

57596

Magyar



57596/172

PEDAGÓGIA

ET NRC 2861

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1982/1



MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztő bizottság tagjai:

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 hírlapkézbesítő postahivataloknál és a Posta Központi Hírlap Irodánál, (PKHI 1900 Budapest, József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postai utárványon, valamint átutalással a PKHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetés bejelenthető az Akadémiai Kiadónál (1263 Budapest, Alkotmány utca 21. Telefon: 111-010).

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

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

Előfizetési díj egy évre: 76,— Ft

Egy szám ára: 19,— Ft

TARTALOM

TANULMÁNYOK

<i>Szűcs Pál</i> : Audiovizuális eszközök és anyagok hatékonyságának vizsgálata	3
<i>Tóth Sándorné</i> : Függőségi viszonyok az általános iskolai tanulóközösségekben	14
<i>Szokolcsy Ágnes</i> : Kommunikációs készségek fejlesztése a pedagógusképzésben	24
<i>Bakó Gyöngyi–Bárdossy Ildikó</i> : Egy orosz nyelvi összehasonlító beszédvizsgálat tapasztalatai	35
<i>H. Kovács László</i> : Pedagógiai megfontolások az 1982-ben beinduló halásztelki Nevelési Központ munkájához	43

KÖRKÉP

Megemlékezés Piaget munkásságáról (<i>Kiss Tihamér</i>)	56
Napjaink pedagógiai szociológiája az angolszász államokban (<i>Habermann M. Gusztáv</i>).	60
Az európai tanárképzés komparatív vizsgálata az iskolai innováció szemszögéből (<i>Bajkó Máttyás</i>).	73
European Journal of Education 1980 1–4. (<i>Szabolcs Éva</i>)	79
*	
Földes Éva 1914–1981 (<i>Zibolen Endre</i>)	87
*	

KÖNYVEKRŐL

<i>Nagy Sándor</i> : Az oktatásméletek alapkérdései (<i>Gyaraki F. Frigyes</i>)	91
<i>G. Scholz–H. Bielefeldt</i> : Schuldidaktik (<i>Varga Lajos</i>)	95
A sárospataki Református kollégium története (<i>Mészáros István</i>)	97
<i>Veszprémi László</i> : Az értékelés és az osztályozás korszerűsítésének kérdései (<i>Simon Gyula</i>)	99
<i>Bálint Mária</i> : Pedagógiai antropológia és egzisztencialista pedagógia (<i>Kerékgyártó István</i>)	101

NAPLÓ

Tájékoztató az MTA Pedagógiai Bizottságának 1981. május 29-i üléséről (<i>Bartal Andrea</i>)	103
Helyreigazítás	107
Hírek	107
English Summary	109
Содержание	111
Inhaltverzeichnis	112

E szám szerkesztése 1981. X. 20-án fejeződött be.

SZÜCS PÁL

AUDIOVIZUÁLIS ESZKÖZÖK ÉS ANYAGOK HATÉKONYSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

Az oktatástechnikai kutatások és fejlesztések Magyarországon a 70-es évek második felében törtek jelentősen előre. Az 1973-ban megalapított Országos Oktatástechnikai Központ (OOK) legfőbb feladata is az audiovizuális eszközökkel és anyagokkal történő ellátás megvalósítása, és a bevezetésüket célzó innovációs lánc kialakítása volt. Az OOK e feladatoknak lényegében eleget tudott tenni, azonban a 80-as évekre beköszöntő gazdasági problémák – mint minden más fejlesztés esetében is – mérsékeltebb ütemű fejlesztést fognak lehetővé tenni. E területen is a 80-as évek legnagyobb feladatát – ma úgy látjuk – a rendelkezésre álló erőforrások lehető legjobb kihasználása fogja jelenteni. Ez a kényszerűség a meglévő erőforrások még alaposabb megismerésére kényszerít bennünket. A feltáró kutatások, vizsgálatok egyik célja, hogy az audiovizuális eszközöket és anyagokat minél hatékonyabban be tudjuk iktatni az oktatási folyamatba és előnyeiket minél jobban ki tudjuk használni.

1. Az audiovizuális eszközök és anyagok helye a tanítási–tanulási folyamatban

A tanítási–tanulási folyamat bonyolult rendszer, melynek működését és hatékonyságát sok tényező összetett módon befolyásolja. Coombs nyomán az oktatási rendszert 12 főbb összetevőre (alrendszerre) lehet bontani. Coombsnál az alrendszerek felsorolása nem jelent rangsort, de ha mégis fontossági sorrendet alakítanánk ki, akkor az véleményünk szerint az alábbi lehetne:

1. Diákok
2. Tanárok
3. Célok és fontossági sorrend
4. Szerkezeti és ütemterv
5. Tartalom
6. Oktatástechnikai eszközök és anyagok (tanítási segédletek)
7. Technológia
8. Kutatás
9. Létesítmények
10. Minőségi ellenőrzés
11. Igazgatás
12. Költségek

Az oktatástechnikai eszközöket W. Schramm az 1960-as évek elején négy „nemzedékbe” csoportosította. Az „első nemzedékbe” a képeket, térképeket, grafikus ábrázolásokat, kiállítási tárgyakat, modelleket, falitáblákat; a „második nemzedékbe” a tankönyveket, olvasókönyveket, munkafüzeteket, nyomtatott feladatlapokat; a „harmadik nemzedékbe” az audiovizuális eszközöket; a „negyedik nemzedékbe” a tanítógépek útján lebonyolított programozott tanítás különböző változatait, a nyelvi laboratóriumokat és az oktatásban alkalmazott számítógépeket sorolta.

Egyetértünk Schramm fenti felosztásával, de azt szükségesnek látjuk kiegészíteni az „ötödik nemzedékkel”, melybe az elektronika legújabb vívmányai tartoznak a video rendszerek, a multivízió, a TELETEXT, a multi-média rendszerek, a CAI (Computer Assisted Instruction), a CMI (Computer Menaged Instruction).

Vizsgálatunkban a fő hangsúly az audiovizuális eszközökre és anyagokra tevődik, ezzel azonban semmiképpen sem akarjuk azt állítani, hogy az „öt nemzedékből” éppen az általunk részletesen elemzett harmadik volna a legfontosabb, leghangsúlyosabb. Egyetértünk Nagy Sándorral, aki így ír erről a kérdésről:

1. „Először is kimondhatjuk, hogy a taneszközök fogalmához nemcsak az audiovizuális és elektronikus eszközöket, hanem a taneszközök mind a négy nemzedékét oda kell sorolnunk, minthogy mindegyik eszközt nélkülözhetetlennek kell tekinteni a maga helyén és a maga sajátos funkciójában.
2. Ilyen átfogó módon értelmezve a korszerű taneszközök rendszerét joggal feltételezhetjük, hogy a harmadik és negyedik nemzedékbe tartozók visszahatnak az első és második nemzedékbe tartozókra . . .”

Ezt a visszahatást tükrözi az ötödik nemzedékbe tartozó CAI és CMI rendszerek szoros kapcsolódása a második nemzedékbeli nyomtatott programokhoz. A szakirodalomban az oktatástechnikai eszközök öt nemzedékének leírására a szerzők egyre inkább a médium kifejezést alkalmazzák. A legfontosabb médiumokat az alábbiak szerint rendszerezhetjük:

1. Nyomtatott taneszközök (könyvek, feladatlapok, programok)
2. Auditív információhordozók (hanglemez, hangszalag, hangkazetta, iskolarádió)
3. Vizuális információhordozók (diafilm, keretezett dia, transzparens, átvethető modell, némafilm, diaporáma, multivízió, hologram)
4. Audiovizuális információhordozók (hangosfilm, hangosított dia, TV, ZTV, iskola-televízió, videolemez, video kazetta, video magnetofonszalag)
5. Tanulókísérleti eszközök
6. Tanári demonstrációs eszközök
7. Oktatástechnikai eszközök
8. Oktatócsomagok
9. Számítógépek.

A médiumok rendszerezését a Taneszköz-Koncepció Bizottság ajánlásait figyelembe véve végeztük, amelyhez képest korábbi publikációinkban egy döntő változást eszközöltünk. A médiumok sorába első helyen felvettük az oktatási folyamat legfőbb információs forrását – a tanárt. A tanár első helyre sorolásával kívántuk hangsúlyozni, hogy a legfőbb szerep a ma és a holnap iskolájában is a tanárnak jut. Ma úgy látjuk, hogy nem helyes a médiumok (az eszközök és anyagok) közé sorolni a tanárt, hiszen a pedagógus maga is készít médiumokat. Hangsúlyoznunk kell azonban azt a tényt, hogy a tanár szerepe ebben az új helyzetben jelentősen megnövekszik, ő maga a legfőbb információ forrás, ő szervezi

és irányítja a többi médiumot, visszajelzéseket kap a tanulóktól, melyek alapján beavatkozhat, korrigálhatja az oktatási folyamatot.

Ma már mindenki számára világossá volt, hogy az oktatástechnológia széles körű elterjedése csak a gyakorló pedagógusok megértő és aktív támogatásával lehetséges.

2. Hatékonyságvizsgálatok

A gyakorló pedagógusok sohasem vonták kétségbe azt a comeniusi megállapítást, mely szerint a szemléltetett oktatás mindig hatékonyabb. Ezt az alaptételt elismerve annak irányában kívántunk továbblépni, hogy megállapítsuk egy adott tantárgyon – az elektrotechnikán belül – milyen optimum érhető el jól tervezett audiovizuális anyagokkal. Az optimalizációs folyamatot három lépésben végeztük el:

1. Az adott médiumban rejlő lehetőségek maximális feltárása, az elektrotechnika tantárgy sajátosságainak, belső logikájának figyelembevételével.

2. A felhasználásra kerülő médiumok komplex megtervezése (multi-média rendszer).

3. Az előkísérlet során az oktatási folyamatban kipróbált médiumok korrekciója a tapasztalatoknak megfelelően.

A vizsgálat megindításakor igen komoly megfontolást igényelt az a kérdés, melyik tantárgy keretein belül végezzük munkánkat. Alapos elemzés után választottuk az elektrotechnikát. Döntésünket az alábbiak indokolták:

- Az elektrotechnikai alapismeretekkel a tanulók már az általános iskola 8. osztályában a fizika, kémia és technika tantárgyak keretein belül megismerkednek.

- Elektrotechnika tantárgyat minden ipari szakközépiskolában kötelezően oktatnak. A szakközépiskolák aránya pedig a középfokú képzésben egyre növekszik. Elektrotechnikai alapismereteket a gimnáziumokban is tárgyalnak a fizika, a technika és a kémia tantárgyak keretében.

- A mindennapi életben, a minket körülvevő világban egyre inkább nélkülözhetetlenek az elektrotechnikai ismeretek, a háztartási gépek, a közlekedés és a szórakoztató elektronikai eszközök vonatkozásában egyaránt.

- Az elektrotechnika oktatásában a szemléltetésnek régi és nemes hagyományai vannak Magyarországon. Vigh Bertalan, Szini István, Brückner János, Tömössi Jenő és mások munkája Európa-szerte elismerést váltott ki.

- Ebben a tantárgyban a tanár ismeretközlése, az audiovizuális eszközök és anyagok alkalmazásán kívül nagy szerepet kapnak az egyéb szemléltetési lehetőségek: pl. a tanári kísérlet, a tanulói kísérlet, a mérések is.

Vizsgálatunkat, melyet az 1971/72-es tanévben indítottunk és az 1979/80-as tanévben fejeztük be, három fő szakaszra bonthatjuk:

- Előkísérletek az 1971/72., 1972/73-as tanévekben;

- Vizsgálatok 4–6 órás tanítási egységek oktatása során az általános iskolai és gimnáziumi fizika, valamint az ipari szakközépiskolák elektrotechnika tantárgyaiban (1973/74., 1974/75., 1975/76., 1976/77-es tanévek);

- Egész tanéven keresztül folyó vizsgálat első évfolyamos nappali, esti és levelező tagozatos szakközépiskolás tanulókkal (1977/78., 1978/79.).

Az előkísérletek, valamint a rövidebb (4–6 órás) egységekkel végzett vizsgálatok során kísérleti és kontroll csoportokat szerveztünk. Az egyetlen változó módszerét követtük, vagyis az oktatási feltételek, valamint a tanár személye a kísérleti és a kontroll csoportban

azonosak voltak, csupán az audiovizuális eszközök és anyagok alkalmazásában volt különbség. Ezeket csak a kísérleti csoportban használtuk, de a kontroll csoport is megfelelően szemléltetett órákat hallgatott, hiszen tanári kísérlet, tanulói kísérlet, háromdimenziós szemléltetés egyaránt megtalálható volt. Célunk nem az volt, hogy a nyilvánvalóan jobb körülmények közé került kísérleti csoport jó eredményeket érjen el, hanem a tényleges hatékonyság felmérése. Ismételten hangsúlyozni szeretnénk azt a meggyőződésünket, hogy az oktatási folyamatban a legfőbb szerep a tanáré volt és marad. Véleményünk szerint a tanár szerepe egymagában fontosabb, mint az összes tényező együttes hatása. El szeretnénk kerülni azt a félreértést, hogy az audiovizuális eszközök és anyagok pótolhatják a tanár munkáját. E fölött a nézet fölött – amely sohasem volt igaz –, már eljárt az idő- és a tapasztalatok szerint éppen a korszerű iskolák bizonyították e nézet tarthatatlanságát.

Hipotézisünk szerint, ha a kísérleti és kontroll csoport azonos tudásszintről indul és a kísérleti csoport eredménye jelentősen jobb lesz, akkor az elsősorban az audiovizuális eszközöknek és anyagoknak köszönhető. A vizsgálatok megkezdésekor a tanulóknál az indulási szintet, majd 4–6 hét elteltével a megőrzési szintet mértük. A vizsgálat első két szakaszának eredményei azt igazolták, hogy rövidebb, 4–6 órás tanítási egységek oktatása során, az audiovizuális eszközök és anyagok hatékonyan alkalmazhatók, ha kellő előkészítés után, gondosan megtervezve iktatjuk azokat az oktatás folyamatába. A tapasztalatok alapján kezdtük el kidolgozni az egész éves vizsgálat anyagait. Annak felderítésére törekedtünk, hogy egy teljes tanév során, rendszeresen alkalmazva az audiovizuális anyagokat és eszközöket, milyen eredményeket érhetünk el az elektrotechnika tantárgyban a híradásiipari szakközépiskolák első osztályában.

A vizsgálatot az 1977/78-as tanévben kívántuk lefolytatni. Az előkészítő munkák már jó ütemben folytak, amikor miniszteri döntés született arról, hogy az 1978/79-es tanévben új tanterv lép életbe. Igen nehéz helyzetbe kerültünk. Úgy véltük, hogy bár valószínűleg érdekes következtetéseket lehet majd levonni vizsgálatunkból, az eredmények felhasználhatóságát jelentősen csökkenteni fogja, ha a tanterv időközben megváltozik. Ebben a helyzetben az mutatkozott a legcélravezetőbbnek, ha a vizsgálatot az 1977/78-as tanévben a régi tanterv alapján elvégezzük, az 1978/79-es tanévben pedig az új tantervnek megfelelő átdolgozások, valamint új vizsgálati anyagok elkészítése után, megismételjük. Ily módon arra is lehetőség nyílt, hogy a régi és az új tanterv összehasonlítását elvégezzük.

A kísérlet kiterjesztése nagy többletmunkát okozott. Az eredetileg egy tanévre tervezett vizsgálatot két éven keresztül folytattuk le, oly módon, hogy 1978/79-ben már az új tantárgyi dokumentumokat felhasználva, azokhoz szorosan kapcsolódva végeztük kísérletünket. A régi tantervhez a szemléltetési anyagokat (transzparenszek, diák, átvethető modellek, filmek) az évek során sikerült kidolgozni és elkészíteni, így az 1977/78-as tanévben a vizsgálat indítása nem okozott nagy gondot. Az 1978/79-es tanév kezdéséig azonban megfeszített munkát kellett folytatnunk, hogy szeptemberre minden audiovizuális anyag az iskolákba kerüljön. A saját tervezésű és készítésű anyagok mellett felhasználtuk a központi gyártásban készült diasorozatokat, 16 mm-es filmeket is.

A vizsgálatok megszervezésével és az audiovizuális anyagok készítésével egyidejűleg végeztük a kísérletben résztvevő tanárok felkészítését. A kísérleti és kontroll csoportokat azonos tanárok, azonos körülmények és feltételek között tanították. Egyforma volt a tankönyv, az óraszám, ugyanolyan tanári kísérleteket tekintettek meg és tanulói kísérle-

teket végeztek el. A megoldott feladatok, példák is azonosak voltak mindkét csoportnál. Csak egyetlen különbség létezett, az, hogy a kísérleti csoportnál audiovizuális eszközök és anyagok alkalmazására is sor került.

A magyarországi öt gyengeáramú ipari szakközépiskola közül randomizálással választottunk ki kettőt a kísérlet színhelyéül:

1. Pataki István Híradásipari Szakközépiskola, Budapest X., Salgótarjáni út 53/B.

2. Corvin Mátyás Híradásipari Szakközépiskola, Budapest, XVI., Mátyás tér 4.

A kísérletvezető tanárok: Végh Attiláné, Lidi Ferenc, Szemes György és Tóth Imre voltak.

Az iskolák első osztályos tanulói közül is randomizálással történt a kísérleti csoport ($n = 60$ fő) és a kontroll csoport ($n = 60$ fő) kiválasztása. A tanulók tudását feladatlapok segítségével regisztráltuk; szeptemberben oldották meg az indulási szint, júniusban az érkezési szint, a következő tanév szeptemberében pedig a megőrzési szint feladatlapját.

Az indulási szintnél 10 feladatot kellett megoldani. A tíz feladatban 6 Multiple-Choice típusú és 2 feleletalkotós kérdés, valamint 2 számpélda szerepelt. Elsősorban az általános iskolai fizika tantárgyban tanult ismeretekre alapoztuk a feladatokat, de a tárgyi tudás megállapításán kívül legalább olyan fontosságot tulajdonítottunk a gondolkodási készség és a kreativitás szintje vizsgálatának is. Az érkezési és a megőrzési szint feladatlapja azonos volt. Itt az indulási szint tíz kérdését megismételtük és további négy feladat megoldását tűztük ki. Ez a négy kiegészítő kérdés alaposan próbára tette a tanulókat. A feladatlapok tartalmát szakfelügyelőkkel való konzultálások alapján az előkísérletek során többször módosítottuk, míg kialakult a jelenlegi. Komoly viták folytak a pontozás súlyozásáról is, de különösen arról, hogy az időbeli teljesítményt is értékeljük-e. Az előkísérlet során megvizsgáltuk annak lehetőségét, hogy a gyors megoldásokat jutalompontokkal honoráljuk. A javaslat nem vált be, ugyanis a tanulók többsége a jutalompontok reményében összezsápta, elkapkodta a megoldást. Ezért a vizsgálat során csak a megoldásra fordítható maximális időt korlátoztuk; melyet az indulási szintnél 25, az érkezési és a megőrzési szintnél 35 percben szabtuk meg.

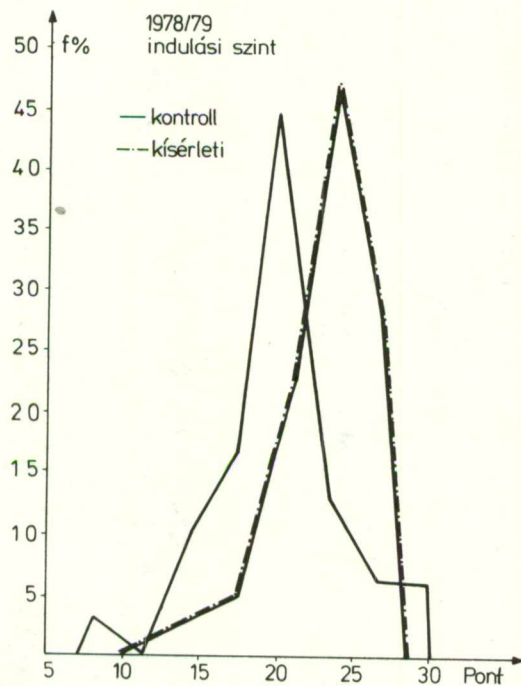
Az adatok feldolgozásánál: átlagot, szórást, varianciát, konfidencia intervallumot, Komogorov–Szmirnov próbát, korrelációt és rangkorrelációt számítottunk.

Az 1977/78. évi vizsgálat eredményeiről a Pedagógiai Szemle 1979/10. számában beszámoltunk. Itt csak a legfontosabb eredményekre hivatkozunk, illetve az 1978/79. évi vizsgálatról számolunk be.

3. Az 1978/79. évi vizsgálat elemzése

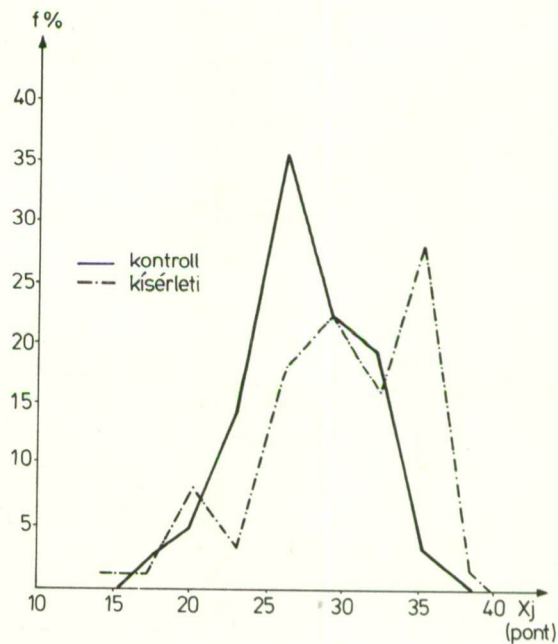
A vizsgálat az előző évben kijelölt iskolákban folyt. Mind a pedagógusok, mind az indulási, érkezési és megőrzési szint mérésére alkalmazott feladatlapok, mind pedig az adatok értékelésének módszere megegyezett az előző évivel. (Az 1. ábra a kísérleti és a kontroll csoport gyakoriságának poligonját mutatja be az indulási, a 2. ábra az érkezési, a 3. ábra a megőrzési szintnél.)

Az 1. ábrából vizuálisan is leolvasható, hogy a kontroll csoport gyengébb eredményt ért el, mint a kísérleti csoport. Ezért jogosan merült fel a kérdés: vajon az érkezési és a megőrzési szintben mutatkozó különbség a kísérleti csoport javára, valóban az audiovizuális eszközök és anyagok hatékonyságát tükrözi-e, vagy pedig az indulási szintben



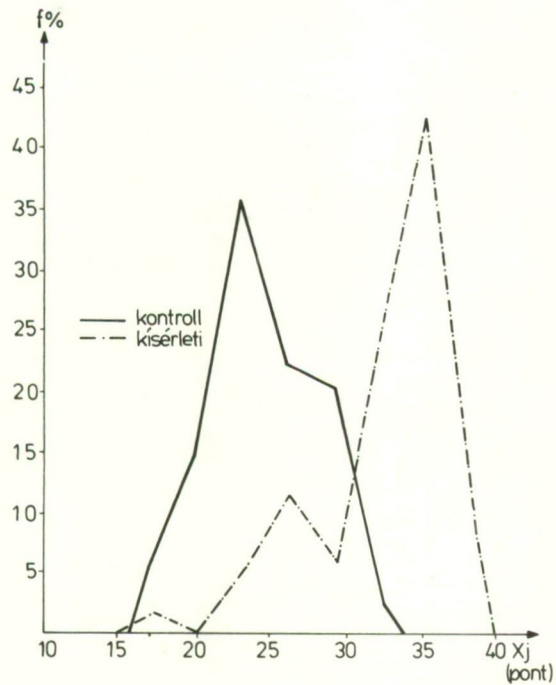
1. ábra

A kísérleti és a kontroll csoport gyakoriságának poligonjai
az indulási szint vizsgálatánál

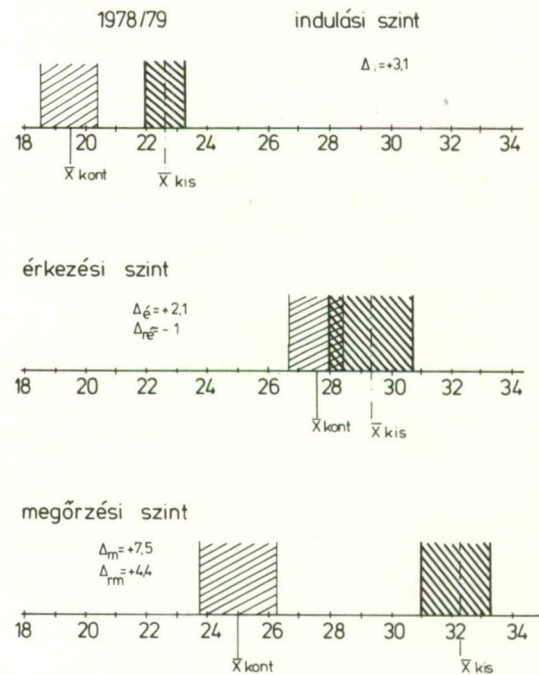


2. ábra

A kísérleti és a kontroll csoport gyakoriságainak poligonjai
az érzékesi szint vizsgálatánál



3. ábra
A kísérleti és a kontroll csoport gyakoriságainak poligonjai
a megőrzési szint vizsgálatánál



4. ábra

mutatkozó eltérés miatt figyelhetjük meg az érkezési és megőrzési szintbeli különbséget is. A 4. ábrán láthatjuk az indulási, az érkezési és a megőrzési szint konfidencia sávjait. Az ábrából kitűnik, hogy a különbség a kísérleti csoport javára az indulási szintnél +3,1 volt, az érkezési szintnél 2,1 míg a megőrzésnél 7,5.

Ha a relatív különbségeket is tekintjük, akkor jól látható, hogy míg az érkezési szintnél -1,0 volt, addig a megőrzési szintnél 4,4. A 4. ábrából levezetett gondolatmenetünk tehát azt bizonyítja, hogy a vizsgálat során a kísérleti és kontroll csoport között a relatív különbség emelkedett, és így az a feltételezés, hogy az audiovizuális eszközök és anyagok az oktatás hatékonyságát növelik, bizonyítást nyert.

1. táblázat
A Guigan-féle nyerési együtthatók

	Kísérleti csoport	Kontroll csoport
G_1 az indulási és az érkezési szint közötti nyerési együttható	0,478	0,439
G_1 az indulási és a megőrzési szint közötti nyerési együttható	0,676	0,296

A táblázat adatai cáfolják azt a közhitelmet, amely szerint az audiovizuális bemutatók csak az érkezési szintnél jelentkeznek, s nem maradnak meg tartósan. A kísérleti csoport nyerési együtthatója az indulási és az érkezési szint között, éppen ennek ellenkezőjére utal.

Az 1978/79. évi vizsgálat korrelációs elemzésébe az indulási, érkezési, és a megőrzési szint adatain kívül felvettük az elektronika, a matematika és a fizika tantárgyakból év végén kapott osztályzatokat is.

A 2. táblázat adatai alapján feltűnő, hogy a fizika és elektrotechnika jegy közötti korreláció kevésbé szoros, mint a matematika és az elektrotechnika jegy közötti. Ezt csak részben magyarázhatja az a tény, hogy az elektrotechnika nagyon elméletigényes tárgy. Bizonyára szerepet játszik itt az is, hogy a szakközépiskola I. osztályában fizikából mechanikai ismereteket tanulnak, amelyekhez az elektrotechnika csak áttételesen kapcsolódik.

Az indulási és érkezési szint korrelációja a kísérleti csoportnál 0,180, a kontroll csoportnál 0,529. A kísérleti csoport lényegesen jobb eredménye csak úgy lehetséges, ha a győnge és közepes tanulók teljesítménye lényegesen javult. S mivel a vizsgálat az egyetlen változó módszerét követte a javulást döntő mértékben a felhasznált audiovizuális anyagoknak lehet tulajdonítani.

Rangkorrelációs számításaink megegyező képet mutatnak az 1977/78-as vizsgálat eredményeivel. A kontroll csoportban ott sem voltak tapasztalhatók lényeges változások, míg a kísérleti csoport eredményessége lényegesen megnövekedett.

2. táblázat
A vizsgálat eredményeinek korrelációs matrixa

Kísérleti csoport	Indulási szint	Érkezési szint	Megőrzési szint	Elektrotechnika osztályzat	Matematika osztályzat	Fizika osztályzat
Indulási szint	1,000	0,180	0,306	0,222	0,190	0,249
Érkezési szint	0,180	1,000	0,317	0,460	0,201	0,283
Megőrzési szint	0,306	0,317	1,000	0,276	0,246	0,346
Elektrotechnika osztályzat	0,222	0,460	0,276	1,000	0,668	0,381
Matematika osztályzat	0,190	0,201	0,246	0,668	1,000	0,253
Fizika osztályzat	0,249	0,283	0,346	0,381	0,253	1,000
Kontroll csoport						
Indulási szint	1,000	0,529	0,541	0,492	0,535	0,439
Érkezési szint	0,529	1,000	0,537	0,656	0,534	0,488
Megőrzési szint	0,541	0,537	1,000	0,490	0,398	0,367
Elektrotechnika osztályzat	0,492	0,656	0,490	1,000	0,747	0,375
Matematika osztályzat	0,535	0,534	0,398	0,747	1,000	0,429
Fizika osztályzat	0,439	0,488	0,367	0,375	0,429	1,000

3. táblázat
Rangkorrelációs számításaink

	Kísérleti csoport	Kontroll csoport
R_k az indulási és az érkezési szint között	+0,322	0,583
R_k az indulási és a megőrzési szint között	+0,157	0,564

4. Következtetések

Az audiovizuális eszközök és anyagok alkalmazása 70 éves múltra tekinthet vissza Magyarországon. Az eszközök és anyagok vonatkozásában a hatvanas évek végén és a hetvenes évek elején lehettünk szemtanúi ugrásszerű mennyiségi változásnak. Ezt a mennyiségi változást, vagyis az eszközök számának nagymértékű növekedését nem kísérte az adekvát információhordozókkal való ellátás. Ezért az eszközök gyakran használatlanul

porosodtak; ha meghibásodtak, nem volt aki javítsa őket. A pedagógusok nagy része idegenkedett használatuktól, hiszen nem ismerték az eszközök kezelését és akik mégis megpróbálkoztak alkalmazásukkal, a mostoha körülmények miatt gyakran kudarcot vallottak.

Ezt a tarthatatlan helyzetet kívánta megoldani a kormányzat 1973-ban az OOK megalapításával. A helyzet azonban csak lassan javult és kezdetben nem is elsősorban az OOK jóvoltából. A hetvenes évek második felére az alapvető problémák zöme megoldódott. Megfelelő számban álltak rendelkezésre audiovizuális eszközök (bár ezek minősége és szervizelése ma is gond), a 80-as években fokozatosan belépő új tantervekhez kötelező taneszközejegyzékek készültek, melyek szép számmal tartalmaznak audiovizuális anyagokat.

A pedagógusképzésben kötelező tantárgy lett az oktatástechnika és a már működő tanárok nagy többsége is végzett alapfokú tanfolyamokat. Ma is vannak azonban még megoldásra váró problémák. Sokan túlbecsülik az audiovizuális eszközök és anyagok alkalmazásának jelentőségét, gyakran a pedagógusok szerepének kárára. Pedig a korszerű iskola tanítási-tanulási folyamatában is vezető szerepe van a tanárnak, aki szervezi, irányítja az egész folyamatot. Kiválasztja és alkalmazza a módszereket és anyagokat, eldönti, hogy mikor mit a leghatékonyabban alkalmaznia. S egyáltalán nem biztos, hogy mindig az audiovizuális anyagokra célszerű támaszkodni.

Vizsgálataink azt mutatták, hogy ha az audiovizuális anyagokat komplex módon használjuk fel a tanítási-tanulási folyamatban, az oktatási folyamat hatékonyabbá válik. A médiumok számának növelésével azonban nem emelhető automatikusan a hatékonyság, sőt az is lehetséges, hogy egyes témakörökben a hagyományos szemléltetés eredményesebb lehet, mint az audiovizuális anyagok alkalmazása. Mindig a tananyag struktúrája, belső logikája a döntő.

Eredményeink azt mutatták, hogy téves az az elképzelés, amely szerint az audiovizuális anyagok csak a figyelem felkeltésére alkalmasak, a tartós rögzítést nem segítik elő. Nem kevésbé lényeges annak feltárása és rangkorrelációs számításokkal történő ellenőrzése, hogy a kísérleti csoportnál a hatékonyság növekedése elsősorban a gyenge és közepes tanulók fejlődéséből adódott.

Kutatásaink eredményeként sikerült kifejleszteni egy olyan hatékony matrixos médiumkiválasztási módszert, melynek segítségével az audiovizuális anyagok és eszközök, valamint felhasználásuk komplex módon tervezhető. E módszert a tervezők és a gyakorló pedagógusok egyaránt jól felhasználhatják. Fejlesztő munkánk eredményeként kifejlesztünk olyan audiovizuális anyagokat, melyek alkalmasnak bizonyultak arra, hogy a szakközépiskolák számára is terjesztésre kerüljenek és ezáltal az új tanterv elsajátítását segítsék.

5. Soron következő feladatok

Oktatástechnikai eszközök és anyagok jelenleg is nagy számban találhatók már az iskolákban. A kötelező taneszközejegyzékek útján igen sok audiovizuális eszköz és egyre több audiovizuális anyag kerül az iskolákba, melyek azonban jelenleg még inkább külön-külön kerülnek felhasználásra, mintsem egységesen. A 6. sz. Országos kutatási főirány keretén belül végzett kutatások során az OOK kifejlesztett néhány oktatócsomagot,

melyeknek célja éppen az volt, hogy a taneszközöket együttesen használjuk fel az oktatás folyamatában. Az oktatócsomagok lényegében beváltották a hozzájuk fűzött reményeket, azonban költségtényezők miatt nem várható, hogy a közeli években sok oktatócsomag készüljön és ezek nagy számban az iskolák rendelkezésére álljanak. Ezért a következő években a fejlesztésben arra kell törekedni, hogy az oktatócsomag elemek modulszerűen, önállóan is felhasználhatók legyenek, és az egyes modulok összerakásából álljon össze az oktatócsomag. Az oktatócsomag alkalmazásokkal egyidejűleg fontos feladat az eszköz-együttesek (multi-média rendszerek) optimalizálásának kérdése. Az OOK ötéves középtávú kutatási tervében hangsúlyozottan szerepel az oktatástechnikai rendszerek távlati fejlesztésének kérdése.

A további eredményes munkának elengedhetetlen feltétele, hogy az egyes médiumok hatását megbízhatóbban feltárjuk, jobban megismerjük, hogy milyen primér és szekunder hatásokat váltanak ki a tanulóknál.

A tantárgyi sajátosságok és a tantárgyak logikája befolyásolja az audiovizuális eszközök és anyagok alkalmazását. További vizsgálatok során arra kell fényt derítenünk, hogy ezek a belső kapcsolatok – amelyek pl. az elektrotechnika, a fizika és a matematika között fellelhetők – mennyire meghatározóak a szemléltetés szempontjából, mennyire kell az audiovizuális anyagok tervezésénél ezeket figyelembe venni és tervezhetők-e olyan oktatócsomag modulok, amelyek segítségével a tantárgyi koncentráció is jobban megvalósítható

IRODALOM

- Biacs P.*: Az audiovizuális eszközök hatékony felhasználásának és oktatásgazdaságosságának néhány kérdése. In: Pedagógiai Technológia 1980/4.
- Gagne, R.*: Is Educational Technology in Phase? In: Educational Technology 7–14 pp.
- Nagy S.*: A tananyag és az oktatási folyamat tervezésének időszerű kérdései. In: Tankönyvkiadó Bp. 1979. 159. o.
- Nagy S.*: Új periódus az oktatáselmélet fejlődésében. In: Magyar Pedagógia 1980. 4. sz. 399–412. o.
- Pál L.*: Az innováció – a haladás központi tényezője. In: Magyar Tudomány 1981. 4. sz. 241–242. o.
- Szkatkin, M. N.*: Osznovnye napravlenija i ispolzovanija peredovogo pedagogicseskogo opüta. In: Szovetszkaja Pedagogika 1979. No. 2.
- Szücs P.*: Az oktatástechnikai eszközök és anyagok alkalmazásának kérdései. In: Pedagógiai Szemle 1979. 10. sz. 905–914.
- Zibolen E.*: Jelentés a neveléstudomány helyzetéről. In: Magyar Pedagógia 1980. 4. sz. 387–398. o.

FÜGGŐSÉGI VISZONYOK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANULÓKÖZÖSSÉGEKBE

Az ember tevékenységének jellegétől és ezzel szorosabban vagy lazábban kapcsolatban levő egyéb megnyilvánulásaitól függően, különböző viszonyrendszerekben él. Az iskolás-gyermek különösen sokszínűben. Egyszerre tagja például egy korosztályi illetve nemi jelleg alapján szerveződő csoportnak, a családi-rokonsági-szomszédi kapcsolatrendszernek, a baráti körnek, ahol mindenhol a személyes motívumok dominálnak, valamint az iskolai viszonyrendszernek, azon belül alapközösségének és esetleges funkcionális közösségének, ahol bár kapcsolatait át meg átszövik iskolai és iskolán kívüli személyes viszonyai, lényegében mégis tanulmányi és mozgalmi tevékenysége határozza meg pozícióját.

Az iskolai nevelés feladatát alapvetően megszabja az az igény, hogy egyrészt aktuálisan segítenie kell a gyermeknek a számára legmegfelelőbb és legkielégítőbb helyet megtalálni ebben a bonyolult viszonyrendszerben, másrészt fel kell készítenie őt a felnőtt társadalom viszonyaira, mégpedig nem egyszerűen a jelenlegi társadalmi kapcsolatok elfogadására, hanem egy fejlődő társadalom viszonyrendszerének alakítására is. „Személyiségfejlesztésen mindenekelőtt a társadalmi aktivitás személyiségbeli lehetőségeinek megteremtését értjük ... meghatározott minőségű, szocialista-kollektív irányultságú tevékenységet és magatartást.”¹ Ez a fejlesztés érinti az ismereteket, a készségeket, a tulajdonságokat és még számtalan más emberi tényezőt, nem utolsósorban az emberi viszonyokat, s ezek alakításának képességét, hiszen éppen ezek feltételezik és fejlesztik az ismereteket, készségeket, tulajdonságokat és az egyéb emberi tényezőket is. A mindenoldalú nevelés lényegében *viszonyokra nevelés viszonyok által*.

Az iskolában a társadalmi viszonyokra való felkészítés, a kollektív irányultságú aktivitásra nevelés, közösségi keretek között megy végbe. Az iskolán belül a gyermekek kapcsolatai, a szervezettileg egyszerűen csoportviszonyoknak tekinthető kötelékek, céljaikban és potenciálisan közösségi viszonyok, és eképpen is kell kezelnünk őket. Ezért az iskolában a személyiségfejlesztés és a közösségfejlesztés kölcsönhatásban történik.

¹ Pedagógiai Lexikon, Tankönyvkiadó, Bp. 1971. 163. o.

A fent vázolt bonyolult kapcsolatrendszer elemei közül e tanulmányban az iskolai-mozgalmi formális függőségi kapcsolatokat emelem ki és azokat elemzem, mivel úgy vélem, hogy egy közösségi típusú viszonyrendszernek ez olyan kulcseleme, mely a többi viszonyelem tekintetében is katalizátor lehet.

A társadalmi viszonyrendszeren belül – és így az iskolai közösség viszonyrendszerében is – kialakulnak függőségi viszonyok és pozíciók. Ezek első megközelítésben egyszerű hierarchikus láncolatot, vezetői–vezetetti kapcsolatot alkotnak. Valójában bonyolult interperszonális és csoportközi kapcsolatokról van szó, kölcsönös kapcsolatokról, átfedésekről és folyamatos változásokról. Ezek a szervezet, a feladat és a környezet jellegétől függően magukra ölthetik a vezető–beosztottak szigorúan szabályozott hivatalos ranglétrájának formáját, máskor, vagy éppen egyidejűleg jelenthetik a munka különböző szintjét és területeit képviselő munkatársak együttműködését. A függőség jelenthet alárendeltséget, fölérendeltséget vagy mellérendeltséget, egymást követően vagy egymást átfedően. Az iskola sajátos jellege miatt a pedagógus–gyermek viszonyban erősen érzékelhető a hierarchikus függés, ugyanakkor az iskola fejlesztő funkciója folytán ezzel egyidejűleg érvényesül az önkormányzatban megtestesülő együttműködés. A függőségi viszonyokat áthatják a személyes kapcsolatok, ezeket pedig a függőségi viszonyok.

A vezetés a hatékony működésre, s ahhoz szükséges feltételek biztosítására irányuló tevékenység, s egyszersmind sajátos interperszonális befolyásolási rendszer.² *Feladata:* az objektív célok és feladatok megfogalmazása, a szervezés, a mozgósítás és a koordinálás a végrehajtásban, a tevékenység értékelésében a szervezet értéknormáinak megfelelő követelmények meghatározása, az ellenőrzés és a szankcionálás.

A korszerű vezetésfogalom a vezetést a szervezet komplex, önön működéséből fakadó kollektív funkciójának tekinti,³ amelyet – a szervezet és a tevékenység jellegétől függően – gyakorolhat maga a közösség, illetve akár egészében, akár elemeiben átruházhat személyre vagy személyekre. Így válhat a vezetés, éppen a szervezet működésének elősegítése érdekében, önálló funkcióvá. Az önállósulás történelmi folyamatának paradox következménye, hogy a szervezeten kívül vezető is „leadhatja” funkciója egy részét a kollektívának vagy egyes tagjainak, a közösségtől ráruházott vezetést ismét le lehet bontani.

Egy közösségi jellegű szervezetben, mint amilyen az iskola és különösképpen a mozgalm, azonban érvényesülnie kell a vezetés eredeti, kollektív funkciójának, és az ehhez kapcsolódó felelős függés logikájának. A vezetés és részelemeinek kollektivitási szintje és gyakorlásának módja szempontjából, az iskolában a pedagógusok személyi vezetése, valamint az önkormányzaton belül az összkollektíva, a testületek és az aktíva szintje nyer különös jelentőséget.

² A vezetésstudományi szakirodalom klasszikusai (H. Fayol, Ch. Barnard, H. Simon, F. W. Taylor, L. Pietrasinsky, D. M. Gvistianj) és magyar szakértői (Bene L. Borgos Gy. Dobossy Gy. stb) e két aspektust emelik ki a vezetésen belül, míg a szociometrikus vezetésfogalom a vezető személyére helyezi a hangsúlyt.

³ L. Hiebsch H. – Vorwerg M.: Bevezetés a marxista szociálpszichológiába, Kossuth kiadó, Bp. 1967.

A társadalmi életben megszokott függőségi viszonyrendszer, ezen belül a vezetés-végrehajtás komplex folyamata a gyermekközösségben a maga teljességében nem értelmezhető. A gyermek nem képes az egyes vezetői feladatokat a vezetői önállóság szintjén megoldani, gyermeki-tanulói szituációjánál fogva nem is kerülhet olyan helyzetbe, hogy ez szükségessé váljon. A vezetés feladatát elsősorban a pedagógus látja el mint felnőtt irányító és mint a közösség felnőtt tagja. A gyermekközösség az önkormányzaton keresztül gyakorolja a szintjének megfelelő kollektív vezetést.

1. *A pedagógus vezetés egyrészt direkt személyi vezetés, másrészt az önkormányzatba való beépülés.* Direkt és személyi még akkor is, ha a pedagógus testületről és annak egységes ráhatásáról van szó, mert a gyermekekhez a vezetői hatás a pedagóguson keresztül érkezik. Az önkormányzaton belül a pedagógus egy személyben külső-felső irányító és az önkormányzati egység vezetője, a kollektív vezetésnek életkoránál és tapasztalatánál fogva elfogadott „első embere”, aki a munka végrehajtásában részt vehet, de személyében és pozíciójában mégis a vezetést testesíti meg. A vezetésnek ez a két oldala – direkt személyi és az önkormányzaton belüli –, együtt érvényesül. Ha a direkt vezetés irányába eltolódás történik, a kollektív vezetés funkciói háttérbe szorulnak, a közösségfejlesztés folyamatában torzulások történnek.

A gyermek a vezetés teljes értelmében nem lehet vezető. Erre azonban nincs is szükség. Az iskolának nem feladata, hogy teljes értékű vezetőként működtesse a gyermeket, sőt az sem, hogy erre felkészítsen. Lehetőség és szükség van azonban arra, hogy a gyermekek a maguk tevékenységi körén belül megéljék a vezetés élményét, és arra, hogy előkészítést kapjanak egy esetleges későbbi vezetői kiválasztásra. A gyermekközösségben tehát vezetésről és a vezetés gyakorlásáról *potenciális és részleges* értelemben beszélhetünk. Potenciálisról abban az értelemben, hogy minden gyermek lehetőséget kap arra, hogy már a gyermekközösségben gyakorolja a vezetés egyes elemeit képességeinek megfelelő szinten, részlegesen pedig abban az összefüggésben, hogy a pedagógus (testület) a vezetést megosztja a gyermeki önkormányzattal. Egy-egy tevékenységet, vagy annak egyes elemeit eleinte a vezetési készség fejlesztése céljából, majd – a közvetett irányítás fokozatain keresztül – a tényleges működtetés céljából, átengedi a gyermekközösségnek. Itt a vezetési funkciónak először a kapcsolatteremtő – interperszonálisan befolyásoló – aspektusa kerülhet előtérbe, s csak fokozatosan bontakozhatnak ki a működtető (célkitűző, tervező, szervező, ellenőrző, értékelő) elemek.

2. *Az önkormányzaton keresztül* valósulhat meg igazán a gyermek részvétele a vezetésben és a végrehajtásban. Önkormányzat nélkül – éppen a pedagógus irányítás személyi jellege és a gyermeki tevékenység sajátosságai folytán – minden gyermeki tevékenység csakis irányított, utasított feladat-megoldás lehet, nyilvánvalóan vagy kevésbé nyilvánvalóan elfogadó, illetve elutasító formában.

A gyermekvezetőknek is egyedüli fóruma az önkormányzat. Ez ugyanakkor nemcsak a vezetést foglalja magába, hanem a végrehajtást is, feltételezve és biztosítva, hogy közösségi feladatok vezetéséről és végrehajtásáról van szó, a közösség iránti felelősséget jelentő részvételről.

Egyes önkormányzaton kívül eső megbízatások, mint pl. a lecke-felelős, vigyázó stb. semmiképpen nem jelentenek vezetői pozíciót és vezetői funkció-megvalósítást. Amennyiben mégis a vezetéshez hasonló megjelenési formát öltenek, s ennek megfelelő presztízszt

élveznek anélkül, hogy az önkormányzat viszonyrendszerébe tartoznának, az egészséges viszonyrendszer fejlesztése ellen hatnak, a pedagógus „meghosszabbított kezeivé” válnak.

A gyermekönkormányzaton belül tehát elvileg már érvényesül a vezetés-végrehajtásnak – potenciális és részleges – komplex folyamata, mégpedig a közösségi viszonyokra jellemző módon, nem elsősorban a vezető személyeken, hanem a kollektív vezetés funkciójának gyakorlásán keresztül. Így egyszerre érvényesül a kollektíva vezető tevékenysége és az átruházott személyi vezetés, az utóbbi azonban mindig a kollektíva megbízottjának szerepében.

A gyermeki önkormányzaton belül az összkollektíva, a testületek és az aktíva szintjét különböztetjük meg. Figyelemre méltó tünet, hogy a pedagógusok ezeket a kollektív vezetői szervezeteket és funkciókat alig tudják ténylegesen megkülönböztetni és valóban önkormányzati szinten irányítani. A szervek és a fórumok nem élnek. Vagy direkt irányítással helyettesítik be a kollektív önkormányzati vezetést, vagy olyan önállóságot várnak el a gyermekvezetőktől, melyre azok nem képesek, ugyanakkor megfosztják őket a kollektív döntés és a kollektív felelősség támaszától. Ezért érdemes áttekinteni ezeknek az önkormányzati szinteknek az optimális működését.

a) Az összkollektíva

A kollektíva egésze ritkán, illetve csak részlegesen gyakorolja a vezetést. Egészen kis közösségekre, valamint a mozgalmi–társadalmi szervezetekre jellemző a *céltitűzésben és értékelésben* megnyilvánuló kollektív döntés. Ennek fóruma általában a közgyűlés, a taggyűlés. Az iskolai önkormányzatban – lévén mozgalmi keretek között érvényesülő funkció –, a csapatgyűlés, a rajgyűlés, vagyis a kollektíva adott egységének megfelelően a tagság egésze gyakorolja a vezetést, illetve annak egyes elemeit. Az itt hozott döntések meghatározzák és keretbe foglalják az egész közösség tevékenységét, ezek alapján történik meg a szükséges testületi és személyi megbízások kijelölése. A testületi és egyéni döntések és cselekedetek az összközösségi döntés keretein belül további részletkérdésekre irányulnak. Nem állhatnak szemben a közösség határozatával, a testület és az egyén az összközösségnek mindig felelős. Ez a beszámoltatásban és az értékelésben válik különösen nyilvánvalóvá.

Az összközösségi döntések kerete tehát adott, érvényesülése azonban általában nem éri el a szükséges és a lehetséges szintet. Az önkormányzat logikája szerint a havonta sorra kerülő raj-össze-jövetelek lennének a kollektív tervezés, szervezés, értékelés fórumai. A rajmunkaterv vizsgálatának tanúsága szerint azonban ezeknek a kollektív fórumoknak a száma már a tervezés időszakában a minimálisra csökken, mivel a különböző ünnepi megemlékezések, csapatszinten meghirdetett akciók rajkeretben történő megrendezése, „kimerítik” a havonta egyszeri kötelező alkalmat. Az önkormányzati munka, a rajtevékenység megszervezése, úgy tűnik nem igényli egy-egy újabb fórum beiktatását. A csapatok többségénél kialakult hagyománya van az év eleji alakuló–tervező, valamint a félévenkénti, évenkénti egy alkalommal tartandó értékelő–választó rajgyűlésnek. A többi általában a tanárok–osztályfőnökök elfoglaltságának függvénye.

Az általános iskolai Nevelési és oktatási terv (1978) az osztályfőnöki és mozgalmi munka jobb egymásra épülése céljából az *osztályfőnöki óráknak* is nagyobb szerepet szánt ebben az összközösségi döntési–szervezési folyamatban. Az órák elején eddig is igénybe

vett 5–10 perces szervezési idő helyett a közös tervezés és beszámoltatás jogszerűen és szervezeten beépülhet az órába, sőt számos osztályfőnöki óra lehet bizonyos tevékenységek tervezésének, szervezésének, sőt végrehajtásának kerete. Az osztályfőnöki órák tematikája tartalmazza magának az önkormányzatnak a problémáit, sőt munkájának értékelését is.⁴ Az iskolai és a mozgalmi irányításnak ez az egymásra épülési formája új eredmények és új problémák forrása lehet. Új eredményeké azáltal, hogy az osztályfőnökök tudatos tervező munkájának fejlődésével és a szaporodó tapasztalatok mértékében, lehetőségeket nyújt a kollektíva aktivizálására, a közös ügyek közös elintézésére. Szervezetileg biztosítja a céltudatos együttléte és keretbe foglalja a tevékenységet. Új problémáké pedig éppen azáltal, hogy a kötelező és az önkéntes, az iskolai és a mozgalmi ilyen szintű egyeztetése az önkormányzati demokratizmust veszélyeztetheti.

Az összközösségi döntés a mozgalmi önkormányzattól függetlenül, illetve azzal hol összefonódva, hol attól teljesen elkülönülve, szervezetileg és formailag legkialakultabb a *napközi otthonban*, ahol a heti értékelés és a tervezés rendje, a közösen eldönthető kérdések köre⁵ pontosan követi a gyermekek által közösen megvalósítható tevékenységeket, a kisgyermekkortól a serdülőkorig tartó fejlődési és önállósodási folyamatot. Ennek megvalósulása szinte kizárólag a személyi feltételek függvénye. Sajnálatos, hogy éppen ezen a területen nincs mindenütt biztosítva a legmagasabbrendű pedagógiai irányítás, valamint a napközi otthonok túlszűfolttsága, s az, hogy a napközi otthoni felvétel egyre több területen szinte az alsó tagozatra zsugorodik. Így az önkormányzó képesség fejlesztésének folyamata akkor szakad félbe, amikor a gyermekek éretté válnának annak teljesebb megvalósítására.

Az összközösségi döntés jogkörének érvényesülése természetesen a közösség fejlettségének szintjétől is függ. A kollektív döntés elvét a közösség kialakulásának első pillanatától érvényesíteni kell, a tényleges döntésre való képesség kifejlesztésének céljával és igényével. Sőt, a legerőteljesebben éppen az első szakaszban kell érvényesíteni. Ekkor, a pedagógus erőteljes tartalmi és szervezési irányítása mellett, éreztetni kell a kollektív döntés jelentőségét, alkalmat kell adni a potenciális aktíva kibontakozására. Ugyancsak erőteljesen kell érvényesülnie a kollektív döntésnek akkor, amikor a közösség egyes kérdésekben vagy a kérdések többségében már megérett az önállóságra. Abban az időszakban azonban, amikor a közösség kibontakozása, az aktíva erősödése és erősítése van napirenden, legkevésbé célszerű a lendületet esetleges formális kollektív döntésekkel fékezni. Ebben az időszakban a fő kérdésekre kell korlátozni az összközösségi döntést, a többi pedig a vezetőség vagy az aktíva hatáskörébe utalni.

b) A testület

Az összközösségi fórumok meghatározzák a közösség életének legfőbb kérdéseit és kereteit, de nem jelentik és nem is helyettesíthetik magát a *vezetés folyamatát*. A *folyamatos irányító munkát az összközösségnek alárendelt testület végzi*.

⁴ Osztályfőnöki kézikönyv, Bp. 1979; Tóth Sándorné: Az osztályfőnöki óra és az úttörőmunka, Úttörővezető, 1981. 1. 7. o.

⁵ Útmutató a napközi otthonok számára, OM. 1978.

A testületeknek az önkormányzaton belül kettős szerepük van: *operatív és képviselői*. A testületek az egyes szervezeti szintek, illetve *egységek vezető szervei*. Az iskolában az alap- és funkcionális közösségek vezetőségét alkotják. (Az iskolán—úttörőcsapaton belül az úttörő tanács, az osztályon-rajon belül a rajvezetőség vagy rajtanács, a funkcionális közösségeken belül pl. a szakköri vezetőség, a napközis vezetőség vagy az UG-parancsnokság stb.). Feladatuk, hogy szervezzék, koordinálják a munkamegosztást, a tevékenységek lebonyolítását, valamint a belső és külső kapcsolatokat, ellenőrzik és elemezzék a munkát, ennek alapján tegyenek javaslatot a közösségnek az értékelésre, egyes esetekben annak megbízásából szankcionáljanak. Az operatív testületi munka ezért a vezetésre-végrehajtásra nevelés leghatékonyabb iskolája, ahol a testület tagjai megtanulják a vezetést és a közösség iránti felelős függést, megvalósulhat a közösség tagjainak bevonása a vezetők kiválasztásába, a végrehajtásba, majd a testületi munkába. Ez — mivel indirekt irányítást feltételez — a legnehezebb pedagógiai feladat, ezért kevés helyen él igazán.

Kilencvenhat rajmunkatervet és közel ennyi osztályfőnöki munkatervet, ötvenkét csapat-munkatervet átvizsgálva rendszeres és megtervezett testületi ülésekre elvélve bukkantam. Rajvezetőségi ülésekre történő utalást négy helyen találtam. A naplókából megállapítható, hogy a rendezvények szervezése minden esetben a rajvezetők vagy a szaktanárok feladata még rajszinten is. A többszáz gyermekre kiterjedő időmérleg-vizsgálatban gyermektestület által szervezett programot nem találtam. Ez természetesen nem bizonyíték, hiszen máshol lehet, sőt az is előfordulhat, hogy a gyermekek elfelejtkeztek róla vagy a vizsgálat időpontjában nem tartottak ilyet. Mégis valószínűsíti azt a feltételezést, hogy folyamatos és érdemi testületi munka nem folyik. Néhány kivételtől eltekintve ebben erősítették meg a gyermekvezetőkkel képző-táborokban folytatott személyes beszélgetéseim is.

—Az úttörő-tanács ülései a legtöbb csapatnál rendszeresek. Hatás- és feladatköre a dokumentumokban tisztázott, a gyakorlatban azonban gyakran leszűkül. Az úttörő-vezetők nem ismerik komplex feladatkörének elemeit, bár az több helyen is dokumentálva van.⁶ Legtöbbjük teljesen tájékozatlan ezen a téren, sokan csupán javaslattevő szervnek tartják, mások jutalmazó—büntető funkcióját ismerik.

A *funkcionális közösségek* esetében még kevésbé beszélhetünk testületi vezetésről. Ezek zöme szakjellegű, szaktanárok által irányított, ahol *keves tényleges tere van* a mozgalmi jellegű testületi döntésnek, a kollektív vezetésnek. Ezért van az, hogy minden határozat ellenére pl. a szakköri önkormányzat csak névleg él. Tényleges mozgalmi tevékenységet a jelenlegi kereteken belül alig tudunk kialakítani, azt, hogy jellegük nem mozgalmi, nem önkormányzati, szemérmesen leplezzük.

A *testületek* — egészében és vezetőiken keresztül — önkormányzati *képviselői szervek*. Az egyes közösségi egységek érdekeit képviselik, véleményét tolmácsolják, részvételét biztosítják a nagy közösség ügyében, az összközösségben meg nem vitatható és el nem intézhető ügyeket a kis és nagy közösségek érdekeit egyeztetve intézik. Így a képviselői rendszere bekapcsolja a kollektívába az összes alapvető és funkcionális közösséget. A képviselői elv lényege, hogy a képviselő elsősorban nem saját érdekeit és véleményét képviseli, hanem annak a közösségéét, amely őt megbízta. A testületek kiválasztása az összkollektíva joga (a csapatgyűlés választja meg az úttörő-tanácsot, a rajösszejövetel a raj-vezetőséget stb.), ezért ennek tartoznak felelősséggel, beszámolási kötelezettséggel. A

⁶MUSZ Szervezeti és működési szabályzat; Útmutató az úttörőtanácsok működtetéséhez.

célkitűzés és értékelés döntési joga is az összközösségé. A testület ennek alapján látja el a folyamatos vezetés feladatát, ami lényegében nem más, mint a kollektív döntés előkészítése, majd végrehajtása.

A képviseleti elv szervezetenként biztosítja az információáramlás lehetőségét. A vélemények, javaslatok, érdekek egyenes úton jutnak el az alapközösségektől a vezető testülethez, illetve a vezető testületektől az alapközösségekhez. A közösségi (alapközösségi és vezetőtestületi) döntéseknek érvényt kell szerezni és gondoskodni megvalósulásukról, különben a vezető testület cselekvő testületből vitaforummá alakul át. Ezt a célt szolgálja és biztosítja annak az elvnek az érvényesülése, hogy az önkormányzatban belül a képviselet és a vezetés nem válik el. Az alap- és funkcionális közösségek képviselését azok vezetői látják el.⁷ Ez az elvileg helyes és gyakorlatilag hatékony rendszer azonban veszélyeket is rejt magában. Az önkormányzat nem személyek hierarchiája, hanem a testületi demokrácia megtestesülése, mégis hierarchikus felépítésű és a vezetői testületekben olyan személyek vesznek részt, akik vezetői pozícióban vannak. Az egyik veszély az, hogy a képviselt személyek nem közösségi hanem személyi pozícióból nyilatkoznak. A másik veszély abból adódik, hogy a gyermekvezetők, a nevelő segítő társának pozíciójában érezve magukat, könnyen a felnőtt normáit és értékeit követik. Ez lehetőséget teremt arra, hogy elszakadjanak társaik esetlegesen más, vagy csak részben más, esetleg mást is tartalmazó normáitól, elvárásaitól, sőt arra is, hogy rajtuk keresztül a pedagógus hamis információkat kapjon.

A gyermekvezető elszakadhat társaitól, hivatalnökká válhat, a pedagógus szem előtt tévesztheti a közösségben lappangó véleményeket, érdekeket, információkat. Jó védekezést jelent e veszélyekkel szemben a kibővített aktívával való gyakori találkozás. Ennek egyik formája a csapat-parlament. A tapasztalatok szerint ezek – megfelelő előkészítés és vezetés esetén – jól szolgálják a közösség és vezetőség kölcsönös informálódását, a problémák széles körű elemzését.

A tapasztalatok azonban azt is bizonyítják, hogy gyermeki közegben a magasabb szintű parlamentek nem hatékonyak. Ahol nem az adott közösség élő problémáit vitatják meg, ott semmiféle játékos keret nem segít. Az információk a felmenő rendszerben, a felnőtt elképzelésekkel összefonódva eltorzulhatnak és elbürokratizálódhatnak. Éppen ezért inkább a kisebb közösségekben – rajokban, osztályokban stb. – zajló tanácskozások sűrítésére lenne nagy szükség.

c) Az aktíva

Az aktíva, aktivista fogalom egyszerre jelent önkormányzati pozíciót (nem vezetői vagy vezető testületi rangot, hanem közösségi elfogadottságot) és közösségi hovatartozást, felelős, tevékeny magatartást, vagyis „a közösség erkölcsi mércéjével mért erkölcsi-politikai minősítést”.⁸ „Az aktíva tagja az, akire a közösségi magatartás konstruktív formája jellemző; aktivista a közösség tagjainak meghatározott típusa. Természetes tehát, hogy a tisztviselők közülük kerülnek ki, de ez már kivívott rangjuk, tapasztalatuk, erkölcsi

⁷ Horváth Lajos: A tanulói önkormányzat fejlődésének útjai, Akadémiai kiadó, Bp. 1979. 56. o.

⁸ Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája, Tankönyvkiadó, 1966. 360. o.

érettségük *következménye*. Ezért az aktíva tagjai közé soroljuk azokat a gyermekeket is, akik ugyan nem töltenek be semmiféle tisztséget, de valóban „szívkön viselik” iskolájuk ügyeit-bajait. Az aktíva így egyúttal az eljövendő tisztségviselők kiválasztásának forrása és tartaléka is.”⁹

Az *aktíva* a gyermekönkormányzaton belül a *gyermekvezetők és tisztségviselők rendszerét* jelenti. Mivel gyermekintézményekben a nevelők közössége egyúttal a gyermekközösség vezetője, így a vezetők – a gyermekvezetők – is aktivistáknak tekinthetők, akik nem önálló vezetői a szervezetnek, hanem a pedagógusok és a közösség megbízottai. A jelenlegi mozgalmi struktúra igen széles körű tisztségviselői rendszerében olyan aktivista alig akad, akinek tisztsége ne lenne.

Felvetődik ilyenformán a kérdés, hogy mekkora lehet egy jól szervezett közösségben az aktíva? Minden tisztségviselő (értve ezalatt mindazokat, akiknek tisztségük van, tehát a gyermekvezetőket is) aktivista-e? S minden aktivista tisztségviselő-e? Nevelési feladataink szükségessé teszik-e, hogy minden gyermeknek legyen tisztsége? Az iskolai-mozgalmi tevékenységrendszer igényli-e ezt? A kérdések szorosan összefüggnek egymással, de elsősorban a tevékenységrendszerből kiindulva válaszolhatók meg.

A nevelőközösség a konkrét tevékenységek megvalósítása céljából feladatokat teremt. A feladatok ellátásához megfelelő vezetői-tisztségviselői rendszerre van szükség. Így az egyes gyermekvezetők és tisztségviselők feladata konkrét, munkájukkal tényleges szükségletet, igényt elégítenek ki. Ha a tisztséghez keressük a feladatot, akkor a dolgok logikája megfordul, a tisztség üres, tartalmatlan, formális marad. Ha feladathoz rendeljük a tisztséget, úgy a tisztség nem más, mint a feladat megvalósításának kerete.

Ha gazdag, színes, tartalmas a közösségi tevékenységrendszer, akkor a gyermekek többsége bekapcsolódik a feladatok ellátásába. A tartalmas feladatot felelősséggel ellátó tisztségviselő mindenképpen aktivista. A feladat nélküli tisztségviselő nem aktivista, de nem is igazán tisztségviselő. Kevés nagyobb veszélye van a formális, tartalmatlan iskolai és mozgalmi pozíciók kialakításának, mint az a morális következmény, hogy a gyermek megtanulja, munka és felelősség nélkül is lehet tisztséget viselni. Jól szervezett, tartalmas közösségi tevékenység esetén a tisztségviselő természetesen aktivista, gyenge közösségi munkánál viszont két irányban torzulhat el az értelmezése: szervezeten kívüli aktivistának tekinthetik azt, aki morálisan semmiképpen sem tekinthető annak, illetve nem kap feladatot az sem, aki morálisan érett rá.

Az iskolai tapasztalatok és felmérések e téren meglehetősen lehangoló képet mutatnak. A tevékenységfajták választéka túlságosan szegényes. Viszonylag általánosnak mondható, hogy legnagyobb előfordulása a sport, a turisztika, a rendezvényjellegű kulturális munka, a szereplés. Még nagyobb baj, hogy ez a szegényes választék is esetleges. A sport-programok gyakorisága a településjelleg függvénye. Sok helyütt a jelzés csak a kívánságra utal vagy jobb esetben évi 1–2 alkalomra. A kulturális rendezvényeknél túltengenek a központilag szervezett versenyek, ünnepélyek, megemlékezések, az ezekre való felkészülés, az énekkari próbák, a szakköri foglalkozások.

Az esetlegesség azonban nemcsak a gyakoriság szempontjából vetődik fel. Jellemző, hogy a kis közösségekben folyó tevékenységek aránya igen kicsi. Így az alapközösségek önkormányzati tevékenységére, az aktivisták önálló vezető-irányító munkájára szinte lehetőség sem nyílik. Az egyes alkalmak a rajmunkatervektől és a gyermekek javaslataitól szinte teljesen függetlenül, a rajvezető vagy valamelyik

⁹ Uo.

szaktanár lelkesedésétől vagy az ad hoc alkalomtól függően szerveződnek. Az ötödik és hetedik osztályok programjai között még formai különbség is alig tapasztalható. Így nyilvánvalóvá válik, hogy az aktivisták tudatos működtetése, folyamatos felkészítése, feladatkörüknek tevékenység-tartalommal való megtöltése legalább ilyen esetleges, az önkormányzattól szinte teljesen független. A néhány kivételen jó példa pedig azt bizonyítja, hogy ez lenne a járható út az aktivisták fokozatos önállósításához, s ezzel együtt a közösségi élet gazdagításához.

A kérdésre tehát, hogy minden tisztségviselő aktivista-e, azt válaszolhatjuk, hogy minden tartalmas tisztséget valóságosan, felelősen ellátó tisztségviselő igen, természetesen beleértve ebbe a gyermekvezetőket is. Nem lehet véletlen, hogy a gyermekvezetők igen gyakran vezetői közösségükben (az úttörő tanácsban, az esetlegesen megkülönböztetett aktív-gárdában) érzik magukat jól, nem pedig a rájuk bízott közösségben. Ha a tevékenységek nem adnak lehetőséget a közösségen belüli folyamatos együttműködésre, nem nyújtanak vezetői sikereket, vezetői élményeket, a gyermekvezető nem érzi magát a közösség igazi vezetőjének s a felső döntések képviselőjeként elidegenül a rábízott közösségtől. Oka lehet ennek a jelenségnek az is, hogy a gyermekközösség mai szervezete túlhierarchizált. A fiatalabb gyermek sokszor nem is akar igazán vezető lenni, esetleg nem is képes rá, csak arra vágyik, hogy aktivizálja magát, feladatot kapjon, s ahol nincs sokak számára tartalmas feladat, ott ehhez vezetői tisztséget kell vállalnia. Ilyenkor a gyermek mint vezető, magára marad, a rábízott közösség tagjai nem követik, s hasonló képességű vezetőtársai körében talál kapcsolatokra. Nem csoda, ha közöttük bontakozik ki, s személy szerint jól érzi magát, él-hal a mozgalomért, annak jó aktivistája, de nem vezetője.

A kérdés másik felére, arra tudniillik, hogy minden aktivista tisztségviselő-e, határozott *nemmel* kell felelnünk. Aktivista mivolta a gyermeknek belső, személyes, elsősorban akarati, beállítottságbeli, és nem képességektől függő jellemzője. A tisztség ellátása pedig mindenképpen megkívánja bizonyos képességek – minimális vezetői készség, folyamatos tevékenység ellátásához szükséges kitartás stb. – megfelelő szintjét. A közösség apróbb feladatokkal, kisebb-nagyobb, rövidebb majd hosszabb távú megbízatásokkal megteremtheti ezeket a képességbeli feltételeket azoknál akiknél hiányzik, és ezzel alkalmassá teheti őket is a tisztségviselésre.

Az aktív tehát nemcsak a tisztségviselőkből, hanem mindazokból a gyermekekből áll, akik a közösség értékrendjét, normáit elfogadják, azzal érzelmileg-tudatosan azonosulva a közösségért mindig tevékenykedni készek. Az aktív a vezetés legfőbb segítsége, utánpótlása, tanácskozó testülete. Ezek a gyermekek – ki hamarabb, ki később – megérnek arra, hogy tisztséget kapjanak a közösségtől. Közülük kerülnek ki a vezető tisztségviselők (gyermekvezetők); a tisztségviselők, a felelősök, akiknek folyamatos megbízatásuk van; az alkalmi (ad hoc) vezetők rétege, utánpótlása. A vezető tisztségviselőket elsősorban önállóságuk foka, képességeik szintje, kezdeményező-készségük különbözteti meg társaiktól.

Iskolai-mozgalmi gyakorlatunkban még ma is eléggé elterjedt nézet, miszerint a közösségi aktivitás legjobb eszköze, ha minden gyermeknek felelős tisztséget adunk. Ezzel szemben veszélyes illúziótól szabadulunk meg, ha tudomásul vesszük, hogy nem minden gyermeknek kell tisztségviselőnek lennie, sőt még aktivistának sem.

A közösség szintjének, saját szintjüknek megfelelően vannak egyszerű, tisztség nélküli tagok, akik csak erős ráhatással vonhatók be a közös munkába, erős irányítással tudnak bármiféle közösségi feladatot ellátni. A teendő: minden egyes gyermeknek megfelelő feladattal való ellátása, s fokozatosan egyre bonyolultabb feladatokra, sőt később tisztség-

viselésre való alkalmassá tétele. Ehhez arra van szükség, hogy rendszeresen alkalmat teremtsünk számukra közös erőfeszítést, tartós együttműködést igénylő feladatok megoldására, a közösségi feladatok végrehajtásában való részvételre. A közös feladat során szerzett élmények, sikerek, a közös érdek felismerése ad alapot a magasabbrendű feladatok ellátásához szükséges képességek kibontakozásához és a közösségi aktivitás kialakulásához.

Már Makarenko is megállapította, hogy minden közösségben természetesen vannak passzív gyermekek, sőt esetlegesen negatív réteg is kialakul, akik tisztségviselésre nyilvánvalóan nem alkalmasak, nem is sorolhatók még az egészséges, pozitív rétegbe sem. Ezt azóta nemzetközi és hazai kutatások is megerősítették, az illúzió mégis tartja magát.

Ha tudomásul vesszük a tényeket, s a tisztségre éretlen gyermektől nem követelünk többet mint amire képes, de lehetőséget teremtünk számára az aktivitáshoz, önmaga fejlesztéséhez, ezzel együtt megváltozik a tisztség nélküli gyermek pozíciója. S ezzel egyúttal a közösségi *tag* pozíciója is, mely ma még annyira meghatározatlan, hogy megfelelő kifejezés sincs rá (általában Nemeceknek emlegetik, hiszen tag a vezető is, a tisztségviselő is). Nemeceknek lenni nem szégyen csak nemeceknek; Nemecek hasznos tagja lehet minden közösségi tevékenység végrehajtásának, érte is történnek a dolgok és vele együtt.

A fentiekben vázoltak az alapjai az önkormányzati egységek és szintek kollektív irányultságú működtetésének, a felelős függés kialakulásának, bonyolult alá-, fölé- és mellérendeltségi kapcsolatainak kialakulásának. Ez megóvhat attól, hogy a gyermekek túl korán kerüljenek vezetői pozíciókba, de attól is, hogy felnőjenek anélkül, hogy a társadalomban élő-érvényesülő függőségi viszonyokat megértsek, azokkal élni tudjanak.

KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

„Kétségtelennek tartom, hogy a jövőben a pedagógiai főiskolákon kötelező tárgyként fogják tanítani a beszéd helyes használatát, a mozgást, az egész szervezet és arcjáték fölött való uralkodni tudást; Enélkül el sem tudok képzelni igazi nevelőt.”

(A. Sz. Makarenko)

I. Az oktatási-nevelési folyamat mint interperszonális kommunikáció

Korántsem új az a felismerés, hogy a pedagógus és a tanulók közötti személyes érintkezés – amely az oktató-nevelő munka legáltalánosabb kerete –, lényegében nem más mint kommunikáció. A pedagógiai folyamatnak kommunikációként való értelmezését azonban sokáig a kibernetikai szemlélet határozta meg, márpedig a pedagógiai kibernetika „elvontan szól a tanító és a tanuló rendszerekről, amelyek éppúgy lehetnek élőlények, mint automaták”.¹ A tanárok és a tanulók közötti kommunikációt ennek megfelelően hosszú ideig mint nyelvi közlések logikus rendszerét vizsgálták, elvonatkoztatva az interperszonális folyamatok szociálpszichológiai dinamikájától. Ez a megközelítés megfelelt annak a racionális viselkedésmódelnek, amely Buda Béla megállapítása szerint amúgy is mélyen beivódott kultúránkba.²

A hatvanas évektől ugyanakkor jelentős fejlődés következett be a kommunikációelmélet területén. Önálló tudományággá alakult a proxemika, a kinezika, a paralingvisztika, külön kötetek foglalkoztak az érzelmkifejezés, a testtartás, a tekintet kérdéseivel.³

A legjelentősebb fejleményt a metakommunikáció, illetve a nemverbális csatornák „felfedezése” jelentette. Sokoldalú megerősítést nyert az a hétköznapi megfigyelés, mely szerint a nemverbális kommunikáció nagy része öntudatlanul színezi, módosítja vagy

¹ Kiss Árpád: Tanulás és közlés. In: Nyelv és kommunikáció I., szerk.: Szecskő, T.–Szépe, Gy., IRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont Szakkönyvtár, Budapest, 1969. 139–140. o.

² Buda Béla: A kommunikáció pszichológiai aspektusai. In: Nyelv és kommunikáció I., Szerk.: Szecskő, T.–Szépe, Gy., MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont Szakkönyvtár, Budapest, 1969. 73. o.

³ Például: Argyle, M.–Cook, M.: Gaze and mutual gaze. New York, Cambridge University Press, 1976. Hall, E. T.: The Hidden Dimension. Anchor Books, Doubleday, New York, 1966. Knapp, P. H. (szerk.): Expression of the Emotions in Man. International university Press, New York, 1963. Laver, J.–Hutcheson, S. (szerk.): Communication in Face to Face Interaction. Selected Readings. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex, England, 1972.

fordítja akár ellenkezőjére is a verbális közléseket. A tudatosan közölt információk tehát csak ezekkel a nem kontrollált jelzésekkel együtt nyerik el igazi jelentésüket.

A kutatások során árnyaltan bontakoztak ki a nemverbális jelzések funkciói, amelyek meghatározása segíti a tanár és a tanulók közötti nemverbális kommunikáció differenciáltabb megközelítését is. A fontosabb összefoglaló munkák alapján az alábbi funkcionális szempontú felosztás alakítható ki:⁴

1. *Verbális jellegű nemverbális jelzések* azok, amelyeknek pontos lexikális jelentésük van. (Például bólintással kifejezett „igen”, nyugalomra intés stb.) Ezek tehát lényegében verbális jellegűek. Helyettesíthetik vagy ismételhetik, „megduplázhadják” a verbális közlést.

2. *A beszédhez közvetlenül kapcsolódó nemverbális jelzések* (pl. intonáció, hangsúly, egy-egy szót vagy gondolatot illusztráló mozdulat) a beszéd szerves részét képezik. Strukturálják, intenzívebbé, szemléletesebbé teszik a verbális kommunikációt.

3. *A kommunikáció menetét szabályozó nemverbális jelzések* olyan apró, finom jeladások (pl. szemkontaktus, létesítése vagy félrenézés, a testtartás megváltoztatása, a hanghordozás esése stb.), amelyek biztosítják a beszélő felek közötti állandó kontaktust, szinkront, szabályozzák a kommunikáció ütemét, tartalmát.

4. *A viszonyt kifejező metakommunikatív jelzések* a kommunikáló fél viszonyulásait fejezik ki részint a saját maga által mondottak, részint pedig a kommunikációs szituáció, illetve a kommunikációs partner iránt. Az idevonatkozó kutatások elsősorban a szimpátia, illetve a dominancia és a status-különbségek kifejeződésével összefüggően mutattak fel eredményeket.

A kommunikáció verbális és nemverbális szférájának elhatárolása természetesen csak relatív lehet, hiszen e két szféra a valóságban szinte elválaszthatatlanul egymásba szövídik. A közvetlen kommunikáció szabályszerűségeinek feltárása azonban csak az olyan szemléletű kutatásokra alozódhat, amelyek a kommunikációs folyamat egészen belül megkülönböztetett figyelmet fordítanak a nemverbális, metakommunikatív jelzések szerepének.

A kutatók már a hatvanas évek közepétől rámutattak a kommunikációelmélet eredményeinek pedagógiai konzekvenciáira,⁵ és az Egyesült Államokban hamarosan megindultak az erre irányuló empirikus kutatások is.

Jeckerék – megállapítva, hogy nagy létszámú osztályokban csak igen korlátozottan valósulhat meg a verbális visszacsatolás –, hangsúlyozták a tanulóktól érkező nemverbális visszajelzések fontosságát. Feltételezték, hogy a tanárok kevésbé jól képesek megállapítani, hogy a tanulók megértették-e a magyarázatot, ha csak a vizuális jellegű nemverbális visszajelzésekre támaszkodhatnak. A kísérletben résztvevő tanároknak egy tanulócsoporthoz készült film alapján kellett megítélniük, hogy a tanulók mennyire értették meg a magyarázatot. A filmet bemutatták hanggal és hang nélkül is. A pedagógusok teljesít-

⁴ Argyle, M.: Bodily Communication. International University Press, New York, 1975. Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont Szakkönyvtár, Budapest, 1974. Knapp, M. L.: Nonverbal Communication in Human Interaction. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1972.

⁵ A hazai szakirodalomban: Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. Pedagógiai Szemle, 1967/10, 925–941. o.

ménye az utóbbi esetben jóval gyengébbnek bizonyult, tehát a hipotézist a kísérlet igazolta. Emellett arra is rámutattak, hogy a pályán töltött évek száma önmagában nem biztosíték a nemverbális kommunikáció iránti érzékenység fokozódására, hiszen semmiféle különbség nem mutatkozott a pályakezdő, illetve a már több éves tapasztalattal rendelkező tanárok teljesítményében.⁶

Rosenthal és Jacobson kísérlete arra hívta fel a figyelmet, hogy a pedagógusok gyermekekkel szembeni elvárásai – melyeket elsősorban metakommunikatíven juttatnak kifejezésre –, milyen nagy hatással voltak a tanulók fejlődésére. Miután a kísérletben résztvevő tanároknak minden valós alapot nélkülözve előre jelezték egyes tanítványaik intellektuális szintjének ugrásszerű növekedését, a kijelölt tanulók teljesítményében tényleges fejlődés következett be.⁷ A tudattalan metajelzések tehát olyan eredményhez vezettek, amelyeket a pedagógus eredetileg nem célzott.

Minden bizonnyal hazai körülmények között is valós az a feltételezés, miszerint a pedagógusok döntő többsége nem viszonyul tudatosan a tanulók, illetve saját nemverbális jelzéseihez, és így a *nemverbális kommunikáció kontrollálatlanul, ellenőrizhetetlenül működik a tanár és a tanulók közötti interperszonális erőrendszer mélyén.*

Ennek kapcsán két kérdés merül fel:

1. Tudatosíthatók-e valamilyen fokon a pedagógusokban saját nemverbális kommunikációjuk, illetve a tanulók nemverbális kommunikációja?

2. Fejleszthetők-e mindezek a tudatosítás mozzanatán túl?

Buda Béla 1967-ben írt tanulmányában a kommunikációelmélet egyik legnagyobb ígéretének azt tartotta, hogy „a metakommunikatív közlések tudományos leírásával és rendszerezésével lehetővé teszi azt, hogy ebben az eddig szinte észrevehetetlen interperszonális erőrendszerben az emberek tudatosabban eligazodhassanak”.⁸

Jeckerék már említett kísérlete arra is rávilágított, hogy a tanárok célirányos gyakorlás után sokkal pontosabban tudták megítélni, hogy a tanulók értették-e a magyarázatot. Davitz kutatásai során arra a következtetésre jutott, hogy a gyakorlás fokozza az érzelmi közlemények vételének és megítélésének képességét.⁹ Hasonló eredményekhez jutott Ekman is.¹⁰ Ugyancsak biztató eredményekhez vezettek azok a közelmúltban megindult hazai kutatások, melyek a pedagógiai készségek és képességek formálásának egészén belül a pedagógusjelöltek kommunikációjának fejlesztését is célul tűzték ki.¹¹

⁶ Jecker, J. – Maccoby, N. – Breitrose, H.: Teacher Accuracy in Assessing Cognitive Visual Feedback from Students. *Journal of Applied Psychology*, 1964 (48), 393–397. o.

⁷ Rosenthal, R. – Jacobson, L.: *Pygmalion in the Classroom*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.

⁸ Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. *Pedagógiai Szemle*, 1967/10, 930. o.

⁹ Davitz, J. R.: Az érzelmi jelentés. In: *Kommunikáció 1. A kommunikatív jelenség*. Szerk.: Horányi Özséb, Közg. és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1977, 139–153. o.

¹⁰ Ismerteti: Knapp, M. L.: *Nonverbal Communication in Human Interaction*, Holt Rinehart and Winston, New York, 1972, 137. o.

¹¹ Cserné Adermann G. – Dudás M. – Vastagh Z.: A kommunikációs képesség fejlesztése a tanárképzésben. In: *Képmagnetofon alkalmazása a tanárképzésben és továbbképzésben*. Szerk.: Poór F. OKK, 1980. Poór F. – Wacha I.: A pedagógia készségek és képességek hatékonyabb fejlesztésének lehetőségei képmagnetofonos eljárással. In: *Képmagnetofon alkalmazása a tanárképzésben és tovább-*

E néhány kutatás alapján is megállapítható tehát, hogy *a nemverbális kommunikáció percepciója, de maga a nemverbális kommunikáció is jelentős mértékben tudatosítható, illetve fejleszthető.*

II. A kommunikációs készségek szerepe a tanárjelöltek kommunikációjának fejlesztésében

Ezen a ponton – most már kimondottan a pedagógusképzés szempontjait szem előtt tartva – újabb kérdések vetődnek fel: Hogyan fejleszthető legeredményesebben a tanárok kommunikációja? Elsősorban a személyiség egészének fejlesztésén keresztül célszerű-e a tevékenység formálásának megközelítése vagy fordítva?

A pedagógus kommunikációjának tartalmát és módját – többek között – jelentősen meghatározzák személyiségjegyei. A fejlett, harmonikus személyiség, az ismeretek magas szintje azonban csak potenciális lehetőséget ad a konkrét pedagógiai cselekvések eredményességére. Ha a „kivitelezés” technikai eszközeivel, mesterfogásaival nem rendelkezik a jelölt, ezek a lehetőségek nem realizálódhatnak.

Makarenko munkásságából is ismert, hogy a kommunikációs tevékenységben létezik egy olyan szféra, amely az egyéni adottságoktól, képességektől viszonylag független, mindenki által elsajátítható. Lényegében *a kommunikációs készségek: a kommunikációs tevékenység lényeges, körülhatárolható, technikai jellegű részkomponensei tartoznak ide.*¹² A tanárjelölt ezeket elsajátítva olyan *kommunikációs technika* birtokába jut, amely jelentősen növeli interakcióinak hatékonyságát.

Véleményünk szerint tehát *a személyiség, illetve a képességek fejlesztése a képzés során nem teszi mellőzhetővé a kommunikációs készségek fejlesztésére irányuló külön törekvéseket, ugyanakkor a kommunikációs készségek rendszerének elsajátítása csak a pedagógiai képességek és jártasságok teljes rendszerébe, a személyiség fejlesztésének egészébe ágyazottan történhet.*

III. Kísérlet a kommunikációs készségek meghatározására

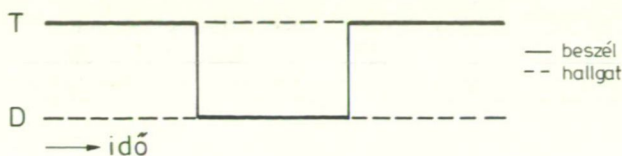
A továbbiakban kísérletet teszünk a kommunikációs tevékenység azon elsajátítható alapmozzanatainak tartalmi meghatározására és rendszerbe foglalt leírására, amelyek beépülve a pedagógusjelöltek gyakorlati munkájába, feltételezhetően jelentős mértékben növelik interakcióik hatékonyságát.

A készségek deduktív úton való meghatározásakor abból az egyszerű modellből indulunk ki, amelyet Flanders a tanári–tanulói kommunikáció során megvalósuló beszélés és hallgatás váltakozó sorrendjének ábrázolására alkotott meg.¹³

képzésben. Szerk.: Poór F. OOK, 1980. Szövényi Zs. – Komoly J.: A videomagnó alkalmazása nevelési gyakorlaton. In: Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és továbbképzésben. Szerk.: Poór F. OOK, 1980.

¹² Vö.: Falus Iván: Mikrotanítás, OOK, Budapest, 1975, 13. o.

¹³ Flanders, N. A.: Basic Teaching Skills Derived from a Mode of Speaking and Listening. Journal of Teacher Education, 1973 (24), 24–37. o.



1. ábra

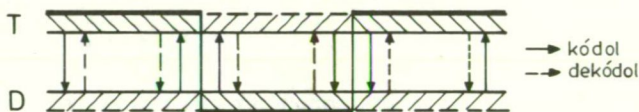
A modellnek megfelelően amíg a tanár beszél, a diák hallgat és fordítva. Ha azonban a tanári–tanulói kommunikációt *megszakítatlan kölcsönös folyamatként fogjuk fel, amely mindkét irányban kétszintű* (egyaránt verbális és nemverbális), akkor az ábrát a következőképpen módosíthatjuk:



2. ábra

Mialatt az egyik fél beszél, a másik kommunikációja nem „szünetel”, hanem nemverbális jelzésekkel reagál arra, ami elhangzik, a beszélő verbális kommunikációja pedig elválaszthatatlanul összefonódik nemverbális kommunikációjával.

A kommunikáció alapvetően kódolási–dekódolási tevékenység. Mindkét fél egyszerre önti jelrendszerbe saját kommunikációját, és értelmezi a másik jelzéseit. Ezt figyelembe véve az ábra tovább módosítható:



3. ábra

Ebben az értelmezésben a pedagógus részéről két alapvető feltétel biztosíthatja a folyamat hatékonyságát. Egyrészt az, hogy képes legyen kommunikációját – beleértve a nemverbális is – céljának megfelelően alakítani, kódolni. Másrészt a folyamat aktuális paramétereinek ismerete érdekében képesnek kell lennie arra, hogy a tanulók kommunikációját – a verbálison túl is – helyesen dekódolja.

A tanári–tanulói kommunikáció kódolási–dekódolási folyamatként való megközelítése egyben felveti a visszacsatolás problémáját is. Az oktatási–nevelési folyamatban a visszacsatolás legközvetlenebbül az interperszonális kommunikáció során valósul meg. A nemverbális kommunikációt vizsgáló kutatók a kommunikáció menetét szabályozó nemver-

bális jelzéseket elemezve mutattak rá arra a hétköznapi módon is megfigyelhető jelenségre, hogy a verbálisan kommunikáló fél már beszéd közben igyekszik lemérni, hogy milyen hatást gyakorol a hallgatókra, akik pedig beszédét figyelemmel kísérik, valamilyen formában reagálnak a hallottakra.¹⁴

A pedagógus – helyzetéből adódóan – sűrűn él a visszacsatolás verbális és nemverbális módjaival: elismer, helytelenít stb. Nemcsak arra kell azonban törekednie, hogy biztosítsa a megfelelő visszacsatolást a tanulók számára, hanem arra is, hogy „nyitottá tegye” az utat a felőlük érkező verbális és nemverbális visszajelzések előtt, tudatosan keresse azokat, függetlenül attól, hogy részére kedvező vagy kedvezőtlen információt jelentenek.

A tanári–tanulói kommunikáció során megvalósuló visszajelzések láncolatát – megkülönböztetve a visszajelzések „adásának” és „keresésének” mozzanatát –, a következőképpen ábrázolhatjuk alapmodellünkön:



4. ábra

A kódolás–dekódolás és a visszacsatolás hatékonyságához két alapvetően fontos kommunikációs képesség járul hozzá. Az egyik a tanár visszajelzéseinek, illetve a tanár kommunikációjának mint kódolásnak a *kongruenciája*. Említettük már, hogy a metakommunikáció a verbális üzenet értelmét jelentősen módosíthatja, ellent is mondhat neki. A kommunikáció akkor kongruens, ha mentes az ilyen ellentmondásoktól, azaz a metakommunikáció a szavak jelentését megerősíti, alátámasztja. Minél kongruensebb valakinek a kommunikációja, annál inkább tud hatni másokra.

Buda Béla megállapítása szerint a személyiségproblémák kiküszöbölésével, a kongruencia hatásának elméleti megismertetésével és instrukció melletti gyakorlással a kommunikáció kongruenciája fokozható.¹⁵

A dekódolásnál, a visszajelzések „keresésének” mozzanatánál, az *empátia*: „a nemverbális kommunikáció és metakommunikáció felfogásának és tudatosításának kifinomult és alkalmazott képessége”¹⁶ lép előtérbe. Két tényezője a kommunikációs nyitottság és a felfogott információk feldolgozásának képessége.

Buda Béla megállapítja, hogy azok a foglalkozási ágak, melyekben szakmai hagyomány írja elő a tekintélyelvűséget, (idesorolja a tanári pályát is), „önmagukban közel sem fejlesztik annyira az empátiát, amennyire az emberi érintkezések sűrűségéből és sokrétűségéből erre lehetőség kínálkozna”.¹⁷ Több módszert ismertet az empátia fejlesztésére, és

¹⁴ Argyle, M.: The Psychology of Interpersonal Behavior, Penguin Books, Harmondworth, Middlesex, England 1967, 67. o.

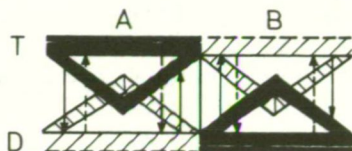
¹⁵ Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont Szakkönyvtár, Budapest, 1979, 213. o.

¹⁶ Uo., 213. o.

¹⁷ Buda Béla: Az empátia – a beleélés lélektana. Gondolat, Budapest, 1978, 290. o.

úgy véli, hogy ezek segítségével „a meglevő, de rejtett empátiás képesség . . . esetleg készséggé válik, és elindul a gyakorlati fejlődés irányában”.¹⁸

Az eddigieket összegző teljes modell a következőképpen ábrázolható:



5. ábra

„A” szituáció: Mivel lényegében megtartottuk a Flanders-féle modell alapszabályát, miszerint amíg az egyik fél beszél, a másik hallgat, az „A” szituáció fő tartalma az, hogy a tanár beszél (verbálisan és nemverbálisan kommunikál), a diákok pedig hallgatnak (azaz csak nemverbálisan kommunikálnak). Ezen belül a tanár kommunikációs tevékenységének két alapmozzanatát különböztetjük meg:

1. kódolja saját kommunikációját,

2. ugyanakkor *dekódolja* a tanulók jelzéseit. A dekódolás során a tanár *visszajelzéseket* keres.

„B” szituáció: Fő tartalma az, hogy a diák beszél, a pedagógus pedig hallgatja. Ennek során a tanár

1. *dekódolja* a tanulók verbális és nemverbális jelzéseit,

2. ezzel egyidejűleg *kódolja* saját kommunikációját, amely a tanuló kommunikációjának vonatkozásában nem más, mint *visszajelzések küldése*.

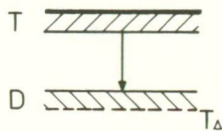
Ez a modell a tanári–tanulói interakciók bonyolult világának csak egyetlen leegyszerűsített szegmentumát tükrözi: azt, amikor a pedagógus közvetlen kommunikációt folytat egy vagy több tanulóval, a beszélés-hallgatás váltakozó sorrendjében. Ez a szituáció azonban az oktatás–nevelés egyik alaphelyzete. Véleményünk szerint a fenti modell tartalmazza ennek az alaphelyzetnek a lényeges szerkezeti jellemzőit, és ezért kindulópontul szolgálhat a kommunikációs készségek meghatározásához és rendszerbe foglalásához.

Amint az eddigi elemzés során kiderült, a modellből adódik néhány jelentős tartalmi követelmény a tanári kommunikációra vonatkozóan, a készségek leírásánál mindamellett figyelembe vesszük a hatékony tanári kommunikáció egyéb, a modellből egyenesen nem következő jellemzőit is. Ezzel összefüggésben felhasználunk néhány, a külföldi szakirodalomban ismertetett készségleírást is.¹⁹

¹⁸ Uo., 154. o.

¹⁹ A 2-es, a 8-as és a 9-es készségekhez a következő művek ide vonatkozó részeit tudtuk jól hasznosítani: Brown, G.: *Microteaching. A Programme of Teaching Skills*. Methen and Co. Ltd., London, 1975, 5. fejezet. Cooper, J. M. (szerk.): *Classroom Teaching Skills: A Handbook*. Heath and Co. Lexington, 1977, 7. fejezet. Allen, D. W.–Ryan, K. A.: *Microteaching*. Addison–Wesley Publishing Company Reading Massathusetts, 1969, 2. fejezet.

A/1: a tanár beszél, kódolja saját kommunikációját:



6. ábra

1. kongruensen kommunikál

Olyan üzeneteket küld, amelyekben a nemverbális jelzések összhangban állnak az elhangzott szavak tartalmával és intenzitásával. Egyéni, hiteles, meggyőző kommunikációval elősegíti a diákok számára az azonosulást, mélyebb kapcsolatok kiépítését.

2. élénken, változatosan kommunikál

Lendületesen, élénk hanghordozással beszél. Beszédét strukturálja, a lényeges részeket nyomatékosabbá teszi: beszédtempóját gyorsítja vagy lassítja, a fontosabb mondanivaló előtt rövid szünetet tart, gesztussal felhívja a figyelmet stb. Tekintete, mimikája eleven, gesztikulációjával szemléletesebbé teszi beszédét. Kommunikációja megragadja és leköti a tanulók figyelmét.

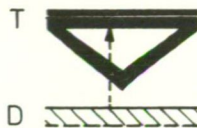
3. kifejezően kommunikál

A gondolat- és érzelemkifejezés széles repertoárját céljainak megfelelően, tudatosan alkalmazza. Makarenko a következőképpen fejezte ezt ki: „Csak akkor éreztem magam igazán biztosnak mesterségemben, amikor tizenöt-husz féle árnyalattal a hangomban tudtam azt mondani, hogy 'gyere ide', amikor a testtartásnak, arcjátéknak, hanglejtésnek legalább húsz féle árnyalatát tudtam megjátszani. Akkor már nem kellett attól tartanom, hogy valaki nem fog engedelmeskedni felhívásomnak vagy nem fogja azt érezni, amit éreztetni akarok vele.”²⁰

4. magabiztosan, határozottan kommunikál

A pedagógus kommunikációjából áradó bizonytalanság az egész pedagógiai hatásrendszert alááshatja. Ezért fontos, hogy mind a verbális, mind a nemverbális kommunikáció határozottságot sugározzon: határozott hang, nyugodt, magabiztos mozgás stb.

²⁰ Makarenko, A. Sz. művei, 5. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest, 1955, 251. o.



7. ábra

5. nemverbális visszajelzéseket keres, miközben beszél

Figyeli a diákok nemverbális kommunikációját: megállapítja, hogy van-e szemkontaktus, reagálnak-e arra amit mond, felfigyel arra, ha valaki közbe akar szólni. Egyúttal értelmezi is a megfigyelt jelzéseket: megállapítja, hogy figyelnek-e, hogyan viszonyulnak a hallottakhoz, megpróbálja felmérni, hogy a diákok viselkedése mennyiben következménye az ő kommunikációjának.

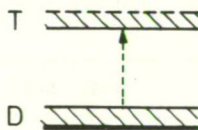
6. verbális visszajelzéseket keres

A nemverbális csatornákon nyert információkat verbális úton kiegészíti, ellenőrzi. Nemcsak teret enged a verbális visszajelzéseknek, de igényli, bátorítja is a véleménymondást. Nemverbális kommunikációja is kifejezi a tanulók megnyilvánulásai iránti érdeklődését.

7. a visszajelzések figyelembevételével módosítja kommunikációját

A visszajelzések sokszor arra figyelmeztethetnek, hogy a pedagógusnak változtatnia kell kommunikációja tartalmán, illetve módján. (Például akkor, ha észleli, hogy nem sikerült az érdeklődést felkeltenie, vagy ha látja, hogy a gyerekek fáradtak stb.). Ha ezeket a jelzéseket figyelmen kívül hagyja, könnyen elvesztheti a tanulókkal való kontaktusát.

B/1: A tanár hallgatja, dekódolja a tanuló kommunikációját:

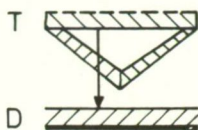


8. ábra

8. „aktívan” hallgatja a tanuló kommunikációját

Bizonyos helyzetekben különösen fontos lehet, hogy a pedagógus a diák kommunikációját empátikusan próbálja meg dekódolni. Ekkor a tanár megfigyeli a tanuló verbális és nemverbális üzeneteit: azt, hogy mit mond, és főként azt, hogy hogyan mondja. Nemcsak az elhangzott szavakat, hanem a mögöttes üzeneteket is értelmezi.

B/2: A tanár kódolja saját visszajelzéseit, miközben hallgatja a diák kommunikációját:



9. ábra

9. demonstrálja a tanuló kommunikációja iránti figyelmét

A tanár szemkontaktust létesít, arca figyelmet fejez ki, a beszélő felé fordul, közelebb megy hozzá stb. Ez az odafordulás megkönnyíti a kommunikáló fél helyzetét, bátorítón hat.

10. visszajelzéseket küld a tanuló kommunikációjára

A pedagógus a diák mondanivalójának „stratégiai pontjain” visszajelzéseket ad: megerősít (helyeslő megjegyzéseket tesz, bólint, mosolyog stb.), kifejezi egyet nem értését (összehúzza szemöldökét, rákérdez stb.), illetve szabályozza a kommunikáció menetét (a beszéd folytatására készlet ha várakozóan néz, gesztusokkal sürget stb.). Mindezzel jelentősen befolyásolhatja a kommunikációs folyamatot.

A kommunikációs tevékenység fenti elemeinek elsajátítása feltételezésünk szerint számottevően növeli a pedagógusjelöltek interakcióinak hatékonyságát, amennyiben érzékenyebbé teszi őket saját megnyilvánulásaik, illetve a tanulók kommunikatív megnyilatkozásai iránt, fejleszti interperszonális hatásmechanizmusaik tárárt, lehetővé teszi a változatos, célravezető kommunikációs technikák kifinomult alkalmazását.

Megállapításaink természetesen csak hipotetikus értékűek. A fenti kommunikációs készségeket úgy tekintjük, mint amelyek a továbbiakban igazolásra és kiegészítésre szorulnak az empirikus vizsgálatok és megfigyelések révén. Megoldatlan probléma többek között az elsajátítás legoptimálisabb módjának kidolgozása is. Mindamellett úgy véljük, hogy a készségek fenti csoportja kiindulási alapot nyújthat a tanári kommunikáció empirikus elemzéséhez, illetve első lépés lehet egy, a pedagógusjelöltek kommunikációjának fejlesztését célzó gyakorlati stúdium tartalmi kidolgozása felé.

A legnagyobb kihívás, amellyel a pedagógusképzésnek jelenleg szembe kell néznie, a gyakorlat kihívása.

A pedagógiai munka során a konkrét tevékenység, a gyakorlati „kivitelezés” *olyan viszonylag önálló szféra, amelyre a képzésnek közvetlenül és szisztematikusan kell felkészítenie* a leendő tanárokat, részben az ide vonatkozó speciális ismeretek nyújtásával, részben pedig meghatározott feltételek mellett történő gyakorlati tapasztalatok megszerzésének biztosításával.

A pedagógiai készségek – ezen belül a kommunikációs készségek – elsajátításának pedagógusképzésbe való beépítése nagy előrelépés lenne a tanárjelöltek gyakorlati tevékenységre való felkészítésében, és így jelentős részét képezhetné a gyakorlat kihívására adandó válasznak.

EGY OROSZ NYELVI ÖSSZEHASONLÍTÓ BESZÉDVIZSGÁLAT TAPASZTALATAI

(Kísérleti, szakosított és normál tantervű osztályok eredményei)

Munkánk része annak a szélesebb körű eredményvizsgálatnak, melyet a Művelődésügyi Minisztérium megbízásából végzett egy – a tanítás-tanulás vizsgálatára kijelölt – kutató-csoport az 1979–80-as tanév első félévében a szentlőrinci kísérleti iskolában. A cél helyzet-kép felvázolása volt többek között azért, hogy a kísérleti iskolában folyó didaktikai munkához segítséget adjon.

Jelen munkánkban megpróbáljuk röviden felvázolni a csaknem tíz éve folyó kísérleti orosz nyelvoktatás lényegi sajátosságait, s egy konkrét vizsgálat (mérés) kapcsán érinteni az idegennyelv oktatás napjainkban felszínen levő problémáját, nevezetesen a beszéd és beszédértés kérdését.

Az 1978-as tanterv cél- és feladatmeghatározásában a következők olvashatók:

„Az orosz nyelv tanításának célja, hogy a tanulók a társadalmi érintkezés eszközeként alapfokon elsajátítsák az orosz nyelvet . . . Nyelvoktatásunk elsősorban a beszéd és beszédértés fejlesztésére irányuljon. Ezt segítik elő a tantervben szereplő társalgási fordulatok és nyelvtani mintamondatok.”¹

A szentlőrinci iskolakísérlet beindítását (1970.) követő harmadik évben (az akkori 3. osztályokban) kezdődött az orosz nyelv kísérleti tanítása (mindvégig heti három órában), mely legfontosabb teendőinek a következőket tartotta: „. . . a nyelvhasználatba való bevezetés a legfontosabb feladat, az ún. „tematikai tartalom” határait, kereteit a mindennapi élet kategóriarendszere alapján jelöljük ki”.²

Az elsajátítás közege itt nem a „lecke”, a kész, befejezett szöveg, hanem a tanár és a tanulók által a mindennapi élet kifejezéseinek felhasználásával megalkotott közlés (szöveg). „Nem a szótanulás tehát a legfontosabb eljárás, hanem a glosszémák (kommunikációs szempont), a szintagmák (pragmatikai szempont) elsajátítása, összekapcsolása, újraalkotása.”³ Az orosz nyelv a kísérlet tantárgyi rendszerében a „. . . társadalmi érintkezést szolgáló ismeretek csoportjába tartozik”.⁴

¹ Az általános iskolai nevelés és oktatás terve III. kötet OPI, Bp., 1978. 99. o.

² Az 5–8. osztály foglalkoztatási és tanítási programja (Előterjesztés). Szentlőrinc, 1974. 90. o. Az orosz nyelv tanításának programját Csaba Tamásné, Laskay Lászlóné és Varga Jánosné feljegyzései alapján összeállította Gáspár László. A kísérleti orosz nyelvoktatás elméleti és gyakorlati munkáiba az 1974/75. tanévtől bekapcsolódott Szilágyi Erzsébet.

³ Gáspár László (1974) i. m. 95. o.

⁴ A kísérleti iskola tantárgyi rendszeréről bővebben: Gáspár László: Egységes világkép komplex tananyag. Tankönyvkiadó, Bp., 1978. 124–127. o.

Az idegennyelv tanításával kapcsolatban a beszédképesség fejlesztésének problematikájáról több helyütt is olvashatunk a hazai és külföldi szakirodalomban egyaránt (pl. Banó István, Kéri Henrik, Kosaras István, Köllő Márta, A. A. Leontyev, G. V. Rogova, I. A. Zimnyaja és mások írásaiban).

A beszéd mérésével kapcsolatos különböző megközelítésű vizsgálatokkal főképpen az anyanyelv vonatkozásában találkozhatunk. Nem vállalkoztunk arra, mint pl. Sommers,⁵ aki a beszéd stílusát elemezve, a szófajok megoszlási mutatóiból a személyiség egyes tulajdonságainak (intelligencia, érzelmi élet stb.) vizsgálatát végezte.

Nem tártuk fel a beszédtevékenység teljes körét, mint ahogy azt Szende Tamás⁶ nyelvstatistikai módszerek segítségével tette annak érdekében, hogy a sajátosan spontán beszédanyag jellemzőit kimutassa.

1. A beszédvizsgálat célja – A beszédképesség fejlesztésének helye a kísérleti nyelvoktatásban

Orosz nyelvi beszédvizsgálatunk során arra kerestünk választ, milyen mértékben és minőségben befolyásolja a tanulók beszédtevékenységét az eltérő cél-, feladat- és követelményrendszerrel, valamint módszerbeli különbségekkel történő nyelvoktatás. A kísérleti nyelvoktatásban ugyanis a beszédképesség fejlesztésére, a kötetlen beszédtevékenységre helyeződik a hangsúly. Ehhez az út a receptív–reproduktív beszéd, a variálós beszéd fokozatain át vezet, mely meghatározza a munkastílust, a munkaformák alakulását is. A tanár–osztállyal, a tanár–tanulóval, a tanuló–osztállyal folytatott kommunikációja, kooperációja fokozatosan a tanuló–tanulóval folytatott kommunikáció, kooperáció dominanciájává fejlődik. Nagy jelentősége van a párbeszédnek, az életszerű szituációk teremtésének, annak, hogy a párbeszéd olyan közlésértékű elemeket tartalmazzon, amelyek különböző szituációkban is felhasználhatók.

Az idegennyelv oktatását (pl. orosz nyelv 5. osztály) általában a megnevező beszéddel kezdik, s legelőször az ige egyes szám harmadik személyű alakjaival ismerkednek meg a gyerekek. A szentlőrinci kísérleti nyelvoktatás egyik fő feladatának a kommunikatív beszéd tanítását tekinti. Harmadik osztályban a legnagyobb hangsúly a reproduktív tevékenységre helyeződik. Cél az idegennyelvi légkör megteremtése, a nyelvtanuláshoz szükséges kedvező motivációk létrehozása. Ahhoz, hogy a tanuló a szituációban élhessen, kellően motivált legyen, olyan problémahelyzeteket kell teremteni kezdetben számára, amelyek lehetővé teszik a beleélést, továbbgondolásra készítik azáltal, hogy nem tőle távoli eseményekről, jelenségekről kap, illetve ad információkat. A beszédhelyzetek megteremtéséhez nem használja a kísérlet az orosz nyelvi tankönyvek tematikus szövegét, részben a fentiek miatt, de azért sem, mert a szentlőrinci iskolában az orosz nyelv oktatása terén is érvényesül a sokkönyvűség elve. Indokoltnak látszik tehát, hogy az idegennyelv oktatás kezdetén, vagyis 3. osztályban a megnevező beszéd helyett a kommu-

⁵ Büky Béla: A beszédtevékenység pszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp., 1979. 48. o.

⁶ Szende Tamás: Spontán beszédanyag gyakorlati mutatói. Akadémiai Kiadó. Bp., 1973. *Kádárné Fülöp Judit*: A tanulási eredmények mérésének néhány elvi és gyakorlati kérdése. In: *Pedagógiai kézikönyv*. Tankönyvkiadó, Bp., 1980. 287–321. o.

nikatív beszéddel⁷ kezdődik a tanítás, s ez maga után vonja az igék egyes szám első és második személyű alakjának használatát (többek között). Így a beszélgetések nem válnak személytelenné, életidegenné, a tanulók az őket érdeklő, általuk ismert témákról társaloghatnak. Harmadik osztályban még elsődleges az imitatív úton történő elsajátítás, de már itt is lehetőséget kell biztosítani a hasonló nyelvi elemeknek több variációban történő játékos alkalmazására.

2. A vizsgálat ismertetése

Az 1979. októberében végzett összehasonlító eredményvizsgálat az akkor érvényben levő szakosított és normál tantervvel dolgozó egy-egy általános iskola és a szentlőrinci kísérleti iskola 4. és 8. osztályainak tanulóira (155 fő) terjedt ki. A nyelvtani ismeretek szintjét tantárgytesztekkel vizsgáltuk, míg a beszédtevékenység mérésének alapjául a párbeszédet választottuk.

Olyan jellegű téma kiválasztását tartottuk célszerűnek az almintákon (52 fő) végzett beszédvizsgálathoz, amely a mindennapi beszédtevékenység széles skáláját öleli fel, s amely az orosz nyelvet különböző tanterv szerint tanító iskolák tanulói előtt nem ismeretlen. A beszédvizsgálathoz választott téma 4. osztályban az ismerkedés, 8. osztályban pedig a tágabb értelemben vett napirend volt. A tanulók szókészletéből az „otthon”, „az iskola”, a „szabadidő” témaköreibe tartozó elemek könnyed használatát feltételeztük.

A mintavétel véletlenszerűen történt: minden harmadik párt kiemeltük az osztályok névsorából, ügyelve a fiúk–lányok arányára. Ily módon a kiemelt párok az osztályok 1/3-át adták. Amennyiben a szaktanár által legjobbnak tartott két tanuló nem került a kiválasztottak közé, úgy őket is besoroltuk az almintákba. Nyugodt, közvetlen légkört biztosítottunk a magnós felvételekhez, melyek nem idegen környezetben, hanem a tanulók iskoláiban történtek. A kiemelt tanulók szabadon választhattak egymás közül beszélgetőpartnert. A feladat ismertetése után 2 perc felkészülési időt adtunk a pároknak, éppen annyit, amennyi idő a felvétel alatt is rendelkezésükre állt. A párokat külön-külön hívtuk be, s egyazon módon ismertettük a feladatot. A kérdést, azaz a beszédtemát először oroszul, majd – ha a gyerekek igényelték – magyarul is elmondtuk. Minden esetben a tanulókra bízunk, hogy beszélgetésüket ülve, állva, esetleg mozgásokkal kísérve folytatják-e. Közben minden gyermeki megnyilvánulást jegyeztünk. A magnós felvételeket visszahallgattuk és minden egyes megnyilatkozást papíron rögzítettünk. Az így kapott – párbeszédés – szövegeket elemeztük.

A beszélni tudáshoz az idegen nyelvi kiejtés elsajátítása is hozzátartozik. A beszéd-mérés eljárásának egyszerűségére törekedve ezúttal nem végeztünk fonetikai (hangszínre, hangerőre, hangmagasságra, hanghosszúságra kiterjedő) vizsgálatot.

Az alábbi paramétereket emeltük ki:

1. Összes mondat
2. A témához kapcsolódó összes mondat
3. Teljes mondat

⁷ „Az oktatást valószínűleg az aktív és kommunikatív beszéddel mint a normális beszédhelyzetre legjellemzőbb beszédformákkal kell kezdeni, amelyekből a továbbiakban le lehet vezetni a többi beszédformát... Továbbá természetesen a praktikus beszédgyakorlatokkal, a ráható beszéddel kell kezdeni, és csak később lehet áttérni a nyelvről való „elmélkedésre”, vagyis az elemző beszédre, legvégül pedig a szintező beszédre.” A. A. Leontyev: Pszicholingvisztika és nyelvtanítás. Tankönyvkiadó, Bp., 1973. 20. o.

4. Befejezetlen mondat
5. Összetett mondat
6. Hibátlan mondat
7. Hibás mondat
8. Összes szó és szókapcsolat
9. Főnevek
10. Igék

Az egyes mutatók abszolút értéke vagy százalékos megoszlása helyett az átlagos elosztást vetítettük ki, mivel a vizsgálatban résztvevő tanulók száma iskolánként eltért, s mivel célunk a tanulók beszédtevékenységének vizsgálata volt. A 8. osztályos tanulók beszédvizsgálatának eredményeit az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat
A beszédtevékenység mutatóinak átlagos eloszlása

A kül. tantervű osztályok A mutatók	szentlőrinci oszt. tanulói	szakosított tant. oszt. tanulói	norm. tantervű oszt. tanulói
1.	6,8	5,2	4,0
2.	6,1	4,8	1,8
3.	6,6	4,2	2,8
4.	0,2	1,0	1,2
5.	0,7	0,9	0,2
6.	4,8	2,4	2,3
7.	2,0	2,8	1,7
8.	28,9	26,2	19,6
9.	7,2	8,0	5,3
10.	9,7	5,4	6,1

A gyerekek beszédtevékenységének elemzéséhez, értékeléséhez használt mutatók jelzik, hogy a szentlőrinci tanulók átlagos beszédtevékenysége a legeredményesebb. Legnagyobb eltérés a 10. mutatónál tapasztalható, amely a beszélgetésben használt igék átlagos megoszlását prezentálja.

A beszéd felvétel eredménymutatóinak rangsorában elfoglalt első hely (a felhasznált igék átlagosnál jóval magasabb számú megjelenése) a kísérleti nyelvoktatás lényegi sajátosságának eredményes funkcionálását igazolja.

Kiemeltük az 1. mutatót a tesztel és a tanulmányi eredménnyel történő összehasonlítás céljából. Az idegen nyelvi kommunikáció eredményességét elsődlegesen befolyásolja, hogy a megnyilatkozások közlésértékűek-e, s csak másodlagosan az, hogy az „üzenet” milyen nyelvhelyességi, nyelvhasználati hibákat tartalmaz. (Ez utóbbinak mérésére feladatlapot használtunk.)

Mivel a beszédvizsgálatban résztvevő tanulók kiválasztása véletlenszerű volt, ezért szükségesnek látszott a hetedik osztályos év végi osztályzat, a teszteredmények, a beszédteljesítmény összehasonlítása.

2. táblázat

*Az orosz nyelvi osztályzatok és a vizsgálati eljárások eredménymutatói;
A minták és az alminták teljesítménymutatói*

		M Osztályzat 7. o. végén	M A beszédmérés 1. mutatója	Teszt- eredmény %
Szentlőrinc	oszt. 42 fő	2,9	—	57,6
	alminta 14 fő	3,12	6,8	57,7
Szakosított tant. osztály	oszt. 22 fő	3,6	—	81,6
	alminta 8 fő	3,7	5,2	80,9
Normál tant. osztály	oszt. 21 fő	3,3	—	30,7
	alminta 8 fő	3,6	4,0	33,2

Annak ellenére, hogy a beszédmérésben résztvevő szakosított és normál tantervű osztályok orosz nyelvi osztályzatának átlaga jóval magasabb a szentlőrinci gyerekekéénél, a beszédmérés értékének mutatója az utóbbiaknál magasabb. Ez a tény igazolja, hogy az érdemjegyek csak relatíve (szubjektív tényezők, eltérő követelmények és normák stb.) tükrözhetik a tanulók teljesítményét.

A negyedik osztályosok beszédfelvételénél a nyolcadikosokéhoz hasonló feltételeket biztosítottunk. A beszédfelvétel eredményeit a 3. táblázat mutatja. Hasonlóan a 8. osztályosok eredményeihez az idegen nyelvi beszédképesség fejlettségi szintjét jelző eredmény-

3. táblázat

*A 4. osztályos beszédfelvétel eredményének
átlagos megoszlása mutatónként*

A kül. tantervű osztályok	szentlőrinci osztályok tanulói	szakosított tant. osztály tanulói
A mutatók		
1.	12,4	9,7
3.	12,4	9,7
6.	10,7	8,1
7.	1,7	1,6
8.	38,6	37,1
9.	12,4	7,6
10.	7,7	6,2

mutatók a 4. osztályos szentlőrinci tanulóknál is megelőzik a szakosított tantervű osztályok gyerekeinek teljesítményét.

A 9. mutatónál a két iskola közötti kiugró különbséget a kísérleti nyelvoktatás, ezen belül is a 3. osztályos program célkitűzése, tartalma, jellege indokolhatja. A program sajátosságai (a beszédelemek többfajta variációban való alkalmazása, a beszédképesség fejlesztése, a gátlásmentes élő beszéd használatának fontossága, a nagyobb időráfordítási arány) eredményezhették azt az eltérést, melyet a tanulók magatartásában tapasztaltunk a beszédfelvételek alatt. Az élő beszéd jelentéstartalmát, mondanivalóját értelmező jelzésrendszerek (hangsúly, intonáció, gesztusok...) megjelenése tette természetesebbé a felvételeket, a gyermeki megnyilvánulásokat.

Szinte minden szentlőrinci páros „élte” a szituációt: mintegy eljátszotta az ismerkedést nemcsak verbálisan, de metakommunikációval és gesztusokkal (pl. kézfogás, integetés) is. Az idegennyelv a társadalmi érintkezés olyan eszközeként jelent meg, amely „két különböző anyanyelvű egyén” kommunikációját tette lehetővé. Ha az idegennyelv tanítást egyúttal a hasznossági elv is áthatja, akkor természetessé válik a következő tény: a szentlőrinci gyerekek dialógusainak egyik szereplője mindig „szovjet pajtás” volt, orosz névvel, lakhellyel (pl. szovjet város és utcánév...), melynek változatos megjelenése arra enged következtetni, hogy ezek nemcsak receptív, hanem produktív úton (sajátos variációval) is képződtek.

A szakosított tantervű osztályokban a kiemelkedően magas teszteredményhez viszonyítva alacsony értékű a beszédteljesítmény; Szentlőrincen a közepesnél jobb teszteredményhez jóval magasabb beszédteljesítmény járt.

Ez a tény azt bizonyíthatja, hogy a „hagyományos” nyelvoktatás nagyobb hangsúlyt fektet a grammatikai tudatosításra, míg Szentlőrincen a nyelvi anyag teljes rendszere 8. osztályban épül ki, s a rendszer elemeinek tudatosítása is itt közelíti meg legjobban a teljesség szintjét.

Az 1. és a 3. táblázat összehasonlításakor látható, hogy a 4. osztályosok beszédtevékenységének mutatói között nem szerepel a témához kapcsolódó összes mon-

4. táblázat
A vizsgálati eljárások
eredménymutatói; a minták és alminták teljesítménymutatói
(4. osztály)

		A beszédmérés mutatója M	Teszt- eredmény, %
Szentlőrinc	osztály (46 fő)	–	65,8
	alminta (14 fő)	12,4	74,5
Szakosított tantervű osztály	osztály (24 fő)	–	89,0
	alminta (8 fő)	9,7	93,44

dat (2); a befejezetlen mondat (4); és az összetett mondatok (5) kategóriája. Ez azt jelenti, hogy a negyedikes tanulóknál (mindkét iskolában)

- minden elhangzott mondat a témához kapcsolódott,
- befejezetlen mondat nem volt,
- összetett mondatot nem alkalmaztak a tanulók.

Szembetűnik a két évfolyam (a 4. és a 8. osztályosok) beszédtevékenységét értékelő számadatok közti lényeges különbség, mégpedig – érdekes módon – a fiatalabb korosztály javára. Ennek a jelenségnek feltételezhető okait a következőkben látjuk:

1. A téma jellege.

A negyedik osztályosok témája könnyebben idézhetett fel konkrét szituációt, amelybe a gyerekek spontánabbul élhettek bele magukat, s ez izgalmasabbá tehetette a feladatot, pergőbbé a beszélgetést.

Nyolcadik osztályban átfogóbb témát adtunk, számítva arra, hogy az elsajátított lexikai anyag mennyisége és a nyelvtani anyag minősége többoldalú megközelítést enged és fog a tanulókból előhívni.

2. A téma bonyolultsági foka.

A „Napirend” témán belül a kérdések fokozottabban megkívánták az önálló gondolkodást (pl. Mit csinálsz reggel, otthon? Mivel foglalkozol szabad idődben? stb.).

Az „Ismerkedés” téma viszont lehetőséget biztosított a jól begyakorolt mondatmodellek reprodukálására (Hogy hívnak? Hol laksz? stb.).

3. Az életkori sajátosságok.

Ezt (az eredményt ugyancsak jelentősen befolyásoló) tényezőt meggyőző módon, tapasztalatainkat is igazolva, fogalmazza meg Büky Béla: „Jóllehet egy adott gyermeknek tökéletes fatikus funkciójú beszédképessége (megszólításformák, üdvözlésformák, fatikus funkciójú gesztusok és arcjáték) fejlődhetett ki 10–12 éves korra, ezt a készségét a serdülőkori interperszonális szituációváltozásban már nem tudja zavartalanul alkalmazni . . .” Megállapítja, hogy a serdülőknél az „Érzelmi-indulati túlfűtöttség . . . sokszor a helyes morfológiai–grammatikai formák kereteit is áttöri . . . Az emocionális és interperszonális problémák gyakran beszédgátlást okoznak . . . inadekvált, félszeg beszédkezdés . . . vontatottság, a mondatok esetleges befejezetlensége, a szavak közti szünetek tartamának meghosszabbodása „jelentkezhetsz”. Minthogy az értelmi fejlődés is . . . jelentős ebben az életszakaszban, a beszéd logikai összetettségének foka és a bonyolultabb grammatikai konstrukciók száma is megnövekszik.”⁸

4. Az érdemjegyekkel történő értékelés ténye.

Harmadik osztályban sem a szakosított tantervű, sem a kísérleti osztályokban nem volt osztályozás. Ennek következtében kevésbé alakulhattak ki „a jegyért történő felelés” okozta gátlások. Ez is kihathat a beszédtevékenység mennyiségi és minőségi mutatóira. (Szentlőrincen osztályozás 7. osztálytól van, akkor is csak anyanyelvből, oroszból és matematikából.)

A beszédelemek összeszámlálásakor a szavak esetében a főnéven és az igén kívül más szófajok alkalmazásának gyakoriságát – bár kitűnik az adatokból, hogy számottevőek – nem vizsgáltuk. Az adott témák, a párbeszédes forma és az orosz nyelvnek az a –

⁸ Büky Béla (1979) i. m. 82–83. o.

mienktől eltérő – sajátossága, hogy az ige használata maga után vonja a személyes névmásokat is, nem tette indokoltá számbavételüket. (Mind a kérdőszavak, mind az egyes határozószók – hely, idő, mód – a beszélgetőpartnerek mindegyikénél szinte szükségszerűen ugyanazok voltak.)

A vizsgálat tárgyául választott témák a párbeszéd mellett lehetőséget kínáltak monológus részletek beiktatására is. Mind az ismerkedés, mind a napirend a tanulók egyéni életével kapcsolatos személyeket, cselekvéseket, történeteket „hívta elő”, azokat, akikről és amelyekről nemcsak rákérdezéssel vagy tankönyvből megtanult szövegrészekkel lehet beszél(get)ni.

Annak ellenére, hogy beszédvizsgálatunkban a párbeszéd értékelésére, elemzésére fordítottunk gondot, úgy véljük az orosz nyelv tanításában ügyelni kell arra, hogy a dialógus ne élvezzen monopolhelyzetet. A párbeszéd kizárólagos, kreativitásra kellő mértékben lehetőséget nem kínáló alkalmazása esetén fennállhat annak a veszélye, hogy a gyerekek jól begyakorolt mintamondatok, sztereotip kifejezések, sablonok visszamondói lesznek. Az ismert szituációs helyzetekben ugyan remekül tájékozódhatnak, de ha új problémahelyzet elé kerülnek, esetleg megtorpannak, megelégszenek a már tanult, „jól bevált” elemek felhasználásával. A kísérleti nyelvoktatás az elmúlt évek tapasztalatai alapján a dramatizálás, a dialógus, a szituációteremtés mellett igyekszik figyelmet fordítani a monologikus beszédre, a szövegfeldolgozás változatos eljárásainak alkalmazására, a szavak, kifejezések körülírásának, magyarázatának, jelentésük tartalmi kifejtésének (szemantizáció), megjelenítésének módjaira.

PEDAGÓGIAI MEGFONTOLÁSOK
AZ 1982-BEN BEINDULÓ HALÁSZTELKI
NEVELÉSI KÖZPONT MUNKÁJÁHOZ

1. Néhány kritikai észrevétel

Napjainkban egyre több olyan cikk és vita jelenik meg szakajtónkban, amely az integrált, többcélú nevelési létesítményekben látja hazánk közoktatásfejlesztésének gazdaságos építészeti és tartalmi megoldását, – vagy éppen ezt vitatja. Ezzel párhuzamosan egyre több meg is épül. Ezek létüket – véleményem szerint – kétféle igénynek köszönhetik. Az egyik, a hagyományosan funkcionáló iskola vezetőinek, pedagógusainak a mai gyakorlattal szembeni kritikai megközelítéséből, s az ebből származó innovációs szándékból nő ki. A másik, az iskolafejlesztéssel kapcsolatos döntésekben kompetens vezetőket – párt és állami irányítókat – jellemzi.

A halásztelki Nevelési Központ létrehozására irányuló erőfeszítés az első típusba tartozó igényeknek köszönhető. Pedagógusainkat egyre jobban zavarta az az ellentmondás, hogy iskolarendszerünk gyakorlatának Prokrusztész ágyából mind inkább kilógnak az új dokumentumokban megfogalmazott követelmények, hiszen a „személyiség differenciált fejlesztésének” ügyét igen kevésbé képes szolgálni. Mert többnyire mi a mai gyakorlat a nevelésben? Jó szándékú, intellektuális síkon történő moralizálás, intelmek, szankciók sorozata, sémák, szentenciák deklarálása. A „külső”, a közvetlen irányítás különböző formái túlsúlyban vannak, pedig ezek legfőljebb csak addig hatékonyak, amíg a külső kényszer képviselője jelen van. A „gyors, látványos hatás” többnyire csak illúzió, a magatartás nem belső indítékú. A normák interiorizációjának hiányáról árulkodik, hogy a magatartás szabályozásában – szankciómentes szituációban – gyakran nincs olyan integráló elv, amely társadalmilag értékes irányba orientálná a magatartást. Látszólag jól kvalifikált tanulók, kevésbé kontrollált körülmények között nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket.

Félreértés ne essék. Egyáltalán nem arról van itt szó, hogy a szankciókat, amelyeket egyetlen társadalom sem nélkülözhet, törölni akarnánk az iskolai gyakorlatból. Csupán arról, hogy a nevelés ürügyén többnyire *csak* szankcionálunk. Ez pedig a nevelés hatékonyságát nemcsak viszonylagos kizárólagossága miatt, hanem amiatt is csökkenti, hogy a szankciók a személyiséget nem a „társadalom” (csoport, közösség) részéről, hanem a pedagógus személye felől érik. Így a fejlődő személyiség a pedagógusban nem segítő, kooperatív, felnőtt társat, hanem ellenfelet lát, s nem épül ki vagy megszakad a gyermek és pedagógus közötti kommunikációs híd, amely pedig feltétele a személyiség optimális fejlődésének.

Gyakorlatunk másik gyengéje a túlzott tanóra-centrikusság. Ezzel lemondunk egy sor olyan tevékenységről, amelyek célirányos megtervezés és szervezés esetén komplex peda-

gógiai jelentőségre tehetnének szert, a mai értelemben vett „szabadidős tevékenységek” csupán érdeklődési kör jellegével szemben.

A személyiségfejlesztés szempontjából kedvezőtlen hatása a képességfejlesztés vonatkozásában megnyilvánuló intellektualizmus is. A mai gyakorlat az intellektuális képességek fejlesztését részesíti előnyben minden más, jól lehet nagyon fontos – manuális, szociális stb. – képességrendszerrel szemben. Ennek az egyoldalúságnak a hatását még csak tetézi az, hogy e képességcsoportok fejlesztése – indokolatlanul – egyes tantárgyak kizárólagos hatáskörébe tartozik. Ez a gyakorlat nem tud eredményesen megbirkózni az olyan ellentmondásokkal, amilyen például az, hogy egy-egy tanuló jó intellektuális képességeit elfedik azok a – többnyire szociális eredetű – személyiségzavarok, amelyek visszatartják attól, hogy olyan tevékenységbe kezdjen, amelyekben képességei megnyilvánulhatnának, netán fejlődhetnének.

A közösségi nevelés bonyolult feladatát ma, szinte egyetlen közösségi forma keretein belül szeretnénk megoldani. Ez a forma az osztályközösség. Ebben a formába gyömoszöljük bele mindazokat a makarenkoi elveket, amelyeket ő – egészen más szervezeti formákra és funkciókra épülő – nevelési gyakorlatából általánosított, és amelyek – éppen ezért – naiv vágyak, óhajok maradnak az osztályközösségre alkalmazva. Hiszen mi az a kohézió, amely összetartja ezeket a közösségeket? Az életkori azonosságon alapuló véletlenszerűség. Ráadásul a közösségi tevékenységek a nevelési célok közvetlen reprezentánsai, ahelyett, hogy a nevelést szolgáló tevékenységek fogalmazódnának át oly módon, hogy a tanulók szükségleteire tekintettel lennének, és mintegy „melléktermékként” valósulnának meg a nevelési célok.

Nyilvánvaló, hogy jelenleg sem az osztályszerkezet, sem a tanóra rendszer nem oldható fel teljesen, pedig ez utóbbi a nevelési folyamat didaktikai korlátjaként is hat. A tanóra által uniformizált haladási tempó nem biztosítja sem a képességek különböző szintjének, sem a fejlődés eltérő ütemének, sem pedig a tananyagonként változó optimális tanulási időnek a figyelembevételét. Így nemcsak a gyenge és jó képességűek kerülnek léptenyomon frusztrált helyzetbe – hiszen a gyengék még nem értik, nem tudják az anyagot, amikor már tovább kell haladni, a jók pedig már értik és tudják, amikor még mindig nem haladhat az osztály zöme –, de a közepesek sincsenek jó helyzetben. A személyiségstruktúra elemeinek különböző fejlettségi szintje, a fejlődés ütemének és a követelmények különböző variációja eredőjeképpen az elmaradás, a megrekedés lehetősége másként és máshol jelentkezik minden tanulónál. Így az „erőfeszítés–teljesítmény–siker” motívum-együttes érvényesülése a megismerési folyamatban esetleges, nem válik az irányultság stabil orientátorává.

A személyiség harmónikus fejlesztése igazán csak különböző élethelyzetekkel történő szembesülés, szociális közegben lezajló tevékenységek útján lehetséges, tehát egy „nyitott iskolában”. A különböző művelődési intézményekkel és társadalmi szervekkel való kapcsolat önmagában nem tesz egy iskolát nyitottá. Erről ténylegesen csak akkor beszélhetünk, ha a személyiségfejlesztés lehetősége és szükségessége az egész emberi élet vonatkozásában fontossá válik, s így az iskola színterévé lesz a különböző korosztályok találkozásának és együttműködésének. Csak ekkor lehet egy akármilyen korszerű építészeti megoldásokkal rendelkező iskola nyitottá, bővíthet fogalmilag és funkcionálisan nevelési központtá.

2. A Nevelési Központ építészeti megoldásai és funkcionális lehetőségei

A tervek megfogalmazása során – amely üzemeltetők és tervezők folyamatos team-munkáját¹ feltételezte –, a következő szempontokat kellett figyelembe venni:

a) A község agglomeráció által meghatározott sajátos településszerkezetét, a maga szociális háttérű nevelési problémáival;

b) A meglévő 8 tantermes iskolának és a vele kapcsolatba kerülő új épületnek el kell látnia a 3–8 osztályos tanulók (24 tanulócsoport), valamennyi napközis (jelenleg 9 csoport) és nem napközis tanuló eszközigenyes oktatását és nevelését.

c) Egy 8 tantermes iskolára megszabott költségkereteken belül(!) olyan rugalmas megoldásokkal rendelkezzen, hogy a két épület valamennyi oktatási funkciót egy intézményként tudjon ellátni.

d) Minél több tanulócsoport egyidejű foglalkoztatását tegye lehetővé.

e) Flexibilitása révén jó alapot teremtsen új, hatékony technológiai eljárások kidolgozásához. (A technológiát itt és a továbbiakban is, eszközök, módszerek, eljárások, szervezeti formák célirányos, szabályozott rendszere értelemben használom.)

f) A demográfiai fejlődés ütemében lehetőség legyen bővítésre anélkül, hogy a pedagógiai funkciókban zavar támadna.

g) Azoknak az alapfunkcióknak a körét, amelyek az új dokumentumok művelődési anyagának megfelelően más-más térigényt, illetve ezzel adekvát eszközrendszert igényelnek, ugyanakkor az ifjúság és a felnőtt lakosság művelődési igényeinek, személyiségük fejlesztésének ügyét szolgálják. Ezek a következők:

– Látásnevelés (1. mell. 10–11.). A hagyományos rajzórakon kívül magában foglalja mindazokat a tevékenységi formákat (korongozás, kerámia, tűzománc, szalma, gyékényfonás, makramé, bórdíszmű, belsőépítészet stb.), amelyek életkortól függetlenül valódi és meglévő szükségleteket elégítenek ki, s emellett közös tevékenységet is igényelnek és alkalmasak a művészeti látásmód, az ízlés, a kommunikáció nevelésére.

– Hallásnevelés (1. mell. 12–16.). Az énekórákon kívül – hangszigeteltségénél fogva – alkalmas a capella és hangszeres zenélésre, szólam – és kóruspróbákra egyaránt, ugyanakkor a nyilvános szereplés főpróbái és alkalmi áttekintések az erre a célra legmegfelelőbb agorába. Technikai igényeit az AVMK stúdió magas fokon kielégíti, de emellett rendelkezésre áll a soft-ware anyagok „visszalapozására” alkalmas technikai konténer is.

– Mozgásnevelés (1. mell. I. és 2. mell. II.). A két kisméretű tornaterem közül az új épületben levő 18 × 36 m-es, csarnokká bővíthető távlatokban. Ezeket kiegészítik a parkosított környezetben elhelyezett, homokozó, szabadtéri mászóállatok, csúszda, mászókák, atlétikai és labdajátékokra alkalmas pálya, szabadtéri ping-pong asztalok, sakkozóhely stb.

– Anyanyelvi és idegennyelvi képzés (1. mell. 5–6, ill. 9.). A tantervi órákon kívül kommunikációs játékokra és gyakorlatokra alkalmas tér. Az idegennyelvi képzést (9) szolgáló termék két tanulócsoport egyidejű befogadására, de négy vagy több közepes, illetve kiscsoport minilaboros nyelvoktatására, idegennyelvi társalgására, felnőttoktatásban ugyanezen funkciók ellátására alkalmas.

¹ Itt mondok köszönetet a Pest megyei Tanács Tervező Vállalat igazgatójának, valamennyi tervezőjének, a Pest megyei Tanács VB. Művelődésügyi Osztály és a Pest megyei Beruházási Vállalat, a Halásztelki Községi Tanács mindazon munkatársának, de legfőképpen F. Vankó Ildikónak (ELTE Közművelődési Tanszéki Csoport), akik hozzáértő, munkakörükön túlmutató lelkesedéssel működtek közre a tervek megszületésében.

– Természettudományos képzés (3. mell. M J). Egyidőben két csoport elhelyezése lehetséges. Ez megfelel az idesorolható tárgyak (környezetismeret, élővilág, fizika, kémia) órakeret-igényeinek. Flexibilis építészeti megoldásaival lehetőséget biztosít demonstrációs, egyéni vagy kiscsoportos kísérletekre egyaránt.

– Társadalomtudományos képzés (3. mell. K L). Egy tanulócsoporthoz elhelyezésére alkalmas, de hozzákapcsolódik egy többcélú közösségi tér is (3. mell. N), amely a földrajzórák ellátását is biztosítja, mivel ennek eszközigényei hol az egyik előadóban(-ból), hol a másikban(-ból) elégíthetők ki. Emellett napközis, mozgalmi, klubszerű vagy szakkör-jellegű foglalkozásoknak, nagyobb létszámú összejöveteleknek, konferenciáknak adhat helyet.

– Matematikai képzés (1. mell. 7–8.). Két csoport egyidejű matematikai óráin kívül – a többi szaktanteremmel együtt – a tanulók önálló tanulását segíti eszközeivel.

– Technikai képzés (2. mell. A B C D). A technikai nevelés szinterei a három műhely, amelyek egy, az aulából kiszakítható teret zárnak körül. Ez ugyancsak több célra alkalmas. A földszinti elhelyezés lehetővé teszi a felnőttek hobby-jellegű manuális vagy lakáskiegészítő, esetleg más jellegű barkácstevékenységét. Különösen értékesek az e térben szülőknek és gyermekeknek együtt szervezett foglalkozások.

– Könyvtári ellátás (2. mell. E F G H I). A könyv- és médiatár, valamint az audiovizuális műsorközvetítő központ (a továbbiakban AVMK) méretezése alkalmas a községi alapellátás biztosítására. Elsődleges funkciója azonban iskolai. Itt kerülnek elhelyezésre az ismerethordozók, a könyvekkel egységes katalógus-rendszerben. Így válik lehetővé, hogy a nevelők könnyen és egyhelyben tájékozódhassanak a rendelkezésükre álló eszközökben, ezeket áttekinthessék, s a felkészülést ugyanitt lebonyolíthassák. A könyvtár terében ugyanis egy – mobiliakkal elhatárolható – fülkesor ad lehetőséget az egyéni felkészülésre. Ugyanígy természetesen a tanulók rendelkezésére is áll, s a felnőtt lakosság is élhet ezzel a lehetőséggel.

A könyvtárral van közvetlen kapcsolatban az AVMK és a stúdió. Tekintettel arra, hogy az egész rendszer kiépítése meghaladja jelenlegi gazdasági lehetőségeinket, csak a terv készül el, és az audiovizuális hálózat épül ki, amely a telefon és az elektromos hálózattal együtt telepíthető csőrendszer, s lehetővé teszi az egész rendszer fokozatos kiépítését.

Igény és program szerint az AVMK biztosítja valamennyi oktatási helyiségben az álló, a mozgó kép és a hanganyag közvetítését. A stúdió (ugyancsak fokozatos kiépítés mellett) biztosítja a video és hanganyag konzerválását (pl. ITV) és ilyen jellegű oktatási anyagok házi készítését. Ugyancsak lehetővé teszi, hogy a könyvtár egy szeparált részéből (E) az épület bármely termébe közvetíteni lehessen bármilyen foglalkozást (továbbképzést, házi bemutató órát nevelőknek, szülőknek, módszertani foglalkozást, szakköri, úttörő foglalkozást, pedagógiai vizsgálatot stb.).

– Igazgatási egység (1. mell.).

– Tömeges, nagycsoportos foglalkozások (2. mell. agora). Egyidejű maximális elhelyezési lehetőség 250 fő. Tevékenységi formák: érkezés, távozás idején a tömeges forgalom lebonyolítása, eszköz, berendezés és ruhák tárolása. A forgalomirányítást pszichikailag nem zavarja a hagyományos, negatív érzelmeket keltő portásfülke. Helyette a diszkrét, mégis ellenőrzőpontként is jól használható információs fülke tölti be elsődleges feladatként az információszolgáltatás szerepét. Biztosítja még a várakozás, gyülekezés, társalgás, hírlap- és folyóiratolvasás, kiállításnézés, gyermek-gyermek, gyermek-szülő, szülő-szülő, szülő-nevelő, gyermek-nevelő stb. társas, páros, kiscsoportos, szervezett vagy spontán beszélgetéseinek színterét. Nagylétszámú vetítésekre (esetleg rendszeres mozi), színházi, műsoros rendezvények bonyolítására alkalmas (a tomatermi öltözőkkel közvetlen téri kapcsolat). Őrsi és más mozgalmi összejövetelek lebonyolítását, tanácsagi fogadóórák, falugyűlések, nagyobb létszámú szakmai konferenciák megtartását is lehetővé teszi.

Összevont évfolyamok frontális foglalkoztatására, egyes részeinek mobiliakkal történő leválasztása esetén, tanítási órák tartására is alkalmas. Technikailag a költségek és igények függvényében fejlesztendő: büfé, gépesített információszolgáltatás a közönség és az irányítás számára, gyermek- és csomagmegőrzés, kulturális jellegű fogyasztói szolgáltatás (pl. tanszer és könyv, folyóirat-árusítás stb.).

h) Figyelembe kellett vennünk, hogy a felnőtt lakosságnak kb. 25%-át lehet aktív igénylőnek tekinteni. Ugyanakkor a 14 éven aluliak aránya hosszú távon – kisebb ingadozásoktól eltekintve – nem haladja meg a lakosság 25%-át. Ez tehát azt jelenti, hogy amennyiben a közművelődési tevékenységek tér- és eszközigénye egybeesik az oktatás hasonló jellegű igényeivel, akkor kisebbrészt párhuzamos, nagyobbreszt időben elhatárolt használat mellett, mindkét igény kielégíthető ugyanazon az alapterületen, ugyanazzal az eszközparkkal. Márpedig, ha az előbb felsorolt oktatási alapfunkciókat ismét áttekintjük, jól látható, hogy a felnőttlakosság szabadidő-tevékenysége (és, vagy oktatása) ugyanezek köré a funkciók köré csoportosíthatók, tehát fenti elhatárolással az oktatási alapfeladatok mellett ugyanazon az alapterületen (amely azért a jelenlegi demográfiai adatokhoz mérten is igen szűkre szabott) ugyanazzal az eszközparkkal megoldható.

i) A 3–4. osztályosok félkabinet rendszerben tanulnak. Törzstantermeikben (1. mell. 1–4.) a magyar és matematika órák kapnak helyet, az összes többi tárgyat a szaktantermek tereibe szerveztük (4. mell.). A földszinti elhelyezés azért is fontos, mert a 6–10 éves gyermekek a jelenleginél nagyobb komfort igényt támasztanak, így meg kellett oldani, hogy foglalkozási tereiket esztétikus szabadtérrrel kapcsoljuk.²

j) Az épület rugalmassága – már a leírásból is kitűnik – olyan berendezéssel együtt válik igazán gazdaságossá és kihasználhatóvá amely maga is modul rendszerű, és saját flexibilitásával növeli az épület többcélú felhasználhatóságát, a hatékonyabb didaktikai szervezeti formák alkalmazását, és nem utolsósorban az irányítás szervezési tartalékait. Ezeket az igényeket a Mátra vidéki Építőipari és Szakipari Szövetkezet – mint rendszergazda – svéd licenc alapján gyártott és forgalmazott „Allmédia” méreatszavatos, modul rendszerű bútorcsaládja tudja kielégíteni. A szakmai referenciák szerint sav-, ütés- és kopásálló. Anyagától és gyártástechnológiájától 15 évi (!) folyamatos használat várható.

5. Az alapvető tartalmi célkitűzések

Az 1. pontban kifejtettek mérlegelése alapján úgy véltük, hogy a Nevelési Központ esetében az alábbi főbb szempontok érvényesítésére kell törekedni:

– Eszközökben és szervezeti rugalmasságban jó feltételeket biztosító tárgyi környezet kialakítása;

– A jelenlegi tantervi dokumentumok tartalmi előírásai;

– Olyan tevékenységstruktúra kialakítása, amely a pedagógiai és egyéb társadalomtudományi eredmények alapján is korszerűnek mondható;

– A vezetés és a nevelőtestület számára olyan felkészülési metódus kidolgozása, amelyet még elbír, de ugyanakkor folyamatos önképzését is feltételezi;

– Olyan irányítási mechanizmus kialakítása, amely a jelenleginél hatékonyabb a folyamatszabályozásban (jól szervezett, de rugalmas rendszer, bő információval rendelkezik a folyamatról, a használók véleményét fontosnak tartja stb.);

E rendszerfejlesztési elvek mellett igen fontosnak tartottuk az intézmény *nevelési tevékenységének* korszerű meghatározását is. E tekintetben az alábbi szempontokat tartottuk szem előtt:

² Az 1–2. osztályosok egy harmadik épületben, hagyományos törzstantermekben nyernek elhelyezést, azonban az AVMK-val való összeköttetés ugyancsak megoldott.

- a résztvevők sokoldalú tevékenységet végezhesenek;
- a tevékenységeket kezdetben informális, később egyre formálisabb csoportokban végezzék (a társadalmi munkamegosztás rendszerében is erre kényszerülnek);
- a tevékenységek a résztvevők *valódi* szükségleteit elégítsék ki oly módon, hogy közben a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos céljaink is megvalósuljanak;
- ugyanaz a tanuló (felnőtt) egyidejűleg több csoport tagjaként is működhesen, de valamennyi csoport társadalmilag értékes értékrendet közvetítsen és követeljen tagjaitól;
- minden értékes képesség, személyiségvonás számára megfelelő tevékenységformát találjanak a résztvevők;
- a tapasztalatok folyamatos átadása érdekében érvényesüljön a gerontokrácia (Piaget) elve;
- az intézmény tevékenységstruktúrája a társadalmi együttélés és munkamegosztás, az életvitel sokféle szituációját modellezze;
- a tevékenységformák ne csak szabadidős funkciót töltsenek be, hanem adjanak alkalmat a pedagógusnak a közösségfejlesztésre és az egyénre szabott fejlesztésre is.

4. A tervezett főbb tevékenységstruktúrák

a) *A családmódellek képzése.* A szocializáció kezdőszakaszában azok a tevékenységek, amelyek a család modellként választásával együttjárnak, alapvető jelentőségűek. Nemcsak azért, mert a család funkcióváltozásai igénylik az új család szerepek gyakorlását, hanem a következő pedagógiai megfontolások miatt is:

- viszonylag kis létszámú egység, ahol az informális kapcsolatoknak igen nagy szerep jut;
- módot ad a legfontosabb társadalmi tevékenységi formák szociális kapcsolatrendszeren belüli gyakorlására (önkiszolgálás, tanulás, munka, gazdálkodás, szervezés stb.);
- több generáció együttélésének következtében különböző típusú érzelmi viszonyok gyakorlásának is fontos terepe (fiatalabbakkal, idősebbekkel való törődés, kölcsönös érdeklődés, meleg, megértő, empátikus viszonyok, konfliktusok stb.);
- az itt folyó tevékenységek az egyén *valódi* szükségleteit elégítik ki;
- a „külső” szankciók nemcsak a pedagógustól erednek, hanem a legtöbb esetben szorosabb érzelmi kötődést képviselő idősebb társtól;
- alkalmat ad egy fontos pedagógiai forrás alkalmazására: a hagyományok, nevelési szokások generációkon keresztül történő átadására;
- lehetőséget nyújt a család szerepek *életszerű* gyakorlására;
- az emberi kapcsolatok sokféleségén keresztül toleranciára és a konfliktusok saját erőből történő megoldására nevel;
- mint egy valódi társadalmi egység iskolai modellje játékos keretek közötti valódi felelősségvállalásra ösztönöz;
- az eredeti modell lehetővé teszi, hogy a „családtagok” más iskolai csoportokban is részt vegyenek;
- a „családok” olyan feladatokat is kaphatnak, amelyek szükségessé teszik több „család” összefogását. Az ilyen feladatok különösen fontosak. Hiszen a családok tagjaikban először a csoportirányultságot alakítják ki (Csudnovszkij). Ez azzal jár, hogy a

gyermek csak annyiban értékeli a tágabb közösséget, amennyiben az a társas együttélés számára érdekes, tartalmas és kellemes. Éppen ezért, ha a gyermek csak kiscsoport közegére korlátozódik, nincs alkalma olyan tevékenységre, amelyben a kiscsoport munkája valamely közösség (évfolyam, raj, csapat stb.) érdekeit szolgálja, a „csoportos egoizmus” elvére épülő tevékenység a személyiség egoisztikus irányultságát erősítheti meg.

b) *A szabadidős foglalkozások rendszere.* A szabadidős foglalkozások (szakkörök, klubok stb.) működésének legfontosabb alapelvei a következők:

- nincs megkötve, hogy egy tanuló hány szabadidős tevékenységet végezhet;
- közös érdeklődésre épül a csoport tagjainak kohéziója (a célirányos tevékenység során szerzett élmények itt már igen erős összetartó erőt jelenthetnek a csoport tagjai között);

- a résztvevők igényei erősen érvényesülnek;
- gyermeki önkormányzatra épül;
- a tanár szerepe az idősebb, tapasztaltabb, szakmailag felkészült baráté. Feladata az, hogy a személyiségformáláshoz információkat gyűjtsön, és egyéni, célzott beszélgetésekkel közvetlenül, a társas kapcsolatok által pedig közvetetten irányítsa a személyiség formálódását;

- mint a családok esetében itt is szükséges, hogy egy-egy, a nagyobb közösség érdekeit szolgáló feladat-megoldásban részt vegyenek.

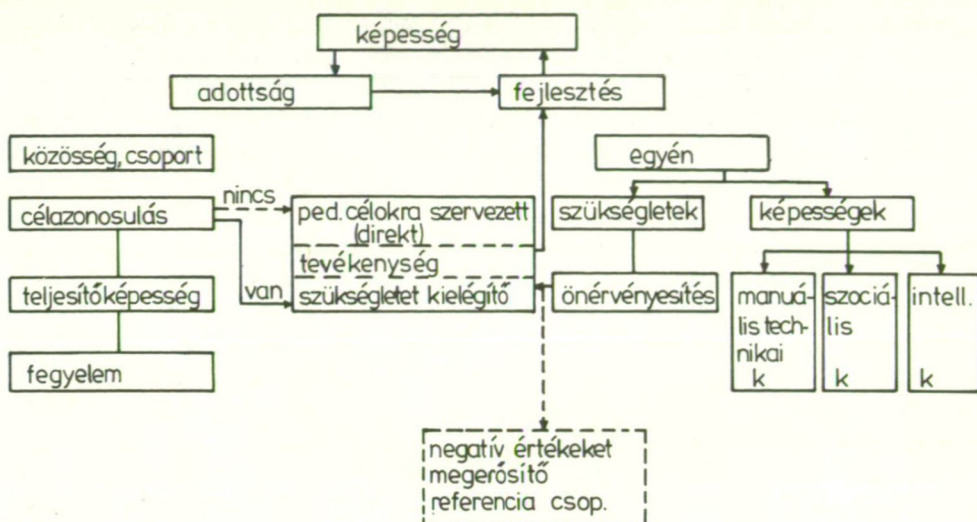
c) *A szolgáltatással, önkiszolgálással kapcsolatos tevékenységek rendszere.* Tekintettel arra, hogy a nevelési központ sok eszközzel ellátott intézmény, ezek kiadását, rendeltetés-szerű használatát biztosítani kell. Ezt, valamint a ház működésével kapcsolatos ügyeleteket, információs szolgálatot tanulók láthatják el. Mindazokat a mozgalmi szervezeti kereteket, amelyeken keresztül e tevékenységek lebonyolódnak, a csapatvezető irányításával egy kisebb pedagógus-közösség dolgozza ki, de a gyermek-vezetőtestületeket is bevonják.

Az úttörőtanács irányítása alatt működik az iskolai „társadalom” egyik „tömegkommunikációs” eszköze az iskolarádió, amely az iskolai közvéleményformálásban betöltött szerepén túl fórum az auditív jellegű szabadidős csoportok (szakkörök, klubok, kórus stb.) számára is.

E tevékenységnek a személyiségfejlődésre gyakorolt hatásával kapcsolatban a következő összefüggéseket feltételezzük:

A fenti elgondolással szemben felhozható az az ellenérv, hogy a képességfejlesztés folyamatának fogalma szűkebb mint a személyiségfejlesztése. Azt hiszem azonban, hogy az is kétségtelen: amennyiben a képességfejlesztés folyamata eredményes, a személyiség egésze is fejlődik. Ez a folyamat feltételez egy egész sor, a személyiségben meglévő diszpozíciót, adottságot. Ezek bontakoznak ki, válnak a kedvező feltételek és a nevelés hatására – teljesítményben realizálódó képességekké a fejlesztés során. Természetes az is, hogy képességfejlesztés csak annak a tevékenységnek a gyakorlása útján lehetséges, amelynek feltétele az adott képesség. A tevékenységnek tehát kulcs-szerepe van.

Az eddigiekből talán kitűnt, hogy mind szervezetileg, mind tartalmában a hagyományos iskolaitól lényegesen eltérő feladatok megoldására készülünk a nevelési központban. Természetes, hogy ekkora formai, de még inkább pedagógus attitűdbeli változást



1. ábra

egyik napról a másikra egyetlen testület sem bír el megrázkódtatás nélkül. Mindez – az eddiginél sokkal következetesebb – önképzési rendszert igényel. Ezt nálunk egy – 1978-ban megkezdett – négyéves, a célok meghatározása és azok operacionalizálása által megszabott, irányított önképzés van hivatva megoldani. A nevelők a megadott szakirodalomban való tájékozódásról nem „leckefelmondással”, hanem az annak alapján megoldott feladatok útján tesznek bizonyosságot. Segítségükre vannak ebben a témák gyakorlati adaptációját segítő konzultációk, viták, és egy erkölcsi-anyagi ösztönző rendszer.

Az önképzés fő témakörei a következők:

1. A tanulásirányítás problémái (rendszer szemléletű megközelítés, programozás stb.).
2. Oktatástechnika (a média kiválasztás szempontjai, a média-tár használata, eszközök kezelése stb.).
3. A szociológia, szociálpszichológia, a kommunikációelmélet nevelési vonatkozásai.
4. Szociálpedagógiai tréning (a pedagógus személyiségének fejlesztése).³
5. Vezetélméleti ismeretek alkalmazása a gyakorlatban.

Természetesen a mi törekvéseinket is nehezítik azok a gondok, amelyek egész közoktatási rendszerünkben éreztetik hatásukat. Így például az, hogy – főként a gyakorlat talajáról származó – egyéni kutatások, innovációs törekvések elszigeteltek, nem épülnek be a kutatási főirányokba, nincsenek tudományosan gondozva. Ennek következtében sok az áltudományos kísérlet. Másrészt az egyébként szükséges és indokolt elméleti kutatások is elszakadnak a gyakorlattól, a kutatók eredményeiből (relatív eredménytelenségükből,

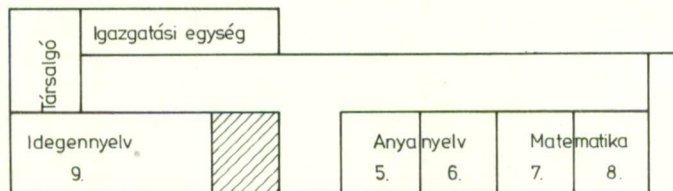
³ Hazánkban ilyen jellegű gyakorlat az ELTE Közművelődési Tanszéki Csoportján (F. Vankó Ildikó–Talyigás Katalin: Szociálpedagógiai tréning az ELTE-n; kézirat), és a Budapesti Tanítóképző Főiskolán (Ungárné dr. Komoly Judit és dr. Gábor Anna irányításával) folyik.

hiszen ez is eredmény) nem vonnak le gyakorlati konzekvenciákat, és így nem tudják megfelelőképpen orientálni a pedagógiai gyakorlatot.

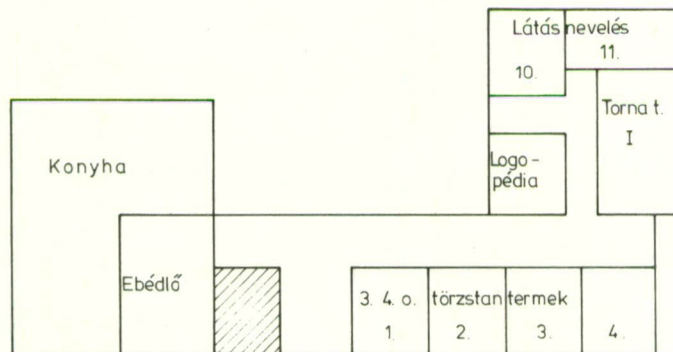
Az is nyugtalanító tünet, hogy a pedagógusok jelentős része elszakad az elmélettől. Sokszor csupán „gyakorlati tapasztalataikra” való hivatkozással utasítanak el eredményesebbnek tűnő megoldásokat, vagy csak e talajról akarják a pedagógiai folyamatot” megújítani. Ez azonban ugyancsak az elmélet elutasítását jelenti, s úgy tűnik olyan társadalmi regressziót eredményez, amelynek konklúziói oda vezetnek, hogy a társadalom fejlődésének eredményeként létrejött kultúrát (jelen esetben pedagógiai kultúrát) elutasítva, csak saját erőből, a saját gyakorlat általánosítása útján akarnak eljutni egy fejlettebb szintre.

Ezenkívül zavart okoz a gyakorlatban: a sokcélúság a tantervekben, a marxista személyiségelméletnek nem megfelelő tantervi és követelményszerkezet, a képesség szerinti haladás megoldatlansága, a szociális együttműködési keretek hiánya éppen a munka, a megismerés vonatkozásában stb.

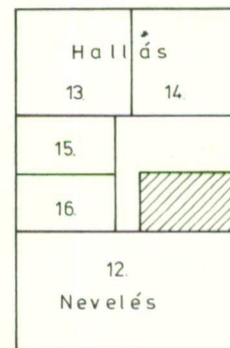
Hisszük azonban, hogy innovációs törekvéseink hatékonyabbá teszik személyiségformáló tevékenységünket, és amennyiben azok a jelenlegi fejlesztési trendek irányában hatnak, kisebb megrázkódtatással és gyorsabban teszik lehetővé a pedagógiai gyakorlatnak e trendek irányába történő változásait.



Emelet

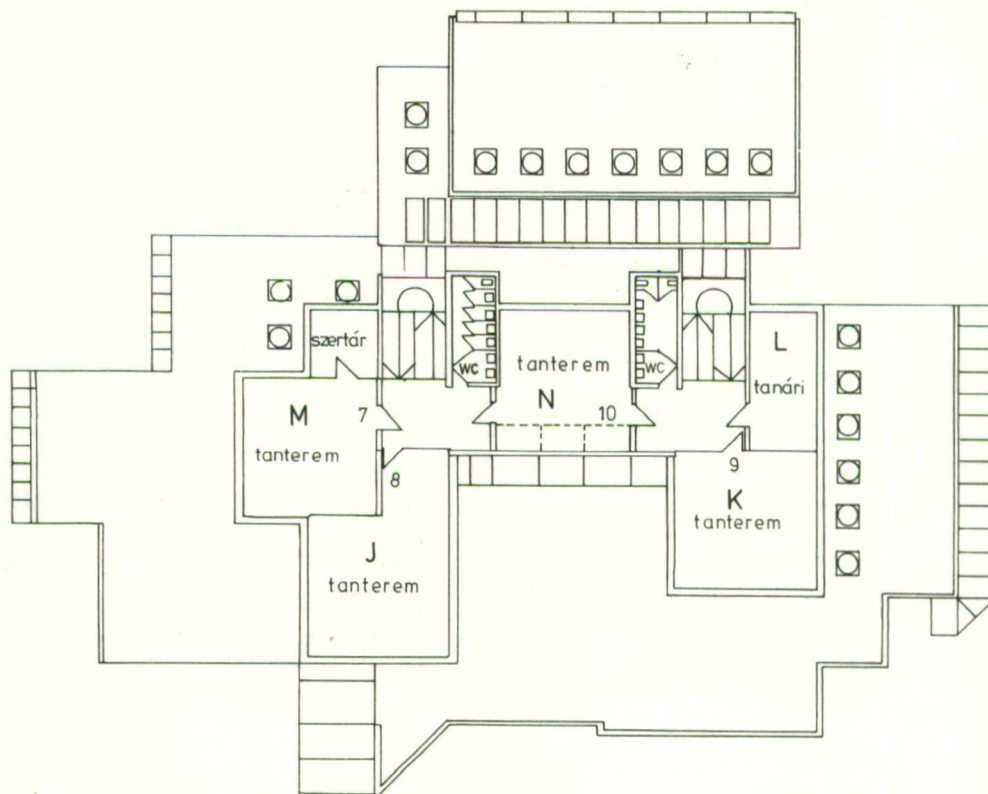


Földszint



Úttörőház





3. melléklet

Az óratervi órák elhelyezése a funkcióknak megfelelő tér kapacitásának függvényében

Funkció	Tantárgy	3	4	5	6	7	8	Össz. óra	Terem jele:	Kapacitás			Elhelye- zésre vár	Év 1982. IX.	Csop.
										össz.	lekötött	szabad			
Anyanyelv idegen nyelv	Magyar nyelv és irod.			44	36	36	36	152		132	132		20	1. o.	5
	Matem. (3,4)	116	116							220	220		12	2. o.	4
	Orosz		14	22	22	22	22	102		132	102		30	3. o.	4
Társ. tud.	Történelem Földrajz Körny. ism.*			14	14	14	22	64						4. o.	4
					14	14	14	42		132	132		3	5. o.	4
		6	5	18				29						6. o.	4
														7. o.	4
														8. o.	4
Term. Tud. Képz.	Környezet** Biológia Fizika Kémia	8	17	4		14	14	29		132	132		9		
				14	14	14	14	42							
						14	14	42							
						14	14	28							
Matem. képzés	Matematika	Magyarnál elszámolva		36	36	28	28	128		132	128	4			
Látás nev.	Rajz	14	14	14	14	10	8	74		132	74	58			
Zenei nev.	Ének	14	14	14	14	14	10	80		132	80	52			
Technikai képzés	Technika	28	28	28	28	20	20	152		264	152	112			
Osztályfőnöki		8	8	8	8	8	8	48					48		
Szervezési tart.-ra szolgáló terek 6 × 66 ó =												396			
Összesen:												622	122		

*Környezetism. társadalomismereti órái; **Környezetism. term. tud. órái; ***Szabad kapacitás: termek száma x nap 6 ó x 11 nap = 1 ciklus

MEGEMLEKEZÉS PIAGET MUNKÁSSÁGÁRÓL

Nyolcvannégy éves korában, 1980. szeptemberében, elhunyt Genfben századunk legnagyobb gyermekpszichológusa, a nagy tehetségű, eredeti, a tudományos kutatásban igen termékeny tudós *Jean Piaget*.

Élelművéről rövid ismertetést 1976-ban írtam a világszerte ünnepelt, tiszteletre méltó tudós 80. születésnapja alkalmából (megjelent: Magyar Pszichológiai Szemle 1977. 3. szám), valamint magyarra fordított egyik műve (Szimbólumképzés a gyermekkorban, Gondolat, 1978.) előszavában Mérei Ferenc méltatta munkásságát.

E szomorú alkalomból csupán néhány jelentős kutatási területére és eredményeire utalok, valamint arra a nagy kisugárzó hatásra, amivel megtermékenyítette több világész, elsősorban Európa és újabban Amerika gyermekpszichológusainak, episztemológusainak és tudományelmélettel foglalkozó tudósainak kutatásait.

Piaget Svájcban, Neuchâtel városában született. Serdülő kora kezdetétől a természeti valóság, főleg az állatok világa felé fordult érdeklődése, s már 11 éves korában közölte első zoológiai megfigyeléseit. Huszonegy éves koráig 25 tudományos cikket tett közzé, úgyhogy a genfi Természettudományi Múzeum igazgatója muzeológusi állást kínált fel neki az állattani gyűjteménytár részlegén 1912-ben, nem tudván, hogy a fiatal tudós, akit csak cikkeiből ismert, mindössze 16 éves.

1918-ban a neuchateli egyetemen a természettudományok doktorává avatják, ahol nemsokára (1925–29.) tanárként ad elő szociológiát és pszichológiát.

Piaget-t a filozófia is kora ifjúságától érdekelte. Ez vezette a későbbi ismeretelméleti kutatások területére, ahol az általa vezetett ismeretelméleti kutató intézetben (Centre international d'épistémologie génétique) az utóbbi évtizedben – a világ páratlan – interdiszciplináris kutatást indított be (pszichológus, episztemológus, logikus, tematikus, etológus, fiziológus kutatók bevonásával).

Piaget pszichológia iránti érdeklődése 1919-ben erősödött fel, amikor Párizsba megy, A. Binet egykori kísérleti pszichológiai laboratóriumába, ahol Binet közeli munkatársától Simontól a tesztvizsgálatok módszerét igyekszik elsajátítani. Ugyanitt megkezdte – Cyrill Burt és mások módszerével – a különböző életkorú gyermekek intelligencia szintjének vizsgálatát.

Már ez időszakban megnyilvánult Piaget tudományos gondolkodásának eredetisége. Végül is őt az *emberi megismerés genetikája* érdekelte, az, hogy a gyermeki gondolkodás alacsony szintjéről hogyan jut el a megbízható, a valóságot hűen tükröző tudományos megismerés és problémamegoldás szintjére. Ez egy egész életre szóló kutatási programja

volt Piaget-nak. Párizsban jó kiindulási alapnak tartotta Binet és Simon intelligenciaszint vizsgálatát, viszont nem elégítette ki a ténymegállapítás. Míg Binet és követői tesztjeikkel azt vizsgálták, hogy a már előzőleg standardizált intelligencia próbákból az adott korú gyermek mennyit képes megoldani, teljesítménye a statisztikai átlaghoz képest megfelel-e a normális szintnek vagy retardált (esetleg akcelerált), s így e vizsgálokat csak a jó megoldások érdekelték, addig Piaget-t éppen a gyermek hibás feleletei, megoldásai foglalkoztatták. Így jutott el ahhoz a felismeréshez, hogy a felnőtt „logikájához” képest a gyermek okoskodása jellegében egészen más.

Párizsi kutatómunkája mellett két éven át látogatja a Sorbonne-on Dumas, Pieron és Delacroix pszichopathológiai előadásait, hallgat logikát, a tudományok filozófiáját, ismeretelméletet Lalande és Brunschweig óráin. (Őket egykor magam is hallgattam.) Közben kutatásokat végez Salpetrière-ben a nehezen nevelhető, neurotikus gyermekek körében.

E kutatásairól közölt publikációira felfigyel *Claparède*, a genfi J. Rousseau nevét hordozó neveléstudományi és pszichológiai intézet igazgatója és meghívja a gyermeklélektani kutatások vezetőjének az intézetbe. Ez intézethez egy gyakorló óvoda is tartozik, s Piaget-nak módjában áll a gyermekek közt forgolódva meghallani spontán megnyilatkozásait, és kialakítani azt az *explorációs* módszert, amelyben a gyermek szabadon kifejtheti elgondolásait, magyarázatait egyes jelenségekről.

Ez idő tájt alakítja ki eredeti módszerét, amit ő „*klinikai módszernek*” nevez. (Leírását megtalálhatjuk *J. Piaget: La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, 1926. c. művében; továbbá Kiss Tihamér: *Piaget klinikai módszere a gyermeklélektani vizsgálatok szolgálatában*. Debrecen, 1948., és A. Rey-nek a „*klinikai módszer*”-ről írt művében: *L'examen clinique en psychologie*. SUP Paris, 1965.).

A genfi intézetben kialakított és alkalmazott módszer segítségével, és közben született gyermekei rendszeres megfigyeléseivel és naplózásával ismeri fel a beszéd elsajátítása előtt megjelenő intelligencia-szintet és jellemzőit, vagyis a gondolkodás alapjául szolgáló *senzo-motoros intelligenciát*, amely megalapozza a képzetekre támaszkodó gondolkodást a „*preoperatív intelligencia*” szakaszában.

A húszas években Piaget kutatásainak fő kérdése ez volt: „Hogyan jön létre és alakul spontán módon a gyermek vilásképe, értelmi fejlődése a különböző szakaszok folyamán?” (*J. Piaget: Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Bp., 1970. 34. o.)

J. Piaget e korszakában 3–10 éves gyermekekkel beszélget el a természeti jelenségekről, állítja őket egyszerű kísérleti eszközökkel feladathelyzetekbe. E *beszélgetések* – melyeket a gyermekektől elhallott spontán nyilatkozatok alapján, kifejező nyelvezetüket figyelembe véve, hipotézisek felvetésével tervezett és befolyásmentesen irányított-, *gazdag anyagot szolgáltatott számára mind a gyermeki okoskodás formái, mind tartalmu sajátosságainak és magyarázó elveinek feltárásához*. „A gyermeki nyelv és gondolkodás” (1923.), „A gyermek ítéletei és okoskodása (magyarázatai)” (1924.), „A gyermek vilásképe” (1926.), „A gyermek a fizikai kauzalitásról” (1927.), „A gyermek erkölcsi ítéletei” (1932.) c. főbb művei meglepetésként hatottak a szakemberekre is és sokakban vitát váltott ki. (L. pl. H. Wallon, L. Sz. Vigotszkij.)

E kutatások szerint a gyermek spontán megnyilvánulásai, a felnőttek befolyásától mentes saját, természetes, „*gyermeki logikája*” „*irracionális*”, gondolkodása *prekauzális* jellegű. A gyermek nem ismer a felnőttek gondolkodására jellemző normákat, következetesen alkalmazott szabályokat. A dolgokról, jelenségekről van valamilyen összbenyomása,

amelyekből egocentrikus beállítódása, szubjektív, érzelmi becslése alapján kiemel egyes sajátos elemeket (szinkretizmus H. Wallon megállapítása szerint), és ezek szerint értelmezi azokat. Szubjektív tapasztalatának elemeit gátálatlanul új kapcsolatokba hozza, ok és okozat felcserélhető elem számára, egyes jelenségsor véletlenszerű, egymás mellé és után kerülése alapján ok-okozati kapcsolatokat vél felismerni.

A gyermeki világképben Piaget a húszas években 17 féle oksági viszonyt ismert fel, amelyek közt különösen jellemzőek: a pszichikus (motivációs), a fenomenális, a mágikus és az artificialista-okság. A gyermek gondolkodásában megférnek az ellentmondások, már csak azért is, mert állandó és objektív normák nélkül a világban minden összefügghet mindennel, vagy ellenkezőleg semmi semmivel. Az iskoláskor előtt a gyermek hol *naïv realista*, hol könnyen összetéveszti az objektívet, a valóságos létezőt egy szubjektíve elképzelt, mesebeli létezővel. *Egocentrizmusából* kifolyólag jó ideig *animista* a gyermek világszemlélete, amennyiben úgy hiszi, hogy a természet tárgyai, jelenségei (a szél, a Hold, a Nap, a hullámok, az állatok és növények) úgy éreznek, gondolkodnak, akarnak mint ő, illetve mint az általa ismert emberek. Ugyanakkor az iskoláskor kezdetéig sok gyermek *artificialista* módon magyaráz egyes jelenségeket, vagyis úgy, mintha mindent az emberek, a „mindentudó felnőttek” csináltak volna, illetve valaki ismeretlen, „emberi módon”. Gyakorta jelenik meg gondolkodásukban a *finalizmus*, mert az óvodáskorú gyermekek még úgy vélik, hogy minden az emberért van.

Az erkölcsi felfogás és az erkölcsi magatartás terén, valamint az „igazság” értelmezésében is Piaget bizonyos gyermeki „morális realizmust” ismert fel jellemzőként a 3–9. életévekben. E szemléletből következik a gyermekeknek az a hiedelme, hogy a szabályok a nagy tekintélyű felnőttek alkotásai s megváltozhatatlan törvények, vagy az a felfogásuk, hogy az elkövetett vétség nagysága az okozott kár nagyságával egyenesen arányos, s az a tény, hogy prepubertás korig a vétség vagy kár megítélésénél nem veszik figyelembe a szándékot.

A harmincas években Piaget – nagyszámú munkatárs, mint adatgyűjtő segítségével – tovább folytatja az ontogenézis síkján a gondolkodás fejlődésének vizsgálatát. Mind több eszközt vezet be, hogy megismerje a szám, a mennyiség, a súly, az idő, az osztályfogalmak kialakulását. Kialakítja a gondolkodás fejlődési fokozatairól elméletét, folytatja a konkrét, majd absztrakt gondolkodási műveletek vizsgálatát, feltárja a konzerváció, a „csoport”-alkotás, a reverzibilitás értelmi képességeinek fejlődési útját.

A gondolkodás ontogenetikus fejlődésében Piaget három nagy szakaszt különböztet meg: a szenzo-motoros, a preoperatív (magasabb értelmi műveleteket megelőző) intelligencia és a formális műveletek szakaszát. Mindhárom fázisról nagyszabású, s egyszersmind végtelenül konkrét, beható elemzést nyújt.

Piaget szerint ez a *három nagy fejlődési szakasz* – mindegyik a rá jellemző periódusokkal – *egyensúlyozási folyamatok egymásutániségében jön létre*. „Mihelyt az egyensúly egy ponton megvalósul – írja –, a struktúra új, születőben levő rendszerbe illeszkedik, aminek az eredménye egy mind állandósultabb, mind kiterjedtebb mezőben érvényesülő egyensúlyi állapot.” (*J. Piaget: Válogatott tanulmányok. 1970. 75. o.*).

Piaget több évtizedes munkája után, 80. születésnapján nyilvános vitán vállalta, hogy a személyiségfejlődés e kulcskérdéséről az *egyensúlyozásról*, könyve alapján (*L'équilibration des structures cognitives. Le problème central du développement, 1975.*) külföldi tudós kollégák körében vitatkozzon. Itt többek között azt mondta: „A megismerés

fejlődése sem nem csupán egy öröklött, veleszületett egyéni beprogramozásnak köszönhető, sem pedig csupán az empirikus tapasztalatok felhalmozódásának, hanem egy önszabályozás (L'autoregulation) következménye. Olyan önszabályozás, amely kiegyensúlyozás (L'équilibration) ugyan, de olyan kiegyensúlyozás, amely nem az előző perturbált állapotra vezet vissza, hanem mindig egy jobb, a perturbált állapothoz viszonyítva tökéletesebb állapothoz, melyet az önszabályozó mechanizmus ural. Nos, én magasabb szintre emelő kiegyensúlyozásnak (L'équilibration majoré) nevezem ezt az előrehaladást a kiegyensúlyozásban" (magnetofon szalagról).

J. Piaget 1940-ben lett a genfi Pedagógiai és Pszichológiai Intézetben E. Claparède utóda. Mint igazgató 1970-ig a Rousseau intézetben, a genfi egyetemen és Párizsban a Sorbonne-on a hallgatók tízezrének adta elő kutatásainak újabb és újabb eredményeit, a tanítványok és a munkatársak ezreit ösztönözte tudományos kutatómunkára, segítette hozzá őket műveik publikálásához. Egy-egy előadását követően – mi egykori hallgatói – négyes-ötös csoportokban beszéltek meg a hallott új ismereteket, hogy magunkévá tehessük. Ha egy-egy kutatási témába befogott minket (e sorok íróját a gyermek tárgy- és térszlelési fejlődése vizsgálatára 1940-ben), gyakori találkozásainkon beszámoltattott eredményeinkről és új ötleteket adott. Évente megjelenő hatalmas műveiben mindig megnevezte azokat, akik részt vettek a kísérletekben és adatokat szolgáltatottak a nagy műhöz.

Több évtizedes fejlődéslélektani és az utóbbi két évtizedes hatalmas ismeretelméleti munkásságáról nehéz lenne itt csak vázlatosan is megemlékezni. Csak arra utalok, hogy a genfi egyetemen felállított „Archives Jean Piaget, Université de Genève” 1974-ig a nagy tudósak mintegy 1500 cikkét, tanulmányát, könyvét és kéziratát gyűjtötte össze pszichológiai, biológiai, ismeretelméleti, pedagógiai és pszichológiai kutatásaiból és reflexióiból. A mester egyedül vagy munkatársaival írt munkái több nyelven is megjelentek, s ezrével vannak a világ különböző részében olyanok, akik az ő inspirációjára folytattak tanulmányokat, és egy-egy részletkérdésben igazolták, kiegészítették, továbbfejlesztették és a gyakorlatban alkalmazták a mester gondolatait.

Az 1976. évi 80 éves születési évfordulójáig 30 nagy tekintélyű egyetemnek volt díszdoktora. Legalább tíz nemzetközi kitüntetést kapott európai, amerikai államok vezetőitől és tudományos intézeteitől (többek között 1966-ban a moszkvai egyetemtől); mintegy 15 tudományos akadémiának és tudományos társulatnak volt tiszteletbeli tagja.

Mindhaláláig kitartó szenvedéllyel alkotott. Csak az episztemológia nemzetközi tudományos intézet munkatársaival (G. Cellerier, J. Vauclair stb.) több mint 20 könyvet adott közre. A gondolkodás vizsgálatán túl az utóbbi évtizedben foglalkozott a képzetek kialakulása, az emlékezet fejlődése, az értelmi és érzelmi funkciók kölcsönhatása kérdéseivel. A pedagógia és a nevelés aktuális kérdéseit is szemmel tartotta. Figyelemre méltó könyve: „Merre tart a pedagógia?” című műve. Tartósan vele együttműködő munkatársai közül B. Inhelder asszony, a genfi egyetem professzora emelkedik ki, de sok más nagy nevet említhetnénk, (R. Dottrens, A. Descoedres, E. Busmann, L. Lafandel, A. Rey, H. Aebli, A. Morft stb.) akikkel együttműködött. Szívesen folytatott eszmecserét nagy tudósokkal, mint A. Einstein, de mindig kész volt derűs mosolyával részt venni egy-egy kiránduláson vagy derűs társaságban, elbeszélgetni tanítványaival. (Az intézet tanári és hallgatói baráti társasága annak idején elnökének választott, mint ilyen sok baráti összejövetelt, kerékpárkirándulást szerveztem, és mindig kész volt ezeken részt venni.)

J. Piaget munkásságának magyarországi hatásáról és a mester látogatásairól (1940, 1963) Mérei Ferenc – Piaget kiváló ismerője – írt már a „Szimbólumképzés a gyermekkorban” c. mű magyar nyelvű fordításának bevezetésében. Jóllehet többen voltak rajtam kívül (Nagy Mária, Binet Ágnes) személyes tanítványai – különösen az 1949–56-os évek időszakában uralkodó dogmatikus szemlélet, s a minden polgári tudóssal szembeni erős kritikai állásfoglalás miatt – kevés olyan írás jelent meg, amely Piaget munkásságát ismertette. (Elsőként Kenyeres Elemér írt róla 1926-ban és 1928–29-ben, majd Nemesné Müller Márta 1934, Nagy Mária 1936, Katona Klára, Binet Ágnes írásain kívül Kiss Tihamér: 1943, 1944, 1947, 1948, 1958, 1961, 1965, 1966, 1971, 1976, 1977, 1978; Kiss Árpád 1947, Nemes Livia, Ranschburg Jenő 1974, Ormai Vera 1975, és Mérei Ferenc 1948, 1970, 1978.)

Az 1966. évi Moszkvában tartott nemzetközi pszichológiai kongresszus óta (ahol a Sz. L. Rubinsteinnel folytatott akadémiai beszélgetésen világossá vált, hogy J. Piaget dialektikusan gondolkodó, materialista szellemű tudós) hazánkban is – habár kritikával – mind többen ismerkednek Piaget új korszakot nyitó gyermeklélektani kutatásai eredményeivel, és immáron három lefordított műve (B. Inhelder–J. Piaget: A gyermek logikájától az ifjú logikájáig. Akadémiai Kiadó, Bp., 1967., J. Piaget: Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Bp., 1970., J. Piaget: Szimbólumképzés a gyermekkorban. Gondolat Kiadó, Bp., 1978.) is olvasható magyarul.

A „fordulat évét” követő mintegy egy évtizedes „kutatási pauza” igen nagy visszaesést okozott Magyarországon a fejlődéslelektani kutatásokban. Hogy az utóbbi évtizedben ez nagyobb lendületet kapott, Piaget művei ismeretének is köszönhető. A nagy tudós elhunytá alkalmából ez a szerény megemlékezés hadd adjon indítást azoknak, akik nevelői munkájukban gyermeklélektani kutatásokra támaszkodnak, Piaget szellemi hagyatékának tanulmányozására. Nagyon remélhető, hogy a nagy tudós zseniális felismerései és eredeti módszerei megtermékenyítően hatnak a hazai kutatók alkotómunkájára is.

Kiss Tihamér

NAPJAINK PEDAGÓGIAI SZOCIOLÓGIÁJA AZ ANGOLSZÁSZ ÁLLAMOKBAN¹ (Első rész)

0. A célkitűzés

A fő kérdés, melyet e tanulmány megkísérel megválaszolni az, hogy mivel foglalkozik napjainkban az angolszász országok pedagógiai szociológiája? Válaszadás előtt elengedhetetlen, hogy (i) megvonjuk azoknak a kutatóknak, szellemi műhelyeknek, illetve intézményeknek vagy publikációs orgánumoknak a körét, amelyekkel az angolszász országok tudományos produktumát kívánjuk jellemezni; továbbá (ii) megfogalmazzunk egy olyan

¹ Vö. Kippert, Klaus, (Hrsg. – szerk.): Einführung in die Soziologie der Erziehung. (Bevezetés a nevelésszociológiába.) Freiburg, Basel, Wien, 1970: Herder. 356. pp. Különösen: Kippert, Klaus: Soziologie und Soziologie der Erziehung. (Szociológia és nevelésszociológia.) I. m., pp. 15–23. A nevelésszociológiáról mint szakszociológiáról p. 15.

– explicit vagy implicit – definíciót, amely eldönti, hogy valamely kutatás a pedagógiai szociológia körébe tartozik-e vagy sem.

Míg az első kirovás pontos megfogalmazásában joggal reménykedhetünk, a második tudományágunk alapvető fogalmi építményét érinti és e tekintetben egyedüli helyes, egyben átfogó megoldást kevésbé várhatunk. Mégsem kerülhetjük meg e második kirovás megfogalmazását, hisz annak hiánya trivális – ámbár nem ritka – logikai hibát vonhat maga után. E hiba abban áll, hogy közelebbről meg nem határozott, szubjektív szempontok nyomán kijelölve egy *tudományág produktumainak valamely osztályát*, állítást teszünk az *ágazat mint egész szerkezetéről*. Egy ilyen állítás alapján a bíráló olyan kutatási tárgyak hiányára következtethet, amelyek valójában jelen vannak a diszciplína kutatási gyakorlatában, csupán az intuitív „mintavétel” révén szűrődtek ki onnan. Fennállhat az ellenkező eset is: amikor a kutatási tárgyak inkoherenciáját, az ágazatok egyeztetetlenségét állapítjuk meg, a túlzottan széles elhatárolás eredményeképpen. Noha az utóbbi eset ítélnélhető a kevésbé problematikusnak, elsősorban azt az eljárást helyeseltethetjük, amikor valamely – fogalmi vagy praktikus – meghatározással egyértelműen *megadjuk a kutatások azon körét, amelyekről állításokat kívántunk tenni*.

1. A vizsgált kutatások elhatárolása

A 0. pontban előlegzett két kirovást rendre így adhatjuk meg:

Az angol nyelvet beszélő országok – kultúrák – tudományos produktumain ezúttal nem lépünk túl. Nem leszünk tekintettel arra, hogy valamennyi angolszász országot arányosan reprezentáljunk. A kutatások többsége – alighanem indokoltan – Nagy-Britanniából és az Egyesült Államokból származik. Ezzel nem kívántunk értéktételeket közvetíteni, sőt megemlíthetjük, hogy erőteljes és figyelemre méltó pedagógiai szociológiai vizsgálatok folynak más angolszász országokban, mindenekelőtt Kanadában, Ausztráliában, Új-Zélandban és Indiában is.

A publikáció helye nem tűnik hasznos kritériumnak, minthogy az egyes országok kutatói más államok nemzeti orgánumaiban is közölnek, emellett számos rangos periodikum olyan kiadónál lát napvilágot, amely joggal tekinthető brit–amerikai közös vállalkozásnak. Ezzel még nem is említettük azokat az orgánumokat, amelyek szerkesztőségi összetételükben és deklarált programjukban egyaránt *nemzetköziek*. A publikáció helyét figyelmen kívül hagyva, ezért a kutatók intézményes hovatartozását vettük kritériumként.

Elsősorban 1976, 1977 és 1978. évi publikációkat vettem figyelembe, a megelőző évek közleményei csak kivételesen kerültek a vizsgált közzétételek „mintájába”. Ezzel a – viszonylag szigorú – időhatárral sem bánhatunk körültekintés nélkül. A kutatási beszámolók metodikai, adatfelvételi része felfedi, hogy a szóban forgó országokban is gyakorta 5–6 esztendő telik el a tényleges adatfelvétel és a most elemzett közlemények megjelentetése között. Több helyütt expliciten utalni fogok arra, ha a szoros értelemben vett empirikus vizsgálat évekkel a publikálásnál korábbra esik.

Másodikként azt az elhatárolást kell megadnunk, amelynek alapján valamely vizsgálatról eldönthető: a pedagógia szociológia körébe tartozik-e vagy sem. A jelen tanulmány természetesen nem mélyedhet el a diszciplína tudományfilozófiai kérdéseiben. Az elhatárolás praktikus rendeltetésű.

A magyar szociológiai terminológián belül viszonylag rövid ideje alkalmazott megnevezésnek több – javarészt körülíratlan – értelmezése, használata van. Itt semmiképpen sem arra törekszünk, hogy a pedagógiai szociológiát mint a nevelés és oktatás rendszerével foglalkozó szociológiai ágazatot (szakszociológia, „kötőjeles szociológia”¹) jelöltük meg. Éppen ellenkezőleg: a korábbi keletű „nevelésszociológia” terminusnál bővebb és sok tekintetben új fogalmi keretre támaszkodó diszciplínát fogunk a ’pedagógiai szociológia’ terminussal jelölni.

A nevelésszociológia terjedelmét azonosnak tekintjük az angolszász irodalomban ’sociology of education’ terminussal szereplő tudományág terjedelmével [noha utóbbinak egzaktabb fordítása lenne, ha ’nevelés- és oktatásszociológiá’-ról beszélnénk]. Történeti elemzések nemritkán utalnak arra, hogy a ’sociology of education’ mint terminus és mint diszciplína egyaránt az „educational sociology” örököse.² Az utóbbit történetileg egyrészt, mint [elsősorban] a pedagógusok képzésében alkalmazott „tisza szociológiát”, másrészt mint az oktatási rendszer irányítástechnológiájaként felhasznált szociológiát jellemezhetjük. Arra is volt kísérlet, hogy a két terminusnak a jelenlegi kutatási mezőben adjanak *megkülönböztető jelentést*.³ az ’educational sociology’ ekkor az oktatási rendszer normatív, a ’sociology of education’ ugyanannak empirikus szociológiai tanulmányozását jelölné. Ez a distinkció (amely Hansen-től ered) nem vált közkeletűvé, az ’educational sociology’ terminus használata pedig a vizsgált években annyira gyér, hogy problémánkat a ’sociology of education’ interpretálására szoríthatjuk.

Számba véve néhány jelentősebb hatású monográfiát és antológiát, *Ashley, Cohen és Slatter* 1969-ben megjelent ’Bevezetés a nevelés- és oktatásszociológiába’ c. kötetében ezt olvassuk:⁴ ’... sociology of education ... involves the study of educational institutions using theoretical models and methodological techniques developed by sociologists ...’ („A nevelés- és oktatásszociológia magában foglalja az oktatási intézményeknek szociológusok által létrehozott teoretikus modellekkel és metodológiai eljárásokkal történő vizsgálatát”).

Swift antológiájában⁵ ennél igényesebb definíciót találunk. Az első tanulmány szerzői, *Brookover és Gottlieb*, megállapítják; ’... the sociology of education is the scientific analysis of the social processes and school patterns involved in the educational system ... education is a combination of social acts ... Such analysis of the human interaction in education may include both the formal education occurring in social groups such as the school and the multitude of informal communicative processes which serve educational functions’. (Az oktatás- és nevelésszociológia az oktatási rendszerben fellelhető szociális folyamatok és iskolai struktúrák – iskolák közti elrendeződések – tudományos elemzése. Az oktatás szociális aktusok összekapcsolása. Az oktatás közbeni humán interakciók illetően

² *Brookover, Wilbur B., Gottlieb, David*: Toward a definition. (Egy meghatározás megközelítése.) In: *Brookover, Gottlieb, A Sociology of Education*. (Nevelés- és oktatásszociológia.) New York, 1964: American Book Company, pp. 10–14. (A 10. pontban említett mű teljességgel eltérő tartalmú korábbi változata.) Utánnyomás: *Swift, D. F.* (ed. – szerk.): *Basic Readings in the Sociology of Education*. (Alapvető nevelés-szociológiai olvasmányok.) London, 1970: Routledge and Kegan Paul. 304. p. (Idézet: pp. 5–9.) L. még: *Ashley, Brian J., Cohen, Harry, Slatter, Roy G.*: *An Introduction to the Sociology of Education*. (Bevezetés a nevelés- és oktatásszociológiába.) Basingstoke, London, 1969: Macmillan. (Felhasznált utánnyomás 1971.) 160. p.

³ *Hansen, D. A.*, The Uncomfortable Relation of Sociology and Education. (A szociológia és a neveléstudomány kényelmetlen viszonya.) In: *Hansen, D. A., Gerstl, Joel E.*: *On Education. Sociological Perspectives*. (Az oktatásról. Szociológiai perspektívák.) New York, 1967: Wiley.

⁴ L. a 2. sz. jegyzetet. (pp. 9–10.)

⁵ L. a 2. sz. jegyzetet. (Swift utánnyomásban: pp. 5–7.)

elemzésének körébe beletartozhat mind a szociális csoportokban, pl. az iskolában történő formális oktatás, mind pedig az oktató-nevelő funkciókat teljesítő informális kommunikatív folyamatok sokasága.)

Ugyanezen szerzők lentebb kifejtik (p. 7.): 'This category of the sociology of education includes several subdivisions, among which are (1) the function of education in the culture; (2) the relationship of the educational system to the process of social control and the power system; (3) the function of the educational system in the processes of social and cultural change or in the maintenance of the status quo; (4) the relationship of education to the social class or status system; and (5) the functioning of the formal educational system in the relationships among racial, ethnic and other groups.' (Az oktatás- és nevelésszociológiának ez a kategóriája több alárendelt részre bontható, melyek között szerepel: (1) az oktatás funkciója az – egésze – kultúrában; (2) az oktatási rendszer viszonya a szociális irányításhoz és a hatalmi rendszerhez; (3) az a funkció, amelyet az oktatási rendszer a szociális illetve kulturális változás, avagy a status quo fenntartása folyamataiban teljesít; (4) az oktatás viszonya a társadalmi osztályok, illetve státuszok rendszeréhez; valamint (5) a formális oktatási rendszer működése faji, etnikai és egyéb csoportok hálózatában.)

Az antológiában a szerkesztő, Swift állásfoglalása az oktatás- illetve nevelésszociológia és a 'sociology of education' viszonyának elemzése nyomán így fogalmazódik meg:⁶ '... to the sociologist ... it is important to perceive the socio-cultural environment as a configuration of elements each one of which derives its meaning for the developing consciousness from its context in that configuration ... (an) analysis from this point of view provides a link between social structure and individual behaviour'. (A szociológus számára lényeges, hogy a szocio-kulturális környezetet olyan elemek elrendeződéseként fogja fel, amelyek mindegyike a maga jelentését a fejlődő (egyéni) tudatban az adott konfiguráción belüli kontextusából származtatja le. Ha elemzésünket ebből a nézőpontból hajtjuk végre, a szociális struktúrát és az egyéni viselkedést összefűző szálal nyerhetünk.)

Eggleston 1974-es antológiájának⁷ szerkesztői bevezetése a 'sociology of education' jelentős tárgyaiként említi az oktatási rendszerbeli (egyéni) teljesítmény eloszlását, az oktatási lehetőségek hozzáférhetőségét, az iskola szerveződését – belső szervezetét –, az iskolai szerepeket és interakciókat, a vele kapcsolatos értékeket és az [általános értelemben vett] műveltség kérdéseit, majd hozzáteszi: '... several major areas of work ... include a study of social change which, although of fundamental importance in the field of education, is handicapped by theoretical uncertainty ... the important and rapidly developing field of socio-linguistic studies in education ...' (A [nevelés- és oktatásszociológiai] munka néhány további fő területéhez tartozik a szociális változások kutatása, amely, noha az oktatás terén alapvető a jelentősége, elméleti bizonytalanságokkal terhelt ... [valamint] az oktatási téren végzett szociolingvisztikai tanulmányok, amelyek rohamosan fejlődő ágazatot képeznek.)

Ugyancsak 1974-ben jelent meg Cave és Chesler 'Oktatás- és nevelésszociológia: kérdésfelvetések és problémák antológiája' c. gyűjteménye⁸, amelynek szerkesztői előszavában találjuk ezt az állítást: 'This book ... encompasses many of the traditional areas (kiemelés tőlem; H. M. G.) of sociological enquiry: the socio-cultural context of education; education as a social institution; education as a major socializing force; education as a reflection of the social structure; and the management of differences and conflict in schools and classrooms.'⁹ (Ez a könyv átfogja a szociológiai vizsgálódás számos

⁶ Swift, D. F.: Educational psychology, sociology and the environment: a controversy at cross-purposes. (Oktatás- és nevelésszociológia, szociológia és környezet. Ellentétek a közös célok értelmezésében.) *British Journal of Sociology*, 1965 (XVI), no. 4, pp. 336–341. Swift antológiájában (1., 2. sz. jegyzet) utánnymova, pp. 25–34. Idézet helye: p. 34.

⁷ Eggleston, Hohn (ed. – szerk.): Contemporary Research in the Sociology of Education. [Mai nevelés-oktatásszociológiai kutatások.] London, 1974: Methuen. 388. p. Szerkesztői bevezetés: pp. 1–16. Idézet helye: p. 12.

⁸ Cave, William M., Chesler, Mark A. (eds. – szerk.): Sociology of Education: An Anthology of Issues and Problems. (Oktatás- és nevelésszociológia. Kérdésfelvetések és problémák antológiája.) New York, London, 1974: Macmillan–Collier–Macmillan. 552. p.

⁹ „Preface”. pp. iii–iv.

nagyományos övezetét; az oktatás szocio-kulturális kontextusát; az oktatást mint szociális intézményt; az oktatást mint az egyik fő szocializáció erőit; az oktatást mint a szociális struktúra visszatükröződését; végül az iskolai, osztálytermi különbségek és konfliktusok kezelését.)

Brookover és Erickson, 1975-ös monográfiájuk első fejezetében¹⁰ az alábbi számottevő nevelés- illetve oktatásszociológiai szubsztrátumokra utalnak: 'The first and predominant trend in the sociological study of education since World War II has been social-psychological in character, where individual attitudes and conduct are explained by reference to the influence of others . . . Among the more important studies on student attitudes have been those on students' self-images and self-concepts . . . A second major trend . . . has been the development of studies of the functions of education in the larger society . . . A third trend in the sociology of education may be grouped under the terms "organizational" and "social systems" analyses . . . Frequently presented in relation to the organization or social structure of the school is an analysis of the school culture. Much research has involved the study of roles, norms, and values attached to school systems and to variations in roles, norms, and values within school subcultures.' (A második világháború után az oktatás szociológiai vizsgálatának első és uralkodó irányzata szociálpszichológiai természetű volt, ahol is az egyéni attitűdök és viselkedés magyarázata során a többi személy hatására hivatkoztak . . . A diákok attitűdjeit érintő kutatások fontosabbjai között voltak a diákok énképét és self-concept-jét vizsgáló munkák . . . Egy második fő irányzat az oktatásnak a tágabb értelemben vett társadalomban betöltött funkcióit kezdte el vizsgálni. Az oktatás- és nevelésszociológia harmadik trendjeként vonhatjuk egy csoportba a „szervezeti” és „szociális rendszer”-elvű elemzéseket. Az iskola szervezetével, szociális struktúrájával kapcsolatban gyakran mutatnak be elemzéseket az iskola kultúrájáról. Számos kutatásban kaptak helyet az iskolarendszerekhez rendelt szerepek, normák és értékek, valamint az iskolai szubkultúrákon belül e szerepek, normák és értékek változása.)

A felsorolt explicit, illetve közvetett meghatározásokból látható:

(i) Az oktatás-, illetve nevelésszociológia (sociology of education) egyetlen terjedelm-meghatározásából sem hiányzik olyan alapvető szociológiai modellek, fogalomkörök *alkalmazása* az oktatásügyre, mint szociális rendszer, szociális rétegződés, szociális változás;

(ii) A vizsgált diszciplínán belül, és nem azon kívül, helyezhető el a sajátosan szociálpszichológiai fogalomrendszerrel, metodológiával kezelhető olyan kérdéskörök sorozata, mint az iskolai (kis-)csoportok elrendeződése és szerkezete, az iskolai szerepek, a személyközi interakciók;

(iii) A vizsgált diszciplínán belül jelennek meg a nyelvészeti indíttatású és módszer-állományú szociolingvisztikai kutatások lényeges alkalmazásai;

(iv) A nevelés-, illetve oktatásszociológia tárgyán kívül esőnek azokat a kutatásokat sem célszerű tekintenünk, amelyek bár elsődlegesen az oktatásban szociális aktivitást mutató *egyénnel* foglalkoznak, ám ezt az *egyéni aktivitást* [egyéni állapotokat, vagy azok kialakulásának valószínűségét] *szociális determinánsokkal* (is) magyarázzák.¹¹

Mindez a hazánkban „nevelésszociológián” értett tárgykör jelentős kiterjesztését sugallja. Az elnagyolt definícióknál még informatívabbnak tűnhet, ha – a határmegvonás

¹⁰ Brookover, Wilbur B., Erickson, Edsel L.: Sociology of Education. (Oktatás- és nevelésszociológia.) Homewood (I ll.) London, Georgetown, 1975: The Dorsey Press–Irwin-Dorsey. 414. p. I. fejezet pp. 3–18. Idézet helye: pp. 11–14.

¹¹ Szemben a p. 10. (ii) ponttal, itt olyan kutatási felépítések jönnek számba, amelyek hagyományos oktatás- és nevelésszociológiai problémákkal foglalkoznak. Noha jól tudjuk, hogy egyetlen adekvát pszichológia (így nevelés-pszichológia) sincsen, mely ne lenne lényegénél fogva szociálpszichológia, ennek diszciplináris következményeivel a hagyományos neveléslélektan ritkán számol.

előtt — ugyanezen monográfiák, illetve antológiák tényleges tárgyait kíséreljük meg felosztani. Mindeddig nem tettünk kísérletet a nevelés- és oktatásszociológia deduktív körülírására. Ezután is elsősorban arra törekszünk, hogy a gyakorlatban kutatott szubsztrátumok közti összefüggések természetéből származtassunk helytálló definíciót.

Ashley, Cohen és Slatter¹² munkájában az érintett főbb tárgykörök az alábbiak:

1. Szociális interakciók az oktatás területén; a normák, szerepek és elvárások hatása; intézmények és intézményesülés; csoportok: elsődleges, másodlagos és referencia-csoportok; a szociális rendszer.

2. A család és szocializáló funkciója. A családi rendszer viszonya a társadalom rendszeréhez (gazdasági, politikai, integratív szocietális hatások); a család szerepének és szerkezetének történeti változása; a szocializálódás ontogenetikai lépcsőfokai.

3. Az oktatási rendszer szociológiai modelljei; az oktatási rendszer differenciálódása és specializálódása; az oktatási rendszer és az egészséges társadalmi rendszer összefüggése; az oktatási rendszer kulturális meghatározottsága; az oktatási rendszer és az (állampolgári) közösség (community); az ifjúsági kultúra; a folytonos (felnőtt-)oktatás.

4. Tanulási-tanítási folyamatok az iskolában és az osztályteremben. A nyelvi kommunikációs problémák; a tanuló motivációja; az osztálytermi kiscsoportok; az osztálytermi csoportok vezetése. vezetői; szociometrikus struktúrák.

Sporadikusabb, de az egyes tárgyak szintjén bizonyosan leszűkítettebb is az a tárgysorozat, amelyet Swift műve tartalmaz.¹³ (Sem itt, sem a továbbiakban nem tartjuk magunkat szorosan az eredeti formális beosztáshoz, a részek, fejezetek hierarchiájához. Az együvé tartozónak ítélt tárgyakat összevontan ismertetjük.)

1. A „társadalmi lény” (az énkép szerepe a tanulásban és tanításban; az oktatási folyamatban számottevő egyéni képességek összefüggése a nyelvhasználattal és ezek szociális meghatározottsága; interszociális viselkedésformák).

2. Az iskola (szociális folyamatok az iskolai környezetben; az iskola, mint a társadalmi differenciáció eszköze; az iskolarendszer hatása a képességek kibontakoztatására; ügyviteli és tudományos-szakmai szempontok az iskolában).

3. Az oktatási intézmények társadalmi környezete (a lakóközösségekben fellelhető oktató-nevelő hatótényezők; a társadalmi osztályhoz tartozás és teljesítmény-motiváltság kölcsönhatása; a családok értékrendszerének típusai).

4. Az oktatás társadalmi funkciói (a formális oktatás funkcióinak osztályozása; az oktatás és a kulturális változás).

Egészében véve az előzőtől alaposan eltérő spektrumot mutat Eggleston¹⁴ antológiája. Itt a lényegesebb kutatási tárgyak a következők:

1. Az oktatásbeli (egyéni) teljesítmények eloszlása. (A képességek tartalékai; az iskola, mint a megismerésbeli és kulturális egyenlőtlenségek újratermelője; a tehetség és a családi környezet összefüggése.)

2. Az oktatási lehetőségek ökológiája (hogyan differenciálódik az oktatásügy struktúrája; intra-regionális különbségek az iskoláztatási lehetőségekben és ezek összefüggése a tanulmányi teljesítménnyel; a „comprehensive” jellegű újjászervezés társadalmi hatásai).

¹² L. a 2. sz. jegyzetet.

¹³ L. ugyancsak a 2. sz. jegyzetet. Itt különböző szerzők résztanulmányairól van szó.

¹⁴ L. a 7. sz. jegyzetet.

3. Az iskola belső szervezete („streaming” – teljesítmény szerinti csoportosítás – és ennek megszüntetése; deviancia-jelenségek összefüggése az iskolai szervezettel; a tantervi szabályozó tényezők hatása az iskola organizációjára).

4. Iskolai szerepek és interakciók.

5. Értékek és műveltség (miként befolyásolja a társadalmi osztály-hovatartozás a nyelv szocializációs jelentőségét; a „comprehensive school”-on belüli előrehaladás lehetőségét; a tanári értékelést; a devianciát. A tanulásbeli kitűnés és az egyéb oktatási értékek viszonya).

E három felsorolás után elegendőnek látszik a további két ismertetett mű – Cave és Chesler antológiája, valamint a Brookover–Erickson – tanulmány¹⁵ tárgysorozatából – csupán azokat az elemeket kiemelni, amelyek az előzőkből hiányoznak. Ezek az 1974–1975-ben publikált munkák külön fejezetekben foglalkoznak:

- az iskolán belüli irányítási és kommunikációs rendszerek egységével;
- az iskolán kívüli szocializációs hálózatokkal és hatásokkal;
- a pedagógusok képzésével és továbbképzésével, attitűdjeik és viselkedésük módszeres training-jével;
- a nagyobb horderejű reformtörekvések (open education, deschooling, freedom schools és i. t.) szociológiai értékelésével;
- a faji-ethnikai elkülönítéssel (szegregáció) és szolidaritással;
- az iskolán felüli oktatásügyi irányítás szervezet-szociológiájával;
- a tanulási folyamat szociál-pszichológiájával (tanulás-fokozási stratégiák, döntéshozatal a tanulási folyamatban);
- a szülők és az egykorú társak viszonyával.

Néhány fontosabb, korszerű kézikönyv szerkezetének áttekintése alapján helyzetfelmérésünk körébe tartozónak tekintünk minden olyan kutatást, amely

- az oktatásügyi szervezetrendszer egységeivel vagy egészével, a benne keletkező formális és informális csoportokkal, e struktúrák működésével és kölcsönhatásaival foglalkozik;
- amely az oktatásnak, mint társadalmi gyakorlatnak a társadalmi munkamegosztás bármely más területével fennálló összefüggéseit vizsgálja;
- amely a szűkebb értelmű oktatási rendszeren kívüli szocializáló folyamatokat és tényezőket vizsgálja;
- amely az egyént az oktatási rendszer (vagy az azon kívüli szocializáló folyamatok) alanyaként vagy tárgyaként vizsgálja, beleértve az egyén cselekvéseinek, állapotainak és lehetőségeinek ilyenén vizsgálatát.

Nem tagadjuk, hogy ez a definíció rendkívül tág és sok helyütt nem vezet egyértelmű döntéshez. Magában foglalja – a hagyományosan más tudományágakhoz sorolt problémakörök közül – a legáltalánosabb értelemben vett nevelésméлет, az oktatás- illetve nevelés-szociálpszichológia, valamint a pszicholingvisztika és szociolingvisztika *bizonyos kérdéseit*. E problémakörök azonban nem teszik ki e „külső” határtudományok teljes övezetét. Úgy véljük, definíciónk a nevelésméleti, nevelésszociológiai és szociálpszichológiai kérdéseket abban az esetben tekinti a diszciplína részének, ha azokban a szociológia

¹⁵ L. a 8., ill. 10. sz. jegyzetet. Számos további kézikönyv tárgysorozatát – terjedelmi okból – mellőzni kényszerültem. Nem kívánom azonban azt előfeltételezni, hogy ezekben kizárólag a már említett néhány alapvető mű tárgyai ismétlődnek.

alapvető fogalomrendszerével *megfeleltetett fogalmak* (és következésképp terminusok) vannak. A pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai kutatásokat pedig abban az esetben nem „zárja ki”, amennyiben azokban a formális vagy informális oktatási, szocializációs folyamatok közvetlenül vagy közvetve változóként szerepelnek. (Nem követeljük e változók empirikus vizsgálatát, megelégszünk a konceptuális rendszerbe való beépítésükkel.)

A kritérium ilyen megadása több, a vizsgált diszciplína lényegét érintő következménnyel jár, amelyek túlhaladják a jelen tanulmány kereteit. Annak eldöntése, hogy valamely vizsgálat mennyiben megfeleltetett alapvető szociológiai kategóriáknak, a versengő szociológiai makro-elméletek ismeretében aligha könnyű feladat. A nevelés- és oktatásszociológia tankönyvei és kézikönyvei hosszan ismertetik¹⁶ a strukturális funkcionáliszmusnak, a pozitívizmusnak, a fenomenológiának, az ethnometodológiának és más, a szociológia egész fogalomrendszere átalakítási igényével fellépő irányzatoknak az egymásra következését. Nincsen lehetőségünk annak tárgyalására, mennyiben érintik az *alapvető szociológiai elméletekhez* fűződő elkötelezettségek a nevelés- és oktatásszociológia terjedelmének kijelölését. Nem foglalkozhatunk azzal a kérdéssel sem, hogy van-e olyan *metodológiai homogeneitás*, amely a vizsgált tárgyak eloszlásától *függetlenül* önálló tudományként jelöli ki a nevelés-oktatás-szociológiát.

A 0. pontban előlegezett két kritérium megfogalmazása után, a hivatkozott történeti korszakban (1976–1978) még mindig több száz – talán több ezer – önálló kutatási projekttel kell számolnunk. Magától értetődő tény, hogy szelekciónk ezen a körön belül is – minden reprezentativitási törekvés ellenére – szubjektív maradt. Annak megítélése, hogy az alábbiakban ismertetett témák (szubsztrátumok) mennyire hűen képviselik a meghatározott körbe eső legújabb kutatások *elosztását*, későbbi elemzésekre vár.

A 67. lap provizórikus meghatározásával jellemzett vizsgálat – osztályt fogjuk ennek az elemzésnek a keretein belül *pedagógiai szociológiának* tekinteni.¹⁷ E kifejezés jelentése tehát a továbbiakban nem ekvivalens sem a 'sociology of education' elemzett használatával, sem a magyar tudományos köznyelv nevelésszociológia fogalmával¹⁸, sem pedig a „pedagógiai szociológia” hazai terminus egyes leszűkítő értelmezéseivel. A továb-

¹⁶ Vö. ezzel kapcsolatban: *Peter, Hammersley, Martyn* (eds. – szerk.): *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. (Az iskolai tapasztalás. Vizsgálódások a nevelés- és oktatásszociológia körében.) London, 1977: Croom Helm Ltd. 300. p. (Korszerű expozíció.) Különösen: Introduction, pp. 9–27. A klasszikus irányzatokkal az alapvető szociológiai-metodológiai kézikönyvek nem kevésbé részletesen foglalkoznak.

¹⁷ Itt említtem meg, hogy a 67. lapon adott meghatározás következményei érintik a pedagógiai szociológiának a hozzá legközelebb álló szakszociológiákkal, így elsősorban az ún. művelődésszociológiával, tudás-szociológiával, tudomány-szociológiával, az ideológiák szociológiájával és a politikai szociológiával fennálló viszonyát, illetve e viszony korábbi értelmezését. Úgy véljük, hogy a művelődés (kultur-)szociológia és az általunk kijelölt pedagógiai szociológia célszerű elválasztása csak abban az esetben explikálható, ha a jelen tanulmányban felsorolt típusoktól eltérő kritériumokat is bevezetünk. Nem végezhető el ez az elválasztás a kutatási tárgyak megosztása útján, hiszen a művelődésszociológia tárgyai (annak jelenlegi kutatási gyakorlata tükrében) szinte 100%-ban az általunk körülhatárolt területen belülre esnek. A további kritérium-típusok bevezetése a pedagógiai szociológia meghatározására visszahat. Ezzel a kérdéssel ebben a tanulmányban – mely pusztán a kutatási tárgyak eloszlásának elemzését tűzte ki célul – nem foglalkozhatom.

¹⁸ Azokkal a megszorításokkal, amelyeket az 1. oldalon említett (i) kirovás kapcsán korábban tettünk.

biakban a fenti definíciótól függően mondhatjuk, hogy az angolszász államok pedagógiai szociológiai kutatásának tematikus áttekintését nyújtjuk.

2. A pedagógiai szociológiai kutatások tárgyai napjainkban

A kiválasztott tanulmányokat olyan csoportosításban ismertetjük, amely a *makro-struktúráktól* és azok *működésmódjának tanulmányozásától* az *intézményszintű* elrendeződéseken át a *kiscsoportokig* és *egyénekig vezet*.¹⁹ Külön vesszük fel a szervezetekhez és csoportokhoz specifikusan nem kötött, elsődlegesen *folyamatszemeletű* (elsősorban *szocializációs és nemzedékkutatói*) munkákat.

Megjegyezzük, hogy:

(i) Az előző fejezetben adott tematikus felosztások nem határozzák meg az alábbi csoportosítást. Az idézett osztályozásokat csupán példának szántuk, hogy – a tudományos kutatás gyakorlatára alapozó – definíciót adhassunk tudományágunk terjedelméről.²⁰

¹⁹ A 'struktúra' és 'funkcionálás' (működésmód) következetes alkalmazása nem jelenti azt, hogy ismertetésünk a klasszikus szociológiai eszmerendszerek egyikének, a strukturális funkcionalizmusnak elveit kívánja követni; e kifejezéseket megszorítatlanul használjuk.

²⁰ A pedagógiai szociológia belső osztályozásának kérdései jól követhetők azoknak az erőfeszítéseknek a tükrében, amelyeket a társadalomtudományi információs hálózatok deskriptív rendszereinek készítői tesznek. Eltekintve a Sociological Abstracts és a Language and Language Behavior Abstracts deskriptoraitól, a szűkebb diszciplína absztraháló lapjában – a Sociology of Education Abstracts c., a brit szigetszországban szerkesztett negyedéves lapban – több tezaurszt (tárgyszórendszert) találunk.

A szerkesztők igyekeztek egymástól független (bár a lapban ki nem fejtett) elvek szerint osztályozni a pedagógiai szociológiai kutatásokat az alábbi deskriptor-hálózatokban:

- Elméletek
(ezen belül: – Makro-elméletek („Megközelítések”)
(ezen belül: – Szűk hatókörű elméletek);
- Kutatási módszerek, eljárások;
- Az empirikus helyzetek típusai
(ezen belül: – Analitikus és deskriptív kutatások empirikus helyzetei
(ezen belül: – Előíró–preskriptív– és (hatás-) értékelő kutatások empirikus helyzetei);
- Az adatrendszer típusai
(ezen belül: – Változótípusok (egyéni, kísérleti, szociális változók típusai)
(ezen belül: – Kutatási „egységek” típusai (oktatásügyi, nem-oktatásügyi, földrajzi egységek)
- A felhasznált dokumentumok típusai.

Az absztraháló folyóiratot – akárcsak más vonatkozásban – e téren sem hasznosíthattuk közvetlenül, egyéb okok mellett annak folytán, hogy a kutatások besorolása a fenti rendszerekben rendszerként is többszörös. Egy-egy vizsgálat mindazok alatt a deskriptorok alatt megjelenik, amelyekkel kapcsolatba hozható (nemcsak a különböző rendszerekben, hanem egy rendszeren, pl. a kutatás módszereinek hálózatán belül is). Elemzésünk tárgyához leginkább az ún. „empirikus helyzet-típusok” osztályozása áll közel. E tekintetben alaposan át kellett azonban formálnunk a Sociology of Education Abstracts felosztását, míg végül attól gyökeresen eltérő rendszerhez jutottunk.

E tanulmányban ki nem fejthető, de további elemzésekben jelentősnek látszik az a kérdés, hogy mennyiben jellemezhető a kutatási tárgyak elosztása kvantitatív és milyen mértékben ellenőrizhető az ilyen adatok reprezentativitása. A Sociological Abstracts '3200' deskriptora és a Sociology of Education Abstracts anyagának egyesítéséből olyan minta lenne nyerhető, amely a többszörös besorolás korrekciója után mennyiségileg tájékoztatna a világ pedagógiai szociológiai kutatásainak témaeloszlásáról. Ilyen jellegű számításokkal egy későbbi tanulmányban foglalkozom.

(ii) Az alábbiakban sorra vett kutatás-csoportok nem fedik a pedagógiai szociológiai vizsgálódás jelenleg művelt ágazatainak *mindegyikét*. Tartalmazzák viszont a jól megalapozott, *hagyományos*, virágzó és a jelenleg bevezetés alatt álló, *úttörőnek tekinthető* ágazatokat. A felsorolás végén – összefoglalásként – utalni fogok e két jellegre, szétválasztva a tradicionális és az innovatív kutatási irányok fontosabbjait.

Az újabb keletű munkák egy jelentős csoportja az oktatásügyi szervezetrendszer mint egészet szemléli, egyes intézményekre vagy azok belső szerkezetére való tekintet nélkül. Ebben a csoportban jelentkeznek az egészes iskolarendszerrel szembeni „alternatív oktatási rendszerek”, valamint a teljes szerveződés változásának, reformjának, továbbfejlesztésének magas elvonatkoztatási szinten kifejtett elméletei. 1978-as keletű közleményében *Clifton F. Conrad*²¹ bírálja a felsőoktatási rendszerek változásáról eddig alkotott átfogó elméleteket, így a komplex szerveződések Griffiths-féle, az innovációk elterjesztésének Mitchell–Rogers-féle, a tervezett változtatás Lippit–Bennis-féle és a politikai beavatkozás Fashing–Baldrige–Linguist-féle elméletét.

A Conrad által javasolt új modell legközelebb az utóbbihoz áll, elsődlegesen politikai fogalmakkal és folyamatokkal dolgozik. Olyan alapvető kérdésekre kíván konzisztens elméletben („a grounded theory”) választ adni, mint: ’Mi a (felsőoktatási rendszer-) változást?’ ’Hogyan következik be?’ ’Melyek a benne közreható főbb folyamatok?’ ’Melyek a változásokat előidéző ágensok?’ Részletesen elemzi a külső és belső környezeti nyomással szembeni érzékenység (szuszeptibilitás) koncepcióját, a változás irányába ható nyomást, a változást a véglegesítő döntéssel oly módon kapcsolja össze, hogy ötfázisú folyamatsémát javasol. Ennek stádiumai: a strukturális erők [köztük a status quo-t fenyegető erők] előzetes fennállása, a konfliktust teremtő érdekcsoportok kirajzolódása, az adminisztratív beavatkozás, az irányítási algoritmus (’policy’) megajánlása és az azt véglegesítő döntéseket meghozó testület létrejötte.

Nielsen és Hannan a nemzeti oktatási rendszerek expanziójának „népesség-ökológiai” modelljét nyújtja.²² Az elemzés a szervezetrendszer és környezet folyamatos interakciójára összpontosít. Az oktatási szervezetrendszerre a szociális környezet más mértékben hat megalapításakor, mint a potenciális kiterjesztés fázisában. A „növekedési modell” kompetitív jellegű, a versengő egyidejű rendszereket is figyelembe veszi, és változói között a strukturális tehetetlenség, az (anyag) erőforrások és a számba jöhető résztvevő-jelöltek (irányítók, pedagógusok, tanulók) egyaránt szerepelnek.

McGowan és Cohen több éves visszatekintést közöl az ún. pályaspecifikus képzés (’career education’) tapasztalatairól.²³ Azt igyekszik megmagyarázni, miért nem váltotta be ez az alternatíva az oktatásügyi irányítás, az üzleti körök és a szakszervezetek által hozzá fűzött különböző reményeket. Elemzi az 1960-as évek elején bevezetett, a felsorolt

²¹ *Conrad, Clifton, F.*: A Grounded Theory of Academic Change. (A felsőoktatás változásának egységes deduktív elmélete.) *Sociology of Education*, 1978 (51), no. 2., 101–112. pp.

²² *Nielsen, Francois, Hannan, Michael T.*: The Expansion of National Educational Systems: Tests of a Population Ecology Model. (A nemzeti oktatási rendszerek kiterjeszkedése: egy népesség-környezeti modell kipróbálása.) *American Sociological Review*, 1977 (42), no. 3., 479–490. pp.

²³ *McGowan, Eleanor Farrar, Cohen, David, K.*: „Career Education” – Reforming School through Work. (A pálya-specifikus képzés: hogyan reformáljuk meg az iskolát a munka segítségével?) *The Public Interest*, 1977 (46), Winter issue, 28–47. pp.

három szektor által közösen jóváhagyott curriculumokat. Felvázolja azokat az eltéréseket, amelyek a megvalósult oktatási praxist az „eredeti eszmék sápadt visszatükröződésének” mutatják. Kimutatja azokat az érdekeket, amelyek már kezdetben valószínűtlenné tették a sikert: az üzleti élet nem oktatás- hanem termelésorientált, a szakszervezetekben konfliktust idéz elő, hogy a diákok foglalkoztatása a felnőtt munkalehetőségek számát csökkenti. Az alternatív séma számos vonatkozásban sérti a jelenkori amerikai társadalomban kialakult munkamegosztást.

Neal Gross²⁴ ugyancsak központilag kezdeményezett változtatásokat értékel, amennyiben az alapfokú képzés feltételeinek javítására hivatott amerikai szövetségi (federal) pénzügyi programok helyi megvalósítását vizsgálja meg. A billió-dollár nagyságrendű program lokális nyeresége lehangolóan csekély. Hat longitudinális esettanulmányban azt kutatja a szerző, milyen relatív erősséggel hatnak a központi intézkedés realizálását gátló helyi tényezők (impediments). Kimutatja, hogy a „változással szembeni ellenállás leküzdésének modellje” (ORC: overcoming resistance to change) leegyszerűsítő, elégtelen. Vizsgálja az intézkedések hatálya alá eső szervezetek belső és külső feltételeinek viszonylagos jelentőségét a bevezetés egyes stádiumaiban; minősíti a szövetségi intézkedések egyöntetűségének versus az „intézményre szabott” specifikus rendelkezéseknek az hatékonyságát.

A nagyméretű szervezetrendszerek és azok szociális környezetének kölcsönhatása viszonylag elválasztható további csoportot képez, amelyen belül jellegzetes problémák: az oktatási esélyek egyenlősége és egyenlőtlensége, az egészében vett oktatásügy és a kultúrák, szubkultúrák összefüggése, valamint a szociális irányítás, ellenőrzés, a társadalmi integráció versus megkülönböztetés (szegregáció) és a rétegződés befolyása. Charlick²⁵ clevelandi kutatónak Elefántcsontparton lefolytatott részletes vizsgálatai a klasszikus „elit-újratermelés” problematikát helyezik új megvilágításba. Kritikailag veszi sorra az afrikai államok igazgatásának gyors fejlődése és a felsőfokú oktatás rendszerének differenciálatlansága közti ellentmondást magyarázó elméleteket, köztük a legismertebbet, Clignet-ét. A kutatás függő változóként a felsőoktatás egyes ágazatainak „elérhetőségét”, független változóként a családi szociokulturális háttér aspektusait, így a szülők foglalkozási rangját, francia nyelvismeretét, formális iskolázottsági szintjét, vagyoni helyzetét, regionális elhelyezkedését (fővárostól való távolság) kezeli. Magyarázni igyekszik a „white collar” elit gyermekeinek csökkenő reprezentáltságát, a felsőoktatás csak igen lassan csökkenő nyitottságát, amely a hagyományos elméletek predikcióival szemben áll.

Glickstein²⁶ az Egyesült Államokban tanulmányozza ugyanezt a kérdést; munkája a jogi szabályozásból kiinduló szervezetszociológiai kutatás érdekes példája. A szabályozások változását történetileg is áttekinti; részletesen rekonstruálja az 1964-es Civil Rights

²⁴ Cross, Neal: Theoretical and Policy Implications of Case Study Findings about Federal Efforts to Improve Public Schools. (Elméleti és irányítási következmények: az általános iskolák fejlesztését célzó szövetségi erőfeszítések tükröződése esettanulmányok eredményeiben.) *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1977 (434), November issue, 71–87. pp.

²⁵ Charlick, Robert B.: Access to “Elite” Education in the Ivory Coast: The Importance of Socio-Economic Origins. (Az „elit” oktatás elérhetősége Elefántcsontparton. A szocio-ökonomiai származási háttér fontossága.) *Sociology of Education*, 1978 (51), no. 3., 187–299. pp.

²⁶ Glickstein, Howard A.: Equal Educational Opportunity – the State of the Law. (Egyenlő lehetőségek az oktatásra: a jogi helyzet.) *Howard Law Journal*, 1977 (20), no. 1., 100–127. pp.

Act következményeit, így a faji elkülönítettség intézményes csökkentését az oktatásban. Az Egyesült Államokban az oktatási lehetőségek egyenlőségéről külön törvény is intézkedett 1974-ben, az ún. Equal Opportunity Act (Egyenlő lehetőségek törvénye), ám az ethnikai diszkrimináció bizonyos jelenségei – a mexikói, illetve az indián származásúakkal szemben – továbbra is tapasztalhatók, különösen a szerző egyik elsődleges adatfelvételi területén, a magániskolákban, amelyek a központi szabályozásokat megkerülő sajátos fogásokkal érvényesítik a faji, ethnikai előítéleteiket. A diszkriminálást nemcsak a tanulók, hanem a pedagógus testületek vonatkozásában is feltárja.

Hosszabb vita folyt a pedagógiai szociológiai orgánusok hasábjain az amerikai egyetemeken „olvasztótégely” szerepéről, a vallási, faji különbségeket enyhítő funkciójáról. Ennek egyik hozzászólását képezi Steinberg²⁷ 1977-es publikációja. Az adatok nyomán az egyetemi oktatók és hallgatók közti részarányt és az osztálytársadalmi megoszlást veti össze és az aránykülönbségek (pl. keresztények és izraeliták közti arány változása) mögött álló folyamatokat kíséri meg magyarázni. Ideológiailag – a hiedelem-rendszerek szintjén – is kutatja az egyetemek, a tudományos világ állítólagos anti-katolicizmusát az Egyesült Államokban.

Az interkulturális, szubkulturális eltérések és az oktatás-nevelés összefüggése egyben az első olyan terület, ahol növekvő arányban találkozunk lingvisztikai kérdésfeltevéssel (és módszerekkel). David E. Lopez²⁸ kaliforniai szociológus a Chicano szubkultúra bilingválizmusának (kétnyelvűségének) hatásait veszi szemügyre. Az otthoni és iskolai nyelvhasználat éles elválasztása mellett jelentős nem-nyelvi tényezők is hozzájárulnak a kedvezőtlen tanulmányi teljesítményekhez: így más ethnikai csoportok reagálása a stigmatizált Chicano ethnikai sajátosságokra és szokásokra, amely osztály-hovatartozástól és a szociális kontextustól függően is más-más minőségű. A szerző négy alternatív modellt vizsgál, amelyek a bilingválizmus egyes tényezőinek tanulmányi eredmény-előrejelző erejét írják le.

Winford az interkulturális nyelvi különbségeknek egy másik,²⁹ egyben szűkebb tükröződését választja tárgyal, a nyelv-változásokhoz (területi nyelvregisztterek) fűződő attitűdöket. A nyugat-indiai Trinidad szigetén 112 tanárjelölttel folytatott kérdőíves felmérést a szigeten élő creol közösségek nyelv-változatainak megítéléséről. Nemcsak az attitűdök tényezőit, hanem – előzetesen – a nyelv-változatok differenciálásának stratégiáját, kritériumait is empirikus vizsgálat alapján különítette el. A „kevésbé helyes” vagy „inkább helyes” regiszterekre vonatkozó ítéleteket erősen befolyásolja a településtípus, a regionális eltérés, függetlenül a szűkebb értelmű nyelvi struktúráról.

A kulturális különbségeket az oktatási rendszerek egészleges módosulásával – első témacsoportunkkal – hozza összefüggésbe Eisemon 'Oktatási transzfer' fő című tanul-

²⁷ Steinberg, Stephen: On 'Is There an Academic Melting Pot?' (Arról, hogy 'Van-e egyetemi „olvasztó téglát”'). *Sociology of Education* 1977 (50), no. 4., 317–319. pp.

²⁸ Lopez, David E.: The Social Consequences of Chicano home/school bilingualism. (A chicano-k otthon–iskola közti kétnyelvűségének szociális következményei.) *Social Problems*, 1976 (24), no. 2., 234–246. pp.

²⁹ Winford, Donald: Teacher Attitudes toward Language Varieties in a Creole Community. (Pedagógusi attitűdök egy creol közösség nyelv-változatai iránt.) *International Journal of the Sociology of Language*, 1976 (8), 45–75. pp.

mánya. Az oktatási rendszerek leírására (legalább részben) alkalmas normák és eljárások sajátos folyamatok révén származnak át (transzferálódnak) egyik kultúrából a másikba. Az átvételt a felvevő kultúrában előzetesen létező szükségletek, aspirációk függvényében magyarázza. Az átadó és a recipiens kultúra szervezetrendszer-szintű interakcióját tanulási analógiával írja le. Különböző minőségű kommunikációs hálózatok – így a kultúrákat összekötő újtói, kezdeményezői csoportok és a külföldi befolyást terjesztő tömegközlelési csatornák – funkcióját is bevonja az elemzés körébe.³⁰

Az átfogó, magas általánosíthatósági szintű teoretikus vizsgálódások másik típusát a tárgykörben *Entwistle* osztálykultúra-tanulmánya képviseli.³¹ Vitatja a kulturális megfosztottság (deprivált helyzet) Keddie és mások által bevezetett koncepcióját, amely azt állítja, hogy saját kultúrájától egyetlen társadalmi csoport, osztály sem fosztható meg. A marxista szerző kimutatja az idézett elmélet trivialitását és feltárja a megfosztottság politikai, esztétikai, erkölcsi komponenseit, amelyekkel Engels is foglalkozott. A felnőtt-oktatás az angliai munkásosztály körében nem egységes és semmiképpen sem korlátozódik a munkásosztály ún. „saját kulturális artefaktumaira”, hanem eleven szálakkal kötődik az ún. „magas kultúra” fő áramlataihoz.

*Bundy*³²-nek a több mint 150 évfolyamos, nagy múltú *Journal of Education*-ben megjelent elméleti vizsgálódása a szabadidő és oktatás jelenlegi összefüggését történeti perspektívába helyezve tárgyalja. Az ún. modern felfogás után – amely szerint a szabadidő szünet a munkában és felkészülés az újabb munka-periódusra – az antikvitás egyik koncepciójához való visszatérést sugallja; eszerint a szabadidő eltöltésének nincsen köze a rekreációhoz, hanem tevékenységek önmagukért való élvezetét jelenti. Olyan társadalmi gyakorlat tehát, amelyből időlegesen szakadunk ki a munka kedvéért és ez a munka a szabadidőhöz való visszatérés szolgálatában áll. A szabadidő eltöltésére való felkészítés lényegét *Bundy* a személy saját maga által meghatározott munka-kezdeményezésében jelöli meg, és ilyen kezdeményezést elősegítő és gátló tényezőket vesz számba a – szerző szerint – új típusú „szabadidő-világ” (*leisure world*) felé közeledő amerikai fogyasztói társadalomban.

A társadalmi környezet olyan determinánsai, mint a faji és nemi hovatartozás, az intézményeket egyenként vizsgáló, illetve az interperszonális viszonyokra, sőt az egyénre összpontosító kutatásokban is szerepet játszanak. Két tanulmányt mindamellettségszerűnek látszik az intézményfölötti szervezet vonatkozásában, a kutatások második csoportjában emlitenünk. *Crain* és *Mahard* a néger kisebbség felsőoktatási részvételét és tanulmányi teljesítményét olyan széles körben (a felsőoktatás valamennyi ágazatát képviselő több mint 2000 személy, 484 egyetemre felkészítő középiskola) vizsgálja, hogy eredményei a

³⁰ *Eisemon, Thomas*: Educational Transfer: The Social "Ecology" of Educational Change. (Oktatási transzfer: az oktatásügy változásának szociális „ökológiája”.) *Teachers College Record*, 1977 (78), no. 3., 359–369. pp.

³¹ *Entwistle, Harold*: Working Class Education and the Notion of Cultural Adequacy. (A munkásosztály oktatásügye és a kulturális megfelelés fogalma.) *Cambridge Journal of Education*, 1976 (6), no. 3., 98–106. pp.

³² *Bundy, Robert*: Leisure, The Missing Futures Perspective in Educational Policy. (A szabadidő eltöltése: Az oktatáspolitikai előrelátásának hiánya.) *Journal of Education*, 1977 (159), no. 2., 93–104. pp.

teljes amerikai oktatási rendszerre általánosíthatók.³³ Az Egyesült Államok déli és északi övezetének felsőoktatása közt jelenleg is szignifikáns statisztikai eltéréseket tapasztal a két szerző a fehér/néger hallgatói összetétel és a tanulmányi teljesítmény összefüggésének szorosságában. Elemzi az „ön-kiválasztásnak”, mint a néger szubkultúrából a túlnyomóan, hagyományosan „fehér” egyetemekre kerülő személyek szelekciós mechanizmusának relatív hatását, amely csak a déli egyetemeken jelentős.

*John J. Pietrofesa és Diana W. Pietrofesa*³⁴ közleményében viszont a nemi eltérésekkel kapcsolatos attitűdöket hozza összefüggésbe a teljes iskolarendszerrel, ezen belül a szexuális neveléssel. Az oktatás által hirdetett és a tömegkommunikációs eszközök által terjesztett értékrendszerek konfliktusának feloldási módjait általánosan elemzik és érveket vonultatnak fel az ún. „érték-megvilágítási” (values clarification) tanítási stratégiák mellett.

Habermann M. Gusztáv

AZ EURÓPAI TANÁRKÉPZÉS KOMPARATÍV VIZSGÁLATA AZ ISKOLAI INNOVÁCIÓ SZEMSZÖGÉBŐL

– Svájc, Neuchâtel: 1981. szept. 7–11. –

Nagy jelentőségű nemzetközi kongresszust rendezett Svájcban, Neuchâtelben 1981. szeptember 7–11. között az *Association for Teacher Education in Europa*, – közzismert rövidítéssel az ATEE nevű szervezet. Ez a Brüsszelben székelő, de konferenciáit Európa más-más országaiban tartó egyesület az utóbbi időben a szocialista országok tanárképzési szakemberei számára is figyelemre méltó témaköröket tűz tanácskozásainak napirendjére. A magyar neveléstudomány számára a svájci kongresszus jelentőségét növeli az európai tanárképzés aktuális kérdéseinek az iskolai innováció szemszögéből történt komparatív elemzése. Különösen tanulságos számunkra a pedagógiai komparatistikának az a széles körű alkalmazása, mely javarészen ugyan polgári szemléletet tükrözött, de a tanárképzés egyes kérdéseinek összehasonlító vizsgálatában a fejlődés, a továbbfejlesztés szükségességéből, mégpedig az iskolai innováció világszerte jelentkező, a tanárképzést közvetlenül érintő, progresszív tendenciájából indult ki. Az ATEE a neuchâтели kongresszus fő témáját így határozta meg: „Kölcsönhatások a tanárképzés és az iskolai innováció között.”

³³Crain, Robert L., Mahard, Rita E.: School Racial Composition and Black College Attendance and Achievement Test Performance. (Az iskolák faji összetétele, a négerek egyetemi hallgatói aránya és a teljesítmény-tesztekben nyújtott színvonal.) *Sociology of Education*, 1978 (51), no. 2., 81–101. pp.

³⁴Pietrofesa, John J., Pietrofesa, Diana W.: Human Sexuality in Schools. (Az emberi szexualitás az iskolákban.) *Journal of Research and Development in Education*, 1976 (10), 5–12. pp.

Az a Felhívás, melyet az ATEE még 1980-ban küldött meg az érdekelt szakembereknek, azt a kérdést tette fel, hogy „... vajon a jelenlegi tanárképzés figyelembe veszi-e az iskolai innovációt vagy a véletlenre bízta azt?”¹ Ez a kérdésfeltevés a Felhívásban a szakemberek körében Európa-szerte széles körű visszhangot keltett és fokozta az érdeklődést mind az elméleti kutatásokban, mind pedig a gyakorlati képzésben érdekelttek között; azokban a tanárképzési rendszerekben is, ahol az iskolai innováció egész problematikája még egyáltalán nem vagy csak alig jelentkezik az oktatásügyben, és ezzel együtt a pedagógiai irodalomban. Növelte az érdeklődést az ATEE Felhívásának egy másik kérdésfeltevése, az nevezetesen, hogy „... a tanárképzés innovációja az iskola megújulásával egy időben vagy csak azt követően megy végbe?”² Ez a kérdés az egész innovációs problematikát még inkább közelebb hozta a különböző tanárképzési rendszerek mindennapi gondjaihoz, és természetesen felvetette a pedagógusképzés nemzeti modelljeinek, azok egész strukturális, tartalmi és metodikai megújításának, továbbfejlesztésének a szükségességét. Ezen túlmenően a Felhívás a tanárképzés számos problémáját jelöli meg, lehetővé téve a résztvevőknek, hogy – a kollektív témákon túl – egyéni kutatási eredményeikről is beszámolhassanak.

A kongresszus fő témáját az ATEE Tudományos Bizottságának elnöke, *Claude Merazzi* olasz professzor terjesztette elő a szeptember 7-i plenáris ülésen. A kongresszust megnyitó *Rhys Gwyn* angol professzornak a téma európai jelentőségét kiemelő expozéja után, *Merazzi* előadása több olyan kérdéssel foglalkozott, melyek jó alapot szolgáltattak a szekciók, illetőleg a munkacsoportok vitáihoz, eszmecseréhez.

A tudományos bizottság elnökének bevezető előadása előtérbe helyezte a *tanárképzés és az iskolai innováció közötti kölcsönös kapcsolat és összefüggés fontosságát*, mely a pedagógusképző intézményeknek ma világszerte az egyik legaktuálisabb kérdése; majd rámutatott azoknak a tényezőknek a jelentőségére, melyek a *tanárképzés és az iskolai innováció kölcsönhatásának módszereit megszabják*:

a) mindenekelőtt a tanári hivatásból eredő *innovációs készség* és az iskola megújítását szolgáló *stratégia* kölcsönhatásának a szabályozása; b) a fejlesztés jövőbeni tendenciájának egy meghatározott *alapképzésre* épülő szisztémája; c) az iskolában kibontakozó innovációs folyamat és a tanárképzésben jelentkező megújulási törekvések találkoztatásának stratégiája.

A továbbiakban a fő téma előadója a *tanárképzési alapkutatások szükségességét hangoztatta*, különös tekintettel az egyes iskolatípusok innovációjának a karakterére. Ez azonban felveti az egész pedagógusképzéssel összefüggő alapkutatásoknak az innováció szemszögéből történő módosítását, átalakítását, mert az eddigi kutatások jelentős részében a hagyományos oktatási és nevelési folyamatot vizsgálták. A pedagógiai kutatások segítsék elő, hogy a tanárképző intézmény legyen tisztába a *jövő*

¹ Interaktionen zwischen Lehrerbildung und Schulinnovation. Konferenzbrochure. Red.: Jacques A. Tschoumi. Neuchâtel, 1981. 12. p.

² Interaktionen zwischen Lehrerbildung und Schulinnovation. I. m. U. o.

iskolamodelljével, az iskolai oktatásnak várható távlati alakulásával; A tanárképzésnek ismernie kellene azokat a *kulturális változásokat*, amelyek a társadalomban a jövőben be fognak következni, — a munkanapok kulturális életében éppúgy mint a szabad-idők művelődési lehetőségében; A *pedagógusképzés modelljei* minden fokozaton fontolják meg az iskolamodelllek innovációs folyamatának a tantervekben, az oktatási programokban, a tankönyvekben és a módszerek technikáiban történő figyelembevételét.³

Az ATEE Tudományos Bizottságának elnöke, Merazzi előadásában nagymértékben támaszkodott arra a 43 tanulmányra, illetőleg ezek téziseire, amelyeket a kongresszus résztvevői Európa különböző országaiból előzetesen a neuchâтели Előkészítő Bizottsághoz eljuttattak. Az előre beküldött tézisek alapján alakította ki a tudományos bizottság a szekciókat és a munkacsoportokat. A tézisek megoszlása európai viszonylatban nagyon érdekes képet mutat: Német Szövetségi Köztársaság 1, Belgium 3, Egyiptom 2, Spanyolország 1, Franciaország 5, Nagy-Britannia 4, Magyarország 2, Itália 1, Hollandia 6, Lengyelország 2, Portugália 1, Románia 1, Svájc 13, Csehszlovákia 1. Hazánkban *Arató Ferenc* és e sorok írója küldött előzetes téziseket az ATEE-nak, amelyeket a neuchâтели szervező bizottság a Kongresszus gyűjteményes kiadványában a többi tézissel együtt megjelentetett. Ezek a tézisek szolgáltak alapul a tudományos bizottságnak a szekciók, illetőleg a munkacsoportok programtervének a kialakításához. Mielőtt azonban ennek részletkérdéseiről szólnánk, érdemes szemügyre venni a Kongresszus plenáris ülésének néhány előadását.

2.

A Claude Merazzi által előterjesztett főtémához kapcsolódó vagy azzal érintkező, a tanárképzés és az iskolai innováció kölcsönhatásával valamiképpen foglalkozó tudományos előadások egy része ugyancsak nagy érdeklődést keltett a Kongresszuson, és befolyásolta a munkacsoportok vitáit, eszmecseréit. Ebben a vonatkozásban kiemelkedő jelentősége volt *Louis Legrand* francia professzornak, a párizsi INRP tudományos igazgatójának „Pedagógiai kísérletek és permanens tanárképzés” c. előadása, mely egy olyan *nevelői modell kutatásáról* számolt be, ahol a képzés hagyományos struktúrájának kereteit maximálisan kihasználva, a jelölteket (tanítókat, tanárokat) „kreatív tevékenységre” készítik fel. A kreatív tevékenységre történő felkészítése a tanító- és tanárjelölteknek azonban csak akkor jár kellő eredménnyel, ha az oktatási folyamatban uralkodó alá- és fölérendeltség, tanár—diák viszony munkatársi, partneri szituációvá alakul át. Ebben a szituációban — a kísérlet eredményei szerint — a kreatív tevékenységhez szokott tanító- és tanárjelölt el fog jutni az önállóan cselekvő, kutató pedagógus karakterének a teljes kibontakozásához. Ez a képzési cél az iskolai megújulásnak egyik alapvető feltétele, a permanens tanárképzésnek pedig kutatási tevékenység-modellt állító pedagógiai programja.⁴

³ *Claude Merazzi*: Beiträge der Teilnehmer vorwort. Interaktionen ... I. m. 51–56. pp.

⁴ *Louis Legrand*: Experimentation pédagogique et formation permanente des maîtres. Interaktionen ... I. m. 38–46. pp.

A plenáris ülésnek egy másik, számunkra igen figyelemre méltó előadását *Michael Huberman* svájci professzor, a genfi egyetem pedagógia tanára tartotta. Előadásának címe: „A tanárképzés szerepe a nevelési módszerek megjavításában: egy visszacsatolás modellje.” Huberman professzor előadásának bevezetőjében hangsúlyozta, hogy a nevelési rendszerek innovációjának témája igen komplex kérdés, melyet csak átfogó módon lehet megközelíteni. A témának intézményi és társadalmi összefüggései egyaránt vannak. Ezért a tanárképzésnek a nevelési módszerek oktatásában figyelemmel kell lennie arra, hogy a társadalom emberének személyisége milyen irányban változik. A tanárképzés kutatásának és gyakorlatának a kölcsönhatása révén – Huberman szerint – a társadalom emberének, megújuló személyiségének az igénye intézményes úton, *az iskolai gyakorlat megfigyelése, tanulmányozása által a képzés folyamata számára visszacsatolható.* Ennek illusztrálására bemutatott három olyan modellt, amelyek a személyiség megjelenését a szociális antropológiától kezdve egészen a pedagógiai-szociológiáig követik, miközben az iskolarendszer innovációjában ezek a modellek is megújulnak, azaz rugalmasan alkalmazkodnak az iskolával szemben támasztott helyi körülményekhez. A tanárképzés legfőbb szerepe itt abban van, hogy ismerje és alkalmazza a nevelési rendszer megújulásának „országos térképét”, mely a társadalmi személyiség nevelésére vállalkozó jelölteket felkészíti jövőbeni innovációs feladataik elvégzésére.⁵

A Kongresszus plenáris ülésének említésre méltó előadása volt még *Walo Hutmacher*-nek, a Svájci Szociológiai Társaság elnökének „Miért az innováció?” c. vita-bevezetője. Ő az iskola innovációját a *szociológia szempontjából* közelítette meg. Azt fejtegette, hogy a társadalom emberének tudata – a környezet megváltozása ellenére – hagyományos, régimódi gondolkodást tükröz. Az innovációnak ezért a tradicionális eszmékkel szemben, *az új vagy megújuló ideákat* kell az ember tudatában meghonosítania. Felfogása szerint az innováció szociális jelenség, melynek az oktatásban, a nevelésben csak egyik megnyilvánulását tapasztaljuk. Ezért Hutmacher az innovációnak az oktatásban és a nevelésben is szélesebb, az iskolai kereteket túllépő értelmezését adja. A szociológiai aspektus megkívánja, hogy: 1. tisztázni kell az innováció *célját és értelmét*; 2. feltárni az innovációra törekvő mozgatóerők szociális rugóit; 3. felvilágosítani az embert, hogy személyileg érdekelt az *innováció lényegének* tudatos vállalásában. Az előadó felhívta a figyelmet arra, hogy az innovációval foglalkozó szociológiai kutatások figyelembe veszik *más tudományágak* eredményeit is. Itt most azonban a szociológiának arra kell válaszolnia az innovációval kapcsolatosan, hogy *az iskola környezetében milyen változások vannak folyamatban?*⁶

3.

A Kongresszusnak 6 szekciójában és szekciónként 2–3 munkacsoportban hangzottak el a korreferátumok, továbbá itt került sor az érdemi vitákra, eszmecserékre. Mindegyik szekció önálló témakört alkotott. A következő témakörök szerint: „A.

⁵ *Michael Huberman*: Le rôle de la spécialisation des enseignantes l'amélioration de la pratique: un modèle de raison. Interactionen ... I. m. 23–37. pp.

⁶ *Walo Hutmacher*: Pourquoi l'innovation? Interactionen ... I. m. 7–49. pp.

Tanárképzés: modellek, tapasztalatok és innovációk”; „B. Tanárképzés: a differenciáció intézeti vonatkozásai és a didaktikai modellek”; „C. Kölcsönhatások a tanárképzés és az iskolai innovációk között: az innovációk lényegének és megvalósulásának elméleti–gyakorlati vonatkozásai”; „D. Adottságok vagy hiányok: a tanárképzés pedagógiai modelljének és a pedagógushivatás gyakorlásának összhangja”; „E. A tanár innovációs készsége”; „F. Pedagógustovábbképzés és az iskolai innováció”. Ezenkívül egy ún. „Szabadon választott témák”-ból álló szekciót is létrehozott a Kongresszus Tudományos Bizottsága, melyben a legkülönbözőbb témájú korreferátumok hangzottak el: a pedagógusjelöltek kiválasztásától, a technikus tanárok képzésén keresztül, egészen az iskolareform hatékonyságának a vizsgálatáig.

A legnagyobb érdeklődés a korreferátumok iránt azokban a szekciókban és munkacsoportokban mutatkozott, amelyek a főtémával összefüggésben a tanárképzés különböző modelljei és az iskolai innováció közötti kölcsönhatásokat taglalták. Ezek közül az A. szekcióból megemlítjük *Francesca Martin* spanyol tanárnő (Madridi egyetem, Filozófiai Fakultás) korreferátumát, melyet „Praktikus stratégia a szaktanári kölcsönhatások érdekében” címmel tartott, és amelyben kifejtette, hogy a tanterv által biztosított lehetőségeken túl a szaktanároknak az elméleti ismeretek praktikus alkalmazásában közös stratégia szerint célszerű haladni.⁷ A B. szekcióból *Marino Ostini* svájci professzor (Lausannei egyetem) „Előrelátás vagy ráhagyatkozás: a tanárképzés melyik stratégiát válassza?” c. korreferátumában annak a fontos követelménynek adott hangot, hogy az iskolai innováció a tanárképzésben hosszú távon megkívánja az „előrelátást”, a „stratégiát”, a pedagógiai tervezést, – ez a stratégia kiküszöböli a kényelmes ráhagyatkozást a megszokott oktatási metódusokra.⁸ Ebben a szekcióban került sorra *Nikolaj Ivanovics Shkil* szovjet professzornak (Kijev, Gorkij Pedagógiai Főiskola rektorának) „A főiskolai hallgatók kiválasztásának új formái és módszerei az iskolai oktatás jövőbeni fejlesztésének érdekében” c. előadása, mely behatóan tárgyalta az általánosan képző iskolának érvényben levő tantervét, valamint az erre épülő fejlesztési tendenciáknak megfelelő tanítói- és tanárképzési prognosztikát.⁹ A C. szekcióból *Peter Wanzenried* svájci tanár (Zürich, Pedagógiai Szeminárium) „A neveléstudomány képviselői, a tanárképzési szakemberek és a népiskolai tanítók közreműködése a Zürich-i Kanton tanítóképzésének a revíziójánál” c. korreferátumában az alsófokú iskoláknak az 1978-ban megkezdett és jelenleg folyamatban levő oktatási reformmal kapcsolatos erőfeszítéseiről beszélt, mely szerint nagymértékben fokozza az innováció kibontakozását az elmélet és az iskolai gyakorlat folyamatos kölcsönhatása.¹⁰ Ugyanennek a szekciónak egy másik munkacsoportjában került sor *George*

⁷ *Francesca Martin*: Praktische Strategie für die Lehr-Interaction, eine Fallstudie. Interactionen ... I. m. 74–75. pp.

⁸ *Marino Ostini*: Vorsehen oder anpassen: Welche Medienstrategie für die Lehrerausbildung? Interactionen ... I. m. 120. p.

⁹ *Nikolaj Ivanovics Shkil*: Preparation of Pedagogical Institute Students for using new forms and methods in their future educational work at school. Doc. ATEE Neuchâtel, 1981. 1–8. pp.

¹⁰ *Peter Wanzenried*: Die Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaften, Lehrerbildnern und Volksschullehrern bei der „Revision der Lehrerbildung im Kanton Zürich”. Interactionen ... I. m. 144–145. pp.

James Carbett angol professzornak (Cambridge, St. Martins College) „Változó kapcsolatok a tanárképzés és az iskolareform között” c. hozzászólására; három kísérleti példával illusztrálta, hogy cambridge-i tanárjelöltek kollégiumi gyakorlataik közben, tesztek segítségével, miként tudnak nevelési célt meghatározni, tanulmányi anyagot programozni és kollégiumi team-munkatervet készíteni.¹¹ A D. szekcióból *Jeannine Bardonnet-Ditte* francia tanárnő (Párizs, Directrice du Centre national de formation EDEN) „Az Állami Oktatási Központ erőfeszítései, az iskola jellegzetességének fejlesztéséért a pedagógiai akadémiákon” c. ismertetésében elmondotta, hogy a jelenlegi francia oktatási reform, mely minden iskolai fokozatot érint, kihatással van a pedagógiai akadémiákra is, ahol az oktatási központ tartalmi, módszertani területen segíti elő a képzés megújítását.¹² Ebből a szekcióból még megemlítjük *Maria Pietrowicz* lengyel főiskolai tanárnő (Krakkó, Pedagógiai Főiskola) „A lengyelországi biológia-szakos tanárjelöltek képzése és munkastílusa” c. hozzászólását, melyben bemutatta a hallgatók szakmódszertani felkészítését tanítványaik önálló vezetésére, a természettudományos megismerés és ezen belül a biológia gondolkodás terén.¹³ Az F. szekcióból *Vladimír Kraus* csehszlovák főiskolai tanár (Prága, Főiskola) „Minőség és innováció a képzés folyamatában” c. korreferátumában a pedagógusjelöltek sokoldalú szakmai és tudományos információjának fontosságát emelte ki.¹⁴ Ugyancsak ebből a szekcióból említjük még meg *Raymund Huttin* genfi intézeti igazgatónak (Pedagógiai Kutató Intézet) „Az alkalmazott neveléstudományi kutatások a működő pedagógusok szakmai továbbképzésének a szolgálatában” c. előadását, mely a tanítók és a tanárok továbbképzésében azoknak az alkalmazott kutatásoknak a fontosságát állította előtérbe, amelyek az iskola innovációját segítik elő.¹⁵ A szabadon választott témák szekciójából említjük meg *Luis-W. Burgener* svájci professzor (Bern, Pedagógiai Intézet) „Az iskolareformok és a hatékonyság” c. előterjesztését, melyben nemzetközi összehasonlításban vizsgálta az iskolareformok hatékonyságát 15–20 éves fiatalok körében, tíz ország oktatási rendszerének elemzését, nemcsak európai, hanem amerikai iskolakultúrákat is bemutatva.¹⁶

Az előzetesen beküldött tézisek között a B. szekció 1. sz. munkacsoportjában került bemutatásra *Arató Ferenc* kandidátusnak (aki személyesen sajnos nem vehetett részt a kongresszuson) „Die Interaktion von Forschung, Lehrerbildung und Information” c. tanulmánya.¹⁷ Ugyancsak ennek a szekciónak az 1. sz. munkacsoportjában

¹¹ *George James Carbett*: Interaction between teachertraining and innovation at school: 3 case studies. Interaktionen ... I. m. 152–153. pp.

¹² *Jeannine Bardonnet-Ditte*: Kurze Darstellung des Beitrag des Staatliches Bildungscentrums for Schulte (IDEN) und Lehrkräfte an pädagogischen Akademien. Interaktionen ... I. m. 171–172. pp.

¹³ *Maria Pietrowicz*: Arbeitsstil des Biologielehrers und deren Bildung in Polen. Interaktionen ... I. m. 159. p.

¹⁴ *Vladimír Kraus*: Qualität und Innovation im Bildungsprozess. Interaktionen ... I. m. 127–128. pp.

¹⁵ *Raymund Huttin*: Die angewandte Forschung der Erziehungswissenschaften im Dienst der Ausbildung der im Beruf stehenden Lehrer. Interaktionen ... I. m. 234–235. pp.

¹⁶ *Luis W. Burgener*: Efficacité et réformes scolaires. Interaktionen ... I. m. 251–252. pp.

¹⁷ *Arató, Ferenc*: Die Interaktion von Forschung, Lehrerbildung und Information. Interaktionen ... I. m. 118. p.

hangzott el e sorok írójának a korreferátuma „Das Aufnahmesystem in den Universitäten und Lehrerbildung, – vom Standpunkt der Schulinnovation aus betrachtet” címmel.¹⁸

*

Befejezésül meg kell említeni, hogy az ATEE-Neuchâtel Kongresszusát a svájci Szervező Bizottság és annak elnöke *Jacques-A. Tschoumy* intézeti igazgató (Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pedagogiques) nagy körültekintéssel készítette elő és kifogástalanul szervezte meg. A plenáris ülések, a szekciókban és azok munkacsoportjaiban elhangzott korreferátumok, viták, eszmecsere széles körű nyilvánossághoz jutottak. A svájci sajtó és az európai hírügynökségek rendszeres tájékoztatást adtak a Kongresszus munkálatairól. A neuchâtel egyetem intézményei, ahol a Kongresszus rendezvényei lezajlottak, a rektori hivataltól a tanárszékekig, mindent elkövettek, hogy a közel 300 különböző nemzetiségű résztvevő egy héten keresztül jól érezze magát a tóparti városban. Az ATEE elnöke *Rhys Gwyn* nem véletlenül állapította meg a záróülésen tartott összefoglalójában, hogy „... az európai tanárképzés nemzeti rendszereinek az iskolai innováció szemszögéből lefolytatott komparatív vizsgálata jó szolgálatot tett nemcsak a tudományos kutatóknak és a tanárképző szakembereknek, hanem a különböző iskolakultúrák egyetemes progressziójának is”.

Az elnök a záróülésen azt is bejelentette, hogy az ATEE legközelebbi kongresszusát az angliai Birminghamban tartja.

Bajkó Mátyás

EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION

Ezt az angol nyelvű folyóiratot *Pedagogica Europaea* címmel ismerhettük meg az előző években. Az új formátum és a cím mögött ugyanaz a szerkesztői cél és szándék húzódik meg: az európai oktatási reformok, közoktatáspolitikai fejlemények bemutatása, összegezése, elemzése. Úgy tűnik, a nemzetközi szerkesztő- és szerzőgárda munkája továbbra is biztosítja a széles látókört, az országhatárokon túlmutató kitekintést az említett témákra.

Az 1980. évi első szám *Az európai felsőoktatás új tendenciái* c. témát járja körül. A folyóirat jellegéből következik, hogy nem elsősorban tartalmi kérdéseket tárgyal, hanem a rendelkezésre álló statisztikai adatok alapján mindenekelőtt a különböző országok (néhány esetben a szocialista országokat is figyelembe véve) felsőoktatási rendszerének jellemzőit igyekszik bemutatni. E jellemzők közül a következőket találták legfontosabb-

¹⁸ *Bajkó Mátyás*: Das Aufnahmesystem in den Universitäten und die Lehrerbildung, – vom Standpunkt der Schulinnovation aus betrachtet. Interaktionen... I. m. 259. p.

nak a szerkesztők: a felsőoktatás anyagi nehézségei; az ígéretesnek indult felsőoktatási reformok kudarca; a felsőoktatásban tanulók számának stagnálása; a növekvő arányú értelmiségi munkanélküliség. (Ez utóbbi témával itt nem foglalkoznak.)

A pénzügyi nehézségekkel foglalkozó cikk *Jean-Pierre Jallade* tollából (*A felsőoktatásra fordított összegek Európában: a múlt tendenciái és a jövő kilátásai*) az UNESCO által közreadott bőséges statisztikai adatokból próbálja kiolvasni az európai országok felsőoktatásra fordított költségeinek alakulását. A szerző figyelmeztet: sem túl sokat, sem túl keveset nem szabad következtetni a számokból. Érdekes összehasonlításokat kínálnak a táblázatok, mind az abszolút, mind a relatív költségek tekintetében. A kapitalista és a szocialista országok esetében egyaránt megfigyelhető, hogy a 70-es évek közepétől az anyagi ráfordítások összege nem emelkedik olyan dinamikusán, mint az előző évtizedben. Vonatkozik ez az egy főre eső és a teljes kiadásokra is. Az okok elemzésében a szerző nem megy túl a növekvő infláció említésén. Úgy tűnik, célja inkább az volt, hogy az impozáns adatsortoposításokkal illusztrálja a felsőoktatási rendszerek nem tagadható anyagi nehézségeit.

A másik általánosan jellemző tendencia a felsőoktatás átfogó reformjának hiánya, illetve a 10–15 évvel ezelőtt megindult reformok kudarca. Ezeket elemzi *Ladislav Cerych* tanulmánya: *Az ambiciózus célok feladása*. A szerző felsorolja azokat a tényezőket, amelyek szerinte e kudarc megnyilvánulásai. Pl. a 60-as években létrehozott új típusú felsőfokú intézmények (ilyen többek között a nyugat-német Gesamthochschule, az angol open university mozgalom) nem tudtak versenytársai lenni a hagyományos egyetemeknek. Kudarcként könyvelhető el az a szinte minden országra jellemző szándék, amely a felsőoktatási intézmények merítési bázisának szélesítését tűzte ki célul annak érdekében, hogy a hátrányos helyzetű rétegek nagyobb arányban kerülhessenek be a felsőfokú intézményekbe. Megemlíti a szerző, hogy a szocialista országokban sem sikerült megfelelően érvényre juttatni ezt az elvet. Több nyugat-európai országban próbálkoztak újszerű diploma-szisztéma bevezetésével, de ez sehol sem vált elfogadottá.

E sikertelenségek magyarázatát a szerző a reformok végrehajtásának elemzésétől (implementation analysis) várja. E kutatási módszer egyik legfontosabb megállapítása az, hogy nem lehet szétválasztani a reform-végrehajtás vizsgálatát az oktatáspolitikai tervezés vizsgálatától. Eszerint tehát sokkal tágabb az a mező, amelyben a felsőoktatás megreformálására tett kísérletek sikertelenségét kereshetjük, mint azt első látásra hitték. Beletartozhatnak ebbe a célkitűzések esetleges irreális megfogalmazásai, a felsőoktatásra időközben ható, előre nem látott körülmények stb. Ezek bemutatásával a szerző mintegy irányt mutat arra, miként kellene a felsőoktatási rendszert érintő reformokat és intézkedéseket komplex módon vizsgálni.

Az egyetemre fölvettek számának stagnálása, illetve csökkenése az a következő általános jellemző, amelyet a folyóirat szerkesztői kiemeltek. Ez a folyamat azonban nem ilyen egyértelmű. *Ladislav Cerych* és *Sarah Colton* tanulmányából kiderül (*A hallgatói létszám alakulásának összegezése*), hogy a vizsgált 11 nyugat-európai ország (köztük az USA és Japán) beiskolázási tendenciái nem mindenben hasonlítanak. A 70-es évek elején ezekben az országokban a felsőoktatásban résztvevők aránya csökkent, de ez a tendencia nem folytatódott napjainkig, sőt pl. Ausztriában, Belgiumban újabb növekedés tapasztalható. Az okok vizsgálatakor a szerzők rámutatnak, hogy a demográfiai tényezők csak közvetetten hatnak az egyetemi létszám alakulására. Táblázataikból kiderül, hogy a középfokú

intézményekből kikerülők számaránya nem döntő tényező a felsőoktatásban résztvevők létszámának meghatározásában. Franciaországban pl. a 70-es években relatíve stabil volt a középfokú végzettséget szerettek aránya, az egyetemi felvételizők száma viszont nem korrelált ezzel ebben az időszakban. A közép- és felsőfokú oktatásnak ezt a statisztikai adatokban megmutatkozó laza kapcsolatát a cikk szerzői új jelenséggént értékelik. Kialakulásához hozzájárulhatott pl. hogy a fiatalok a középfokú végzettség megszerzése után nem rögtön, hanem egy-két év múlva tanulnak tovább; olyanok is járnak felsőoktatási intézményekbe, akiknek nincs hagyományos középfokú képesítésük; a hallgatók egy része megteheti, hogy „korlátlan” ideig járjon egyetemre; egyes hallgatók csak egy-egy kurzusra, időszakra iratkoznak be.

A továbbiakban e számból még két tanulmányra hívom fel a figyelmet. Mindkettő a felsőoktatáson belüli szervezeti kérdéseket érinti, de e változások lényeges tartalmi problémákat takarnak.

A permanens nevelés és a felsőoktatás kapcsolata a várakozással ellentétben nem haladt azon az úton, amelyet a 60-as években az UNESCO és a nyugat-európai országok kulturális közössége az akkori társadalmi-gazdasági helyzet alapján a különböző dokumentumokban kijelölt. Ma már általános az a nézet, hogy irreális volt túl sokat várni az „egy új világ kultúrájának kialakítása” jelszótól.

Ezt fejti ki cikkében *Denis Kallen: Egyetem és permanens oktatás – a kapcsolat válsága*. A szerző szerint a permanens oktatás-művelődés belső feltételei (az ember tudásvágya, ennek mozgósíthatósága) és külső lehetőségei (a közoktatási rendszer helyzete, a felsőoktatás nyitottsága) még nem állnak olyan szinten, hogy általánossá válhatna a tulajdonképpeni cél: a felnőttek tömegmértékű bevonása a posztgraduális tanulmányokba, az állandó továbbtanulásba. A továbbiakban a cikk az oktatáspolitikai és az intézményrendszer kapcsolata szintjén tárgyalja a problémát. Átfogó felsőfokú intézményhálózatra lenne szükség, melynek szerves részét képeznék a felnőttek részére is elérhető egyetemek. Egyrészt arra van szükség, hogy ezek ugyanolyan értékűek legyenek, mint a hagyományos felsőfokú intézmények, másrészt fogadja is el a társadalom ezeket minden tekintetben.

A szervezeti vonatkozások tekintetében ehhez a témához kapcsolódik *Gabriel Fagnière* tanulmánya *Tanárképzés a felsőoktatás rendszerében: új koncepció az elkövetkező évtizedre* címmel. A tanárképzés reformjának szükségességét és politikai jelentőségét hangsúlyozva azokról a jelenlegi reformkísérletekről számol be, amelyek az „egységes tanárképzés” megvalósítását célozzák. Ez természetesen szervezeti változásokkal jár együtt. A cél az, hogy egyetemi végzettséget tanúsító diplomát kapjanak a tanárok. Ehhez szükséges többek között a tanárképzők olyan szervezeti integrálása a tudományegyetemek rendszerébe, amely egyrészt biztosítja a megfelelő képzést az átmeneti korszakban is, másrészt pedig az új szervezeti keretek összhangban vannak a társadalom elvárásaival és a tanárjelöltek érdekeivel.

Azokban az országokban, ahol ez a szervezeti átalakulás megindult (pl. Franciaországban), több probléma merült fel. A tanárok magasabb képzettsége a társadalomban betöltött szerepüket is megváltoztatja. Nagyobb felelősség hárul rájuk; a szocializációs folyamatban még fontosabb lesz a szerepük. Ezzel összefüggésben növekednie kell a pedagóguspálya presztízisének, a tanárok erkölcsi és anyagi megbecsülésének is. Ez politikai kérdés is, ha a pedagógustársadalom nagy létszámára gondolunk.

A másik probléma a pedagógusokat képző egyetemek szempontjából merül fel. A tudományos kutatások elméletének és gyakorlatának megtartása mellett az oktatási feladatok minőségét javítani kell egy ilyen szerkezetű tanárképzési rendszerben.

A következő tematikus szám a *középfokú oktatás helyzetével* kíván foglalkozni. Ebben a témában azonban korántsem olyan könnyű egységes tendenciákat fölfedezni. Bár egyes országokban a középfokú oktatás jelenlegi szervezetének és tartalmának gyors megújítását szeretnék, tudományosan megalapozott elképzelések nincsenek erről. Az általános képző és a szakmai középiskola ellentmondásának feloldása volna a cél. Különösen a 15–19 éves korosztály (sok országban intézményesen is különálló) nevelésének a kérdése nyitott. Az ideális az lenne, ha ezek a fiatalok minél több választási lehetőséget kapnának, hogy eldöntsék, milyen életpálya mellett kötnek ki. Ennek biztosítása azonban olyan anyagi és szellemi erőket kívánna, amely luxusszámba menne: nem tolható ki a választás korhatára, mivel gyakorlatilag teljes létszámú korosztályokat érintene és volna el a termelőmunkától.

A számban közölt tanulmányok azonban nem reflektálnak erre a bevezetőben kifejtett problémára. Úgy tűnik, a felkért szerzők nem tudnak kutatási eredményeket szembesíteni a középfokú oktatás kérdésének ilyen szempontú megközelítésével.

Ennek ellenére nem érdemtelen kiemelni két tanulmányt, amely kifejezetten középiskolai problémákkal foglalkozik. *Corrado de Francesco* az olaszországi középfokú oktatásról írt *A tömegméretű középfokú iskoláztatás mítoszai és a valóság* címen. Megpróbálja elemezni, mi rejlik a statisztikai adatok mögött, amelyek a középfokú beiskolázás gyors növekedését mutatják. Ez az önmagában pozitív jelenség, amely az oktatás demokratizálódását mutatja, nem egyértelmű. Területi, nemek szerinti szóródásban nagy eltérések vannak. Az Olaszországra olyan jellemző észak-dél gazdasági ellentét az iskolázási mutatókban is lecsapódik: délen és Szicíliában alacsonyabb a lányok aránya a középfokú oktatásban, sőt itt a középiskolákban tanulók összlétszáma is kisebb. Az érettségire jelentkezők társadalmi megoszlása tükrözi az osztálytagozódást is. 1962-től, az általános középiskola bevezetésétől valamivel több munkásszármazású tanuló jár középiskolába, de elsősorban a mi szakközépiskoláinknak megfelelő intézményekbe. Noha innen is lehet felvételezni egyetemekre, a felsőfokú tanulmányokra elsősorban a líceumok készítik fel a tanulókat. Így a demokratizálódás korántsem teljes, hiszen a statisztikai adatok szerint a líceumok elitképző jellege megmaradt.

A belgiumi középiskolai oktatásról írt érdekes tanulmányt *Jaqueline Pirson-de Clercq* *Az új belga középfokú oktatás értékelése szociológiai szempontból* címmel. Az új reform lényegét a szerző abban látja, hogy az teljes egységben próbálja szemlélni a tartalmi–szerkezeti–formai összetevőket. Különösen a nevelési-oktatási módszerek jelentőségét emeli ki. Ezek korszerű formáival egy új tanítási–tanulási környezetet kívántak teremteni, amelyben a serdülők érdekei, tevékenységei állnak a középpontban és amely környezet az iskola és a társadalom kapcsolatának új értelmezését mutatja.

Az oktatásügyi szervek állandóan figyelemmel kísérik a reform alakulását. A szerző a középfokú oktatás két befejező, ún. képesítő évét vizsgálta számos középiskolában. Sikertelt kiemelnie néhány fő vonást, amely a reform eredményeit jellemzi. Ebben a tanulmányban a tanulóknak a reformmal kapcsolatos elvárásairól számol be.

Első helyen történik említés a tanulóknak arról a kívánságáról, hogy vonják be őket jobban az iskolai élet ügyeibe, döntéseibe. Ezt a felnőttiség kritériumaként értékelik a

serdülők. Azt is mutatja ez a kívánság, hogy a tanulócentrikus új reform ebben a vonatkozásban még finomításra vár. Szeretnének többet tudni a reform közvetlenül őket érintő kérdéseiről, pl. a választható új tantárgyakról. Hangot adtak annak a kívánságuknak is, hogy az iskola közelítsen jobban az élethez. Úgy érzik, keveset látnak és tapasztalnak a külső világból. Sokan úgy látják, hogy a pedagógusmagatartás, az örevezetés még nem a reform szellemében alakul, hanem a hagyományos formákat követi.

A szerző szerint a serdülők kritikájára figyelni kell, de nem szabad megfélemlkezni arról sem, hogy szélsőséges vélemények is elhangzottak. Az új középiskolai reform értékelésekor és továbbfejlesztésekor e tanulói attitűdöket is figyelembe kell venni.

A folyóirat következő száma *oktatástechnológiai kérdésekkel* foglalkozik. Ennek a területnek hatalmas mennyiségű szakirodalma van. Az utóbbi 10–20 év impozáns eredményei mellett ma már egyre világosabbak az oktatástechnológiai lehetőségek korlátai is. Ezek felismerése ugyanúgy előremutató, mint az új technikai eszközök beépítése az oktatás folyamatába.

Ezek alapján a folyóiratszám cikkei két téma köré csoportosulnak. Először az oktatástechnika „társas paramétereit”, az alkalmazás korlátait tárgyalja két tanulmány, majd több cikk konkrét alkalmazási eredményekről számol be.

Brian Champness és Ian Young Az oktatástechnika társadalmi korlátai című tanulmányukban azt elemzik, hogy a szociálpszichológia szempontjából hogyan ítéltető meg egyes oktatástechnikai eszközök alkalmazásának kudarca.

A kudarc okait sokan a pedagógusok ellenállásában, nem megfelelő hozzáállásában keresik. Háttha igazuk van, amikor egyes esetekben elutasítják a mindenhatónak vélt eszközök használatát? – teszik fel a kérdést a szerzők. Hiszen sok oktatástechnikai szakember egyszerűen kiiktatja az oktatási-nevelési folyamatból a pedagógust, a társas kapcsolatokat, a személyes kontaktust, hogy minél hatékonyabban alkalmazhassa a technika csodáit. E szempontból a pedagógusok igazát erősítik meg egyes kutatások is: a hagyományos oktatás az emberi kapcsolatok többletével járul hozzá a személyiség alakításához, míg az oktatástechnikára alapozott tanulási–tanítási folyamat hatékonyabb lehet a tételes tudásanyag átadásához.

Az oktatástechnológia sikertelenségeinek másik gyökerét a szerzők a tudományközi kapcsolatban, tudományos eredetében látják. Az oktatástechnika elsősorban a kommunikációs elméletre, szervezéstudományra, a behaviorista pszichológiára támaszkodva alakította ki tartalmát, szókincsét és teljesen elhanyagolt maradt a társadalomtudományokkal való kapcsolata. Enélkül pedig nevelés nem létezhet.

Az audio-vizuális eszközök kiválasztásának társadalmi feltételei c. tanulmány Francois Mariet tollából hasonló kérdéseket tárgyal. Az oktatási eszközök pedagógiai szempontból ésszerű megítélését szorgalmazza. Úgy látja, hogy az oktatástechnika gyors ütemű fejlődése – paradox módon – nem az oktatás szolgálatában áll. A fogyasztói társadalom jellegéből adódóan a gyártók a legnagyobb anyagi haszon reményében, a hasznosságtól függetlenül igyekeznek kézben tartani és manipulálni a felvevőpiacot, ezen belül az oktatást. Franciaországi példákra hivatkozik és ezekkel illusztrálja, hogy az új technikai eszközöket reklámozó hirdetések özönében mennyire nehéz ésszerűen kiválasztani a célnak megfelelő felszerelést. E kiválasztási folyamatnak a következő tudományágak információit kellene figyelembe vennie a felelősségteljes döntéshez: közgazdaságtudomány, szociológia, oktatástechnológia, pedagógia.

Az audio-vizuális eszközök sikeres alkalmazásáról szóló cikkek többsége a távoktatásban elért eredményekről számol be. Ezt az új, elsősorban felsőoktatásban használt módszert *Emile Arnaud* cikke alapján mutatom be: *Hagyományos és távoktatás egy franciaországi vidéki egyetemen: a tutor-rendszer modern formája*.

A távoktatásban résztvevők számára a toulouse-i egyetemen olyan rendszert igyekeztek kidolgozni, amelyben ugyanolyan tudást kapnak a hallgatók, mint a nappali tagozatra járó társaik. A tanulmány az ebbe az oktatási formába bevont egyetemi oktatók hozzáállását, feladatait mutatja be.

A rendszer beindításához sokszorosított formában el kellett készíteni az előadások anyagát, fotokópiákon, kazettákon, hangszalagokon. Korlátozott technikai lehetőségű rádió- és tv-adó is rendelkezésre állt. A tanároknak ezek igénybevétele természetesen többletmunkát jelentett és kezdetben csak néhány oktatót sikerült megnyerni a távoktatás ügyének. Először csak kevesen vállalták, hogy előadásaik anyagát leírják, hangszalagra diktálják. Idővel azonban egyre többen kapcsolódtak be a munkába és így lehetőség nyílt 1–2 esztendő tapasztalatait összegezni. A legfontosabb jellegzetességek a hallgató–oktató átalakult kapcsolatában mutatkoztak. Szinte személyes jellegűvé vált ez a kapcsolat és sok oktató ezt megtisztelőnek, de egyúttal pszichológiai nyomásnak is tartotta. Annak ellenére, hogy a távoktatás tömegessé teheti a felsőoktatásban való részvételt, a szerző mégis úgy találja, hogy ez a továbbtanulási forma személyes, egyedi jelleggel is bír. Az egyetemi oktatóknak is ezt szem előtt tartva kell részt venniük a távoktatási programokban.

Az 1980. évi utolsó szám a *kutatás és a felsőoktatás kapcsolatával* foglalkozik. Az elmúlt 5–10 évben az anyagi korlátokon kívül világszerte egyéb akadályokkal is küzd az egyetemi kutatómunka. A szerkesztők szerint a „kutatási klíma” romlásának okai: az egyetemi oktató- és kutatócsoportok fokozódó zártsága, ebből következően elöregedése; az új kutatási területek kialakításának nehézségei; az egyetemek függősége a rövid távú kutatási programokat preferáló szervektől; a posztgraduális képzés hanyatlása; az oktatás és kutatás különválasztására tett kísérletek.

E tényezők közül *Georges Ferné* tanulmánya (*Hányatlik az egyetemi kutatómunka?*) a rövid és hosszú távú kutatás szembeállításának tarthatatlanságát elemzi. Szerinte az egyetemeken folytatott hosszú távú kutatások az adott ország társadalmi–gazdasági–kulturális életében betöltött pótolhatatlan formáló szerepük miatt sem szorulhatnak háttérbe. Ugyanakkor az egyetemeknek szembe kell nézniük azokkal a nehezítő körülményekkel, újabb igényekkel, amelyek a gazdasági élet jelenlegi állapotából adódnak. A szerző felsorol néhány olyan okot, amelyek miatt az egyetemek nehezen tudják megteremteni a hosszú távú kutatások és a megváltozott gazdasági–társadalmi tényezők hatására jelentkező igények közötti összhangot. Ilyen új tényezők például: az oktatás és a kutatás szétválásának tendenciája; az egyetemi hallgatók számának csökkenése (utánpótlás-probléma); a tudományos segéderők számának csökkenése; a növekvő bürokrácia; az interdiszciplináris kutatómunka problematikussága stb. .

Természetesen ezek a gondok nem egyenlő súllyal jelentkeznek a vizsgált nyugat-európai országokban. Ezért a szerző sem tud egységes megoldási javaslatot tenni. Inkább csak felhívja a figyelmet arra, hogy az illetékes közoktatáspolitikai szakembereknek milyen fontos szerepük van a helyzet feltárásán alapuló, felelősségteljes döntéshozatalban. Az egyetemi kutatásokkal kapcsolatos döntéseket ma ritkán közelítik meg „rendszersem-

lélettel”. Az esetleges érdekek, tendenciák érvényesülnek. Ennek túlhaladását szorgalmazza a szerző.

Mintegy erre a tanulmányra válaszol *Tamás Pál* dolgozata: *Tudománypolitika és oktatáspolitikai: ütközési és kapcsolódási pontok*. A tanulmány rendszerszemléletű vizsgálódással közelít az egyetem funkciójához. Célja néhány tudománypolitikai modell felvázolása és annak megmutatása, hogyan kapcsolódik ezekhez a közoktatáspolitikai.

Az egyetem és a kutatás kapcsolatát az egyetemek történeti szerepe és célja felől közelíti meg *Dominique Rivier* *Az egyetemi kutatás* c. tanulmánya.

A kutatás és oktatás elválaszthatatlanságából kiindulva a szerző ismerteti a kutatásnak azt a fogalmát, amely évszázadokon át uralkodott az európai egyetemeken és amelyet nem vezéreltek hasznossági szempontok. Ez a „kutatási forma” a tudás állandó keresése volt, olvasás, vitatkozás, meditálás. Csak a 19. század közepétől, a megváltozott gazdasági körülmények, bonyolult kölcsönhatási formák eredményeképpen alakult ki a felsőoktatás mai arculata, amely ma már öncélúnak tartaná a kutatásnak itt említett értelmezését.

A szerző számba veszi azokat a tényezőket, amelyek szerint a jelenlegi egyetemi kutatásokat nehezítik, majd az egyetem szerepéről írva annak „elit” jellegét hangoztatja, abban az értelemben, hogy az egyetemi kutatásoknak igényességükkel ki kell tűnniük.

Szabolcs Éva

FÖLDES ÉVA
(1914–1981)

1981. július 9-én Balatonalmádiban meghalt Földes Éva, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutatócsoportjának tudományos tanácsadója, a neveléstudományok doktora, a József Attila Tudományegyetem c. tanára.

Szombathelyen született 1914. július 6-án. Az elemi iskolát Szombathelyen, középiskoláit Budapesten végezte. 1937-ben a budapesti tudományegyetemen kitűnő minősítéssel szerzett francia–olasz–latin szakos középiskolai tanári oklevelet és *summa cum laude* bölcsészdoktori diplomát. Minthogy tanári állást nem kapott, magántanítványokat vállalt, és különböző újságoknak dolgozott. 1944-ben, napokkal hazánk német megszállása és a lap betiltása előtt egészoldalas cikke jelent meg a *Magyar Nemzet*-ben Kossuth Zsuzsannáról, a 48-as forradalom és a szabadságharc vezéralakjának testvérhugáról. Fennmaradó idejében már ebben az időben sporttörténeti kutatásokat folytatott. A felszabadulás után, amikor a németországi munkatáborból hazatért, és az ott szerzett súlyos betegségéből felépült, a Magyar–Szovjet Társaság hetilapjának, a *Jövendőnek* a szerkesztőségében vette fel a munkát. 1948-ban a londoni olimpia szellemi versenyén *Fiatalság forrása* című, a női testnevelés történetéről írt munkájával bronzérmet nyert. 1948–1949-ben a Magyar Demokratikus Nőszövetség kiadásában megjelent *Asszonyok* főmunkatársa és megbízott szerkesztője volt. 1949-től 1954-ig a Magyar Testnevelési Főiskolán tanított testnevelés- és sporttörténetet, előbb beosztott középiskolai tanári minőségben, majd mint az újonnan alakult tanszék tanszékvezető főiskolai tanára. A Főiskoláról a Sport Lap- és Könyvkiadóhoz távozott. *Fejezetek a magyar testnevelés történetéből* című kandidátusi értekezését, amelyben 1848-ig követi nyomon a tárgyat, 1956-ban védte meg. Már a tudományos fokozat birtokában pályázta meg 1957-ben a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola adjunktusi állását, ahol azután 1962-ben – nyolc évvel a Testnevelési Főiskoláról való távozása után – nevezték ki ismét főiskolai tanárrá. A rákövetkező évben megvédte *Népoktatási, népnevelési törekvések a korai anti-feudális népi-forradalmi mozgalmakban* címen benyújtott disszertációját, és elnyerte a neveléstudományok doktora fokozatot. 1972. október 1-től kezdődően élete utolsó állomáshelyén, az MTA újonnan felállított Pedagógiai Kutatócsoportjában dolgozott.

1952 óta mindvégig részt vett a Magyar Tudományos Akadémia Neveléstörténeti Albizottságának, 1956-tól Pedagógiai Bizottságának munkájában. Utóbbinak titkára, majd elnöke is volt. A folyóirat alapításától fogva 1980-ig tagja volt a *Magyar Pedagógia* szerkesztőbizottságának. Részt vett a Tudományos Minősítő Bizottság Pedagógiai Szakbizottságának, az MTA Tudomány- és Technikatörténeti Komplex Bizottságának munkájában. Tagja volt a Magyar Pedagógiai Társaság elnökségének, a Magyar Olimpiai Bizottságnak, az Országos Diákköri Tanácsnak, választott tagja az Association Mondiale des Sciences de l'Éducationnak, tiszteletbeli tagja a Nemzetközi Olimpiai Akadémiának.

Főbb neveléstudományi tárgyú művei: *A torna története* (Kerezsi Endre: Torna I. Bp. 1953); *Fejezetek a magyar testnevelés történetéből* (Bp. 1956); *A Tanácsköztársaság sportja* (Bp. 1959); *A párizsi kommun 90. évfordulójára. Az első proletárdiktatúra közoktatási reformterveiről* (Ped. Szle, 1961. 3. sz.); *Népoktatási, népnevelési törekvések a korai antifeudális népi-forradalmi mozgalmakban* (Bp. 1964); *A korszerű termelési ismeretek helye Comenius és Apáczai pedagógiájában* (A munkára

nevelés hazai történetéből. Bp. 1965); *A magyar neveléstudományi kutatás húsz esztendeje* (Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1965. Bp. 1966); *Kulturális forradalom – forradalmi kultúrpolitika a Magyar Tanácsköztársaságban* („A szent, a várt szélvész”. Bp. 1970); *A pedagógus Lenin* (Magy. Ped. 1970. 1. sz.); *Comenius' connections with the anti-feudal movements* (Comenius and Hungary. Bp. 1973); *Kulturelle Bestrebungen der antifeudalen Wiedertäuferbewegungen zur Zeit des Deutschen Bauernkrieges* (Ost-Mitteleuropäische Bauernbewegungen. Bp. 1976); *A magyar testnevelés és sport története* (társszerzőkkel, Bp. 1977); *II. Rákóczi Ferenc oktatáspolitikája* (Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII–XX. századi történetéből. Bp. 1979). Továbbá egyik szerzője a Gaston Mialaret és Jean Vial szerkesztésében és a Presses Universitaires de France kiadásában megjelenő *Histoire mondiale de l'éducation* című nagyszabású kiadványnak.

Minden munkahelyén tevékenyen kivette részét a pártszervezet munkájából, több ízben viselt felelős párttisztviselőket. Szakmai és közéleti munkásságának elismerését magas kitüntetések sora jelzi: a Magyar Népköztársaság Érdemérmé (1948), a Magyar Népköztársaság Sport Érdemérmé ezüst fokozata (1950), A Munka Érdemrend ezüst (1968) és arany (1974) fokozata.

Vezető hivatali beosztásban sosem volt, élete utolsó néhány évéig központi elhelyezkedésű intézményben sem működött, mégis egy emberöltőn át a hazai neveléstudomány vezető személyiségei közé tartozott. Kivételes műveltsége, a nevelésügy és a neveléstudomány önzetlen szolgálatára való feltétlen készsége, problémaérzékenysége biztosította ezt a helyet számára. A magyar szocialista neveléstudomány fejlődésének ez az időszaka nem gondolható el nélküle.

Szakmai-közéleti munkásságának vezető motívuma a neveléstörténeti kutatás és az oktatás ügyének társadalmi fontosságáról vallott meggyőződés volt. A kutatómunka többnyire mostoha – időszakosan teljesen hiányzó – intézményes lehetőségeit mélyen fájalta. A neveléstörténeti oktatás háttérbeszorítására irányuló, meg-megújuló törekvésekkel szemben minden kínáló alkalommal felemelte szavát. Meggyőződéssel vallotta, hogy nem nevelhetünk a kor követelményei szerinti pedagógust, nem taníthatjuk eredménnyel a pedagógusképzés gerincét alkotó szocialista neveléstudományt anélkül, hogy egyidejűleg meg ne ismertetnők hallgatóinkkal a nevelés és oktatás, a rájuk vonatkozó elméleti eszmélkedés történeti fejlődésének útját. Krupszkája nyomán figyelmeztetett Leninnek arra a képzésben sokszor elsikkadó útmutatására, hogy minden ember saját szakmája révén jut el a marxizmus megértéséhez is.

A neveléstörténet ideológiai nevelőfunkciójáról vallott álláspontja és a történelmi materializmus szellemében történő művelésének igénye indította Földes Évát akkor is, amikor napirendre tűzte a történeti periodizáció kérdését – egy olyan pillanatban, amikor nálunk éppen ismét megszűnt a neveléstörténeti kutatás néhány évig sikerrel működő intézményes szerve. A probléma felvetésére az a körülmény is hivatottá tette, hogy azok közé a kevesek közé tartozott az elmúlt néhány évtizedben, akik egyaránt foglalkoztak a hazai történeti előzmények vizsgálatával és az egyetemes neveléstörténeti témák kutatásával. Személyes kutatói tapasztalatokból ismerte tehát alap és felépítmény viszonyának sajátos bonyolultságát a nevelésügy történeti valóságában és ennek tudati tükröződésében.

Hogy milyen tudományszervező szerepet töltött be a tudományterületnek ebben a mostoha időszakában, arról szemléletes bizonyossággal szolgál felszabadulásunk huszadik évfordulójára készült tanulmánya a megelőző két évtized neveléstörténeti kutatómunkájáról, annak eredményeiről – és a nehézségekről, amelyekkel küszködnie kell. A változott körülmények között is időszerű felidézünk e tudománytörténeti jelentőségű szemléjének hitvallásos utolsó sorait.

„Felelősségünk tudatában – írta – ezt az alkalmat is felhasználjuk, hogy felhívjuk a figyelmet arra a veszélyre, amelyet a történeti szemléletmód nem kielégítő érvényesítése, a múlt tapasztalatainak figyelembe nem vétele, fel nem használása jelent pedagógiai tudományunk és azon túl, közoktatásunk fejlődésére, s még egyszer rámutassunk a marxista neveléstörténet tudatformáló jelentőségére. Felhívjuk a figyelmet a neveléstörténetre mint sajátos történeti tudományra, amely a jelen talaján állva a messzi múltba és a távoli jövőbe előre tekint, és elsődlegesen alkalmas arra, hogy a nevelés és oktatás történetét mint az emberi kultúra nemzedékről nemzedékre való átszarmaztatásának történetét az emberi kultúra sok ágából egyesült széles folyamába bekapcsolja.”

Tudománypolitikai felelősségtudatának jellemzésére idéznünk kell legalább még egy másik megnyilatkozását is. A felszabadulás 25. évfordulója alkalmából a Magyar Tudományos Akadémián megtartott emlékülésen a Pedagógiai Bizottság elnökeként ő értékelte a tudományterület helyzetét. A beszámoló záró gondolatának az immár közelgő újabb történelmi évforduló különös nyomatékot ad:

„Ez új korszak – a következő negyedszázad – küszöbén arról se feledkezzünk meg, hogy ma még, az objektív és szubjektív tényezők ismeretében, *mi magunk* elemezhetjük huszonöt év alatt megtett utunkat, eredményeinket, hiányosságainkat. A fél évszázados évfordulón azonban már *az utánunk következő nemzedék* bírálja el majd munkánkat, eredményeinket, tévedéseinket. S nagyon sok még a tennivalónk, hogy ezt a bírálatot is kiálljuk . . .”

Nemcsak a neveléstudomány művelésének lehetőségéért állt ki tehát bátran, hasonló határozottsággal mutatott rá a szakterület társadalmi tartozására is. A felismert feladatok megoldásából mindenkor igyekezett kivenni a részét. Sokat tett azért, hogy a neveléstudomány előtt felmerülő feladatok megoldásába másokat, más tudományterületek képviselőit is bevonja. Erre irányuló erőfeszítéseiben segítségére voltak széles körű kapcsolatai a tudományos élet minden szintjén, minden rendű és rangú munkatársak körében. Nem utolsósorban azért, mert – érdekelték az emberek, és törődött sorsukkal. Számon tartotta örömeiket-gondjukat. A hivatali takarítónőét éppen úgy, mint azokét, akikkel közvetlenül együtt dolgozott, akik tanítványai voltak, vagy azokét, akikkel csak távolabbi szakmai kapcsolatban állott.

Mindenkor meleg szeretettel vonzódott a gyermekekhez. Nehéz lenne számba venni, hány ismerős, hány munkatárs gyermekének sorsát, egészségi állapotát, tanulmányi előmenetelét kísérte együttérző figyelemmel, – nemegyszer születésüktől a családalapításig, a pályán való elhelyezkedésükig. Szívesen írt a gyermekekről és a gyermekeknek. A felszabadulás után – miként maga írta – „pedagógiai riporterként” kezdte el a munkát. Alsótagozatos olvasókönyveink egyik kivételesen hosszú életű olvasmánya volt az 1954. évi kísérleti tankönyvek sorozatában, harmadikosok számára, a Népstadionról készített írása.

Szeretettel támogatta a szakma területén elinduló fiatalokat. Művelőkben szegény szakterületünkön nem egy ma már vezető beosztásban hálálhatja meg az ügynek azt a segítséget, amelyet egykor Földes Évától kapott. Ha úgy érezte, hogy arra van szükség, harcolni is kész volt érettk. Mint ahogy általában is mindenkor kész volt a harcra az igazságosnak érzett ügyért.

Szerette végül – és ez egy tudományos életút jellemzésekor kétségen kívül szokatlan fordulat – a témát, amellyel foglalkozott. Tartósan csak annak művelésénél állapodott

meg, ami hazai vagy egyetemes emberi vonatkozásban a haladás ügyét előre vitte, és ezért képviselőihez személyükben is meleg szívvel viszonyulhatott. A népi testnevelési eszme képviselőjeként felfogott fanyűvőhöz, az antifeudális népi forradalmak pedagógus és nem pedagógus hőseihez, az európai haladó pedagógia korájkori gondolkodóihoz, a párizsi kommun közoktatási reformereihez, a Magyar Tanácsköztársaság pedagógus vezetőihez. Ismételt a személyes szeretet hangján írt a pedagógus Leninről. A neveléstörténet konzervatív vagy éppen retrográd jelenségeire inkább csak akkor terjedt ki figyelme, ha a történeti folyamat ábrázolásának logikája, a hősök teljesítményének hiteles értékelése ezt tőle megkövetelte.

Emberi kapcsolatok építésére és fenntartására való rátermettsége, kivételes személyi tájékozottsága segítette olyan szakmai rendezvényeknek, tudományos konferenciáknak a megszervezésében, amelyek létrehozásához adott időszakban a hazai neveléstudomány megfelelő intézményes feltételekkel nem rendelkezett. Neveléstudományunk javára törekedett értékesíteni külföldi összeköttetéseit is.

Földes Éva elkötelezett ember volt. Utolsó írása a *Magyar Nemzet* 1981. évi május 3-i számában *Oktatásügyünk válsága és a neveléstudomány* címmel látott napvilágot. Legutoljára is a nevelésügyünk sorsának alakulásáért vállalt felelősség, a szocialista magyar neveléstudomány intézményes kutatóbázisának féltése adta kezébe a tollat.

Zibolen Endre

NAGY SÁNDOR: AZ OKTATÁSELMÉLET ALAPKÉRDÉSEI

Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 302 oldal

A jövő és a jelen gyakorló pedagógusai, valamint a pedagógia kutatói részére egyaránt nélkülözhetetlen tankönyvvel és tudományos szintetizáló művel gazdagodott a hazai pedagógiai szakirodalom. A felsoroltak részére ugyanis elengedhetetlen követelmény, hogy a korszerű (didaktikai, pedagógiai) kutatások eredményeit, perspektíváit a különböző ideológiai áramlatok közepette is a dialektikus-materializmus szellemének megfelelő rendszerbe épülve, lehetőleg teljes egészében átlássák. Ehhez feltétlenül meg kell ismerniök a legmodernebb oktatáselméleti koncepciókat és ellentmondás-mentesen látniok kell az ezek tartóoszlopainak tekinthető, oktatáselméleten vagy társtudományain belüli definíciókat. Tisztában kell lenniök a mindennapi munkájuk alapját képező nevelés-oktatás tervének valamennyi oktatáselméleti (ezen belül tantervelméleti) kérdésével. Ez a mű korszerűségénél, gazdag tartalmánál, áttekinthető szerkezeténél, tömör, de ugyanakkor tudományos mélységeket érintő megfogalmazásánál, szintetikus jellegénél, hatalmas irodalmi kitekintésénél, alkalmazott modelleinél fogva, erre minden szempontból alkalmas.

A továbbiakban a felsorolt szempontokat követve szeretnénk a művet néhány, szerintünk leglényegesebbnek tartott gondolatán keresztül bemutatni, elemezni és értékelni.

Kiemelten szoros kapcsolatot tart a *didaktikai kutatásokkal*. Éppen ezek felerősödése az egyik indoka a szintetizáló munka aktualitásának. Más szerzők is felismerték ennek a szintetizálásnak az időszerűségét. Így pl. Schulze Wolfgang az oktatáselméletet a szakdidaktikák és a didaktika szintéziséként fogja fel. Véleménye szerint a jövő tanárainak egyrészt társadalomtudományokkal, másrészt szakjaiknak megfelelő szaktudományokkal kell foglalkozniuk. Ezek között, a közöttük teremtetendő kontaktus érdekében, helyezkedne el az oktatáselmélet.¹ W. Kramp is csak addig jut el, hogy megfogalmazza az oktatáselmélettel szemben támasztható követelményeket. Szerinte ennek a diszciplínának az oktatást meghatározó valamennyi faktor, illetve egymáshoz való viszonya szisztematikus leírását, analizisét kellene tartalmaznia.²

E két megállapításban immanensen benne van az is, hogy a 70-es évek végéig a nemzetközi szakirodalomban nem volt olyan mű, melyet a szó szoros értelmében *oktatáselmélet*-nek tekinthettek volna. Így a prioritás e könyv szerzőjét illeti. Ezt erősítik bevezető gondolatai „A didaktikai fejlődés napjainkban tapasztalható sokirányúsága, gazdagsága, bizonyos kérdésekben eltérő vagy egymással szemben álló vélemények párhuzamos egzisztálása szükségképpen azt kívánta, hogy az itt körvonalazott didaktikai szintézis a szokásosnál is dinamikusabb és nyitottabb legyen.” Az I. fejezet végén megfogalmazott tendenciák (a tanítás korszerű értelmezése, a modern tanítási-tanulási stratégiák alkalmazása az iskolai oktatásban, a tanulói aktivitás feltételeinek pontos körülírása, . . .) lényegében nem mások mint a Kramp által igényelt faktorok egyes elemei.

Részben már az eddig elmondottakból is következik, de a szerző a II. fejezet bevezetéseként további érvekkel is alátámasztja azt a döntését, hogy a „didaktika” megnevezés helyett munkáját

¹Born, W.-Otto, G.: Didaktische Terends – Dialogs mit Allgemeindidaktikern und Fachdidaktikern. Urban und Scharzenberg Verlag, München-Wien-Baltimore, 1978. S. 110.

²Born, W.-Otto, G.: i. m. S. 155.

„oktatásmélethez” tekinti. Más szerzők is fontolóra vették már a didaktika és a többi neveléstudományi diszciplínák egymáshoz való viszonyának kérdését. G. Otto szerint pl. „A didaktika az egyik, talán a legerősebben pragmatista orientáltságú résztartománya a neveléstudománynak.”³ Ez a megállapítás is alátámasztja egy jóval mozgékonyabb másik, a didaktikát is magában foglaló részdiszciplína megteremtésének a szükségességét, mely jóval erősebb kontaktusra törekszik a – már lassan „belterjessé” váló, sőt olykor a ráakadódó, tőle idegen fogalmaktól „torzuló” – didaktika (friss vérkeringést biztosító) interdiszciplinumaival.

Ezzel kapcsolatban érinti az „Általános didaktika” fogalmát és megállapítja, hogy a szó valódi értelmében vett „általános” didaktika kimunkálása még csak a jövőben realizálódó kutatási erőfeszítésként említhető.⁴ Máshelyütt a pedagógiai szociálpszichológia jelentőségét és ígérletét húzza alá remélve, hogy ennek a kutatási módszerei és egész szemléletmódja felfrissíti a pedagógiai törekvések elemzésére és kutatására irányuló módszereket.

A III. fejezet b) alfejezetében említést tesz a célrendszer belső strukturáltságát bemutató modellhez kapcsolódó kutatási eredményekről. Az erre épülő „A célrendszer (céltaxonómia) szocialista modelljének” kimunkálásával jelentős irányvonalat jelölt ki a hazai oktatástervezéssel foglalkozó kutatók, illetve az ezekkel operáló tantervkészítők részére. Később további idevágó, sőt a most elmondottakat bizonyos mértékben összegező kutatási irányokról szól: „Újabb pedagógiai kutatások abba az irányba mutatnak, hogy a célok és feladatok helyett pontosabb differenciáláshoz juthatunk, ha a célok rendszeréről, hierarchiáról beszélünk.”

Mind a metodikai kérdésekkel foglalkozó kutatók, mind pedig a gyakorló pedagógusok részére stabil bázis a műben található következő megállapítás: „Az újabb kutatások egyértelműen azt mutatják, hogy a tanulásban elért sikerek pozitív kapcsolatot mutatnak például a figyelemmel, a feladatmegoldásban mutatkozó kitartással, a tanárral és a társakkal szembeni interakciókkal.”

A következő kiemelkedő érdeme a műnek, hogy határozottan szakít a *didaktikai alapelvek* megcsontosodott „misztikumával”. S hogy e téren is úttörő lépést tett, arra a legjobb tanúbizonyság az, hogy a legjelentősebb didaktika könyvek szerzői még ma is ezt az utat járják. Jesszipov például annak ellenére, hogy a Didaktika alapjai címet adta igen alapos, nagy kitekintésű munkájának, az V. fejezetben külön alfejezetben tárgyalja és ismerteti a didaktikai alapelveket.⁵ Kupisiewicz munkája VI. fejezetét szánta erre a célra.⁶ Klingberg egyetemi tankönyvként is használt műve 4. fejezetében teljes egészében csak a didaktikai alapelvekkel foglalkozik.⁷ Még Mencsiszkaja is a Voproszi filozófiai szerkesztőségében 1973 májusában megrendezett „kerekasztal-vitán” csak a didaktikai alapelvek sorrendiségét kifogásolta: „Az oktatás elmélete, a didaktika a vizsgálat középpontjában olyan elvekkel rendelkezik, amelyek elsősorban az intellektuális folyamatokra vonatkoznak (tudatosság, a szemléletesség, hozzáférhetőség elvei). Senki sem vonhatja kétségbe fontosságukat, de helyese-e, hogy a nevelő-tanítás elvét nem ritkán egy sorba állítják velük, akkor, amikor ennek át kell hatnia az összes többi elvet és az elvek hierarchikus rendszerében a legfelsőbb helyet kell elfoglalnia.”⁸

Szintén kiemelt értéke a műnek, hogy reális arányban, de következetesen kitér azoknak a *pedagógiai elképzeléseknek a bírálatára*, melyek éppen a tárgyalt problémával kapcsolatosak. *Prohászka Lajos*: Az oktatás elmélete című munkáját értékelve és egybevetve Nagy László és Fináczy

³ Otto, G.: Systemstabilisierung und Systemkritik durch., Unterrichtswissenschaften, 1975. No. 2. S. 77.

⁴ E megállapítás nincs ellentétben azzal, hogy elsősorban az NDK-ban használatos az „általános didaktika”, az „Allgemeine Didaktik”, mert ennek a fogalomnak a valódi tartalma a szakmetodikával, a „Fachdidaktik”-kal szembeni didaktika megjelölése.

⁵ Jesszipov, B. P.: A didaktika alapjai. OPKM Neveléstudományi dokumentációrészletek – Budapest, 1969.

⁶ Kupisiewicz, Cz.: Általános didaktika, Budapest, FPK belső kiadvány, 1976.

⁷ Klingberg, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Volk und Wissen. Volkseigener Verlag Berlin, 1974. S. 252–278.

⁸ Az oktatás és nevelés időszerű problémái. Kerekasztal vita a Voproszi filozófiai szerkesztőségében. L. Voproszi filozófiai 1973. 11., 12. és 1974. 1., 2. és 4. számában.

didaktikai elképzeléseivel például megállapítja, hogy ezektől eltérő módon Prohászka munkájában egészében véve „filozófikusabb” didaktikafogalom realizálódik, mely a megismeréssel kapcsolatos és az adott korszakban divatos idealista filozófiai felfogásokra épül. Ugyanilyen kritikai hangvétellel értékeli J. S. Bruner az „oktatás céljával” kapcsolatos apolitikus megállapítását és „túlpszichologizálását”, illetve a hasonló utakon járó angol pedagógiai felfogását, mely „hajlamos arra, hogy – pedagógiai-pszichológiai környezetbe helyezve néhány didaktikai jellegű fejezetet (mindenekelőtt a tantervelméletet) – magának a didaktikának a létét is kétségessé tegye”. Egy másik helyen pedig az egyre inkább terjedőben levő kabinetrendszerű oktatással kapcsolatban is fellelhető bizonyos ideológiai tévutakra utal. Az ezekre történő figyelem felhívás igen fontos kritikai szempont. A mű szerzője például a következőkben foglalt állást ebben a kérdésben: „Számos szocialista országban bevezették a kabinetrendszerű oktatást; ez elvileg egészen más alapokra épül, mint a század eleji kezdeményezések, amelyek Dewey, Kilpatrick, Parkhurst, Decroly nevéhez fűződnek, és amelyek pragmatikus eszméket ültettek a pedagógiába. A szocialista viszonyok közötti alkalmazás ezzel szemben úgy történik, hogy érintetlenül marad a mobilis osztály és tanórarendszer.”

Legalább ilyen jelentőségű eredménye a műnek, hogy számos, eddig mind előadásokban, mind a hazai és nemzetközi szakirodalomban ellentmondásosan, következetlenül használt *alapvető definíciót* tisztáz, helyére rak. Példaként a legfontosabbakat emeljük ki: Mindenekelőtt a didaktikafogalom korszerű megalkotása érdemel külön kiemlést: „a didaktika az adott összefüggésben nem más, mint a neveléstudomány szerves része, mely az optimális személyiségfejlesztésként, illetve képességfejlesztésként értelmezett oktatás korszerű eszközrendszerét meghatározza, vagyis a művelődési javak kiválasztásának, elrendezésének és a javak aktív feldolgozásához nélkülözhetetlen tanulási stratégiáknak és tanítási technológiáknak szisztematikus kifejtését adja”. Érdemes ezt szembesíteni L. Klingberg didaktikája egyik alfejezetében kifejtett didaktika definícióval. Klingberg tulajdonképpen nem is ad par excellence definíciót. Mindössze néhány gondolatban méltatja Komensky: „didaktika a tanítás művésze” megfogalmazását, majd aláhúzza annak a fontosságát, hogy a didaktika és a szakmetodikák kölcsönhatás révén fejlődnek, s végül rögzíti a „munka és tanulás egységének” kiemelt szerepét az oktatás-nevelésben.⁹ A Pedagógiai Lexikon I., 1976. 277. oldalán például az alábbi definíciót találjuk: „A didaktika fogalma pedig: a személyiség tudatosan vezérelt tanulás útján történő fejlesztésének, s ezzel kapcsolatban az oktatás tartalmának, szervezeti formáinak, módszereinek és eszközeinek elvszerű, rendszeres kifejtése.” Ha e két definíciót vetjük egybe, akkor azonnal kitűnik, hogy a most tárgyalt műben található definíció valóban tükrözi az oktatáselmélettel kapcsolatban már említett, elmélyülő és kiterjeszkedő tendenciát. Végkövetkeztetésként megállapíthatjuk, hogy a szerzőnek sikerült először megfogalmazni a valójában komplex didaktikai definíciót.

A definíciókkal együtt, sőt néha éppen ezek megalkotását célozva új, a kutatások és a gyakorlat szempontjából egyaránt fontos, saját építésű koncepciókat is ismertet. Példaként említjük meg „a tanulás ... egymással szoros korrelációban levő négy „vonulata” (ismeret → művelet → képesség → művelt magatartás) igen mélyen szántó összefüggések felismerésére épülő rendszert, mely a „műveletek” és „képességek” további analízisét is magában foglalva jelentős lépést jelent a nevelés-oktatás koncepció realizálását illetően”. Ugyanebbe az irányba mutat a *tanítás* fogalmának tágabb értelmezése is: „a tanítás nem más, mint a komplex művelődési tevékenység egészének meghatározott módon való – direkt és indirekt – irányítása”.

Talán az egyik legkevésbé pontosan használt fogalom pár helyes értelmezését adja, akkor, amikor az „oktatás-képzés” fogalmak helyes kapcsolatát ismerteti: „Magától értetődik ugyan, de azért nem árt hangsúlyozni, hogy a képzés nem az oktatástól elkülönülten folyó tevékenység: az oktatás és a képzés a legszorosabb egységben valósul meg az iskolai munkában. Az oktatás és képzés esetében egyazon folyamat két oldaláról van szó.” Hogy mennyire akut probléma ennek a „kapcsolatnak” a helyes és egységes értelmezése, arra ismét L. Klingberg didaktikájából hozunk példát. Szerinte a „Az NDK szocialista iskoláiban az oktatás úgy tekintendő, mint a személyiségfejlesztés, képzés és nevelés kimagasló (hervorragendes) eszköze”. Alább tovább elemzi ezt a definíciót és továbbmenve „az

⁹ Klingberg, L.: i. m. pp. 38–41.

oktatást mint a szocialista képzés és nevelés főterületét” jelöli meg.¹⁰ A Klingberg által definiált kapcsolat-rendszer két helyen is sántít: *először* a megfogalmazás szerint indokolatlanul egyenrangú társként szerepelteti a „képzést” és „nevelést”; *másodszor* egyértelműen az oktatás fölé helyezi a képzést s így az oktatás végül mint a képzés és nevelés közös részzhalmazaként jelenik meg. Ez természetesen azt is feltételezi, hogy a képzésnek van a nevelésen kívüli funkciója is? Jelentős eligazító erővel bír a „jártasság és készség vitában” való állásfoglalás s kiváltképp a következő megállapítás: „A jártasság és készséggel kapcsolatos gondolatmenetünknek ezen a pontján utalnunk kell arra a fontos körülményre, hogy a jártasságok és készségek a különböző alkalmazási folyamatokban, cselekvéssorokban többnyire bonyolult együttesekben szerepelnek.”

Inkább koncepcionális újszerűségénél fogva az V. az egyik, legnagyobb fajsúlyú fejezet, mely az oktatás folyamatának differenciált megközelítését mutatja be. A szerző itt a szó szoros értelemben igyekezett a folyamat-jelleg messzemenő kidomborítására. Összehasonlításként hivatkozunk ismét B. P. Jesszipov „A didaktika alapja” c. munkájára, ahol az oktatás folyamatával szintén az V. fejezet foglalkozik. Amíg Jesszipov 10 szempont és a közismert didaktikai alapelvek kölcsönös megfeleltetéséből építette fel az oktatás folyamatát, addig a szerző négy szerkezeti elembe (ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés és rögzítés, ellenőrzés) építi be mindazokat a megfontolásokat (ismeretelméleti, rendszerelméleti, kibernetikai stb.), melyek együttesen egy rendszerelméleti modellbe ágyazva, valamennyi a rendszerre ható tényezővel együttesen, adják magának az oktatási folyamatnak a legszélesebb értelemben vett komplexumát. Ennek keretében tárgyalja a tanítási-tanulási stratégiákat, melyek megfogalmazásánál ismét nagy előrelépést tett az eddigi eredményekhez viszonyítva. Joggal bírálja a dichotom stratégiák (felfedezéssel tanulás és irányított tanulás) elégtelenségét. Érdekes, hogy még a legfrissebb kutatási koncepciók sem tudnak szabadulni a dichotómia „varázsától”: Dansereau pl., igen figyelemre méltó más megközelítésben, szintén csak két tanulási „stratégiai osztályt” különböztet meg: *egyiket*, amelyet közvetlenül a tananyag feldolgozásánál használnak és a *másikat*, amelyet az egyén használna annak érdekében, hogy megteremtse a tanuláshoz szükséges megfelelő pszichológiai légkört.¹¹ Még ugyancsak ennek a fejezetnek keretében történik egy másik fontos terminológiai kérdésnek a Kibernetika és a rendszerelmélet viszonyának tisztázása is. Nevezetesen egyes felfogások a rendszerelmélettel, információelmélettel kapcsolatban a kibernetika „egyes oldalairól” beszélnek. Mások a rendszerelméletet tekintik átfogóbbnak, amely – mint a neve is mutatja – a rendszerekkel foglalkozik; a rendszer legfontosabb jellemzője pedig a struktúra; a struktúra pedig az egész (a rendszer) részeinek és elemeinek törvényszerű, tartós kapcsolata és összefüggése. Ebből a felfogásból következik, hogy az oktatási folyamattal kapcsolatban az átfogóbb rendszerelméleti megközelítés éppúgy lehetséges és szükséges mint a szűkebb kibernetikai megközelítés. A tanítási-tanulási folyamat ugyanis bizonyos értelemben rendszer, bizonyos értelemben e rendszeren belül lezajló irányítás.

Az egész művön végigvonuló alaphang a rendkívül szoros kontaktus a 70-es évek utolsó éveiben bevezetésre került *nevelés-oktatás új terveivel*. A korszerű konstrukciónak kijáró elismerés mellett a szerző értékes és találó kritikái észrevételeket tesz ezekkel kapcsolatban. Például mindjárt a terminusokkal kapcsolatos a következő észrevétel: „Ha . . . a tantervekben található terminusok szerint rendezni akarjuk az oktatás és képzés speciális didaktikai kategóriáit akkor nyilvánvaló, hogy alapvetően kétféle kategóriát lehet megállapítani: az egyik az *ismeret*; a másik az ismeret felhasználását lehetővé tevő, illetve a felhasználás, alkalmazás során kialakuló *művelet* kategóriája. A tantervben található instrukciókban ezeket különböző nevekkal jelzik: néha az „ismeret” fogalma azonos az „információ” fogalmával, az ismeret alkalmazásának „képességét” pedig egyik alkalommal „tudás”-nak, másik alkalommal „teljesítmény”-nek nevezzük. Máshelyütt találhatjuk a következő észrevételt: „ . . . sokszor használják a „képesség” kifejezést, nem egy esetben a jártasság fogalom helyett. . . . Itt azonban bizonyos disztinkciókra feltétlenül szükség van. A képesség megfelelő szintje és „közreműködése” a jártasság funkcionálásához nélkülözhetetlen ugyan, de – amint a jártassággal kapcsolatos strukturális elemzésből kiderül – a jártasság nem azonos egyszerűen a képességgel, illetve a képesség a jártasság-

¹⁰ Klingberg, L.: i. m. pp. 17–18.

¹¹ Dansereau, D.: The Development of a Learning Strategies Curriculum. In: Learning Strategies, Ed. by H. F. O'Neil, Academic Press New York, San Francisco, London, 1978. 3–4. pp.

gal." Fontos jelzések ezek az észrevételek s itt kell kegyelettel megemlékezni Kiss Árpád egykori OPI tanszékvezető javaslatáról, miszerint a különböző tanszéki munka-műhelyekben készülő tantervek egységes „arculatát” kell kialakítani. Reméljük, hogy a következő tantervkészítési ciklusban mind a két figyelmeztetés meghallgatásra talál.

A következő észrevétel a tanterv – nevelés-oktatás terve műfajváltásból adódó problémákra utal: „Mindenestre az új nevelési és oktatási tervek három főrésze együttvéve azt bizonyítja, hogy a korábbi tantervnel átfogóbb műfaj született, és azt engedi remélni, hogy a szűkebb értelemben vett tanterv (a II. rész) egy határozottan „nevelésközpontú” megközelítésben formálódott olyanná, amilyen. Minthogy azonban a fejlődés folyamatos, és a ma kialakítható programot a holnapi társadalmi és kutatási lehetőségek rövidesen túlhaladják, bizonyos további teendők „a nevelés és oktatás tervé”-nek továbbfejlesztésével kapcsolatban már a születés pillanatában is nyilvánvalóak. Az I. részben a cél és feladatok megfogalmazása például jelentősen meghaladja részletességben a korábbi tanterveket, s ennek következtében határozottan orientál; egyes helyeken „integrált” feladatokat is találunk (amilyen például az erkölcsi-politikai-közösségi nevelés); bizonyos azonban, hogy ennek a feladatrendszernek az egzsátsága még erőteljesen fokozható. Az is nyilvánvaló, hogy bár bizonyos feladatokat (például a polittechnikai képzés és a munkára nevelés) helyesen emel ugyan ki, de ennek a jövő nevelési-oktatási tervben határozottabban kell majd tükröződnie . . .

Az értékelés és osztályozással kapcsolatos állásfoglalások is további pontosításokat igényelnek az elkövetkezendő dokumentumokban, mivel: „Jelenlegi dokumentumaink (a különböző iskolák számára kiadott „nevelési és oktatási tervek”) a legnagyobb segítséget az *ötös* és *kettes* osztályzat megállapításához adják az *optimum* és a *minimum* követelményszint leírásával. A legtöbb gondot a közbülső fokok biztonságos megbecslése jelenti. Ez ezekről való döntésbe nagyobb mértékben szűrődnek be szubjektív elemek. Ez elkerülhetetlen, de a szubjektivitás túlzott mértékű eluralkodását kerülni kell, mert igen nagy pedagógiai károkat okozhat; a szubjektív értékelés „didaktogén ártalommmá” válhat . . .” Ez az utóbbi két megjegyzés különösen a gyakorló pedagógusok elvárásai, igényei melletti állásfoglalásnak tekinthető.

A kutatásokkal való szoros kontaktustartást is érinti az alábbi, *metodikai ajánlásokra* utaló megállapítás: „A korszerű tantervek azonban nemcsak a feldolgozandó tananyagot kell körvonalaznia, hanem a feldolgozás módjára . . . , a pedagógiai technológiára is ki kell terjeszkednie, ily módon a tantervi kutatásnak érintkezésben kell lennie az általános és szaktárgyi módszertannal, sőt ma már kibernetikai, folyamatszabályozási, oktatástechnikai stb. eredményeket is szintetizálnia szükséges.”

Végezetül legyen szabad e helyt azon javaslatunknak hangot adni, hogy megítélésünk szerint fontolóra lehetne venni ennek a műnek, mint az oktatáselmélet (didaktika) egyetemi (főiskolai) tankönyvének országos bevezetését. Mivel így lehetővé válhatna, hogy az ország valamennyi jövőendő pedagógusa korszerű, egységes szempontok alapján kapja meg az oktatáselmélettel kapcsolatos alapvető ismereteket.

Gyaraki F. Frigyes

G. SCHOLZ—H. BIELEFELDT: SCHULDIDAKTIK

München, 1978. Ehrenwirth, 210 oldal

A könyv az Ehrenwirth kiadó Didaktika Kézikönyvek (Kompendium Didaktik) sorozatában jelent meg. A sorozatnak a kiadó szándéka szerint az a célja, hogy „világos áttekintést adjon a didaktika mai állásáról”. Közlebbi célja a sorozatnak, hogy betekintést nyújtson a didaktika és a kapcsolódó tudományok viszonyába, a tanterv-, illetve curriculumelméleti kérdésekbe, a szaktudomány és a szakmódszertan kapcsolataiba, a szakmódszertani problémákba, az ellenőrzés kérdéseibe, valamint az egyes tantárgyaknak az oktatás elemzésén alapuló tervezésébe.

A sorozat első kötete (Schuldidaktik – Iskolai didaktika) hivatott arra, hogy megadja a sorozathoz az átfogó elméleti alapot. Önmagában is érdemes azonban tanulmányozni a kötetet a szerzők didaktika koncepciójának sajátosságai miatt.

Egyik szembevetendő és talán alapvető sajátossága a didaktika értelmezése és tagolása. Didaktikán a szerzők egész általánosan „a tanítás és tanulás tudományát” értik, és minden további fogalmi árnyalást többé vagy kevésbé indokolt leszűkítésnek tekintenek. A didaktika általános értelmezésének hangsúlyozása végett az „általános didaktika” megjelölést használják, amely értelmezésükben mindenféle tanításra-tanulásra kiterjed, függetlenül attól, hogy milyen szervezeti keretekben és mely életkorban folyik. Az ily módon definiált általános didaktikán belül az iskolai tanítás-tanulás szempontjából a következő szinteket különböztetik meg: általános didaktika – iskolai didaktika (Schuldidaktik) – képzési típus, illetve fokozat szerinti didaktika (Bereichs- bzw. Stufendidaktik) – iskolai szakdidaktika (schulische Fachdidaktik).

Scholz és Bielefeldt iskolai didaktikai koncepciójáról sokat elárul már a könyv fejezeteinek témája és sorrendje is: Az iskolai didaktika mint az iskolai oktatás elmélete; Tantervek, illetve curriculumok mint az iskolai tudásátadás alapjai; Az iskolai oktatás feltételei; Az iskolai oktatás elvei; Az oktatás cél- és tartalomstruktúrájának aspektusai: pszichikai dimenziók, tantárgyak és tantárgycsoportok, tanulási célok; Az oktatásmódszertan aspektusai: az oktatási folyamat szerkezete, oktatási formák, taneszközök; A differenciálás mint didaktikai eljárás; Teljesítményellenőrzés és értékelés; A házi feladat mint az iskolai oktatás része; Oktatástervezés és -elemzés.

A bevezető fejezetben (Az iskolai didaktika mint az iskolai oktatás elmélete) a szerzők arról adnak áttekintést, hogy felfogásuk szerint hol helyezkedik el az iskolai didaktika a pedagógiai tudományok között, mi tartozik az illetékességi körébe. Mindehhez megadják a gyakorlat számára véleményük szerint legfontosabb pedagógiai, illetve didaktikai fogalmak értelmezését. Már az itt olvasható értelmezések és a rendszerezés alapján is megállapítható, hogy milyen pedagógiai alapállást vallanak magukénak a szerzők. A tanítást és a tanulást nem választják el egymástól, hanem egységes (az iskolai didaktika esetében: iskolai) tevékenységként fogják fel, ahol is a tanuló mindenoldalú fejlődésére helyezik a hangsúlyt. Felfogásukban a tanítás-tanulás szorosan egybefügg a neveléssel; a tanár-tanuló kapcsolatnak egészséges partnerkapcsolatnak kell lennie a tanár vezető szerepének megőrzésével. Az általuk szükségesnek tartott pedagógiai, illetve didaktikai fogalmak értelmezéséhez megadják a szerzők más pedagógusok definícióit is. Saját felfogásukat nagyon világosan és egyértelműen fogalmazza meg, ugyanakkor az olvasóra való rákényszerítés szándéka nélkül. Példamutató tárgyilagosság!

A könyv definiálási logikájához csupán egyetlen kritikai megjegyzést lehet tenni. Fogalmaik értelmezéséhez előszeretettel választják a szerzők az etimológiai utat. Ez azonban nem mindig a legegyszerűsebb megoldás, mivel ugyanaz a szakkifejezés egy-egy tudományban évszázadokon át is használatban maradhat, miközben lényegesen megváltozhat a vele megjelölt fogalom tartalma.

Ha a szerzők könyve kifejezetten új tudományos eredmények bemutatására szolgálna és nem kézikönyv lenne, akkor csak üdvözlőni lehetne a szövegében található sok és konkrét hivatkozást. A pedagógiát tanulók és gyakorló pedagógusok számára írt kézikönyvben azonban nem minden esetben segíti elő a könnyű megértést és a jó kezelhetőséget a sok beszűrt hivatkozás (mint például a 16. oldalon 6 egyetlen mondatban). Kiválóan szolgálják azonban a könyv célját az összehasonlító és összefoglaló táblázatok (mint például a didaktika képzési, tanuláseméleti és információelméleti összefüggéseinek áttekintő táblázata a 29–34. oldalakon).

A szerzők pedagógiai alapállásának tisztázása után egyik érdekes kérdés, hogyan értelmezik a curriculumelméletet. A curriculumelméleti kutatásoknak tárgyilagos és viszonylag részletes értékelése után eléggé meglepő a szerzők végkövetkeztetése: „Ezért az a véleményünk, hogy a két fogalmat (mármint *tanterv* és *curriculum* – kiemelés: V. L.) feltétlenül ugyanabban az értelemben lehet használni, amennyiben tudatában vagyunk annak, hogy a tantervelmélet és -gyakorlat döntő impulzusokat kapott a curriculumkutatástól és -fejlesztéstől. Ennek megfelelően mi *hagyományos* és *curriculum-orientált tantervről* beszélünk” (38–39. o.). Ez az álláspont meglehetősen tartózkodónak és talán nem is egészen igazságosnak látszik a curriculumelmélettel szemben. Másrészt viszont, ha a szerzők bevezetik a „curriculum-orientált tanterv” fogalmát, akkor feltételezték, hogy a curriculum és a tanterv fogalmilag különbözik egymástól, mert ellenkező esetben a „curriculum-orientált tanterv” saját magára orientált tantervet jelentene. Ha viszont fogalmilag különbözik a tanterv és a curriculum, akkor nem lenne szabad „a két fogalmat feltétlenül ugyanabban az értelemben használni” (i. h.). Fontosabb azonban a fogalmi bizonytalanságnál, hogy a szerzők idézett felfogása következtében a curriculum-elmélet nem kapja meg azt a súlyt a kézikönyvben, amit ma már mindenképp megérdemelne.

A könyv további fejezeteiben is (nem kivétel nélkül vitathatatlan de) minden esetben világos, egyértelmű, jól követhető értelmezéseket és információkat talál az olvasó. Különösen is figyelemre méltó a differenciálásról és az eredményellenőrzésről szóló (7. és 8.) fejezet.

A differenciálás általánosan elismert és használt eszköz a tehetségesek vagy a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésére, a pályairányításra stb. Amennyire teljes az egyetértés abban, hogy a differenciálás szükséges és hasznos, legalább annyira vitatott, hogy melyek a differenciálás legjobb (vagy legalább jó) módszerei, szervezeti formái. A vita érthető a helytelen differenciálási eljárások veszélyei miatt. Ebben az oktatáspolitikailag is kényes kérdésben nagyon körültekintő álláspontra helyezkednek a szerzők: a szocializálódás és az individuum fejlődésének kölcsönös kapcsolatai alapján vizsgálják a differenciálás kérdéseit.

Számunkra különösnek tűnhet, hogy a szerzők a differenciálás meglehetősen mélyreható elemzése után külön, önálló fejezetet szentelnek a házi feladatnak. Az előzmények alapján ugyanis inkább azt várnánk, hogy a differenciált házi feladatok mellett szállnak síkra, és így a házi feladat kérdését a differenciálás problémakörének részleteként vizsgálják.

Egészében azonban kétségtelen, hogy a könyv magas színvonalon érte el célját mint didaktikai kézikönyv. Ebben döntő szerepet játszik tiszta logikája, egzszt fogalmazása, tárgyilagossága, világos nyelvezete. A legutóbbi olyannyira jó, hogy a nem német anyanyelvűek számára didaktika nyelv-könyvként is kiváló szolgálatot tehet. Számunkra azonban az a legfőbb értéke, hogy eléggé széles skálán lehetővé teszi polgári kortárs didaktikai felfogások, gondolatok áttekintő megismerését és kritikai elemzését.

Varga Lajos

A SÁROSPATAKI REFORMÁTUS KOLLÉGIUM TÖRTÉNETE

Budapest, 1981. 324 + XVI oldal

Furcsa dialektikája van némely területen a dolgok fejlődésének. Az ötvenes évek első felében szemérmes csönd vette körül nagy múltú oktatási intézményeink fennállásának jelesebb évfordulóit. Ekkoriban iskoláink tanárai-diákjai nemigen infarták vállalni a jogfolytonosságot azzal a korábbi intézménnyel, amelynek falai között folytatták az évszázadokon át meg nem szakadt pedagógiai tevékenységet, akár államiak, akár felekezetiek voltak ezek a valaha nagy nevű és tekintélyes elődök.

A 60-as években kezdett megtörni a jég, s a hetvenes évek második felében már dicsekedni illett a neves ősökkel, a mai növendéksereg elé már példaként kerültek az iskola hajdan volt nagy tanárai, s az egykor ugyanott tanuló – s ennek következtében vagy ennek ellenére – naggyá lett hajdani diákok.

Napjainkban azonban már mintha a másik végét felé fejlődnének az évfordulós ünnepek. Tipikus példája volt ennek a méltán híres egykori sárospataki kollégium mai – elődjükre joggal büszke – jogutódjai által rendezett emlékezés 1981 nyárutóján. Valóban nagyszabású, országra szóló fényes ünnep volt ez, messze túlterjedt Sárospatak határain. Kellő időben megalakult az országos bizottság, bő híradással szolgált az újságok, a pedagógiai szaklapok; volt tévé-közvetítés, rádió-riport, miniszteri ünnepi beszéd, kitüntetés, kiállítás, hangverseny, nemzetközi konferencia, tudományos kiadvány, művészi plakett, évkönyv, színes fénykép-album, fametszet-sorozat, önéletrajzi regény, külön helyi lapszám, külön megyei folyóirat-szám, különleges postai levelezőlap, külön postai bélyegzés, külön erre az alkalomra megjelentetett hanglemez, hollóházi porcelán nipp és sokféle más. Még a Ludas Matyi is közölt ünnepi évfordulós megemlékezést. Vajon melyik hazai iskola tudja majd mindezt – legközelebbi kerek vagy nem kerek évfordulóján, valós vagy fiktív alapítását ünnepelve – túlszárnyalni?

Félreértés ne essék: szükségesnek tartom az ünneplést, különösen egy olyan nagy múltú intézmény esetében, mint amilyen a sárospataki kollégium, amely igen jelentős szerepet töltött be a magyar művelődés múltjában. De azokban az ünnepi napokban folyton az járt az eszemben: *hogyan lehetséges,*

hogy egy ilyen nagy múltú, kiemelkedő érdemekkel rendelkező intézmény történetét eddig még nem dolgozták fel tudományos igényű monográfiában? Sem a felszabadulás előtt, sem utána? Vajon miért? Szakemberek hiánya miatt? Anyagiak miatt? (Amikor némely szövetkezetek, téészek és egyéb kisebb-nagyobb intézmények nyúlfarknyi története gyönyörű papíron, kiváló képekkel, pompás kiállítású kötetekben tucat szám kézbe vehető?)

Ha viszont nem áll rendelkezésünkre az ünneptől több évszázados múlt modern tudományos feldolgozása, akkor hogyan tudjuk azt tárgyilagosan, szakszerűen, elfogultságtól mentesen szemlélni, értékelni, minősíteni?

Ezért vettem kézbe nagy érdeklődéssel a Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya kiadásában a sárospataki kollégium ünnepére megjelentetett, a hazai történettudomány kiváló képviselőinek közreműködésével készült kötetet, amely 13 tanulmányt tartalmaz a kollégium történetével kapcsolatosan.

Értékes kötet, jó előmunkát a majdan elkészülő tudományos igényű kollégium-monográfiához.

Frappáns összefoglalást ad *Szűcs Jenő* a 15–16. század fordulójára körüli évtizedek sárospataki művelődési lehetőségeiről. Főként teológiai szempontból vizsgálja *Makkai László* két tanulmányában a 16. század második fele s a 17. század kollégiumi történetét. *Bakos József* saját korábbi kutatásainak rezüméjét nyújtja „Comenius sárospataki éveit” című tanulmányában.

Iskolatörténeti szempontból igen jelentős új kutatási eredményeket tesz közzé *Benda Kálmán* „A kollégium története 1703-tól 1849-ig” című tanulmányában. Különösen fontosnak érzem a kollégiumi diákság társadalmi összetételének sokoldalú elemzését, a felvilágosodás hatásainak nyomon követését, valamint a nevelési eszmény változása társadalmi okainak differenciált vizsgálatát. Talán ez az egyetlen tanulmány, ahol sor kerül a korabeli tananyag alaposabb vizsgálatára is.

De ugyancsak fontos az iskolatörténet szemszögéből *Barcza József* két tanulmánya, ezekben a kollégium eseménytörténetét regisztrálja 1849-től egészen az 1948-ban bekövetkezett államosításig, sok új, eddig még feltáratlan anyag bemutatásával és gondos elemzésével. Jó áttekintést kapunk a kollégium – 1849 utáni, az új körülmények közötti – megszilárdulásáról, a dualizmus kori átalakulásról, új intézmények létesítéséről, a diákság számáról, társadalmi összetételéről, az alsóbb társadalmi rétegekből származók tanulmányainak segítői módszereiről. Érdekes (és meglepő) a kollégium tanácsköztársasági szerepének itteni rajza: a kollégium valóban teljes mértékben azonosult a Tanácsköztársaság céljaival, eszméivel? A két világháború közötti időszak eseménytörténete is jól összefogott, bár alighanem egysíkú a felvázolt általános kép (hiszen – mint a közölt adatok is jelzik – a korabeli hivatalos közoktatáspolitikai egyik kedvelt oktatási-nevelési bázisa volt ekkor a sárospataki intézmény-együttes). Hangulat és tárgyyszerű a felszabadulás utáni, az államosításba torkolló évek bemutatása.

Tartalmas munka *Koncz Sándor* tanulmánya: „A filozófia és a teológia oktatása 1703–1849 között”, értékes adalék a hazai korabeli – eléggé feltáratlan – esztétikához. *Czegle Imre* viszont – hagyományos módon – a kollégium publikáló tanárait mutatja be „A tudományok művelése a Kollégiumban 1849–1919 között” című tanulmányában. Ebbe a sorba illeszkedik *T. Erdélyi Ilona* szép portréja Erdélyi János sárospataki tevékenységéről.

A kollégium épületeinek történetét *Hörtsik Richárd* írta meg (de ennél sokkal jelentősebbnek érzem Hörtsik Richárdnak a kollégium gazdaságtörténetével kapcsolatos széles körű – a szakirodalomban eddig még teljesen hiányzó – kutatásait; mint a jegyzetekből kiderül, mind Benda Kálmán, mind Barcza József ennek feltárt anyagából merítette gazdaságtörténeti adatait). Végül még két jól tájékozott áttekintés zárja a kötetet (*Szentimrei Mihály*: A Kollégium tudományos gyűjteményei; *Takács Béla*: A sárospataki nyomda).

Függeléként jól összeválogatott, nyomdatechnikailag kiváló képgyűjtemény csatlakozik a szöveganyaghoz.

Értékes kötet – hangsúlyozom újra, a szerzők többsége jó összefoglalást adott az egyes témákról, néhányuk viszont új kutatási eredményekkel is gyarapította a kollégium gazdag történetére vonatkozó meglevő ismereteinket. De az nyilvánvaló, hogy ez a kötet nem pótolja a megírandó tudományos igényű kollégium-monográfiát, ez még a szakemberek eljövendő feladata, amelynek elkészítésére mind a kollégiumi országos ünnep, mind pedig ez a tartalmas kötet erőteljes ösztönzést ad.

Abban a tudományos igényű monográfiában azután nyilván majd a fejlődés *pedagógiai vonulata* is szakszerűbben kibontható lesz (ennek összetevőiként például a nevelési célok, az iskolaszervezet, a tananyag fejlődése-alakulása stb.), maga a formálódás-alakulás *folyamatként* is érzékelhető lesz, elem-

zés alá kerülnek a kollégium tantervei, törvényei, s a pedagógiai fejlődés tényei *a pedagógiai fejlődés sajátos kritériumai alapján* lesznek kimutathatók és értékelhetők (nem külső, járulékos jelek, vagy éppen a nagynevű filozófiai-teológiai tanárok munkássága nyomán). És abban a testes monográfiában nyilvánvalóan elhelyezik a sárospataki kollégiumot a többi korabeli kollégium között, *a hazai oktatási intézményrendszer egészében*, a magyar művelődés múltjában betöltött jelentősége, szerepe, súlya csakis ily módon tisztázható; légtérben, kitekintés, illetőleg beágyazás nélkül aligha.

S abban a tudományos igényű kötetben a szerzők bizonyára nem fogják megkerülni a sárospataki kollégium „alapításának” jelenleg még (nem tudom miért) kényes problémáját sem. A kötetnek ugyanis ez a teljes címe: „A Sárospataki Református Kollégium története. Tanulmányok alapításának 450. évfordulójára.” A miniszter ünnepi beszédétől a Ludas Matyi tréfás írásáig mindegyik megemlékezés arról szól, hogy a sárospataki kollégiumot 450 évvel ezelőtt alapították, mégpedig 1531-ben Perényi Péter. De hát már régen tudjuk, hogy ez nem így van! Már az 1920-as évektől kezdve – protestáns egyháztörténetészek kutatásai nyomán – kezdett bizonyossá válni, hogy 1531-ben sem Perényi Péter, sem más nem alapított semmit sem Sárospatakon, sem másutt. Ma már kétségtelen, hogy a híres kollégiumot *nem* alapították 1531-ben, ma ez már nem vita tárgya.

Egy olyan munkában, amely nem tudományos igényű, sok mindent le lehet írni erről az „alapításról”. Például a sárospataki Rákóczi Gimnázium jubileumi évkönyvében ez olvasható a gondos és terjedelmes történeti áttekintés első oldalán: „A magyar közvéleményben – mivel a kegyelet a hitelesség bélyegét nyomta egy hagyományra – erős az a tudat, hogy az ősi scholát 1531-ben alapították. Mi is ebben a tudatban nőttünk fel. A magyar közvéleményben mélyen gyökerezik az a felfogás, hogy az iskolaalapító Perényi Péter volt. Tartósan ránk is ez a felfogás hatott.” S a konklúzió: „Nekünk tehát tekintettel kellett lennünk erre a meggyőződésre.” Az elkészítendő kollégium-történet remélhetőleg nem a „kegyelet”, nem „ama tudat, amelyben felnőttünk”, de nem is a különböző korokban különböző okokkal motivált „közvélemény” nyomán értékeli és ítéli meg majd a múlt eseményeit, hanem elsősorban és kizárólag a tudományos igazolt tények alapján.

Erre a tudományos módszerekkel feltárt tények tiszteltére ösztönöznek e kötet tanulmányainak szerzői. S ugyanakkor a kötet szerzői adnak jó példát arra is, hogy a tudományos módszer melletti elkötelezettséggel nagyon jól megfér a múlt értékeihez való mélyeséges ragaszkodás, a helyi hagyományokhoz való erős kötődés, az egykori értékek mába való – mutatis mutandis – transzponálásának őszinte szándéka. Az az igény, hogy a mai generációkat is járja át a múlt, őket is alakítsák-formálják elődeink tevékeny műveltségseretetének élő és ható emlékei.

Mészáros István

VESZPRÉMI LÁSZLÓ: AZ ÉRTÉKELÉS ÉS OSZTÁLYOZÁS KORSZERŰSÍTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 156 oldal

A pedagógiában az értékelés, osztályozás, mérés az egyik alapprobléma, a reformpedagógia – különösen a kísérleti pedagógia – óta pedig egyre növekszik iránta az érdeklődés. A hajtó erő elsősorban a gazdasági fejlődés, főleg az ipari termelékenység fokozása, mely a feltételek, a tényezők sorában egyre kritikusabban fordul az iskolához: tudni akarja mit ér, mi az előrejelzési érvényessége a bizonyítványban, oklevélben, diplomában stb. foglalt értékelésnek. A különféle „minősítő törvények” (nálunk az első: az 1883. I. tc.) *bizonyos pályák, munkakörök betöltését iskolai végzettséghez kötik*. A gazdasági fejlődés, a termelés azonban mindig visszakérdez: vajon „ér-e” annyit az iskolai bizonyítvány, oklevél stb., mint amire *képesít, jogosít*? E társadalmi eredetű követelmény, sőt ellenőrzés készíteti és kényszeríti a neveléstudományt az objektív iskolai teljesítménymérések módszerének vizsgálatára, ugyanakkor nyilvánvalóvá válik: az oktatás gyakorlatában az értékelés, osztályozás, a bizonyítvány létjogosultságát egyáltalán nem lehet „tisztán” pedagógiai problémának tekinteni. Minden ilyen törekvés nemcsak a különféle felvételi rendszereket kérdőjelezné meg, hanem az iskolai értékelés minősítő, jogosító, képesítő jellegét is.

Századunk minden jelentős pedagógusa – Schneller Istvántól Kemény Gáborig – foglalkozott az iskolai értékelés, osztályozás problémáival. A felszabadulás után – megújítási kísérletek ellenére – csak egyik kérdése az oktatásügynek. A 60-as évek végén azonban a probléma körül pezsgés, nagy érdeklődés bontakozik ki, mely a 70-es években még fokozódik; a vita heves, szakszerű és széles körű. A fellendülő nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatások – rámutatva sok hazai konzervatív vonásra is – a vitát jelentősen inspirálják. Ennek legnagyobb pozitívuma: a gyakorlatnak, az igazolt tapasztalatoknak, a gyakorló pedagógusoknak aktív részvétele az eszmecserében. Az iskolai élet nagy kérdéseiben a felszabadulás után talán először történt: egy fontos kérdésben megformált véleményt és helyzetet elsősorban a gyakorlat alakított ki – kevésszer olyan szorosan az elmélettel, mint éppen ekkor. A döntés előtt meghallgatott pedagógiai gyakorlat tapasztalataiból és hasznosságából nyilván az igazgató is tanult.

E valóban tanulságos vita eredményeit és útmutatásait az évtized végére két jelentős, saját kutatásokra is épülő, a gyakorlat számára követhető tanulmány összegezi: Kiss Árpád: „Mérés, értékelés, osztályozás” (Tankönyvkiadó, Bp., 1978.) és Veszprémi László „Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései” (Akadémiai Kiadó, Bp., 1981.) c. műve.

Veszprémi László könyvének középpontjában egy kérdőíves felmérés áll, melyet szegedi és Szeged környéki szülők, általános és középiskolai tanulók, általános és középiskolai pedagógusok, valamint főiskolai hallgatók körében végeztek. A vizsgálatot kísérlettel és 20 éves saját tapasztalataival egészíti ki. Adatait minőségi és mennyiségi elemzésnek veti alá; statisztikai számításai során főként középértékeket, szóródásokat állapít meg, és néhány grafikont készít. Vizsgálódásaiban a következő főbb kérdésekre keres választ: melyek a helyesnek elismert értékelés, osztályozás ismérvei? Milyen elvárásai vannak ezen a téren a szülőknek? Melyek a tanulók osztályozásának elvi és gyakorlati problémái? Milyen hatása van az értékelésnek, osztályozásnak a tanulókra és a családi nevelésre? A szerző ezek mellett egy-egy fejezetet szentel a probléma történeti elemzésének, illetve a „jövő tendenciáit” vizsgálja fel.

Még az ismertnél vagy feltételezettnél is gazdagabb és ellentmondásosabb helyzetkép tárul elénk a válaszok nyomán. Ennek feltárása is érdem és tudományos eredmény. A magunk részéről a szülői válaszok szóródásán kevésbé, de a pedagógusok egymásnak sokszor merőben eltérő véleményén már annál inkább meglepődünk. A szerző a következtetéseit mértéktartóan vonja meg, és ezek útmutatásul is szolgálnak. Nézőpontjában benne van az iskolai értékelést alapjaiban megszabó „modern” pedagógiai gondolat: az emberi egyenjogúsítás történeti útján a nők, valamint a gyermek „felszabadításáért” folyó küzdelem eredményeként a tanár–diák viszonyt a *partneri kapcsolat* kell hogy meghatározza, másrészt; számolni kell az iskolai gyakorlat konkrét nehézségeivel, az oktatás demokratikus kiszélesedésének problémáival. Csakis ez utóbbi óvhat meg a pedagógiai spekulációtól, voluntarizmustól.

Veszprémi László számos kérdése – elsősorban a gyakorlatról sugallva – az értékelés érzékenyebb, allergikus pontjaira mutat. Van-e fizikai fenytés a családban? A szülők egyetértenek-e s mennyiben elégedettek az iskolai osztályozással? A tanári értékelés, osztályozás csak a teljesítményt vagy a fejlődést is „honorálja” stb. stb.

El kell gondolkodnunk azon, hogy az általános iskolai tanulók szüleinek 60%-a, a gimnáziumiak 69%-a elégedetlen gyermekük tanulmányi eredményével, ugyanakkor a pedagógusok 55%-ának véleménye szerint a szülők helytelenül reagálnak gyermekük osztályzataira. Ez nagyon fontos adalék a család és az iskola kapcsolatáról, ugyanakkor ha országosan is helytálló, akkor a félévi és év végi osztályozás után kb. egymillió tanuló családjában meglehetősen rossz közérzet uralkodik és a szülők meggyőződése, hogy gyermekükkel „rosszul törődnek” az iskolában.

A vizsgálatból az is kiderül, hogy a jutalmazásban és büntetésben alkalmazott családi nevelési módszerek hordozzák a legtöbb konzervatív vonást, és mutatnak feszültséget az iskolai neveléssel szemben. A gyerek a kettő között „ingázik”, és kényszerül nap nap után megalkuvásra. Különösen vonatkozik ez a testi fenytésre. A szülők válasza szerint az általános iskolai tanulók 21,1%-a részesül testi fenytésben, a tanulók bevallása szerint 29,5%-uk. Nyilván, ez az utóbbi adat sem felel meg a valóságnak; a verést és egyéb testi fenytéket szégyellik bevallani.

A kísérlet a tanári magatartásnak az osztályozással kapcsolatos nevelő, motiváló hatását vizsgálja négy párhuzamos osztályban. A kísérlet hipotézise igen „szellemes”: valamennyi osztályban ugyanaz a tapasztalt pedagógus értékelt, osztályozott csak más-más pedagógiai módszerrel (dicsért, elmarasztalt,

közömbös volt stb.). Az eredmény egyértelműen a pozitív tanári hatást igazolta. Ugyanannak a nevelőnek „beszabályozott” szerepeltetése a szubjektív tényező befolyását csökkentette.

Néhány – nyilván hosszú ideig evidens és aktuális – gondolatot nem árt Veszprémi László könyvéből kiemelni. Ilyenek:

Az értékelés, osztályozás korszerűsítésére irányuló törekvések szorosan összefüggnek az oktató–nevelő munka egészének megújításával. Itt nyilvánvaló nemcsak az összefüggés, hanem a korreláció is. Az előrelépés kiindulópontja: a tudományos vizsgálódásra épülő helyzetismeret. A „honnan-hová” bemérése két stratégiát igényel. Problématörténeti (elsősorban hazai) megközelítést, másrészt nemzetközi összehasonlítást. Csakis ebben az összefüggésben érzékelhetők reálisan az értékelés és az osztályozás fejlődési tendenciái. A fejlesztés során figyelemmel kell lenni a társadalom igényeire, a pedagógusok szakmai színvonalára, az oktatásügy méreteinek kiszélesedésére, a szükségletek és lehetőségek szembesítésére, az elmélet és gyakorlat kapcsolataira, viszonyára.

Veszprémi László körületekintő, finom pedagógiai érzékel nyolc éven át folytatott komplex vizsgálódása a fenti problémákat és tanulságokat átfogóan és korszerűen világítja meg és inspirál reális és eredményes megoldásokra. Szempontjai nem rugaszkodnak el az iskolai élet valóságától. Nemcsak a pedagógusoknak, hanem a szülőknek is ajánlható olvasmány. Valószínű, hogy az osztályozás–értékelés korszerűsítése a szülők körében is fokozottabb pedagógiai ismeretterjesztő munkát kíván.

Simon Gyula

BÁLINT MÁRIA: PEDAGÓGIAI ANTROPOLÓGIA ÉS EGZISZTENCIALISTA PEDAGÓGIA

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. 150 oldal

A polgári pedagógia egyes irányzatainak vagy jelentős képviselőinek nézeteit monografikusan feldolgozni nem könnyű feladat. Nemcsak azért, mert az elmúlt évtizedekben elenyészően kevés hazai szakmunka jelent meg, hanem azért is, mert hatványozott mértékben jelentkezik a nehézség, ha olyan – céljában és tartalmában egyaránt különösen – elméleti rendszer elemzésére vállalkozik valaki, mint amilyen például az egzisztencialista pedagógia. S mivel a polgári pedagógia dominánsnak tekinthető „gondolatköreire” korántsem jellemző az *egységes* elméleti kimunkáltság, a belső ellentmondások feltárását szükségképp megnehezíti a különböző koncepciók érintkezési pontjainak felfejtése is. Ezért sem lehet egészen véletlenszerűnek tekinteni, hogy a rendkívül nagy területet átfogó pedagógiai antropológia és a nem kevésbé szerteágazó egzisztencialista pedagógiai kísérletek interpretálásának feladatát *Bálint Mária* a legjellemzőbb elméleti törekvések és az ezekből közvetlenül adódó, néhány, napjainkban is időszerű kérdéskomplexum kiemelésében és marxista kritikájában jelöli meg. *A kifejtés és a kritika módszere így szervesen összefonódik*, lehetővé téve olyan kérdések vizsgálatát is, melyek elsősorban *az adott elmélet ideológiai funkcióinak feltárásával* függenek össze.

A pedagógia ideológiai funkciói felől közelítve közös nevezőre hozhatók a századforduló és az azt követő időszak legkülönbözőbb – sőt, néha látszólag ellentétes – indíttatású nevelési áramlatai is, hiszen az ún. antropológiai fordulat az elméletben eltűnő, ám az életben az ember számára mégis gondot okozó, valóságos emberi problémák tárgyalásának lehetőségét érinti. *A nevelés perspektívéltansága* – mint azt a könyv első részének megállapításai híven tükrözik – olyan következményként jelent meg, mely nagy részben a XX. század elején bekövetkező társadalmi válsággal magyarázható. Az életfilozófia képviselői (mint például *Dilthey*) többé nem a külvilág realitásának bizonyítását tartják fontosnak, hanem a kétségbevonhatatlan objektivitás és az autonóm szubjektivitás összeegyeztetésére tesznek kísérletet. Eppen azért az „életfilozófiát a nevelés alapkérdéseihez adaptáló” *pedagógiai antropológia számára a legfontosabb feladattá az emberkép újrafogalmazása* vált (20. o.). A hagyományos felfogással szemben, melyben az „ember teljes egészében teoretikus magyarázatok sorává oldódott fel”, a történetileg és pszichológiailag teljes emberrel akartak foglalkozni. S ez elvezetett oda, hogy *az egyént*, erőinek sokféleségében, *mint akaró, érző és megjelenítő lényt* a megismerés fogalmainak (mint külvilág, idő, szubsztancia, ok) magyarázatában is alapul vegyék.

Vagy ahogyan a könyv szerzője írja: „Az emberről szóló tudományos ismeretek integrálására történő felszólítások, a korszerűségekre való hivatkozások a pedagógiának ebben az 'antropológiai fordulatában' lényegében véve tehát csupán ürügyül szolgálnak ahhoz, hogy képviselői – mint Bollnow is hangsúlyozza – a 'szellemtudományok Dilthey által kijelölt nyomdokain' haladjanak tovább” (25. o.). Csakhogy „az emberi lényeg transzcendens tételezésével”, a konkrét társadalmiság „kikapcsolásával” az ember célirányos alakításának kérdései egyszerűben megoldhatatlanná váltak. Ebből az „antropológiai fordulattól” nem kevesebb táru fel, mint a polgári nevelésfelfogás „semlegességének” teljes természetrajza.

Az „érző, akaró és megjelenítő lényre” redukált egyén pedig olyannyira ellentétbe kerül a valóságos szubjektumról alkotott bármiféle teoretikus elképzeléssel, hogy szinte egyik pillanatról a másikra kérdéssé válik: *felhasználhatja-e még valamely irányzat az ily módon kialakított ember-képet*. A válasza azonban nem kell sokáig várni. Miután a mélyülő társadalmi ellentmondások következtében a „belső és külső egzisztencia állandó veszélyeztetettsége” (Lukács György) egyre inkább nyilvánvalóvá válik, a megoldási alternatívák keresése közben az egzisztencialista filozófia felismeréseit a polgári pedagógusok közül mind többen próbálják felhasználni. Bálint Mária a könyv második részében éppen arra tesz kísérletet, hogy a bollnowi életmű példázatán mutassa be az egzisztencialista pedagógia ellentmondásait. O. F. Bollnow programadó könyve, mely *Existenzphilosophie und Pädagogie* címmel 1959-ben jelent meg, kiváló alapot ad ahhoz, hogy az olvasó megismerkedjen e máig élő irányzat legfontosabb jellemzőivel. Noha az egzisztencialista koncepciójú nevelésfelfogások legalább annyira változatosak, mint az egzisztencialista társadalommagyarázatok, a bollnowi gondolatrendszer interpretálása mégis azért előnyös, mert viszonylag a legkidolgozottabb felfogást képviseli. Abból kiindulva, hogy Bollnow egész gondolatrendszerének kifejtésekor a hagyományos pedagógiával vitatkozik, a „nem folyamatos folyamatok pedagógiájának” elméletét – azaz az egzisztencialista pedagógia modelljét – a könyv szerzője mindenekelőtt *szövegelemzéssel* mutatja be.

A gondos szövegelemzés nyomán nem nehéz belátni, miből származnak Bollnow felfogásának legjellemzőbb ellentmondásai. Bár szerinte a nevelés semmiképp sem tervezhető, mint ahogy nem lehet valóságos célkitűző-célmegvalósító folyamatként sem felfogni, a „nevelhetőség” és nevelődés lehetőségét azonban mégsem veti el. Ennek megértéséhez elengedhetetlen *kríziselméletre* utalni. Mivel számára a krízis – mint ahogy Bálint Mária írja – „... a nem folyamatos folyamatot képviseli, időnként jelenik meg, amikor is oly módon választ szét és köt össze két, a mindenkori életrend által meghatározott állapotot, hogy a régit teljesen megsemmisíti, és újat hoz helyébe létre” (82. o.). A pedagógiai értelmezéséhez szükséges mozzanatok is szükségképpen e jelenség köré szerveződnek. Így a „felébresztés”, az „intelem”, a „tanácsolás” és végül a „találkozás” olyan alternatívák, melyekben az egzisztencialista nevelés kiteljesedhet. De ezek a „metodizálatlan formák” már önmagukban is sugallják, hogy felhasználásukkal az ember nevelése teljességgel esetlegessé és véletlenszerűvé válik. Ami a korábbi fejtegetések végkövetkeztetése volt, az ti., hogy a pedagógiai antropológia képviselőinél a „társadalmi-pedagógiai helyzetre adott reflexiójuk kiváltója a félelem a cselekvés 'visszaütéseitől’ a cselekvőre” (109. o.), a bollnowi gondolatrendszer bírálatában világosodik meg igazán.

A könyvben érintett kérdések tárgyalásával szorosan összefügg annak vizsgálata is, mennyiben megalapozott néhány marxista pedagógus egyre többször hangoztatott igénye a pedagógiai antropológia kialakítására. Bálint Mária az utolsó fejezetben meggyőzően bizonyítja az önálló pedagógiai antropológia jogosulatlanságát; a nevelésfilozófiai vizsgálódás ugyanis éppúgy magában foglalja az antropológiai megközelítésmódot, mint akár az értékelméleti felvetéseket. A nevelésfilozófiai alapállás nemcsak ahhoz szükséges, hogy a feltett kérdéseket meg tudjuk válaszolni, hanem mindenekelőtt ahhoz is, hogy jól tegyük fel és értelmesen fogalmazzuk meg a kutatóandó jelenségekkel kapcsolatos problémákat. Ezt az elméleti alapot csak a marxista nevelésfilozófia adhatja meg, mivel a nevelés – lett légyen az akár polgári is – általános társadalmi funkcióinak vizsgálata elképzelhetetlen valamiféle szűk komparatív alapon. A könyv legfőbb erénye is abból származik, hogy hozzáfogott e „többdimenziós megközelítés” valóra váltásához; megmutatva azt az utat, amelyen a marxista nevelésfilozófiának haladnia kell. S ha nem is vennénk figyelembe az igen sok, nagyon jól megoldott részletkérdést, már ez is nagy jelentőségű tudományos eredmény.

Kerékyártó István

Tájékoztató az MTA Pedagógiai Bizottságának
1981. május 29-i üléséről

Az ülésen a bizottság a neveléstudomány helyzetével és fejlesztésének irányával foglalkozott. A vitaülés alapanyaga a Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1978. c. kötet (Bp. 1981. Akadémiai Kiadó) volt. Ebben a szakterület specialistáinak egy csoportja kifejtette a neveléstudomány lényegével, helyzetével kapcsolatos nézeteit, bemutatta kutatásait, eredményeit. Az ülésre meghívást kaptak a tanulmánykötet szerzői is.

Szarka József vitaindítójában szempontokat adott azzal a céllal, hogy a vita orientációs pontokat adjon a neveléstudományi kutatásokhoz, a neveléstudomány oktatásához, az iskolai nevelési gyakorlat hatékonyabbá tételéhez.

Az elsőként exponált kérdés a neveléstudomány tartalmi körének megítélése. Egyet lehet érteni azzal az állásponttal, illetve kívánsággal, hogy a neveléstudomány fogja át a nevelési folyamat egészét. Ezek szerint a neveléstudomány nem a pedagógia egy ágazata csupán, hanem olyan teória, amely választ ad (választ keres) arra a kérdésre: milyen módon és milyen feltételek között formálható a személyiség, önmagát a társadalom hasznára megvalósítva.

A másik lényeges kérdés annak megítélése, hogy nevelési eredményeinket valójában milyen normákhoz, követelményekhez viszonyíthatjuk. Az általánosított követelmények ugyanis minőségileg lezárhatatlan sort jelentenek. Kérdés tehát, a társadalom mikor, milyen alapon elégedett vagy elégedetlen az eredményekkel, mihez viszonyít, mi hitelesíti a mértékét.

A harmadik alapvető kérdés a széles értelemben vett társadalmi hatások és a szervezett nevelő hatások egymáshoz való viszonyának, valóságos tartalmának a vizsgálata. Elvileg a tudomány feltárta a lényeges összefüggéseket (a társadalmi formálódás, valamint a nevelés fogalma Ágoston György, Salamon Zoltán, Szarka József, Széchy Éva, Zrínszky László és mások vizsgálódásainak tükrében). Nagymértékben hiányos azonban annak empirikus vizsgálata, hogy a valóságos nevelési folyamatban miként érvényesülnek ezek a hatások. Pontosabban: azokat a kutatásokat kellene szélesíteni, amelyek konkrét tevékenység- és viszonyrendszereket tanulmányoznak, beágyazva azokat a rétegezett társadalmi környezetbe.

Negyedik problémaként az iskola belső tevékenységrendszerének, s e tevékenységrendszer szerkezetének vizsgálata jelölhető meg.

Megvitatandó kérdés, hogy az iskolai tevékenységeknek domináns eleme, vagy pedig kristályosodási pontja a tanulási tevékenység. Úgy véli, hogy jóllehet az iskola még nem küzdött le az ún. tanulóiskola gyermekbetegségeit, ezzel együtt nem időszerűtlen hangoztatni a pedagógiai folyamatban a tanulási dominanciájának jelentőségét.

Fontos lenne az abban való egyértelműség megteremtése, hogy a pedagógiától mint a neveléstudományától – esetünkben neveléstudománytól – tisztán tudományos értelemben milyen eredményeket lehet remélni.

A probléma lényege abban ragadható meg: miközben a tudományok általában úgy értelmezik feladatukat, hogy lépésről-lépésre közelítik meg az általuk tanulmányozott valóságterület törvényszerűségeit, a neveléstudománytól – illuzórikusan – azt várják, hogy „mondja meg”, hogyan kell művelt, erkölcsös stb. embereket nevelni.

Végül felvethető a kérdés: a neveléstudomány (de általában a pedagógia) művelői hogyan gondolják a társtudományok eredményeinek felhasználását. Mit használnak fel, hogyan tudják megítélni az újat, miképp képzelik a beépítést, hogyan gondolják a feladat érdemi megoldását, jórészt a szólamok szintjéről való elmozdulást?

A következőkben röviden ismertetjük a hozzászólások lényegét.

Mihály Ottó: véleménye szerint a nevelés marxista elméletét nagyrészt még meg kell alkotni, mert ma még egy sor elméleti probléma marxista szempontból megoldatlan, kidolgozatlan. A szocializmus viszonyai között folyó nevelés elméletének továbbfejlesztése pedig a „tradicionális” neveléstudomány radikális megújítását igényli. A Szovjetunióban a harmincas évek közepétől kezdve uralkodóvá vált, nálunk 1950-től hivatalossá tett neveléstudomány teoretikus építkezését a politikai-ideológiai voluntarizmus hatja át. Ez az elmélet negligálja a társadalmi-ontológiai alapokat és a szervezett-irányított elsajátítási folyamatot függetleníti a társadalmi folyamatoktól.

E neveléstudomány célrendszerét a társadalom valóságos érdek- és értékrendszerétől függetlenül absztrakt eszmerendszerből deriválja. Ez az elméleti forrása annak, hogy ebben az elméletben a szervezett nevelés – a jelszavak ellenére – zárt technológiai folyamatként jelenik meg, amelyet zavarnak, megnehezítenek a társadalomból érkező közvetlen hatások. Ebben az elméletben az intézményes nevelés nem úgy tükröződik, mint ami „ráépül”, „beépül” a társadalmi nevelési folyamatokba, hanem mint egy önállóan konstruált és konstruálható mesterséges rendszer, holott a valóságban az összes nevelési feladat a társadalom igen bonyolult érték- és érdekstruktúrájában helyezkedik el. Csak példaként említi a családi nevelésről szóló ismert neveléstudományi tételt: „A szocialista társadalomban a család és az iskola célja azonos.” Ez a tétel nemcsak szimplifikálása és téves megközelítése a valóságnak, hanem implicit módon kifejezi azt az elméleti és gyakorlati magatartást is, melynek lényege, hogy ha gyakorlatilag ezek a célok mégsem azonosak, akkor mindig a család céljai tévesek, hiszen az iskola képviseli a magasabb rendű társadalmi eszményeket. Sarkítva: egész elméletképzésünk egy elméletileg konstruált nevelési folyamat és nem a társadalmi gyakorlat szerves részét alkotó tényleges nevelési folyamatok elmélete.

A hagyományos neveléstudományt egyes képviselői szerint a neveléstudomány radikális megújítására azért nincs szükség, mert a társadalmi viszonyok lényegileg nem változnak, csupán folyamatos fejlődés tapasztalható, amely minőségi változásokhoz vezet ugyan, de mégsem jelent gyökeres változást. Ezt az érvelést Mihály Ottó azért tartja tévesnek, mert 1. a szóban forgó elmélet már létrejöttkor – a későbbiek során még inkább – ideologikus, a „van”-t negligáló, az „annál rosszabb a tényeknek” típusú elméleti konstrukció volt, továbbá mivel 2. a minőségi változások a szocializmuson belül szükségessé teszik a szocialista nevelés elméletének minőségi átalakítását is.

A neveléstudományunk fejlesztését illetően és magában az elméletképzésben is ma két tendencia tapasztalható. Az egyik elképzelés finomítani-korszerűsíteni kívánja az elméletet az elmélet struktúrájának, építkezésének átalakítása nélkül. A másik törekvés szerint a szocialista nevelés elméletét társadalmi-ontológiai megközelítéssel kell kiépíteni, és ez a jelenlegi elméleti struktúra radikális átalakítását teszi szükségessé, illetve vonja maga után.

Ez utóbbit felfogás képviselőinek álláspontja szerint a neveléstudomány kimunkálásában a genetikus és logikai kiindulópont a társadalmi praxis. A nevelés a társadalmi praxis egyik elidegeníthetetlen eleme ennek valamennyi konzekvenciájával együtt. Az iskolakoncepció szintjén ez azt jelenti, hogy az iskola működésében a társadalmi gyakorlat alapformáit modellező tevékenységrendszer az alapvető. Pszichológiai oldalról közelítve az elméleti bázist a Leontyev-féle tevékenységközpontú személyiségfejlődési koncepcióban vélük megtalálni. E felfogásban a nevelés egész feladatrendszere másként struktúráldódik. Így p. az erkölcsi nevelés sem tekinthető valamiféle önálló nevelési feladatnak, hanem magának az egész tevékenységrendszernek vannak erkölcsi vonatkozásai is.

Másik alapvető tétele e felfogásnak, amely szorosan összefügg az előzőekben kiemelt gyakorlati központúsággal, hogy a szocialista nevelés elmélete csak mint „permanens neveléstudomány” építhető ki. Ezt mind életkori (vertikális), mind horizontális (az iskolán belüli és iskolán kívüli élettevékenységek „integrálása”) vonatkozásban egyaránt hangsúlyoznunk kell. E törekvés szempontjából mint meghaladandót kell felfogni a mindennapi és a szakmai tudás mai „akadémikus” iskolai elkülönültségét. Kérdéssé válik a tanulásnak a didaktika felségterületként történő kezelése és más, itt nem érintendő, de a mai neveléstudományunk rendszerében szinte axiómaként kezelt elméleti tétel is.

Ágoston György abból indult ki, hogy a gazdasági-társadalmi élet új fejlődési jelenségei a nevelés megújítását kívánják, így szükségessé válik a neveléstudomány megújítása is. Ellentmondások keletkeztek az iskola és az új társadalom szükséglete között. Feloldásukra a neveléstudomány szakemberei már korábban figyelemre méltó javaslatokat dolgoztak ki. Emlékeztetni szükséges az V. Nevelésügyi Kongresszusra, amely 12 évvel ezelőtt elemezte az akkori nevelésügyi helyzetet, és sok, ma is korszerű követelményt fogalmazott meg a neveléssel kapcsolatban.

Alapvető kérdés, hogy az iskolai nevelés és a neveléstudomány adekvátá tétele radikális változást igényel-e vagy folyamatos fejlesztést? Az utolsó évtized neveléstudományi nézőpontjait illetően a vízvonalas, hogy ki a radikális változás, és ki a folyamatos fejlesztés híve. A radikalizmus egy anarchisztikusnak mondható iránya a mai iskolai nevelést teljes egészében támadja, mondván, hogy a mai iskola rossz értelemben oktatáscentrikus, értelem nélkül bifláztat, vezetési stílusa autokratikus (a publicisztika is ezt terjeszti), gyermekellenes, nem nyitott, nem demokratikus, nem segíti elő a társadalmi mobilitást, elmélyíti a rétegek közti különbségeket, társadalmi szelekciós mechanizmusként működik. Mindebben vannak igaz mozaikok, de semmiképp sem az iskolai nevelési folyamatot elemző munka eredményei.

A radikalizmus összefogó tételei: az iskola a mai társadalmunkban elidegenedő; elidegenült az iskolától a pedagógus, akit megfosztottak minden alkotó lehetőségtől, bürokratává silányult az iskolaigazgató, és következésképpen elidegenedik az iskolától a tanuló. A mai iskola nem szocialista iskola, a szocialista nevelőiskola csak a ma létező iskolával való radikális szakítás útján valósítható meg.

Ki lehetne mutatni, hogy ez a radikalizmus, bár egészen újnak, korszerűnek akar feltűnni, elméletileg gyakran a polgári reformpedagógia elméleti készletéből építkezik, felhasználja a közelmúlt és a mai polgári ultraradikális anarchista pedagógiai irányzatok elméleti fegyvertárát, (a nevelés intézménytelenítésének; „rendszerellenítésének” irányzata, a „cité éducative” eszméje, amely valamiféle nevelőtársadalom spontán összhatásával helyettesíti a nevelést, a tekintélyellenes nevelési irányzata).

E radikalizmusnak súlyos közvetlen és közvetett hatásai vannak a nevelési gyakorlatra, amely nem tudja követni ezeket a radikális követeléseket, hanem elbátortalanodik, beleroppan, teljesítményei minden vonatkozásban csökkennek. Pedig a legfontosabb feladat ma az lenne, hogy segítségük az iskolát mindazoknak a pozitív nevelési tendenciáknak a kibontakoztatásában, amelyek jelentkeznek benne, és amelyek eredményeképpen várható a személyiségfejlesztés minden területén egy nagyobb hatásfokú szocialista iskola. Senki sem állítja természetesen, hogy nem szükséges a korszerű követelményeknek megfelelő új iskolakoncepció elméleti kidolgozása, amely felhasználja a jelenlegi iskolai nevelési folyamat pozitív tendenciáit. A neveléstudományi radikalizmus nem kíván tudomást venni azokról a teljesítményekről, amelyeket a neveléstudomány az elmúlt évtizedekben kidolgozott az iskolai nevelés segítése érdekében. Gyakran talán azért, mert a neveléstudomány eredményei a gyakorlatban kétségkívül nehezen, a közoktatáspolitikai áttételén keresztül valósulhatnak meg. A közoktatáspolitikai irányítás nehézkes mozgásáért, sokszor tehetetlenségéért és következtetlenségeiért a neveléstudományt, a neveléstudományt teszik felelőssé. Az 50–60-as évek neveléstudományának tartalmait érvénytelennek minősítik, azt állítván, hogy elszakította a nevelést a valóságos társadalmi folyamatától, negligálta a neveléstudományt ontológiai megalapozását, teoretikus megoldásait politikai-erkölcsi voluntarizmus, a valóságtól elrugaszkodott eszmei értékekből való kiindulás jellemezte. Ez méltánytalan bíráló, kimutatható, hogy a régebbi neveléstudomány képviselői is az ember történelmi-társadalmi alakulásának marxista törvényeit elemezve a neveléstudományt ontológiai megalapozására törekedtek. Kétségkívül el kell azonban ismerni, hogy nem sikerült kiépíteni egy ilyen alapra épülő konzekvens neveléstudományt. Az is kétségtelen, hogy a neveléstudomány művelőinek fiatalabb generációja sok értékes eredményt ért el, ha megtagadva is, de a régebbi neveléstudományban is kidolgozott alapokon sok mindent létrehozott, kibontott, elemekre szedett és rendszert alkotott.

A neveléstudomány helyzete egyáltalán nem olyan vigasztalan, mint ahogy ezt gyakran feltűntetni szeretnénk. A neveléstudomány idősebb és fiatalabb művelőinek együttes munkássága létrehozta az építkezési anyagot egy olyan távlati nevelési szisztéma, iskolakoncepció felépítéséhez, amely nem tagadja a mai iskolát, hanem gondosan tanulmányozva és értékelve problémáit, nehézségeit, eredményeit megmutatja számára a kor „kihívásainak” eleget tenni hivatott reális fejlődés útját. De

hogy ez a távlati nevelési szisztéma és iskolakoncepció megnyugtatóan kiépül-e, és hogy a nevelés gyakorlata megkapja-e a számára valóban segítséget jelentő haladási irányokat, azon is múlik, mennyire hajlandók a neveléstudomány művelői egymás eredményeit tudomásul venni, egymást tényyszerűen bírálva, meggondolkodtatva együttműködni. Részben ettől függ a pedagógia társadalmi tekintélye is.

Gáspár László úgy látja, hogy ma még hiányzik a pedagógiából a műbírálat mint elemző tevékenység. Szarka József tanulmányát elfogadhatjuk a vita alapjának. A neveléstudományi kutatók között véleményeltérések vannak. Összefogásra lenne szükség, konstruktív módon kellene részt venni a nézetek kritikájában, nem lenne szabad félni a belső vitáktól, konfrontálni kell a különböző nézeteket. A neveléstudomány átmeneti állapotban van, két egyenértékű tendenciát lehet felfedezni. Kölcsönös meggyőzésre törekvő, tárgyyszerű vitákra van szükség. Az elvszerű belső viták egységes fellépést biztosíthatnak a pedagógián kívüli erőkkel szemben.

Bábosik István szerint is hiányérzet van ma a neveléstudománytal szemben, de nem elsősorban a két koncepció miatt. A neveléstudomány nem saját tárgyat elemzi, ezzel elveszti saját arculatát, specifikumát. A neveléstudomány tárgya a személyiség-fejlesztés és formálás, ez azonban a kutatásokra nem jellemző. A neveléstudomány a személyiség-fejlesztés és formálás kérdéseit nem elemzi, így nem is elégítheti ki a gyakorlat információhiányát. A neveléstudomány nem tudja bizonyítani a hasznosságát, devalválódik a közvéleményben. Metodológiai értelemben is téves útra kerül, ha a pedagógia jelenségtanát elemzi (ez a szociológia, pszichológia feladata), ezt csak alapul kellene venni a fejlődés kérdéseinek kidolgozásához. Ma óriási adatanyag áll rendelkezésre, anélkül, hogy a fejlesztésre vonatkozó konzekvenciák is felszínre kerüljenek. Így vitássá válik a neveléstudomány autonómiája. Nem tudja adaptálni a társadalomtudományok eredményeit, nem vert gyökeret benne az interdiszciplinaritás. Átveszünk eredményeket, de nem a fejlesztésben használjuk fel őket. A fejlesztéscen-trikus szemléletmódot erősíteni kellene.

Széchy Éva mindenekelőtt a kontinuitás–diszkontinuitás dialektikájára mutatott rá. Fontos az elmélet és a gyakorlat viszonya. Ha az elmélet úgy absztrahál a gyakorlatból, hogy megállapít, de nem hat vissza, akkor az nem elég. Ha az elmélet nem fejlesztja a gyakorlatot, önmaga sem tud fejlődni. Figyelembe kell venni a nemzetközi fejlődést, a korunkban jellemző sajátosságokat, új szükségleteket. Korszakunknak primér jellemzője a permanens nevelés szükségessége. Hazai társadalomtudományi közép- és hosszabb távú terveinkben ez nem tükröződik, ezek még mindig iskolacentrikusak. Nemzetközileg értékelhető elméleti tanulmányok vannak (pl. Ananyev, Frolov), a neveléstudomány tudományos alapvetése nem szűkíthető le a neveléstudomány megalkotására, nem küszöbölhető ki az elméleti alapokból a többi emberrel foglalkozó tudományág; szemléleti, és metodológiai alapként valamennyi jelenség vizsgálatánál a dialektikus történelmi materializmust kell tartani. Viták alakultak ki a neveléstudományi kategóriák körül: a nevelés szűk és tág értelmezése; nevelőiskola, tanulóiskola. Nem egyértelműen jó, hogy előtérbe kerül a nevelőiskola szorgalmazása. A nevelési folyamatban a tanuláshoz dominanciája van, s a vita csak a képzés-nevelés dialektikus egysége figyelembevételével dönthető el. A szakképző intézményeknél nem tudunk mit kezdeni a nevelőiskola fogalmával. A SZU-ban is viták vannak a célművelés körül. A hazai fordításokban sok a pontatlanság; gyakran beszélünk mindenoldalúság helyett sokoldalúságról. Kérdés, hogy a célból kihagyható-e valamennyi lényegi tevékenységi forma közül az egyik. Az ilyen kihagyás a dualisztikus iskolarendszer, az elit- és tömegképzést szétválasztó iskola szemléleti alapja lehet.

Petríkás Árpád: Át kellene tekinteni a neveléstudomány helyzetét, mert az alaptanulmányként említett kötet anyaga hatéves. A vitában két alternatíva bontakozott ki, Szarka József vitaindítója-ban lényegében egy harmadikat fogalmaz meg. Ezt az óvatos realizmus stratégiájának is nevezhet-nénk. Az elméleti fejlődés szempontjából ez a realizmus lényeges. A variációkban való gondolkodás perdöntő az elméletalkotás szempontjából, nem feltétlenül a kompromisszum lehetőségét kell keresni. Tisztázni kell a neveléstudomány és a módszertan viszonyát, a módszertan nem lehet függelék. A neveléstudomány tárgymeghatározása nem túl fejlett nemzetközi kitekintésben. Az utolsó években megjelent tankönyvek reprezentálják a neveléstudományi fejlődést. El kellene jutni egy neveléstudományi kézikönyv megírásáig.

Szarka József összefoglalva a vitát megállapította: a vita folytatást érdemel. A különböző felfogá-sok közelítésében a kontinuitás–diszkontinuitás elvét kell szem előtt tartani. Ma még nincs

egyetértés abban, hogy a megújítás radikális – vagy a fokozatos minőségi fejlesztés útján menjen-e végbe. Egy más véleményének tiszteletben tartásával kell közelíteni a különböző álláspontokat. A maga részéről Ágoston György álláspontjával vállal közösséget, elismerve Mihály Ottó szempontjainak megfontolandó voltát. Mihály Ottó felszólalásában sürgette az ontológiai alapoás érvényesítését. Ma még azonban nyitott és vitatott kérdés a művelődéseméletnek az ismeretelméleti alapokról ontológiaiakra való átépítése.

A Bizottság úgy határozott, hogy – kellő előkészítés után – egy következő ülésen folytatja az eszmecsereét.

Bartal Andrea

*

Helyreigazítás:

A Magyar Pedagógia 1981/1. számában megjelent az MTA Tudományos Minősítő Bizottságának névsora. Ennek elejéről sajnálatos módon lemaradt az *elnök*: dr. Horváth Márton és a *titkár*: Gálné Nagy Olga neve. Utólag is elnézést kérünk.

*

Hírek. Az MTA Pedagógiai Bizottságának közelmúltban megalakult albizottságai:

Felnőttnevelési Munkabizottság:

Benő Kálmán (titkár)
Bernáth József
Bíró Vera
Csoma Gyula
Daly Lenke
Durkó Mátyás (elnök)
Felkai László
Gyaraki F. Frigyes
Illés Lajosné
Laky Zoltán
Ligetiné Verebély Anna
Lőránd Ferenc
Maróti Andor
Mihály Ottó
Pál László
Sántha Pál
Sz. Várnagy Marianne
Tóth János
Zrinszky László

Neveléstörténeti Albizottság:

Bajkó Mátyás
Balogh László (titkár)
Felkai László
Földes Éva
Horváth Márton
Jóboru Magda
Kelemen Elemér
Komlói Sándor
Köte Sándor (elnök)
Ladányi Andor
Lantos István
Mészáros István
Náhlik Zoltán
Orosz Lajos
Ravasz János
Simon Gyula
Szücs Ágnes
Vág Ottó
Vaskó László
Zibolen Endre

SZERZŐINK

Dr. Bajkó Mátyás kandidátus, egyetemi docens (KLTE, Debrecen); Bakó Gyöngyi tudományos munkatárs (Tanárképző főiskola, Pécs); Bárdossy Ildikó tudományos munkatárs (Tanárképző főiskola, Pécs); dr. Bartal Andrea adjunktus (ELTE, Budapest) dr. Gyaraki F. Frigyes kandidátus, egyetemi docens (Műszaki egyetem, Budapest); Habermann M. Gusztáv tudományos munkatárs (OPI, Budapest); Kerékgyártó István újságíró (Szolnok); dr. Kiss Tihamér ny. főiskolai tanár (Debrecen); H. Kovács László iskolaigazgató (Halásztelek); dr. Mészáros István kandidátus, egyetemi docens (ELTE, Budapest); dr. Simon Gyula kandidátus, A MPT társelnöke; dr. Szabolcs Éva tanársegéd (ELTE, Budapest); Szokolszky Ágnes egyetemi gyakornok (ELTE, Budapest); dr. Szücs Pál kandidátus, osztályvezető (OOK, Veszprém); Tóth Sándorné főiskolai docens (Esztergom, Tanítóképző Főiskola); dr. Varga Lajos kandidátus, egyetemi docens (Műszaki egyetem, Budapest); dr. Zibolen Endre kandidátus, ny. igazgató (Budapest).

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

ENGLISH SUMMARY

PÁL SZÜCS: EXAMINATIONS OF THE EFFICIENCY OF AUDIOVISUAL APPLIANCES AND -MATERIALS

The author, accepting W. Schramm's standpoint regarding the grouping of the appliances of education technique, reports on the results of a research dealing with the "third generation", with the efficiency of the audiovisual systems. In the course of the research work it was examined what results could be attained within a given subject, electrotechnics, with well-planned audiovisual devices during a full school-year in the first class of secondary schools specialized for telecommunication industry. The places of the experiment were selected by means of randomization out of five specialized secondary schools. Similarly, also the selection of the experimental and control groups took place in this way. In the course of the experiment the univariate method was adopted; i.e. the conditions of instruction in the experimental and control groups agreed in every respect, there was a difference only in the circumstance that in the experimental groups also audiovisual appliances and materials were being used. In the course of the school-year the relative difference between the experimental and control groups increased, and thus the presumption that the audiovisual appliances increased the efficiency of education proved true.

Mrs. SÁNDOR TÓTH: RELATIONS OF DEPENDENCE IN THE PUPILS' COMMUNITIES OF PUBLIC ELEMENTARY SCHOOLS

The author is concerned with the problem complex' in what way is it possible to prepare the children to accept living in systems of social conditions with the help of education at school. In her opinion, the primary "means" of this provided by the school is to make use of the possibilities afforded by the school communities. Out of this condition system the present study deals with the connections of dependence of school and movement; the author is of the opinion that this is of so high an importance that also in the case of the other conditions it acts as a catalyser. As to the topic, the author ascribes a stressed importance to the self-government and to its various forms – to the total community, to the corporation and to the actives – she thinks that these create an excellent possibility for the child to meet the dialectics of leading and subordination, as well as to understand their immense significance in respect of human life.

ÁGNES SZOKOLSZKY: IMPROVEMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES IN THE TRAINING OF PEDAGOGUES

In the author's opinion the nonverbal channels of communication have an eminent part in the interpersonal connections formed during instruction and education at school. At the same time according to her presumption nonverbal communication acts without control in the depths of the interpersonal, teacher-pupil system of forces. In the study she presents a series of communication technique which may, in her opinion, increase the efficiency of the interactions on the teacher's part.

GYÖNGYI BAKÓ-ILDIKÓ BÁRDOSSY: EXPERIENCES GAINED
IN A COMPARATIVE SPEECH EXAMINATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The authors examined the efficiency of instruction in Russian in the Experimental School at Szent-lőrinc in a fourth and in an eighth form, the one specialized, the other working according to a normal curriculum.

Striving for a simplicity of the procedures of measuring speech, they did not stress the phonetic parameters (timbre, volume, pitch, length) but those of the content side (elements of information value). They searched, namely, for an answer to the question: in what measure and quality was the pupils' achievement of speech determined by teaching languages with diverse systems of aims, purposes and requirements, as well as with differences in the methods.

The comparative data prove that, as to the knowledge of the grammatical system the forms of specialized curricula do better, while the readiness of speech is more developed among the pupils of the experimental school, where the foreign language appears in the first place as means of everyday communication, and also the compass of the subject-matter of instruction is determined on the basis of the system of categories of everyday life.

LÁSZLÓ H. KOVÁCS: PEDAGOGIC CONSIDERATIONS REGARDING
THE WORK OF THE EDUCATION CENTRE AT HALÁSZTELEK TO BE BEGUN IN 1982

In Hungary the education centre is a form of institution developing in our days. The principles of its functioning and organization, its pedagogical objectives differ from the devices of traditional schooling in several respects. The author reports on the exploration of the possibilities as to form and content of an institution to start in the next year. The publication of his experiences is presumably of informative value for the Hungarian endeavours for innovation.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Пал Сюч</i> : Исследование эффективности аудиовизуальных средств и способов обучения	3
<i>Шандорнэ Тот</i> : Отношения зависимости в коллективах учеников общеобразовательной школы	14
<i>Агнеш Соколски</i> : Развитие навыков коммуникации в ходе подготовки педагогов	24
<i>Дёнди Бако-Ильдико Бардоши</i> : Опыт сравнительного изучения русской речи у учеников общеобразовательной школы	35
<i>Ласло Х. Ковач</i> : Педагогические соображения, касающиеся работы Педагогического Центра в с. Халастелек, которая должна начаться в 1982 г.	43

ПАНОРАМА

Воспоминание о научной деятельности Жана Пиаже (<i>Тиханер Кишш</i>)	56
Педагогическая социология современности в странах, говорящих на английском языке (<i>Густав М. Хаберманн</i>)	60
Сравнительное изучение подготовки учителей средних школ в странах Европы с точки зрения реорганизации школьного обучения (<i>Матьяш Байко</i>)	73
European Journal of Education, 1980. 1—4. (<i>Ева Саболч</i>)	79

*

Ева Фёльдеш (1914—1981) (<i>Эндре Зиболен</i>)	87
--	----

*

О КНИГАХ

Шандор Надь: Основные вопросы теории обучения (<i>Ф. Фридьеш Дяраки</i>)	91
G. Scholz—H. Bielefeld: <i>Schuldidaktik</i> (<i>Лайош Варга</i>)	95
История реформатской коллегии в Шарошпатаке (<i>Иштван Месарош</i>)	97
Ласло Веспреми: Вопросы модернизации системы оценки успеваемости и постановки отметок (<i>Дьюла Шимон</i>)	99
Мария Балинт: Педагогическая антропология и экзистенциалистическая педагогика (<i>Иштван Керекдярто</i>)	101

ХРОНИКА

Отчет о заседании Педагогической комиссии Венгерской Академии наук, состоявшемся 29 мая 1981 г. (<i>Андреа Бартал</i>)	103
Корректив	107
Новости	107

INHALT

STUDIEN

<i>Pál Szűcs</i> : Untersuchungen über die Wirksamkeit audiovisueller Mittel und Stoffe	3
<i>Frau Sándor Tóth</i> : Abhängigkeitsverhältnisse in den Schülerkollektiven in der Grundschule . . .	14
<i>Ágnes Szokolszky</i> : Entwicklung der Kommunikationsfertigkeiten bei der Pädagogenausbildung	24
<i>Gyöngyi Bakó, Ildikó Bárdossy</i> : Erfahrungen bei einer vergleichenden Untersuchung über das russische Sprechvermögen der Schüler	35
<i>László H. Kovács</i> : Pädagogische Überlegungen über die 1982 beginnende Tätigkeit des Erziehungszentrums in Halásztelek	43

UMSCHAU

Erinnerung an Piagets Tätigkeit (<i>Tihamér Kiss</i>)	56
Pädagogische Soziologie in unseren Tagen in den angelsächsischen Ländern (<i>Gustav M. Habermann</i>)	60
Komparative Untersuchung der Lehrerbildung in Europa aus der Sicht der Innovation in der Schule (<i>Mátyás Bajkó</i>)	73
European Journal of Education 1980, 1–4 (<i>Éva Szabolcs</i>)	79
*	
Éva Földes 1914–1981 (<i>Endre Zibolen</i>)	87
*	

BUCHBESPRECHUNG

Sándor Nagy: Grundfragen der Unterrichtstheorie (<i>Frigyes F. Gyarak</i>)	91
G. Scholz, H. Bielefeld: Schuldidaktik (<i>Lajos Varga</i>)	95
Geschichte des Reformierten Kollegiums in Sárospatak (<i>István Mészáros</i>)	97
László Veszprémi: Fragen zur Modernisierung der Wertung und Zensierung (<i>Gyula Simon</i>)	99
Mária Bálint: Pädagogische Anthropologie und existentialistische Pädagogik (<i>István Kerékgyártó</i>)	01

CHRONIK

Bericht über die Sitzung der Pädagogischen Kommission der Ungarischen Akademie der Wissenschaften am 29. Mai 1981 (<i>Andrea Bartal</i>)	103
Berichtigung	107
Nachrichten	107

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Sándor István

A kézirat nyomdába érkezett: 1981. XI. 3. – Terjedelem: 9,8 (A/5) ív
82.10202 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György

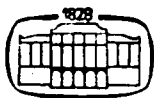
FELHÍVJUK OLVASÓINK FIGYELMÉT

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

Szerkesztőség

Ára: 19,— Ft
Évi előfizetés: 76,— Ft

INDEX: 25 552
ISSN 0025—0260



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST