagogenausbildung	405
<i>Margit Tóth-Dudás</i> : Bericht über die gemachten Erfahrungen eines Pädagogenpraktikums unter Verwendung eines Videorekorders	416
<i>Miklós Szoboszlai</i> : Probleme der Erziehung und des Unterrichts in der Slowakei	421

BUCHBESPRECHUNG

Unterrichtstechnologie (<i>László Megyesi</i>)	430
Vergleichende Pädagogik (<i>András Benedek</i>)	433
Noveanu: Das Programmieren des Unterrichts (<i>Béla Krisztián</i>)	435
Ahrbeck: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit (<i>Ferenc Schaffhauser</i>)	436
Bridge, Judd, Moock: The Determinants of Educational Outcomes (<i>Frau Sándor Tóth</i>)	438

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója
Műszaki szerkesztő: Sándor István
A kézirat nyomdába érkezett: 1981. jún. 17. – Terjedelem: 10,15 (A/5) ív
81.9759 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György

FELHÍVJUK OLVASÓINK FIGYELMÉT

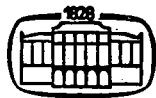
arra, hogy közlésre szánt kézirateikat 2 példányban normál betűtípussal egy oldalra gépelve, oldalanként 30 sorban, soronként 60 betűhellyel, a táblázatokat és ábrákat külön lapokon és ugyancsak 2 példányban küldjük meg a szerkesztőség címére. Tanulmány esetén 25 lap az optimális közlési terjedelem, melyhez legfeljebb 25 soros magyar nyelvű összefoglalót kérünk (ugyancsak 2 példányban). Kézirateokat nem őrzünk meg és nem küldjük vissza.

Szerkesztőség



Ára: 19,— Ft
Évi előfizetés: 76,— Ft

INDEX: 25 552
ISSN 0025—0260



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST