

Magyar

172

PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA



FT362 SEP 1 5

1982/3

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztő bizottság tagjai:

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 V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a PKHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetés bejelenthető az Akadémiai Kiadónál (1263 Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111-010).

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

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

Előfizetési díj egy évre: 76,— Ft

Egy szám ára: 19,— Ft

TARTALOM

TANULMÁNYOK

<i>Bartók János</i> : A beszéd ügye a realitások mérlegén	215
<i>Benedek András</i> : Az oktatástervezés korlátai és lehetőségei	230
<i>Bábosik István</i> : A közösségi közvélemény személyiségformáló funkciójának irányítása pedagógiai eszközökkel	242

KÖRKÉP

<i>Szarka József</i> : A francia pedagógia körképe	253
<i>Vaskó László</i> : Emlékezés Clara Zetkin pedagógiai munkásságára, születésének 125. évfordulóján	261
<i>Mészáros István</i> : Neveléstörténeti disszertációkat olvasva	268

KÖNYVEKRŐL

Konrad Lohrer: Oberste Bildungsziele im unterricht (<i>Varga Lajos</i>)	279
Rókusfalvi Pál, Stuller Gyula, Kelemenné Tóth Éva: Pedagógusszemélyiség és továbbképzés (<i>Kalmár László</i>)	281
De Landeheere, Gilbert-Delchambre, André: Les comportements non verbeaux de l'enseignant (<i>Cserné Adermann Gizella</i>)	282
A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont kiadványairól (<i>Jáki László</i>)	285

NAPLÓ

Tájékoztató az MTA Pedagógiai Bizottságának 1981. október 15-i üléséről (<i>Bartal Andrea</i>)	287
Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottságának 1981. december 21-i üléséről (<i>Bartal Andrea</i>)	293
Az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának üléséről (<i>Balogh László</i>)	295
English Summary	298
Содержание	301
Inhalt	302

E szám szerkesztése 1982. február 20-án fejeződött be.

BARTÓK JÁNOS

A BESZÉD ÜGYE a realitások mérlegén

Ha el akarunk igazodni a sokféle és egyenként is bonyolult beszédjelenségek között, akkor sokat nyerünk, ha előbb tisztázzuk a ‚beszéd’, illetve a ‚beszél’ szavak elsődleges jelentését. Meghatározásuk feleslegesnek tűnhet, mert tudósi megfontolások nélkül is mindenki a gondolatcsere és tájékoztatás legáltalánosabban használt nyelvi eszközének tekinti a hangos szóbeli közlést. Ez az ösztönös szemlélet tulajdonképpen elégséges lehetne, ha a „hangos szóbeli közlés” egyszavas nevének, a ‚beszéd’-nek a jelentéstartományában mindenkor csak az ‚írással’ (írásbeliséggel) való ellentéte lenne a főmotívum. Sajnos, a dolog nem ilyen egyszerű, mert a ‚beszél’-nek és származékainak jelentésárnyalatai és lényeges jelentésbeli eltérései keletkeztek az idők folyamán.

Kiindulásként vegyük alapul a magyar nyelvtudomány álláspontját a ‚beszél’ és ‚beszéd’ első jelentésének értelmezésében. A ‚beszéd’ (képesség és cselekvéseredmény-fogalom) egyik legutóbbi meghatározása: „A nyelv által adott lexikális és szerkezeti lehetőségek . . . konkrét megvalósulása, egyéni felhasználása; a beszélő közösségben elhangzó mondatok összessége.¹ – a Saussure-tól származó langue–parole megkülönböztetés motiválja. Utóbbihoz szó fér, mert ha igaz is, hogy az elvont ‚nyelv’-vel szemben a beszéd egyénien hasznosított közlési lehetőség, az „egyéni felhasználás” mégsem lényeges ismérve a ‚beszéd’-nek, mert hiszen a Bécsi Képes Krónikában vagy Zola sokkötetes családrégiényében és általában minden írásban foglalt megnyilatkozásban, a nyelvet szintén egyénileg használják a szerzők. Az „elhangzó mondatok összessége” kissé merev; célszerűbb a beszédet nem korlátozni mondatokra és valamilyen összességre. Az „elhangzó” máskülönben mentsége ennek a nem egészen jól sikerült meghatározásnak.

A fiziológiai-fonetikai tényezőre való utalás miatt idézzük A Magyar Nyelv Értelmező Szótára beszéd-meghatározását, amely szerint a beszéd: „Valamely közösség tudatában élő nyelvi jelrendszernek a közlésben, kifejezésben a beszélő szervek útján hangosan történő egyéni felhasználása, illetve a felhasználás eredménye.”

Az idézett meghatározásokban közös elem, hogy mind utalnak az akusztikumra, vagyis arra, hogy a beszéd *hangzik*. Az egyéb ismérvek is általában jó nyomra vezetnek, mégis szükségesnek látjuk több szempontból a rövid meghatározások kiegészítését.

Mindenekelőtt nyilván kell tartanunk, hogy a köznyelvi szóhasználat egyes beszédteljesítményeket nem jelöl ‚beszéd’ vagy ‚beszél’ szavakkal. A verseket *szavalják*, a

¹ *Bottyánfy Éva–Horváth Mária–Korompai Klára–D. Mátyai Mária: Bevezetés az egyetemi magyar nyelvészeti tanulmányokba. Tankönyvkiadó, 1976.*

rádió-televízió híreket *közöl* vagy *magyaráz*, a műsort *bemondják*, valamely névsort vagy szöveget *felolvasnak*, a tanulók az iskolában a leckét *felmondják* stb. Szempontunkból ezek a cselekvések, illetve kifejezések mind *beszélést*, *beszédet* jelentenek; általuk is hangzik a sajátos beszéd-zaj, annak ritmikus lüktetése, a hang erejének és magasságának állandó ingadozása, a beszélő egyéni hangszíne stb.; valamennyit a beszédhangképző szervek állítják elő. Végül: beszédnek tekintjük – a maga sajátos-mivoltában – a mechanikusan rögzített beszéd (fonográf, gramofon, magnetofon stb.) *reprodukálását*, sőt fenn-tartásokkal még a szintetikus beszédet is. A tudományos meghatározások nem említik a beszéd egyik leglényegesebb sajátosságát, a *rögtönzöttséget*. Céljának megfelelően eredendően rögtönzött a beszéd: függvénye és követője a szinkron életkörülményeknek, az ún. *beszédhelyzet*-nek. A rögtönzöttség foka szerint sorba állíthatjuk a szóbeli közléseket. A sor elején például egy telefon beszélgetés vagy egy véletlen utcai találkozás párbeszéde állhat, végére pedig a gyatra minőségű felolvasás kerülhet.

Mindezek után vessünk egy pillantást a beszéddel való foglalkozásra az utóbbi négy évtizedben, amióta a hangos beszéd ügye Magyarországon egyáltalában szóba került a közérdeklődés szintjén. Múltja tulajdonképpen nem volt, az irodalmi nyelv helyes használatát szabályozó standard a nyelv beszélt változatában nem fejlődött ki; ilyen igény számbavehető formában fel sem merült. A beszédjelenségek tudományos feldolgozása terén sem sok történt. Néhány futó megjegyzés valamilyen tudományos értekezleten, és a folyóiratokban megjelent csekély számú értekezés nem keltették fel a tevőleges érdeklődést a hangos beszéd iránt. Az ún. „hangos film” megjelenése (1930) lehetett volna figyelemkeltő tényező, de a filmrendezőket és hangmérnököket az időbeli egyeztetésen túl a nyelvi kérdések nem érdekelték.

Nem véletlen, hogy a magyar szakirodalomban nem nyelvész, hanem orvos írta meg az első összefoglaló munkát.² Természetes következménye a jellemzett előzményeknek, hogy a beszéddel kapcsolatban szóba hozott kérdések megfogalmazása, a fogalmak tisztázatlansága miatt, botladozó hadakozás volt a magyar nyelvvel; és a hozzászólások, bírálatok inkább elvi általánosságokban mozogtak. Fő fogyatékoságuk, hogy túlnyomóan az írott nyelvben is előforduló jelenségeket tárgyalták, mint például az indokolatlanul használt idegen szavakat, a mondattani és alaktani hibákat stb. De a hangzó elemekre tett javító szándékú megjegyzések sem érthették el céljukat, mert legtöbbször pontatlanok, megfogalmazásuk olykor éppen félrevezető volt. Igazságtalanok lennének, ha mindezért a helyes hangzási alakokat kereső-sürgető ép nyelvérzékű hozzászólókat marasztalnánk el. A *csak* a beszédben adható döntő fontosságú jelek és jelzések felismerése és rendszerbe foglalása még mindig a kezdeteknél tart. A részben okkal jelentősnek méltatott 1965. évi, egri, helyes kiejtésről rendezett tanácskozás előadásai együttvéve igen szerény gyakorlati eredménnyel végződtek. Reális az előadásokat közlétező kötet szerkesztőinek mentegődzése: „Tisztában vagyunk azzal, hogy ez a kötet csak elindítója mindannak a sokrétű

²Dr. Sarbó Artúr: A beszéd, összes vonatkozásaiban. Budapest, 1906. A maga korának átlagos szintjét meghaladó munka mindenre kiterjed, ami a beszéddel összefüggésbe hozható. Tárgymutatója kb. 500 fogalomra utal. Mint elme- és idegszakorvos, legrészletesebben a beszédzavarokat dolgozta fel, de hogy a szűkebb nyelvi-fonetikai kérdések is felkeltették érdeklődését, arra jellemző, hogy a telefontal közvetített beszéd hallhatóságával is foglalkozott. Úttörő érdeme, hogy a beszédet összerendezett mozgásnak ismerte fel.

tudományos és gyakorlati munkának, amely köznyelvi kiejtésünk vizsgálata és egy-
ségeitése . . . terén még ránk vár.”³ Az sem szolgálja a fejlődést, hogy legtöbbször még ma
sem tudják pontosan megkülönböztetni a beszéd kellemes hangzását a nyelvileg helyes
hangalakoktól.

A gondolatmenetnek ennél a pontjánál *kell* felvetni azt a kérdést, hogy egyáltalában
szükség van-e a beszéd hangzásának intézményes irányítására, a szakértők oktató munká-
jára. Nem túlzás-e olyasfélét hangoztatni, hogy a – kétségtelenül súlyosan – romlott,
vagy a nyelv fejlettségét eddig még soha el nem érő köznyelvi beszéd általánosan
züllesztően hat, következményeivel megtámadja a társadalom rangját, a műveltség fej-
lődését akadályozza, és végső soron fenyegeti a nemzet létét. Kodály egyik kijelentésében
odáig megy, hogy szerinte: „a beszéd szinte a nemzetért való testi kiállás egy formája”.⁴
De bárki bármit mond; mint normális, senkit és semmit nem veszélyeztető tényként kell
tudomásul vennünk, hogy egy adott nyelvi közösség tagjainak egy hányada, még az
elismerten jelentős beszédkultúrákban is, hanyag vagy éppen hibás hangképzéssel, intoná-
lási hibákkal, felesleges hangok hozzáadásával beszél. Ez a régi nagy kultúrákban is
valószínűleg így volt, azaz, a régi Egyiptomban, Görögországban, a Római birodalomban
stb. csak egy művelt felső réteg beszélt kifogástalanul. És így van ma is a nyelvi
kényességéről elismert francia, angol stb. nyelvterületen.

Egy nyelvész elmélet szerint a mindenkori jelenben hibásnak minősíthető nyelvvalakok,
akár írott, akár beszélt nyelvben jelennek meg, növekvő elterjedésükkel és az idő múlá-
sával már nem számíthatnak hibáknak, csupán változásnak, ami a nyelv velejáró sajátossága.
A már ismert alak- és jelentés-változások mellett további példával szolgálhat az a fel-
tétel, hogy a magyarban, az Ural vidéki őshaza korában, a szavaknak nem az első
tagjukon volt a hangsúly. Ilyen állapotban nyilvánvalóan feltűnhetett és a maga módján
hibának számíthatott, ha valaki a többtagú magyar szavaknak következetesen az első
tagját hangsúlyozta.

A magunk részéről a nyelv minden alkatrészére kiterjedő változásra való tekintettel
sem tudunk csatlakozni egy olyan állásponthez, amely valamely nyelv szinkron állapotá-
ban hibásnak számító jelenségeit, egy megelőlegezett jövőbeli fejlődést feltételezve
közömbösen szemlél. Mert bármiképpen áll a dolog a nyelv tér- és időbeli változásával,
egy adott jelenkorban és azon belül legalább a kötelező minőségi beszédszinten, a
kölcsonös és szabatos közléscserében a nyelv hangzási standardje nélkülözhetetlen. És
mert a magyar nyelvben ilyenféle normatív minták eddig még nem alakultak ki, és ezért
kötelezővé sem válhattak, a nyelvtudományi kutatás és az oktatás sürgős feladata a hiány
pótlása. Ami egy nyelv beszélt változatában *normatív*, az valószínűleg a jövőben sem
valósulhat meg az összes beszédszint gyakorlatában, de kell lenni egy *mércének*, mint van
az angolban (*King's English*, újabban *Received Pronunciation*) és más fejlett beszéd-
kultúrákban.

A kívánatos beavatkozás feltétele, hogy felismerjük a hatásos eszközöket és mód-
szereket. Ezért fel kell mérnünk a hangzó beszéd ügyét minden vonatkozásában. Az
áttételes legegyszerűbb módja, ha megvizsgáljuk a mai beszédoktatás négy főbb terüle-

³ Helyes kiejtés, szép magyar beszéd. Az egri kiejtési konferencia anyaga. Magyar Nyelvtudományi
Társaság 1967.

⁴ A jó magyar ejtés aktái. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda 1941. Összeállította Eckhardt Sándor.

tét. A határok nem mindig élesek, mert vannak olyan elemi követelmények, amelyeket mindennemű beszédoktatásban érvényesíteni kell. Szemlénk elrendezését úgy intéztük, hogy az olvasó számára minden szempontból átfogó tájékoztatást nyújtsunk a beszélt nyelv mai kérdéseiről. Felmerülő szükség szerint utalunk a történeti előzményekre.

1. Beszéd- és értelemgyakorlat

Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) porosz katonatiszt, földbirtokos maradandót alkotott, amikor a birtokain felállított népiskolákban tanítók segítségével a földművesek értelmes beszédének kiművelésén fáradozott, nem mindennapi következetességgel. Újító eszméit a kor pedagógiai szintjét tükröző, sok kiadást megért *Der Kinderfreund* c. munkája (1776) terjesztette el szélesebb körben. Céljait és módszerét *Fináczy Ernő* *Az újkori nevelés története* c. monográfiájából (1927) vett idézettel ismertettük:

„Az elemi iskola a maga oktató célját csakis a fogalmak pontos elemeztetésével érheti el. A fogalmakat szók jelölik meg. Hogy a fogalmat megértessem, a szót kell magyaráznom. Így lép kapcsolatba szó és fogalom. A nyelvnek és a gondolkodásnak ezt a kifejesztését csakis értelemgyakorlatok (*Verstandesübungen*) biztosítják, melyeknek az elemi iskolán végig kell vonulniok. Nemcsak a kezdőfok, hanem az összes népiskolai fokozatok beszéd- és értelemgyakorlatairól van szó. Mindent jól megérteni, minden hasznos dologról világos fogalmakat szereztetni szó- és fogalommagyarázat útján, ez az igazi feladata a népiskolai oktatásnak. A szók és a fogalmak pedig csak „közhasznu” dolgokra vonatkozhatnak... Az oktatás értelemfejlesztő, gondolkodtató módszerrel folyt, melynek külső eszköze a kérdésekben és feleletekben haladó tanítási-alak.”

Hogy a „közhasznu”-t miképpen kell érteni, arra nézve idézzük Rochow egyik levelének részletét: „Es versteht sich, dass alles Typische, Poetische, Metamorphosische etc. bei dieser Richtung des Verstandes so sorgfältig als möglich vermieden, und so wie möglich allenthalben nur gemeiner gesunder Menschenverstand gelehrt werden müssen.” *Fináczy* megjegyzi még, hogy „Rochow megtettesítője volt a felvilágosodás racionalista szellemének.”

A „közhasznu” rochow-i értelmezésének az a fő gyakorlati értéke, hogy mélyén a nyelv és beszéd elsajátítása feltételének helyes felismerése húzódik meg. A szóbeli kifejezést, a *hangos beszédet az élettal együtt tanuljuk*. A mindenkor elemi életköri eredményekhez és tapasztalatokhoz társulnak a nyelvi jelek és azok egymásra vonatkoztatása.

Rochow eszméi nagy karriert futottak be Magyarországon. Segítségükkel kezdődik meg a tudatos beszédoktatás, mint a fogalom-kialakítás elsőrendű eszköze. Feltehetően már a századforduló táján többen ismerték a *Kinderfreund* vagy a *Bauernfreund* című munkákat és az azokban közzétett akkor újszerű metodikát. *Tóth Pápai Mihály* *Gyermeknevelésre vezető út-mutatás*... Kassán... 1797 című munkájában a következő utasítások: „A kérdéseket feltenni a tanító kötelessége, amellyet hogy jó móddal tselekedhessen, szükség, hogy a jó katechizálás mesterségét tanulja meg.” és „valamit tsak nekik megmutathat természet[ben] vagy mesterséggel készült formában, azt mind mutassa meg... combinálván, szoktassa a gyermekeket az azokról való gondolkodásra s ítélet-tételre”

késégtelenné teszik, hogy Tóth Pápai Mihály nemcsak ismerte, hanem *egyét is értett* Rochow elgondolásával.⁵

Az új módszer felőli tájékozódás annyival is könnyebb volt, hogy Rochownak számos követője adott ki nagy példányszámban elkelt munkákat, lényegében mit sem változtatva az úttörő pedagógus rendszerén. Egy ilyen 'másodkézből' származó forrás alapján szerkesztett magyar kiadványban az értelemfejlesztés és beszédkészség gyakorlására a következő modelleket találjuk:

A'ki eddig figyelmesen olvasott, helyesen fog tudni e' következendő kérdésekre felelni.
Mit a k a r az éhes? Mit a k a r a' beteg? Mit a k a r a' tolvaj? Mit t e h e t az erős?

Minden kezemen vagyon . . . Lábaimmal tudok . . . A' vízben élnek a' . . .

Meg tudod-e mind nevezni, a' mik ezen szobában a' Lakatos által készítettetek?

[Az eredeti tipográfiát és helyesírást megtartottuk.]⁶

A rávezetési módszert ma is használják a nyelvjárási szavak gyűjtésénél.

Egy jóval későbbi és fejlettebb iskolás-könyv Bevezetés-ében figyelemre méltó elméleti alapvetést találunk: „Az iskolába feladott gyermek tud beszélni; de e képesség, . . . gondolatjainak beszéd általi kifejezésében gyakorlatlan, szótára szűk, . . . Mindenek előtt tehát ezen nehézségeket kell elhárítani, . . . s oda munkálni; . . . hogy iskolán kívül szerzett szemléletei és képzei nagyobb világosságra hozassanak, rendbe szedessenek, s a mennyire lehető, az öntudat fokáig emeltessenek; „ . . . hogy szó bősége gazdagíttassék; . . . hogy a beszélésben, a nyelv helyes használatában gyakoroltassék.”⁷

A mintául adott beszélgetések követik azt az elvet, hogy az oktató a helyi viszonyokhoz szabja a megtárgyalandó fogalmakat. Nyilvánvaló, hogy a szerző ebben a munkájában a vidéki-paraszti életkörülményeket vette figyelembe:

(Tanító:) – Miket veszesz észre a táblán hallás által? (Gyermek:) – Hallás által a táblán észre veszem, hogy koccanó hangot ad, ha bötykömmel, csattanó hangot, ha egy vesszővel ráütök; első esetben a hang tompa, másodikban éles. (Tanító:) – A tehénnek lehet-e ló fia? (Felelet), a lónak tehén fia? (Felelet), a tyúknak lúd fia? (Felelet). Tartsátok meg, hogy az állatok egymástól veszik lételöket s mindegyik azon nemű állattól veszi létét, mely nemhez tartozik.

A beszéd- és értelemgyakorlatot az 1868 évi 38. tc. a népiskolák kötelező tantárgyai közé veszi fel kiemelt helyen: ötödik a tizenhárom között a sorolásban. Magyarországi végállomását a *Népiskolai egységes vezérkönyvek* sorozatban találjuk a harmincas-negyvenes években: *Quint József és Drózdly Gyula: A beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása a II. (stb.) osztályban.* Az előszavakban adott irányítások között újdonságokat is találunk: „A beszélgetésekben feldolgozandó témák a gyermekek játéka, a község belső és külső élete, mesterségek, gazdálkodás, házak, utcák stb. A fogalmak kialakítását rajzoltatással és kézimunkával is támogatja a tanító. – Az önálló beszédbeli előadás fejlesztését szolgálják a tanulók beszámolóí élményeiről.” A magasabb osztályok számá-

⁵Bővebben: *Szabóné Fehér Erzsébet: Az első hazai pedagógia-tankönyv (1797).* Magyar Pedagógia 1981/1.

⁶*Lánghy István: A' Magyar Gyermekek Barátja. . . T. T. Wilmsen Urnak német nyelven szerkesztett 100-ik kiadása után Pesten, 1829. Fűskúti Landerer Lajos betűjével.*

⁷*Nagy László: Beszéd és értelemgyakorlatok. Sárospatak, 1862.*

ra adott utasítások egyre nagyobb igényeket támasztanak. Például: „a beszámolókat úgy irányítsa a tanító, hogy egy-egy konkrét eset elmondása kerekded szóbeli fogalmazás legyen s alkalmat adjon a hozzászólásokra”.

1945 után nem szerepel a beszéd- és értelemgyakorlat a tantervekben, a beszédoktatást – amennyiben van – más keretutasítások irányítják. Hogy ameddig volt, mennyiben volt eredményes is, az ma aligha következtethető ki. Jelentősebb eredmények valószínűleg csak abban a kedvező esetben születtek, amikor az oktatókban is megvolt a kellő rátermettség.

Mindezt azért mondtuk el részletesebben és példákkal, mert a rochow-i koncepció korántsem múlt ki a magyarországi oktatás eszmeköréből. A *Művelődésügyi Közlöny* 1977. 12. számában meghirdetett Édes Anyanyelvünk Verseny-hez adott *Szempontok* között bukkan fel ismét: „A szóbeli feladat: egy kb. 3 perces beszédműnek . . .⁸ nyilvános előadása . . . A téma élményszerű legyen . . . mindenképpen eléggé konkretizált . . . lényeges kívánalom . . . A beszédműhöz választott szó- és kifejezésanyag . . . a szemléletesség és hatásosság eszközeinek alkalmazása és odavalósága.” A hasznossági szempont is átmentődött a jelenkori munkaerőgazdálkodásnak megfelelően értelmezett formában: „A témát minél konkrétan válasszuk meg, pl. készítsen a versenyző háromperces hozzászólást az ifjúság őszi társadalmi munkájának jelentőségéről abból az alkalomból, hogy a szomszédos állami gazdaság iskolájuk KISZ-szervezetét az almaszüretben való közreműködésre kérte fel.”

Összegezőként most már határozottabb formában ismétljük, hogy a beszéd- és értelemgyakorlat *nem tekinthető szűkebb értelemben beszédoktatásnak*, mert a beszéd itt csak külső eszköze az értelemfejlesztésnek, az élet tényei pontos megnevezésének, valamint a szóbeli rögtönzött közlés mondattani és alaktani helyesség gyakorlásának. Mindez az írásbeli közlésnél is követelmény, viszont *hiányzik* azoknak a nyelvi eszközöknek a tudatosítása és ügyes felhasználásuknak megtanítása, amelyek csak a beszélt nyelvben léteznek.

2. A rehabilitáció

A hangképző szervek és a teljes beszéd-mechanizmust kormányzó idegek kifogástalan működése a beszéd feltétele és lehetősége. Az esetleges fogyatkozásaik kiküszöbölésével foglalkozó tevékenységeket a beszéd oktatásának széles területéhez számítják. És ez helyes is, mert a némák megszólaltatásával, másrészt egyes hiányzó hangok pótlásával-javításával stb. szerzett évszázados tapasztalatok tanulságai benyomultak az oktatás minden válfajú gyakorlatába, mint nélkülözhetetlen ismeretek. Teljesen kifogástalanul – most csak a hangképzésre gondolunk – még az anyanyelvet is nagyon kevesen beszélnek. A norma alatti hangformálás mellett a dinamikai egyenetlenségeket, ügyetlen levegőpótlást halljuk a mindennapi élet beszéd-gyakorlatában. Akik mint hivatásos beszélők, az átlagon felüli beszéd-minőség kiművelésére törekszenek, a logopédia jól kidolgozott módszereivel érhetnek célt szakértő oktatók irányítása mellett. De ott van a beszéd-szervek működésének tudománya az idegen nyelvek oktatásának a háttérben is: Aki idegen nyelvet tanul,

⁸ A „beszédmű” itt nem a szónoki műfajt jelenti, hanem egy tartalmilag önállóbb szóbeli közlést, függetlenül annak rövidebb vagy hosszabb tartamától.

az a célnyelv egyes hangjait illetően néma vagy beszédhibás, mert a kezdet kezdetén csak hibásan, vagy egyáltalában nem tudja előállítani azokat a hangokat (hangsorokat), amelyek nincsenek meg anyanyelve hangállományában. A szótárakban és az idegen nyelveket tanító munkákban az ilyenféle utasítások, mint: „A nyelv hegye a két fogsor közt helyezkedik el, s enyhén a felső metszőfogakhoz támaszkodik, de anélkül, hogy a levegő útját teljesen elzárná. Ugyanakkor a nyelv két oldala a rágófogak belső felét érinti és itt teljesen elzárja a levegő útját. A magyar nyelvben ilyen hang nincs.”⁹ Előállításá megtanításában a rehabilitációval járó kutatómunkának is része van. A nyelvi fonetika is sokat köszönhet a logopédiának.

A javító beszédoktatás természetesen korántsem olyan doktrína, mint ahogyan esetleg az előbb idézett hang-meghatározás alapján tűnhet. Mert ha igaz is, hogy a gyógy-pedagógus munka közben magyaráz, találó szavakkal tudatosítja a hangformáló izmok mozgását; szükség szerint felhasznál, bevet minden ügyességet, fortélyt, amelyeket a gyakorlat sokszorosan igazolt, vagy amit az egyedi esetről ő talál ki. Ha kell, egy kis fadarabbal vagy bármi mással igazítja a szájállást, a nyelvhelyzetet. A kezelt látja saját mozgását a tükörben, és élvezi azt a nagy előnyt – a süket-némákkal szemben –, hogy hallhatja a célhangot. Oktatója normatív artikulációval hangoztatja azokat a szavakat, mondatokat, amelyekben a megtanulandó hang előfordul; ezek megfigyelésére a mindennapi életben felhívja tanulója figyelmét.

Amivel itt érzékeltetni kívántuk az oktatás módját, az főleg egyes hangokra vonatkozik. Viszont a hibás hangképzés, a nem normatív beszédhangzás különféle lehetőségeinek száma szinte megszámlálhatatlan. A gyakrabban előforduló beszédhibákat négy fő csoportba osztják a szakértők: 1. pösze hangképzés, 2. orrhangzós beszéd, 3. dadogás, 4. hadarás. Mindegyiknek változataik vannak, főleg a pösze hangképzésnek. A mai nyilvántartás szerint mintegy 14 a leggyakrabban előforduló beszédhibák száma. A ritkábban előforduló hibák példázására említjük, hogy tudunk olyan esetről is, amikor a javító beavatkozás fiatal nő abnormisan mélyenfekvő hangterjedelmét (bariton) egy kvinttel megemelte.

Figyelemmel arra, hogy a beszédhibák fiziológiai-pszichikai meghatározottságú részleges nyomorékságok, a sikeres javító beavatkozások ideje meglepően rövid. Például konkrét esetben az *sz*, *z*, *c*, *s*, *zs*, *cs*, *r* hangok javítása-pótlása iskoláskor küszöbén egy év alatt történt heti egy, összesen negyven foglalkozással. Egy négy és féléves gyermeknél a *p*, *t*, *m* és *h* kivételével az összes mássalhangzóval baj volt; rendezéséhez másfél év alatt 86 foglalkozás kellett. Egy 20 év körüli dadogását egy év alatt 43 foglalkozással sikerült jelentősen csökkenteni. A súlyosabb beszédhibák (beszédmozgások utánzásának képtelensége, beszédfélelem stb.) kikezelése a szokásos 1 – 1 és 1/2 év helyett 2–4 évre terjedhet.

A beszédterápia a mai magyarországi beszédoktatás legeredményesebb, legjobban kidolgozott ága. A sikeres színvonalat lehetővé tette, hogy az 1894 óta működő Beszédjavító Intézet átvette az 1802-ben alapított váci Siketnémák Intézete tapasztalatait és a gyakorlaton alapuló szakirodalmát. Utóbbi viszont már a két legnagyobb magyar fonetikus: *Kempelen Farkas* és *Simon Antal* klasszikus műveire támaszkodhatott.¹⁰

⁹ *Sobieski Artúr–Várady László*: Rendszeres spanyol leíró nyelvtan, Hangtan. Terra, 1964.

¹⁰ *Von Kempelen, Baron Wolfgang*: Mechanisme de la parole suit d'une description de la machine parlante. Vienne, 1791.

A rehabilitációs beszédoktatás további ékessége és páratlan előnye eredményességének ellenőrizhetősége. Hogy a régi beszéd- és értelemgyakorlat tantárgynak, vagy a mai beszédszakoktatásoknak mi volt, illetve mi a pozitív társadalmi kihatása, mennyiben emelték a nyelvi orális közlések minőségét, arról lehet különböző véleményeket cserélni. De hol van mindez attól az egyszerűségtől, kétségtelen felismerhetőségtől, hogy valaki, aki nem tudott például *c* hangot ejteni, vagy csak hibával, a rehabilitációs beavatkozás után tud nyelvi standard-értékű *c* hangot képezni, amikor arra szükség van.

A hangképzési folyamat egészének működészavaraival, és olyan hibákkal, amelyek az előbb röviden ismertetett beszédjavítás hatáskörén kívül esnek, az orvostudományon belüli *foniátria* – a fül-orr-gégészet egyik részterülete – foglalkozik. A gyógyításnak van *oktatási* mozzanata is, mert a kezelő orvos a mindenkori elváltozáshoz szabott *hanggyakorlatokat* végeztet, és pszichoterápiás hatású beszélgetéseket folytat a beteggel. A tanító–tanuló viszony ily módon is érvényesül a foniátriában.¹¹

Az élő szervezet egészséges hangadása nyelvi értelemben nem közvetlen alkatrésze a beszédnek, de az eltorzult beszédhangzás az érthetőséget (a jelek akusztikus felfogását) kisebb-nagyobb mértékben csökkenti; a rossz vételt a negatív esztétikai hatás még fokozhatja. Így kerül a foniátria közvetlenebb kapcsolatba a beszéd hivatásos és közönséges gyakorlatával. Ma már hatásos módszerekkel rendelkezik; meg tudja szüntetni a különböző eredetű rekedtségeket, az eltúlzott vagy túl laza izomműködést visszavezeti a természetes mozgásokhoz, gyógyítja a pszichogén eredetű és a túleröltetésből származó károsodásokat, és még sok másfajta rossz elváltozást.

3. A hivatásos beszélők kiképzése

A különleges, meghatározott célú nyilvános teljesítményekre előkészítő oktatásban a nyelvközösség tagjainak legfőljebb egynegyed százaléká, vagy még annyi sem érdekelt. A tanulók száma jóval alatta van a rehabilitációs oktatásban részesülők számának. A Beszédjavító Intézet becslése szerint 3,6% a beszédhibások arányszáma. De még ha ezeknek csak egy tört része szerveződött is be a ma már országos logopédiai hálózatba, számuk akkor is sokszorosa a különleges beszédtanfolyamok résztvevőinek.

Kiknek van szükségük a szóbeli közlés valamilyen sajátos stílusú elsajátítására, a beszélés eszközei fölötti fokozottabb uralomra? Tágabb értelemben mindenkinek, aki nyilvánosan előszóval ismereteket közöl, írók és költők műveit adja elő, vagy bárhol hallgatóság előtt nyilvánosan és rendszeresen beszél.

Az iskolák összes fokozatának oktatóit, a gyakorló jogászokat, a népművelőket mégsem soroljuk ide, mert nekik – ha vannak is előadói sajátosságaik – a *mindenki* beszédének helyes modelljeit kell terjeszteni akusztikus példaadással. Ez egyik feladatuk.

Különleges, csak bizonyos alkalmaknál és helyeken használható beszédmódot a művészi előadásra kiképző főiskolák növendékeinek, és az ún. tömegkommunikációs

¹¹ A foniátria további oktatási vonatkozásait illetően l. még *Frint Tibor–Surján László*: A hangképzés és zavarai. Beszédzavarok, 1969.; *Frint Tibor*: Hangképzési zavarok rehabilitációja. Előadás a Rehabilitációs Társaságban. 1973.; *Wendler, Jürgen–Seidner, Wofram*: Lehrbuch der Phoniatrie. Leipzig, 1977.

központok állandó munkatársainak (a rádió-televízió hír- és műsorközlöinek, helyszíni tudósítóinak, a telefonközpont különféle közérdekű szolgáltatóinak stb.) kell el-sajátítaniuk. Idesoroljuk a leendő logopédusokat is, mert önekik mindent tudniuk kell a hangadásról; tudásuk és oktatói gyakorlatuk nélkülözhetetlen kelléke a különleges beszédoktatásnak. A közéleti szónokoknak is ebben az oktatásban kellene részesülniük.

A színész másképpen beszél mint a szavalóművész, a szónok hangadását sem lehet összetéveszteni a telefon pontos időjelzésének dinamikájával. Mind különböznek egymástól, és valamennyien közösen a köznyelvi beszédhangzástól. Irodalom- vagy általános történetet nem lehet előadni azzal a csökkentett dinamizmussal, amellyel a rádió-televízió híreket felolvassák.

Annyiféle különleges beszédoktatás van, amennyit a gyakorlat megkíván. Az igen nagy különbségek ellenére a különféle oktatásoknak teljesen azonos törekvéseik is vannak, mert például a *Hunfalvy Pál* által kitűnően meghatározott eszmény: „Mint hogy mennyiséges a' mi nyelvünk, azt a' művészies beszéllő és szavaló úgy tartozik ejteni, hogy az éles fül szinte megolvashassa a' bötüket. Ha nem bírjuk mindig annyira kivenni a' hangokat, az onnan van, hogy a' helyes magyar beszéd és szavalás gyéreb, mint kívánatos volna” változatlanul érvényben (*Hunfalvy kritikájával együtt!*).^{1 2} A levegő elhasználásának és pótlásának tudatos fegyelem alá rendelését is nagyjából egyformán tanítják. A tájékozottabb oktató a hindu jögi légzés valamelyik változatában való jártasság megszerzését is ajánlja. A mondati szerkezetnek megfelelő értelmes tagolásra, és felolvasás esetén az „előreolvasásra” hívják fel a figyelmet. Gyakoroltatják a kényesebb mássalhangzó és magánhangzó torlódások el nem sietett, de sima kivitelét stb.

Az oktató-begyakoroltató különleges hangadások és technikák – amelyek egy homogén beszédstílus szorosabb vagy tágabb követelményei – sokfélék lehetnek. Igen érdekes a színész és a távközlési hírfelolvasó (vagy hírmagyarázó) feladatának szembeállítás. A színészt vagy szavalóművészt meg kell tanítani arra, hogy az intonáló eszközök technikailag tökéletes használatával az előadott mű indulati lefolyását érzékeltetni tudja hallgatóival. A hivatott színész az előadás pillanatában talán még valóságosan is érzi a felmutató kedélyállapotot, de személyes magánéletében többnyire semmi köze hozzájuk. A hírfelolvasónak viszont azt kell a fölényes biztonság fokáig megtanulnia, hogy beszédében nyoma se legyen valamiféle személyes motívumnak, véletlenül sem történhessen meg, hogy egy kötéssel, hangsúllyal, szünettel, hangszínnel stb. olyan jelentést, illetve értelmet adjon hozzá a hivatalos közleményhez, amely abban nincsen. Akkor van feladata magaslatán, ha még aznapi hangulata sem érződik beszédén.

Ha csak a beszéd élettani-fiziológiai kiviteléről van szó, a legtöbbet a logopédus-jelöltnek kell megtanulnia; a beszédjavító oktató mindenkit kiszolgál, mert nemcsak a hiányzó hangokat tudja pótolni, hanem ha kell, szükség esetén *megtanítja a színészt dadogni vagy más hibával beszélni* stb., ahogyan a szerep megkívánja. Az ilyen oktatói képességek és

^{1 2} *Hunfalvy Pál*: A' magyar helyesírásról. II. A hangsúly. = Magyar Nyelvészet, Pest, 185. A „megolvashassa a' bötüket” természetesen az *ejtendő* hangok teljes értékű hangoztatására vonatkozik. Nem tévesztendő össze a mai „betűolvasás” terminusszal, amely gyakran előforduló hibát jelöl, amikor például a „gyöngytyúk” írott hangjel-sort valaki a második gy hangoztatásával olvassa fel, vagy mondja, holott ez a hang ebben a környezetben nem hangzik.

lehetőségek természetesen melléktermékei a tanulmányokkal megszerzett széles körű ismereteknek és a rehabilitáló gyakorlatnak.

A különleges célú beszédoktatás és a foniátria határán van az énekművészek és általában az énekesek beszédhangképzése. Célja preventív: „a beszédapparátusban nem szükségszerűen létrejövő feszülések és merevedések teljes kiküszöbölése”, illetve a hibás mássalhangzó-képzés megelőzése. Az erőltetett hangképzés előbb-utóbb a hangszalagok finomabb mozgását megtámadja. Az eredmény: az énekhangokhoz zörejhangek társulnak, az éneklés elveszti eredeti rugalmasságát, tiszta csengését. Az énekes akkor tud vigyázni zenei hangjaira, ha többek között képzett szakértője a beszédhangok könnyű előállításának. A szöveges énekzene előadása egyes nyelvekben csak akkor sikerül elégtőn, ha az énekesek megfelelő beszédhang-technikával győzik a felmerülő nehézségeket. *Tudniok* kell arról – az ösztönösség nem elég –, hogy az ének- és beszédhang folyamatos egyidejű előállításánál ütközés, egymás-korlátozás esetén az énekhang az erősebb, az *kényszeríti* a beszédhangot alkalmazkodásra. A különböző nyelvek fonetikai alkata, pontosabban a magánhangzók és mássalhangzók eloszlása és az egynemű hangok torlódásának alakulásai, nem egyformán alkalmasak az énekhangokkal való társulásra.

Annak ellenére, hogy az előszóbeli irodalmi-művészi előadás tanításának évszázadot meghaladó hagyománya és esztétikai-oktatói irodalma van Magyarországon is, a színpadi beszéd és a lírai műfajok előadása nemcsak hogy nem fejlesztette ki saját stílusát, hanem sokszor nem méltó a megszólaltatott írói alkotások rangjához. A szavalóstílusról *Kosztolányi* igen tartózkodóan nyilatkozott.¹³ Nem a kifejező eszközök esetleg rosszul értelmezett egyéni felhasználásáról van szó, hanem egy homogén nyelvi standard hiányáról, amely minden teljesítményre nézve kötelező. A szakoktatás¹⁴ régebben sem tudott és ma sem tud átfogó vezérfonalat adni az előadóművészi pályára készülők kezébe. Az utóbbi évtizedekben számos, gyakorlatilag jól értékesíthető önálló munka vagy cikk formában közzétett hozzászólás jelent meg a színpadi beszédéről és a „versmondás”-ról. Valamennyiből hiányzik – illetve ha nem, akkor megközelítően sem elégséges – azoknak a döntő fontosságú nyelvi eszközöknek legalább a hozzávetőleges ismertetése, amelyek *csak* a hangos beszédben léteznek. Hogy az oktatás fehér foltjai ellenére mégis kerülnek jelentős előadóművészek, akik természetes könnyedséggel alkalmazzák az egyébként bonyolult hangsúlyozási rendszert, kis dinamikai különbségekkel hatásosan érzékeltetik a

¹³ „Azt állítják, hogy józanul, egyszerűen mondjuk el verseinket, tulajdonképpen ez a magyar szavalóstílus. Én azonban ezt csak a közelmúlt kordivatjának tartom, csökevény visszahatásának egy másik kordivat ellen, mely a színpadhasogatást hozta ide a szomszédból. E két véget között ingadozott szavalásunk, anélkül, hogy nyelvünk szelleméből természetesen fejlesztettük volna ki.” *Kosztolányi Dezső*: Ábécé a hangról és szavalásról = ÁBÉCÉ, Gondolat, 1957. A legutóbbi Ady és József-évfordulók szavaltatai megmutatták, hogy Kosztolányi kritikája óta a helyzet változatlan.

¹⁴ Tanulságos összehasonlítani a nyelvészetet illetően műkedvelő *Egressy Gábor*: A beszélő hang zenei változatai és fegyelmezése; A jelképző hang szerepe művészetünkben; és más írásaiban (valamennyi = Magyar Színházi Lap 1860.) sok példával alátámasztott helyes felismeréseit *Mátrai Gábor* már megjelenésekor avult nézeteivel: A rendszeres szavalattan alaprajza c. munkájában. (Pest, 1861.) Egressy szakszerűtlenül előadott magyarázataival elsőnek állt ki a nyelvi ép beszédhangzás mellett olyan korban, amikor a nyilvánosság előtt kötelező volt eltorzított hangon, patetikus túlzásokkal beszélni.

költő gondolatát, nem használják a tartalmatlan előadási sztereotípiákat (az indokolatlan gyorsításokat-lassításokat stb.), az az esetleges szerencsésebb felkészülési körülmények mellett, elsősorban az ép nyelvérzéknek és művészi intuíciónak tulajdonítható.

4. Az általános beszédoktatás feltűnése

A mindenki számára tervezett beszédoktatás gondolata határozottabb formában a harmincas évek végén megindított kiejtési versenymozgalom nyomán merült fel. Ez nem folytatója vagy pótlója a megszűnt iskolai beszéd- és értelemgyakorlatoknak. Annyiban közös azzal, hogy szemben a rehabilitációs és különleges oktatással, mindenkire szól, a nyelvközösség minden tagját érdekeltnek tekinti, és az általános beszédalképesség ki-művelését céljai közé veszi. Egyébként lényegesen különbözik attól, főleg abban, hogy míg a beszéd- és értelemgyakorlatnál a beszélés gyakorlati megvalósítója és ellenőrizhető kifejezője az élet egyszerű tényeiben való helyes eligazodásnak, a fogalomalkotás fejlődésének, az újabb törekvések szemléletében a beszéd a bármilyen tárgyú és célú nyelvi közlés legközvetlenebb eszköze. Kutatói, a beszédnek mint jelenségnek és cselekvésnek összes alkotórészeit vizsgálják, beszédtudománnyal alapozzák meg munkájukat.

Az oktatás új irányának elvi és gyakorlati körvonalai igen lassan bontakoznak ki. Még általánosan elfogadott neve sincsen, hol beszédtechnika, hol beszédművelés, esetleg beszédtanítás stb. megnevezéssel működik. Terminológiája egyelőre bizonytalan, kereső. Mindez magától értetődő következménye annak, hogy a köznyelvi beszéddel való foglalkozásnak és általában a beszéd tüzetesebb nyelvi feldolgozásának kb. 1950-ig igen gyérek az előzményei. A nyelvtudomány marginálisan kezelte a beszédet, még a hivatalos nyelv-művelés területéről is kizárta. Ma, a szükséghez képest szegényes fejlődés után is, már furcsán hat, szinte elképzelhetetlen, hogy a Magyar Tudományos Akadémia 1932-ben tartott nyelv-művelő tárgyú sajtóértekezletén ismertetett tizenkét pontban a beszélt nyelv kérdései jóformán szóba sem kerültek. A nagy példányszámban megjelent *Magyarosan* folyóirat (1932–1948), amelyet az Akadémia Nyelv-művelő Bizottságának tagjai szerkesztettek, igen-igen ritkán foglalkozott olyan kérdésekkel, amelyek csak a hangzó nyelvben fordulnak elő.

Sajnos, nem mondhatjuk azt, amit szeretnénk, hogy ti. mindez már a múlté, időnként ne vesztegessük a velük való haszontalan foglalkozással, mert a hangzó nyelv ügyét gátló akadályok közben eltűntek. Hogy az inkább az írott nyelvre koncentráló konzervatív nyelvtudományt és oktatási gyakorlatot korszerűbb irányok váltják fel, azt mint kétségbevonhatatlan fejlődést – ha kissé vontatott is – el kell ismerni. De az idejében el nem végzett munkát *ma* kell pótolni, a múlt jelenben ható nem kívánatos következményeit csak így lehet likvidálni.

Kedvező jelenség a szakirodalom fejlődése. Olyan munkák jelentek meg, mint például A tanári beszéd hangalakja (Bakos József), Beszédhangjaink kapcsolódása (Elekfi László), Beszédtechnika a tanítóképzésben (Hernádi Sándor) stb. Kidolgozásuk és gyakorlati felhasználhatóságuk esetenként változó, de a *tény, hogy vannak*, a pótlás szándékát és a korszerű fejlődést bizonyítja. A *korszerű fejlődést* idézőjelbe kellett volna tennünk, mert egy kb. félévszázados lemaradás van (ha nem több!) a fejlett beszédkultúrák hasonló műirodalmával szemben.

Vizsgáljuk meg az új irodalom tematikáját egy találmányra kiragadott önálló munka anyagának elemzésével. Az egyes tételeknek a beszédhez való viszonyát mindegyiknél közvetlenül utánuk zárójelben foglalva értékeljük. Itt kérnünk kell az olvasó szíves türelmét, mert ha csak az általánosságoknál maradunk, nem tudjuk jellemezni az új törekvések jelenlegi fejlettségi fokát.

1. Fogalmazás. (Ez azért is, hogy az első helyen van, a rochow-i koncepció lezártja. Egyébként a nyelvi közlés általános vejejárója; akár írunk, akár beszélünk, valamilyen módon fogalmazunk.) 2. Kidolgozás. (A szó jelentése folyamatra utal, még pedig olyanra, amelyhez viszonylagosan több idő kell, tehát még mindig az írásnál tartunk.) 3. A beszéd fiziológiai feltételeinek ismertetése. (Ez végre csakugyan csak a beszélésre vonatkozik, közelebbi hovatartozását illetően főleg fonetikai érdekű.) 4. Szókészlet. (Az általános nyelvi fejlettségen túlmenően annyiban közelebből beszéldeérdekű, hogy rögtönzéseként hogyan sikerül a szükséges szavak mozgósítása.) 5. A beszélő szervek harmonikus együttműködése, azaz beszédtechnika. (A munka legcélbatalalóbb fejezete.) 6. Hang, szó, mondat. (A beszédhangsor tagolására vonatkozó fonetikai ismeretek.) 7. Mondatépítés. (Az intonáló eszközöknek jelentős szerepe van a mondat szerkezeti egységeinek jelzésénél; a beszélt nyelvben olykor *csak* az intonáló eszközök tájékoztatnak.)

Az első, ami feltűnik: az új irányzatot még erősen befolyásolja az írott nyelv eszméje. Erre mutatnak az ilyen nem egészen világos terminuszok, mint „szövegfonetika”, „mondatfonetika” stb. Tulajdonképpen nem az írott nyelv fogalmának közelségével van baj – az írott nyelvet nem lehet és nem is kell teljesen kirekeszteni a beszédre koncentrált foglalkozásból –, a hiba ott van, hogy az *irány* nem természetes. Ugyanis nem az írott nyelvből kiindulva kell szemlélni a beszédet, hanem fordítva. Ha meg akarjuk érteni a beszédet és tanítani, ajánlatos abból az őállapotból kiindulni, amikor csak orális és rögtönzött nyelvi közlés létezett. Hogy egyelőre még milyen mélygyökerű a beszéd-oktatásban az írott nyelv, annak meggyőző példája az egyik újabb kézikönyv lajstroma *A beszédmű fajtái* gyűjtőfogalom alatt: az elbeszélés, a leírás, a leíró elbeszélés, a jellemrajz, a kádervélemény, a meghívó, a levél, a följegyzés, az ismertetés, a jelentés, az önéletrajz, a jegyzőkönyv, a kérvény, a beszámoló stb. A szerző megjegyzi ugyan, hogy „A felsorolt műfajok egyike-másika inkább írásbeli.” – mi úgy tudjuk, hogy túlnyomó többségük csak írásbeli, vagy csupán kivételes kényszerhelyzetben léteznek felolvasott alakjuk. – Emlékeztetjük az olvasót arra, hogy szerény szemlénetet a „beszéd”, a „beszélés” meghatározásával kezdtük. Úgy látszik, erre még sokáig szükség lesz.

Az új irány másik feltűnő jegye, hogy valamiféle általános szintézisre törekszünk, mindent szeretne összefoglalni, ami a beszéddel összefüggésbe hozható. Ezen az úton egy oktatási szektorba halmozódnak föl a rochow-i hagyományok maradványai, a nyelvi közlés általános formatana, stílusztika, fonetika, logopédia, intonáló eszközök, különleges beszédalkalmak kérdései és még sok egyéb más. A teljességre törekvést elvben helyeselni kell, de túlméretezett tárgyalása a határterületeknek több kárt okoz, mint amennyi haszonnal járhat. A figyelem szétforgácsolódását nem számítva, a beszédoktatást nem érdemes olyan ismeretek előadásával terhelni, amelyek más tantárgyakra tartoznak.

A nyelvileg is helyes beszédképesség kiműveléséhez akaraterőn kívül sok időre is szükség van. A beszédet ugyanis nem lehet pusztán szabályok és elméletek előadásával oktatni; a helyes hangzásmodellek előállítását mind egyénileg, mind közösen gyakoroltatni kell. A

résztevők nemcsak oktatójuk, hanem egymás teljesítményét is figyelik, majd beszéd-felvételek és később rögtönzött beszédteljesítmények segítségével gyakorlatilag is ki-próbálják megszerzett ismereteik biztonságát, a fölöttük való uralmat. Más módszer aligha lehet eredményes.

Feltűnő, hogy mennyire hiányos az intonáló eszközök¹⁵ ismertetése a múltban és a ma rendelkezésre álló jegyzetekben, tankönyvekben. Elismerjük, hogy a pedagógiának nemigen volt mit átvennie a tudománytól ezen a téren. *Brassai Sámuel* elnéző humorral jegyzi meg egy évszázaddal ezelőtt, hogy „a hangsúly tankönyveinkben távollétével tündököl”.¹⁶ A jelenleg használt két fonetikai tankönyvben (*Laziczius Gyula: Fonetika* 1944; *Papp István: Leíró magyar hangtan* 1971) még a legelemibb ismereteket sem adják közre hiánytalanul szerzőik, sőt, egyes megállapításaik még tévesek is. Az általános iskolák és gimnáziumok számára kiadott *Magyar nyelvtan*-okban már több idetartozó ismeret található: *Molnár Imre: A magyar hanglejtés rendszere* (1954) és *Fónagy Iván–Magdics Klára: A magyar beszéd dallama* (1967) c. önállóan megjelent monográfikus művek értékes kezdeményezésétől eltekintve a köznyelvi intonáló eszközökről ma alig valamivel tudunk többet, mint négy-öt évtizeddel előbb. A hangsúlyozást, a hanglejtést, a szakaszokra tagolást stb. rendszerszerűen, a maguk teljességében mind a mai napig nem vette állományba a magyar nyelvtudomány. Az eddig megszerzett ismeretek dokumentálása szegényes, hangos példatár egyelőre nem létezik, vagy ha valahol készítettek ilyenemű gyűjteményt, az a nemzeti közösség számára beszerezhetetlen; nincsen köz-forgalomban. Mindezek következményeként magától értetődő, hogy a nem magyar anyanyelvűek számára kiadott magyar nyelvkönyvekben az intonáló eszközök ismertetése csak hiányos lehet.

A mai magyarországi oktatás alsó, közép és felső fokán a beszéd oktatása nincsen megszervezve. Ez azt jelenti, hogy kedvezőtlenebb esetben úgy is végig lehet haladni az összes iskolatípusokon, hogy a magyar *csak mint írott nyelv fordul elő a tantárgyak között*. Tapasztalatból tudjuk, hogy az egyetemre felvett hallgatók közül igen sokan nem tudják pontosan megkülönböztetni a hangsúlyt a hanglejtéstől, a szakaszok létezéséről meg éppen nem is tudnak. A beszédnek és azon belül csak a beszédben létező nyelvi eszközöknek rendszeres tantárgyszerű előadása jelenleg egyedül a tanítóképző intézetekben és a tanárképző főiskolákon van megszervezve.

Idő telik el, míg megjelennek a beszédoktatás fejlettebb vezérkönyvei, amelyekben az van, ami szükséges. Az eddig megjelent – egyelőre inkább jószándékú kísérletnek tekintendő – munkákat pártolóan kell fogadni. Ha egymás mellé állítjuk őket megjelenésük időrendje szerint, a kívánatos irányban való fejlődést, ha az lassú ütemű is, el kell ismernünk.

¹⁵ A nyelvtudomány a hangsúlyozást és általában a hang erősségének változásait, a hanglejtést, a beszédhangsor szakaszokra tagolását, a szünetet, az időviszonyokat (tartam, sebesség, ritmus stb.), a hangszínt és egy-egy nyelv hangállományának sajátos hangzási lehetőségeit sorolja az intonáló eszközökhöz.

¹⁶ *Brassai Sámuel: Szórend és accentus = Értekezések a Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Széptudományok Osztályának köréből. XIV. 1888/9.*

A lehető teljesség igényének eleget téve foglalkoznunk kell még az *ejtésversenyekkel*. Általános nevelési hasznukat tételesen nem mondták ki, de jelentőségüket kezdettől fogva abban az értelemben méltatták, hogy a legjobbnak elismert teljesítmények az egész nyelvközösség számára követendő példák. Arra már kevesebben gondoltak, hogy ki, miben és hogyan fogja követni azokat a mindennapi beszédében. Az első versenyek oktatási mozzanata azáltal érvényesült, hogy a bíráló bizottság tagjai részletesebben elemezték az átlagteljesítmények hibáit, és ennek nyomán kezdtek foglalkozni azzal a feladattal, hogy a súlyosan megrongálódott köznyelvi beszédhangzást milyen módon lehet a *magyar nyelv alkati sajátosságainak* megfelelő szintre emelni. A versenymozgalom akkori irányítói – mint később az 1965. évi egri tanácskozás résztvevői – határozati javaslatokat dolgoztak ki, amelyeknek eredményeként felszólították a társadalom különböző szerveit a hangzó nyelv javítására. Nem tudunk arról, hogy a tervezett felszólítások a valóságban is megtörténtek-e vagy sem, de azt már tudjuk, hogy ha meg is történtek, vajmi csekély lehetett az eredményük. Alaptalannak bizonyult az a feltételezés, hogy a kiejtési versenyek számottevően befolyásolhatják a hangzó köznyelvet. Ma a köznyelvi beszédhangzás még a beszéd útján történő közlés hivatásos helyein is minőségileg romlottabb, mint az ejtésversenyek megindulása idején volt.

A nyelvtudományt és művelői fejlődését maximális jóindulattal méltató Bárczi Géza nagyon tartózkodóan nyilatkozott az ejtésversenyekről általában. A maga idején döntő jelentőségű megállapításait idézzük:

„Versenyeket rendeznek a szép magyar kiejtés ápolásának, fejlesztésének érdekében. Ez helyes és szép; magam is évek óta működöm ilyen verseny lebonyolításában. Valami, nem is éppen kis hiba azonban van itt: senki sem állapította meg kötelező vagy akár elismert érvénnyel a szép magyar kiejtés pontos, részletekbe menő szabályait. Míg ez meg nem történik, a versenyek kissé ingatag alapokon állnak. Előfordulhat, hogy valami összbemérés, melyben része lehet a szép hangnak . . . stb. irányítja a bírálók ítéletét. Nagyon is időszerű volna tehát megállapítani a helyes magyar kiejtés szabályait, s ezeket – kíméleti idő után – kötelezővé tenni színész, rádióbemondó stb. számára. Egyelőre ez jámbor vágyálom”.¹⁷ Mind a kiejtési szabályokat, mind a bírálókat illetően a helyzet Bárczi megállapításai óta mit sem változott. Hogy a versenyek egyébként is alkalmatlanok a köznyelvi intonálás kívánatos irányítására, azt az idő már megmutatta. Az egyes versenyek szűkebb nyelvész-köri érdeklődést is mérsékelten keltenek, a rádió-televízió nem közvetíti őket; így még legcsekélyebb példaadási lehetőség és ösztönzés sincsen meg. Bárczi bizalmatlanságát nagy tudóshoz illő szerény fogalmazásba rejti; ezáltal fokozottabban érződik, hogy kétségbe vonja a bírálók illetékességét.

Egy másik alkalommal már elmondtuk, hogy a versenyek ma túlnyomóan felolvasások, szemben a szabad rögtönzéssel, a versenyző saját gondolatainak azonnyombani orális kifejezésével. A felolvasás-versenyzés inkább a különleges beszédoktatásnál lehet hasznos. A mai gyakorlat egy további példa arra, hogy milyen nehéz az írott nyelvtől elszakadni.

*

¹⁷ *Bárczi Géza: Hol tart a magyar nyelvtudomány? = Valóság, 1964. 5.*

Szemlénkkal csupán a meglévő tények ismertetésére vállalkoztunk. Egy ponton sem kívántunk kedvezőbb benyomást kelteni annál, mint ami lehetséges. A *beszéd- és értelemgyakorlat*-ról feltettük, hogy a maga módján fejlesztette a beszédkészséget. Fejlett elméleti alapjai és irodalma biztosítja hitelét, többen még ma is általa vélik megoldhatónak az értelmes szóbeli előadás kiművelését. A *Rehabilitáció* gyakorlati eredményei önmagukért beszélnek, biztos módszerrel és elsőrendű oktatókkal rendelkeznek. A *Hivatásos beszélők kiképzése* egyes intézményeknél szervezett formában létezik meghatározott beszédstílus iránti szükséglet fedezésére. Az idetartozó oktatási mód sajátos alkalmi felépítmény a nemzeti nyelv alkata szempontjából több-kevesebb hibával és hiánnyal. Lényeges segítséget kap a logopédia gazdag hangképző gyakorlatától. Nyelvilag nem lehet jobb annál, mint amennyit át tud venni a ma jobbnak tartott köznyelvi formákból és a tudomány felkutatható megállapításaiból. Az *általános beszédoktatás* valójában még nem létezik, csupán szükségességének gondolata merült fel. Hogy céljának megfelelő kötelező tantárggyá lehessen, annak összes feltétele egyelőre hiányzik. Nincsenek oktatói és tankeönyvei, és ezért módszerének kidolgozása is a jövő feladatai közé tartozik.

Fejlődésének és felállításának akadályai között eddig nem említettük a legnagyobbat: egy bizonyos, beszélt nyelv minősége iránti – Kosztolányitól is felrótt – közömbösséget, amelyet nem mindig könnyű észrevenni a jogos kifogások állandó hangoztatása mögött. De tudomásul kell venni; olyan nép nyelvi ügyéről van szó, amely száz év alatt sem rakta fel az írógépre¹⁸ hiánytalanul saját beszédhangjainak (fonémáinak!) jeleit. A technikai nehézségeket ennyi idő alatt el lehetett volna háritani.

Kedvező jelnek tekintjük viszont, hogy a mindennap használt köznyelvi élőbeszéddel kapcsolatban az egyik beszédművelő kiadványban nyíltan kimondják a szerzők: „Annak a bonyolult törvényrendszernek a megfejtése, kihámozása, amely mindennapi, tömeges beszédgyakorlatunk mélyén rejtőzik, a nyelvtudomány művelőinek a feladata.”¹⁹

Más oldalról hivatalos álláspontnak fogadjuk el egy szaklexikon *beszéd* cikkének megállapításait: „A beszéd elsajátítása és fejlesztése hosszú folyamat, rendkívül fontos pedagógiai feladat a gondolkodás és az egész személyiség nevelése szempontjából is. Meg kell tanulni . . a helyes beszéd technikáját, a megfelelő hangsúlyt, hangerőt, hanglejtést, . . ideális tempóját . . Az élőbeszéd fejlesztése viszonylag elhanyagolt . . E feladat megoldására a pedagógusokat külön is fel kellene készíteni.”²⁰

A kifogástalan eszmei alapvetés tehát már rendelkezésre áll, és amennyiben a tudományos kutatás és az oktatástervezés vérkeringésébe a helyes felismerések aktív serkentőkként átmennek, akkor is évtizedek szervezett munkája után számíthatunk arra, hogy a köznyelvi beszéd minősége legalább az élőszóbeli közlés fórumain egy lényeges fokkal magasabb nyelvi szintre emelkedik.

¹⁸ [Az írógép] „már Budapesten is használatban van a Ferencz-csatorna-vállalat igazgatósági irodájában”. = Vasárnapi Ujság 1879. 29. számában Az írógép c. cikk utolsó mondata. (u és i rövid!)

¹⁹ Rónai Béla–Kerekes László: Nyelvművelés és beszédtechnika. Tankönyvkiadó, 1977.

²⁰ Pedagógiai Lexikon, Főszerkesztő Nagy Sándor, Akadémiai Kiadó, 1976–1979.

AZ OKTATÁSTERVEZÉS KORLATAI ÉS LEHETŐSÉGEI

„Az oktatástervezés: a politikai célok átfogalmazásának folyamata operatív stratégiává és célokká a fennálló oktatási rendszer gondos vizsgálata alapján. . . .”

(„Nézzünk szembe a jövőnkkel . . .”
UNESCO, 1977)

A társadalmi reprodukció és innováció folyamatában a személyiség fejlődésének hatékonysága és sikere jelentős mértékben függ a nevelés elméletének és az oktatás-képzés gyakorlatának színvonalától. Az intézményes művelődés és a társadalmi-gazdasági fejlődés közötti összefüggések felismerése eredményezte, hogy a pedagógiai gyakorlat teljes keresztmetszetében világszerte kutatják a fejlesztési lehetőségeket. A pedagógiai gondolkodást egyaránt foglalkoztatja az oktatás-nevelés mikro- és makroszintű folyamatai megismerésének problematikája. Érthető módon a legszélesebb szakmai közvélemény által mindenkor érdeklődéssel figyelt téma a társadalmi gyakorlatra való felkészítés „lüktető kerete” az oktatási rendszer. Különösen igaz ez jelenünkre, amikor már-már divattá vált a vitatkozás nevelési rendszerünk vélt és valós ellentmondásairól. Nem véletlen az sem, hogy minden oktatáspolitikai fórum – legutóbb „A közoktatás fejlesztésének kérdései” konferencia – kihangsúlyozza, hogy a társadalmi és gazdasági tényezők változásai mind határozottabban indokolják az oktatási rendszer dinamikusabb fejlesztését.

Az utóbbi másfél-két évtizedben jelentősen megváltozott hazánkban az iskolázás. Szinte teljessé vált az alapiskoláztatás, egyre általánosabb a középiskolai oktatás iránti társadalmi igény. Átalakultak a szakmai felkészítés mennyiségi és minőségi összetevői, s a felsőfokon végzett szakembereknek a foglalkoztatottak összességéhez viszonyított aránya ma már gyorsabban növekszik, mint a nemzeti jövedelem volumene. A társadalmi fejlődés eredményeivel függ össze az a tény is, hogy egyre inkább megfogalmazódik az oktatás és közművelődés tartalmi és strukturális egymásraépülésének szükségességének. Egyre komplexebb az oktatás–művelődés társadalmi folyamata, melynek analizálásában, leírásában, kritikai elemzésében számottevő eredmények születtek, mégis a közoktatás irányítására, fejlesztésére vonatkozó ismereteink és elképzeléseink szintézisében, a korszerűsítési törekvések realizálásában jelentős előrelépés a legutóbbi években nem történt.

Általánosnak tekinthetjük azt a problémát, hogy a komplexitás fogalma a fejlesztés kontextusában mindmáig kellően nem feltárt, s amikor e fogalmat használjuk csupán a jelenségek, folyamatok soktényezős, bonyolult voltára utalunk. Kétségtelen, hogy a komplex megközelítés igénye az elmúlt időszakban jelentkezett a pedagógiában. Erre utalnak a különböző iskolatípusokban bevezetett „nevelési tervek”, valamint azok a kutatások, melyek a tantárgyközi kapcsolatok optimalizálására, az iskolai és iskolán kívüli nevelési hatások rendszerbefoglalására irányulnak.

Tény ugyanakkor az is, hogy bár az oktatástervezés a komplexitás problematikájával elméleti síkon szembenézett – Tímár János kidolgozta és rendszerezte az oktatás

komplex tervezésének elméleti alapjait¹ –, a tervezés gyakorlatában jelentős változás mégsem történt. Jelenünkben is igaz, hogy: „Az oktatás komplex tervezésének szervezeti és személyi feltételei mindmáig nem alakultak ki. Ez nagy mértékben csökkenti az egymással tartalmilag összefüggő, de párhuzamosan folyó és sokszor csupán esetlegesen kapcsolódó kutatások és vizsgálatok hatékonyságát, nehezíti a munkák eredményeinek szintetizálását, az egyes területeken felvetődő problémák tisztázását, az ellentétes vagy annak tűnő álláspontok építő jellegű megvitatását, a közös álláspontok kialakítását, az eltérő vélemények szabatos megfogalmazását.”²

Jelenünkben olyan helyzet alakult ki a művelődésügyben, amikor az oktatás-nevelés fokozódó komplexitása egyértelműen igényli az oktatás-tervezésének globálisabb megközelítését, figyelembe véve a tanulás iránti társadalmi igényeket, a formális iskolarendszert, az iskolán kívüli tevékenységeket, valamint a foglalkoztatáspolitikai követelményeit. Ugyanakkor az oktatás-tervezés, elsősorban az említett szűkös feltételei miatt, képtelen a globális megközelítést érvényesíteni, s minden időtávú tervezésnél azonos módon az oktatáspolitikai döntéseket részben előkészíteni, részben (a döntések alapján) operatív stratégiává kidolgozni. Így tehát egyidőben fogalmazódik meg az oktatás-nevelés átfogóbb, intenzívebb korszerűsítésének követelménye és a komplexebb oktatás-tervezés iránti igény.

I. Az oktatásfejlesztés általános dilemmái

Az oktatáspolitikában végbemenő, az oktatásfejlesztést előtérbe helyező „váltás” és az oktatás-tervezés szemléletmódosításának aktualitása számos, mihamarabb megválaszolandó kérdést vet fel.

Ilyen stratégiai kérdésnek tekinthetjük mindenekelőtt az oktatásfejlesztés és az oktatás-tervezés közötti kölcsönhatást, amely még napjainkban is alig ismert, annak ellenére, hogy a jövőre vonatkozó elképzelések és döntések kialakítása és elemzése e tevékenységeket egyaránt, sőt együttesen feltételezi. Ha csak a legutóbbi két évtizedet szemléljük, akkor is megállapítható, hogy az oktatás-tervezés egyre nagyobb sikerrel küzd meg a kvantifikálható következtetések problémáival. Ezzel szemben az oktatásfejlesztés jelenlegi – parciális törekvésekkel jellemezhető – gyakorlatában a tervezés a centralizált irányítás, esetenként pedagógiai konzervativizmustól sem mentesen, a stabilizáló törekvések eszközeként funkcionál. A legkülönbébb, pedagógiaiban „átgondolt” iskolakísérleteknél így éppen a tervezés hagyományos momentumai hiányoznak, megválaszolatlanok a mit, ki, mikor, hogyan rendkívül lényeges kérdései. A 70-es évek legismertebb és legelismertebb iskolakísérletéről szóló Gáspár Lászlónak az oktatás távlati tervezéséhez kapcsolódó gondolatai jól kifejezik a mai helyzetet: „Eddig nálunk csak pillanatnyi reformokban gondolkodtak, a korszerűsítést úgy képzelték, hogy nagyarányú, nagy erőfeszítést követő

¹ *Tímár János*: Oktatáspolitikai és oktatás-tervezés. In: *Közgazdasági Szemle*, 1980. 10. sz. 1172–1184. o.

² *Tímár János*: i. m. 1184. o.

reformok hullámoznak egymás után, s ez másként nem is mehet. Nem rendezkedett be az oktatásügy, de kicsit a társadalom sem, a folyamatos korszerűsítésre.”³

A „folyamatos korszerűsítés” kérdésében folytatott széles körű vitákban az oktatásfejlesztés alapelveinek meghatározása elsősorban oktatáspolitikai feladat. Az oktatás korszerűsítésére feltétlen új stratégiát kell kidolgozni, s a munkálatokban a *tervezés*, a *szerkezet*, a *tartalom* és a *módszerek* egyaránt fontos, egymással összefüggésben levő elemek. A felsorolás ugyanakkor mégis kifejez bizonyos sorrendiséget, mivel az oktatás-tervezés feladata meghatározni az oktatáspolitikai döntések sokdimenziós eseményterének korlátait.⁴ Az oktatáspolitikai és az oktatás-tervezés közötti kölcsönhatás tehát korántsem egyszerű ok-okozati összefüggés, hanem olyan dialektikát jelent, mely e komplex tevékenységeket egyidőben és együttesen feltételezi. Ennek nem mond ellent az, hogy az oktatásfejlesztés, s ezzel szorosan összefüggve az oktatás-tervezés legaktuálisabb problémái közvetlenül oktatáspolitikaiak. Tágabb értelemben a társadalmi-gazdasági fejlődés folyamatában kifejeződő igények és szükségletek, valamint a reális lehetőségek közötti egyensúly változásaival, hiányaival függenek össze. Szűkebb értelemben pedig az oktatás-nevelés fejlesztésének ütemével, irányával, a tartalmi és strukturális korszerűsítés folyamatával kapcsolatosak.

A művelődés egészének tervezésekor a centrális elemek döntően tartalmiak, eszméipolitikai meghatározottságuk a lényeges. Mégis a korábbi tervmechanizmus élő hagyományai és az újabb típusú tervezés módszertanának hiánya okozhatta azt, hogy a koncepcionalizáló munkálatok ellenére a közelmúltban átfogó fejlesztési koncepció sem a művelődésben, sem az oktatás-nevelésben nem alakult ki. Sőt, mivel e szférákban a tervezés az intézményi megközelítésben megjelenő és kielégíthető kvantifikált szükségletek leírására korlátozódott, úgy a jelenből visszatekintve ténylegesen komplex tervezésről nem is beszélhetünk.

A távlati oktatásfejlesztés egyik fundamentális problémája éppen abból fakad, hogy az iskolai oktatás-nevelés irányai, programjai hosszú ideig alá voltak rendelve a hosszabb távon jelzett munkaerő-igényeknek. Sajátos helyzet alakult ki ebben a vonatkozásban. Hazánkban a termelés extenzív fejlesztésének szakasza lezárult, s a jövőben az intenzív fejlesztés kerül előtérbe. A munkaerő-tartalékok fokozatos kimerülése ismert, számos problémát felvető kortűnet. Jelenünkre sajátosan jellemző az az ellentmondás, amely a műveltség iránti állandóan növekvő társadalmi-gazdasági igények, valamint az ettől számottevően elmaradó műszaki-technológiai színvonalú munkahelyek által megfogalmazandó követelmények között feszül.

A pályaválasztás, pályaaorientáció megszervezésekor a fiatalok képességeinek és adottságainak figyelembevétele mellett lényeges szempont – különösen a középfokú oktatás szakképzési intézményeit érinti ez –, a népgazdaság munkaerő-szükségletének mennyiségi és minőségi kielégítése. E ponton a tisztán „pedagógiai” gondolkodás már a szűklátókörűség veszélyét is jelenti, mivel a felnövekvő nemzedék munkára történő fel-

³ *Csontos Magda*: „Nem törtem össze csak elfogyott a lélegzetem” Gáspár László a szentlőrinci nevelési kísérletről. In: *Köznevelés*, 1981. 8. sz. 14–17. o.

⁴ Az oktatás-tervezés tárgyának és tartalmának átalakulása, valamint a módszertani integrált fejlesztése és az interdiszciplináris megközelítés igénye, a szervezési és kommunikációs technikák felhasználásával elvileg már lehetővé teszi az alternatív tervezés kialakítását.

készítésének, s ehhez szorosan kapcsolódva a nevelés egészének hatékonyságát nagymértékben befolyásolja az a tény, hogy a társadalmi termelést, munkamegosztást tükrözni hivatott szakmastruktúra „egyenetlen”. Az ipari szakmák, foglalkozások benépesítése egyre inkább problémát okoz.⁵

A középfokú oktatás és azon belül a szakképzés (ne felejtjük el, hogy a középfokon tanulók közel 80%-a szakközépiskolában vagy szakmunkástanuló intézetben folytatja tanulmányait) iránti növekedés tehát ellentmondást is hordoz. Mivel az általános iskolát követő továbbtanulás csak részben tükrözi a valós munkaerőigényeket, kielégítésük foglalkozási feszültségeket eredményez. Az állandó hiányszakmák léte mellett túlképzés jellemzi a középfokú szakoktatást, melynek hatékonysága így alacsony.⁶ Ez a tény a prognosztika felé egy újabb, minőségében is más feladat megfogalmazását jelenti, mivel a beiskolázási arányok előrejelzésének rutinfeladata kiegészül a *hatékonyság* és a *minőség* előrejelzésének a szükségességével.

Az oktatásfejlesztés komplex tervezése – értelemszerűen felhasználja a szakember-szükségleti tervek információit – ugyanakkor szemléletmódjában és irányaiban jelentősen különbözhet az oktatástervezés eddigi gyakorlatától. A globális népgazdasági szintű tervezésen belül ugyanis a lokális rendszerek működésére az optimális szervezethez, csupán esetenként jellemző. A makroszinten megfogalmazott általános stratégiák helyi relevanciája gyakran kétséges. A köznevelés területi szerkezetének távlati fejlesztése éppen ezért *differenciáltan*, a lehetőségek és feltételek tudományos mérlegelése alapján mehet csak végbe. Tehát egy újabb típusú *oktatástervezési szemlélet* kialakítására, s ezzel szorosan összefüggve a *fejlesztési stratégiák tudományos megalapozására* van szükség egyre inkább. E tevékenység az oktatáspolitikai és oktatástervezési dialektikus kölcsönhatásában, az intézményes művelődés rendszerével kapcsolatos problémák megfogalmazásával, a vizsgált (vagy vizsgálható) művelődési folyamatok, jelenségek rendszer-elemzésével, s a tervezés számára történő modellezésével, az alternatív megoldások ki-munkálására alkalmas tervezésmódszertani ajánlásokkal, a *művelődéstervezést* gazdagíthatja, kapcsolódva a népgazdasági szintű tervezési munkálatokhoz és az irányítási rendszer helyi szerveinek tervezőtevékenységéhez.

⁵ Például 1980-ban, a vállalatok által jelzett igények alapján, csak a tervezett felvételi létszám töredékét iskolázták be a szakmunkásképző intézetek olyan hagyományos szakmákban, mint *bányaművelő és gépszerelő, öntő, marós, vasbetonkészítő*. A beiskolázási adatok mellett figyelemre méltó, hogy e szakmákban a lemorzsolódás rendkívül jelentős. A képzés ideje alatt a bányászati szakmákban 38%-os, a kohászati szakmákban 32%-os a tanulók lemorzsolódása. Az építő-, kerámia- és üvegyiparban, a textiliparban is minden negyedik tanuló hátat fordít választott szakmájának.

⁶ Az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjában 1980-ban szimulációs vizsgálatokat végeztünk az iskolarendszerben végzetek és az ipar, valamint az infrastruktúra létszámigényeinek globális megfeleltetésére vonatkozóan. Megállapításaink szerint az anyagi termelésben és az infrastruktúrában jelentkező munkaerőigények exponenciálisan növekednek, s az ezredfordulót követően fokozatosan telítődnek. Ebben az időszakban már kimutatható lesz a túlképzés mértékét csökkentő hatás, mivel az állandósult munkaerőigények következtében a potenciális ismeret (képzettségnek megfelelő, nem aktivizált tudás) fékezően fog hatni az oktatási rendszerre. (Vö.: *Benedek A., Csákány A.: A közoktatás egy lehetséges modellje és számítógépes szimulációja*. MTA PKCs, Budapest, 1980.)

Társadalmunk fejlődésével együtt bontakozott ki a népgazdasági szintű tervezés, mely kezdetben csupán gazdasági tervezést jelentett. Az 50-es évek kezdetén a gazdasági folyamatok lefolyására, a gazdasági szervezetek működésére vonatkozó tervek képezték a tervgazdálkodás lényegét.⁷ Általános érvényűnek tekinthetjük Monigl Istvánnak azt a megállapítását, hogy „... az oktatás eredménye és a gazdasági növekedés közötti kapcsolat szorosabbá válása, továbbá ennek az összefüggésnek a felismerése, valamint a szakképzett munkaerő hiánya, végül az oktatási ráfordítások nagyarányú növekedése volt tehát az a közös alap, amely a munkaerő-szükségleti tervezés és az oktatástervezés kialakulásában minden országban megjelent”.⁸

Ezekben az években az oktatás-nevelés minden elemében változott, tartalmában és szerkezetében, s legfőképpen szemléletében újjáalakult. Ez a folyamat összességében feltétlen progresszívnek tekinthető, ugyanakkor bizonyos elemekben ellentmondásoktól sem volt mentes. Ilyen ellentmondásnak tekinthetjük azt a ma már könnyen megfogalmazható összefüggést, hogy a munkaerő-szükségletek bázisán kialakított és szükség-szerűen újra és újra módosított tervekre épülő oktatás, szükségszerűen tartalmazott bizonytalansági tényezőket. Ennek tudhatók be azok a többé-kevésbé ciklikus lengések, vagy éppen oszcillációk, melyek mind a képzési irányok, mind a beiskolázás változásaiban különösen az 50-es évek derekán jelentkeztek.

Mindez összefüggésben volt azzal a ténnyel, hogy az „oktatástervezés” csupán az iskolából kikerülő, a végzetek ágazati, vállalatonkénti elosztását jelentette. Ezt a funkciót a központi irányítás intézményeként létrehozott – nevében is az adott időszakra jellemző –, Munkaerőtartalékok Hivatala töltötte be 1950 és 1957 között.

A munkaerő-szükségletek szerinti oktatástervezés említett hatásait ugyanakkor nem függetleníthetjük attól a társadalmi-gazdasági jelentőségében és dinamikájában is példanélkül álló folyamattól, mely az általános és a középfokú oktatás kiterjedésében nyilvánult meg.⁹ A hatalmas arányú fejlődés a társadalmi-gazdasági átalakuláson túl, elválaszthatatlan a népesség oktatási rendszeren való áthaladásának alapjaiban történő megváltozásától. Az 1940-ben született népességnek csupán 42,6%-a tanult tovább középfokon (tagozattól függetlenül), ezzel szemben az 1950-ben születettek 78,5%-a már folytatta tanulmányait. Az 1970/71. évi 450 ezer fős nappali tagozati létszám maximuma még mindig az általános iskolát végzetek 77,9–79,5%-os továbbtanulási arányánál jött létre. Bár ez az arány 1976-ra elérte a 90,1%-ot, s 1979-ben már 92,9%, azonban az általános iskolát végzetek száma 1968-tól (143 181) 1977-ig (103 499) folyamatosan

⁷A szocialista iparosítás korszakában oly mértékű volt a szakemberhiány, hogy fel sem merült a művelődés területén a szükségletek hosszabb távon történő előrejelzésének igénye. Sőt, a voluntarista törekvések alapvetően hibás szemlélet kialakulásához vezettek, gondoljunk a „mérnökre a mi országunkban minden mennyiségben szükség van” szállóigére.

⁸Monigl I.: Népgazdasági tervezés – szakemberszükségleti tervezés – oktatástervezés. OM Vezetőképző és Továbbképző Intézete, Budapest, 1978.

⁹A középfokú képzésben résztvevők száma 1950 és 1971 között közel egyenletesen növekedett. 1950 és 1956 között a tanulók száma 31,68%-kal növekedett és elérte a 200 ezer főt. Az 1965/66. tanévben a tanulói létszám a kilenc évvel előttinek már kétszerese és 1970/71-re elérte azt a maximumot, amikor már több mint 450 ezer tanulót oktattak a középfokú oktatási intézményekben.

csökkent, s növekedés csupán 1978-tól mutatkozik. A demográfiai hullámok hatásai bár kétségtelenül érzékelhetők különösen a középfokú képzésben, mégis elhanyagolhatók voltak mindaddig, míg a teljes középfokú képzés – esetünkben a 90%-ot meghaladó továbbtanulás már ezt is jelezheti – társadalmi méretekben nem alakult ki.

Míg az extenzív iparfejlesztés időszakában az oktatás intézményei a munkábaállók tömegeit állandóan fokozódó mennyiségi igények mellett képezték ki, ezzel szemben a 60-as években ez a folyamat lefékeződött. A legutóbbi másfél évtizedben egyértelműen stabilizálódó arányok jellemzik az általános iskolát követő továbbtanulást. Az új gazdasági mechanizmus, s azzal együtt formálódó intenzív fejlesztési törekvések új, „más” helyzetet teremtettek a munkaerő felkészítésének folyamatában is. Az oktatástervezés szűkebben értelmezett fogalmának jelentős átalakulása voltaképpen ekkor kezdődött meg.¹⁰

Az oktatás feltételrendszerének megváltozása összhangban a társadalmi-gazdasági fejlődéssel, csupán „belülről” érlelte a tervezőtevékenység spektrumának szélesítését. A „külső” készítést a népgazdasági tervezés tartalmi, módszertani átalakulása jelentette. E téren jelentős változás a 60-as évek elejétől következett be, amikor a hosszú távú tervezés komplexitása a társadalmi folyamatok együttes tervezését is igényelte. Így fejlődött fokozatosan a tervezési tevékenység a társadalmi-gazdasági tervezés irányában, mely rendszerben nem csupán a gazdasági-termelési folyamatok következményeinek regisztrálására van szükség, hanem a művelődésnek, mint specifikusan társadalmi folyamatnak a tervezésére is.

A társadalmi tervezés tartalmának és módszereinek kimunkálása olyan fejlesztő munkákat igényelt, melyek a szektorális tervezések (oktatás, közművelődés, sport stb.) meghaladásának lehetőségét, az ágazati és területi tervezés viszonyát egyaránt érintette. Ugyanakkor az oktatástervezés „előzményei” és az egyre eredményesebben megvalósuló, világszerte elismert hazai szakemberszükségleti tervezés olyan megoldást kínált, mely a távlati fejlesztés tervezéséhez megfelelő alapot biztosíthatott. Ezek a munkák már nem irányultak az iskolai képzésben végzetek mechanikus szétosztására, hanem a munkaerőáramlás gazdaságpolitikával összhangban levő szabályozását szolgálták.

A 60-as évek első felében még ágazati szinteken került meghatározásra a szakemberszükséglet. 1972 után a foglalkoztatott munkaerő minden szakmai csoportjára, az összes iskolázottsági szintre kiterjedt a tervezés (1974-ben már a 2000-ig szóló prognózisok is elkészültek). Jelenleg a munkaerőstruktúra tervezése már a hosszú távú népgazdasági tervezéssel összehangolt állománycsoportok, iskolázottsági szintek, munkaköri funkciók, foglalkozási és szakmai csoportok, valamint ágazati struktúra szerint történik. A tervezés jelentőségének kétségtelenül tényére utalt például az, hogy a kellően nem átgondolt 1961. évi oktatási reform célkitűzéseit korrigáló 1965. évi határozat előkészületei során, a szakemberszükségleti tervek meghatározó jelentőségűek voltak.¹¹

¹⁰ A 60-as évek hazai oktatáspolitikáját és az oktatástervezés fejlődését részletesen elemzi Salamon Gabriella. (Vö.: Salamon G.: Oktatáspolitikai és oktatástervezés Magyarországon 1960–1970. Egyetemi doktori értekezés kézirat. Budapest, 1976.)

¹¹ 1963–65 között alakult ki hazánkban a szakemberszükségleti tervezés, jött létre az a módszertani apparátus, amely a mai tervezési gyakorlatnak is alapja. Az OMF szervesében folyó munka 1965-ben fejeződött be. Eredményei meghatározó szerepet játszottak az 1961-es oktatási reform lényegi célkitűzéseit korrigáló 1965. júniusi PB előterjesztés és határozat megalapozásában.

A nemzetközileg elismert, magasszínvonalú hazai szakemberszükségleti tervezés minden előnye ellenére, bizonyos hátrányos hatást is gyakorolt az oktatásszervezésre. Bár minden e kérdéskörben vizsgálódó megállapítja, hogy a szakemberszükségleti tervezés csupán az oktatástervezés kiinduló alapját jelenti, mégis a legutóbbi két évtizedben az oktatástervezés szinte megrekedt ezeken az alapokon. Így az oktatáspolitikai fejlesztési alternatíváinak kidolgozásakor voltaképpen a hosszú távú tervezés, elsősorban a szakemberszükségleti tervezés „azonosult” az oktatástervezéssel.

Ez a makroszinten mozgó és az iskolát túlon túl autonóm rendszernek tekintő felfogás, a generális oktatáspolitikai döntések hiányában, érezhetően gátjává vált az oktatási rendszer differenciált és hatékony fejlesztésének. Ugyanis, ha az oktatáspolitikai elvi, irányító funkciója a meghatározó, úgy az iskolarendszer működési feltételeinek és az intézményhálózat korszerűsítésének tervezése fokozottan részévé válik a helyi művelődéspolitikának. Az oktatástervezésre a feladatok sokszínűsége lesz a jellemző, a munkaerő-szükséglet tervezésétől az oktatás stratégiai kérdéseinek megválaszolásáig, a beruházási volumen, a struktúra, a személyi feltételek mérlegelésén túl, az oktatás-nevelés társadalmi funkcióinak távlati elemzésére is kell vállalkoznia.

A 70-es évek egyik legjelentősebb felismerése az oktatáspolitikában éppen az, hogy a tartalom, a struktúra és a feltételek komplexitása együttesen határozza meg a korszerűsítés alternatív lehetőségeit. A struktúrájában kialakult, stabil oktatási rendszer fejlődésének a jelenlegi dilemmája már nem a szervezet kérdése. Mivel az átfogó tartalmi és szerkezeti átalakítások realitása a magyar iskolarendszerben napjainkban csekély, ezért a lokális (a területi szerkezet összefüggésében kezdeményezhető) oktatásfejlesztés jelentősége egyre inkább növekszik.

Feltételezhetően a 80-as évek végén egy, a mainál dinamikusabb oktatásfejlesztés általános feltételei is nagymértékben javulni fognak. (Pl. a 80-as évek első felében kialakuló alacsony élveszületési szám stabilizálódása esetén, az iskolába lépő korosztály 1988–90-től a mainak csupán 60–70%-át fogja kitenni. Ugyanakkor a „demográfiai csúcs” levezetésére feltétlen szükséges intézkedések, a jelenleginél kedvezőbb és viszonylagosan tartós tárgyi-személyi feltételeket fognak eredményezni. A 80-as évek első felében kidolgozásra kerülő távlati szakmunkaerő-struktúra és az annak alapján kialakítható szakmunkaerő-szükségleti terv, jó alapokat teremthetnek a differenciált fejlesztő tevékenységhez.)

Az oktatástervezés komplexebb funkció-orientált fejlesztését teszi lehetővé az is, hogy a munkaerő-igények az oktatás-képzés rendszerében jelentős „lengéseket” várhatóan már nem okozhatnak, mivel:

- a rövidebb távú munkaerő-igények csupán a szakmaszerkezet módosítását igénylik, de jelentősebb létszám-ingadozásokat nem idéznek elő,
- az intenzív munkaerő-gazdálkodásra való átmenet értelemszerűen preferálja a konvertálható szaktudást megalapozó általános képzést, amely az oktatás fejlesztésének egyik leglényegesebb minőségi jellemzője,
- az iparfejlesztés mérséklődésével, illetve minőségi összetevőinek előtérbe kerülésével, valamint a szolgáltatások átfogó korszerűsítésével a munkaerő-igények komplexebb, s rövidebb távon már az oktatási rendszer számára nehezen értelmezhető megfogalmazására kerül sor.

Vagyis a közoktatás tervezése során a gazdasági funkció gyengül, pontosabban nem közvetlen, hanem közvetett, áttételes módon jelenik meg. Így folyamatosan átértékelődik az oktatás professzionalizáló funkciója, mely a munkaerő-tervezés eddigi központi helyét és szerepét megkérdőjelezi.

Sajátos ellentmondás, hogy a „klasszikus” funkció gyengülésével, olyan funkciók erősödnek, melyek leírása még a tervezés korlátozott időtávjain belül is komoly problémát jelentenek. Az iskola demokratizmusának, a tanulók szocializációjának és a társadalmi mobilizáció elősegítésének feladatai az oktatástervezéstől olyan szintetizáló tevékenységet igényelnek, amely feltárja és figyelembe veszi a társadalmi-gazdasági folyamatok legkülönbözőbb szférái és az oktatás közötti összefüggéseket. Így napjainkban az oktatástervezés társadalmi-tervezés jellegének erősödése következtében, a kulturális és gazdasági szféra kölcsönhatását hangsúlyozva, egyre inkább meg kell haladni a szakember-szükségleti tervezést, hozzájárulva a mindenki számára azonos esélyt nyújtó, magasszínvonalú általános és szakmai képzést biztosító nevelőiskola kialakításához, tudományosan megalapozva a legszélesebb körű fejlesztési munkákat.

3. Módszertani megújulás a tervezésben

Napjainkig a népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer összefüggéseit a hazai kutatók, tervezési szakemberek sokrétűen feltárták.¹² A közoktatás távlati fejlesztéséhez kapcsolódó – az Országos Tervhivatal által irányított és koordinált – munkálatok alapvető módszertani vonása, hogy a tudományos-technikai fejlődés tendenciáiból és a demográfiai folyamatokból kiindulva elemzik az iskoláskorú korosztályok iskolázási arányait és az azzal szorosan összefüggő folyamatokat.

A demográfiai tényezőket, a szakmunkaerő-szükségleti tendenciákat, a társadalmi mobilitás változásairól kialakult tudományos megállapításokat szintetizálva, megállapítható, hogy az oktatáspolitikai különböző szintjein a tervezési munkálatok jellegét és irányait a következő főbb funkciók fejezik ki:

a) *Orientációs funkció*, mely az objektív fejlődési folyamatok törvényszerűségeinek, a társadalmi-gazdasági átalakulás tendenciáinak feltárásával, a jövő felé orientálódást segíti.

b) *Kommunikációs funkció*, mely az objektív megszerezhető és az elméletileg rendszerezhető információk segítségével összehangolja az intézményes oktatás-nevelés különböző szervezeteinek tevékenységét, így a tervezési folyamatot is. A tervezés technikai eszközeinek gyors fejlődésével hatalmas mennyiségű információ áll a tervező rendelkezésére. Ezeknek a hatékony felhasználása, a döntéselőkészítés folyamatában történő figyelembevételük még csak részlegesen megoldott. Éppen ezért indokolt az oktatás-

¹² Cravero R.: A népgazdaság munkaerő-szükséglete és az oktatás távlati fejlesztése. In: Társadalmi Szemle, 1977. 5. sz. 79–87. o. Kovács J., Tímár J.: A munkaerő és az oktatás távlati tervezésének módszerei néhány szocialista országban. In: Szigma, 1971. 214–231. o. és 303–312. o.; Káposztás F., Monigl I.: Az oktatástervezés elvi és módszertani alapjai – oktatástervezés és ágazati irányítás. IM Vezetőképző és Továbbképző Intézete, Budapest, 1977.; Kovács G.: A tervezés komplexitásáról. In: Társadalomtudományi Közlemények, 1980. 1. sz. 59–68. o.; Monigl I.: A népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer kapcsolata. (Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 14), Budapest, Akadémiai Kiadó, 1979.

tervezés módszertanának olyan korszerűsítése, amely arra irányul, hogy e funkciót fokozottabban érvényesítse a magasszintű technika (számítástechnika) bázisán.

c) *Heurisztikus funkció.* A kutatási tevékenység sajátos jellemzője, hogy a specialisták jövőről alkotott elképzelései, hipotézisei új összefüggések, megoldások feltárását eredményezhetik. E funkció „erősödését” a tervezésben az indokolja, hogy az oktatás összetettebb, kvalitatív jellegű funkciói erősödnek – gondoljunk például a társadalmi együttélésre nevelésre, a teljes és tartalmas társadalmi létre történő szocializáció komplex feladatára –, így a szakértők véleményei, a fejlődés tendenciáiról alkotott tudományos megállapításai még akkor is orientálóak, ha azok heurisztikus következtetések eredményei.

d) *Visszacsatolási funkció.* A tervezés feladata a fejlesztési alternatívák várható hatásait, társadalmi-gazdasági következményeit is jelezni. Például az oktatástervezés kapcsolódhat az intézményes művelődés területi szerkezetének távlati fejlesztését megalapozó kutatásokhoz, s a feltételezett döntésváriánsok visszajelzéseit modellek és azok szimulációja formájában vizsgálhatja. Az oktatás-képzés sokfunkciós volta miatt feltételezhető, hogy több megoldási variánsból kisebb hibaszázalékkal választható ki az elfogadható. Vagyis a célokhoz vezető utak kezdő és végpontjai között nagyszámú alternatív út van, s egyáltalán nem biztos, hogy az első mérlegelés (szempontrendszer) alapján megfogalmazott megoldás adja a legjobb közelítést.

A visszacsatolást kiterjesztve a modell-vizsgálatokra: mód és lehetőség van különböző fejlesztési-variánsok elemzésére. S így a politikai döntések sokrétűbb előkészítésére is.

Ha a nevelésügyi tervezés nemzetközi irodalmát csupán az 1970-es UNESCO elemzés és az 1979-es OECD jelentés között eltelt időszakban szemléljük, megállapítható, hogy világszerte nagyszámú tanulmány elemezte az oktatáspolitikai törekvések és a tervezés-fejlesztés összefüggéseit.¹³ A legújabb koncepcionális munkák közül feltétlen említésre méltók S. Cole és D. E. Inbar tanulmányai,¹⁴ melyekben a szerzők az oktatástervezés teljes komplexumát fejlődésében és távlataiban tekintették át. E munkák közös vonása, hogy a tervezést olyan komplex tevékenységként értelmezik, mely szervesen integrálódik a társadalmi tervezés folyamatába. Ugyancsak általános érvényűek azok a megállapítások, melyek az oktatási-nevelési rendszerek fejlődésének, dinamikájának a tradíciók, a politikai törekvések, a társadalmi fejlődés igényei és a munkaerő-szükségletek általi meghatározottságra utalnak.

A módszertani kérdések vonatkozásában egyre markánsabban jut kifejezésre az oktatástervezési taxonómia iránti igény és a tervezéshez szükséges információk átfogó feldolgozásának követelménye.¹⁵ E szinten jelenik meg a modelltechnikának mind a szocialista, mind a polgári tervezési rendszerekben egyre terjedő alkalmazása. A szovjet

¹³ Future educational policies in the changing social and economic context. OECD, Paris, 1979.; *Hummel Ch.*: Education today for the world of tomorrow. Paris, IBE, 1977.; Thinking ahead, UNESCO, and the challenges of today and tomorrow. UNESCO, Paris, 1977.; UNESCO Educational planning: A world survey of problems and prospects. Paris, 1970.; *Vanhan B. W.*: Planning in Education. Cambridge University Press, 1978.

¹⁴ *Cole S.*: Towards a model for long-term education policy. In: Computer in Education, 1980. Vol. 4. 147–165. o. *Inbar D. E.*: Education Planning: A Review and a plea. In: Review of Education Research, 1980. Vol. 50. 3. sz. 377–392. o.

¹⁵ Information: an essential factor in educational planning and policy. Eds. G. Psacharopoulos. Paris, UNESCO, 1980.

törekvéseket áttekintve V. Fedorotivo és T. Fedorova kiemeli azon modellek fontosságát, amelyeket a középtávú tervezéshez dolgoztak ki.¹⁶

Elgondolkoztató, hogy bár a fejlesztéskutatás széles körben alkalmazott az iparban, kereskedelemben és államigazgatásban, azonban a művelődés területén még nem hódított tért. Ezt csak részben indokolhatja az a tény, hogy az oktatás-nevelési folyamat jellemzőinek kvantifikálása rendkívül összetett probléma. A „human-process” stochasztikus jellege ismert, azonban ha összességében nem is, de összetevőire vonatkozóan megkísérelhető a matematikai leírás. Éppen ezért figyelemre méltó, hogy a legújabb kutatásokban mind szélesebb körben alkalmazzák az operációkutatás különböző módszereit. Ezek a tudományos és gyakorlati tevékenységek ötvözetét alkotó kutatások olyan következtetések és javaslatok kidolgozására irányulnak, amelyek alapján optimális döntések hozhatók a céltudatos fejlesztési folyamatok megszervezése és irányítása területén.

A. J. Uvarov, a lineáris programozás módszerével formalizálta a szovjet általánosan képző iskolák 8. osztályát végzők, iskolatípusok szerinti megoszlásának előrejelzéseit.¹⁷ A makro-modell az ágazati távlati szakember-szükséglet és a demográfiai prognózisok ismeretében határozza meg a középfokú tanintézményekben tanulók szakmacsoportok szerinti arányát. Az eljárás egyértelműen preferálja a makroszinten megfogalmazott (népgazdasági) igényeket. Szintén a lineáris programozás módszerével alkotott a tervezéshez kapcsolódó modellt A. Deif, a foglalkozási politika optimumának számítására.¹⁸ Az oktatási intézményekben végzetteket „osztja el” a vertikális munkaerő-struktúra szintjei szerint. E modell meggyőző példája annak, hogyan lehet egy „szűk”, a társadalmi egyenlőtlenséget újratermelő iskolarendszert „optimalizálni”. Az évenkénti munkaerő-igények és demográfiai adatok ismeretében, a költséglimitek függvényében, meghatározni az iskolatípusonkénti tanulólétszámot.

Az iskolázás és a foglalkozás összefüggéseinek elemzésére alkalmas nem-lineáris számítógépes modellek szintén az utóbbi években jelentek meg. Alkalmazásuk különösen a fejlődő országokban a GNP (bruttó nemzeti termék) és az iskolázás dinamikája közötti összefüggések megállapítására eredményesek. Nevezetesen a foglalkoztatás mértékének változása és az iskolázás időtartama – az adott országokban – rövid távon egymás ellen is hathat, ami jelentős szociális feszültségek forrása lehet. A. N. Mashayekhi a gazdasági növekedés és az oktatás expanzióját a „human resources” és a „GNP” tervezési szemlélet összehasonlításával vizsgálta.¹⁹ Megállapításai szerint a fejlődő országokban az extenzív gazdaságfejlődés kiegyenlítetlenségéből adódóan, jelentős lengéseket mutat a foglalkoztatottak száma. Kritikusnak tekinti az évenkénti 4%-os GNP növekedést, mely alatti értéknél az oktatási rendszer „túltermelését” csak az oktatási idő növelésével lehet ideiglenesen kompenzálni. Elgondolkoztató az a következtetés is, hogy a gazdasági

¹⁶ Az optimális tervezési modellek rendszere. Szerk.: N. P. Fedorenko. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1979.

¹⁷ Uvarov A. J.: Iszpolzovanyije ekonomiko-matematicheskikh metodov v szovremennoj praktike planirovaniya narodnogo obrazovaniya. Moszkva, APN, 1978.

¹⁸ Deif A.: A linear programming model for an optimum admissions policy in education. In: Appl. Math. Modelling, 1980. Vol. 4. Febr. 39–44. o.

¹⁹ Mashayekhi A. N.: Economic Planning and growth of education in developing countries. In: Simulation, 1977. No. 10. 189–197. o.

növekedés korlátozott, mérsékelt üteme mellett az állandósult, sőt időszakosan csökkenő munkaerő-igények következtében, a túlképzés fékezően hat az oktatási rendszerre, különösen annak fejlesztésére.

Tanulások azok a tapasztalatok és vélemények is, melyek a makroszintű tervezés mellett kiépülő *területi tervezés* szükségességét és eredményeit összegezik.²⁰ A területi *oktatásfejlesztési tervek* az adott területi egység szociálpolitikai szükségleteiből és gazdasági lehetőségeiből indulnak ki. A *lokális igény-lehetőség* becslések összehangolása a központi fejlesztési törekvésekkel jelenleg kétségtelenül problematikus, ugyanakkor a *területi modellek* értékes információkat adhatnak az ilyen jellegű összehasonlításhoz, s eredményeképpen módosítani lehet a területi fejlesztési elképzeléseket és terveket. Segítségükkel a művelődéstervezés felmérheti, hogy a területi oktatásfejlesztési elképzelések összhangban vannak-e az oktatási rendszer egészének fejlesztési célkitűzéseivel.

Kétségtelen, hogy a modellek struktúrája csupán részlegesen tükrözheti az oktatási rendszer fejlesztésének különböző mutatói közötti valóságos összefüggéseket, s esetenként alig kidolgozott az optimalizálás kritériumainak problémája. Mégis a konzekvens fejlesztésre törekvő rendszerekben a bázisul szolgáló középtávú prognózisokat olyan modellek szavatolják, amelyek magukba foglalják az egymással kölcsönös kapcsolatban álló ágazatokat és ágazatközi komplexumokat. Ezekben a modellekben a területi szemlélet fokozott figyelembevételére még akkor is szükség van, ha ez bonyolítja az optimális tervezés problémáját, mind a modellparaméterek – változók és relációk nagy száma –, mind magának az optimum fogalmának a definíálási nehézségei miatt.

A különböző alap kutatások eredményeképpen – amelyek szorosan kapcsolódnak a már folyó tervezéseméleti kutatásokhoz –,²¹ a tervezési szemlélet olyan fejlesztése várható, amely a mainál pontosabbá teszi az ágazati tervezőmunkát, ugyanakkor hozzájárul a tervezés rendszerelméletű továbbfejlesztéséhez, egy átfogóbb társadalmi tervezés irányában.

4. Következtetések

Ha az oktatástervezést aktív, valóságformáló folyamatnak tekintjük, úgy azt csak magas technológiai színvonalon lehetséges megvalósítani. A jelenlegi feltételek között a tervezés hatékonysága döntő mértékben függ a tervezési, fejlesztési tevékenységben alkalmazott eszközök és módszerek minőségétől. A tervezői szemlélet pozitív változása nehezen képzelhető el úgy, hogy egyik napról a másikra az ún. „öltögetős”, a jelen

²⁰ Hazai vonatkozásban elsősorban azokra a munkálatokra utalhatunk, melyek Kulcsár Viktor vezetésével a regionális tervezés módszertanának fejlesztésére irányultak. (Vö.: *Ligeti I., Csernátóny Cs.*: A gazdasági körzetek növekedési pályái és azok elemzése. A regionális elemzések módszerei. Szerk.: *Kulcsár V.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976. *Rechnitzer J.*: A területi folyamatok modellezésének kérdéséhez. Területi kutatások 4. Szerk.: *Barta Gy.* MTA Földrajztudományi Kutató Intézet, Budapest, 1981. 17–28. o.

²¹ Egyrészt azokra a prognosztikai munkálatokra utalhatunk, amelyek az elmúlt évtizedben hazánkban is megindultak, és amelyeket az MTA Jövőkutató Bizottsága koordinál. Másrészt pedig olyan tervezés-elméleti és módszertani kutatásokra, amelyek az MTA Közgazdaságtudományi Intézetében, illetve az OT Tervgazdasági Intézetében folynak.

történéseivel mereven együttfutó tervezést vagy az ellenőrizhetetlen „áalomtervezést” egy dinamikusabb fejlesztés-orientált tervezés váltja fel.

Éppen ezért az oktatás-nevelés rendszerével szemben támasztott fokozódó társadalmi követelmények indokolják egy olyan hazai oktatástervezési *modell kidolgozását*, amely nem egyszerűen a munkaerő-szükséglet előrejelzéseire épül, hanem az oktatási rendszerrel szembeni társadalmi igényeket *együttesen, komplex módon* veszi számításba, s ezáltal hozzájárul mind a távlati közoktatáspolitikai koncepciók kialakításához, mind a köznevelés folyamatos korszerűsítéséhez. A *módszertani kutatások*²² kiterjednek az oktatástervezés és a társadalmi-gazdasági tervezés, az oktatástervezés és a művelődés tervezés, a szakemberszükségleti- és a munkaerőtervezés, továbbá az oktatástervezés és a területi tervezés közötti kapcsolatokra. Ide tartozó feladat az oktatástervezés információs bázisának és mutatószámrendszerének fejlesztése is.

Bár a hazai oktatástervezés több évtizedes múltra tekint vissza, mégis a hazai kutatások mindmáig adósak az oktatástervezés hazai történetének elemző-értékelő feldolgozásával, mely során minden bizonnyal rendszerezhetőek azok a módszerek, elméletek, „iskolák”, melyek a jelen és jövő oktatástervezésének tudományos alapjait képezhetik. Az általános érvényű összefüggések feltárásával mód és lehetőség nyílhat az oktatástervezés fejlődési irányainak és korlátainak a társadalmi-gazdasági fejlődés változó követelményeivel és igényeivel történő összevetésére, egy olyan mindmáig hiányzó szintézisre, mely kiindulópontja lehet egy újabb típusú oktatástervezésnek.

Az oktatástervezés és prognosztika különböző szintjein tevékenykedők között aktív, koordinatív együttműködés teremtheti meg azokat a feltételeket, amelyek alapján az oktatásfejlesztés komplex tervezése megvalósítható. A hatékony *információcsere* feltételezhetően nem szünteti meg a *tervezési-fejlesztési konfliktusokat*, azonban módot nyújthat arra, hogy a különböző nézetek, elképzelések, koncepciók még a tényleges politikai döntést megelőzően *alternatívákká* formálódjanak.

A komplex oktatástervezés mind horizontálisan – pl. makroszinten az oktatás-nevelés funkciói szerint –, mind vertikálisan *regionális, partikuláris szintek* szerint tagozódik. Ha a hatékonyság a tervezési tevékenység minden színterén követelmény, úgy az általános érvényű oktatáspolitikai döntések mellett jelentőségüket és súlyukat tekintve sem elhanyagolhatók a lokális szempontok. Ezeknek figyelembevétele az oktatástervezéstől olyan *mikromódszerek* kimunkálását és alkalmazását igényli, melyek a helyi oktatáspolitikát/tervezést egyaránt segítik és ösztönzik.

Az oktatásfejlesztés komplex tervezésének módszertani korszerűsítésében a *számítás-technika alkalmazása*, feltételezhetően eszköz és módszer oldalról egyaránt fokozódó ütemben jelenik meg. A nemzetközi törekvések progresszív elemeinek hazai *adaptációja*, céljainkkal és lehetőségeinkkel összhangban történő *fejlesztése*, tartalmában és módszertanában is kapcsolódik az oktatástervezés korszerűsítéséhez. A magasabb technikai-technológiai színvonalon szervezett tervező tevékenység hatékonyan hozzájárulhat az *oktatáspolitikai döntések* széles és *releváns információbázison* történő, *alternatív javaslatokkal* kimunkált előkészítéséhez.

²² Az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja Rendszertani Osztályának kutatásai már az elmúlt években is kapcsolódtak a módszertani kutatásokhoz. E munkálatokat folytatva 1981-től az Oktatáskutató Intézet Tervezéshez kapcsolódó kutatások témacsoportján belül foglalkoznak az oktatásfejlesztés komplex tervezésének módszertani kérdéseivel.

A KÖZÖSSÉGI KÖZVÉLEMÉNY SZEMÉLYISÉGFORMÁLÓ FUNKCIÓJÁNAK IRÁNYÍTÁSA PEDAGÓGIAI ESZKÖZÖKKEL

A szakirodalomban fellelhető nevelési folyamat-értelmezések, formai eltéréseik ellenére is rendelkeznek lényegi közös álláspontokkal. Így nem található nézetkülönbség abban a tekintetben, hogy a nevelési folyamat keretében végső soron társadalmi követelmények, elvárások közvetítése valósul meg abból a célból, hogy ezeket a követelményeket, elvárásokat a növendékekkel elfogadtassuk, személyiségükbe beépítsük, s ennek eredményeképpen magatartásukat szabályozó személyiségkomponensekké alakítsuk át. Még abban is egyöntetűeknek tekinthetők a nézetek, hogy a személyiségformálásban döntő szerepű társadalmi tartalmak közvetítésének alapvető útja ezen tartalmak felülről lefelé történő, vagyis *direkt módon* való közvetítése, ami lényegében a nevelő által a növendékek elé tárt, készen megformált normák, eszmék, célok, ideálok, magatartási modellek elsajátíttatását, interiorizálását jelenti, s amely tartalmakat ennek megfelelően a növendéknek fokozatosan át kell formálnia külsőleg megértettből belsőleg elfogadottá, hatékony magatartásszabályozó tényezővé.¹

A direkt úton közvetített, előzetesen a nevelő által szelektált, világos formában megfogalmazott vagy megszervezett és meggyőzően értelmezett társadalmi tartalmak ösztönzőek, nagymértékben megkönnyítik a növendékek belső értelmező munkáját, megkímélik őket a vaktában történő keresgéléstől, nagyrészt a hibázásoktól is.

A személyiségformálás vázolt útja a *direkt vagy közvetlen nevelési módszerek* alkalmazása révén szervezhető meg, amelyek a nevelés egyik nagy módszercsoportját alkotják.

A személyiségformálás közvetlen útja a nevelési folyamat elengedhetetlen ismérvének tekinthető, metodikai kérdései is viszonylagosan részletesen tisztázottak, így egészében a neveléstudománynak ez a problémaköre ritkán válik vita tárgyává.

Nem mondható el mindez a *személyiségformálás közvetett útjáról*.

A személyiségformálás másik, s a serdülőkorral kezdődően egyre hatékonyabbá váló útja a társadalmi tartalmak *közvetett vagy indirekt közvetítése*. A közvetett vagy indirekt személyiségformálás esetében a növendékek *közösségi tevékenysége* a nevelőhatások alapvető forrása. Emellett a közösségi tevékenység spontánul kialakuló vagy a nevelők által speciálisan szervezett feltételei úgy alakítják a tanulók kölcsönhatásait, hogy ezek a *kölcsönhatások* válnak az értékes normák, eszmék, ideálok és magatartásformák megteremtőivé és közvetítőivé. A tanulók kölcsönhatásai alatt azok az *interakciók* értendők —

¹ Pszichologiceszkie problemi szocialnoj reguljacii povegyenyija. Szerk. E. V. Sorohova, M. J. Bobnyeva. Moszkva, 1976. 187. o.

kölcsönös követelés, kölcsönös ellenőrzés, kölcsönös segítségadás, kölcsönös értékelés, kölcsönös példaadás, kölcsönös felvilágosítás – amelyek a közösségben vagy csoportban folyamatosan érvényesülnek. Ebben az esetben tehát a nevelő nem közvetlenül hat a növendékre, hanem közbeiktatja a közösséget, s annak élet-, valamint tevékenységbeli feltételeit célirányosan szervezi, indirekt úton irányítja a tanulók személyiségformáló kölcsönhatásait, miközben a nevelőhatások forrásai és befogadói is maguk a növendékek lesznek.

A közösségi tevékenység megszervezésére, valamint a tanulók kölcsönhatásainak irányítására alkalmas eljárásokat *közvetett vagy indirekt nevelési módszereknek* nevezzük, ezek alkotják a nevelés másik nagy módszercsoportját.

A nevelési folyamat megszervezéséhez mindkét módszercsoport rendszeres alkalmazása nélkülözhetetlen, mivel ezek az eljárások egymás kiegészítői, s csak kiegyensúlyozott együttesük alkot ténylegesen formáló nevelési hatásrendszert. Önmagában ugyanis a közvetlen módszerek alkalmazása gyakran csupán külsődleges, kényszerű alkalmazkodást eredményez, amely a nevelők vagy a környezet szociális kontrolljának megszűnésével maga is megszűnik. Emellett a közvetlen módszerek egyoldalú vagy túl nagy gyakorisággal történő alkalmazása, különösen a serdülés időszakától kezdődően, gyakran válthat ki a növendékekből úgynevezett személyi ellenállást, ami végső soron lehetetlenné teszi a nevelő számára a tanulók személyiségének formálását.

Ugyanakkor a közvetlen hatásrendszer korrigálja, kiegészíti a *közvetett hatások irányításbeli gyengeségeit*. Ez utóbbi hatásrendszer ugyanis, mivel nem áll minden részletében a nevelő szoros szabályozása alatt, nem mindig a kívánatos tartalmú ösztönzők megerősödését eredményezi. Ez annál is veszélyesebb, mivel igen nagy formálóerejű befolyásról van szó, hiszen tudjuk, hogy a gyerekek már a 10. év körüli életkori periódustól kezdődően, rendkívül nyitottak a saját kortárs-csoportjaikban lejátszódó kölcsönhatások iránt.²

Természetesen a közösség személyiségformáló hatásainak esetében nem elégséges egyszerűen arra hagyatkozni, hogy irányításbeli fogyatékoságait mintegy spontánul kompenzálni fogják közvetlen nevelési hatásegysétek, hanem a lehető legoptimálisabb szinten célirányossá kell tennünk a közvetett hatások érvényesülését is. Ehhez azonban, világosabban kell értelmeznünk a közösség személyiségformáló funkcióját, s azokat az életjelenségeket is, amelyek mintegy közvetítői vagy megvalósítói ennek a személyiségformáló funkciónak.

Mindez kitüntetetten vonatkozik a *tanulóközösség közvéleményére*, amely nagyon gyakran kiszámíthatatlannak látszó fordulatokat idéz elő a nevelési folyamatban, s amelynek pedagógiai szabályozási mechanizmusa több részletében ma sem eléggé tisztázott.

1. A közvélemény nevelőhatásának érvényesülése

A közvélemény személyiségformáló szerepének súlya, fontossága a szocialista pedagógiában általánosan elismert. A közvélemény részben elősegíti a negatív magatartásformák korlátozását és leépítését, másrészt pedig közvetíti a kollektíva normáit, regulálja

² Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Hannover, 1971. II. Band, 563–564. o.

és szervezi a gyermekek magatartását, közösségi életét, stimulálja a társadalmilag hasznos tevékenységet, a közösségfejlesztő aktivitást, az erkölcsi-társadalmi értelemben magasrendű magatartásformákat.³

Kérdés azonban, hogy a közvélemény ilyen sokirányú, pozitív személyiségformáló hatása hogyan és milyen formában érvényesül? *A közvélemény maga, s egyszersmind pedagógiai befolyása is a közösség tagjainak kölcsönhatásaiban fejeződik ki.* Ezt erősíti meg a szocialista pedagógiában széles körben elfogadott azon álláspont is, miszerint „a közvélemény lényegében a kollektíva követelménytámasztása, a perspektívák, az ösztönzés és büntetés szakszerű alkalmazása a szervezett kollektíva részéről”.⁴

A közvélemény nevelőhatásának érvényesülése és irányítása szempontjából elsősorban fontosságú ismérvek látszik a *közvélemény és az önkormányzati tevékenység* elválaszthatatlan egysége, nevezetesen az, hogy *a közvélemény az önkormányzati tevékenység folyamatában keletkezik, funkcionál és fejlődik.* Önkormányzati tevékenység nélkül létezése és működése nem képzelhető el, hiszen megjelenési formáit, a közösség tagjai közti kölcsönhatásokat, az önkormányzati tevékenység hívja életre. Ehhez még hozzátehetjük azt, hogy az önkormányzati tevékenység elemei, az *önkormányzati akciók mindig kölcsönhatásokat eredményeznek a közösség tagjai között,* ezekkel, vagyis a közvélemény megjelenési formáival szoros egységet alkotva zajlanak le.

Amikor tehát az önkormányzati tevékenységről és közvéleményről beszélünk, lényegében a közösségi önkormányzat keretében érvényesülő egységes szociális életjelenség két oldaláról van szó, amely két oldal egymástól elválaszthatatlan a gyakorlatban, s amelynek csak a közösség tagjaira kifejtett nevelőhatása érvényesül egymástól eltérő módon és formában. Az *önkormányzati tevékenység* nevelőhatása alatt ugyanis azt a *beidegző hatást* kell érteni, amely helyes szervezés esetén az önkormányzati tevékenység résztvevői körében eredményezi a közösségi magatartásformák kialakulását és megszilárdulását, míg a *közvélemény* nevelőhatásán az önkormányzati tevékenység nyomán keletkező, az általa érintett összes tanulóra kiterjedő, sokoldalú *kölcsönhatásrendszer* személyiségformáló hatásai értendők.

A közvéleményt alkotó kölcsönhatások érvényesülésének is megvan a maga specifikus sajátossága, amely abban jelölhető meg, hogy nem csupán a nevelés folyamatának megszervezésében és hatékony érvényesülésében játszanak számottevő szerepet, hanem különleges funkciót töltenek be az *önnevelési folyamat* elindításában és irányításában is. Ez azzal magyarázható, hogy a társakra, a közösség egy-egy tagjára, egy részére vagy egészére irányított hatás (követelés, tiltás, értékelés stb.) különleges helyzetbe hozza azt a tanulót is, akitől a szóban forgó hatás elindult. A különleges szociális helyzet arra készíti őt, hogy saját személyiségébe és magatartásába olyan értékeket vigyen, amelyek társaira irányuló hatását alátámasztják, jogossá, megalapozottá és így eredményessé teszik. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az olyan követeléseket, amelyeknek a követelménytámasztó sem felel meg, a társak nyíltan visszautasítanak vagy leplezett ellenállással fogadják, s ugyanakkor, ha valaki valamilyen követelménnyel lép fel másokkal szemben, ez a követel-

³ Kozlov, I. F.: Egyinsztvo voszpitanija i zszizni gyityej. Moszkva, 1964. 120–121. o.; Daróczy Sándor: A közvélemény állapota középiskolai kollégiumi tanulóknál. Pedagógiai Szemle. 1968. 7–8. sz. 632. o.; Korotov, V. M.: Razvityie voszpityatelnyh funkcij kollektiva. Moszkva, 1974. 247. o.

⁴ Korotov, V. M., 1974. 15. o.

mény betartására ösztönzi őt magát is, s ez nemcsak a kölcsönös követelménytámasztásra, hanem az összes többi kölcsönhatásformára is érvényes.⁵

Az önkormányzati akciók és a közösség tagjai közti kölcsönhatások szoros összefüggése önmagában is igazolja az önkormányzat és a közvélemény szoros kapcsolatát, s azt is, hogy a közvélemény kialakulása, fejlődése, nevelő funkciójának minősége döntő mértékben függ az önkormányzat és az önkormányzati tevékenység színvonalának alakulásától. Ebből következően azt mondhatjuk tehát, hogy a közvélemény nevelőhatását meghatározó elsődleges tényező az önkormányzat fejlettsége, helyesebben az *önkormányzati tevékenység pedagógiai színvonala*.

Az önkormányzati tevékenység pedagógiai színvonala függ az önkormányzati tevékenység *tartalmától, demokratizmusától és tudatosságától*. Ha ezek a feltételek biztosítottak, azt mondhatjuk, hogy egyben biztosított a közvélemény kialakulásának és működésének egy elemi szintje is, mivel a fenti feltételek garantálják az önkormányzati akciók szabályozott, célirányos lefolyását, s ez a tanulók közti kölcsönhatásokat is regulálni fogja, hozzájárulva így a nevelési és önnevelési folyamat teljesértékű kibontakozásához.

A fenti összefüggések megléte könnyen belátható mindenekelőtt az *önkormányzati tevékenység tartalmára* konkretizálva. Ha ugyanis az önkormányzati tevékenység tartalma összhangban áll a közösség tényleges szükségleteivel, ez a közösségi szükségleteknek megfelelő tevékenység elősegíti, hogy a kölcsönhatások ösztönző funkciója értékes módon, vagyis a *közösségfejlesztő aktivitás* irányában érvényesüljön, s az ebbe a körbe tartozó magatartási- és tevékenységformákat, motívumokat erősítse.

Nem kevésbé fontos tényező a közvélemény személyiségformáló funkciójának érvényesülésében és orientálásában az *önkormányzati tevékenység demokratizmusa*, vagyis a komplex, vezetésszerű önkormányzati tevékenység lehetőségének biztosítása minden tanuló számára, összekapcsolva ezt a mindenkire kiterjedő rendszeres beszámoltatással és plenáris értékeléssel, s olyan szervezeti keretek kialakításával, amelyek a huzamos együttműködést követelik meg a közösség tagjaitól egy-egy önkormányzati feladat sikeres megoldása érdekében.

Az ilyen módon kialakított széles körű, közösségileg értékes aktivitási lehetőség, az ezen a területen végzett pedagógiai kutatómunka eredményei szerint, megnöveli az egyes tanulók közvéleménybeli „szerepértékét,” vagyis megalapozza és fokozza a közvéleményt alkotó kölcsönhatásrendszerben betöltött funkcióját, míg az önkormányzati tevékenységből történő kirekesztés, a kényszerű passzivitás, e kölcsönhatásrendszer heterogenitását, a közösségi érdekekkel szembenálló kialakulását idézi elő a kirekesztett csoportoknál vagy egyéneknél, illetve a kölcsönhatások gyakoriságának szembetűnő csökkenése áll be.⁶

A közvélemény nevelőhatásának érvényesülését az *önkormányzati tevékenység tudatossága* és szakszerűsége szintén jótékonyan befolyásolja. Magától értetődik ugyanis,

⁵ Gorgyin, L. J.: Poosrenyija i nakazanyija v voszpityanii gyetyej. Moszkva, 1971.; Korotov, V. M., 1974. 250. o.

⁶ Vastagh Zoltán: A közösség munkájának és a gyermekek kölcsönös kapcsolatainak összefüggése. Pedagógiai Szemle, 1967. 7–8. sz. 621–630. o. Korotov, V. M.; Szamoupravlenije skolnyikov. Moszkva, 1976. 37. o.

hogy az átgondolt, színvonalas önkormányzati akciók, differenciált, s az adott helyzetnek adekvát kölcsönhatásokat eredményeznek, nem ébresztenek ellenállást vagy szembe fordulást a közösség követelményeivel, céljaival, s magával a kollektívával szemben.

Végül is sokoldalúan bizonyítható tehát az önkormányzat, közelebről az önkormányzati tevékenység, valamint a közösségi közvélemény közötti szoros összefüggés, és belátható, hogy az önkormányzat szerepe a közvélemény fejlődésében azért igen nagy, mert a kollektíva szerveinek megalkotásával, a megbízottak rendszerének kiépítésével, a tanulók teljes tömegének bevonásával a szervező munkába, kialakulnak azok a csatornák, amelyeken keresztül megnyilvánul és hat a közvélemény. Ennél is fontosabb azonban az, hogy az önkormányzat megszervezése az önkormányzati tevékenység tartalmának és kereteinek megteremtésével végső soron az önkormányzati akciók megindulásához, s ezzel együtt a közvéleményt alkotó kölcsönhatásrendszer kibontakozásához biztosítja a feltételeket, amely feltételek bizonyos mértékig önmagukban is meghatározzák a közvélemény személyiségformáló hatásának intenzitását, sőt sok esetben minőségét is.

Tévedés lenne azonban azt hinni, hogy az önkormányzati tevékenység nevelőhatású megszervezésének elemzett elvei önmagukban biztosítják a közvéleményt alkotó közvetett hatásrendszer optimális irányítását. Erről szó sincs, s a nevelőmunkában sem elégedhetünk meg ezzel az irányítási szinttel, hanem emellett élni kell azokkal a magasabb szintű formákkal, amelyek teljesértékűen garantálják a közvélemény célirányos hatásait. Létre kell tehát hozni, illetve működtetni kell a közösségen belül a *közvélemény irányításának speciális feltételrendszerét: az információs és értékelő fórumokat, a szerveket, a kereteket, valamint a perspektívákat és hagyományokat.*

2. A közvélemény irányításának speciális feltételrendszere

A közösség *információs és értékelő szervei* körében mindenekelőtt az *iskolai rádiót* és a *faliújságot* kell megemlítenünk, mint olyan tényezőket, amelyek funkciója a közvélemény alakítása és irányítása, illetve megnyilatkoztatása.⁷

Információs szerepük mellett fontos értékelő szerepüket is hangsúlyozni, mivel ez utóbbi a gyakorlatban sokszor háttérbe szorul, sőt a szakirodalom is döntően csak az információs funkcióra utal, holott az értékelési feladatok ellátása a közvélemény alakítása és nevelőhatásának érvényesítése szempontjából elsőrendű fontosságú.

Az iskolai rádió és a faliújság jó lehetőséget teremt az önkormányzati szervek határozatainak megismertetésére, az ezzel kapcsolatos követelmények közvetítésére, a perspektívák, feladatok megismertetésére, az ezek megvalósítására történő ösztönzésre, az egy-egy évforduló kapcsán nevelési szempontból fontos történelmi események felidézésére, de a közösségi feladatok megoldását elősegítő, illetve akadályozó tényezők, események, magatartásbeli megnyilvánulások értékelésére is. Sajnos ez utóbbira a gyakorlatban csak igen ritkán láthatunk példát, ehelyett gyakran tapasztalható, különösen a faliújságok formalizálódása, közvéleményformáló és irányító funkciójuk meg nem értése,

⁷Korotov, V. M., 1976. 38. o.; Székely Tibor: Gondolatok az önkormányzatról – egy iskola tapasztalatainak tükrében. In: A tanulói önkormányzat fejlesztése. Szerk.: Dr. Petrikás Árpád. Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 169. o.

s ennek következtében szerepüknek az évfordulók jelzésére történő leszűkülése, vagy csupán mindenki előtt ismert információk közlésére történő korlátozása.

A rádióanal és a faliújságnál nagyobb múltú, de nem kevésbé fontos szervezeti keretei a közvéleménybeli hatásrendszer irányításának, a *kölcsönös plenáris értékelési fórumok*. Ezek konkrét formái nagyon különbözőek lehetnek. Betölthetik ezt a funkciót az iskola, illetve osztálygyűlés, a raj vagy őrsi megbeszélés, a nevelőotthoni csoportmegbeszélés vagy a kollégiumi közgyűlés és az osztályfőnöki óra is, ha azon az adott közösség életének, munkájának értékelésére, elemzésére kap lehetőséget vagy felszólítást a kollektíva minden tagja. Nem a plenáris értékelési fórum konkrét megjelenési módja tehát a döntő, hanem az általa betöltött nevelési funkció, az, hogy kölcsönös értékelések sokaságát hívja elő, oly módon, hogy azok megerősítsék a közösség fejlődését szolgáló magatartási és tevékenységformákat.

Kérdés azonban, hogy az *információs-értékelő fórumok és szervek* által felkínált lehetőségek mennyiben fogják segíteni a kollektíva elvárásainak elfogadását, illetve a közösségfejlesztő aktivitás stimulálását fogják-e szolgálni? A kölcsönhatások, az értékelő és követelménytámasztó akciók megfelelő orientálás nélkül nem mindig funkcionálnak célirányosan, s ebből következően irányításuk biztosítása pedagógiai szükségszerűség. Azt a normatív állapot és tartalmat, amely meghatározza, hogy milyen irányban bontakozzanak ki a kölcsönhatások és milyen magatartási vagy személyiségbeli sajátosságok megerősítését vagy leépítését szolgálják, a közösség *perspektívái és hagyományai* alkotják.

Mind a perspektívák, mind a hagyományok közvéleményt irányító funkciója oly módon érvényesül, hogy ezek mint a közösség által elfogadott kritériumok, minősíteni, meghatározni segítik az egyes tanulók vagy csoportok különböző megnyilvánulásainak közösségi értékét, amely megnyilvánulások, ha megfelelnek a közösségi célkitűzéseknek vagy hagyományoknak, megerősítő kölcsönhatásokat váltanak ki a kollektívából, ha pedig ellentétesek a perspektívákkal és hagyományokkal, akkor leépítő kölcsönhatásokat hívnak elő.

Természetesen a perspektívák és a hagyományok közvéleményt orientáló hatásában és e hatás érvényesüléseinek feltételeiben, a fenti közös vonások mellett vannak specifikus jellegzetességek is, melyekre a nevelőmunka gyakorlatában tekintettel kell lenni.

A *perspektívák* szerepe nem egyszerűen a közösség mozgásának biztosítása, hanem a közösség tagjainak nevelése, társadalmilag értékes követelményrendszer közvetítése és az ezek elfogadtatását elősegítő kölcsönhatások mozgósítása és irányítása. A perspektíváknak a nevelési követelményekkel alkotott szerves kapcsolatát mi sem jellemzi jobban, mint az a tény, hogy a különböző szintű perspektívák végső soron a követelmények különböző formáival azonosak, illetve megvalósításuk minden esetben feltételezi meghatározott nevelési követelmények teljesítését. Ha ez nem így van, akkor az adott perspektíva nem is tölt be személyiségformáló funkciót.⁸

Ennek megfelelően a perspektívák fejlődése egyben a közösségi követelményrendszer fejlődését is jelenti, de nem feledkezhetünk meg arról az alapvető fontosságú tényről sem, hogy ennek a követelményrendszernek bármilyen szintjéről legyen is szó, a követelmények közvetítését mindig maguk a perspektíva elérésében érdekelt gyerekek végzik el, a

⁸ *Lihacsev, B. T.*: Szisztema perspektivnih linyij. In: Metodika voszpitatel'novo processza. Szerk.: Korotov, V. M. Moszkva, 1969. 259., 261. o.

köztük kibontakozó kölcsönhatások útján. Magától értetődik, hogy a perspektíva elérésének feltételét alkotó nevelési követelményekkel csak akkor azonosulnak a közösség tagjai, ezekkel csak akkor esnek egybe személyes törekvéseik, ha a perspektívák nem csupán a közösségi szükségleteknek, de az egyéni szükségleteknek (érdekeknek, kívánságoknak) is megfelelnek. Csak ebben az esetben várható, hogy a kollektíva tagjai fellépjenek a perspektíva elérését veszélyeztető magatartásbeli és tevékenységbeli megnyilvánulások ellen, s olyan kölcsönhatásokat produkáljanak, amelyek optimális magatartásra és tevékenységre készítetik a közösség tagjait.

A perspektívákról elmondottak szinte kivétel nélkül érvényesek a *közösség hagyományaira* is, hiszen mind a perspektívák, mind pedig a hagyományok természete tartalmilag rokon, amennyiben mindkettő a közösség követelményrendszerének egy-egy rétegét integrálja, ezeket közvetíti, s ezek elfogadtatása érdekében indítja el és irányítja a kollektíván belüli kölcsönhatásokat.⁹ Míg azonban a perspektívák a jövőbeni célok megvalósításához szükséges követelményeket foglalják egységbe és közvetítik, addig a hagyományok a közösség életét stabilizáló normarendszert integrálják, s olyan kölcsönhatásokat indítanak el, amelyek ennek a normarendszernek az elfogadását segítik elő, illetve kiváltják a hagyományos normarendszert megsértő magatartásbeli és tevékenységbeli megnyilvánulások elleni kölcsönhatásokat.

Tartalmi vonatkozásban a hagyományok meghatározott élet- és munkaformákat, valamint magatartásformákat előíró követelményekből épülnek fel, mintegy az adott közösség „elemi normáit”, tehát a követelményrendszer legidőtállóbb rétegét ölelik fel, s ennek elfogadtatása révén járulnak hozzá a személyiség kollektív sajátosságainak megerősítéséhez.

A perspektívák és hagyományok funkcionális elemzése, tehát a nevelési folyamatban betöltött szerepük szemrevételezése alapján arról győződhettünk meg, hogy a perspektívák és hagyományok közvélemény-irányító funkciója egyaránt olyan módon érvényesül, hogy egységessé, egyöntetűvé teszi a közösségen belüli követelménytámasztást, s a követelmények elfogadtatását szolgáló kölcsönhatásrendszert, gátolja az egymásnak ellentmondó, mindenekelőtt a közösség érdekei ellen ható követelmények megjelenését, de ez utóbbiak megerősítésére szolgáló kölcsönhatások megjelenését is. Ezek a funkciók teszik mindenekelőtt nélkülözhetetlenné a perspektívák és hagyományok kialakítását a közvélemény célszerű irányítását szolgáló feltételek együttesében.

3. A közvélemény irányításának és mozgósításának módszerei

A közvélemény irányításának eddig elemzett speciális feltételei (az információs és értékelő fórumok, valamint a perspektívák és hagyományok) mellett, beszélhetünk a közvélemény mozgósításának eljárásairól is. Ezek az eljárások a következők:

- a közvetett követelés,
- a közvetett értékelés,
- a közvetett felvilágosítás,
- a közvetett példaadás.

⁹ Lewin, A.: A nevelés rendszere. Tankönyvkiadó, Bp. 1973. 73. o. Korotov, V. M., 1974. 248–252. o.

A közvélemény mozgósításának felsorolt eljárásai természetesen beleszövődnek az önkormányzat és az önkormányzati tevékenység megszervezésének munkálataiba, illetve az információs és értékelő fórumok működésével összefonódva jelennek meg általában, de természetesen önálló jellemzőkkel is rendelkeznek, és alkalmazásuk nem egy sajátos gyakorlati szabálya is ismertté vált az utóbbi évek kutatásai nyomán.¹⁰ Ezen jellemzők és szabályok tudomásulvétele és hasznosítása nem nélkülözhető, ha a közösség személyiségformáló hatásrendszerét, mindenekelőtt pedig a közvéleményt alkotó kölcsönhatás-rendszert célirányosan és gazdaságosan akarjuk működtetni.

A közvélemény mozgósításának eljárásait, mindenekelőtt pedig ezek pedagógiai funkcióját vizsgálva, azt mondhatjuk, hogy az eljárások mindegyike elősegíti annak a folyamatnak az érvényesülését, melynek keretében a kollektíva és minden tagja fokozatosan átalakul a nevelőhatások szubjektumává, forrásává, a közvélemény hatótényezőjévé, a nevelők által képviselt társadalmi elvárások pedig a kollektíva társadalmi véleményévé, a kölcsönhatások normatív alapjává, a kölcsönhatás-rendszer által közvetítésre és elfogadtatásra kerülő tartalommal válnak.

Vegyük szemügyre a továbbiakban azt, hogy a fenti általános pedagógiai funkciók milyen feltételek mellett és milyen konkrét formában érvényesülnek a közvélemény mozgósításának egyes eljárásai esetében, mindenekelőtt a *közvetett követelés* esetében.

A közvetett követelést elemezve válik legszembetűnőbbé, hogy ez az eljárás egyértelműen arra szolgál, hogy a nevelési követelményeket a közvélemény követelményeivé, a közvéleményt pedig ezen követelmények közvetítőjévé alakítsa át. Lényeges sajátosságainak és hatásmechanizmusának megértéséhez célszerű összehasonlítani a közvetett követelést a közvetlen követeléssel.

Ebből az összehasonlításból kitűnik, hogy a közvetlen követelésnél a nevelő a követelés szubjektuma, a gyermek az objektuma, s hatása vázlatosan a következőképpen érvényesül: pedagógus → követelés → növendék → cselekvés. A közvetett követelés azonban jóval bonyolultabb formája a pedagógiai hatásnak, s már nem egy tanulóra gyakorolt befolyást irányoz elő, hanem csak azzal a céllal irányul egy kiválasztott növendékre vagy a gyermekek egy csoportjára, hogy kiváltsa az ő követelésüket más növendékekkel vagy gyermekcsoporttal szemben. Ez esetben a gyermek már nemcsak objektuma a követelménynek, hanem közvetítője, hordozója is. Így tehát a közvetett követelés hatásmechanizmusa a következő módon vázolható fel: pedagógus → követelés → kollektíva → közvélemény → növendék → cselekvés.

A közvetett követelés esetében az egy növendék célszerű kiválasztása azt jelenti, hogy egy-egy nevelési követelményt azzal a tanulóval szemben fogalmazunk meg, aki a közösségi élet olyan területéért felelős, amelyre a követelményünk vonatkozik, s jelezzük, hogy tőle várjuk az adott követelmény végrehajtását. A közvetett követelés tehát akkor sem ölti az egyéni követelménytámasztás alakját, ha a kollektíva egy tagjára irányul, mert az így kiválasztott tanuló abban a helyzetben van, hogy megbízatásánál, tisztségénél fogva a közösségi élet adott területén illetékes követelmények közvetítésére és támasztására. Eljárásai jelentős szociális súlyt kapnak, amelyeket a közösség nem úgy fog fel, mint egy társuk követeléseit, hanem mint a kollektíva meghatalmazottjának a közösség érdekeit szolgáló elvárásait.

¹⁰ Korotov, V. M., 1974. 267. o.

A közvetett követelés általános, közvéleményt orientáló funkciójáról elmondottak főbb vonásokban érvényesek a *közvetett értékelés* eljárására is.

A közösség autonóm értékelő tevékenységének kialakulása előtt különösen, de azt követően is, nélkülözhetetlen szerepet tölt be a közvélemény irányításában, a kölcsönös értékelő akciók kiváltásában, szabályozásában és pedagógiai célirányosságuk biztosításában a nevelő részéről kiinduló közvetett értékelés. Hasonlóan a közvetett követeléshez, a közvetett értékelés elindítója is a nevelő, s az értékelés ebben az esetben a kollektíva egészére vagy egy csoportjára, szervére irányul, a csoportos elismerés vagy csoportos elmarasztalás valamilyen konkrét formájában.¹¹

A közvetett értékelés nyomán a kollektíván vagy csoporton belül különböző gyakoriságú és heveségű kölcsönös értékelő akciók indulnak el, amelyek az értékelés alapjául szolgáló követelmények (hagyományok, perspektívák, közösségi szükségletek) elfogadásának, illetve e követelményeknek ellentmondó magatartásbeli és tevékenységbeli megnyilvánulások leépítésének az irányában hatnak.¹²

Ezeknek a kollektíván vagy csoporton belüli kölcsönös értékelő akcióknak a lefolyása és hatásmechanizmusa attól függően alakul, hogy az elismerést kapott csoporton belül a csoporttagok érdemei azonos nagyságrendűek-e, illetve az elmarasztalást kapott csoport tagjait azonos felelősség terheli-e valamely követelmény megsértésében. Ha az érdemek, a felelősség mértéke minden csoporttag esetében azonos, akkor általában a nevelői értékelés többé-kevésbé azonos formában történő reprodukálása és cirkulációja figyelhető meg a csoportokban. Az érdemek és a felelősség nagyságrendbeli különbsége esetén azonban a csoporton belüli kölcsönhatások igen hevesek és sokfélék lehetnek, s azokra a csoporttagokra irányulnak alapvetően, akik vagy nem működtek közre kívánatos szinten a követelmény teljesítésében, vagy hátráltatták a csoportot az elismerés elnyerésében, vagy elsődlegesen felelősek abban, hogy a csoport elmarasztalást kapott. Ilyen módon a csoporton belüli értékelő kölcsönhatások a kollektívának éppen azon tagjaira hatnak a leginkább ösztönző módon és a legnagyobb intenzitással, akikre a legkevésbé jellemző a közösség követelményeinek elfogadása, tehát akik az ilyen irányított hatásokra a legnagyobb mértékben rászorulnak.

A közvetett követelés és értékelés funkciójához látványosság tekintetében nem mérhető, ennek ellenére nélkülözhetetlen szerepet tölt be a közvélemény hatásrendszerének irányításában a *közvetett felvilágosítás* eljárása, amely a növendékek bevonását jelenti a társadalom és a közösség eszmei-erkölcsi értékeinek közvetítésébe, átalakítja a kollektívát a meggyőzés szubjektumává, az eszmei-erkölcsi információk hordozójává. Ez az eljárás általában *vita* formájában realizálódik.¹³

A viták tárgya éppúgy lehet a társadalom életének különböző eseménye, mint az osztály, az iskola közösségi tevékenységének egy-egy mozzanata vagy egyes tanulók magatartása. A vita azonban nem biztos, hogy önmagától is a közvetett felvilágosítás keretévé válik és megfelelően szabályozza, célirányosan mozgósítja a kölcsönös fel-

¹¹ Bakonyi Pál–Bakonyiné Vincze Ágnes: Egyéni bánásmód a közösségi nevelésben. Pedagógiai Szemle, 1964. 9. sz. 787–796. o.

¹² Bábosik István–M. Nádasi Mária: Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Tankönyvkiadó, Bp. 1975.

¹³ Korotov, V. M., 1974. 21. o.

világosító akciókat, s azoknak megfelelő tartalmat és színvonalat biztosít. Ehhez ugyanis szükség van a nevelő közreműködésére, aki a vita aktív résztvevője kell hogy legyen, s a szükséges pillanatban exponált információival, megállapításaival, elemzéseivel irányítottá teheti a kölcsönös felvilágosítás folyamatát, mintegy megalapozva ezzel a helyes álláspontot elfoglaló tanulók akcióit. Az így érvényesített, finom formában realizálódó nevelői irányítás hatása korántsem lebecsülendő, hiszen a tapasztalatok és megfigyelések sokoldalúan bizonyítják, hogy a pedagógus fentieknek megfelelően érvényesített információi és elemzései a tanulók kölcsönös felvilágosító akcióiban érvekké válnak, s így fokozzák a célirányos felvilágosító akciók gyakoriságát és meggyőző erejét, azaz szabályozottá teszik a felvilágosító kölcsönhatások érvényesülését. Éppen ez az az alapvető jellegzetesség, ami a közvetett felvilágosítást megkülönbözteti a közvetlen felvilágosítástól, amelyben az aktív szerepet maga a nevelő tölti be, az ő, mintegy felülről jövő felvilágosító tevékenysége dominál, s ez nem áll szerves és közvetlen kontaktusban a tanulók kölcsönös felvilágosító akcióival, nem fonódik össze azokkal, sőt a tanulók érvei, elemzései, az általuk levont következtetések sem a társaknak szólnak, hanem a közvetlen nevelői felvilágosításra adott, a nevelőnek szóló válaszok. Látnivaló, hogy az ilyen közvetlen felvilágosítás legfeljebb igen áttételesen áll kapcsolatban a tanulók kölcsönhatásaival, s így annak közvéleményt irányító befolyása is kisebb.

A közvélemény irányítására szolgáló eddig elemezett eljárások mindegyikét felülmúlja komplexitásban a *közvetett példaadás*, amely orientálón hat a tanulók között kibontakozó kölcsönhatásformák mindegyikére, a kölcsönös követelménytámasztásra éppúgy, mint a kölcsönös értékelési akciókra és a kölcsönös felvilágosításra. Ez a hatás magának a példának a komplex jellegéből következik, hiszen a példa eszméket, normákat, értékeket, magatartás- és tevékenységformákat testesít meg és tesz tapasztalati úton hozzáférhetővé.

Természetesen a közvetett példaadás, eltérően a nevelő közvetlen példamutatásától, a közösség egy tagjának vagy csoportjának modellül állítását jelenti, a figyelem felhívását a közösségekben található pozitív magatartási, tevékenységbeli mintákra, s az ösztönzést azok követésére. Ez az eljárás a pozitív közösségi példák hatását felerősíti, s a közvélemény hatásrendszerének számottevő irányító faktorává teszi, amely folyamat spontán módon, a nevelő beavatkozása nélkül csak nagyon kevéssé vagy egyáltalán nem bontakozhatna ki. Ezt igazolják azok a kutatási eredmények is, amelyek szerint a kiemelt, a figyelem előterébe állított, biztatást kapott modellek a gyermekek körében tekintélyre tesznek szert, s utánzást indítanak el, míg ez a befolyás önmagától nem jelenik meg.¹⁴

Azt, hogy a közvetett példaadás, a közösségekben fellelhető értékes modelleknek a nevelőhatások forrásaivá történő átalakítása, nem lebecsülendő pedagógiai feladat, talán negatív oldalról látjuk leginkább igazolhatónak azokkal a tapasztalati tényekkel, melyek arra utalnak, hogy a céltudatos nevelői irányítás hiánya miatt az óvodás kortól az ifjúkorig megfigyelhetően, nagyon gyakran a negatív példák hatása jut érvényre elemi erővel, s ez deformálhatja mind a közvélemény hatásrendszerét, mind pedig a közösség tagjainak személyiségét.

¹⁴ Bandura, A., Walters, R. H.: Social Learning and Personality Development. New York, 1964.; Masters, J. C.: Effects of Social Comparison upon the Imitation Neutral and Altruistic Behaviors by Young Children. „Child Development”, 1972. V. 43. No. 1.

A közvélemény irányításának és mozgósításának speciális eljárásairól eddig leírtakat *összegezve* megállapíthatjuk, hogy a tanulóközösségek közvéleménye elvileg lehet nevelési törekvéseinket segítő, de ezzel szemben ható tényező is. Nyilvánvalóan fontos teendő a közvélemény átalakítása a közösségi nevelőhatások forrásává. Ehhez nélkülözhetetlen feltétel az *önkormányzati tevékenység* szakszerű megszervezése, amely alapot ad a közvéleményt alkotó, közösségen belüli kölcsönhatások célirányos kibontakozásához, önmagában azonban nem elegendő ezen kölcsönhatás-rendszer kellő hatékonyságú és kellő szinten szabályozott érvényesüléséhez. Ehhez szükség van a *közvélemény irányításának speciális pedagógiai feltételeire is*: a közösség információs-értékelő szerveinek, fórumainak kialakítására; a perspektívák kidolgozására; a hagyományok megteremtésére, valamint a *közvélemény irányításának és mozgósításának olyan módszereire*, mint a *közvetett* követelés, értékelés, felvilágosítás és példaadás. A felsorolt tényezőkből álló komplex irányító rendszer szakszerű megszervezése nélkül nagyon kevés remény van arra, hogy a tanulóközösség közvéleménye automatikusan optimális formáló hatást fejtsen ki a gyerekek személyiségére.

SZARKA JÓZSEF

A FRANCIA PEDAGÓGIA KÖRKÉPE

Nem szabályos könyvismertetést kívánok írni. Először azért nem, mert nehéz, majdnem lehetetlen lenne egy nyolckötetes, közel 4000 oldal terjedelmű sorozatot tartalmilag ismertetni, és kritikai igényvel analizálni. Másrészt azért nem, mert az ismeretetés jó ha frissen követi a megjelenést. Ezúttal pedig az elmúlt évtizedben – pontosan 1969 és 1978 között – megjelent kiadványról van szó.

Ismertetni viszont mégis érdemes ezt a maga nemében jelentős, a vállalkozás nagyvonalúságát és a kifejtés terjedelmét tekintve a nemzetközi figyelmet is megérdemlő sorozatot, a *neveléstudományok francia kézikönyvét*. Ha hozzáteszem, hogy francia tájékozódásunk az utóbbi években hanyatlott, talán nem is kell az indoklással tovább fárasztani az olvasót.

Arra törekedtem, hogy néhány kiemelt szempont alapján valamelyes áttekintést adjak a nagyszabású munka szerkezetéről, koncepciójáról, számunkra különösen is érdekes tartalmi vonásairól. Az egészből annak kellene kiderülni, Roger Gal nálunk is ismert könyvének címét felidézve: Hol tart ma a francia pedagógia?

Az a francia pedagógia, amely a neveléstörténet legragyogóbb „dilettánsát”, azaz Jean-Jacques Rousseaut adta a világnak, amely a századfordulón, majd a huszadik század első évtizedeiben a reformpedagógia úttörői és meggyőződéses hívei sorában található. Napjainkban azonban mintha kikerült volna a pedagógiai áramlatok fő sodrából, más orientációk keletkeztek és erősödtek meg, de azért arra érdemes továbbra is figyelni, hogy a francia kultúra talaján keletkezett pedagógiai gondolkodás ma mit mond számunkra.

*

A szerkezet. A végső formájában nyolckötetes munkát az induláskor hat kötetre tervezték. Utólag meg lehet állapítani, a bővülés annak a következménye, hogy a mi fogalmaink szerinti pedagógiai pszichológiai problematika differenciálódott és a tervezett egy kötet helyett két kötetet kapott. Ugyancsak önállósult és külön-külön kötetben szerepel a nevelőképzés és a permanens nevelés.

Melyek tehát az építmény alappillérei?

¹ *Traité des sciences pédagogiques. I–VIII.* Presses Universitaires de France, Paris. 1969–1978. Szerk.: M. Debesse és G. Mialaret.

Az *első* kötet általános bevezetést tartalmaz (Introduction);

A *második* kötet: neveléstörténet (Histoire de la pédagogie);

A *harmadik* kötetben az összehasonlító pedagógia kerül tárgyalásra (Pédagogie Comparée);

A *negyedik* és *ötödik* kötetet a pszichológiai vonatkozásoknak szentelték a szerkesztők (Psychologie de l'éducation; Psychologie pédagogique);

A *hatodik* kötet: a nevelésszociológia tárgykörével foglalkozik (Aspects sociaux de l'éducation);

A *hetedik* kötet tárgya a nevelőképzés (Fonction et formation des enseignants);

A *nyolcadik* kötet a permanens nevelés kérdéseit öleli fel (Éducation permanente et animation socioculturelle).

A felsoroltakból kitűnik, hogy a francia kézikönyv nem tartalmazza a pedagógia nálunk kialakult rendszerének két alapvető ágazatát: a nevelélméletet és a didaktikát. (Később majd utalunk arra, hogy milyen módon szerepelteti mégis a nevelélméleti és didaktikai kérdéseket.)

Mindenképpen figyelemre méltó a neveléstörténet mintegy megalapozó szerepe és a pszichológiai vonatkozások részletes tárgyalása.

A *szerzők*. Az egész vállalkozás fő szervezője, eszmei-szakmai irányítója két kiemelkedő francia pedagógus, a párizsi, illetve a Caen-i egyetem professzora, Maurice *Debesse* és Gaston *Mialaret*. Utóbbi műveivel, személyes kapcsolataival Magyarországon jobban ismert. A nagy humanista hagyományokat követő és képviselő Debesse, és a marxista tájékozódású, eszmeileg-politikailag hozzánk közelálló Mialaret meghatározó módon alakították a kiadvány szellemi arculatát, karakterét, tematikáját. Debesse is, Mialaret is – a szerkesztés feladatain kívül – jelentős szerzői munkát is vállaltak, a nyolc kötet mindegyikének arcélét meghatározó Bevezetők (Introduction) közül négyet Debesse, négyet Mialaret írt. Mindketten többszörös szerzőként is szerepelnek különböző témakörökben. A nyolc kötet szerzői kizárólag vagy majdnem kizárólag franciák, egyetemi oktatók, kutatók, a francia oktatási rendszerben nagy tekintélyű általános felügyelők. A természetes francia dominancia alól kivétel az összehasonlító pedagógiát tartalmazó harmadik kötet. Ennek 16 szerzője közül 7 külföldi, köztük az összehasonlító pedagógia olyan szaktekintélyei, mint George *Bereday*, Brian *Holmes*, Joseph *Lauwerys*, Hermann *Röhrs*.

Ami a francia szerzőket illeti, nekünk nincs áttekintésünk arról, hogy az ő belső értékrendjük szerint ki milyen „kategóriába” tartozik, de számunkra is szakmai tekintélyt jelent egy Jean *Vial*, Georges *Snyders* és különösen egy René *Zazzo neve*.

Lényeges szerkesztői elv az egység és a különbözőség érvényesítése a szerzők megválasztásában. Egység van abban, hogy a szerzők mindegyike aktív pedagógus, különbözőség abban, hogy irányzatokat, egymástól eltérő felfogásokat képvisel.

A *kézikönyv koncepciója*. Ilyen nagyszabású vállalkozásnak nyilván az a célja, hogy a neveléstudomány *tudnivalóit* viszonylag teljesen, részletesen közölje. A szerkesztői elgondolásról, a kézikönyv koncepciójáról tájékoztat a sorozat első, *Bevezetés* címet viselő kötete.

A kiadói vállalkozás időszerűségét, a pedagógia kézikönyvének összeállítását a szerkesztők mindenekelőtt a pedagógia iránt megnyilvánuló növekvő érdeklődéssel indokolják.

A kézikönyvnek kettős feladatot kell betöltenie: tájékoztatást kell adni arról, hogy mi történt a tudományban, hol tartunk a pedagógiai kérdésekre való tudományos válaszadásban. Ennek alapján orientálni, ösztönözni, segíteni kívánja a gyakorlati tevékenységet. Nemcsak tényeket, hanem a jövőre irányuló ösztönzést, programot is szándékoznak nyújtani. A gyakorlati irányultságot nem prakticista módon kell felfogni: a pedagógiai problémák megoldásához nem közvetlen, módszertani segítséget, hanem tudományos alapokat ígér.

Elvi szempontból fontos értelmezési támpont, hogy a kézikönyv (s ez a különbség magyarul elég nehezen érzékeltethető) a neveléstudományok (*sciences pédagogiques*) alapjait, s nem a nevelés tudományát (*sciences de l'éducation*) tartalmazza.

Figyelemre méltó továbbá, hogy a kézikönyv szerzői nem az elmélet és a gyakorlat kettősségében, hanem az elmélet, a gyakorlat és a kutatás hármasságában gondolkodnak. Ehhez persze hozzá kell tenni, ebben az esetben a kutatás a kísérleti, empirikus adatokat feldolgozó kutatásokat jelenti. Számunkra egyelőre (?) szokatlan, és elméletileg is vitatható a kutatások *azonosítása* az empirikus vizsgálatokkal. Az egyoldalú empirizmus ellensúlyaként viszont nagy szerepet kap a nevelésfilozófia fontosságának hangoztatása. Ez utóbbinak az értékekben való eligazodás, és a pedagógiai cselekvéseket összefogó koherencia megteremtése szempontjából szánnak nagy szerepet.

Koncepciót érintő kérdés a *pedagógia fogalmának* korunkban tapasztalható kiterjedése. Ennek megfelelően kapott helyet a sorozatban a nevelés szociológiai összefüggéseit, valamint a permanens nevelést tárgyaló önálló kötet. Igaz, hogy a francia pedagógiában – Durkheim nyomán – nagy hagyománya van a nevelés szociológiai vonatkozásai elemzésének. Az önálló kötet az élő hagyományt teszi még hangsúlyosabbá. A permanens nevelés kérdései felé való nyitás, illetve a kérdésnek a pedagógia alapvető ágazatai sorába való „beemelése” az idők jele.

Visszatérve még a neveléstudomány, illetve a nevelés tudománya distinkció megtételére, a szerkesztők szerint a neveléstudomány körülhatárolt, bizonyos értelemben korlátozott tematika, ellenben a nevelés tudományainak (*Traité des Sciences de l'éducation*) kifejtése egész enciklopédiát igényelt volna. A további magyarázat részben érthető, részben zavarba hozza az olvasót. Ha tudniillik az első fogalom a nevelési folyamatra teszi a hangsúlyt, a második az eszközökre és a módszerekre, akkor felmerül a kérdés: nem választjuk-e el túlságosan az eszközöket és módszereket magától a folyamatától. A kérdés további bonyolítása helyett fogadjuk el, hogy a szerkesztők megállapodtak abban a konvencióban, hogy a *Traité des Sciences pédagogiques* a neveléstudományt a jelzett körülhatárolt módon tartalmazza, azaz a pedagógiai gyakorlat tudományos alapjait jelenti.

A kézikönyv tehát – sok kötete, nagy terjedelme ellenére is – alapozó jellegű, s némileg emlékeztet bennünket régebbi korok ma már mulatságosnak ható sokkötetes „bevezetéseire”, és „alpvonalaira”.

Fogalmak, témakörök. A mi pedagógiai rendszerünkön iskolázott olvasó számára a legfőbb eltérést jelentő, s egyben a legtöbb problémát okozó téma- és fogalmi kört a sorozat negyedik és ötödik kötete tartalmazza. Nézzük ezt kicsit részletesebben.

Az egymással összefüggő két kötet címe: *Psychologie de l'éducation* (A nevelés pszichológiája), illetve *Psychologie pédagogique* (Pedagógiai pszichológia). Mi az egyik, mi a másik? Eléggé elnagyolt megközelítéssel azt mondhatjuk, hogy az első a pedagógiai

pszichológia általános kérdéseivel foglalkozik, a másik pedig az alkalmazási területekkel. Ez azonban valóban csak elnagyolt megközelítés. Az általános kérdések közé tartozik a fejlődéslelektan rövid foglalata (igaz, a szerző René Zazzo!), a nevelési helyzetek pszichológiai elemzése, valamint az *értékelés* problémája, nemcsak pszichológiai, hanem pedagógiai, sőt a mi szóhasználatunk szerint szűkebb didaktikai értelemben. Ennél sokrétűbb, már-már heterogénnek tűnő a másik kötet tartalma. Ez azonban nem csoda, hiszen ennek a kötetnek vállalnia kell – neveléelmélet és didaktika hiányában – az ide tartozó kérdések jó részének tárgyalását. Így aztán a kötet 17 fejezetében ilyen témákat találunk: iskolabábelépés, családi nevelés, technikai nevelés, audiovizuális eszközök, programozott oktatás, az egyes tantárgyak tanításának oktatáspszichológiai, de helyesebb, ha azt mondjuk, integrált pedagógiai elemzése. De ez a kötet tárgyalja az iskolapszichológia, a pályairányítás kérdéseit is.

Mindez azt mutatja, hogy a francia pedagógiában a nagy hagyományokat folytatva, erőteljes a *pszichopedagógiai* látásmód, s ennek megfelelően a pedagógiai problémák pedagógiai és pszichológiai aspektusainak együttes kezelése. Ez pozitív, és kívánatosnak tartható eljárás. Az már kevésbé az, hogy eközben elmosódnak az elsődlegesen pedagógiai jelenségek körvonalai. Még sajnálatosabb, hogy az érdekes részletek ellenére sem kapunk átfogó képet a célok, a tartalom, a módszerek egységében kezelt nevelési folyamatról. Nem kell a dogmatikus neveléelmélet hívének lenni ahhoz, hogy ezt – bármilyen ideológia alapján szerveződő pedagógiából – hiányoljuk.

Tartalmi és terminológiai vonatkozásban egyaránt érdekes szemügyre venni a hatodik kötetet: *A nevelés szociológiai aspektusai*. Tehát nem nevelésszociológia, nem pedagógiai szociológia. A szerzők ezzel azt kívánják hangsúlyozni, hogy *ugyanannak* a dolognak a szociológiai aspektusairól van szó, s nem kívánják előtérbe állítani a tudományág önállóságának kérdését. Ez egyébként azért is jó megoldásnak tűnik, mert a kötet tartalma áttöri a szociológiai vonatkozások korlátait. Ha a tartalmat kissé közelebről vesszük szemügyre, részben szociálpszichológiai anyagot, részben oktatásgazdaságtani és oktatás-tervezési ismereteket találunk benne. Ezt látva, talán türelmesebbek lehetünk hazai szakembereinkkel szemben, akik nehezen tudják kialakítani a pedagógiai szociológia *sajátlagos* arcélét és tartalmát.

Bizonyos fáradtság jelei mutatkoznak a záró kötetek összeállításában. (De az is lehet, hogy az olvasó fárad a 3000. oldal tájékán.) A *pedagógus* munkája, képzése ugyan megérdemli a nagy figyelmet, de a kötetben az elvi jelentőségű anyagrészeket elnyomja a tisztán dokumentációs jellegű anyag. Az utolsó kötetben a *permanens nevelés* ma már ismert problematikája kap helyet, átszöve a mi fogalmaink szerinti közművelődési tevékenység – a franciában azonban részben más jelentésű animation socioculturelle – jelenségvilágával. A kötet egy helyen úgy különbözteti meg, s egyben úgy kapcsolja egymáshoz a két fogalmat, hogy az elsőnek a tartalmi és szerkezeti elemeit, a másodiknak a módszertani vonatkozását emeli ki.

A pedagógus-témával foglalkozó kötet először is a pedagógus funkciójával foglalkozik, igyekezőn rendet teremteni a fogalmak sokaságában (a franciában: enseignant, professeur, maitre, éducateur, pédagogue). Jelzik azt, hogy a funkciók bővülése és változása az oktatótól az alakító (tehát nevelő) irányába mutat (enseignant → formateur/professeur → animateur).

Érdekes szempontokkal találkozunk a pedagógus munkájának értékelésével kapcsolatban. Felmerül az a kérdés is: ki hivatott arra, hogy az értékelést végezze. A válasz: a felügyelő, a kollégák, maguk a tanulók is. Utóbbival összefüggésben a könyv Gage-re hivatkozik, aki a tanulói értékelést, mint *véleményt* megszívlelendőnek tartja.

Számunkra talán szokatlan, de nyugtalanító tünetek következtében nem tanulság nélküli, hogy a kötet milyen nagy helyet szán a nevelői személyiség és tevékenység pszichopatologikus megnyilvánulásainak. A pszichés zavarokkal küzdő pedagógusok többsége már ezekkel jön a pályára.

Az a kérdés is felmerül, hogy egyáltalán szabad-e alakítani a pedagógusokat. A furcsa kérdésnek az értelme az, hogy milyen mértékben szabad beleavatkozni – a manipuláció veszélye nélkül – a pedagógus személyiségfejlődésébe. Éppen ezért *Robert Dottrens* alakítás helyett felkészítést javasol (formation → preparation).

A neveléstudomány a pedagógusok felkészítésében fontos szerepet játszik. Makro-szinten a tervezés kérdéseivel, középszinten a tantervi kérdésekkel, mikro-szinten pedig a tanuló elsajátító tevékenységével foglalkozik. A pedagógusképzés vezető szempontja a kísérletező pedagógusok nevelése.

A permanens nevelés kibontakoztatásával kapcsolatban sokatmondó az a megjegyzés, mely szerint annak alapja a gyerekkori nevelésben van.

A közművelődési tevékenység mai formáinak és feladatainak kapcsán figyelemre méltó a haladó mozgalmak, a népi egyetemek, a radikális értelmiség és a munkásság kulturális együttműködésének felidézése, s ezen tradíciók értékének elismerése.

A sorozatban önálló kötettel szerepel az *összehasonlító pedagógia*.

A tárgy körülhatárolását, a szerkezeti felépítést, az összehasonlító pedagógia szemléletmódját azoknak külön is érdemes tanulmányozni, akik ezzel a területtel speciálisan foglalkoznak. A nálunk is napirendre került vitákra célozva megjegyezzük, hogy a szerzők az összehasonlító pedagógiát a neveléstörténet folytatásának, jelenkori kiegészítésének tartják, s tárgyának meghatározására a következő kísérletet teszik: „Az összehasonlító pedagógia a nevelés elméletének (theorie de l'éducation) része, amely a különböző országok és kultúrák neveléspolitikájának és gyakorlatának értelmezésével és elemzésével foglalkozik” (t. 3. p. 11). Azért beszélünk meghatározási *kísérletről*, mert ez olvasható: amíg a neveléstörténet a neveléstudomány legrégebben művelt ága, emez az egyik legfiatalabb, az utóbbi egy-két generáció műve. „Még tapogatózik céljának, területeinek és módszereinek meghatározásában, szenvedélyesen vitatja problémáit: mindez a fiatalság jele” (t. 3. p. 5).

Hangsúlyozzák, hogy az összehasonlító pedagógia leír, okokat elemez és nem törekszik arra, hogy eljárási normákat határozzon meg. Persze a tények leírása és értelmezése nem lehet független annak elemzőjétől. Nagyon tanulságos *J. Lauwerys* egy megjegyzése *F. Schneider*ről, aki meggyőződéses katolikus és neotomista lévén sajátosan értelmezi ugyanazokat a tényeket.

Az összehasonlító pedagógia „fiatalságára” utal az a körülmény, hogy jelentősen hozzájárult két új diszciplína – az oktatásgazdaságtan és az oktatástervezés – megteremtéséhez.

A kötet jelentős része (71–262. o.) a francia oktatási rendszer ismertetésével foglalkozik. Ez persze nem önmagában, hanem mások számára összehasonlító anyag.

Említettük már, hogy a „nemzeti” kötetek mellett a harmadik nemzetközinek tekinthető, hét külföldi szerző működött közre az összehasonlító pedagógia megírásában. Sajnos, a kötelező tárgyilagosságnak nem mindenki tesz eleget. Amíg például a francia Alexandre *Vexliard* jóindulatúan és lényegében tárgyilagosan ismerteti a szovjet oktatási rendszert, addig az Egyesült Államok oktatási rendszerével foglalkozó nagy tekintélyű *George Bereday* és a (legalábbis nálunk) kevésbé ismert *Ursula Springer* erősen túlértékeli az USA nevelésügyét, és nem tartózkodik egy-két oldalvágástól sem a számára nem rokonszenves országok (pl. Kuba) esetében. Azt a tételt pedig még polgári szerzők is vitathatják, mely szerint: „az amerikai nevelés teljesen független a politikai pártok befolyásától” (t. 3. p. 303). Megkérdezhetjük, a politikai pártok nem osztályérdekeket képviselnek?

Említettem, hogy A. Vexliard tárgyilagosan és rokonszenvező módon foglalkozik a Szovjetunió nevelésügyével. A kritikai megállapításokat is szovjet szerzőktől idézi. Elismeri, hogy a szovjet oktatásügyben is jelentkeznek ellentmondások, de melyik ország mentes ezektől? Elismeréssel szól a szovjet pedagógusok rátermettségéről és hivatás-szeretetéről. Méltányolnunk kell a francia szerző összegező megállapítását, mely szerint a szovjet pedagógia talán nem olyan tökéletes, mint ahogy némelyek állítják, de sokkal jobb, mint ahogy egyes kritikusai bizonygatják.

Nincs sem terminológiai, sem értelmezési probléma a sorozat második kötetével, mely a *nevelés történetét* tárgyalja. Első fejezeteiben kulturált, szépen kimunkált anyag ez. Előnyösen érvényesül benne a francia pedagógia hagyománytisztelete, formai igényessége, s természetesen a kötet szerzőinek magas szakmai színvonala. A nevelés története érezhetően *Maurice Debesse* inspirációja nyomán íródott, a francia nemzetiségű szerzőkhöz társult az ugyancsak francia nyelvű kiváló belga neveléstörténész, *Arnould Clausse*.

Idézzük fel a kötet első mondatát: „A nevelésről szóló valamennyi tudományos igényűnek mondható tanulmányaink közül kétségtelenül a pedagógia története a leg-*régebbi*” (t. 2. p. 5). A kötet francia címe: *Historie de la pedagogie* (A pedagógia története). Ez szűkebb terjedelmű témakör, mint a nevelés története (a franciában a különbség jobban érzékelhető: *Histoire de l'éducation*). Emlékeztetünk arra, hogy ezt a szűkítést az egész vállalkozással kapcsolatban hangsúlyozzák a szerkesztők. Mikor tehát a nevelés történetéről beszélnek, annak a pedagógiának a történetéről van szó, amelyet a kézikönyv egésze körvonalazott. Legalábbis elvileg, hiszen ha közelebbről megnézzük a tartalmat, részben ismerős megoldásokra bukkanunk.

A kötet Bevezetőjében *Maurice Debesse* természetesen felteszi a kérdést (nyilván nem magának, hanem talán a nagyon is pragmatikus olvasónak): mire való a pedagógia történetének tanulmányozása? Legáltalánosabban arra való, hogy fogékonyabbak legyünk korunk nevelési problémáinak megértése iránt. Különösen fontos, hogy a mélyreható *változások* csomópontjain keresztül képesek legyünk megérteni e változások okait és következményeit. A változások dinamizmusának megragadása egyben utat nyit a jövő felé is. Tehát a *múlt*nak a tanulmányozása nem idegen a *jövőre* irányuló vizsgálódásoktól.

Ennek felismertetéséért azonban van tennivaló, mert a pedagógia története – sajnálkozik *Maurice Debesse* – osztozik a történeti tudományok sorsában, és Franciaországban nem rendelkezik olyan tekintéllyel és vonzó erővel, mint a kísérletező tudományok.

A kutatás nehézségei részben abban találhatók, hogy a források egyenetlenek: többet tudunk a pedagógiai gondolatokról, doktrínákról, mint a múltban lezajló tevékenységekről, s azokat közvetlenül befolyásoló dokumentumokról.

Mint minden más neveléstörténet, szépen, szabályosan az antik korszak nevelésével kezdődik, a középkorral folytatódik. Külön fejezetet kap a reneszánsz olasz, német, francia, angol változata.

A XVII–XVIII. század egyetemes neveléstörténeti áttekintése után a XIX. századot illetően a szerzők keze a francia fejlemények felé hajlik, s az európai kitekintés csak néhány – pontosan 4 – lapot kap, majd áttérünk a jelenkorra, a szerzők értelmezésében az utolsó évszázadra. A szerkezeti tagolás érdekes: részben tematikusan, részben jellegzetes pedagógiai koncepciók mentén történik. Ez az utolsó rész azonban oly nagy mértékben beleolvad a jelen eseményeinek tárgyalásába, hogy már-már kétségessé válik a történeti értékelés lehetősége, és egyébként is ellene mond a harmadik kötetben kifejtett ama álláspontnak, mely szerint az összehasonlító pedagógia elsősorban a jelennek, a neveléstörténet pedig mégis csak a múlttal foglalkozik.

A jellel összemosódó közelmúlt tematikus csomópontjai: a technikai eszközök jelentkezése; a biológiai és pszichológiai szempontok rendszerré szerveződése; a szociológiai tényezők hangsúlyozása.

És hogy a jelenig elvezető neveléstörténet még tovább feszítse az időbeliség ívét, a szerzők pillantást vetnek a jövő iskolájára is, melynek elmosódó arculatán olyan vonások rajzolódnak ki, mint a globális, a szükséges, a lehetséges kultúra jegyei.

Mindez azonban az arányokra vonatkozik. Nem kell azt gondolni, hogy a pedagógia történetében nem találkozunk a pedagógia nagy korszakaival, doktrínáival, a pedagógiai gondolat nagy képviselőivel. A kötet sokatmondó *névmutatója* több mint ezer nevet tartalmaz.

Megközelítési módok. A kézikönyvben tárgyalt témákra mindenekelőtt a *pszichológiai* aspektus kiemelése a jellemző. A francia szakemberek – úgy tűnik – a pszichológiát „anyanyelvi fokon” beszélnek, számukra természetes, hogy a pedagógiai problémákat pszichológiai vonatkozásaikkal együtt tárgyalják, sőt mi több, egyenesen pszichopedagógiai jelenséggént kezelik. A francia pszichológiai iskola hatása természetesen tartható, a határokon kívül keletkezett irányzatok közül a pszichoanalízis gyakori emlegetése a feltűnő. Nem arról van szó, mintha *a limine* el kellene utasítani a pszichoanalízis látásunkat gazdagító felismeréseit, de mintha a hagyományos francia nacionalizmustól valamivel több fenntartás volna elvárható etekintetben.

Egyértelműen pozitív vonása a Pedagógiai Kézikönyvnek a mély szakmai kulturált-ságon alapuló *szerves történetiség*, a pedagógiai örökség magától értetődő számbavétele. Az a benyomása az olvasónak, hogy a sorozat szerzői valóban ismerik és tudatosan építenek a neveléstörténeti előzményekre. A kulturált gondolatmenetekbe egészen természetesen szövik bele Platón, Comenius, Rousseau, Claparède és mások felismeréseit. Nem is pontos kifejezés a „beleszövés”, hanem a lényeges pedagógiai örökség talaján való természetes gondolkodásról van szó.

Nem akarom túlértékelni, még kevésbé belemagyarázni ezt a mozzanatot, de ha nem túl nagy kockázat ilyen általánosító megjegyzést tenni, a francia pedagógia egy technokrata irányzattal szemben az emberközpontú és hagyományörző pozícióikat képviseli.

A harmadik általános jellemző, s ez a korszerűség kétségtelen bizonyítéka, a *széles körű tájékozottság* a kortárs szakirodalomban. Ez persze szakmai kötelesség, s nem kiemelkedő erény. A Pedagógiai Kézikönyv kötetiben található utalások, hivatkozások, összehasonlító elemzések és gazdag bibliográfiák azt mutatják, hogy a Traité szerzői magas

színvonalon tettek eleget ennek a kötelességüknek. A gazdag bibliográfiára utaltam, hiszen ki merne abban állást foglalni, ki tudná megítélni, hogy egy-egy témakörnek ma mi a hiteles és releváns világirodalma.

Ha az idézeteket és a hivatkozásokat, illetve azok szerzőit nézzük, megnyugtathat bennünket, hogy szakirodalmunknak tudomása van a nemzetközi pedagógia nagy vonulatáról. Talán inkább az nyugtalanító, hogy nem tudjuk megítélni, a nálunk ismeretlen szerzők mennyire jelentősek, mit mondanak, mit képviselnek.

Arról már tettünk említést, hogy a szerkesztők a nézetek sokszínűségének kívántak utat engedni. Nincs szó tehát valamely pedagógiai koncepció kizárólagosságáról. Lényeges mozzanat, hogy a sokszínűség egy alapjában véve pozitív, progresszív pedagógia talaján érvényesül. Nem arról van szó, hogy a progresszív jelleg marxista előjelű lenne, de egyes nézetek nincsenek is messze a marxista felfogástól. A jelzett alapállásból következik, hogy a Kézikönyv egésze *toleráns* szellemet sugall, és inkább rokonszenvező, semmint ellenkező a szocialista világ nevelésügyi vívmányai irányában. Ez pedig nem kevés egy lényegében polgári eszmévilágban mozgó pedagógiai rendszer esetében.

Így aztán azt sem lehet állítani, hogy a Pedagógiai Kézikönyv valamilyen meghatározott eleven vagy egyszerűen csak divatos áramlatot képviselne. Őrzi a francia szellemi élet racionalista hagyományait, és a humán értékekhez való ragaszkodást.

Ilyenféle, sokszerzős, nem egy időben megjelent sorozatnak az egyeztetési nehézségek miatt megvannak a szinte természetes fogyatékoságai. Ennek a kiadványnak is. Először is sok benne az ismétlés, illetve az átfedés.

A kiadvány bőséges terjedelme helyenként terjengősségre csábította a szerzőket. Említettük már, hogy a jól komponált kötetek, illetve fejezetek közé dokumentációs jellegű anyagok is bekerültek.

A mutatós, és sokat ígérő címek mögött helyenként eléggé sovány mondanivalót találunk.

Ezek azonban az ilyenfajta vállalkozások szinte szükségszerű velejárói.

Végül elmondhatjuk, hogy a *Traité des Sciences pédagogiques* a francia pedagógia reprezentatív jelentkezésének tekinthető. A tartalom gazdagsága és sokoldalúsága, a követendőnek tartott pedagógiai normák védelme, a nagy tradíciók és a jelen követelményeinek érzékeny egyeztetése, a magas intellektuális színvonal, a megformálás igényessége legjellemzőbb vonásai.

Az persze a francia pedagógia számára is nyugtalanító kérdés: hogyan alakul helyzete a század utolsó szakaszában. Maurice Debesse és Gaston Mialaret bölcsen így tekintenek a jövő kihívásai elé: „A pedagógusnak az a szerepe, hogy megelőzze korát, hogy előre lássa a helyeset, nehogy elmaradjon azoktól az eseményektől, amelyek a látszólag szilárd helyzeteket megelőzik és felforgatják. Egy ilyen Pedagógiai Kézikönyv nem egyszerűen ténymegállapítás, hanem a maga módján a jövő programja kíván lenni.” (t. 1. p. 6.)

EMLÉKEZÉS CLARA ZETKIN PEDAGÓGIAI MUNKÁSSÁGÁRA SZÜLETÉSÉNEK 125. ÉVFORDULÓJÁN

Clara Eissner 125 évvel ezelőtt, 1857. július 5-én született egy szászországi falucskában, tanító családból. Szülei őt is tanítónak szánták és 17 éves korában Lipcsébe került egy magánintézetbe, ahol 21 éves korában tanítónői oklevelet szerzett. Ezekben az években került kapcsolatba egy orosz diák- és emigráns csoporttal. Itt ismerkedett meg későbbi férjével, az orosz származású Oszip Zetkinnel, aki a német szociáldemokráciához csatlakozott s Marx, Engels tanainak kitartó harcosává vált. Tulajdonképpen ő vonta be Clara Eissnert a forradalmi mozgalomba és ismertette meg vele a szocialista tanokat.

Clara Eissner szocialista meggyőződése ekkor még erősen érzelmi jellegű volt, azonban a rá jellemző szenvedélyességgel és akaraterővel látott hozzá a tudományos szocializmus tanulmányozásához. Korán megértette, hogy a szocializmus győzelemre jutását nem elég csak kívánni, de küzdeni is kell érte. Ezért lépett be a német munkások pártjába 1878-ban, abban az évben, amikor törvényt hoztak a szociáldemokrata párt ellen, s a munkásság szervezeteit feloszlatták, sajtójukat betiltották, vezetőiket bebörtönözték vagy kitiltották. Amikor a szocialisták elleni kivételes törvény alapján Lipcsében 1881-ben kihírdették az ostromállapotot, Oszipot is letartóztatták, majd kiutasították Németországból. Így jutott el Franciaországba.

Clara Eissner is elhagyta az országot, átmenetileg Ausztriában és Olaszországban gazdag gyermekek nevelője lett. Annyi pénzt takarított meg, amennyi útiköltségre és néhány hetes szűkös ellátásra elegendőnek bizonyult, majd vonatra ült és Svájcba (Zürichbe) utazott. 1882. nyarától itt vett részt azoknak a német szociáldemokratáknak a munkájában, akik a betiltott német szociáldemokrata párt központi lapját a „Sozialdemokrat”-ot Svájcból Németországba szállították illegálisan. Ebben a sok nélkülözéssel és mégis annyi örömet szerző munkában múltak el Clara Eissner leányságának évei. Később Oszip Zetkin hívta magához Párizsba, s házasságot kötöttek. Clara nem félt sem a munkától, sem a nélkülözésektől, de az emigráció kemény iskolájában nehéz napok köszöntöttek rájuk. A Zetkin házaspár két gyermekével igen gyakran a legkilátástalanabb helyzetben élt. Állandó rendőri zaklatás, házbérgondok és kilakoltatási eljárások közepette éltek, s a ritkán kapott fordítási munkákból csak igen szűkösen tellett a családnak. Helyzetük még nehezebbé vált, amikor férje súlyosan megbetegedett és éveken át, szinte haláláig munkaképtelen maradt. A család fenntartásának összes gondja Clarára nehezedett. Saját bőrén ismerte meg a proletáranya és feleség minden nehézségét és nyomorát. Ebben az időben érlelődött meg benne az az elhatározás, hogy minden képességét a nemzetközi proletármozgalom és nevelésügy fejlesztése érdekében vessen latba.

Párizsi tartózkodása nemcsak gondokat és nélkülözést jelentett számára, de itt ismerkedett meg Marx leányával Laurával, és annak férjével Paul Lafargue-gal, s ugyancsak itt kötött barátságot Jules Guesde-del, a francia munkásmozgalom korabeli vezetőjével. Ezek a kapcsolatok is jelentős szerepet játszottak Clara Zetkin elméleti tudásának elmélyítésében, látókörének szélesítésében.¹

¹ W. Pieck: Clara Zetkin élete és harca, Bp. 1950. Ford.: Hollósi Tibor.; Aranyosi Magda: Clara Zetkin, Bp. 1956. Hazafias Népfront kiadás.; A nemzetközi nőmozgalom nagy alakja: Klara Zetkin,

Ilyen körülmények között jött el a nagy nap – a *II. Internacionálé alakuló kongresszusa* –, ahol Clara Zetkin a nemzetközi munkásmozgalom küldöttei előtt fejtette ki álláspontját. Beszédében a nők teljes gazdasági és társadalmi egyenjogúságáért szállt síkra. Felvázolta a forradalmi marxizmus harci programját s kimutatta, hogy ez a küzdelem a nőmunkásság bevonása nélkül nem érheti el célját.² Néhány anya- és gyermekvédelmi követelés kifejtése mellett az előadást publikáló brosúrában némi egyoldalúsággal fogalmazta meg, hogy a „gyermeknevelést a családból a társadalomba kell majd áthelyezni”.³

1890-ben térhetett vissza hazájába, amikor a szociáldemokrata párt ismét nyíltan működhetett. 1892-ben vette át a német szociáldemokrata nőmozgalom *Die Gleichheit* (Egyenlőség) szerkesztését, melyet 25 éven keresztül irányított. A lap a proletár nőmozgalom időszerű kérdései mellett rendszeresen közölt pedagógiai jellegű cikkeket is, azzal a céllal, hogy a proletáranyáknak segítséget nyújtson gyermekeik neveléséhez. Így mind többet foglalkozott a munkáscsaládokban folyó nevelés problémáival. E tekintetben különösen kiemelkedik „A jelenkori munkásnő- és nőkérdés”, c. munkája, amit 1893-ban írt.⁴ Ebben Zetkin vázolta azokat a változásokat, amelyek a családi nevelésben végbemennek. „A gyermekek gondozása és nevelése csak addig lehetett kizárólagosan anyai funkció – írja –, amíg a nő a gazdasági viszonyok tevékenységének jellege és módja alapján a házhoz volt láncolva. A modern termelési feltételek a családi életet erről az oldaláról is alapjaiban megváltoztatták, mert a család nem erkölcsi, hanem gazdasági egység volt; létének gazdasági alapfeltételeivel együtt valamennyi ún. erkölcsi kötelességének és feladatának is meg kellett változnia, ebben a vonatkozásban is a társadalomnak, a közösségnek kellett örökébe lépnie.”⁵ A továbbiakban rámutat arra, hogy „Az átalakulás folyamata sajnos még nem fejeződött be. A régi és az új közötti harc, az átmeneti kor nehézségei a gyermeknevelés terén is teljes szigorúsággal éreztetik hatásukat. De az átalakulás folyamata már eléggé előrehaladt ahhoz, hogy kimenetelét illetően ne legyen kétség. A gyermeknevelést át fogják helyezni és át kell helyezni a család köréből a társadalom körébe, a gyermeknevelés – a szó legtágabb értelmében – át fog kerülni és át is kell kerülnie az anyák kezéből a pedagógusok kezébe. A nő nemcsak mint háziasszony, hanem mint anya is szabaddá válik a társadalmi tevékenység folytatása számára, egyéni képességei és hajlamai, valamint a társadalmi szükségletek mértéke szerint, helyzete ebben is egyre inkább hasonlóná válik a férfiéhez . . .”⁶

E gondolatok kifejtése nem egyéb mint a marxizmus klasszikusai által feltárt törvényszerű tendenciák ismételt megfogalmazása s ezzel programot adott a család és nevelés kapcsolatának megoldása terén mind a nőmozgalomnak mind pedig a munkásmozgalomnak.

Bp. 1954. MNDSZ kiadás; Osváth Zsuzsa: Klara Zetkin, Bp. 1949. MNDSZ kiadás; Az élet frontján akarok harcolni – Clara Zetkin válogatott írásaiból és beszédeiből, Bp. 1955. MNDSZ kiadás. Ford.: Aczél János.

² W. Pieck i. m. 15.; Aranyosi Magda i. m. 6–7. o.; A nemzetközi nőmozgalom nagy alakja: Clara Zetkin i. m. 13. o.

³ Gerd Hohendorf: Revolutionäre Schulpolitik und marxistische Pädagogik im Lebenswerk Clara Zetkins, Berlin, 1962. 55.

⁴ Zetkin: Die Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart, Berlin, 1893.

⁵ Idézi Vág Ottó: A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései a XIX. században, Bp. 1962. 161–162. o.

⁶ Uo. 162. o.

A 19. század végén és a 20. század elején a pedagógia és a közoktatáspolitikai kérdései, mind nagyobb helyet foglalnak el a munkáspártok tevékenységében. Elsőként a német pártot említjük, ahol közvetlen gyakorlati feladattá vált a munkáscsaládokban folyó szocialista nevelés pedagógiájának új alapokra helyezése, a családi nevelés szocialista tartalmának és módszereinek kialakítása. A proletárgyermekek helyzetének tanulmányozása alkalmas elleneszköz lehetett a hivatalos neveléspolitikai eszmei hatásaival és idejétmúlt pedagógiai gyakorlatával szemben. Arra is utalnunk kell, hogy a századforduló időszakában bontakozik ki a polgári pedagógiai gondolkodás nagy reformhulláma, amely számos ponton bírálja a hagyományos oktatási-nevelési gyakorlat elavult, konzervatív elemeit. Mindezek háttérben fellelhető a népoktatásügy méreteinek növekedése és a középfokú iskolázás fejlődése. E folyamat gyökerei – Pataki Ferenc szerint – „a modern termelés támasztotta új követelményekben rejlenek, melyek új igényekkel léptek fel a munkások képzettségével s az egész lakosság iskolázottsági színvonalával szemben”.⁷

Tehát a századforduló időszakában a nevelésügy kérdései a köznapi érdeklődésben is újra és újra előkerültek, általános figyelmet keltettek. A munkásmozgalom pedagógiai teoretikusai is tevékeny részt vállaltak az eleven pedagógiai, iskolapolitikai vitákban. Ezt jelzi az a tény is, hogy 1896-ban a *II. Internacionálé londoni kongresszusának napirendjén* önálló témaként szerepelt „A nevelés és a testi fejlődés kérdése.” E napirend előkészítését egy kiküldött bizottság végezte, amelynek Clara Zetkin is tagja volt. A bizottság röviden pontokba foglalta a munkásmozgalom időszerű nevelésügyi követeléseit, melyek a tőkés társadalmi viszonyok forradalmi átalakítása nélkül is megvalósíthatók a proletariátus iskolapolitikai küzdelmében. Az első pont megállapította, hogy „a közhatalom . . . egyetemes oktatási és nevelési rendszert teremtsen az óvodáktól az egyetemig s azt demokratikus ellenőrzés alá helyezze . . . Az oktatási intézmények ingyenesek és a közhatalom téríti meg a gyermekek és ifjak eltartási költségeit”. A dokumentum további pontjai a gyermekek iskolai étkeztetésével, a 16 éves korig terjedő tankötelezettséggel, az ifjúmunkások egészségre ártalmas és veszélyes munkahelyeken végzett éjszakai munkájának megtiltásával, munkaidejük csökkentésével, továbbképzésükkel s a gyermekek kizsákmányolásának megfékezésével foglalkozott.⁸

A kibontakozott vitában meghatározó szerepet játszott Clara Zetkin. Hozzászólásában is azt hangsúlyozta, hogy az ingyenes oktatás költségeit az államnak magára kell vállalnia, mivel „a munkásgyermekeknek is joguk van arra, hogy képzésben részesüljenek”.⁹ A kongresszus jelentőségét az adja, hogy a téma napirendre kerülésével és megvitatásával ösztönzést és példát adott a munkáspártoknak a neveléspolitikai kérdések további vizsgálatához s az önálló nevelésügyi program kidolgozásához. A legnagyobb hatást viszont a német munkásmozgalom iskolapolitikai elképzeléseire, törekvéseire gyakorolta, hisz a századfordulót követően a párt kongresszusain (1902., 1904., 1906.) az iskolaügy problémái sorozatosan napirenden szerepeltek.¹⁰

⁷ Pataki Ferenc: A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései az imperializmus korában (1900–1917), Bp. 1967. 23.

⁸ Gerd Hohendorf i. m. 31.

⁹ Idézi Pataki Ferenc i. m. 30.

¹⁰ Említést érdemel Clara Zetkinnek a „Gyermekek kizsákmányolásáról” szóló cikke, amely a *Gleichheit* 1903. febr. 11-i számában jelent meg. Ebben nemcsak a tőkés társadalomról, a profitra éhes gyárosokról mond szigorú bírálatot, de egyben hangsúlyozza: „Nem vitás, hogy a munkának nagy a

1904-ben Poroszországban népiskolai törvénytervezet kimunkálását kezdték el, aminek kapcsán a legkülönbözőbb álláspontok csaptak össze. Ez az iskolapolitikai harc a szociáldemokrata párt figyelmét is felkeltette s egyben ösztönözte a pedagógia ideológiai problémáinak kidolgozását. Ebben a légkörben 1904. szeptemberében ült össze Brémában Németország Szociáldemokrata Pártjának nőkonferenciája, ahol Clara Zetkin mondott beszédet „Az iskolakérdésről” címen.

A beszéd elkészítése során Clara Zetkint kettős cél vezette: egyrészt úgy vélte, hogy az iskolaügy a nőmozgalom sajátos feladata s „... kiválóan ... alkalmas arra, hogy rajta keresztül a szocialista világnézetet, a szocialista tevékenység egész kulturális fölényét bebizonyítsuk és mindenkivel megértessük, hogy a világ proletariátusa nemcsak a gyomor-kérdés megoldása végett lépett a történelem színpadára, hanem azért is, hogy gyökeresen, a köz érdekében megoldja a kultúra kérdéseit”.¹¹ Másrészt arra is törekedett referátumával, hogy a soron következő pártkongresszusra (1904. december) megfelelően előkészítse az iskolakérdés megvitatását és helyes irányba orientálja nemcsak a szocialistákat, de az egész közvéleményt.

Clara Zetkin a brémai nőkonferencián fejtette ki azokat a gondolatokat, melyek az első világháború előtti munkásmozgalom neveléspolitikájának alapvető kérdéseit határozták meg. Bőségesen gazdag és szemléletes adatok felsorakoztatásával elemzi a polgári rend nevelésügyét s annak népiskoláját: „Mégmértett és könnyűnek találtatott!” – vonta le a végközvetkeztetést. Azt is kimutatta, hogy amíg a népiskolákban (1899-ben) egy tanítóra 72 gyerek esett, addig a hadseregben 4,6 katonára egy tiszt és egy altiszt jutott. Joggal fogalmazta meg, hogy az uralkodó osztályok arra törekszenek, hogy a „... szűklátókörű dogmatikus vallásoktatással, a történelem és a természettudományok meghamisított tanításával megrontsák a nép gyermekeinek lelkét” s stabilizálják eszmei befolyásukat a dolgozók körében.¹² Szorgalmazta a nevelésügy átalakítását: „Az iskolakérdés része annak a nagy nevelési problémának, hogy hogyan alakítsuk tudatosan és tervszerűen, az idevágó fejlődéstörvények figyelembevételével, az anyagi, szellemi és erkölcsi környezetet akképpen, hogy lehetővé tegye a gyermek testi, szellemi és erkölcsi erőinek maximális és harmonikus fejlődését.”¹³

Kiérlelt tudatossággal fogalmazta meg: „Nekünk teljes mértékben meg kell őriznünk, sőt el kell mélyítenünk a szülői befolyást a felnövekvő nemzedék számára. A szülői nevelés és a társadalmi nevelés nem felváltják, hanem kiegészítik egymást. Nem nélkülözhetjük a szülői nevelést, ha azt akarjuk, hogy a gyermekek töretlen személyes tulajdonságokkal bíró, erőteljes egyéniségekké fejlődjenek. Szükségünk van a nyilvános intézetekben folyó közös nevelésre, ha nem akarjuk, hogy az egyéniség individualista pöffeszkedővé fajuljon, ha azt akarjuk, hogy testvéri megértés és együttérzés fűzze mindenkire,

pedagógiai értéke. A munka által munkára nevelés az emberi személyiség harmonikus kialakításának vitathatatlanul sarkköve. Előfeltétele annak, hogy a társadalom a kizsákmányolók és kizsákmányoltak szervezetéből az egyenjogú és egyenlő kötelességű dolgozók társadalmi rendszerévé váljék” (A marxista pedagógia története dokumentumokban, II. Bp. 1971. 107. o. Összeáll.: Vág Ottó).

¹¹ Clara Zetkin: Válogatott beszédek és írások, I. köt. Bp. 1961. 140–141. o. Ford.: Horváth Vera.

¹² Uo. 145. o.

¹³ Uo. 142. o.

az egész közösséghez, és tisztában legyen azzal, hogy mit köszönhet és mivel tartozik ennek a közösségnek.”¹⁴

Korszerű módon nyúlt az iskolai nevelési folyamat lényegi kérdéséhez, s helyesen látta, hogy az iskolakérdés mindinkább a nevelés kérdésévé vált: „... az iskolában nem csupán egy bizonyos mennyiségű ismeret bemagolásáról, bizonyos jártasságra nevelésről, nem csupán szellemi drillről van szó, hanem olyan nevelési folyamatról, amelynek az a feladata, hogy az egész embert ragadja meg, lényének minden oldalát fejlessze, kivirágoztassa és megérlelje”.¹⁵ A kérdés lényegét napjainkban sem igen tudnánk pontosabban megfogalmazni.

Clara Zetkin beszédében egy átfogó iskolareform képe bontakozik ki, amelynek élén az egységes, ingyenes, mindenkire kötelező alapfokú népiskola áll. Ennek feladata, hogy a növendékek sokoldalú szellemi fejlődését biztosítsa, gazdag tudást, korszerű általános műveltséget adjon, hogy mire pályaválasztásra kerül sor, kellően felkészülve lépjen ki az életbe. Védelmeszte az iskola világi jellegét, követelte az egyház és iskola elkülönítését: „Ki a vallással az iskolából! Nincs semmi keresnivalója az iskolában, sem erkölcsi sem pedagógiai okokból.” Valláserkölc helyett erkölcsstan oktatását hozta szóba, amit a törvények ismeretével és állampolgári ismeretek (alkotmánytan) oktatásával javasolt kiegészíteni.¹⁶

Clara Zetkin beszédének sajátosságaként azt is kiemelhetjük, hogy az iskolai gyakorlat kérdéseivel is részletesen foglalkozik. Szakmai hozzáértését bizonyítja, amikor hangsúlyozza, hogy az oktatás tartalmát és módszereit jobban kell közelíteni a tudományos kutatásokhoz, a mindennapi élethez, mert így eredményesebben szolgálhatja a növendékek szellemi fejlődését. Elsősorban a történelmet, német irodalmat s a természet-tudományokat említi, melyek gyökeres átalakításra szorulnak, mivel ezeket hatotta át leginkább a tőkés társadalom ideológiája.

Zetkin szorgalmazta a munkaoktatást, amely „... segít megismerni a dolgok és a folyamatok belső természetét, fejleszti és élesíti az érzékszerveket, növeli a kezűgyességet, acélozza az izmokat, kifejleszti a testi ügyességet, serkenti az önálló gondolkozást, egy bizonyos teljesítményre koncentrálja az akaratot, és szárnyakat ad az alkotó ösztönek, amely minden gyermekben megvan”.¹⁷ Clara Zetkin külön is kiemeli, hogy a munkaoktatás ösztönzést ad a későbbi műszaki felfedezésekhez és fejlesztésekhez, a munkásokat gondolkodó, alkotó emberekké neveli, s nagyban hozzájárul a művészi érzék, találékonyság és alkotókészség növeléséhez, és rámutat ezek erkölcsi oldalaira is.

Állást foglalt a két nem együttes oktatása és nevelése mellett, s ezzel mintegy leplezte a polgári társadalom kétféle erkölcsi gyakorlatát, amely a hazug titkolózásba, tájékoztatlanyságba burkolja a nemek viszonyát. „Nincs jobb védelem ezekkel a veszélyekkel szemben, mint ha a kislány hozzászokik a kislányhoz mint jó pajtásához, ha a fiatal férfi a felnövekvő fiatal lányban a vele együtt törekvő embert becsüli és tiszteli, s ha okos, hűséges anyja mellett egy nagyon becsült tanítónőre is visszaemlékszik, aki a tudás ösvényein vezette és irányította őt.”¹⁸

¹⁴ Uo. 152–154. o.

¹⁵ Uo. 141. o.

¹⁶ Uo. 147, 148. o.

¹⁷ Uo. 149–150. o. L.: A marxista pedagógia története dokumentumokban II. i. m. 111. o.

¹⁸ Clara Zetkin: Válogatott beszédek és írások i. m. 150. o.

Clara Zetkin számos egyéb kérdésre is kitért még előadásában, így a gyermeki fejlődés tényezőit meghatározó öröklés és a társadalmi környezet összefüggéseire, a higiéniai követelményekre, az iskola zsúfoltságának megszüntetésére, a korszerű iskolaobjektumok építésére, az iskolaorvosi ellátásra, a tankönyvek formájára, az iskolán kívüli gyermeknevelő intézmények fontosságára, a tanítók anyagi helyzetének javítására stb. Ez a brémai beszéd a maga korában a munkásmozgalom egyik legidősebb pedagógiai dokumentuma volt s ezzel igyekezett a közvéleményt is felvértetni az akkor kibontakozó iskolapolitikai harcra.

Említenünk kell még a németországi szociáldemokrata párt 1906. szeptemberében Mannheimben összehívott kongresszusát, ahol „Népnevelés és szociáldemokrácia” címmel vitatták meg a küldöttek a nevelésügy kérdéseit és az esedékes átfogó iskolapolitikai programjavaslatot. A pártvezetőség Clara Zetkint és H. Schulzot kérte fel a napirend előadójaként. H. Schulz az iskolaügyről, C. Zetkin pedig az iskolán kívüli nevelés kérdéseiről referált. A kongresszus elé terjesztett hat pontos irányelvet¹⁹ referátumaikkal indokolták és magyarázták. Így Schulz az első három pontról: a nevelés osztályjellegéről és a nevelési cél forrásairól, a szocializmus nevelési eszményeiről s az ember mindenoldalú képzéséről beszélt és felvázolta a párt aktuális köznevelési követeléseit. Clara Zetkin beszámolója a három utolsó pont tárgykörét, az iskolán kívüli nevelés kérdéseit – ezen belül is csupán a családban folyó szocialista nevelés problémáját – fejtette ki részletesen. Joggal állapította meg, hogy a történelmi fejlődésnek nem az a tendenciája, hogy a családi nevelést megszüntesse, kikapcsolja, hanem, hogy elmélyültebb tegye. „A családi nevelésnek teljesebbé kell tennie a nyilvános oktatási-nevelési intézmények hatását,”²⁰ s ez nemcsak az anyák, hanem a szülők közös feladata. Beszédében hangsúlyozta, hogy a társadalmi és családi nevelés a szocialista társadalomban szervesen kapcsolódik egymásba és kiegészítik egymást, a vezető szerep mégis a társadalmi intézményekre, a nyilvános nevelésre hárul, mert „az egyén nem légüres térben fejlődik . . . a legbensőbb kapcsolatban áll a közösséggel, . . . belőle származik és . . . számára kell őt nevelni”²¹ A közösségi nevelés gondolata a kor szocialista pedagógiai törekvéseiben itt jelenik meg először ilyen metodikai hangsúllyal. Beszéde befejező részében a polgári társadalom iskolája és a szocialista család közti ellentmondásról, a szülők önnevelésének fontosságáról, a családi nevelés feltételeit elősegítő, javító szociális reformok bevezetésének fontosságáról szólt.²² A kongresszus sajnós lemondott az irányelvek vitájáról, annak csupán jóváhagyására törekedett. Mindezek ellenére az irányelvek a nemzetközi munkásmozgalomban is nagy figyelmet keltettek, és nagyban hozzájárult az iskolaügy iránti érdeklődés felkeltéséhez.

Az 1908-as nürnbergi nőkonferencián Clara Zetkin számolt be az ifjúsági szervezet helyzetéről és feladatairól, védelmezve az önálló ifjúsági szervezet gondolatát. Kiemelte, hogy az önállóság fontos pedagógiai feltétele az ifjúsági szervezetek sikeres működésének. Leszögezte, hogy az ifjúsági szervezet nevelőmunkájának célja nem térhet el a szocialista nevelés általános céljától: a mindenoldalú fejlett személyiség kialakításától. Ennek módja

¹⁹H. Schulz és C. Zetkin: Népnevelés és szociáldemokrácia, A marxista pedagógia története dokumentumokban II. i. m. 128–132. o.

²⁰A marxista pedagógia története dokumentumokban II. i. m. 130. o.

²¹Idézi Pataki Ferenc i. m. 58. o.

²²Pataki Ferenc i. m. 59–60. o.

pedig a nevelés és az osztályharc összekapcsolása. Joggal fogalmazta meg C. Zetkin, hogy „... a harc az egyik leghatékonyabb és legértékesebb nevelési tényező. Forró levegőjében gyorsan érlelődnek a nézetek, képességek és jellemvonások. Ezért, ha a szocialista ifjúsági mozgalmat vissza akarnánk tartani a gyakorlati munkától és harcoctól, ezzel mesterséges és veszedelmes korlátokat szabnánk az elé, hogy a proletár utánpótlás osztályharcossá fejlődjék”.²³ Zetkinnek ez a nürnbergi beszéde nemcsak időszerű volt, de nagyban hozzájárult az ifjúsági szervezet pedagógiai kérdéseinek kimunkálásához.

Már korábban is utaltunk arra, hogy Clara Zetkin mintegy *negyedszázadon át vezette a Die Gleichheit* c. lap szerkesztését, amely a nőmozgalom jelentős orgánumává fejlődött. Nemcsak szervező és elméleti lap volt, hanem jelentős kultúrfelvilágosító munkát is végzett, fejlesztette olvasói irodalmi-művészi ízlését, tudását, sőt a családi nevelés marxista szellemű kidolgozásának egyik fontos eszközévé is vált. 1905-től a lap vasárnapi mellékleteként jelent meg a „*Gyermekeink számára*” c. kiadvány, amit az első szocialista gyermekújságnak tekinthetünk. 1906–1914 között a lap „*Az anya mint nevelő*” c. rovata keretében – nevelési tanácsokkal látta el a munkásszülőket, amit első rendszeres pedagógiai tanácsadásnak is felfoghatunk.²⁴

A német jobboldali pártvezetés 1917. májusában megfosztotta C. Zetkint a Die Gleichheit szerkesztésétől. Akármilyen nehezére esett is Clara Zetkinnek, hogy meg kellett válnia nagy életművétől, nem vesztette el optimizmusát. Nagy örömeire szolgált, hogy a lipcsei szocialista asszonyok kiharcolták, hogy átvegye a „*Leipziger Volkszeitung*” nőrovatának vezetését, ahonnan tovább folytatta felvilágosító tevékenységét. 1920-tól vállalta a nemzetközi szocialista nőmozgalom vezetését, melyet forradalmi szellemben a szocialista mozgalom döntő tényezőjévé fejlesztett s ezzel a német nőmozgalom fejlődésének is nagy lendületet adott.²⁵

Clara Zetkin későbbi munkássága folyamán is foglalkozott iskolapolitikai és pedagógiai kérdésekkel,²⁶ de életének az első világháború előtti időszaka ebből a szempontból meghatározó. Harcos ellenfele lett az opportunizmusnak s az elsők között találjuk a német kommunista párt soraiban. Munkáiban, írásaiban és beszédeiben a hanyatló társadalmi rend gazdag kulturális öröksége elevenné vált, a proletariátus osztályharca céljainak szolgálatában. Csiszolt szavainak és éles tollának teljes erejét, a szocializmus propagandájának szolgálatába állította. Tudjuk, hogy nemcsak a nemzetközi munkásmozgalom kiemelkedő személyisége, de a proletár nőmozgalom, a munkásművelődésügy, a marxista pedagógiai gondolkodás nagy alakja is. 1933. június 30-án – közel 50 évvel ezelőtt – halt meg s halálával egy munkával, harccal és megpróbáltatásokkal teli kommunista élet szakadt meg. Amikor születésének 125. és halálának 50. évfordulóján Clara Zetkinre emlékezünk, ez egyben azt is jelenti, hogy tettei és helytállása, az új iránti fogékonysága és progresszivitása, a dolgozók felvilágosításáért és a társadalmi haladásért vívott meg nem alkuvó harca, ma is ösztönző példa valamennyi pedagógus számára.

²³ Gerd Hohendorf i. m. 78. o.

²⁴ Aranyosi Magda i. m. 14.; Pataki Ferenc i. m. 68–71. o.

²⁵ W. Pieck i. m. 29. o.

²⁶ Németország Kommunista Pártjának iskolapolitikai követelése i. m. beszédét C. Zetkin 1922. január 24-én mondta el a birodalmi gyűlésen (A marxista pedagógia története dokumentumokban II. i. m. 245–255. o., illetve Quellen zur Geschichte der Erziehung, Ausgewählt und bearbeitet von Dr. Karl-Heinz Günther–Dr. Franz Hofmann–Dr. Gerd Hohendorf–Dr. Helmut König–Dr. Heinz Schuffenhauer, Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, 1961. 288–293. o.).

NEVELÉSTÖRTÉNETI DISSZERTÁCIÓKAT OLVASVA

Számos kiváló doktori disszertáció készül minden évben neveléstörténeti témákból egyetemi neveléstudományi tanszékeinken, sőt az utóbbi időben más tanszékek (történet-tudományi, irodalomtörténeti, közművelődési stb. tanszékek) munkája eredményeképpen is egyre több ilyen tartalmú dolgozat kerül megvédésre.

Sok értékes eredmény gyűlik össze ezekben – a többségükben lelkiismeretes és széles körű levéltári-könyvtári kutatásokon alapuló – munkákban. Csak sajnálni lehet, hogy *e disszertációk tudományos eredményei* – hacsak egészükben vagy részleteikben nem kerülnek nyomtatásban közlésre – *tulajdonképpen elvesznek a szaktudomány számára*, nem kerülnek be annak vérkeringésébe. Maguk a dolgozatokötetek – mint holt értékek koporsói – százával porosodnak a pinceraktárakban: szerzőiken kívül szinte senki sem tud róluk.

Tudjuk, a doktorandusoknak a felszabadulás előtt nyomtatásban kellett megjelentetniük disszertációikat egy-kétszáz példányban. Ehhez most aligha lehetne visszatérni. Mindaméltt érdemes lenne elgondolkodni azon, hogyan lehetne a doktori disszertációkban felhalmozott rengeteg értéket, összegyűjtött adatot, feltárt dokumentumot a szaktudományok számára is hasznosítani. Évenként vagy legalább két-három évenként *hivatalos országos összesítő kiadványt kellene megjelentetni szaktudományoként, az elkészült és megvédett hazai doktori disszertációkról*, rövid annotáció kíséretében – ez a legkevesebb, amit meg kellene és meg is lehetne tenni. Így a doktorandusok is – komoly erőpróbát jelentő munkájuk eredményeképpen – nem csupán a tiszteletre méltó tudományos cím viselésének jogát élvezhetnék, de az is jobban tudatosodhatna bennük, hogy a szaktudományt gyarapították munkájukkal, nem csupán egy kötelező feladatnak tettek eleget. Ez lenne az igazi lendítőerő számukra *a tudományos tevékenység továbbfolytatására*.

Ugyanis e körül is vannak problémák: a doktoráltak nagyobbik része élete végéig egyetlen tudományos jellegű művet alkotott: a doktori disszertációt. S a mindenki által kézbe vehető annotált téma-katalógus (amelyet nem pótol a Magyar Pedagógiában vagy „A köznevelés évkönyve” kötetében időnként megjelenő felsorolás) bizonyos mértékig választ adhatna a kívülállók számára a kimondott vagy ki nem mondott sejtésekre, aggodalmakra is: vajon devalválódott-e napiainkban – a felszabadulás előtti időkhöz képest – a doktori cím?

Az elmúlt évtizedben a budapesti ELTE bölcsészkarának számos tanszékéről került hozzám hivatalos bírálatra neveléstörténeti témájú dolgozat. Túl a hivatalos köteleességen, nagy érdeklődéssel merültem el a doktori disszertációkban, hiszen a magyar iskolaügy történetéből számos korszak, számos terület egy-egy fontos vagy kevésbé fontos részlete vált e kutatások által jobban megvilágítottá, alaposabban vizsgálttá; sok-sok új adat került bennük felszínre, számos dokumentum, tény került új értékelésre, a korábbinál teljesebb, plasztikusabb, „mélyélesebb” bemutatásra.

De e disszertációk tucatját olvasva, számos vitatható felfogásba is belebotlik a gondos olvasó. S amikor a különböző doktorandusoktól származó disszertációkban ugyanazok a vitatható állítások kerülnek szembe elé, akkor már felötlik benne a kérdés: vajon hol van e

vélekedések, állítások *közös forrása*? Nem nehéz a válasz: a régebbi, a felszabadulás előtti, sőt múlt századi hazai neveléstörténeti szakirodalomból valók, az ezekre vonatkozó újabb kutatási eredmények viszont elkerülték e doktorandusok figyelmét. A felszabadulás előtti szerzők nagy tekintélye is közrejátszik számos kész – de nyilvánvalóan téves – felfogás átvételében. Itt-ott élnek még az 50-es évek sematikus-dogmatikus megállapításai is.

E „tipikus” vitatható megállapításokból gyűjtöttem össze néhányat, amelyek a hazai neveléstörténet 19. század végéig tartó időszakával foglalkozó, s az ELTE bölcsészkarának különböző tanszékein készült disszertációkból kerültek elő. Céлом ezzel az, hogy a doktorjelölteket arra sarkalljam: *erőteljesebb (ugyanakkor kellőképpen megalapozott) kritikával olvassák a szakirodalom megállapításait* (a legújabbakat is!), mindig szoros kapcsolatba hozva e szakirodalmi megállapításokat a tényekkel, a saját maguk, illetőleg mások által feltárt tényekkel, amelyek – jól tudjuk – „makacs dolgok”.

*

Comenius. A nagy morva nevelő körül több tisztázandó kérdés is adódik.

Ő alkalmazta először a képet szemléltetésül az oktatásban – olvasható számos disszertációban. Ez így nem igaz, hiszen a korábbi századok iskolás vonatkozású kézirataiban és tankönyveiben, igen sok szemléltetési célból elhelyezett kép található.

Comeniusnak más az érdeme e téren: *átfogó elméleti koncepció keretében bizonyította be a szemléltetés szükségességét, illetőleg eredményességét az ismeretszerzés, a tanítás-tanulás folyamatában.* E tanítás-elmélet gyakorlatba való átvitelének eszköze volt az Orbis Pictus, benne a mind a 150 leckéhez tudatosan alkalmazott és tudatosan megtervezett képek.

Eléggye gyakori, szinte törvényszerű jelenség, típus-eset ez a neveléstörténetben: a korábbi gyakorlatban már széles körben alkalmaznak valamiféle eljárást, gyakorlati megfontolások vagy praktikus haszon alapján, s ugyanez csak később kerül be az elméleti általánosítás nyomán a neveléstudomány fogalomrendszerébe.

Ugyanez a helyzet egy másik, a disszertációkban ugyancsak közhelyszerűen állandóan Comeniusnak tulajdonított tény-sorral. A legtöbb neveléstörténeti tankönyvben is ez olvasható: Comenius „vezette be” az iskolába az osztály-rendszert, a tanórát, a tanévet és a tantervet.

Ez azonban így nem áll. Már a 15–16. században olyan osztálykeretekben folyt az iskolákban az oktatás, ahogyan azt később Comenius leírta (vagyis a tanult tananyag szerint csoportosítva a tanulókat); és ekkor már természetes volt az is, hogy tanévekre tagolódt az oktatás. Ugyanakkor nemcsak heti órarendek, hanem tantervek sokasága is ránk maradt ezekből a Comenius előtti századokból, ezek egy-egy osztály egy tanévre előírányzott tananyagát rögzítették.

Comenius *a több évszázados korábbi iskolai gyakorlatot igyekezett műveiben elméleti érvekkel igazolni*, nagyobb-tágabb pedagógiai összefüggésrendszerbe illesztve ezeket a már meglévő és jól funkcionáló tényeket. Erre a korábbi pedagógiai szerzőknél valóban nem találunk példát.

Egy apróság: az 1970 előtti szakirodalom Comenius főművének, összegező nagy munkájának a Nagy Oktatástant (a Didactica Magna-t) tekintette. Azóta már jól ismert, széles körben méltatott, feldolgozott, ugyanakkor többféle kiadásban is kézbe vehető az 1968 óta megismert nagyszabású

Comenius-mű, a nagy pedagógus teljes gondolatrendszerének szintézise, az *Egyetemes Tanácskozás* (ahogyan a hazai szakirodalom a „Consultatio catholica de rerum humanarum emendatione” címet magyarította).

Ratio, Entwurf. Fináczy Ernő nyomán a Mária Terézia által kiadott 1777-i Ratio Educationisszal szemben a régebbi kutatók az 1806-i Ratio Educationist általában lebecsülték, és vele szemben – kicsit amolyan Mária Teréziának nyújtott „életünket és vérünket” nemesi-úri gesztussal – annál magasabbra emelték az 1777-i Oktatási–Nevelési Rendszert.

Kétségtelen azonban, hogy – ami az alapvető pedagógiai vonatkozásokat illeti (egy tanügyi dokumentum megítélésében nyilván ez az alapvető szempont) – a hazai iskolaügyi fejlődésben határozott továbblépést jelentett az 1806-i Oktatási–Nevelési Rendszer. Kijavította elődjének a kortársak által sokat és joggal kritizált hibáit: egyszerűsítette a túlzott tantárgyi sokféleséget, logikusabbá tette a tantárgyak egymásutánját, magasabb osztályokba vitt át olyan tananyagrészeket, amelyek alacsonyabb szinten nehezeknek bizonyultak a tanulók életkora miatt. Ugyanakkor a módszertani utasítások szabatosabb megfogalmazásával jobb lehetőségeket biztosított a tantervi célok elérésére.

Emellett vitathatatlan érdeme: helyet juttatott – most már a tanügyi rendelkezés hivatalos erejével is – a magyar nyelvnek az oktatásban. Ez a Ratio teljesítette az 1790-es évek elején hozott nyelvtörvények rendelkezéseit, de nemcsak a magyar nyelvtanítást illesztette be az iskolai oktatás rendszerébe, hanem a „nemzeti nevelés” elveinek szellemében a latin mellett a magyart, mint tanítási nyelvet deklarálta a grammatikai osztályokban.

Ami pedig a polgári fejlődés irányát illeti: ez az új rendelkezés – 1777-i elődjét továbbfejlesztve – szervezte meg a városi népiskolát: meghonosította a városi „polgáriskola” hazai modelljét. Az itt tanítandó tantárgyak valóban hasznosak voltak a polgári pályákra igyekvő ifjaknak.

Sorolhatnánk tovább azokat a tényeket, amelyek azt bizonyítják, hogy az 1806-i Oktatási–Nevelési Rendszer a hazai iskolaügyben továbblépést jelentett.

Emellett azonban ezt is hangsúlyoznunk kell, ugyancsak a korábbi vélekedéseket meghaladva: a két *Ratio Educationis* szorosán egybetartozik, kiegészíti egymást; az 1777-i Ratio önmagában torzó, az 1806-i Ratio tette teljessé; s ahogy az első az úttörés érdeme, úgy a másodiké a beteljesítés.

Az 1849-ben az osztrák vallás- és közoktatásügyi minisztérium által kiadott és Magyarországra külön rendelettel kiterjesztett *Organisations-Entwurf* megítélésében, másfajta problémákkal találkozunk. A régebbi szerzők – valamiféle kuruckodó attitűddel – általában elutasították: benne a németesítés, a Habsburg-önkény megnyilvánulását látták, amely a hazai iskolaügy fejlődését lényegében visszavetette, hatalmas károkat okozva a magyar iskolaügynek.

Más eredményre jutunk azonban e dokumentum alapos pedagógiai elemzése nyomán. 1849 előtti hazai középszintű iskoláink szervezete, tananyagrendje, egész belső élete már alapos reformra szorult ekkor, szükség volt már a humán és reál tagozat megkülönböztetésére, a szaktanári rendszerre és a modernizálás sokféle más módozatára. *Halaszthatatlan volt a reform* – az Entwurf az alakuló-formálódó polgári társadalom irányába modernizálta hazánkban a középiskolát, tehát lényeges előrelépést jelentett.

S talán ez sem mellékes: e „németesítő Habsburg-rendekezés” nyomán van jelen – máig – a magyarországi középiskolákban a „magyar nyelv és irodalom” tantárgy! – El kell viszont választani az 1849-ben kiadott Entwurftól az 1850-es évek közepén jelentkező – de kudarcba fulladt – törekvéseket a középiskolák tanítási nyelvének németté tételére; ilyen paragrafusok az Entwurfban *nem* szerepelnek.

A két Ratio és az Entwurf nyomán érdemes megemlíteni az 1849 előtti hazai iskolaszervezet *filozófiai (azaz bölcsész) tagozatának jellege* körüli nézeteltéréseket, amelyek e körül forognak: vajon az egyetemek, az akadémiák és kollégiumok filozófiai tagozatai „felsőoktatást” intézményeknek tekinthetők-e? Vajon szerencsés-e a tipikusan 20. századi „felsőoktatás” kifejezést alkalmazni e tagozatokra?

Az akadémiák és kollégiumok filozófiai tagozatai, az egyetemek bölcsészkarain folyó oktatás ugyanis nem nevezhető mai értelemben vett felsőfokú oktatásnak, felsőoktatásnak. Nemcsak a növendékek életkora miatt (rendes körülmények között 15 éves kamaszfiúk kezdték el e bölcsész tanulmányokat), hanem főként azért, mert ezek a tagozatok *nem* speciális képzést nyújtottak (ami a felsőoktatás alapvető funkciója), hanem általános-alapozó tananyagot közvetítettek, szorosan a középiskolai tananyagra épülve.

Nem véletlen, hogy az Entwurf 1849-ben a filozófiai évfolyamokat szervezetileg a gimnáziumhoz csatolva alakította ki a nyolc osztályos gimnáziumot 10–18 éves diákok számára. A „felsőoktatás” szó használatával a mai közoktatási szerkezet egyik részének elnevezését vetítjük vissza a múltba, és egy másfajta-másféle szerkezetre alkalmazzuk, ezáltal a két szerkezet közötti lényeges különbségeket mossuk össze.

A tanító. Számos disszertációban jelenik meg a falusi, mezővárosi, városi tanítók alakja úgy, ahogyan némely régebbi tanulmányban ábrázolták: ezek a pedagógusok műveletlenek, egyedüli céljuk a minél magasabb jövedelem, ezért mindent vállalnak, szolgálkúék, botrányokozók, részegesek, falurosszák.

Az alaposabb kutatás azonban azt bizonyítja, hogy *ez a sommás elmarasztalás teljeséggel igaztalan.* Nyilván lehettek ilyen tanítók is az Eötvös előtti 200–300 esztendőben, talán nem is kevesen, de az kétségtelen: e századok egyik legfőbb és legérdemesebb népművelői a népiskolai tanítók voltak. Igen sokat köszönhet nekik a magyar művelődés, legalább annyit, mint a jól ismert és elismert, ma is nagyrabecsült egykori egyetemi tanároknak. Ugyanakkor sok a homály, a félreértés, a félremagyarázás e hajdanvolt tanítók körül. Az újabb kutatások alapján egykori-valamikori érdemes pedagógus-elődeinknek tisztább és valósabb képe, remélhetőleg majd megrajzolható lesz.

E tanító-problematika számos rész-problémáját tükrözik – a szakirodalom nyomán – a doktori disszertációk.

Gyakori *a tanítói fizetés-összehasonlítás* abból a célból, hogy a szerzők a tanítók anyagi javadalmazásának nyomorúságát illusztrálják. Például, hogy az uradalmi fővadásznak, a komornyiknak nagyobb jövedelme volt a régebbi századokban, mint nekik. Terméketlenek és félrevezetőek az ilyen összehasonlítások (mintha ma azt nehezményeznénk, hogy a tüzelőhordó-segédmunkásnak, egy fröccsöntő kisiparosnak vagy éppen egy lángossütőnek több a fizetése, mint egy tanítóképző főiskolát végzett általános iskolai tanítónőnek).

A tanító ebben az időben a korabeli falusi parasztok életét élte: „szolgálati” lakása és telke volt, ez utóbbi biztosította számára – akárcsak a többi falusi lakosnak – a

megélhetés legalapvetőbb feltételét. Ebből következik: csakis az ugyanilyen vagy hasonló életformában élők összehasonlításának van értelme.

Ezért hasznos lehet az egyes falvak tanítói jövedelmeinek összehasonlító elemzése, de *mindig szoros kapcsolatban az illető falvak gazdasági teherbíróképességének elemzésével.* Enélkül – tehát a tanítót alkalmazó település gazdasági helyzetének bemutatása nélkül – levegőben lóg az egész, hiszen 1868 előtt nem volt központilag megállapított és törvénnyel kötelezővé tett tanítói fizetés-minimum.

A másik hasznos összehasonlítási lehetőség e téren: a falvak tanítói jövedelmeinek összevetése a mezővárosok és szabad királyi városok népiskolai tanítóinak fizetésével, jövedelmével, javadalmával, természetesen ezt is az adott települések gazdasági teherbíróképességével megfelelő módon kapcsolatba hozva.

A népiskolai tanítók egyébként nem alkottak homogén együtttest 1868 előtt – mint ahogy számos disszertáció sejtetni enged – , mert sajátos helyzetük volt a tanítók között a nagyobb városokban, illetőleg a városi úton fejlődő településeken tevékenykedő népiskolai tanítóknak. Speciális összehasonlító vizsgálatuk is megérne egy alapos kutatást.

S e témával kapcsolatosan ugyancsak ismerős említés: a falusi és mezővárosi tanító *a korszak értelmiségi rétegének perifériájára szorult*, s ezt mindegyik ilyen témájú disszertáció szerzője nehezményezi, elmarasztalva ezért a korabeli „társadalmat”, az uralkodó osztályt, az egyházi feletteseket.

Indokolatlan azonban ez az elmarasztalás: az értelmiségi réteg ugyanis sohasem volt egységes, s az uralkodó osztály érdekei alapján kaptak korszakonként nagyobb vagy kisebb súlyt, az értelmiségi réteg egyes szektorai. Az osztálytársadalmakban ezért mindig a periférián volt a tanítóság.

Ebben azonban nagy hangsúllyal közrejátszott az is, hogy a tanító – éppen paraszti életformája miatt – tulajdonképpen nem is volt a 20. század előtti századokban „igazi” értelmiséginek számító (de ez semmit sem von le az akkori művelődésben betöltött kiemelkedő szerepének érdeméből). A tanítóságot tehát valójában az értelmiségi réteg perifériájára *nem szorították*, hanem – sajátos belső okok következtében – *ott volt* mindig az értelmiség és nem-értelmiség köztes területén.

Az 1868-i népoktatási törvény. Nem valósult meg a népoktatási törvény, mert az államhatalom, a tanügyi hatóságok, az egyházak „elszabotálták” megvalósítását – olvasható számos disszertációban (ha nem is ilyen nyersen), s adatokat hoznak a szerzők Eötvös 1870-es miniszteri jelentéséből: íme, megvan a törvény és szinte semmi sem történt még.

Eötvös nyilvánvalóan tisztában volt azzal: *a népoktatási törvény fokozatos megvalósítása évtizedek feladata*, nem másfél esztendőé, nem megy az máról holnapra; nem volt olyan türelmetlen, mint egyes későbbi kritikusan. Ez ugyanis nem a jószándéktól függött, ebből Eötvösben és munkatársaiban éppen elegendő volt, a tankötelezettség érvényesítését – *megközelítőleg mindenkire vonatkozóan* – nem lehetett „villámháborúval” végrehajtani, ehhez a lakosság egymás után következő több generációja körében, az alapműveltségről vallott meggyőződés fokozatos megváltoztatása volt szükséges.

Ami viszont Eötvöstől kezdve történt, az aligha tagadható: a tankötelezettséget az illetékes állami, megyei, községi és egyházi hatóságok *egyre szélesebb körben törekedtek érvényesíteni*; azt igyekeztek elérni, hogy minél kevesebb olyan lakos legyen az országban,

aki nem teljesítette tankötelezettségét. De hangsúlyoznunk kell az ezzel párhuzamos mozgást is. A falusi és városi gazdasági fejlődés alakulása ugyancsak erősen közrejátszott: ennek következtében ugyanis a falusi és városi lakosság egyre bővülő rétegei ismerték fel, hogy *szükségük van az elemi készségek, a népiskolai tananyag elsajátítására*, boldogulásukhoz ez most már feltétlenül szükséges.

A disszertációk szerzői általában figyelmen kívül hagyják azt a tényt is, hogy milyen hallatlan erőfeszítést jelentett az 1868-i népoktatási törvény végrehajtása „*lent*”, azok között, akik számára a törvény szólt: *az egyes családok, a szülők körében*. Megyei és állami tisztviselők, falusi előljárók, papok, tanítók sokasága magyarázta ezekben az évtizedekben a szülőknek, meggyőzni igyekezvén őket: *ez után a gyerekeket iskolába kell küldeni, mégpedig mindennap, és tíz hónapon keresztül!* Ez után már *más a helyzet, mint eddig*, az ő gyermekkorukban. S az is valószínű, hogy 1868-ban alighanem a szülők 90 százaléka még nem értette, hogy mire jó ez az egész (sőt inkább gyanakodott: valami „*úri huncutság*” ez is).

Szerzőink legtöbbször nem érzékeli eléggé, hogy itt nem mechanikusan kezelhető, automatikusan bekövetkező dolgokról van szó: ha megvan a törvény, attól még nem lesz mindennapos iskolába járóvá egyetlen gyerek sem. Ehhez hosszú évtizedek munkája, igénybresztése és igényfejlesztése szükséges. Nagyon finom, hajszáleres folyamatok ezek (mégpedig továbbra is a falusi—városi gyerekek állandó téli—nyári, otthoni—mezei munkájának közegében).

A népoktatási törvény megvalósulásának *tömegpszichológiai-szociológiai vonatkozásai* eddig még elkerülték a kutatók figyelmét is.

Egyes disszertációkban felbukkan a szélsőséges felfogás: 1868-ban Eötvös tulajdonképpen államosítani akarta a népiskolákat, el akarta venni az egyházaktól, de azok merev ellenállása ezt megakadályozta.

Kétségtelen azonban, hogy hatalmi szóval 1868-ban e téren aligha jutott volna az állam valamire: erőszakkal államosítja az iskolákat, de *miből tartja fenn azután? Miből fizeti a tanítókat?* Alig-alig volt ekkor az államkasszában erre a célra fordítható pénz. Az iskola-államosítás követelése ebben az időben a legteljesebb utópia lett volna. Ma pedig már közhely: előbb a társadalom szerkezetét kell alapjaiban megváltoztatni, hogy a nép kulturális helyzete gyökeresen megváltozhasson.

Meglepő, hogy még ilyen felfogás is leírásra kerül egyes disszertációkban: hazánkban az első államosítás *1777-ben* történt. Amit azonban a mai magyar köznyelv és pedagógiai szaknyelv „*államosítás*”-nak nevez, az csak 1948-ban történt meg, máskor nem. 1777-ben az uralkodó nyilvánította (és jogilag bizonyítani igyekezett) a magyarországi iskolaügy feletti rendelkezés és felügyelet királyi felségjogát. Az iskolák felekezeti jellege és hagyományos feudális fenntartási módja azonban érintetlen maradt.

Iskolaállítási monopólium. A felekezetek iskolaállításának „*monopóliuma*” ügyében is túl kellene már lépni a brosúrákon.

A nevelés — jól ismerjük a neveléstörténetből — kezdettől fogva minden népnél vallásos motívációjú, alapozású és célú volt, Mezopotámiában, Kínában, Indiában, Mexikóban éppen úgy, mint az ószövetségi zsidóknál vagy az ókori görögöknél és a rómaiaknál. A kereszténység elterjedése után a keresztény nevelés elmélete és gyakorlata terjedt szét először Európában, majd a 16. század végétől, a nagy földrajzi felfedezések és hódítások után a többi világrészen is.

A reneszánsz idején, a 15. század második felétől kezdett felerősödni a nem-vallásos célkitűzésű nevelés, amelynek hajszálgyökerei már a középkorban is megvoltak. Bár a reformáció-ellenreformáció felerősítette a nevelés alapvetően vallásos motivációját, a 16–17. században tovább mélyültek a nevelés szekularizációjára irányuló törekvések (párhuzamosan a polgárság megerősödésével, térnyerésével és a hatalomban való részesedésével). A szekularizált – vagyis kizárólagosan evilági nevelési célokat kitűző – nevelési eszmék a francia felvilágosodás idején, a 18. század második felében Franciaországban uralomra jutottak, ettől kezdve a világi-szekularizált-laikus nevelés áramlata vált egyre uralkodóbbá Európa egyes országaiban, majd a világ többi tájain is.

A 18. század közepe előtt nem volt semmiféle „monopóliuma” az egyházaknak az iskolák felett: az ezt megelőző másfélezer évben nálunk is – akárcsak Nyugat-Európában – egyházi teendő volt a tanítás, az iskolafenntartás. E feladat teljesítésére ekkoriban más intézmény vagy testület nem vállalkozott. A 16. század közepéig a katolikus egyház gondoskodott az iskolákról, ezt követően a katolikusok mellett a protestánsok és a görögkeletiek is részt vettek a hazai iskolaügy szervezésében, az iskolák fenntartásában.

A 18. század közepétől azonban az említett okok következtében már mások is igényt tartottak erre, sőt felmerült az állam iskolaállítási monopóliumának – tehát *mindenki más kizárásának* – igénye is. Azokban az államokban, ahol a burzsoázia került hatalomra – híven a liberalizmus eszméihez – *az iskolaállítás pluralizmusa* érvényesült, az állam felügyelete és legfőbb rendelkezési joga alatt: bárki állíthat iskolákat. A dualizmus idején nálunk sem az államnak, sem az egyházaknak nem volt iskolaállítási monopóliumuk, mert mindenki állíthatott iskolát, a népiskolai és a középiskolai törvényeknek megfelelően.

„Magyarosítás.” E szerteágazó és igen differenciált, ugyanakkor korszerű megközelítést kívánó témakörben is túlhaladott már egyes szerzők álláspontja, amikor azokban a 19. századi hivatalos rendelkezésekben, amelyek a magyar nyelv tanításáról intézkednek a különféle iskolafajokban, eleve nacionalizmust gyanítanak.

Számos disszertációban zavaros, hogy mi is értendő a „magyarosítás”, illetőleg az „erőszakos magyarosítás” fogalmán, s hogy ezek a gyakorlatban mit is jelentenek. Vajon az 1870-es évek végétől *a magyar nyelv kötelező népiskolai tanítása* – az elemi ismeretek anyanyelven folytatott oktatása mellett – „erőszakos magyarosítás”-e? Vagy: egyáltalán „magyarosítás”-e? Annak megkövetelése, hogy a magyar állam területén *a népiskolai tanítók tudjanak magyarul is*, „erőszakos magyarosítás”-e? Egyáltalán: „magyarosítás”-e?

Egyes szerzők szerint tulajdonképpen az lett volna a helyes, ha a nemzetiségi területek népiskoláiban a magyar nyelv semmiféle szerepet nem kapott volna; ha a túlnyomórészt német anyanyelvű városokban (például Budán!) sem kapott volna semmiféle szerepet az iskolákban a magyar nyelv. Ez aligha helytálló vélemény.

Ugyanennek a kérdésnek a másik vetülete: vajon a 19. század utolsó negyedében létrejött népiskolai, középiskolai és óvodai törvény, az ilyen tárgyú miniszteri tanügyi rendelkezések *eleve* „magyarosító” vagy „erőszakos magyarosító” tendenciájúak voltak-e?

Ezen a téren sem érdemes túlzásba vinni saját magunk ostorozását. Ugyanis nyilvánvalóan van egy *helyeselhető, jogos és szükséges* – jobb szó híján nevezzük így – „magyarosítás” (= a magyar nyelvtudás terjesztése, az államhatalom tiszteletére való nevelés); és van egy „erőszakos magyarosítás” (= a teljes nemzetiségi műveltség – benne a

nemzetiségi nyelv – tudatos kiirtására való törekvés, annak becsmérése, gyakorlásának teljes mértékben vagy részben lehetetlenné tétele, végső soron a nemzetiségi kultúra helyébe a magyar kultúra állítása).

Magam így látom: az említett törvények, rendelkezések kapcsán, a népiskolai magyar nyelvtanítással, illetőleg a tanítók magyar nyelvtudásának megkövetelésével kapcsolatban az első értelemben vett „magyarosítás”-ról beszélhetünk (a szóhoz *semmiféle pejoratív melléköngét nem tapasztva*).

Az viszont kétségtelen: számos esetben történt a 19. század második felében „erőszakos”, tehát nacionalista célú „magyarosítás”, de ezek *mindig esetenként bizonyítandók*, s ezek miatt nem marasztható el a teljes dualizmuskori közoktatás, az egész tanügyigazgatás.

Még tovább víve ezt a szálát: több disszertációban szóba kerül, hogy a 19. század második felében számos miniszteri rendelkezés látott napvilágot, amelyek szerint azokra az iskolákra, ahol államellenes közhangulatot keltenek, alkotmányellenes szellemben folyik a tanítás vagy államellenes szervezkedés folyik, *a törvény szigorával sújt le az államhatalom*.

Ezekben a rendelkezésekben is kár magyar nacionalizmust gyanítani. Minden állam – illetőleg annak uralkodóosztálya – *önvédelme* volt ez mindig. Minden konkrét esetben viszont, amikor e paragrafusokat alkalmazták, meg kell vizsgálni, hogy valóban jogosan alkalmazták-e? Mi volt a konkrét államellenes vagy magyarellenes cselekmény? Az „államellenes üzelmek búvóhelyeit” mindig és mindenkor üldözte és üldözi a burzsoá állam, ez alól éppen a magyar burzsoá állam lett volna kivétel? Miért ítélnék meg éppen a dualizmuskori magyar burzsoá államot másképpen?

Volt-e erőszakos nyelvtérjesztés a dualizmus idején a hazai nemzetiségek körében? Ennek *igazi kontrollja* az lenne, ha azt ki lehetne mutatni, hogy azon nemzetiségi lakosok közül, akik korábban nem tudtak magyarul, néhány évtized elteltével – például 1920-ban – hányan beszélnek magyarul anyanyelvük *helyett*. Vajon van erről – a kölcsönösen elfogult vélekedések, sejtések helyett – valamiféle megbízható dokumentum, hiteles statisztikai bizonyíték? Vagy talán az ezt megelőző évtizedekben nem is akarták elhagyni anyanyelvüket a magyarul nem tudó lakosokkal? Talán csak *a magyar nyelven való legelemibb kommunikációs készséget* akarták velük elsajátíttatni?

Szemezgetés, ellenzékiiség. Számos szerző jól értékelhetően bizonyos prekonceptió érdekében mintegy manipulál, amikor különféle, a témába vágó tanügyi gyűléseket, sajtótermékeket ismertet: ezek felszólalói, illetőleg cikkei közül azokat emeli ki, azokat ismerteti részletesen, amelyek tételének megfelelnek (legtöbbször ilyenfélék e tételek: a hivatalos iskolafenntartók mindig tudatosan hátráltatják az iskolaügy fejlődését, a pedagógusokat tudatosan nyomorban tartják stb.). Ily módon az egyes témák tárgyalt, illetőleg vitatott kérdéseiről *nem kapunk objektív képet*; másrészt háttérben marad az a tény, hogy céljuk érdekében a felszólalók, újságírók *maguk is sarkítanak*, túlhangsúlyoznak, sokkolnak.

A szerzőknek alapvetően az elsődleges források alapján kell bemutatni a tényeket, az alakulást-fejlődést vagy a visszafejlődést; magukat a valós tényeket, történéseket; *s csakis ez után kerülhet sorra a sajtókritika és a gyűlésbeli ellenzéki felszólalás*, mert az olvasó előtt már ott a viszonyítási alap, amellyel a kritikát és az ellenzéki véleményt összevetheti.

Csupán az ellenzéki kritikából aligha rajzolható fel hű és objektív történeti kép. Ha a szerző csakis a másodlagos dokumentumokkal (azaz a kritikákkal) dolgozik, azok közül is válogatva-szemezgetve, ez olyan, mintha valaki a mai Budapest helyzetét az Esti Hírlap „Itt a budapestiek beszélnek” rovatának panaszlevelei alapján akarná bemutatni.

Egyes disszertációkban a népiskola, a középiskola körül mindig csak baj van, mindig csak lemaradás, szinte sohasem előrelépés – hogyan jutott az iskolaügy mégis előre?

Nem ritka, hogy a szerző a vizsgált neveléstörténeti tényt önmagában, elszigetelten nézi, nem illeszti a hazai oktatásügyi fejlődésbe, az előzményeket felületesen átfutja, sőt egyes esetekben az *előzményeket tudatosan besötétíti*, hogy az általa bemutatott tény annál kimagaslóbb legyen. Az Eötvös-törvény vagy az 1883-i középiskolai törvény, akár az 1777-i Oktatási-Nevelési Rendszer nem szorul rá arra, hogy a megelőző kor tanügyét eltorzítsuk annak érdekében, hogy e dokumentumok nagysága kitűnjön. Enélkül is igen jelentősek ezek: *a korábbiakra épülve* adtak – adhattak – lényeges újat.

Egyes szerzők – témájuk kifejtése során – mindig abból a pozícióból nézik a vizsgált tényt, ahol *a legtúlzóbb* korabeli közoktatásügyi szereplők állnak, akik mindig „*a legtovább mennek*” a követelésekben, jóllehet a szerzők maguk is világosan látják, hogy javaslaik az adott körülmények között teljességgel megvalósíthatatlanok, kivihetetlenek. Egy sajátosan merev ellenzéki álláspontján állnak az ilyen disszertáció-szerzők (nem példaképek nélkül), valamiféle 50-es évekbeli sematikus-dogmatikus utánérezésektől indítatva.

Az ilyenfajta beállítottságú szerzők általában eléggé türelmetlenek, emiatt az oktatásügyi fejlődés konkrét, reális bemutatása helyett náluk mintha mindig ez lenne a legfőbb regisztrálandó tény: *még* ez sincs, *még* az sincs (többnyire *a mából* visszavetítve igényeiket), *a már* ez is megvalósult, *a már* az is létrejött iránt nincs fogékonyságuk.

Lábjegyzetek. Szakmai körökben jól ismert a gyakran hangoztatott szólásmondás: a disszertációban, a tudományos dolgozatban először megnézem a lábjegyzeteket; ha ez nagymennyiségű, ez máris a disszertáció értékét jelzi; kevés lábjegyzet eleve a disszertáció súlytalanságára utal. Mások ugyanezt a disszertáció függelékében elhelyezett irodalomjegyzékre, bibliográfiai összeállításra szokták mondani.

Azt hiszem, nem jó mérőműszer a lábjegyzetek *száma*, a bibliográfia *terjedelme*. Ezek ugyanis manapság – ne tagadjuk – a könyvtári segédletek igénybevételével igen-igen feltupírozhatók anélkül, hogy a szerző az idézett műveket egyáltalán a kezébe vette volna.

A szakirodalom legteljesebb mértékű ismerete elengedhetetlen a disszertáció elkészítéséhez – ez alapvető kívánalom; a szakirodalom legteljesebb mértékű ismeretének azonban a disszertáció *törzsszövegében* kell tükröződnie, nem a lábjegyzetek és bibliográfiai függelékek könyv-listáiban.

A törzsszövegből kell kiderülnie, hogy a felhasznált szakirodalmi művek szerzői közül kivel értünk egyet, kinek a megállapításaira támaszkodunk, kinek a gondolataihoz kapcsolódunk. De ugyancsak a disszertáció törzsszövegéből kell annak is kitűnnie, hogy a disszertáció szerzője – témája feldolgozása során –, melyik szakszerző melyik megállapításával nem ért egyet, mivel vitatkozik, milyen érvekkel utasítja el azt, s helyébe maga milyen – kellő érvrendszerrel bizonyított – megállapítást állít.

Csakis annak a hivatkozásnak van értéke a disszertáció, illetőleg a feldolgozott téma szempontjából, amellyel kapcsolatban a törzsszövegből kiderül: *a disszertáció szerzője milyen viszonyban van vele, elfogadja-e, kritizálja-e, elutasítja-e.*

Természetesen a szó szerint idézett szövegrészeket a lábjegyzetekben pontosan, oldalszám szerint meg kell jelölni. A nem szó szerint idézett, más művekből átvett gondolatok, megállapítások esetén „vö.” vagy „l.” megjelöléssel kell utalni a forrásra. A témával szorosabb-lazább kapcsolatban levő egyéb művek felsorolása *a téma-bibliográfiai kötetekbe* tartozik, nem a tanulmány szerves része.

A szerzőnek azonban arra is joga van, hogy olyan szakirodalmi műveket, amelyeket ugyan kézbevelt, áttanulmányozott, de számára semmi újat nem mondott, a feldolgozandó téma szempontjából semmi mondanivalója, kapaszkodója, kritikája, vitája, egyetértése vagy ellenérzése nincs, ezeket *ne is említse*. A disszertáció ugyanis tudományos tanulmány, a szakterület szakembereinek készül; a szakemberektől viszont elvárható, hogy a szakirodalmat jól ismerjék. Ők tehát megítélhetik: a disszertáció új mondanivalója kellőképpen kapcsolódik-e a szakirodalomban már megtalálható és kifejlesztett mondanivalóhoz, s a szerző joggal hagyta-e figyelmen kívül a kihagyottakat.

Újabbán divatosá vált az *esszé-tanulmány*. Az e műfajba tartozó művek elsősorban élvezetes olvasmányok, cizellált irodalmi művek, mély intellektuális élmények forrásai, de a tudományos kutatásban, a tudományos szakirodalomban aligha tölthetik be azt a szerepet, amelyet *a hagyományos* – és alighanem továbbra is, jelenben–jövőben mindig jelen maradó – „*filológiai apparátus*”-sal ellátott tudományos dolgozatok eddig betöltötték. A doktori disszertációk műfaja valószínűleg a jövőben is, a hagyományos tudományos tanulmány lesz – legalábbis neveléstörténetből.



KONRÁD LOHRER: OBERSTE BILDUNGSZIELE IM UNTERRICHT

Legátfogóbb nevelési célok az oktatásban

München, 1979. Ehrenwirth, 132 oldal

„Jól vagy? Vagy vannak gimnazista gyermeked?” Idézi Lohrer a mai NSZK-beli szülők szólását, így érzékeltetve azoknak a problémáknak az össz súlyát, amelyeknek okai „az információ-orientált oktatás, a tananyagdominancia, a képzési materializmus, a jég hideg teljesítményérés, metodikai fantáziatlanság („frontális oktatás”) és mindezek közös gyökere: egy mindinkább pervertálódó teljesítményfogalom”. (12. o.)

Az oktatási problémáknál nem kisebbek a nevelésiek, amelyek még pedagógusok magatartásában is megnyilvánulnak. „Egyes (bizonytalán nem minden) tanárok, illetve tanár csoportok világosan felismerhető nevelési absztinenciája volt az előzmény, a reformcentrikus 60-as években. Oktatáspolitikai vagy szociológiai extrém tévtanok által félrevezetve, megteremtették az előfeltételt annak a pedagógiai vákuumnak a létrejöttéhez, amelynek következtében hosszú éveken át kognitív tanműhelyekké nyomorodtak az iskolák. Egy ilyen reformkorszakban, amely mind ritkábban használta a 'nevelés' szót, sőt még ki is iktatta egyes tantervekből, nem tartott sokáig, hogy új ideológiák töltsék ki ezeket a pedagógiai űröket. A családi és iskolai 'tekintélyellenes nevelés' egyfajta pedagógiai világnézetté felstilizált tévtana által megtámogatva, doktrinér rendszerellenesek megkísérelték a társadalmi változás manőverezési területévé tenni az iskolát.” (112. o.)

Ezek a problémák – Lohrer értelmezésével ellentétben – természetesen nem csupán egy „megtévelyedett” pedagóguskisebbség zavarai, hanem a polgári társadalom belső ellentmondásainak tükröződései a nevelés területén. Nyilvánvalóan *emiatt* tartották szükségesnek Bajorországban, hogy 1978. január 9–10-én, Bad Godesbergben országos konferenciát rendezzenek az iskolai nevelés hatóságának növelése végett. (A konferencia elnevezése „Mut zur Erziehung” – Bátorság a neveléshez volt.) Az előkészítés során és a konferencián az iskolai nevelés eredménytelenségét három alapvető okra vezették vissza: az értékvesztéshez vezető értékliberalizálódás és értékpluralizmus (ennek következtében hatástalan iskolai értékorientálás, -közvetítés, -megvalósítás); a *nevelő* tanárszemélyiség eltűnése a *sakktanár*-központúságban (ezáltal a nevelési kontaktus-személyek hiánya az iskolában); a kognitív teljesítmények (és a tananyagközpontúság) dominanciája az affektív és emocionális tényezők rovására. (Vö.: Lohrer i. m. 16. o.; H. Maier: Anstösse, Stuttgart 1977; H. Tschamler – H. Zöpfl: Sinn- und Wertorientierung als Erziehungsauftrag der Schule, München, 1978.)

A Bad Godesberg-i konferencia egyik eredménye, hogy nevelési útmutatók jelentek meg a bajor iskolák számára. Ezek közé tartozik Lohrer könyve is, amelyben a szerző a müncheni Iskolapedagógiai Állami Intézet (Staatsinstitut für Schulpädagogik) nevelési célajánlásait dolgozza fel iskolai célra, tanári kézikönyvnek is megfelelő formában.

Az Iskolapedagógiai Állami Intézet a bajor alkotmány 131. és 135. cikkelye pedagógiai értelmezéseként készítette el javaslatát. E két cikkely legfontosabb mondanivalója a téma szempontjából: „Az iskoláknak nem csupán ismereteket és képességeket kell nyújtaniuk, hanem képezniük kell a szívet és a jellemet is.” (131. c.); az iskolákban keresztény szellemben kell nevelni és oktatni (135. c.). Az Iskolapedagógiai Állami Intézet célajánlása a következő: 1. Az Isten tisztelete (a tolerancia vezérelvével egybekapcsolva); 2. Az emberi méltóság tiszteletben tartása (olyan alapvető irányokhoz kapcsolva mint önuralom, felelősségérzet, felelősségvállalásra való készség, segítőkészség); 3. Nyitottság minden igaz, szép és jó iránt; 4. Elkötelezettség a demokrácia szelleme iránt; 5. A bajor haza és a német nép

iránti szeretet; 6. Elkötelezettség a népek kibékülése és egyetértése iránt. (Vö.: Staatsinstitut für Schulpädagogik: Oberste Bildungsziele in Bayern. Artikel 131 der Bayerischen Verfassung in aktueller pädagogischer Sicht. München, 1979; Lohrer i. m. függelék.)

Lohrer konkrét *tartalmi* javaslatokat ad meghatározott *struktúrában* és *orientáltsággal*, a fentebbi 6 átfogó nevelési cél iskolai megvalósításához.

A *tartalmi* javaslatában nem meglepő, hogy ahol csak lehet, igyekszik kommunistaellenes, szocializmusellenes érzelmeket, meggyőződéseket kelteni a tanulóiban. „Az abszolutisztikus rendszerek 'a fejedelem iránti szeretetre', a fasiszta kormányzatok 'a vezér iránti szeretetre', a szocialista diktatúrák 'a párt iránti szeretetre' nevelnek.” (19. o.) Helyenként azonban több mint megdöbbenő a mód. Például az Emberi jogok tiszteletben tartása c. nevelési célhoz javasolt egyik téma címe: „A nemzetiszocialista erőszakuralom – a Dachau-i koncentrációs tábor.” *Ebben* a témában az egyik oktatási cél (Lernziel) a következő: „A tanulóknak ... meg kell nevezniük és ítéletet kell alkotniuk az emberi méltóság semmibevételének más formáiról a fasiszta és a kommunista diktatúrákban.” („Die Schüler sollen ... weitere Formen der Missachtung menschlicher Würde in faschistischen und kommunistischen Diktaturen nennen und bewerten.” 23. o.). Megdöbbenő, de ez is a *mai* nyugatnémet valóság. Tucatnyi más publikációban, dokumentumban megtalálható lényegében ugyanez. Ezért *ebből* a szempontból Lohrer könyve csupán egy konkrét adalék ahhoz, hogy teljes mélységében megértsük például az APN–APW közös vagy R. Plötz magyarul is megjelent kritikai elemzéseinek igazságát. (H.-G. Hoffmann–S. A. Malkowa: Die Krise der bürgerlichen Schule und Pädagogik, Berlin 1981; R. Plötz: Szocialista és monopolkapitalista neveléspolitiká az NDK, NSZK és Nyugat-Berlin tanterveinek tükrében, Magyar Pedagógia, 1981/2.)

Sokkal inkább abból a szempontból érdemel figyelmet Lohrer könyve, hogy milyen módon javasolja a kiválasztott nevelési célok elérését. Könyvéből ugyanis egyfajta és igen jól átgondolt *nevelési curriculum* képe bontakozik ki, melynek különösen is tanulságos a szerkezete és az irányultsága.

A *struktúra* főbb vonalai a következők (a 2. nevelési cél példáján bemutatva):

Az átfogó nevelési cél megnevezése („Az emberi méltóság tiszteletben tartása”)

1. Pedagógiai és antropológiai aspektusok;
2. Lehetséges nevelési célok az („emberi méltóság”) értékterülethez;
3. Az („emberi méltóság”) értékterülethez kapcsolódó nevelési célok megvalósítása az oktatásban; (Tantárgycsoportokra és tantárgyakra bontva.)

4. Tartalmi javaslat. a) Nemzetiszocialista erőszakuralom – a Dachau-i koncentrációs tábor, b) Az emberi méltóság – a munkahelyi monotónia;

4.1. A téma rövid értelmezése. A tanárok rendelkezésére álló főbb segédletek (pl. a bajor rádió és televízió iskolai adásai, diák, tablók);

4.1.a. Tanulási célok. Ezen belül: *főcél* („Richtziel”: „Betekintés a nemzetiszocialista diktatúra tartalmába és formáiba”), *keretcél* („Grobziel”: „Betekintés a Dachau-i koncentrációs tábor keletkezésébe és szervezetébe”), *részcélok* („Feinziele”: a példaként vett témában 7 rész cél van, köztük az utolsó a már idézett egyenlőségtevés fasiszta és „kommunista” diktatúra között.)

4.1.b. Tananyag. (Kb. 15–20 soros összefoglaló.)

4.1.c. Lehetséges feldolgozási menetek. (A példában négy, egyenként háromlépéses feldolgozási menet.)

4.1.d. A tanulási cél teljesítésének ellenőrzése.

4.1.e. Anyagok. (Újságcikkek, fotók, munkalapok.)

Ez a *struktúra* még tovább finomodik a felsőbb osztályok tantárgyai (például történelem) számára készített javaslatokban. Itt például egyes témáknál három csoportra bontja Lohrer a tanulási célokat: *főleg* kognitív jellegűek, *főleg* affektív jellegűek, *főleg* eszközjellegűek. Vagy a feldolgozási menetre vonatkozó javaslaton belül: az előkészítés fázisa, a motiváció fázisa, a (további) információ fázisa, szövegelemzés (ezen belül tartalmi, kommunikatív–lingvisztikai, normatív–etikai elemzés), az eredményösszegezés fázisa.

A Lohrer által felvázolt és nevelési curriculumnak nevezhető koncepció másik figyelemre méltó vonása (a *struktúra* mellett) az, hogy alapvetően *tevékenységorientált* a legtöbb curriculumra jellemző teljesítményorientáltság helyett. Nevelési curriculum esetén eleve érthető, hogy nagyobb szerepet kap a *tevékenység*. Lohrer azonban teljesen és tudatosan elzárkózik minden olyan teljesítményközpontúsági, teljesítménymérési átsugárzás elől, amely az oktatási curriculumok felől várható. Hogy

mégis egyáltalán feltüntet valamilyen eredményellenőrzést („Tanulási cél ellenőrzése” címen) a javaslatában, azt inkább csak azért teszi, hogy ne lehessen kifogásolni ennek hiányát az oktatási curriculumok szemlélete által meghatározott pedagógiai légkörben. Így például a 24. oldalon a Tanulási cél ellenőrzése cím alatt a következő olvasható: „A munkafeladatokat a tanulók *fejlesztése* eszközeként kell értelmezni, és nem a mindent előzőnlő teljesítményi túlterhelés célját szolgálják egy 'jéghideg teljesítménymérés' szellemében.” Ezzel szemben viszont a célirányos és tudatos tanulói tevékenységre orientáltság áthatja az egész koncepcióját.

Magyarországon a közelmúltban elkezdett és még jelenleg is folyó tantervi reform egyik alapvető célkitűzése az volt, hogy növeljük az oktatómunka nevelési hatékonyságát, szorosabb egységben valósuljon meg a nevelés és az oktatás. A továbblépéshez a bevéási és eredményességi vizsgálatok mellett nyilvánvalóan szükséges még a kitekintő, összehasonlító, kritikai elemzés is. Ennek a munkának a szakirodalmi bázisában mindenképpen érdemes gondolni Lohrer könyvére is, egy curriculum lehetséges struktúrája és orientáltsága vonatkozásában.

Varga Lajos

RÓKUSFALVI PÁL, STULLER GYULA, KELEMENNÉ TÓTH ÉVA

Pedagógusszemélyiség és továbbképzés

Budapest, 1981. Tankönyvkiadó 162 p.

A pedagógusképzéssel kapcsolatos egyre gyakoribb polémiák (a Pedagógiai Szemle, a Köznevelés, de egyes napilapok hasábjain is) jól mutatják, milyen időszerű volt e nem nagy terjedelmű könyv megjelentetése. Terjedőben a felismerés: a nevelők képzése nemcsak a közoktatás belülege, hanem az egész társadalmat érinti. Egetően szükség van minden olyan munkára, mely a témát – bármely oldalról közelítsen is hozzá – egzakt kísérletek alapján, tudományos igényvel tárgyalja, és ugyanakkor a problémákat is őszintén, tárgyilagosan foglalja össze. A szerzők a Testnevelési Főiskola tanárképzésének tapasztalati anyagára támaszkodnak, de az a sokoldalú helyzetelemzés, amelyet nyújtanak, a magyar felsőoktatás egészére vonatkozó tanulságokkal szolgál.

A könyv a Testnevelési Főiskolán folyó tanárképzés korszerűsítésének egy évtizedes szakaszáról számol be, elsősorban a pszichológiai képzés és pedagógus hivatásra nevelés szempontjából. Nem egyszerűen tapasztalatléírás, hanem következetes, átgondolt kísérletező munkáról készített, mérték-tartó számvetés, mely értékes anyaggal gazdagítja a pedagógusképzés pszichológiai-pedagógiai oktatását is.

A könyv első része az általános gondokat érinti, beleértve az új társadalmi elvárásokat és problémákat is, majd a személyiségfejlődéssel kapcsolatos pszichológiai oktatás-korszerűsítési kísérleteket ismerteti. Az első fejezetben a magyar felsőoktatás korszerűsítési tendenciáit és ezek megvalósításához szükséges feladatokat taglalják a szerzők: „A pedagógus személyiségére és pályájára irányuló kutatásokat világszerte megújuló érdeklődés kíséri és ösztönzi.

Ez természetes, ha meggondoljuk, hogy a köznevelésnek a társadalmi fejlődés igényeit kielégítő korszerűsítési folyamatában és általában minden pedagógiai tevékenységben a legfontosabb tényező maga a pedagógus.”

Ez tükröződik a „pedeológia” fogalmában is. Az elnevezés a painedentész (nevelő) és a logosz (tan) szavak összetételéből keletkezett. A pedeológia feladata a tágabb értelemben vett pedagógusi hivatás problémáinak komplex kutatása. „A személyiség – tevékenység – környezet” kölcsönhatásának elvi tisztázása adja azt az általánosabb elméleti keretet, amelyet a szerzők a pedagógushivatás kutatásában is érvényesítettek.

A második fejezet a pedagógusszemélyiség kutatási problémáit és a pedagógussá válás folyamatát elemzi, különös tekintettel az egyén és a társadalom kölcsönhatásának kiemelkedő jelentőségére. Mindez megmutatkozik abban, kik jelentkeznek a pályára, milyen a kiválasztás, milyenek a képzés belső arányai stb.

A harmadik fejezetben a Testnevelési Főiskola pszichológiai ismeretanyagának kialakulását, oktatásának gondjait és eredményeit tekintik át. Amikor bemutatják a testnevelő tanárok pszichológiai ismeretének fontosságát, olyan szempontokat kapunk, amelyek e tantárgy helyét és szerepét a más szakos pedagógusok képzésében is megvilágítják.

A negyedik fejezet a legterjedelmesebb. Itt bizonyítást nyer, hogy a pedagógusképzés egyik legfontosabb területe a pszichológiai ismeretek mély elsajátítása, és ezen keresztül a korszerű nevelői szemléletmód kialakítása. Önmagában is érdekes és jelentős, amit a tantárgytestek célszerű kialakításáról és a képzés hatékonyságának fokozására való felhasználásáról olvashatunk. A tesztek sokszempontú statisztikai értékelésével, a feladatlapok, a képesség- és személyiségvizsgálati eljárások bemutatásával a szerzők olyan ismeretekhez és lehetőségekhez juttatják az olvasót, amelyek – némi átdolgozással – a pedagógusképzés sok területén felhasználhatók. A sok éves kutató munka konkrét eredményeinek és módszerének bemutatása a könyv legfőbb értéke.

Ez vonatkozik az ötödik fejezetre is, amely (pszichológiai tesztek segítségével) a személyiségfeltételek oldaláról vizsgálja a pedagógussá válás folyamatát.

A befejező (hatodik) fejezetben röviden összefoglalják a szerzők a vizsgálatokból adódó s a jövőre vonatkozó tanulságokat, mind a kiválasztással, mind a felsőoktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Kiemelhetjük azt a megállapításukat, hogy „a tanárképzés egészében nő a pszichológiai tényezők és az oktatói kar pszichológiai kulturáltságának jelentősége. A pedagógiai tudatosság alapja ugyanis – bármilyen szaktárgy oktatásáról, bármilyen gyakorlati tevékenységgel való nevelésről legyen is szó –, pedagógiai tevékenységünk tárgyának és alanyának, hallgatóink személyiségének és tevékenysége pszichológiai szabályozó tényezőinek alapos ismerete”.

A könyv nyelvezete a pedagógusok számára érthető, felépítése és gondolatmenete áttekinthető és jól strukturált. Az egész mű a rendszerelmélet, a tevékenységközpontúság és a regulatív felfogás szellemében íródott. Megállapításai és kísérletei szempontjai a gyakorlat számára hasznosak és a pedagógusképzéssel kapcsolatos viták, elképzelések realisabb megítélését nagyban elősegítik. Mindazok számára hasznos, akik a pedagógiai pszichológiával, illetve a pedagógusképzéssel valamilyen formában kapcsolatban vannak. A felsőoktatásban dolgozók részére feltétlenül ajánlható.

Kár, hogy a túl apró és halvány betűk nehezítik az olvasást.

Kalmár László

DE LANDEHEERE, GILBERT-DELCHAMBRE, ANDRÉ:

LES COMPORTEMENTS NON VERBEAUX DE L'ENSEIGNANT.
COMMENT LES MAÎTRES ENSEIGNENT II.

A tanár nem verbális viselkedése. Ahogyan a pedagógusok tanítanak II.

Paris: Nathan – Bruxelles: Ed. Labor 1979. 230 p.

Mivel a hazai pedagógiai kutatásokban is egyre nagyobb szerepet kap a nem verbális viselkedés tanulmányozása, ezért érdemes a két belga kutató munkájának néhány gondolatát felidézni.

A szerzők kettős célt tűztek maguk elé: egyrészt a megfigyelhető nem verbális viselkedés feltérképezésére vállalkoztak, másrészt a nem verbális kommunikáció specifikus szerepét kívánták feltárni oktatási szituációban.

A könyv első része a nem verbális viselkedés funkcióival foglalkozik. Az írók utalnak arra, hogy a terminológia használata nem egységes (pl. a gesztus fogalma egyesek szerint szándékos, jelzést, közlést

kifejező mozgást jelent, míg mások ide sorolják az akaratlan, érzelmet kifejező mozgásokat is), majd tisztázzák, hogy a kutatás során milyen tartalommal használják a fogalmakat. Ezután áttekintik a nem verbális viselkedés vizsgálatával foglalkozó szakirodalmat, és kiemelik mindazokat a megállapításokat, amelyek a pedagógusok szempontjából különösen fontosak. Pl. Jecker és munkatársai megállapították, hogy a tanárok közül sokan rosszul értelmezik tanítványaik arckifejezését, speciális képzés hatására azonban a pedagógusoknál növekszik a nem verbális jelek iránti érzékenység, ezeknek valószínűbb értelmezése. Rosenthal összefüggést talált oktatók esetében a demokratikus vezetési stílus és a nem verbális jelek iránti érzékenység között. Mehrabian szerint bizonyos tanulók nem ösztönöznek kommunikációra, negatív vagy semleges érzelmek kibocsátása jellemzi őket. Az ilyen gyermekek hátrányos helyzetben vannak, egyrészt azért, mert a gyermeknél fellépő negativitás kedvezőtlen hatást válthat ki a tanárban, másrészt a pozitív érzelmek befogadására érzéketlen gyermekek a tanár megerősítéseinek egy részét sem ismerik fel.

Folytathatnánk még az idézett kutatások felsorolását, ezeknek egyrésze azonban hozzáférhető a magyar nyelven megjelent szakirodalomban is.

A következő nagy fejezet a nem verbális viselkedés tanulmányozásának pedagógiai jelentőségével foglalkozik. A szerzők szerint az oktató nem verbális viselkedésének igen nagy szerepe van a következő tanári tevékenységekben:

- az osztály munkájának megszervezése;
- a szóbeli kifejtés világossá, szemléletessé tétele;
- érzelmi klíma létrehozása;
- értékelések, visszacsatolások.

Az osztály munkájának megszervezésében, melyben gyakoriak a felszólítások és utasítások, többek közt a következő nem verbális megnyilvánulásokat figyelhetjük meg: egyetértés jelzése arckifejezéssel, irányítás fejmozdulatokkal, szabályozás gesztussal, buzdítás kézmozdulattal, fenyegetés tekintettel. A szóbeli kifejtés világossá tételére használják a tanárok az úgynevezett leíró gesztusokat, amelyek formákat, cselekvéseket szemléltetnek. A szóbeli közlések ilyen úton való megerősítésének különös jelentősége van az alsófokú oktatásban, mielőtt a tanulók áttérnek az absztrakt gondolkodásra. Rosenshine pl. kimutatta, hogy a tanár nem verbális megnyilvánulásának a gyakorisága és tartama pozitívan és szignifikánsan korrelál a gyermekek teljesítményével. Az oktatásban kétségtelenül nagy szerepe van az úgynevezett szociális megerősítésnek, mely igen sok nem verbális összetevővel rendelkezik (pl. szeretetet jelezhet a mosoly, a kedves hang, a tekintet, a simogatás). Sok kutató eredménye igazolja, hogy szoros összefüggés van a pozitív megerősítés és a tanulók teljesítménye között.

A könyv szerzői hosszan foglalkoznak a Pygmalion hatással. Ennek lényege: az egyén olyan viselkedésre törekszik, amilyent elvár tőle az a személy, aki hatást gyakorol rá. A téma tárgyalását ezen a helyen az indokolja, hogy az elvárásokkal kapcsolatos információkat feltehetően nem verbális viselkedés útján hozzák a partnerek egymás tudomására. Vizsgálatok egész sora bizonyítja a hatás létezését, melynek komoly pedagógiai konzekvenciái vannak. A szerzők szavaival: „Ahhoz, hogy egy gyermek méltó legyen a bizalomra, vajon nem az-e az első lépcsőfok, hogy bízunk benne?” A szerzők által említett kutatások részletezése nélkül csupán a leglényegesebb, közös jellemzőket emelem ki. Valamilyen oktatási szituációban képzelt információkat adtak a pedagógusoknak egyes tanulók értelmi képességeiről, majd megvizsgálták intelligencia szintjüket. Megfigyelték, hogy egy-egy kísérleti szakasz végén a tanulók teljesítménye közelebb áll a tanárnak adott hamis minősítéshez, amit az oktató elvárásaiban magáévá tett, mint a tényleges vizsgálatok megállapításaihoz. A kérdés tehát: mivel magyarázható ez a jelenség, hogyan közvetíti a tanár elvárásait? A kutatók még korántsem tisztáztak minden problémát, néhány figyelemre méltó következtetés azonban született. Megállapították, hogy a jobb képességűnek vélt tanulókat a tanárok többször szólítják fel, gyakrabban buzdítják és erősítik meg, nagyobb anyagmennyiség megtanítására törekszenek, kevesebb időt töltenek egy-egy fogalom magyarázatával. A Pygmalion hatás további tanulmányozást igényel, feltárásával az iskolai kudarcok egy része valószínűleg elkerülhető lenne.

A tanulmány további részében a szerzők saját kutatásaikról számolnak be. Ismertetik a tanár verbális viselkedésének megfigyelésére szolgáló kategóriarendszert, melyet De Landsheere és Bayer dolgoztak ki. Az említett szerzők a tanári tevékenység következő összetevőit sorolják fel: szervezés, a tananyag közvetítése, felfedeztetés (a gyermeki kreativitás fejlesztése), egyéni foglalkozás a tanulókkal,

értékelés, pozitív és negatív megerősítések és érzelmek közvetítése a tanulóknak. Mindegyik tevékenységfajta további részekre bontható.

Ismeretes, hogy a verbális közlést a paraverbális jellemzők (hangerősség, hangsúly, ritmus stb.) módosíthatják. Delchambre egy feltáró vizsgálatban megállapította, hogy a paraverbális megnyilvánulások elsősorban az érzelmi megerősítést és a dramatizálást segítik elő, ezért a kutatásokat a továbbiakban ezen a területen folytatják.

A nem verbális viselkedés feltérképezésénél a Bramingan–Humphries által kidolgozott, 134 viselkedési elemet tartalmazó kategóriarendszernek egy módosított változatát használták, a következő csoportosításban: a szem régiója (szempilla, szemhéj, szemkörnyék); a száj régiója; fejmozgások; tekintet; az ujjak, a kéz, a kar mozgásai; testmozgások.

A vizsgálat során 14 tanító viselkedését elemezték egy-egy 30 perces képmagnófelvétel alapján. Olyan metodikát dolgoztak ki, mely lehetővé tette, hogy a verbális viselkedéssel párhuzamosan jelöljék a nem verbális megnyilvánulásokat. A verbális és nem verbális viselkedés viszonyával kapcsolatban oktatási szituációban a következő összefüggéseket figyelték meg:

- a verbális jelzést megtoldja, gazdagítja a nem verbális;
- a nem verbális elem a verbálistól különböző jelzést ad (pl. a tanár magyaráz az egyik tanulóknak, ugyanakkor helyeslően bólint egy másik felé);
- egymagában jelentkezik a nem verbális megnyilvánulás;
- a fentiekben kívül megfigyeltek még a pedagógiai szituációtól idegen megnyilvánulásokat is (nyakkendő igazítás, köhécselés, hajsimítás).

Ezeknek az ún. autisztikus gesztusoknak a száma az óra első 5–10 perce (a munka megszervezése) után átmenetileg megnő. A szerzők ezt a jelenséget a tanárban levő feszültség csökkenésével, az oktató „lazításával, pihenésével” magyarázzák.

Az összesen 420 tanítási perc elemzésekor megfigyelték, hogy az oktató átlagosan négy másodpercenként bocsát ki nem verbális üzenetet, 12 másodpercenként pedig olyan nem verbális közlést, melynek a szóbeli tartalommal nincs közvetlen kapcsolata. Statisztikai elemzésük azt mutatta, hogy a nem verbális viselkedés a vizsgált pedagógusok összes megnyilvánulásának kb. 20%-át teszi ki. A különböző tevékenységekben ezek az arányok változnak, míg a szervező és a tananyag-közvetítő tevékenységet a verbalitás uralja, addig a visszacsatolás és érzelmi megerősítés területén kimutatható nem verbális jelzések, az összes nem verbális megnyilvánulás 66%-át alkotják.

A továbbiakban a szerzők a pozitív és negatív érzelmi megerősítés tanulmányozásával foglalkoznak. Feltérképezték azokat a viselkedési elemeket, amelyek az érzelmek kifejezését elősegítik. Vizsgálták az auditív és vizuális csatornán közvetített nem verbális viselkedések arányát, és a kétféle jelzés között átlagosan 0,81-es, szignifikáns korrelációt találtak.

A vizsgálatokból a kutatók a következő megállapításokat vonták le:

Az oktatásban a kognitív szférában a verbális, az affektív szférában a nem verbális megnyilvánulások dominálnak. Mivel egyes tanulók az érzelmekre érzékenyebbek, mint az észérvekre, ezért számolnunk kell a nem verbális viselkedés jelentőségével. A tanítás alapos elemzése feltárja azokat az elsikkadó vagy kevésbé észrevehető jelenségeket, melyek a tökéletesítés alapjául szolgálhatnak. Mivel nem lehet előre meghatározni, hogy melyik mód biztosítja a legjobb kapcsolatot a gyermekkel, ezért az oktatóknak több követhető mintát kell megtanulnia.

A belga egyetemi oktatók kiemelik, hogy a pedagógusképzésben sajnálatosan kevés idő jut a nem verbális viselkedés megfigyelésére, elemzésére, gyakorlására pedig alig van lehetőség. Megállapításaik bizonyára tanulságosak a magyar tanárképzés számára is.

Cserné Adermann Gizella

A FELSŐOKTATÁSI PEDAGÓGIAI KUTATÓKÖZPONT KIADVÁNYAIRÓL

Közismert, de következményeiben talán kellően végig nem gondolt tény, hogy a hazai felsőoktatás-pedagógiai könyvkiadás mindössze 10–15 éves múltra tekint vissza, s e kiadványok „története” lényegében egyidős a közelmúltban megszűnt Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközponttal.

E Központ megszűnése átmenetileg bizonyára úrt fog maga után hagyni e területen is, éppen ezért érdemes áttekinteni a részletes kifejtés igénye nélkül kiadói tevékenységének utolsó éveit.

A kiadványokat lapozgatva általánosságban megállapítható, hogy a 70-es évek végére, a 80-as évek elejére érlelődtek meg azok a kutatások, amelyeknek előzményei a Központ működésének első szakaszáig nyúlnak vissza. Mint ismeretes a Központ tevékenységének első szakaszában elsősorban a külföldi szakirodalom (Beard, MacKenzie, Dmitrijeva stb.) legjobbjait kapta kézbe az érdeklődő olvasó. A hazai szerzők által írt kiadványok többsége – szerény kivételtől eltekintve (Nagy Sándor, Zibolen Endre, Kelemen László stb.), elméleti vagy empirikus kutatások helyett tapasztalatok összegzésére szorítkozott. Érthető módon a Kutatóközpont az útkeresés első évein túl, javuló tárgyi és személyi feltételek mellett, fejlődésének csak bizonyos szakaszán túl volt képes olyan kiadványok megjelenítésére, amelyek igényes önálló kutatásokon alapulnak és éppen ezért a szigorú tudományos kritika alapján is időtállóak.

A tematika gazdagsága szinte lehetetlenné teszi a kiadványok valamilyen szigorú rend szerint történő csoportosítását. Kivételt jelentenek talán a felsőoktatás-történeti kutatások eredményeként megjelent munkák, amelyek *Ladányi Andor* több mint egy évtizedes kutatásainak és tudományszervező tevékenysége eredményének tekinthetők. Az utóbbi két évben megjelent három kötet értékelésére (*Dokumentumok a magyarországi felsőoktatás történetéből 1760–1790. Szerk. Ladányi Andor és Tóth András; Magyar felsőoktatás-történeti irodalom 1945–1979. Szerk. Ladányi Andor és Végh Ferenc; valamint Tanulmányok a MEFESZ történetéből 1945–1948. Szerk. Molnár János.*) vagy bemutatására itt természetesen nem vállalkozhatunk, legfeljebb csak az érintett témák és korszakok gazdagságára utalhatunk. A közzétett értékes – egyszerű érdeklődő számára hozzáférhetetlen – dokumentumok, valamint a bibliográfia, további kutatásokra ösztönöznek, míg a MEFESZ történetével foglalkozó tanulmányok közelmúltunk ellentmondásos szakaszának megértéséhez nyújtanak eligazítást. A három említett és a korábbi években megjelent igényes felsőoktatás-történeti kiadványok kézbevételekor csak remélhetjük, hogy e kutatások előbb vagy utóbb intézményi bázis nélkül is folytatódnak.

A Központ által kiadott többi kiadványt tematikai szempontból vizsgálva, a legnagyobb csoportot azok képezik, amelyek a merités és a felvétel témakörében születtek. *Boreczky Ágnes (Pályázók és felvettek 1977–1980,)* *Lukács Péter (Merités és kiválasztás a felsőoktatásban,)* *Rajnai Nadinka (A pályaválasztási tanácsadás lehetőségei a gimnáziumban,)* valamint *Völgyesy Pál (A felsőoktatásban végzett képességvizsgálatok tapasztalatai)* kutatásait tartalmazó kötetek lényegében egy nagy témakörben a felvételi problémakörében mozognak. E világszerte megoldatlan kérdés iránti érdeklődés indokolt és jogos, a probléma megközelítésének sokfélesége csak dicsérhető, de nem hallgathatjuk el azt a hiányérzetünket, hogy az empirikus vizsgálatok nem mindig jutnak el igényes szintézisig. A felsorolt munkák csak kis részét jelentik azoknak a vizsgálatoknak, amelyek az elmúlt 10 évben a Kutatóközpontban vagy különböző felsőoktatási intézményekben folytak. Joggal remélhetjük, hogy e kétségtelen hasznos vizsgálatok részeredményei közvetlenül vagy közvetve segítséget nyújtanak egy a jelenleginél differenciálabb felvételi rendszer kialakításához.

A képzés folyamatának felsőoktatáspedagógiai elemzésével több kiadvány is foglalkozik. Ezek – szemben a felvétellel foglalkozó munkákkal – nehezen kapcsolhatók egymáshoz. Kivétel talán *Szilágyi Klára (Az orvosi pályára jellemző személyiségstruktúra alakulása a képzés folyamán,)* valamint *Kovácsné Virág Márta (Csoportdinamikai határendszer és hivatástudat. A BME hallgatói körében végzett vizsgálat tapasztalatai.)* munkája. Mindkét munka közös vonása, hogy empirikus vizsgálatok nyomán jutnak el olyan általánosításokig, amelyek nemcsak az orvos – vagy mérnökképzéshez, hanem általában a felsőoktatási nevelőmunkához nyújtanak segítséget. Bizonyos eltérések ellenére ide sorolható a *Munkahelyválasztás előtt* című kiadvány is (*Déri Miklósné, Szabóné Dér Ilona, Szilágyi Klára és Völgyesy Pál* munkája.) A tanulmánykötet az utolsó éves egyetemi hallgatókkal foglalkozik szociológiai és pszichológiai megközelítésben. A kutatások kétségtelen értékei mellett megemlítjük, hogy a

levont következtetések árnyaltsága nincs mindig arányban a vizsgálat méreteivel. Érthető és elfogadható ez, ha a kutatásokat nem tekintjük lezártak, vitatható viszont, ha a szerzők a továbbiakban nem vállalkoznak az általuk igényesen felvetett kérdések szintetizálására. Vonatkozik ez *Garami László (Struktúra és szervezet – oktatók és hallgatók. Az oktató–hallgató viszonyt meghatározó tényezők és hatásmechanizmusok alakulása a pedagógusképző intézményekben.)* terjedelmes munkájára is. Amennyiben a felsőoktatáspedagógiai kiadványok megjelenítésére a jövőben is lesz mód, megfontolandó, hogy érdemes-e, gazdaságos-e teljes egészében közölni a kutatásokkal kapcsolatos teljes dokumentációt. A fenti kiadványok ismeretében úgy érezzük, hogy esetenként elég lenne a teljes kutatási dokumentációt kis példányszámban nyomtatott kutatási jelentésekben hozzáférhetővé tenni, is csak már kimunkált, időálló eredményeket kellene nagyobb példányszámban megjelentetni.

Míndez nem vonatkozik a felsőoktatás strukturális kérdéseivel foglalkozó három kiadványra (*Goller Ágota–Tóth József: Képzési szintek a felsőoktatásban, Gérecz Magdolna: Az észak-magyarországi körzet hallgatói struktúrája a gazdasági-társadalmi háttér tükrében, valamint a Nemes Nagy József által szerkesztett: A felsőoktatás területi kapcsolatai*). E három munkának nemcsak a terjedelme szerényebb, hanem tudatosabb törekvés érezhető a szerzők részéről a differenciáltabb, átfogóbb következtetések levonására is. Mint bevezetőben említettük, az elmúlt két évben megjelent mintegy 20 kiadvány bemutatására és értékelésére nem vállalkozhattunk. A fontosabb munkák számbavétele viszont alkalmat nyújtott, hogy ismételten végig gondoljuk a felsőoktatáspedagógiai kutatások és az ezzel kapcsolatos kiadványok múltját és jövőjét. Az ismertetésünkben itt-ott említett hiányok ellenére, a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont kiadói tevékenységének történelmi érdemei voltak. A külföldi eredmények közzététele, a legjobb hazai tapasztalatok összegyűjtése után, egyre igényesebb kutatási eredmények láttak napvilágot. A megváltozott körülmények között csak remélhetjük, hogy a következő évtizedben éppen e kiadói tevékenység nyomán, egy-egy témakörben hazai szerzőktől szintetizálásra törekvő monográfiák is születnek.

Jáki László

TÁJÉKOZTATÓ AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK
1981. OKTÓBER 15-I ÜLÉSÉRŐL

A bizottság több résztvevő kifejezett kívánságának eleget téve, folytatta a május 29-i értekezlet témájának, a nevelésméleti kutatás helyzetének és fejlesztése feladatainak megvitatását.

Zibolen Endre a múlt üléssel kapcsolatban elhangzott észrevételre reagálva felvetette a kérdést, helyes-e az az évek óta folytatott gyakorlat, hogy a bizottság időről-időre egy-egy elméleti kérdés megvitatását tűzi napirendjére. Lehet, hogy ebből a szempontból más tudományterületek akadémiai bizottságainak helyzete eltérő. A pedagógiában azonban véleménye szerint a szakmai eszmecsere alkalmasabb fórumai ritkán adódnak.

Lennének természetesen a Pedagógiai Bizottságnak nagyobb arányban elsődlegesen tudománypolitikai, tudományszervezési feladatai is. Az ilyenekben való közreműködése azonban egyaránt függ külső és belső feltételektől. Egyrészt az erre irányuló igények jelentkezésétől, másrészt tagjainak közreműködési készségétől, munkavállalásától.

Az igények hiányára az elmúlt években több körülmény is utalt. Így nagyszabású erőfeszítésekre került sor a korszerű műveltség tartalom meghatározása érdekében, számos kísérlet is folyt a munkálatok egyik-másik oktatási vetületének gyakorlati kipróbálása vagy ellenőrzése érdekében, – anélkül azonban, hogy felmerült volna a kívánság a mindettől el nem választható tantervelméleti vonatkozások bizottsági megvitatása iránt. 1973 óta nem merült fel az az igény sem, hogy a bizottság észrevételeivel segítséget nyújtson az OTTKT 6. sz. főirány keretében folyó tudományszervező munkához. A testület szakmai kompetenciájának fokozott elismertetésére irányuló belső igény fogyatékoságaként is értelmezhető viszont, hogy például folyóirata, a Magyar Pedagógia mindmáig nem részesül abban a támogatásban, amelyet a bizottság tagjai együttes erőfeszítéssel biztosíthatnának. Márpedig mi sem lenne természetesebb, minthogy ezt a kiadványt törekedjenek a tudományterületet megillető súlyú tudománypolitikai orgánummá fejleszteni.

A napirenden szereplő kérdéssel kapcsolatban a legutóbb elhangzottakhoz csupán néhány észrevételt tett.

1. A vitában eddig résztvevők – mindenekelőtt a két bevezető referátum – akarva-akaratlanul az iskolára vetítve taglalták a nevelésmélet átfogó kérdéskörét. Ettől függetlenül is figyelmet érdemel, hogy Mihály Ottó úttörő célelméleti monográfiája után nem pedagógiai céltant adott, hanem – igaz, hogy az MTA–OM Köznevelési Bizottsága Központi Nevelésméleti Munkabizottságának felkérése alapján – új iskolakoncepciót dolgozott ki. Hasonlóképpen a legutóbbi ülésen Ágoston György is mintegy az iskola területére visszavonulva fejtegette álláspontját.

A maga részéről úgy véli, célszerű lenne az egyik legközelebbi témaként az iskola általános problematikáját, a világviszonylatban gyengén fejlett, a hazai szakirodalomban is elhanyagolt iskolaelmélet kérdését a bizottság napirendjére tűzni.

2. A legutóbbi ülésen folytatott vitában öröndetes volt a törekvés egymás álláspontjának jobb megértésére. Nem hiszi azonban, hogy a megoldás az álláspontok közeledése révén elérhető lenne. A két irányzat szükségképpen mintegy elhalad egymás mellett. Az egyik értékek tételezéséből indul ki, akár értékfilozófiai alapra helyezkedik, akár korábban megfogalmazott nevelési célokat és követelményeket fogad el többé-kevésbé reflektálatlanul, akár valamely, kifejtve-kifejtetlenül is értékvonatkozásokat rejtő személyiségelméleti koncepció érvényesítésére törekszik. A másik merőben a nevelés tapasztala-

tilag adott tényeire építi következtetéseit, és ebben végső fokon rokon a magát társadalmi-ontológiai interpretációként felfogó irányzat és a durkheimi fogantatású nevelésszociológia determinizmusa, illetve fakticizmusa.

A neveléstudomány véleménye szerint egyik közelítést sem nélkülözheti, sem az értékeket, sem a mindennapok valóságát. Sajátos tárgya azonban valamiképpen a kettő között helyezkedik el: a neveléstudomány a lehetőségek tudománya. A nevelés az adottságokban mindenkor potenciálisan jelenlevő – és már ezzel ezeket az adottságokat minőségileg is meghatározó – értékek megvalósítását, a mindenkori jelen szüntelen meghaladását szolgáló társadalmi funkció. És éppen ebben, e funkció szolgálatában rejlik az iskola sajátos, ez idő szerint más intézményes szervezetben hatékonyabban el nem látható feladata.

3. Éppen azért, mert ez az álláspontja, nem titkolt aggodalommal szemléli, hogy bizonyos fejlemények, illetve törekvések (így a nevelési központok szerepének, az iskola nyitottságának némelyik interpretációja, a permanens nevelés egyes értelmezési módjai) az iskola „feloldódásával”, identitásának elvesztésével fenyegetnek. Márpedig legalábbis megfontolást érdemelne a tény, hogy a mai iskola meghatározó elemei történetileg szemlélve, társadalmi formációkat éltek túl. Másképpen fogalmazva: mintegy négy évezrede a közműveltség bizonyos haladottabb fokán mindig újratermelődni látszanak. A tőle radikálisan eltérő iskolamodellre részben a mindenkori társadalmi elit egy vékony rétegének szolgálatában állottak, részben pedig a társadalom periferiáján elhelyezkedő rétegek fiatal nemzedékének a fennálló renddel való megbékítését tűzik ki céljukul. Sajátos jelenség, hogy napjainkban nemegyszer éppen az utóbbiak tevékenységének idealizálásával találkozunk, az iskolaügyünk jövő fejlődésének útját sok jóakarattal keresők körében is.

Zrinszky László hozzászólásában elmondta, hogy a „két szembenálló neveléstudományi koncepció” képlete szűkös, tágítani kellene a vita kereteit, vagyis visszatérni Szarka József vitaindítójának kérdésfelvetéséhez. A „társadalomontológiai megalapozottságú” és az „ismeretelméleti megalapozottságú” koncepció antagonizmusán kívül, jelentős más polarizálódások is végbementek. Kronstein Gábor pl. a Magyar Tudományban más alapon osztotta fel neveléstudományunk világát. Némi átfogalmazással: a „bürokratikus centralizmus és a „szociológiai realizmus” képviselői ütköznek össze, s nem csupán neveléstudományi kérdésekben. Ellentét van a neveléstudományt teoretikus művelői és az empirikus vizsgálati módozatot abszolútizáló kutatók között. S ha talán a metodológiai tudatosság és a koncepcionális kiépítettség tekintetében fennállnak is bizonyos különbségek, mihelyt határainkon túl pillantunk, vitathatatlanul kellőképpen megalapozott és kifejtett neveléstudományi álláspontokra bukkanunk. Hiszen e tudományág anyagát az egész világ marxista-leninista neveléstudományi kutatása alkotja, mely természetesen nem szakadhat el a nem marxista-leninista tudományos eredményektől sem.

De akárhány neveléstudományi koncepció létezzék is, valamennyit szükségképp jellemzi vagy a radikalizmus, vagy a folyamatos fejlesztés elve. Csakhogy ennek az alternatívának egyik eleme sem tehető *elvonatan* tudományos programmá. A kutatások tartalmi eredményei elvisznek bizonyos irányokba, és *utólag* megítélhető, mennyire is távolodtunk el a kiindulóponttól. De nem sokat ígér, ha eleve azt tűzzük ki célul, hogy „legyünk radikálisak”, vagy „ne legyünk radikálisak”. Ám ez csak az elvont és öncélú kutatási beállítódásokra érvényes. Nevelésügyünk, iskolarendszerünk megújításának fontos és időszerű kérdése, hogy radikálisan, tehát alapvető struktúrájába hatóan és hirtelen, vagy pedig folyamatosan, fokozatosan történjék-e a korszerűsítés. Ez nem pusztán pedagógiai, hanem össztársadalmi kérdés. A jelenlegi nemzetközi és belső helyzet, s az előrelátható közeljövő lényegesen több nyomás érvvel szól a folyamatos változtatások mellett. E tekintetben nincs is éles ellentét a vitázók közt, a frontok pedig keresztesződnek, hiszen aki a nevelés elméletének a gyökeres átalakítását akarja, nem feltétlenül, nem logikai szükségszerűséggel válik a közoktatás-politikai radikalizmus hirdetőjévé.

Mintha egyetértés lenne kialakulóban egy olyan álláspont körül is, amelyen a neveléstudományt új szerű tárgya és terjedelme. Egyre tarthatatlanabb a neveléstudományt egy *elkülönített és önállóított*, s az oktatással szembeállított tevékenység elméletét látni. A tudományok felosztásának pozitívista modellje szerint: minden valóságterületnek megfelel egy tudományágzat, amelybe az adott terület minden kutatási problémája belefér. E tudományág – s tekintetben osztozik sok más tudományággal – korszerű felfogása olyan *rendszerben* találja meg feladatait, amely alkalmas egyidejűleg több nézőpont figyelembevételére, amely egyaránt méltányolni tudja a differenciálódási és integrálódási folya-

matokat, mely nemcsak az egész tudományág mozgását veszi tekintetbe, hanem azt is, hogy egyes alkotórészei eltérő módon és ütemben fejlődnek, és amely eléggé rugalmas a dinamikus változások gyors és torzítatlan visszatükrözésére.

Felszólalása befejező részében Zrinszky László annak a véleményének adott hangot, hogy az ilyen típusú, lényegében elméleti jellegű témák megvitatásának megfelelőbb szinterei lehetnének – a Pedagógiai Bizottság által ösztönzött, esetleg szervezett – szélesebb körű tudományos tanácskozások. A bizottság pedig a neveléstudomány közvetlenebb orientálásában vállalhatja fokozott szerepet.

Vastagh Zoltán Bábosik István egyik korábbi hozzászólásával egyetértve arról szól, hogy a nevelélmélet programja nem eléggé fejt ki a fejlesztés mozzanatát. Az elmélet nem jut el ahhoz a ponthoz, ahol a fejlesztés megragadható. A fejlesztés, gyakorlatra orientáltság a nevelélmélet újabb ismérve. Mindez csak a társadalomban működő mechanizmusok elemzésével érhető el. Mindenkor a fejlődő személyiségről van szó, de nagyon lényeges az életkor. Ma még nem vesszük eléggé figyelembe a pszichológia óriási jelentőségét. A fejlesztés lényegéről, összetevőiről, mechanizmusairól kell adekvát képet adnunk. Kísérletekre van szükség, amelyek beavatkozást jelentenek egy szituációba és megmutatják, hogy az elmélet milyen akadályokba ütközik. A kísérletek és a gyakorlati terepen történő kutatások fontosabbak most az elméletképzésben, mint valaha. A pszichológiával, szociológiával meg kell találnunk egymást.

Hunyady Györgyné először a neveléstudományi kutatók és a gyakorlatban dolgozó pedagógusok kapcsolatáról beszélt. Úgy látja, hogy a neveléstudomány azért is kerülhetett nehéz helyzetbe az elmúlt években, mert nem volt szakmai tömegbázisa, az ország pedagógustársadalma nem vállalja saját tudományának. A hozzászóló szerint a jelenség oka elsősorban abban keresendő, hogy megrendült a pedagógusok hite a nevelés hatékonyságában. Gyakorlati tapasztalataik bizonyították, hogy az iskola minden korábbinál jobban összefonódik társadalmi környezetével, nemcsak fenntartása, irányítása, de munkájának eredményessége is elválaszthatatlanul összefügg a közvetlen környezet pozitív, illetve negatív hatásaival. A kétségtelenül bonyolultabbá, ellentmondásosabbá váló társadalmi viszonyok iskolai következményeit a pedagógusok sokszor saját kudarcikként élték meg, illetve ezért felmentve érzik magukat az intenzív nevelőmunka alól.

Az elmúlt évtizedben a pedagógusok széles rétegei számára is ismertté váltak azok a szociológiai kutatások, amelyek a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai leképeződését sokoldalúan bizonyították, s amelyek részletesen elemezték a mai magyar iskola funkció- és működési zavarait. A felismert és átértékelt, hatásos tudományos érveléssel megvilágított jelenség, a szociológiai determinizmus – épp a pedagógusok legérdeklődőbb rétegében – keltett egyfajta szépségszisztemet saját tevékenységüket, a nevelés ember- és társadalomformáló szerepét illetően.

Ebben a helyzetben különösen fontos lett volna a neveléstudomány friss reagálása: azoknak a *pedagógiai lehetőségeknek* a feltárása, amelyekkel az iskola mint a társadalomba ágyazott, de viszonylagos önállóságot is élvező intézmény tehet nevelési céljainak valóra váltásáért.

A továbbiakban a felszólaló egyetértett egy korszerű nevelélméleti koncepció kidolgozásának szükségességével; elemezte az utóbbi években publikált hazai koncepcióvázatokat. Hangsúlyozta, hogy nem elégedhetünk meg a legjobb elméleti kerettel sem, amely elvileg jól magyarázza a nevelési viszonyrendszereket, a mozgást, hanem részletekbe menő kidolgozásra, a koncepciók gyakorlati kibontására van szükség.

Végezetül Hunyady Györgyné terminológiai problémákat érintett. Természetesnek tartotta, hogy a neveléstudományba – épp a komplexitására, a problémák interdiszciplináris megközelítésére való törekvéssel együtt – sok új fogalom kerül be más tudományokból. Ugyanakkor zavarónak tartja, ha ezek nincsenek kellően értelmezve a pedagógiai kutatás kontextusában.

Salamon Zoltán lényeges kérdéseket vetett fel a nevelélmélet oktatásával kapcsolatban:

Milyen állapotban van a nevelélmélet? Hol helyezkedik el a neveléstudományok rendszerében? Mi a tartalma? Mi a funkciója? Ezek a kérdések újabban – egyre inkább – gondot okoznak mindazoknak, akik a nevelélméletet kutatják és tanítják. „Szétesett” e tudományterület korábbi elfogadható struktúrája. A nevelélméletnek a neveléstudományba kellene torkollnia, de ez az általános értelemben vett neveléstudomány nem létezik. Például úgy mint az általános szociológia és a szakszociológiák kapcsolódása. A didaktika egyértelműbben kialakult, vannak határai, alapfogalmai, alaptörvényei. A nevelélmélet viszont egyre homályosabb, egyre áttekinthetlenebb.

Kérdés az elmélet és a gyakorlat viszonya is. Nem tudjuk eldönteni, milyen mértékben legyen benne az elméletben a gyakorlat, hogyan lehet egy gyakorlatból kiinduló problémát elméletivé tenni, milyen mértékben tud a nevelélmélet hasznosulni? A nevelélmélet nem különíthető el a közoktatáspolitikától, a közélettől, a társadalmi élettől. Fontos, hogy az iskola és a társadalom összefüggése maradjon a nevelélmélet középpontjában. Ez fejeződik ki többek között abban, hogy a nevelélmélet tárgykörébe tartozik újabban a permanens nevelés, ily módon a felnőttnevelés, a deviancia pedagógiai problémái, pl. a nehezen nevelhető, a fiatalok bűnözők pedagógiája. Új kutatási program indult a pedagógiától függetlenül, ifjúságkutatás címmel. Baj, hogy a pedagógián belül igazán nem kaphat helyet ez a téma. Keveset tud a pedagógia a diákéletéről, a partneri kapcsolatokról stb. A nevelélmélet úgy keresi saját tárgyát, hogy elzárkózik más tudományoktól. Az iskolát illetően a pedagógia elzárkózik a szaktárgyaktól. Ám a pedagógia nem függetleníthető a kultúrától, a szaktudományoktól. Lényegesen több segítséget várnak tőlünk a különböző szaktudományok oktatásához is.

Horváth Márton hozzászólásában utalt azokra a súlyos társadalmi problémákra, amelyekkel a nevelélméletnek is szembe kell néznie. Problémát okoz pl. hogy milyen családképet adjunk az általános iskolai tankönyvekben? Az iskolaelméletek kérdése csak szervezett kutatással, a reformokat szolgáló modell-kísérletekkel vihető előbbre, folyamatos, a gyakorlati igényeket kielégítő fejlesztésre van szükség. A társadalom létező problémáit, ellentmondásait kellene alapul venni, feltérképezni. Van-e pl. a társadalmunknak emberképe? A nevelélméletben sok pszichológiából, szociológiából átemelt, jobban nem helyettesíthető fogalommal rendelkezünk. Ezen a területen kellene kezdeni a rendcsinálást. A két nevelélméleti koncepció nemcsak elméleti. Mihály Ottó törekvéseinek határozott gyakorlati oldala is van, iskolai kísérletekben is realizálódik. Új nevelélmélet megírására van szükség, többek között a viták alapján. Ebben vállalunk kell, hogy a nevelés politikum, s a politika ideológia is.

Mihály Ottó bevezetőben arra utalt, hogy a „radikalizmus” fogalma elég központi helyre került e vitában. Ennek a fogalomnak azonban nagyon sokféle értelme és vonzata van, s ez alkalmat ad egymástól eltérő álláspontok jogtalan azonosítására, illetve ilyen kísérletekre. Többször és több helyütt kifejtette azt a véleményét, hogy mind a köznevelés egészét, mind az iskolát mint intézményt, mind a pedagógia tudományos elméletét radikálisan meg kell újítani ahhoz, hogy megfelelhessen a szocialista társadalom új fejlődési szakasza követelményeinek. Ezen a véleményen és az általa felsorakoztatott indokokon természetesen lehet és kell is vitatkozni. Néhány dolgot azonban tisztázni kell. Abból, hogy valaki a szocialista társadalomban folyó nevelési gyakorlat vagy a szocialista nevelélmélet radikális megújítását igényli, aligha következik, hogy álláspontját korrekt eljárás azonosítani a polgári pedagógia radikális reformtörekvéseivel, sőt bizonyos „új baloldali” anarchista felfogásokkal. A vitában jelentkezett ilyen törekvés. Azt sem tartja megengedhetőnek, hogy eleve antinómiát kreáljunk a radikális megújítás és a folyamatos fejlesztés között. Ha mindenáron politikai kategóriákban kívánunk gondolkodni, akkor azt mondja, hogy a maga részéről a nevelési gyakorlat és az elmélet strukturális átalakítását szorgalmazza, folyamatos fejlesztés útján. Ez a felfogás viszont radikálisan eltér a folyamatos fejlesztés azon elképzelésétől, amelyet „a lényegileg ugyanazt, csak jobban” törekvése fejez ki.

A maga részéről változatlanul úgy látja, hogy nevelélméletünk fejlesztése sem oldható meg pusztán a meglévő tételek finomítása, pontosítása, kiegészítése útján. Új elméleti logikára, új elméletstruktúrára van szükség. A pedagógiában – bármely társadalomtudománnyal hasonlítjuk össze – jelentős késésben vagyunk a tekintetben, hogy megtisztítsuk azoktól a vulgarizáló, egész elméleti logikáját, szemléletét eltorzító hatásoktól, amelyek a harmincas évektől, illetve 1948-tól kezdve alakították ezt az elméletet. Nem azt állítja, hogy nem tettünk semmit. Az elmúlt két évtized a nevelés elméletében is hozott fejlődést, de egy új szintetikus jellegű elmélet megalkotása, még inkább feladat, mint eredmény. A több irányú elmaradásban feltehetően jelentős szerepet játszik az a tény is, hogy a pedagógia egy olyan társadalmi gyakorlati szférához (oktatásúgy) kötődik közvetlenül, amelynek irányításában, egész működésében még jelentősen hatnak a bürokratikus-centralizmusra jellemző mechanizmusok. Az elmélet, a tudomány pedig – az okok elemzése messzire vezetne – túlságosan is lojális e gyakorlattal szemben.

A nevelélméletéről folyó vitáinkat figyelve az az érzése alakult ki, hogy itt is – és változatlanul – összemosódnak a nevelésre mint sajátos gyakorlati szférára, a közoktatásügyi politikára és igazgatásra, valamint a nevelélméletre mint tudományos diszciplínára vonatkozó ítéletek. Mintha az a tény, hogy

a pedagógia gyakorlati orientáltságú tudomány, kizárná, hogy mint tudományról és a nevelésméletről mint elméletéről cseréljünk eszmét. Jó lenne, ha egyértelművé tennék a vita tulajdonképpeni tárgyát, mert így könnyen előfordulhat, hogy alfafáról körtét akarunk szüretelni, s ráadásul a fát fogjuk hibáztatni kísérleteink kudarcáért.

Az elmúlt időszakban igen divattossá vált a „gyakorlati irányultság” követelése – többek között – a neveléstudománnyal és így a nevelésmélettel szemben is. Fontos lenne azonban tisztázni, hogy különböző vonatkozási rendszerekben mást és mást kell a gyakorlaton érteni. Sokan például a nevelésméletlen kéri számon, hogy mit csináljon a tanár, ha belép az órára, vagy kirándulni indul tanítványaival. Sőt vannak, akik az egész neveléstudományi kutatás feladatát ehhez hasonló kérdések megválaszolásában látják. Ezen az úton azonban csak egy primitív prakticismushoz és nem tudományhoz jutunk. A „nevelési gyakorlat” más-más értelemben képezi tárgyát a nevelésméletnek, a szocialista nevelés elméletének (hiszen ez a kettő sem azonos), a didaktikának, a nevelés-módszertannak és így tovább. Különbséget kell tenni a nevelésmélet mint tudományos diszciplína és mint tantárgy között is. A nevelésmélet nem készülhet rögtön közérthető és közfogyasztásra azonnal alkalmas állapotban. Az ilyen irányú türelmetlenség csak a gondolatsegénységet, a didakticismus uralmát hivatott szolgálni.

A magyar nevelésméleti gondolkodásban kidolgozásra kerültek egy, a korábban kialakult elmélettől építkezésében, logikájában jelentősen eltérő, ontológiai kiindulású elmélet körvonalai. Kétségtelen tény – és ebben Mihály Ottó igazat ad vitapartnereinek –, hogy egyelőre az elmélet csomópontjainak megfogalmazása, egyesek elemző kifejtése és bizonyos elméletterületek viszonylag részletesebb kimunkálása történt csak meg, és közel sem beszélhetünk egy koherens, teljesen kimunkált – hangsúlyozottan és több vonatkozásban is idézőjelbe tett – „új” elméletéről. Egy más alkalommal már megkísérelte nagy vonásokban párhuzamba állítani a magyar nevelésmélet két vonulatát. Néhány további megjegyzést tett ezzel kapcsolatban.

Teljesen jogtalannak érzi, ahogy ez a vitában felmerült, ezt az ún. ontológiai nevelésméletet a Durkheim-féle szociológiai determinizmussal rokonítani vagy „értékmentességgel” vádolni. Igen egyszerűsítve arról van szó, hogy míg – hozzászóló legalábbis így látja – a tradicionális nevelésmélet a szocializmus „égi mását” képviselő elvont, elsősorban etikai értékekből kiindulva, egy rossz dedukciós úton építkezett (az elvontból haladt a konkrét felé) – hogy csak a maga nevében szóljon –, a maga részéről egyedül a tényleges társadalmi praxisból kiinduló építkezést tartja helyesnek és elméletileg termékenynek. Ellentétben azonban a szociologizmussal, különösen annak durkheimi változatával – magát e nevelési gyakorlatot is a társadalom konstitutív tényezőjeként értelmezi. Ez a felfogás ugyanakkor nem „értékmentes”, de az értékeket is a társadalmi gyakorlat elemeként kezeli, vagyis elméletképzésében a ténylegesen ható és perspektivikus jellegű értékekre figyel. Úgy véli tehát, hogy az értékekből nem vezethető le (még normatív vonatkozásaiban sem!) egy nevelésmélet, mert ebben az esetben a teória csak az „annál rosszabb a tényeknek” alapon tud viszonyulni a valósághoz.

A társadalmi gyakorlat kategóriájának központba állításának további következménye, hogy az így kialakított elmélet „konfliktus elmélet” kell, hogy legyen, mert e gyakorlatnak természetes eleme, hajtóereje az ellentmondás. Másképpen fogalmazva: a nevelésmélet csak akkor tekinthető valóban elméletnek, ha a nevelést is mint különböző forrású, eredetű konfliktusok, ellentmondások és ezek megoldódásának folyamatát képes konceptualizálni. A tradicionális elmélet ezt a problémát ellényegteleníti, és úgy „kerüli meg”, hogy a nevelést a pedagógus tevékenységére egyszerűsíti, amelyet aztán már „ellentmondásmentesen” lehet tervezni, végezni. Egy példával érzékeltetve: Nevelésméletünk számára az iskolai és a családi nevelés egysége elméleti posztulátum, már-már axióma. (Nem azt akarja állítani, hogy nem vesz tudomást az ellentmondásokról, hanem azt, hogy ezt mint „rosszat”, mint leküzdendőt tekinti. A definíció szerinti szocialista nevelésben itt együtt van.)

Mihály Ottó elméletileg is, és itt is, az egység és ellentét együttes jelenlétét tekinti axiómának, mert ez a gyakorlat természete. Csak utalt rá, hogy ezért és logikailag is szükségszerűen, más konzekvenciákhoz kell eljutnia az iskola és a szülő konkrét kapcsolatait illetően is. A példákat természetesen tovább lehetne sorolni. A vita természetéből fakad – jegyezte meg végül Mihály Ottó –, hogy elsősorban az elméleti különbségek megfogalmazása kap hangsúlyt. Ezért hangsúlyozni szeretné, hogy a maga részéről tanulási folyamatnak tekinti nemcsak ezt a vitát, hanem a nevelésmélet és az egész pedagógia jelenlegi „vajúdását”. Ennek remélhetőleg egyik eredménye éppen az lesz, hogy az itt felvetődő

koncepcionális lehetőségek, elméleti konstrukciók és konstruálási utak az elkövetkező időszakban tartalmilag gazdagabban, részletesebben kimunkálva és koherensebb formákban fognak megjelenni a magyar pedagógia szellemi „piacán”.

Gáspár László szerint tarthatatlan és méltánytalan a radikális és a konzervatív nevelésméleti koncepció megkülönböztetése. Mindkét koncepció a szerves fejlesztés álláspontját képviseli. Az ontológiai álláspont a részleteiben is feltárt marx–lenini koncepcióra támaszkodik. Az ellentétes koncepciók mindegyike a marxizmus talaján helyezkedik el. Nem hisz a társadalmi viszonyoknak a nevelésre, a nevelésméletnek a gyakorlatra vonatkozó egyértelmű determináltságában. A radikális változtatás és a folyamatos fejlesztés egybekapcsolható. Maga a szocializmus építése is egy több évszázadra tervezett radikális és folyamatos változtatás. A neveléstudomány halaszthatatlan feladata, hogy nézzen szembe az ontologikus megközelítéssel. Vitatkozva azokkal, akik e koncepcióból hiányolják a történeti szemlélet érvényesítését. Nem hanyagolja el ez a koncepció a fejlesztés szempontjait sem. A társadalmi gyakorlat előre mutató vonásait próbálják elővételezni ahhoz, hogy fejleszthessék a személyiséget. Ma a közösség mellett előtérbe kerül a személyiség fejlesztése, de vigyázni kell, nehogy ez egyoldalúan individualisztikus szemlélethez vezessen. Szerinte csak a közösségben, a közösségen keresztül valósítható meg a személyiség fejlesztése. Nem lehet egy személyiségelméletre felépíteni a pedagógiát. A szubjektum mozgását persze figyelembe kell venni a folyamatban. Szükség van a középszintű elméletekre is. A nevelés permanens elmélete mellett a szubjektum tanulás-elméletét is napirendre kellene tűzni. Átfogóbb elmélet keretében lehet kifejteni (zárt pedagógiai rendszerben nem) az életmód kérdéseit.

A gondolatokban, szempontokban rendkívül gazdag eszmecsere rögtönzött összefoglalása – ahogy *Szarka József* elmondta –, szinte megoldhatatlan feladat. A vita második menetében felszínre került néhány probléma kiemelése is utal az említett nehézségre: az iskolaelmélet és a nevelésmélet viszonya, közelíteni vagy kiélezni kell-e a különböző álláspontokat, a folyamatos fejlesztés a gyökeres változásokhoz vezető utat vagy annak ellentétét jelenti-e, indokolt-e nevelésméletről külön beszélni, vagy átfogó pedagógiai elméletéről van szó, mihez képest hagyományos az uralkodó nevelésmélet, az ontológiai kiindulású nevelésmélet elvontságának tünetei, a nevelés hatékonyságába vetett bizalom megrendülése, a pedagógiai valóság és az azt tükröző fogalmak zavarai, a radikalizmus értelmezése stb. stb.

Szarka József úgy látja, hogy három dologban jutottak a vita résztvevői előre:

1. Tiszteletben tartjuk azt a kiindulási pontot, hogy körünkben a marxista nézetek talaján született, és nem attól idegen nézetek és megközelítések különbségéről, esetleg ellentéteiről van szó;

2. a pedagógiai valóság minél több aspektusát átfogó nevelésméleletet lehet korszerűnek (tehát gyakorlatilag is hatékonynak) tekinteni;

3. ha nem merev antagonizmusokban, hanem dialektikus ellentétpárokból gondolkodunk olyan fogalmakról (illetve a mögöttük levő jelenségekről) mint: kontinuitás és diszkontinuitás, elmélet és gyakorlat, szociológiai valóság és értéktételezés, folyamatos fejlesztés és radikális változás, dedukció és indukció, kitűnhet, hogy valójában nagyobb a dolgok lényegét érintő egyetértés.

Zibolen Endre a vitát lezárva, a bevezetőben kifejtettekre utalt. Az elhangzottak is megerősítik abban, hogy az ilyen vitáknak kettős funkciójuk van: egyrészt hozzájárulnak a problémák tisztázásához, egymás álláspontjának jobb megértéséhez, másrészt – éppen e funkciójuk révén – segítik a bizottság együttműködő testületté alakulását. Abban a vita során érintett kérdésben, hogy a tanárképzésben a tudományt tanítsuk-e, határozott álláspontja: a nevelésmélet tudományát kell tanítani – kiegészítve a szükséges nevelési technológiával, amely optimális feltételeket biztosít a gyakorlatnak.

Bartal Andrea

*

BESZÁMOLÓ AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK 1981. DECEMBER 21-I ÜLÉSÉRŐL

Az ülésen a Pedagógiai Bizottság megvitatta az OTTKT 6. főirány „A köznevelés fejlesztését szolgáló kutatások” 1981–1984 közti 3 éves tervét. A téma előadója Inkei Péter, a Művelődéskutatói Főirányok Irodájának vezetője volt. Meghívottként részt vett az ülésen Rét Rózsa, az OPI főosztály-vezetője.

Mint közzismert, a Minisztertanács „A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások” címmel 1973-ban létesítette az Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv 6. főirányát. Elsődleges célja a távlati közneveléspolitikai döntések tudományos megalapozása, de feladata volt a neveléstudomány fejlesztése és a folyamatos tartalmi, pedagógiai korszerűsítések szolgálata is. Az 1976–1980. évi tervciklus teljesítményeinek értékelése számos szervezeti és tartalmi problémát érintett.

A 6. főirányban megindult munkálatok folytatásának egyik útját az Országos Középtávú Kutatási-Fejlesztési Terv B/2 jelű programja képviseli: „A köznevelési rendszer fejlesztését szolgáló kutatások.” A programot 1981. májusában létesítette a Minisztertanács. A benne foglalt négy alprogram címe:

1. A köznevelésre irányuló társadalmi igények és feltételek vizsgálata, a tervezési rendszer továbbfejlesztése;

2. Társadalmunk művelődési rétegződése és a köznevelés fejlesztése;

3. A felsőoktatás távlati fejlesztését alapozó kutatások;

4. A köznevelés intézményrendszerének megújítását szolgáló modellkísérletek.

A közoktatás intézményrendszerében folyó nevelés és oktatás hatékonyságát közvetlenül szolgáló néhány területen, a Művelődési Minisztérium továbbra is fontosnak tartja a kutató-fejlesztő tevékenység országos kiemelését, az OTTKT 6. főirány, „A köznevelés fejlesztését szolgáló kutatások” keretében.

A következő területekről van szó:

– A szervezett tanulás és nevelés hatékonyság-emelésének tényezői közül, jelenleg a műveltség-tartalom kérdései állnak az előtérben. Az erre irányuló kutatások alkották a főirány 1980-ig tartó szakaszának egyik legnagyobb hatású elemét; többségük nem fejeződött be. Ezért az 1981–84. közötti szakasz kiemelte a korszerű tantervi tartalmak, célok és módszerek kutatása.

– A tanulás növekvő hatékonyságának a konkrét tantárgyi tartalomtól független, általánosabb feltételeinek, a tantervfejlesztésnek és az emberi képességek különféle szempontú fejlesztésének kutatása a következő fő terület.

– A harmadik kiemelt terület a pedagógusképzés tartalmi megújításáé. A kérdéskörnek az a része, amely a felsőoktatás egészének reformjához kapcsolódik szorosabban;

– ilyen a pedagógusképzés szerkezetének, a képzési fokozatoknak a kérdése, – az OKKFT programban szerepel. A 6. főirányban kutatható a képzés szűken vett pedagógiai részének (a pedagógiai-pszichológiai elméleti és gyakorlati képzésnek) a korszerűsítése, s ezen belül is külön nyomatékkal a pedagógustól megkövetelhető képességek fejlesztésének kutatása.

– Az iskola és a személyiségfejlesztés.

A főirány célja azoknak a kutatási-fejlesztési tevékenységeknek az összefogása és kiemelt támogatása, amelyek a közoktatás belső hatékonyságának emelésére irányulnak. Ezek közül is kiemelkednek mindazok, amelyek az oktató-nevelő munka számára közvetlenül hasznosítható eredményeket ígérnek.

A főirány és „A köznevelési rendszer fejlesztését szolgáló kutatások” című OKKFT program egységének biztosítása érdekében, a két program irányítását azonos testület, a Közoktatási Kutatások Koordináló Tanácsa látja el. A tanács elnöke Hanga Mária miniszterhelyettes, társelnöke Szabolcsi Miklós akadémikus, az Országos Pedagógiai Intézet főigazgatója. A főirány bázisa az Országos Pedagógiai Intézet. A főirány szervezési feladatait, egyben a tanács titkársági teendőit a főirány irodája látja el.

A vita megindulása előtt Zibolen Endre tájékoztatást adott a Központi Kutatások Koordináló Tanácsának legutóbbi, a napirenden levő kutatási tervvel foglalkozó üléséről. A Pedagógiai Bizottság tagjai közül a tervvel kapcsolatban Ágoston György, Hunyady Györgyné, Horváth Márton, Király Tibor, Petrikás Árpád, Salamon Zoltán, Szarka József, Vastagh Zoltán, Zibolen Endre és Zrinszky László tett észrevételeket. Többen örömeiket fejezték ki, hogy ez a terv egyáltalában megszületett, s

ezzel lezárul a pedagógiai kutatás egy igen ellentmondásos szakasza. A terv is utal arra – a 6. főirány történetének áttekintése kapcsán –, hogy a főirány nem igazolta a hozzáfűzött reményeket, ezért az új tervidőszakban a kutatásokat alapvetően más koncepció szerint és más szervezeti keretben kell folytatni. A bizottság úgy látja, hogy – ha voltak is sikertelen kutatások a 6-os főirányban – az elmúlt másfél évtized a neveléstudomány fejlődésének időszaka. A pedagógiai kutatással kapcsolatos helyzet természetesen nem volt ellentmondásoktól mentes. A 6. főirány értékelése során időnként szélsőségesen negatív vélemények hangzottak el, így maga az a tény, hogy a kutatások folytatásának lehetősége 84-ig biztosítva van, eredménynek tekinthető.

A bizottság több tagja felvetette, a terv elméleti megalapozottságának hiányát, mások az elméletől való idegenkedésről beszéltek, „elméletnélküli”-nek minősítve a tervet.

Így hiányolták a tantervelméleti megalapozást. A tervből úgy tűnik, mintha tantervelméleti alapokra nem lenne szükség és a továbblépéshez csupán az MTA által kidolgozott műveltségkoncepciót kellene az iskolára transzponálni. Márpedig felhasználva az MTA koncepció gyümölcseit –, több teherbíró tantervelméleti koncepció kidolgozására lenne szükség. Nem tükröz a tervezet egy átfogó köznevelésfejlesztési koncepciót sem. Nem szelektáltabb az addigi tervezetnél, nem jelöli meg, melyek az alapvető elméleti kérdések, amelyekről függ az empirikus kutatás. Elméleti kutatások hiányában csupán egy sor sikerrel elvégzett részvizsgálatra számíthatunk. A négy főtéma sincs teljes összhangban a résztémákkal. Más hozzászólók szerint a megalkotandó új iskola koncepciója nem körvonalazódik kellő mértékben a tervben, pedig a részvizsgálatoknak ezirányban kellene hatniuk.

A terv ugyanakkor a későbbiekben továbbfejleszhető, bővíthető, kiegészíthető. Olyan koncepcionális kiindulópont lehet tehát, amely még gazdagodhat.

Inkei Péter az elhangzottakkal kapcsolatban utalt arra, hogy az elméleti hiányosság egyik oka, hogy a terv a társadalmi elvárásokhoz igazodik. Az elvárás a gyakorlatiasság, a közvetlen hasznosíthatóság volt, másik ok, hogy a már meglévő, eredményes kutatások folyamatosságát biztosítani kellett. Szükség van természetesen arra, hogy minél több szálon keressünk kapcsolatot az alapkutatásokkal. A főirány iroda többek között ennek érdekében igyekszik összeállítani az egyetemeken és főiskolákon folyó, főirányon kívüli kutatások hálótervét.

Hunyady Györgyné és *Zibolen Endre* aggályukat fejezték ki a terv 1984-ben várható, ismételt felülvizsgálatával kapcsolatban, egyrészt méltán tartani kell attól, hogy ez ismét bizonytalansági érzést kelthet a kutatókban, másrészt ismételten az a helyzet állhat elő, hogy a terv teljesítményeit a szakmán kívüli közvélemény azonosnak tekinti, az egész hazai neveléstudománynak az adott időszakban elért eredményeivel.

Király Tibor véleménye szerint magas szinten tervezett, koordinált, a köznevelés fejlesztését szolgáló kutatásokra a jövőben is szükség lesz. Az ilyen kutatások iránt igen nagy a társadalmi igény. A köznevelés fejlesztése azonban nem csupán pedagógiai, hanem komplex megközelítést igényel, amely figyelembe veszi a történeti, a szociológiai stb. szempontokat. A pedagógiai kutatások területén is jelentkezni fognak „politikai természetű megrendelések”, és ezek majd testet öltenek intézményekben, intézkedésekben. Minden pártkongresszuson szó van a művelődésről és az oktatásról, s a felvetődő társadalmi igényekre csak megfelelő kutatási háttérrel adhatunk kielégítő választ. A nemzeti jövedelemből nagy hányad jut kutatásra, de a társadalomtudományi kutatások részesedése csekély. Nem minden társadalomtudományi kutatás hasznosul a termelésben, de a kutatásoknak rendkívül nagy hatásuk van pl. a tudatformálásban. Semmilyen kutatás nem élhet meg alapkutatás nélkül. Az alapkutatás nem hajt közvetlen hasznót, de a jövő emberének gondolkodását befolyásolja. A napi szükségleteket kielégítő kutatásoknak is a korábbi alapkutatások gondolati bázisán kell nyugodniuk. Fontosnak tartja olyan pedagógiai célkitűzések meghatározását, amelyekben tükröződik az elméleti alap. Komplex szociológiai, pszichológiai megközelítésű kutatásokra van szükség, amelyek prognózist is adnak. Egyetlen elméleti alap elfogadása viszont preconcepció megfogalmazását jelenti, monopóliumhelyzet kialakulásához vezethet. A monopóliumhelyzet pedig kárt okozhat a tudományban. Szükség van különböző iskolák egymás melletti létezésére. Éppen ezért szükség van a főirányon kívüli kutatások, helyi kezdeményezések hathatósabb támogatására is.

A bizottság egyetértett abban, hogy amennyire tőle telik, iparkodik támogatni a 6. Kutatási Főirány munkáját. A maga eszközeivel is igyekszik odahatni, hogy abban a következő periódusban, amikor a főirányok helyzete újra felülvizsgálatra kerül, a teljesítmények meggyőzően érveljenek a kutatások szükségessége mellett.

Ebben az összefüggésben felvetődött az OTTKT 6. főirány és az OKKFT B2 programok viszonyának problematikus volta. A két program viszonya, kapcsolódási pontjaik nem teljesen tisztázottak ma még. Fontos kérdés, miképpen lehet őket időben és tartalmilag összehangolni. Nagy veszélyt jelentene ugyanis, ha túlságosan függetlenednének egymástól. Elszigetelt művelésük olyan iskolarendszeri kutatásokhoz vezethet, amelyek nincsenek szinkronban a tartalmi fejlesztéssel. A tartalmi kutatások sem lehetnek kellőképpen hatékonyak, ha elszakadnak az iskolarendszer fejlesztésére irányuló kutatásoktól. A bizottságnak lehetőséget kellene kapnia a két program párhuzamos követésére, ez is hozzájárulhatna a megfelelő tartalmi összhang biztosításához.

Bartal Andrea

*

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁGÁNAK ÜLÉSÉRŐL

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Neveléstörténeti Albizottsága 1981 októberében tartotta új személyi összetételében az első ülést.

Az Albizottság elnöke *Köte Sándor* tájékoztatást adott a Pedagógiai Bizottságnak a Neveléstörténeti Albizottság tagjaira, elnökére és titkárára vonatkozó döntéséről. Ezt követően megemlékezett a nemrég hirtelen elhunyt Földes Éváról, a neveléstudományok doktoráról, az Albizottság tagjáról, a neveléstörténet kiváló kutatójáról.

Az ülés fő témája az *Albizottság 1981–1983. évekre szóló munkatervének* a kialakítása és elfogadása volt.

Az Albizottság egyetértett azzal, hogy a munkaprogram meghatározásánál figyelembe kell venni a Pedagógiai Bizottság célkitűzéseit; a Neveléstörténeti Albizottság funkcióját, sajátos feladatait a hazai neveléstörténeti kutatók-oktatók szakmai továbbfejlődésével, a publikációs lehetőségek elősegítésével kapcsolatban; a következő évek legfontosabb neveléstörténeti eseményeit, évfordulóit.

Az Albizottság titkára *Balogh László* előterjesztette a következő évekre javasolt munkaterv főbb témáit, ismertette az 1982–84. évek legjelentősebb neveléstörténeti évfordulóit. A *hozzászólásokban* számos kiegészítést, további feladatot fogalmaztak meg. Az Albizottság megállapodott abban, hogy üléseit negyedévenként tartja, és a *következő évek programját* ennek megfelelően alakítja.

*

A Neveléstörténeti Albizottság *1982-ben* előadássorozatot kezdeményez a *szomszédos országokban folyó neveléstörténeti kutatómunkáról*, azok *témáiról*, illetve a kutatások *eredményeiről*. Valószínű, több éves munkaprogram keretében lehet csak megvalósítani ezt a nagyszabású tervet. A hazai kutatókat azonban hozzásegítheti a magyar neveléstörténetben még feldolgozásra váró területek, témák feltárásához, illetve a nemzetiségek vonatkozásában is a kutatási feladatok pontosabb meghatározásához. Egy későbbi időpontban bizonyára szükségessé válik *nemzetközi konferencián* is megismerni és megvitatni a kutatási tapasztalatokat és problémákat.

Nagy László születésének 125. évfordulója alkalmából (1982. június 27.) az Albizottság részt vesz a Nagy László Emlékbizottság által szervezett emlékülés előkészítésében és a tudományos üléseken előadások vállalásával. Az Albizottság igyekszik elősegíteni, hogy minél több területen – intézmények, iskolák, pedagógiai folyóiratok stb. – Nagy László pedagógiai örökséghez méltó szinten emlékezzenek meg munkásságáról, a mának is szóló és a mai oktatási-nevelési gyakorlatban is alkalmazható gondolatairól, tapasztalatairól.

Fontos feladat, hogy a neveléstörténészek áttekintsék a *Magyarország történetét* bemutató – Akadémiai Kiadónál megjelent – köteteket abból a szempontból, hogy azokban a feldolgozás során mennyire sikerült érvényesíteni, felhasználni a neveléstörténeti kutatások eddigi eredményeit; milyen szemléleti és kutatómódszertani kérdésekről szükséges eszmecsere-t kezdeményezni, illetve folytatni a történészek, és neveléstörténészek között. Valószínű, elsőként az 1848–1890-es évek történetét átfogó kötetről szervez vitát az Albizottság, elsősorban történészek, filozófusok meghívásával.

Az MTA Neveléstörténeti Albizottsága a továbbiakban is együttműködik a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztályával. Ennek egyik formája a közös vitautlések és felolvasó ülések szervezése. Ilyen közös ülésen kívánja megvitatni az Albizottság a *neveléstörténet oktatásának helyzetét, tapasztalatait* a felsőfokú oktatási intézményekben. Tartalmi, metodikai és szervezeti kérdésekben egyaránt szükséges a véleménycsere és a közös, illetve egységes álláspontok kialakítása a neveléstörténeti oktatás hatékonyságának növelése érdekében.

Jelentősebb *neveléstörténeti évfordulók 1982-ben*: Friedrich W. A. Fröbel (1782–1852) szül. 100. évf.; Bogdan Nawroczyński (1882–1974) szül. 100. évf.; Eduard Spranger (1882–1963) szül. 100. évf.; Wilhelm Wundt (1832–1920) szül. 150. évf.; Clara Zetkin (1857–1933) szül. 125. évfordulója. – Bárány György (1682–1757) szül. 300. évf.; Fővárosi Pedagógiai Intézet 70 éve kezdte meg működését (1912 február); Kodály Zoltán (1882–1967). szül. 100. évf.; Magyar Pedagógia 90 évvel ezelőtt jelent meg; Nagy László (1857–1931) szül. 125. évf.; Quint József (1882–1929) szül. 100. évf.; Teszársz Kálmán (1882–1952) szül. 100. évfordulója.

A következő évben, *1983-ban* a közoktatáspolitikus és pedagógus *Kemény Gábor születésének 100. jubileumi évfordulója* (1983. június 1.) áll az Albizottság munkaprogramjának előterében. Az MPT Neveléstörténeti Szakosztályával közös emlékülésen foglalkozunk Kemény Gábor munkásságával, napjaink nevelésügyére is termékenyítően ható haladó pedagógiai örökségével.

Ugyancsak jubileumi évforduló kapcsán emlékezünk a *magyarországi középiskolák alaptörvényére*, az 1883. évi XXX. törvénycikkre. A 100 évvel ezelőtt – 1883. május 23-án – szentesített törvénycikk, a polgári közoktatási rendszer alapjainak megteremtésével, a magyar neveléstörténet kiemelkedő jelentőségű dokumentuma lett. Az előkészítő munkával, a tc. elfogadásával, megvalósításának körülményeivel, jelentőségével, elemző-értékelő előadások formájában kíván foglalkozni az Albizottság.

Az MPT Neveléstörténeti Szakosztályával közösen szervezett *felolvasó ülésen* szeretnénk lehetőséget biztosítani az egyetemes és a magyar neveléstörténet hazai kutatóinak, az új kutatási eredmények bemutatására, megvitatására. Ehhez – a már folyó kutatások mellett – az 1982–84-es években szokatlanul nagy számú és jelentős neveléstörténeti évforduló is adhat ösztönzést, gyakorlott és a fiatal kutatóknak egyaránt.

Végül 1983-ban folytatjuk az – 1982-ben kezdődő – előadássorozatot a szomszédos országokban folyó neveléstörténeti kutatásokról, azok témáiról és legfontosabb eredményeiről. Ezek az előadás-sorozatok – külföldi kutatók meghívásával, illetve részvételével – előkészítik egy nemzetközi neveléstörténeti konferencia összehívását az 1984–85-ös években.

Jelentősebb *neveléstörténeti évfordulók 1983-ban*: Wilhelm Dilthey (1833–1911) szül. 150. évf.; Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1872) szül. 200. évf.; Albert Petrovics Pinkevics (1883–1939) szül. 100. évfordulója. – Ballai Károly (1883–1947) szül. 100. évf.; Bárány Ignác (1833–1883) szül. 150. évf.; Felsőfokú tanítóképzés 25. éves; Galilei Kör megalakításának 75. évf.; Kemény Gábor (1883–1948) szül. 100. évf.; Középiszkolai alaptörvény: az 1883. évi XXX. tc. 100. évf.; Szőnyi Pál (1808–1878) szül. 175. évf.; Wargha István (1808–1876) 175 éve született.

Balogh László

SZERZŐINK

Dr. Bábosik István a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (ELTE BTK, Budapest); *dr. Balogh László* a neveléstudományok kandidátusa, a Pedagógiai Szemle főszerkesztője (OPI, Budapest); *dr. Bartal Andrea* egyetemi tanársegéd (ELTE TTK, Budapest); *dr. Bartók János* a nyelv-tudományok kandidátusa, tudományos munkatárs (ELTE BTK, Budapest); *dr. Benedek András* a neveléstudományok kandidátusa, osztályvezető h. (OKI, Budapest); *Cserné dr. Adermann Gizella* (főiskolai adjunktus, Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar, Pécs); *dr. Jáki László* tudományos osztályvezető (OOK, Veszprém); *dr. Kalmár László* pszichológus, testnevelő tanár (ME, Budapest); *dr. Mészáros István* a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (ELTE BTK, Budapest); *dr. Szarka József* a neveléstudományok doktora, egyetemi tanár (ELTE BTK, Budapest); *dr. Varga Lajos* a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (ME, Budapest); *dr. Vaskó László* a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (KLTE, Debrecen).



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

ENGLISH SUMMARY

JÁNOS BARTÓK: THE CAUSE OF SPEECH AS CONSIDERED IN
THE LIGHT OF THE REALITIES

In the study the author discusses questions relating to the sounding language: to speech. He finds that the scientific examination of speech is, as a rule, at a disadvantage. Conservative linguistics concentrates on the written language, although in the author's opinion this is by far not justified. When the original and primary conditions prevailed, there was only oral and improvised lingual communication, – just therefore speech should not be examined starting from the written language but in reverse. As one of the symptoms of the relative neglect of speech in science, the author points out that the definitions of speech often lack for even the mention of one of its most characteristic features: that of *improvisation*. In the study he examines the cause of sounding speech by means of the four main problems of today's speech education. These are as follows: 1. The question of vocabulary building in public elementary school. 2. The cause of rehabilitation, of speech therapy. (In his judgment this is the most thoroughly elaborated branch of speech education in Hungary at present.) 3. The training of professional speakers. 4. The situation of general speech education. – Eventually, he also evaluates the results of the initiative begun in the form of pronunciation contests for raising the level of speaking.

ANDRÁS BENEDEK: THE LIMITS AND POSSIBILITIES OF PLANNING EDUCATION

The author analyses the complex process of alteration taking place on a social scale in schooling, a process which acts upon planning the development of education. Examining the interrelations of politics, planning and development he systematizes the social demands and requirements that stress the necessity of a new-type planning of education. Surveying the progress of planning activity, he points out the general dilemmas of developing education: the partial absence of deliberate planning, the *exaggerated preference for planning labour force in the past* and the dilatory spread of the most recent attainments in the methodology of planning. In the interrelations of developing and planning the study offers an outlook on progressive experiments and examinations that, connecting to the planning of education, aim at bringing methodology up to date. In compliance with the possibilities of developing research work in Hungary, the author considers the most actual task to elaborate a model of organizing education built upon not just the prognoses of labour demand but takes into account jointly and in a complex way the social requirements raised against the educational system, contributing thereby both to the formation of long-range conceptions of education policy and to a continuous updating of public education.

ISTVÁN BÁBOSIK: GUIDING THE PERSONALITY-FORMING FUNCTION OF THE COMMUNITY'S COMMON OPINION BY EDUCATIONAL MEANS

Theoretically, the common opinion of the pupils' communities can be a factor helping our educational endeavours, yet also one of an effect opposite to these efforts. Transforming the common opinion into a source of educational influencing of the community is obviously an important task. An indispensable condition of this is a competent organization of the self-governing activity, which serves with a scope for an expedient evolvement of the interactions within the community, however is in itself not sufficient for making prevalent this system of interactions at a due degree of efficiency and regulated on a due level. For this also special conditions of guiding the common opinion: forming the informative/valuating organs and forums of the community, elaborating the prospects, creating the traditions, as well as methods of guiding and mobilizing common opinion, like indirect requirement, indirect assessment, indirect instruction and indirect giving of examples are necessary.

Without a competent organization of a complex guiding system consisting of the enumerated factors there is little to be hoped that the common opinion of the pupils' communities will exert an optimal forming effect upon the personalities of the children.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Янош Барток</i> : Дело речи — с точки зрения реальных возможностей	215
<i>Андраш Бенедек</i> : Препятствия и возможности в деле планирования обучения	230
<i>Иштван Бабошик</i> : Руководство функцией педагогического общественного мнения в деле формирования личности — педагогическими средствами	242

ПАНОРАМА

<i>Йозеф Сарка</i> : Обзор французской педагогики	253
<i>Ласло Вашко</i> : Вспомунание о педагогической деятельности Клары Цеткин по случаю 125-летия со дня ее рождения	261
<i>Иштван Месарош</i> : Читая диссертации, посвященные истории педагогики	268

О КНИГАХ

Konrad Lohrer: Oberste Bildungsziele im Unterricht (<i>Лайош Варга</i>)	279
Пал Рокушыалви, Дьюла Штуллер, Келеменнэ, Ева Тот: Личность педагога и повышение квалификации (<i>Ласло Калмар</i>)	281
De Landeheere, Gilbert-Delchambre, André: Les comportements non-verbaux de l'enseignant (<i>Ч. Гизелла Адермани</i>)	282
Об изданиях Научно-исследовательского центра высшего педагогического образования (<i>Ласло Яки</i>)	285

ХРОНИКА

Информация о заседании Педагогической комиссии Венгерской Академии наук, состоявшемся 15 октября 1981 г. (<i>Андреа Бартал</i>)	293
Информация о заседании Педагогической комиссии Венгерской Академии наук, состоявшемся 21 декабрьский 1981 г. (<i>Андреа Бафтал</i>)	287
Информация о заседании Подкомиссии по истории педагогики Педагогической комиссии Венгерской Академии наук (<i>Ласло Балог</i>)	295

INHALT

STUDIEN

<i>János Bartók</i> : Die Sprechkultur und die Realitäten	215
<i>András Benedek</i> : Schranken und Möglichkeiten der Unterrichtsplanung	230
<i>István Bábosik</i> : Pädagogische Mittel bei der Lenkung der persönlichkeitsformenden Funktion der pädagogischen Öffentlichkeit	242

UMSCHAU

<i>József Szarka</i> : Überblick über die französische Pädagogik	253
<i>László Vaskó</i> : Erinnerung an die pädagogische Tätigkeit Clara Zetkins zu Ehren ihres 125. Geburtstags	261
<i>István Mészáros</i> : Beim Lesen pädagogischer Dissertationen	268

BUCHBESPRECHUNGEN

Konrad Lohrer: Oberste Bildungsziele im Unterricht (<i>Lajos Varga</i>)	279
Pál Rókusfalvy, Gyula Stuller, Éva Kelemen-Tóth: Pädagogenpersönlichkeit und -fortbildung (<i>László Kalnár</i>)	281
Gilbert de Landeheere, André Delchambre: Les comportements non verbeaux de l'enseignant (<i>Gizella Cseh-Adermann</i>)	282
Über die Publikationen des Forschungszentrums für Hochschulpädagogik (<i>László Jáki</i>)	285

HRONIK

Sitzung der Kommission für Pädagogik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften am 15. Oktober 1981 (<i>Andrea Bartal</i>)	287
Sitzung der Kommission für Pädagogik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften am 21. Dezember 1981 (<i>Andrea Bartal</i>)	293
Sitzung der Unterkommission Erziehungsgeschichte der Kommission für Pädagogik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (<i>László Balogh</i>)	295

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Sándor István

**A kézirat nyomdába érkezett: 1982. III. 10 – Terjedelem: 8,5 (A/5) ív
82.10637 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György**

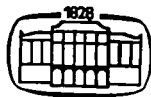
FELHÍVJUK OLVASÓINK FIGYELMÉT

arra, hogy közlésre szánt kézirateikat 2 példányban normál betűtípussal egyoldalra 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