

Magyar
PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA

1984/3

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 árúftó helyen.

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>Hunyadi Györgyné–Salamon Zoltán: A pedagógia és a határos tudományok kapcsolatai</i>	253
<i>Ligetiné Verebély Anna: A felnőttek tanulása, művelődése társadalmunkban</i>	270
<i>Jávor István: Az iskolai szervezet szociológiai struktúrája</i>	283
<i>Tóth Lajos: Békés megye iskolaügyének fejlődéstörténete</i>	300
<i>Komlói Sándor: Az első pécsi kisdédóvó</i>	315

KÖRKÉP

<i>Inkei Péter: A neveléstudomány haszna (Az újabb keletű angolszász vélekedések ismertetése)</i> . .	326
<i>Varga Lajos–Vladár Ervin: Az osztrák általánosan képző középiskolák művelődési anyaga</i>	335

KÖNYVEKRŐL

<i>Kapitány Á.–Kapitány G.: Értérendszeink (Golnhofér Erzsébet)</i>	351
<i>Janusz Korczak: Hogyan szeressük a gyermeket? (Gyóni Lajosné)</i>	353
<i>Fercsik János: Pedagogometria (Gyaraki F. Frigyes)</i>	356
<i>G. Mialaret–J. Vial (szerk.): Histoire mondiale de l'éducation (Szarka József)</i>	360
<i>B. K. Greenleaf: Children Through the Ages. A History of Childhood (Szabolcs Éva)</i>	362
<i>English Summaries</i>	366
<i>Inhalt.</i>	369
<i>Содержание</i>	370

E szám szerkesztése 1984. március 15-én fejeződött be.



HUNYADY GYÖRGYNÉ-SALAMON ZOLTÁN

A PEDAGÓGIA ÉS A HATÁROS TUDOMÁNYOK KAPCSOLATAI

Az MTA Pedagógiai Bizottsága több ízben foglalkozott a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolataival. Gondozásában jelent meg 1972-ben egy tematikus kötet (Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1971. Akadémiai Kiadó, Bp. 1972.), amely részben áttekintette a pedagógia tradicionális tudományközi kapcsolatait, részben programatikus tanulmányokat közölt a 60-as évek második felében intenzívebben kibontakozó tudományközi együttműködésről. A Bizottság 1978-ban ismét napirendjére tűzte az interdiszciplinaritás kérdését, számba vette a szakterület és más tudományágak érintkezési pontjain kialakult határterületeket, az úgynevezett „kötőjeles” diszciplinákat, regisztrálta az együttműködés kezdeti lépéseit, s újrafogalmazta a pedagógia természetéből fakadó régi, ám mindig új hangsúlyokkal jelentkező igényeket. (A pedagógia interdiszciplináris kapcsolatai. Magyar Pedagógia 1978. 3–4. 459–464.)

A Bizottság az MTA II. Osztály felkérésére 1978–83-ban ismét foglalkozott a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolataival. Munkamódszerül a pedagógia és egy-egy társtudomány kapcsolatát vizsgáló résztanulmányok készítését választotta, s az ezek alapján folytatott szakmai viták sorozatában alakította ki álláspontját. (A Bizottság a Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. sorozat újabb tematikus köteteként tervezi megjelentetni a résztanulmányokat, s a viták anyagát.) Az Osztály számára készített összefoglalásban a fentiekén túl a szakemberek még szélesebb körének véleményére is támaszkodhatott, tekintve, hogy a neveléstudományi kutatás helyzetéről a Pedagógiai Szemlében 1981–1983 között lezajlott vitában a résztvevők nagy figyelmet fordítottak a pedagógia tudományközi kapcsolataira is.

*

Feltehetően valamennyi tudományág interdiszciplináris kapcsolódásait meghatározza saját felfogása tárgyáról, álláspontja tudományos koncepciójáról. A neveléstudomány esetében különösen így van ez. A pedagógia a társadalmi gyakorlat egyik fontos területének, a nevelésnek az elmélete. A nevelést – természetéből következően – csak interdiszciplinárisan lehet megközelíteni, ezért a pedagógia történetileg kialakult gondolatrendszere több tudományra épít, amelyeknek ismeretanyagát és módszertani eredményeit a nevelés sajátos funkciójára – a céltudatos személyiségfejlesztésre – tekintettel rendezi önálló tudományággá. Az elmúlt évtized során mégis egyre erőteljesebben, sürgetőbben jelentkezett a pedagógiában – mint ahogyan egyéb társadalomtudományokban is – a más diszciplinákkal való intenzív együttműködés igénye. Az egyik ösztönző tényező a tudomány és gyakorlat viszonyának történeti változása, a gyakorlatra orientált tudományosság előtérbe kerülése volt.

A pedagógia mint a gyakorlathoz különösen közelálló, sőt azzal szorosan összefonódó tudomány, csak akkor tud a nehézségekkel vívódó gyakorlat segítségére lenni, ha az e

problémakörre vonatkozó ismereteket nem egy-egy különálló absztrakciós szempont alapján szétválasztva rendezi el, hanem ha konkrét módon egyesíti, egymásra vonatkoztatja, összeépíti azokat. Ebből a szempontból értékelve a 70-es évek neveléstudományát, úgy tűnik, hogy az nem volt eléggé hatékony. A bonyolultabbá váló társadalmi fejlődés korszakában az oktatásügy területén (is) számos ellentmondás, probléma jelentkezett. Ezek vizsgálatát, leírását azonban jobbra más tudományok végezték el saját szemléleti és módszertani kereteik között. A pedagógia lépéshátrányba került, s jogosan érték bírálatok.

Csakhogy a neveléstudományt körülvevő erős kritikai hullámnak más forrása is volt. Éppen abból következően, hogy a pedagógia alighanem minden más társadalomtudománynál élőbb és közvetlenebb módon kapcsolódik a társadalmi gyakorlathoz, a nevelési praxishoz, a közoktatás, -nevelés gyakorlatára irányuló, fokozódó társadalmi kritika átsugárzott a neveléstudományra. (3., 17.) Kétségtelen, hogy mindez a neveléstudományra nézve egyfajta presztízsveszteséget is jelentett, ami kedvezőtlenül befolyásolta interdiszciplináris együttműködési lehetőségeit.

A 60–70-es években a hazai társadalomtudományok szellemi súlyában és kapcsolatrendszerében jelentős változások következtek be. Erre az időszakra esik a szociológia intézményes kutatóbázisainak teljes kiépülése, a szociológiai kutatások tematikus gazdagodása, a pszichológia megerősödése, a történettudomány szemléleti megújulódása s a közgondolkodás alakításában betöltött funkciójának növekedése. (A tudományok presztízsvizonyait jól tükrözi az a szempont-sor is, amelyet a II. Osztály elnöke a tudományági elemzések orientálása céljából adott ki: a kvantifikálás mértéke, a szociológiai módszerek alkalmazása, a történeti megalapozottság, a filozófiai igényesség, a közgazdasági elmélet hatása, a pszichológiai tényezők figyelembevétele. A szempont-sor lényegében hat tudományághoz való viszonyt jelölt ki alapként valamely társadalomtudomány interdiszciplinaritásának megítéléséhez.) Az egyes diszciplínák közötti „erőviszonyok” átrendeződésének hatására felerősödött a komplex társadalomtudományi szemlélet igénye, ami együtt járt a korábbi tudományrendszeri határok oldódásával, a témacentrikus interdiszciplinaritás megerősödésével. S ez megint csak fokozta a pedagógiai kutatások – más forrásból is táplálkozó – interdiszciplináris törekvéseit.

Végül még egy tényezőt említünk: felnőtt egy nem túl népes új kutatónemzedék, amelynek tagjai kevésbé érdeklődnek a klasszikus pedagógiai kérdések iránt, sokkal inkább a pedagógiai közegben is megnyilvánuló átfogóbb társadalmi problémák foglalkoztatják őket. Képzettségük, tájékozottságuk a nemzetközi szakirodalomban, általában jól kamatozik a problémák interdiszciplináris vizsgálatában, leírásában, pedagógiai helyzet- és terepismeretük hiánya viszont gyakran érződik megoldást kereső fejlesztési javaslataikon.

A pedagógia interdiszciplinaritásának alakulása az elmúlt időszakban két szempontból írható le: 1. Hogyan sikerült felhasználnia saját gondolatrendszerének továbbépítésében a tárgyára vonatkozó más tudományokban született eredményeket? 2. Milyen volt a pedagógia és más diszciplínák együttműködése az oktatásügyi és pedagógiai vonatkozásokkal is rendelkező társadalmi problémák vizsgálatában?

A 70-es években más diszciplínák eredményeinek felhasználása jelentős szemléletbeli változást, gazdagodást eredményezett a neveléstudományban. Így a hazai neveléstudomány fejlődése, teoretikus állományának gyarapodása szempontjából a *filozófia* részéről meghatározó jelentőségű hozzájárulás volt az ontológiai értelemben vett gyakorlat marxi kategóriájának újrafelfedezése. Ennek nyomán élenkültek meg a 70-es években az úgynevezett nevelésfilozófiai kutatások, amelyek a hozzájuk kapcsolódó iskolakísérletekben teljesedtek ki. Ez a nevelésfilozófiai irányzat a *teljes társadalmi gyakorlat* („a társadalmi termelési folyamat”, 8.) fogalmából indult ki, s a nevelés feladatait, az emberi képességek fejlesztésének irányait a társadalmi gyakorlat szükségleteiből igyekezett kikövetkeztetni.

A neveléstudomány nem nélkülözheti a filozófia szemléleti fogódzóit, újabb eredményeit, többek között azokban a tantervméleti kutatásokban sem, amelyek az általános műveltség tartalmát a marxizmus világképe alapján kívánják felvázolni. Ebben kitüntetett szerepe van a (pedagógiával együttműködő) filozófiának és művelődéseméletnek, „hiszen csak a filozófiailag általánosított tudományos ismeret illeszkedhet be szervesen a világképbe, válhat az általános műveltség részévé” (8. 3. o.). Az oktatásemélet és oktatásmódszertan fejlődésében szükséges és termékeny szempontnak bizonyult a filozófia gnoszeológiai eredményeinek felhasználása. (Vö.: *Nagy Sándor: A szocialista és a polgári didaktikai felfogások metodológiai különbségei. Pedagógiai Szemle 1983. 2. 100–107.*) Végül a filozófiai megalapozottság és közelítésmód jellemezte azokat – a 70-es években nemzetközi kooperációban kibontakozó – elméleti kutatásokat is, amelyek a jelenkori polgári pedagógiai elméletek megismerésére, kritikai elsajátítására irányultak.

A fentiekben röviden érintett, dokumentálható eredmények mellett azonban meg kell említeni két alapproblémát is. A neveléstudomány és a filozófia kapcsolata távolról sem merülhet ki a filozófia közvetlen pedagógiai relevanciájú eredményeinek felhasználásában. Érvényesülnie kell a kutatások elméleti-metodológiai megalapozottságában is. Ebben a tekintetben a vizsgált időszak nem hozott előrelépést. Összefügghet ez azzal a jelenséggel, hogy a hetvenes években a neveléstudomány elsősorban részleges szakkérdések kidolgozásában ért el sikereket, s az átfogó, jelentősebb elméletek kimunkálása elmaradt vagy háttérbe szorult (3.). De sok esetben elmaradt a szűkebb körű, gyakorlatias kérdésfeltevésű, valóban interdiszciplináris módszertanú vizsgálatok elméleti-metodológiai megalapozása, s empirikus eredményeinek visszakapcsolása a tudomány elméleti ismeretrendszerébe is.

Végül meg kell említenünk, hogy a neveléstudomány és a filozófia viszonya – indokolatlanul – egyoldalú, kölcsönhatásról nem beszélhetünk. Úgy tűnik, hogy a természet és a társadalom legáltalánosabb problémáit megfogalmazó filozófiából, még a szorosan vett társadalomfilozófiai megközelítésekéből is kimarad a felnövekvő nemzedék társadalmi életbe való bevezetésének folyamata (8.). A (társadalom) pedagógiai aspektus hiánya azonban nemcsak a filozófiára, hanem más társadalomtudományokra is jellemző, néha kifejezett és tudatos elzárkózás („pedagógia-fóbia”) jellemzi őket (6.). E helyzet kialakulásának nyilván számos oka van. Más összefüggésben már említettük, hogy a neveléstudomány egyes – pedagógiai-társadalmi vonatkozásban fontos – kérdésekben nem tudott kezdeményezően fellépni; szaktudósi gárdája a diszciplína elért eredményeit sem tudta mindig elég hatékonyan képviselni; a társtudományok eredményeit esetenként figyelmen

kívül hagyta, vagy éppen fetisizálta. Ugyanakkor a társtudományok idegenkedésének a fentiekén túl lényeges motívuma az idealizmustól, az utópizmustól való félelem is. Nincs mód most annak taglalására, hogy ma milyen mértékben jogos vagy jogtalan a pedagógiát lényege szerint vagy megvalósult változataiban utópisztikusnak tekinteni, de az bizonyos, hogy egy „pedagógiátlanított” társadalomkép fontos részletekben hiányos marad.

Ez az attitűd az elmúlt periódusban erőteljesen jellemző volt az *etikára*, amelyet pedig történelmileg kialakult módon, hagyományosan erős tudományközi szálak fűztek össze a pedagógiával. Kapcsolatuk nem egyszerűen kölcsönhatásokra épül, hanem objektíve létezik egy interdiszciplináris határterület, az erkölcsi nevelés szférája, amelynek történeti alakzatait, összetevőit, tartalmát, célját és módszereit hatékonyan kidolgozni csak e két tudomány közös erőfeszítése nyomán lehetséges. (6.)

A vizsgált időszakban a pedagógia volt az aktívabb, eredményesebb ezen a területen. Kutatásaiban jelentős vonulatot képviseltek az erkölcsi nevelésre vonatkozó vizsgálatok. Úgy tűnik azonban, hogy sem ezek tanulságai, sem az etika szaktudományos eredményei nem épültek még be kellő mértékben a nevelés elméletébe (különösen annak tananyagga formált változatába). A pedagógiai irodalom nem kezeli például elég differenciáltan az erkölcs fogalmát. Az etika konzekvensen megkülönbözteti az „*erkölcs*” és az „*erkölcsös*” fogalmakat, előbbi a „jó” és a „rossz” totalitásaként definiálva, az utóbbit pedig a „jó” vetületeként kezelve. A pedagógiában még találkozhatunk a két fogalom egymásba csúsztatásával, ami megerősíthet egyfajta moralizáló szemléletet. (6.)

Némiképpen hasonló a helyzet az *erkölcs kettős természetével* kapcsolatban is. A neveléstudomány számára nem jelent új felismerést, hogy az erkölcs egyfelől tudati jelenség (elvek, normák, szabályok strukturált együttese), másfelől viszont magatartás (viselkedés, szokás, gyakorlat). De elméleti-módszertani építkezésében annak konzekvenciáit még kevéssé tudta levonni, hogy „amíg az erkölcsi tudat képes kiszakadni a társadalmi összetevékenységből, s viszonylag elkülönült szférát alkotni, addig az erkölcsi gyakorlatra ez nem áll. . . a társadalmi totalitásból nem szakadt le, s nem jött létre még viszonylagosan elkülönült, specifikus tevékenységi módja sem”. (6. 5. 1.) Ez pedig azt a feladatot állítja a neveléstudomány elé, hogy az erkölcs természetének megfelelő módon találja meg az erkölcsi nevelés helyét a nevelési rendszer egészében.

Végül még egy problémát említünk az etika és a pedagógia együttműködésével kapcsolatban, amely azonban messze túlmutat e két diszciplína viszonyán. Érinti a neveléstudománynak szinte valamennyi társadalomtudománnyal kialakult, illetve kialakítandó interdiszciplináris kapcsolatát, más oldalról a pedagógia nevelési gyakorlatot orientáló funkcióját. Ez pedig a neveléstudomány által képviselt *értékrend* kérdése. Kétségtelenül máig ható következményei vannak annak a korábbi periódusokból származó „elméletképzési” metódusnak, amely szerint a pedagógia az erkölcsi értékrend egészéből jobbra csak az alapelveket adaptálta, s lényegében figyelmen kívül hagyott olyan fontos globális értékeket, mint pl. a természethez való viszony, a béke és háború, az élet és halál kérdése. Kevés figyelmet fordított az interszempsonális értékekre, s gondolatrendszeréből szinte a legutóbbi időig hiányzott a „modern moralitásra épülő erkölcs alaptétele, tartalma, módszere és célja: a szabadság”. (6. 20. 1.) Az is bizonyos azonban, hogy korszakunk társadalmi változásai olyan szövevényes érdek- és értékviszonyokat hoztak létre, amelyek közepette a neveléstudomány önmagában nem tud, nem is tudhat kialakítani egy, az intencionált nevelést kellően orientáló, az adott társadalmi közeg ellentmondásos érték-

viszonyaira is helyesen reflektáló értékrendet. Ezen a téren viszont jóformán semmiféle interdiszciplináris együttműködés nem alakult ki a pedagógia és társudományai között. A neveléstudomány akkor sem bővelkednék lehetőségekben, ha egyszerűen adaptálni kívánná a társadalmi viszonyoknak, azok fejlődésének megfelelő értékek rendszerét valamely más diszciplinából, például a filozófiából vagy a szociológiából. Így azután elméletében, de főként a tanügyi dokumentumokban lényegében tovább képvisel egy eredendően is problematikus, vagy történelmi méreteken igaz, helytálló, a jelenkori társadalmi valóságtól azonban elszakadó, ezért azzal szüntelen konfrontációba kerülő értékrendet. Mindez az iskolákban dolgozó pedagógusok számára napjainkban szinte elviselhetetlen feszültséget okoz.

Valószínűleg nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy az elmúlt másfél évtizedben a neveléstudományra a legnagyobb hatással a *szociológia* volt. A pedagógiának az az elméleti-filozófiai és történeti tapasztalatokkal megalapozott tétele, hogy a nevelés „minden ízében a társadalomba ágyazódik”, a szociológia révén konkrét, itt és most érvényes tudássá változott. Jóllehet a hazai tudományosságban rangos előzményei voltak a nevelésszociológiai kutatásoknak, mégis a 60-as évek közepén újrainduló szociológiai kutatással egyidős *nevelésszociológiai* elemzések új módon fogalmazták meg a pedagógia számára is a nevelés társadalmi feltételeit és hatásait. Ezeknek szinte azonnali, közvetlen kisugárzása volt a neveléstudományra: felerősítették a nevelést befolyásoló társadalmi valóság megismerésének igényét, az iskola társadalmilag differenciált módon történő szemléletét, s hamarosan megfogalmazódott (ha nem is tudott realizálódni) a hátrányos különbségek csökkentésének programja. Fontos szemléleti változást jelentett az is, hogy a nevelésszociológia az intézményes nevelés eredményei és a társadalmi tényezők között konkrét összefüggéseket keresett, s — a szociálpszichológiával együtt — ismét tudatosította a pedagógiában a tervszerű nevelés társadalmi lehetőségeit és korlátait.

Mégis, ha a 70-es évek elején a nevelésszociológiának a neveléstudományra gyakorolt jellegzetes hatásait akarjuk bemutatni, akkor elsősorban a kutatásmetodikára kell irányítani a figyelmet. A pedagógiai kutatásokban ekkor kezdődött, majd vált tömeges jellegűvé a szociológiai (vagy annak áttételében megismert) empirikus vizsgáló, adatgyűjtő és -elemző módszerek alkalmazása. Ezek a vizsgálatok — javuló szakszerűséggel — sok adatot, tényt tártak fel a nevelés folyamatáról, amelyeknek egy jelentős része máig nem került átfogó értelmezésre (s eléri őket az ilyen természetű adatok sorsa: elavulttá válnak). Általánosításuk elmaradásának oka esetenként e vizsgálatok túlzottan parciális jellegében, néha öncélúságában, máskor az átfogó, elméleti kutatások hiányában volt.

A szociológiai szemléletmód és módszerek neveléstudományon belüli térhódításának jeleként regisztrálhatjuk a kifejezetten nevelésszociológiai kérdésfeltevésű kutatások megjelenését, illetve sokasodását a diszciplinán belül. (Ezeket eredetükre és neveléstudományi kötöttségükre utalva „pedagógiai szociológiai” kutatásokként szoktuk emlegetni.) Tematikájukban a neveléstudomány hagyományos (vagy más befogadott) területeihez kapcsolódtak: termékenynek bizonyultak a közösségi, a családi nevelés témakörében, valamint a művelődési hátrányok, a pedagógusok élet- és munkakörülményeinek, a tanulóifjúság szabadidő szokásainak vizsgálatában. Így tehát a pedagógia és a szociológia közötti határterület kiépülése — a nevelésszociológia — némi fáziskülönbséggel ugyan, mindkét tudományterületről kiindulva történt. A pedagógiai szociológia túllépve saját kutatási tematikáján betölthetne — ha nem is mindig intézményesített módon — egyfajta közvetítő

funkciót is, amennyiben a szakszociológiaként működő nevelésszociológia eredményeit interpretálhatná a közoktatás irányítói és a pedagógusok számára. (*Zibolen Endre: Jelen-tés a neveléstudomány helyzetéről. Magyar Pedagógia 1980. 4. 387–399.*)

A neveléstudományban folytatott pedagógiai szociológiai kutatásokat csak némi erőszak árán lehet elválasztani a *pedagógiai szociálpszichológiai* jellegű kutatásoktól. Hazánkban a pedagógiai szociálpszichológia kialakulásának folyamata nagyon hasonló volt a pedagógiai szociológiához: a 60-as évek második felében a szociológiával párhuzamosan, azzal szoros belső kapcsolatban intézményesültek újra a szociálpszichológiai kutatások. Ezek eleinte szinte kizárólag, de jelentős részükben mindmáig iskolai közegben vagy a tanulóifjúság körében szerveződtek. Így saját eredményei – és a szakterület hazai viszonyokra adaptált nemzetközi eredményei is – a neveléstudomány számára közvetlenül hasznos információkat szolgáltatottak. A pedagógia élénken reagált, hamar felismerte a szociálpszichológia fogalom- és eszközrendszerében rejlő lehetőségeket arra, hogy új módon közelítsen az iskolai közösségekhez, feltárja az azokban zajló folyamatok pszichikus jellemzőit.

A kiscsoport-kutatás eredményeivel, de főként alapvető vizsgáló módszerével, a szociometriával való megismerkedés, lényegesen gazdagította addigi tudásunkat a fiatalok társas-közösségi kapcsolatairól. (A 60-as évek közepétől mintegy 10 évig a pedagógiai szakirodalmat a több-kevesebb szakszerűséggel végzett szociometriai vizsgálatok áramlata jellemezte. E módszer divatszerűvé vált alkalmazása ellenére is igen hasznos funkciót töltött be a pedagógiában: tudatosította a társas közegben zajló spontán pszichológiai folyamatok jelentőségét, hatását a tervszerű nevelésben.) A *szociális attitűd* fogalmában és mérési technikáiban a pedagógiai szakemberek olyan eszközt láttak, amellyel a személyiség változásában megmutatkozó nevelési eredményekhez közelebb lehet férkőzni.

A 70-es évek derekán végül is (a pszichológiában) új határterületként, pedagógiai szociálpszichológiaként definiálódott ez a kutatási irány, majd fokozatosan bővült tematikája (elsősorban pszichológusok által végzett vizsgálatokban). A neveléstudomány „számon tartja” a szociálpszichológiát, mint fontos társtudományát, de eredményeinek adaptálása a 70-es évek eleje óta nem szélesedett jelentős mértékben. Kivételt képez a szerepelmélet témaköre, melynek szemléletét és fogalmi hálóját a legutóbbi években a pedagóguskutatásban és a nevelési folyamat célrendszerének differenciált leírásában hasznosítják a pedagógiai kutatók.

A *pszichológia* és pedagógia interdiszciplináris kapcsolatai azonban sokrétűbbek annál, mintsem hogy azonosítani lehetne a pszichológia egyetlen, hazánkban viszonylag fiatal ágával való együttműködéssel. A tárgyalt periódusban a neveléstudományra éppúgy, mint más diszciplínákra – és az iskolai gyakorlatra is – jellemző volt a fokozódó igény a pszichológiai kutatások iránt, s a szándék azok eredményeinek hasznosítására. E törekvések – az említettekén kívül – legsikeresebben a tanítás–tanulás folyamatára vonatkozó általános didaktika munkálataiban érvényesültek. Ebben az összefüggésben mindenekelőtt a konkrét s hierarchikus felépítésű pedagógiai cél- és követelményrendszerek, taxonómiák említendőek, amelyek az (amerikai és szovjet) pszichológiai irodalom közvetítésével kerültek át a pedagógiába. Hatásuk különösen az 1978-as tantervek elvi-didaktikai megalapozásában volt jelentős: az egyes tantárgyak cél- és követelményrendszere a korábbiaknál differenciáltabb, s jobban orientálja a gyakorlatot. A különböző taxonómiákkal való ismerkedéssel párhuzamosan nyilvánvalóvá vált, hogy segítségükkel is csupán a tanulók

kognitív teljesítményeit lehet pontosabban leírni, s az effektív, illetve szociális komponensek éppoly kevésbé ragadhatók meg, mint a korábbi, meglehetősen laza szövetű cél- és követelményrendszerben.

A taxonómiai igényű cél- és követelményrendszerekkel kapcsolatos másik probléma most, az új tantervek gyakorlati alkalmazásának negyedik–ötödik esztendejében teljesebbé válik: úgy tűnik, hogy az elvi szinten legvilágosabb taxonómia is túlzottan bonyolulttá válik, ha egy konkrét tantárgyra alkalmazzák, s nemcsak elkészítésében, hanem használatában is. Sőt, „minél konzekvensőbb egy tantárgyi cél- és követelményrendszer általános taxonómiai szempontból, annál nehezebben alkalmazható az iskolában”. (22. 18. l.) Ugyancsak érzékelhető volt a hazai oktatáselméletben az úgynevezett „*pszichológiai didaktika*” hatása is, elsősorban a tanítás–tanulás művelési rendszerének kidolgozásában. A pedagógia azonban inkább csak az igények, szükségletek artikulálásáig jutott el a nehezen nevelhető, illetve a gyermekvédelem körébe tartozó gyermekek iskolai nevelésének pszichológiai megalapozásában.

Anélkül, hogy számba vennénk azokat a pedagógiai problémákat, amelyek megoldásában a neveléstudomány nem hasznosítja eléggé a pszichológiai eredményeit, illetve amelyek esetében nem támaszkodhat megfelelő pszichológiai kutatásokra, egyet emelünk ki, a *személyiség* fogalmát. Természetesen ez a témakör sem csak a két tudomány érdekkörébe tartozik. Mindenesetre a neveléstudomány igen erősen érzékeli az e területen kibontakozó multidiszciplináris kutatások szükségességét, mert arról már szerzett tapasztalatokat, hogy a különböző pszichológiai vagy filozófiai személyiségelméletek transzponálása nem eléggé gyümölcsöző út a nevelés (tudomány) számára.

A pedagógia tudományközi kapcsolatainak mérlegelésekor ismét hangsúlyozzuk, hogy az önálló, autonóm pedagógiai gondolkodás (és kutatás is) eleve interdiszciplináris jellegű, a tárgyra vonatkozó „valamennyi tudományos eredmény sajátos szintetizálása, strukturalása, általánosítása útján alakul, illetve ezen a módon létezik”. (Mihály Ottó: A neveléstudomány elmélet fejlesztésének metodológiai kérdései. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 21.) Ugyanakkor ez a „lényegi interdiszciplinaritás” a pedagógia fejlődésének egyes korszakaiban más és más módon érvényesül, ami szükségessé teszi a tudományközi együttműködés állandó újraértékelését. Ez a helyzet a neveléstörténet esetében is, amely létrejötté óta a *történettudomány* és a pedagógia között teremt kapcsolatot, egyfajta „szemléleti integráció” eredményeképpen a történettudomány módszereivel vizsgálja a nevelés történetét. A neveléstörténet és a történettudomány kapcsolatának mibenlétére azonban csak az általánosságnak ezen a szintjén könnyű választ adni. A két tudományterület mai viszonyának jellemzése megkívánja a történettudomány funkciójának, társadalmi szerepének és belső fejlődésének elemzését. (vö. 11.) Változásai közvetlen hatással vannak a történeti stúdiumok profiljára. Amíg például a II. világháború után a hazai történettudomány direkt politikai szempontok alapján szelektált a múlt tényei és folyamatai között, a különböző történeti diszciplinák – a neveléstörténet is – természetes módon tartották fő feladatuknak a forradalmi és a retrográd törekvések harcának bemutatását, illetve ezek kapcsolódását az adott korszak fő politikai erőinek általános törekvéseihez. A történettudomány szempontrendszerének kibővülése, ideologikus funkciója mellett valóságfeltáró feladatkörének („a múlt szociológiájának rekonstrukciójára való törekvésének” 11. 8. l.) megerősödése viszont magával hozta a történeti ágazatok funkciójának módosulását is. A neveléstörténet például egyre

inkább a „nevelés teljes társadalmi viselkedésének, szereprendszerének” felderítésében látja feladatát, tehát érdekkörébe tartozónak véli a gazdasági szférára gyakorolt hatását, a mindennapi élet keretei között zajló (családi) nevelésnek, a közoktatáspolitikai megfontolásoknak és természetesen az intézményes nevelés-oktatás teljes folyamatának a vizsgálatát.

Mindez hatással van (lehet) a neveléstörténet interdiszciplináris kapcsolatainak kiszélesülésére. A nevelés múltbeli szerepe többsikú felderítésének szándéka a korábbiaknál is hangsúlyosabban igényli – a politikatörténettel való hagyományosan legszilárdabb tudományközi együttműködésen túl – a más diszciplínákkal, például a gazdaság-, eszme-, tudomány- és mentalitástörténettel, néprajzzal, pszichológiával, statisztikával stb. való együttműködés kiépítését, illetve a meglevő kapcsolatok kiteljesítését.

A szélesebb bázisú történeti kutatások kedvező hatásai közül csupán még egyet emelünk ki: fényt derítenek a nevelés öntörvényűségére, a többi társadalmi szférával való egyenrangúságára is. „Nyilvánvalóvá teszik, hogy a nevelés sajátos struktúrával, létformával rendelkezik, s történései nem csupán az általános társadalmi összefüggések egyszerű tükröződései, hanem a nevelés maga is meghatározott, semmi mással nem helyettesíthető társadalomalakító teremtő erővel rendelkezik. A társadalom mindig az *is*, amit a nevelés konstruál a társadalom többi területével – gazdasággal, politikával, tudománnyal, művészettel – kölcsönhatásba lépve.” (11. 10. 1.)

A történettudomány és a neveléstörténet viszonyára vonatkozó általános megfontolások háttérén elemezhető e diszciplína konkrét kapcsolatának kérdése az elmúlt másfél évtizedben, így például a neveléstörténet és a művelődéstörténet viszonya. A neveléstörténészek szerint „kezd újra egyértelművé válni, hogy fontos az a szerep, amelyet a neveléstörténet a művelődéstörténet nagy egészében betölt” (15. 1. 1.), s e megállapítást jelentős művelődéstörténeti monográfiáknak az adott korszak nevelés-oktatásügyét feldolgozó fejezetei hitelesítik. A nevelés történetének hangsúlyos jelenléte a művelődéstörténetben alapot teremthet a két szakterület szakembereinek közvetlen együttműködésére. A lehetséges közös kutatási területek közül az egyik a hazai iskolatörténet fejlődésének fő vonulata, a művelődéstörténet kölcsönhatásainak, összefüggéseinek rendszerében ábrázolva. Szükséges hangsúlyozni, hogy a művelődéstörténet számára csak az oktatási-nevelési elmélet és gyakorlat alakulásának egymással szoros kölcsönhatásban lezajló történeti folyamata szolgálhat indukciós bázisul, s nem az iskolaszervezetre, tanügyigazgatásra csupaszított neveléstörténet. A termékeny együttműködés feltétele az, hogy a neveléstörténeti tények és a társadalmi-gazdasági mozgások közötti kapcsolatok minden tekintetben hitelesen, ugyanakkor árnyaltan kerüljenek ábrázolásra, ügyelve arra, hogy e kapcsolatok áttételesen, hajszáleresen érvényesülnek és csak ritkán közvetlenül. (15. 4. 1.) Ezért is van különös jelentősége a gazdasági fejlődés és az oktatás kölcsönhatását differenciáltnan bemutató történeti elemzéseknek. Ezek túl is mutatnak a neveléstörténet és a történettudomány kapcsolatán: az elmúlt periódusban a neveléstudomány más területein is éreztették hatásukat. [Talán a legszemléletesebb példa erre az oktatásgazdaságtani szempont fontosságának válása. Ez a kutatási irány a 60-as években jelent meg Magyarországon, elsősorban az adott vagy tervezett iskolarendszerrel összefüggő gazdaságossági számítások formájában, illetve a társadalmi munkaerőszükséglet és a képzés viszonyának elemzésében. Az elmúlt fél évtizedben viszont (a neveléstudományon belül szerveződő) oktatásgazdaságtani kutatások érdeklődési köre kiszélesedett, s nem pusztán a munkaerő

újratermelésének kérdéséhez, hanem a gazdasági fejlődés sokkal tágabban értelmezett emberi tényezőjének vizsgálatához kívánt hozzájárulni a maga sajátos nézőpontjából. Természetesen ma már ezt a témakezelést az oktatásgazdaságtani kutatásokban felhasznált közgazdaságtani eredmények is erősítik, de elsődleges hatása, közvetítő szerepe az említett történeti kutatásoknak volt.]

Természetesnek tűnik, hogy a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatait elemezve elsősorban a társadalomtudományokról esik szó. A neveléstudomány maga is társadalomtudományi diszciplína, művelői zömmel bölcsész képzettségűek, akik kevésbé képesek a természettudományok eredményeinek adaptálására. Pedig az eltelt másfél évtized egyik leghangsúlyosabb felismerése az, hogy a neveléstudomány továbbfejlesztésének, illetve a tudományos válaszra váró kérdések megoldásának egyik lehetséges eszköze a matematika és a természettudományok eredményeinek felhasználása az elméletképzésben és a kutatásban.

A matematika és a pedagógia interdiszciplináris kapcsolatának kezdeti eredményei összefüggnek az egzaktság iránti igény növekedésével a neveléstudományban. Jóllehet ezen igény kielégítésének nem egyetlen eszköze, s nem is elégséges feltétele a matematika alkalmazása, mégis érthető, hogy a törekvés a pontos mennyiségi összefüggések feltárására, ezek segítségével újabb törvényszerűségek megfogalmazására, az optimális és gazdaságos megoldások felkutatására, a szakszerűbb tervezés megvalósítására, szükségessé tette matematikai apparátus alkalmazását a pedagógiai kutatásokban. Jórészt ezzel magyarázható, hogy a 60-as évek második felétől a matematikai módszerek egy része meghonosodott a pedagógiában. A kvantifikálás, a mérés területén jelentős előrehaladás történt. (2.)

Ösztönzőleg hatott ezen a téren Magyarország bekapcsolódása az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) vizsgálatokba, a tantervfejlesztési munkálatok egy részének mérésekre alapozása, s mint már említettük, a szociológiai-szociálpszichológiai metodika alkalmazása. Fontos szakmunkák is megjelentek, amelyek a matematikai mérések pedagógiai alkalmazásának lehetőségeit elemezték. Ezek eredményeképpen a matematikai statisztikai módszerek fokozatosan a pedagógiai diagnosztika elengedhetetlen elemévé váltak.

E kétségtelen eredmények számos gonddal jártak együtt. A matematikai módszerek, eljárások meghonosítása viszonylag gyorsan ment végbe, metodológiai szempontú elemzésükkel, kritikai értékelésükkel azonban máig adós a tudomány. Ezért találkozhatunk túlzott, öncélú alkalmazásuk feltűnő jeleivel is. Tekintve, hogy a pedagógiai jelenségek bonyolult, soktényezős összefüggésszisztemekbe ágyazódnak, ezek megismeréséhez a pedagógiának fel kell használnia a többváltozós összefüggésvizsgálatokat (a regresszióanalízist, a faktoranalízist, a cluster analízist és más hasonló célú módszereket).

Jogosan hívják fel a figyelmet egyes szakemberek arra, hogy a matematika alkalmazása nem merülhet ki abban, hogy a matematikai apparátust a különböző célzatú mérésekben felhasználják. A matematika egyes tartományainak eredményei fogalmi rendszert, szemléleti keretet nyújthatnak a pedagógia számára. Például: a matematika kiterjedt eljárásrendszert kínál a tananyag struktúrájának elemzéséhez, a szimuláció és a játékelmélet segítségével lehetőség nyílik olyan gazdaságos stratégiák kidolgozására, amelyek biztosítják, hogy a tanulók jól érezzék magukat, olyan tevékenységet végezzenek, amelyet élveznek, amelyben lelkesen vesznek részt, miközben az így eszközjellegűvé vált tanulással szilárd ismereteket is tudnak szerezni. Fontosak lehetnek a szimulációs kísérletek is,

különösen azokban az esetekben, amikor empirikus kísérletekre nincs idő, pénz, vagy egyszerűen megengedhetetlenek a gyerekekkel végzett kísérletek. A rendszerszemléletű kutatások forrásvidéke szintén a matematika és a kibernetika. Mint sajátos nézőpontú megközelítésmódok, sikerrel alkalmazhatók a neveléstudományban is. (18.)

A csupán jelzett kérdések mennyisége is érzékelteti, hogy a matematika és a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolataiban még számos kiaknázatlan lehetőség rejlik. Ezek feltárásával egy időben azt is mérlegelni kell, hogy mely jelenségek vizsgálatában visz előbbre a matematika alkalmazása, s melyeknél jelenthet egyenértékű megközelítést a pedagógiai tapasztalat.

A pedagógia és a természettudományok kapcsolata voltaképpen a neveléstudománynak a *biológiai* és *orvosi* tudományokhoz fűződő viszonyában realizálódik. Tudományos kölcsönhatásuk régi keletű, de az együttműködés határfoka sohasem érte el a kívánatos mértéket. Lényegében így értékelhetők a 70-es évek is. Felsorolható ugyan több olyan kutatás, amely a szomatikus nevelés lehetőségeit és feltételrendszerét elemzi (vö. 13.), ezek azonban epizódikusak, összehangolatlanok, számos értékes részeredményük ellenére sem nyújtanak elégséges alapot a tágan értelmezett szomatikus nevelés megújításához.

A neveléstudományt ebben az összefüggésben szinte teljes változatlanóság jellemzi. Pedig a 70-es években világszerte és Magyarországon is születtek olyan felfedezések – különösen a genetika, a neurofiziológia, az etológia és az ökológia területén –, amelyek a pedagógia szempontjából is érdeklődést keltettek. A neveléstudomány azonban nem tudott arra vállalkozni, hogy az igazolt – s nem pusztán szenzációként meghirdetett – új természettudományos eredményeket kapcsolatba hozza gondolatrendszerével.

Anélkül, hogy részletesen bemutatnánk s értékelni tudnánk, megemlíthjük még a pedagógia egyik igen dinamikusan terebélyesedő s egyúttal igen ellentmondásos területét, az *oktatástechnológiát*. Megjelenése, változásai szorosan összefüggnek a tudományos-technikai fejlődéssel, illetve a *műszaki tudományokkal*. Az oktatási eszközöknek több generációja él az iskolában, a 70-es évek vége óta pedig az audio-vizuális eszközök technikai-műszaki és pedagógiai problémái kerültek a figyelem előterébe. Kétségtelen, hogy az elmélet és a gyakorlat között ezen a területen különösen nagy szakadás tapasztalható, de az eszközök s a rájuk vonatkozó kutatások jelenlétének tényével, hatásaival számolni kell a neveléstudományban.

A neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatainak egészen sajátos, de rendkívül fontos terepét alkotják a *tantárgyak*, a *tantárgyi módszertanok*, illetve maga a tanítás folyamata. Az itt érvényesülő kapcsolatok természetének, a bennük rejlő lehetőségeknek, az egész diszciplínára kisugárzó hatásuknak a feltárása még a pedagógiára váró – bár már megkezdett – feladat.

Ebben a vonatkozásban először az integrált *történelemtanítás* kísérletére utalunk, amelynek célkitűzése a különböző társadalomtudományi diszciplínák társadalomról és emberről szóló ismereteinek ötvözése egy történeti stúdium keretében. (1.) A 60-as évekre visszanyúló kísérlet multidiszciplinaritása gyakorlati szükségletekből fakadt: a korkép kialakítása a történelemoktatásban komplex kutatási módszerek alkalmazását igényelte. Az e munkálatokból kibontakozó tudományos kutatás interdiszciplináris törekvéseit ismét a gyakorlat hiányosságai erősítették fel: „A történelem tananyaga . . . elvesztette tárgyából fakadó érdekességét, nélkülözte az emberi sorsok sokféleségét, az alternatívákat és a tanításnak szinte kizárólagos anyagává – ellentétben a történelem realitásával

– a fegyveres osztályharcok és szabadságharcok váltak. Nem adott tehát eligazítást a tanulóknak a jelenben való kiigazodáshoz, illetve jövőbeli cselekvéseikhez.” (1. 11. 1.) A jelzett hiányok megszüntetésére csak a történettudomány valamennyi ágára, a szociológia, pszichológia, közgazdaságtudomány, pedagógia eredményeire támaszkodó oktatási folyamat képes. Az ilyen irányban tájékozódó, fejlődő történelemtanítási kísérlet törekvései szerencsés összhangba kerültek az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottság távlati műveltségkoncepciójával, így a 70-es évek közepétől az MTA-OM támogatásával – mintegy a történeti, társadalmi és politikai nevelésre vonatkozó koncepció lehetséges tantervi változataként – folytatódott tovább. Jelenleg – a kísérlet harmadik fázisában – az elkészült integrált szemléletű tantervek és segédletek kipróbálása s hatásuk mérése van folyamatban a korábbiakhoz képest szélesebb körben.

Az integrációs törekvésekben ragadható meg leginkább a pedagógia és a *természettudományos tantárgyak* módszertanainak kapcsolata is. (2., 22.) A 70-es évek tantervelméleti kutatásaiban lényeges szerepet kapott a tantervi integráció lehetséges útjainak vizsgálata. Ennek keretében az MTA EKB Természettudományi Munkabizottsága által a természettudományi nevelésre kidolgozott valamennyi elgondolás figyelembevételére sor került. (Alsó tagozat: természetismeret – komplex tantárgy; felső tagozat: fizika, kémia, biológia – tantárgyblokkos egymásra épülés; gimnázium: I. osztályában anyagszerkezet – komplex tantárgy; II–III. osztályban fizika, kémia, biológia – tantárgyblokkos rendszer; IV. osztályban anyagfejlődés – integráló tantárgy). Az „anyagszerkezet” tárgy anyagának kimunkálása, többszöri kipróbálása, a korszerű tankönyvek megírása, az anyagszerkezetnek a 78-as gimnáziumi fizika tantervre való közvetlen hatása jelentős mértékben viheti előbbre a tantervi integrációra vonatkozó kutatásokat. Hiszen e tantárgy nem egyszerűen a biológiában, fizikában, kémiában tanultakat van hivatva magasabb szintézisbe foglalni, hanem a tudományok közös gyökerére, az atomfogalomra támaszkodva a három tudomány (elsősorban a fizika és kémia) területére tartozó ismereteket teljes egységben tanítja, megalapozva ezzel az egységes természettudományos szemléletet, gondolkodást. Az „anyagfejlődés” (elsősorban biológiára és fizikára támaszkodó) tárgy kísérleti kipróbálása lehetőséget teremt a 70-es években előtérbe került metodikai integráció egyik útjának, a team teaching-nek a gyakorlatban való közvetlen tanulmányozására (hiszen a tárgyat két tanár tanítja szorosan együttműködve). (2. 7–8. 1.)

Az MTA EKB Természettudományi Munkabizottságának koncepciója és kísérletei számos ponton kimutatható hatással voltak a természettudományos tárgyak 78-as tanterveire. A pedagógia (elsősorban a didaktika) és a *matematika tantárgy módszertanának* kapcsolatai több ágúak, a hetvenes években mindkét tudományág számára gyümölcsöző kölcsönhatások érvényesültek. (2.) Az új matematika tanterv – amelyet 15 évi kísérleti periódus előzött meg – tartalmában gyökeresen új, a kor igényeinek megfelelő, a korszerű matematikai ismeretek alapjainak megtanítására törekszik. A 8 év egységében tervezett, új felépítésű („fejlesztés-központú” 2. 4. 1.) tantervhez új (vagy új hangsúlyokkal ellátott) módszertani alapelvek járulnak.

Nehéz lenne tételelesen kimutatni, mely pontokon hatottak a pedagógiai kutatások eredményei a matematika módszertanára, illetve hol volt fordított a hatás. Például az általános és a középiskolában folyó matematika-tanítási kísérletek sok hasznosítható tapasztalatot szolgáltatottak az oktatásmélet új felfogásának kimunkálásához. A matematika jellegénél fogva igen alkalmas a tanulók önálló munkájára épülő tanítási-tanulási

folyamat megvalósítására, a matematika órákon viszonylag könnyen oldható meg az indirekt tanári irányítás, a differenciálás. Így a matematika tanítás ezeken a területeken inspiráló hatású volt a pedagógiai kutatásokra. A különböző matematika tankönyvsorozatok és tankönyvi útmutatók – szakítva a régi, leíró tankönyvek hagyományaival – változatos módokon tesznek kísérletet a tanulási folyamat irányításának segítésére. E tankönyvek megírásában kimutathatóan nagy szerepet játszott az a tankönyvmetodikai tanácskozás, amelyen (1975-ben) pedagógiai szakemberek foglalták össze a korszerű tankönyvelmélet legfontosabb eredményeit. Ugyanakkor az elkészült (matematika) tankönyvsorozatok tapasztalatai hozzájárulhatnak a tankönyvelmélet továbbfejlesztéséhez is. (2. 5–6. 1.)

Megjegyezzük, hogy témánk szempontjából a tankönyveknek kitüntetett szerepe van: a pedagógia és a tantárgy alapját képező szaktudomány(ok) kapcsolata gyakorta éppen rajtuk keresztül demonstrálható leginkább (csupán példaként idézzük a nagy vitát kavaráó gimnáziumi irodalom tankönyveket, vagy a 10–14 évesek számára készült, a pedagógiai és a szaktudományok szempontokat harmonikusan érvényesítő nyelvtankönyveket).

Végül megemlítjük még a pedagógia és a *művészettörténet* kapcsolatának alakulását a *rajz* és a *műalkotáselemzés* tantárggyal összefüggésben. (4.) A rendkívül szűkös óratervi keretek és a maximalista (1978-as) tantervek közti feszültség nagyon nagy, s a pedagógia és a szaktudomány képviselői között nem alakult ki olyan tartós együttműködés, amely garanciát jelenthetne a feszültség feloldására. (Úgy tűnik, hogy ebben a vonatkozásban az MTA EKB távlati műveltségkonceptiója által javasolt integráció sem jelentene megnyugtató megoldást.) (4. 15–16. 1.)

A tantárgyi módszertanokban (illetve a közvetítésükkel) érvényesülő interdiszciplinaritás elemzéséhez a neveléstudománynak még nincs egységes kategóriarendszere. Valószínű, hogy a későbbi rendszeres analízist legalább három szempontból kell majd elvégezni: szükséges feltérképezni az adott tantárgy szaktudománya(i)nak és a pedagógiának – esetleg a vizsgált tantárgyon is túlnyúló – kapcsolatait; célszerű megvizsgálni magában a tantárgyban (tartalmában, feldolgozásmódjában) összekapcsolódó tudományágak szerepét; végül fontos a tantárgyi módszertanok és a neveléstudomány egyes ágai közötti kapcsolatok felderítése. Ez utóbbi megközelítési irány ugyan már meglehetősen sajátos, vitatható felfogása az interdiszciplinaritásnak, s jelzi a tantárgyi módszertanok bizonytalan (tudományrendszertani) helyzetét is, mégis a neveléstudomány, sőt a pedagógiai gyakorlat fejlődése szempontjából nélkülözhetetlen ennek az összefüggésnek a vizsgálata, majd a kapcsolatok kimunkálása, megerősítése.

II. A pedagógia és más tudományok együttműködése társadalmi vagy oktatásügyi problémák vizsgálatában

Ebben a fejezetben voltaképpen a pedagógia szerepét kellene bemutatnunk a nem diszciplináris alapon szervezett kutatásokban, érzékeltetve a tudományközi kapcsolatoknak a team-szerű együttműködésben realizálódó változatait. Csakhogy az elmúlt másfél évtized története ennél bonyolultabb. Lezajlottak ugyan olyan fontos kutatások, amelyek problematikájukkal és konzekvenciáikkal erősen kötődtek a pedagógiához, de a konkrét munkálatokban neveléstudományi szakemberek nem vettek részt (például iskolaszocioló-

giai vizsgálatok). Némelyik kutatási irányban (bár hazai megjelenésekor szorosan kapcsolódott a neveléstudomány elméleti és személyi bázisához) csökkent a pedagógia részvétele (például ifjúságkutatás). Meggyökeresedtek olyan kutatások, amelyek jellegzetesen határterületiek, s elsősorban a nevelésszociológia irányában tájékozódó vagy a tanügyi irányításban dolgozó szakemberek vizsgálják őket (például oktatásügyi szervezetkutatás). Mindez sajátos jelleget ad az e kutatásokban érvényesülő interdiszciplináris együttműködésnek, áttekintésük mégis teljesebbé teheti a pedagógiai diszciplína tudományközi kapcsolatairól felvázolt képet.

A magyarországi *nevelésszociológiai* kutatások (vö. 10. o.) a 60-as évek második felében kettős impulzus hatására indultak újra: egyfelől a szociológiai kutatások központi témája, a társadalmi rétegződés vizsgálata a mobilitás kérdésével összefüggésben, logikusan vezetett az iskola szociológiai szempontú vizsgálatához, másfelől a nemzetközi nevelésszociológiai kutatásokban is ez volt az egyik domináns témakör.

A 70-es évek elején lefolytatott iskolaszociológiai kutatások kimutatták a tanulmányi eredmények társadalmi meghatározottságát, a társadalmi esélyegyenlőtlenség újratermelődésének társadalmi összetevőit és az iskolarendszer működésében rejlő okait. E vizsgálatok révén differenciáltabbá vált a hátrányos helyzet fogalma, a kutatások feltárták a hátrányok szociális gyökereit, mérlegelték, hogy milyen társadalmi lehetőségei vannak a hátrányos helyzet csökkentésének, s milyen típusú változtatásokra van szükség ennek érdekében a pedagógiai gyakorlatban.

A 70-es évek elején napirendre került az iskolarendszer megújításának kérdése. Ez ismét olyan kutatási terület volt, ahol – többek között – a két tudománynak közös feladatai lehettek. A szociológia más szaktudományok eredményeire és saját kutatásaira támaszkodva az iskola tervezett megújításában bizonyos értékeket képviselt (pl. az iskola törekedik az oktatás és művelődés területén az esélyegyenlőség lehetőségeinek megteremtésére; a képzés időtartamának megállapításakor olyan megoldásokat szorgalmazott, amelyek túlmutattak a közvetlenül szükséges munkaerőszükséglet biztosításán; hangsúlyozta, hogy az iskolarendszer átalakítását úgy kell megoldani, hogy a gyerekek minél később s minél többfajta lehetőség birtokában választhassanak pályát stb.). A nevelésszociológia képviselői a céloknak megfelelő tananyag és az ezzel adekvát módszerek kidolgozását és életkorhoz igazítását várták a pedagógiától.

Az ekkor lefolytatott nevelésszociológiai kutatások harmadik témaköre a pedagógusok társadalmi helyzetével, tevékenységi feltételeivel, élet- és munkakörülményeivel foglalkozott. A szociológiai kutatások hatását a neveléstudományra korábban már említettük. Itt még azt a kiegészítést kell tennünk, hogy ezekben az években – elsősorban a fentiekben vázolt nevelésszociológiai kutatások hatására – a szociológia, a szociológikusabb gondolkodásmód bekerült az iskolába.

A 60-as évek elején kibontakozó *ifjúságkutatás* szoros kapcsolatban állt a pedagógiai kutatásokkal, tematikus és kutatásszervezési megoldások is hozzákapcsolták. Azóta a pedagógia és az ifjúságkutatás kapcsolatára inkább az elkülönülés, a távolodás folyamata jellemző. (19.) Ennek feltehetően számos oka van, amelyek között talán a legjelentősebb az, hogy fokozatosan kialakult az ifjúságkutatásnak egy olyan értelmezése, amely megkülönbözteti, elkülöníti az ifjúsággal foglalkozó egyéb diszciplínáktól: az ifjúságot, mint a társadalom egy meghatározható és meghatározott szempontok szerint csoportosított részét teszi tudományos vizsgálódás tárgyává, s a számba vett társadalmi problémákat

tekinti annak a közvetítő elemnek, amelyhez a kutatási eljárásokat rendeli. Ily módon válik az ifjúságkutatás „módszerévé” például a közgazdaságtudomány, a szociológia, a pszichológia és természetesen a pedagógia is. (20.)

Az elkülönülést kutatásszervezési okok is elősegítették. Az ifjúságpolitikai stratégiákat szolgáló vizsgálatok körülhatárolható kutatási programmá szilárdultak, amelyben a pedagógiai kutatók és kutatóhelyek a korábrinál kisebb arányban vesznek részt. Mindez azonban szükséges és természetes folyamatot jelez, ami nem feltétlenül gátolja egymás eredményeinek felhasználását. Mégis ebben a vonatkozásban is tapasztalható bizonyos távolodás, sőt kölcsönös idegenkedés.

A pedagógiában, illetve a pedagógiai gyakorlatban nagyon nehéz biztosítani az ifjúságkutatások objektivitását. Az iskolában folyó mérések (bármilyen témakörben: iskolai demokratizmus, tanulói vélemények és attitűdök, előítéletek a fiatalság körében, az ifjúsági szervezet hatékonysága stb.) a nevelőtestületek számára megmérettetésnek is tűnnek, s a pedagógiai közeg nagyon nehezen viseli el – a természeténél fogva többnyire „egytényezős” – külső kontrollt. Konfliktust előidéző forrásként tartják számon – legalábbis az ifjúságkutatás oldaláról – a nézőpontok különbözőségét is, amellyel a pedagógia és az ifjúságkutatás közeledik az ifjúsághoz. Az ifjúságkutatás a fiatalok körében lejátszódó jelenségek eredetét és társadalmi meghatározottságát vizsgálja, így eredményei is elsősorban erre vonatkoznak. A pedagógia viszont ezeken a társadalmi tényezőkön többnyire nem tud változtatni, ezért nem érzi az ifjúságkutatás eredményeinek közvetlen pedagógiai relevanciáját.

Abból a tényből kiindulva azonban, hogy az ifjúságnak, mint sajátos társadalmi rétegnek a helyzetét intézményes nevelésének körülményei befolyásolják – minthogy annak hatékonyságát is az ifjúság szociológiai jellemzői – állítható, hogy a neveléstudomány és ifjúságkutatás egymásrataltsága objektíve létezik, előttünk álló feladat a kapcsolat erősítése, előbbé tétele.

A 70-es években a szervezés- és vezetéstudomány, valamint a neveléstudomány kapcsolatából egy széles felületű, szerteágazó tematikájú, tipikusan interdiszciplináris kutatási irány bontakozott ki: az *oktatásügyi szervezetkutatás*. Ezekben a kérdésekben – elsősorban a tanügyirányítás és közoktatáspolitikai vizsgálatában (17.) – a neveléstudomány már jelentős történeti előzményekkel rendelkezett. Így – főként a pedagógiában dolgozó fiatal kutatógeneráció révén – frissen reagált az elmúlt évtized oktatásügyi problémáira, s az új vagy akkor intézményesülő diszciplínákkal való együttműködés (vagy egyidejű működés) lehetőségeire is. (Jellemző például, hogy a pedagógiai szakemberek már a politológia magyarországi szerveződésével és intézményesülésével egy időben megfogalmazták oktatáspolitikai kutatási programjukat, egyúttal lehetséges kapcsolódási pontokat keresve a politológia és a neveléstudomány között. (9.))

A tárgyalt időszakban az oktatásügyi szervezetkutatásban három fő irányban kezdődtek meg, illetve folytatódtak a munkálatok (vö. 14.):

1. Az intézmények különböző szintű irányítása az oktatásügyön belül. Ennek a kutatási és fejlesztési iránynak előzményei vannak (az iskolavezetés pedagógiája, a felügyelet korszerűsítése, a közoktatás tanácsai irányítása stb.). A hetvenes években a következő problémákat kellett megoldani: az iskolák méreteinek megnövekedése, az intézményvezetők önállóságának megnagyobbodása, a tanügyigazgatás átalakítása a közigazgatás továbbfejlesztésével kapcsolatban, a felsőoktatás telepítési és irányítási rendszerének kor-

szerűsítési elképzelései. E problémákat elsősorban a tanügyigazgatásban dolgozók vizsgálják a neveléstudományon belül. A szervezetek vizsgálatában és fejlesztésében lényegileg az úgynevezett „tudományos vezetés” irányzatát valóstítják meg.

2. Az oktatási intézmény mint társadalmi szervezet (szociális rendszer). Ez is hagyományos érdeklődési területe a neveléstudománynak (tanulóközösségek, tanulói önkormányzat stb.), amelyhez a hatvanas években szociálpszichológiai elemzések társultak. Az oktatási intézményeket azonban csak a hetvenes években kezdték szervezatként értelmezni és szociológiai eszközökkel elemezni. Ezek egy ideig megmaradtak az úgynevezett formális szervezet vizsgálatánál. A szervezetszociológiai megközelítésben a szervezeti „légkör” empirikus feltárása hozott fordulatot.

3. Az oktatási rendszerben megjelenő érdekek mozgása. A kutatók ezzel a kérdéssel már a társadalmi mobilitás-vizsgálatok közben szembetalálták magukat, de általában nem fogalmazták meg érdekkonfliktusokként. A hetvenes évek második felében a különböző oktatásfejlesztési koncepciók kimunkálásakor a hagyományos gazdasági tervezői nézetek szembesültek a fejlesztési stratégiák dinamikusabb szemléletével. Különösen nyilvánvaló ez az oktatásügyben végbemenő innovációk kutatásakor. Valójában azonban csak a nyolcvanas évek elején kezdődött meg a programszerű és átgondolt oktatáspolitikakutatás. Ez a kutatás az eltérő irányítási szinteken megfogalmazódó érdekeket és ezek eredőit nevezi „oktatáspolitikának”. Az így értelmezett oktatáspolitikakutatás feltehetően új megvilágításba fogja helyezni mind az oktatási (művelődési) intézmények, mind az irányító hatóságok szervezeti tevékenységét.

*

A pedagógia interdiszciplináris kapcsolatairól készült sokoldalú elemzések, de az itt megrajzolt vázlatos kép is, megenged néhány *következtetést*.

– A pedagógiát – csakúgy, mint más tudományokat – jellemzi az interdiszciplinaritásra törekvés. Önmagát eleve interdiszciplináris (komplex) tudományként definiálja, ezért saját gondolatrendszere és metodikája továbbfejlesztésének egyik lehetőségét más tudományok elméleti és metodikai eredményeinek adaptálásában, felhasználásában látja. Az elmúlt másfél évtizedben ezzel a lehetőséggel – bár a különböző vonatkozásokban nagyon egyenetlenül – fokozottan élt. Ez egyfelől ismeretanyagának, metodikájának gazdagodásával járt, másfelől fellazította gondolatrendszerének koherenciáját, növelte a tudomány belső – amúgy is meglevő – rendszertani problémáit.

– A neveléstudomány érzékeli, hogy több tudományág vagy kutatási irány pedagógiai relevanciájú eredményeit szinte még értelmezni sem tudta a maga számára. Az elemzés során említett ilyen természetű hiányokat nem ismételve, itt fontos példaként csupán a kommunikáció-elméletre, -kutatásra utalunk. Vannak olyan területek is, ahol a társadalmi-gazdasági-műszaki fejlődés vagy az iskolai gyakorlat változása tesz kikerülhetlenné a neveléstudomány számára a gyors interdiszciplináris tájékozódást, kutatást. Ilyen fejlemény például a számítógépek megjelenése az iskolában és hatása az ott folyó munkára.

– Az interdiszciplináris kapcsolatok építésének másik módja a különböző szaktudományok képviselőinek együttműködése kutatói teamekben (akár pedagógiai kérdések

vizsgálatában, akár más tudományok által megfogalmazott problémák kutatásában). A neveléstudománynak e tekintetben kedvezőtlenek a pozíciói. (A társtudományokkal való kapcsolatok elemzése során a közös kutatások hiánya igen hangsúlyosan merült fel több diszciplínával kapcsolatban. A pedagógia az ilyen jellegű kontaktust különösen fájdalmasan nélkülözi a pszichológiával.) Az így kialakult helyzetnek legalább két oka van: egyrészt a pedagógia részéről sem történt kezdeményezés interdiszciplináris team-munkára, illetve amely kutatásokban – jobbára esetlegesen, személyi kapcsolatok függvényében – képviselői jelen voltak, sokszor nem tudták kellő hatékonysággal képviselni a neveléstudomány szempontjait. Másrészt viszont a pedagógia kapcsolatai sok tudományággal szinte teljesen egyoldalúak. Feltehetően a kölcsönösség hiányából fakad, hogy a társtudományok (képviselei) gyakran nem igényelték neveléstudományi szakemberek részvételét olyan kutatásokban sem, amelyek pedig nyilvánvalóan beletartoznak a pedagógia érdekkörébe is.

– Az interdiszciplináris együttműködés – még kölcsönös igyekezet esetén is – sok nehézségbe ütközik: kevéssé épültek ki a kooperáció intézményes szervezeti keretei; az együttműködő kutatóknak meg kell küzdeniük a különböző szaknyelv okozta kommunikációs nehézségekkel. A pedagógia interdiszciplináris kapcsolatainak fejlődésével szoros összefüggésben áll a kutatói utánpótlás képzésének megoldása. A pedagógia-szakos szakemberek képzésének stabilizálása mellett szükség lenne sajátos „kettős”, „hármass” műveltségű mediátorok kiképzésére; növelni kellene némiképp a pedagógiát természet-tudományos-műszaki képzettséggel összekapcsoló kutatók számát; módot kellene találni az úgynevezett nem tanári szakokkal történő párosításra (pedagógia–pszichológia, pedagógia–szociológia stb.) is.

Végül is úgy tűnik, hogy minél önállóbb, határozottabb körvonalú a pedagógia, annál termékenyebb a kapcsolata a társtudományokkal, annál kevésbé lehet elfogadni pedagógia-pótlékként a különböző diszciplínákban (pl. művelődésmélethez, társadalomfilozófiában, szociológiában) végzett vizsgálatokat. S ugyanakkor minél inkább sikerül a neveléstudományt mint a praxist vezető integratív elméletet megformázni, a vele való kapcsolat annál gyümölcsözőbb lesz a tudománytársak számára is.

Az MTA Pedagógiai Bizottsága felkérésére a tárgykörben készített tanulmányok jegyzéke

1. *Balázs Györgyné*: A társadalomtudományok új eredményeinek szerepe a történelem és társadalomismeret tantárgy tartalmi és metodikai megújításában. (Kézirat) Bp. 1983.
2. *M. Bartal Andrea*: A pedagógia és a természettudományok, valamint módszertanaik (különös tekintettel a matematikára és módszertanára) kapcsolatának alakulása a hetvenes évektől kezdve. (Kézirat) Bp. 1983.
3. *Benedek András*: Tíz tétel a pedagógia és a matematika-kibernetika kapcsolatáról. (Kézirat) Bp. 1983.
4. *Csőregi Éva*: A pedagógia és a művészettörténet kapcsolatának alakulása a rajz és műalkotáselmzés tantárgy vizsgálata alapján. (Kézirat) Bp. 1983.
5. *Fábián Zoltán*: Új elemek a neveléstudomány és a pszichológia tudományközi kapcsolatában. (Kézirat) Bp. 1983.
6. *Farkas Endre*: A pedagógia és az etika érintkezési pontjairól. (Kézirat) Bp. 1983.
7. *Fercsik János*: A pedagógia interdiszciplináris kapcsolatainak fejlődése az elmúlt évtizedben. (Kézirat) Bp. 1983.
8. *Gáspár László*: A neveléstudomány és a filozófia kapcsolatáról. (Kézirat) Bp. 1983.

9. *Haldsz Gábor*: Neveléstudomány, oktatáspolitikai és politikatudomány. (Kézirat) Bp. 1983.
10. *Háber Judit*: Pedagógia és szociológia. (Kézirat) Bp. 1983.
11. *Horváth Márton*: A neveléstörténet interdiszciplináris kapcsolatai. (Kézirat) Bp. 1983.
12. *Komlósi Sándor*: A pedagógia, a családkutatás és a demográfia interdiszciplináris kapcsolatairól. (Kézirat) Bp. 1983.
13. *Kontra György*: A pedagógia kapcsolata a biológiai és orvosi tudományokkal. (Kézirat) Bp. 1983.
14. *Kozma Tamás*: A szervezéstudomány és a neveléstudomány kapcsolatai. (Kézirat) Bp. 1983.
15. *Mészáros István*: A neveléstudomány és a történettudomány viszonyának alakulása. (Kézirat) Bp. 1983.
16. *Mészáros István*: A neveléstudomány és a zenetudomány viszonyának alakulása. (Kézirat) Bp. 1983.
17. *Mezei Gyula*: Tanulmány a pedagógia és a politológia közoktatáspolitikai kapcsolatáról az 1970-es évektől napjainkig. (Kézirat) Bp. 1983.
18. *Nagy József*: A matematika szerepe a pedagógiában. (Kézirat) Szeged 1983.
19. *Petrikás Árpád*: Pedagógia és ifjúságkutatás. (Kézirat) Bp. 1983.
20. *Schiffer Péter*: A pedagógia és az ifjúságkutatás. (Kézirat) Bp. 1983.
21. *Vastagh Zoltán*: A pedagógia és a szociológia kapcsolatának alakulása. (Kézirat) Bp. 1983.
22. *Victor András*: A pedagógia, a természettudományok és módszertanaik. (Kézirat) Bp. 1983.

A FELNÖTTEK TANULÁSA, MŰVELŐDÉSE TÁRSADALMUNKBAN

I. Társadalmi indítékok és új vonások a felnőttek tanulásában, művelődésében

A felnőttek tanulását, művelődését köztudottan számos indíték motiválja.

1. A társadalom általános politikája szemszögéből mérlegelve az indítékokat, középpontba kerül a kérdés: *milyen a kultúra presztízse*, és e presztízis milyen hatást gyakorol a mind magasabb műveltségi szint elérésére? Az a folyamat és eredménye, amely mintegy kijelölte és mindig újra és újra kijelöli a kultúra eddigi helyét a társadalmi értékek és érdekek „ranglistáján”, nagymértékben befolyásolja a tudati körülmények alakulását. A tudati körülmények kedvező alakulása viszont növeli a kultúra presztízseit is. A kölcsönhatás mindenkor megnyilvánul, akár pozitív, akár negatív előjelű folyamattal találjuk szemben magunkat. Ma mindkét irányú folyamatnak tanúi lehetünk; a kultúra presztízisének elfogadásában ugyanis hullámhegyek és hullámvölgyek egyaránt tapasztalhatók. Mindkét előjelű folyamathoz alapul szolgál a társadalom gazdasági fejlődése. Ugyanakkor ma már az is világos, hogy maga a szellemi haladás – s ennek motorja: az oktatás és művelődés – hatást gyakorol a társadalmi és a gazdasági fejlődésre.¹

2. A mai műveltségnek közismerten *más a tartalma*, mint régebben volt. Ez a tartalom ma is állandóan mozgásban, változásban van; egyes ismeretkörök mindjobban elmélyülnek, mások mind szélesebb kiterjedésűvé válnak. A változó tartalmak – úgy mondhatjuk – nyugtalanító hatásúak, és szintén indítéku szolgálnak a korábban megszerzett műveltség revidálására, gyarapítására. A műveltség tartalmi változásainak egyik jellemzője a természettudományok óriási előrehaladása, ami a gyökeresen új erőforrások feltárásának s ezek felhasználásának igényével függ össze. A változások másik jellemzője a műszaki, a technikai és technológiai irány megerősödése. A harmadik jellemző a matematika és a kibernetika térhódítása; jelentősége az automata gépek megjelenésével, az automatizált termelés alakulásával kapcsolatos.² A negyedik jellemző az, hogy az iskola – mint elsődleges műveltségközvetítő intézmény – többnyire azt tanítja amit időben korábban fedeztek fel, az ismeretanyag azonban egyre inkább feszíti a megszabott keréteket. A tudomány – mint egész – a maga sajátos hatásaival benyomul a társadalom tevékenységének valamennyi szférájába; ezáltal szükségszerűen módosítja az iskolai oktatásnak, valamint az egyéb intézményes és nem intézményes művelődésnek a tartalmát.³

¹ Köpeczi Béla: Szellemi haladás és gazdaság. Valóság, 1982. 1. sz.

² A tudományos-technikai forradalom és az ideológiai harc. Kossuth Könyvkiadó, 1979. L. a kötetben Nauszal, R. és Szmirnov, P. V.: A tudományos-technikai forradalom általános és különös vonásai, lényege és szociális következménye a kapitalizmusban és a szocializmusban. 20. stb.

³ I. m. 26–28.

A műveltség tartalmának imént megjelölt változási tendenciái között nem utaltunk azokra az új vonásokra, amelyek a magatartási értékekben és a tudományon kívüli egyéb szellemi értékekben jelentkeznek. Ez utóbbiakhoz tartoznak a művészetek. Szinte személyes közvetlenséggel szólnak az emberhez, formálják az embernek emberrel, embercsoportokkal fennálló kapcsolatait, az ember és az eszmei érték közötti viszonyokat, a mindenkori viselkedést. Nagy hatást gyakorolnak az egyén beilleszkedésére a kulturális értékek szférájába is. A változások e tekintetben szintén óriásiak, sokrétűségüknél fogva szinte kitapinthatatlanok és egyáltalán nem mérhetők fel kielégítő módon. El kell gondolkodnunk azon, hogy milyen a tudományos-technikai fejlődés és az ember viszonya; milyen következményei vannak és lehetnek a tudományos-technikai haladásnak az ember, az emberi fejlődés és a társadalmi – ezen belül a kulturális – perspektívák szempontjából.⁴

3. Ma már szinte közhelynek tűnik az a megállapítás, hogy csak a megfelelő általános és szakmai műveltséggel rendelkező emberek lesznek képesek – a *munkamegosztásban* elfoglalt helyüktől függően – a fejlődés új követelményeinek megfelelni. A *munkaerő-gazdálkodási igények* alapvető fontosságúak, éppen ezért valóságos indítékai a tanulásnak, művelődésnek. Szoros összefüggésben állnak a társadalmi tervezéssel, s ezen belül a munkaerő- és a művelődéspolitikai tervezéssel. A munkaerő-tervezésnek magában kell foglalnia a népesedéspolitikát, a nevelést, a szakképzést, a művelődést, a foglalkoztatáspolitikát és az életszínvonal minden fontos elemét; figyelembe kell venni továbbá a felsorolt elemek közötti összefüggéseket. A gazdaságpolitika központi alakítói általában igen hamar tudomást szereznek a munkaerőforrások helyzetéről, bővüléséről vagy beszűküléséről, s nekik kell cselekedniük, hogy a szükségesnél több munkahely ne jöjjön létre, s hogy az esetleges új munkahelyek együttjárjanak a képzettséggel és viszont. A munkahely és a szakképzettség közötti összhang ellentmondásos.⁵ A megoldás útja nem egyszer a képzettség fejlesztése.

4. További társadalmi indítékot jelent a *szolgáltatások körének bővülése*, illetőleg az e mögött megtalálható társadalmi jelenségek gazdag csoportja. E jelenségekhez sorolható az urbanizáció, az életszínvonalnak, valamint az átlagos életkornak az alakulása, a sokoldalúbb képzés és kulturálódás iránti igény, a háztartáson belüli keresők arányának emelkedése, a szabadidő növekedése és hasznosítása, valamint az otthoni munka könnyítésének igénye. Mindez ösztönzi a szolgáltatások gyorsabb fejlesztését.⁶ Ugyanakkor ez a tendencia magával hozza az úgynevezett *szolgáltatási kultúra* megszerzése iránti követelményt is. Mindez azért jelent fontos fejlődési állomást a társadalom előrehaladásában, mert növeli az emberek teljesítőképességét,⁷ s nem utolsósorban alkalmazkodóképességét a változó és megváltozott társadalmi jelenségekhez.

⁴ A fent idézett kötetben L.: *Sima, R.* tanulmányát: Az ember a tudományos-technikai forradalomban. 79. Továbbá: *Ágoston László*: Az ember-technika-természet reláció történeti alakulása és a tudományos-technikai forradalom. Magyar Filozófiai Szemle, 1973. 3–4. sz.; *Garadza, V. I.*: A tudományos-technikai fejlődés és az ember önmegvalósítása. Világosság, 1974. 3. sz.; *Fukász György*: A tudományos-technikai forradalom és a művelődés. OM Vezetőképző Intézet kiadványa: „Az oktatási-ügyi irányítás elméleti és gyakorlati kérdései” c. sorozatban. 1979. 7. sz.

⁵ *Kovács János*: Munkaerő-tervezés és gazdaságfejlesztési stratégia. Gazdaság, 1981. 4. sz. 36–43. p.

⁶ *Simon Miklós*: A szolgáltatások fejlődéséről. Gazdaság, 1981. 4. sz. 7–21. p.

⁷ I. m.

5. A személyiség kiteljesedését közismerten nagymértékben befolyásolja az *életmód alakulása*. Ugyanakkor természetesen a fordított viszony is fennáll. Az életmód alakulásának folyamatában minőségi változások következtek be az elmúlt mintegy tíz-tizenöt év során. Felgyorsultak azok a jelenségek, amikről itt korábban, a szolgáltatásokkal összefüggésben szóltunk, például az urbanizáció, a szabadidő növekedése stb. (Megemlítjük ugyanakkor, hogy a szabadidő latens csökkenéséről is beszélhetünk különféle okok – akár a gazdasági készlet – következtében.) Az ötnapos munkahét bevezetése sajátos tartalmi minőségek lehetőségeit rejtí magában az életmód alakulása szempontjából. „A munkaidő csökkentése nemcsak megerősíti bizonyos életviteli tendenciák alakulását, hanem egyszerűen aktiv alakítója is a társadalom – mint egész – életmódjának. . . Tudatában kell lenni azonban annak, hogy ha egy struktúra szerves részévé válik az össztársadalmi szinten értelmezett életmódnak, annak a továbbiakban igen nagy a tehetetlenségi ereje.”⁸ A folyamatban szokássá váló mechanizmusok tartósan meghatározzák emberek, embercsoportok életvitelét. Nem lehet közömbös tehát, hogy ebben a mechanizmusban mikor, milyen hatásokkal és hogyan illeszkedik bele a művelődés, az életmódhoz szorosan kapcsolódó, az irányító tudati és magatartási tényező. Ismert az a tény, hogy az életmódnak nemcsak változó, hanem tartós vonásai is vannak.⁹ Ismert továbbá az a tény is, hogy az embercsoportok – életvitelük szempontjából (is) – életkoruk szerint differenciálódnak. Természetesen a foglalkozás is determinál. Mi az átfogó tendenciák tükrében nézzük a témát.

6. Gyakran emlegetjük szinte közhelyszerűen a *családok átalakulásának tényét*, amely világszerte tapasztalható és sajátos vonásokkal jelentkezik a szocialista társadalmakban is. (A nők jogainak elismerése, demokratikus átalakulások a családban stb.) A változásoknak mind a családi együttélés tartalmát, mind kereteit érintő jellemzői vannak, s ezek egymásra kölcsönösen hatást gyakorolnak.

A családok átalakulása, egyes funkcióik részbeni felerősödése (például a társadalmi munkamegosztásban betöltött szerepük nyomatékossá válása), más funkcióik változása (például a nevelési funkció megosztása társadalmi intézményekkel, természetesen a családra háruló felelősség megtartása mellett) új igényeket támaszt az egyének általános műveltségével szemben. Feltételezhető, hogy *növelni szükséges a családoknak* – mint szervezeti egységeknek a *kulturáltságát*, mégpedig megkülönböztetetten három irányban;

a) a társadalom problémái iránti nyitottság megvalósításában (különös tekintettel a megfelelő informáltság, tájékozottság megszerzésében, az érdekeltség tudatosításában, a lakossági érdekeket szolgáló döntésekben való részvétel készségében);

b) a szülők pedagógiai kulturáltságának fokozásában (különös tekintettel a családi nevelés alapját képező erkölcsi értékrend kialakítását illetően)¹⁰;

⁸ Surányi Bálint: Az ötnapos munkahét és a társadalom életmódja. Magyar Tudomány, 1982. 5. sz. 363–373. p.

⁹ Életmód és közművelődés. Társadalmi Szemle, 1982. 2. sz. 28–41. (Az Országos Közművelődési Tanács megbízásából készült tanulmány.)

¹⁰ Ligetiné Verebély Anna: A fővárosi általános iskolák szülői munkaközösségének tevékenysége – a szülők véleményének tükrében. Budapesti Nevelő, 1983. 1. sz. 37–46.; Ligetiné Verebély Anna: A pedagógiai kulturáltság fejlesztése a szülői értekezleteken. L.: A család és az iskola kapcsolata. A Fővárosi Ped. Intézet és a Hazafias Népfront bp.-i Biz.-ának közös kiadványa. Budapest, 1983. 16–47.; Kronstein Gábor: Iskolarendszerünk és a család. Társadalmi Szemle, 1983. 2. sz. 109–119.

c) a ma korszerűnek ítéltető életmód, életstílus kialakításában (szem előtt tartva a művelődési igények és szokások mai és várható tendenciáit).

A családok felnőtt tagjainak a jelzett három irányú műveltséggyarapítása s az ezzel együttjáró szemléletalakulása új vonást jelent az általános műveltségről eddig alkotott összképünkben.

Feltehető a kérdés: vajon a családok kulturáltsága a maga összességében (ha egyáltalán lehetne összehadasi műveletet végezni) nem azonos-e a társadalom összműveltségi szintjével, kell-e megkülönböztetetten foglalkoznunk e tekintetben bizonyos speciális vonásokkal? Meg vagyunk győződve arról, hogy különös figyelem illeti meg azokat a specifikumokat, amelyek a családban élés mivoltából adódnak. Noha a család a társadalom alapsejtje, tevékenységének tartalmi jegyeiben s kereteiben minőségileg sajátos vonások jellemzik. Mint rész az egészben csak úgy képes befolyásolni a társadalom működését, ha a speciális minőségéből eredő funkcióit megfelelő színvonalon ellátja. Ehhez viszont különböző irányú, többek között kulturális jellegű – készítetéseket kell kapnia.

7. Nem mellőzhetjük azt a tényt (különösen a felnőttek szemszögéből nézve), hogy az utóbbi évtizedekben nagymértékben nőtt a tájékoztatás iránti igény, s vele együtt jelentkeztek és sokoldalúan erősödtek azok a követelmények, amelyek a tájékoztatás minőségével kapcsolatosak. Az igények izmosodását több tényező elősegíti. Így a nemzetközi jelenségek és viszonyok formálódása, a gazdasági helyzet világméretű és országos alakulása, a szocialista demokratizmus kibontakozásának ma jelentkező folyamata nálunk, az információ-hordozó technikai eszközök és lehetőségek gyarapodása, s – témánk szempontjából nem éppen utolsó helyen – a műveltségi szint emelkedése.¹¹ Noha a nemzeti, az országos, a helyi, avagy még szűkebb körű (munkahelyi) információk iránti igény – az általános összképen belül – differenciált, továbbá rétegenként, csoportonként, még inkább egyénenként változó, egyre inkább számolnunk kell vele a jövőben.

Az e fejezetben felsorolt, s egyáltalán nem a teljességet átfogó kérdésfeltevéseknek messzemenő hatásai lehetnek társadalmunk minden tagjának – s itt most megkülönböztetetten a felnőtteknek – a tanulási igényeire, művelődésére. Nem véletlen tehát, ha az úgynevezett hagyományos *pedagógia választat elé került* s az eligazodás gondjaival küzd.¹² Két irányban is új kérdőjelek merültek fel;

a) milyen legyen az oktatás-nevelés-művelődés-képzés tartalma;

b) hogyan történjen a különféle generációkat felölelő iskola- és intézményhálózat kialakítása, működtetése.

Mindkét nagy problémakörre egyedül a nyitottság és a folyamatosság (permanencia) adhat érvényes választ szemben a leszűkítéssel és a lezárási szándékkal.

¹¹ Karvalics László: A tájékoztatás politikai elvei és gyakorlata. Pártélet, 1983. 3. sz. 56–60.

¹² Az MTA Pedagógiai Bizottságának ülése. (Összeállította: M. Barta Andrea–Majzik Lászlóné) Pedagógiai Szemle, 1983. 3. sz. 278–289.; Neuer, G.: Pedagógiai elmélet és gyakorlati pedagógiai cselekvés. Pedagógiai Szemle, 1983. 4. sz. 323–334.

II. Személyiségfejlesztés és felnőttművelődés

A cél- és funkciórendszer

A felnőttek művelődésének tartalmi kérdéseit aligha lehet anélkül átgondolni, hogy ne idéznénk fel *legfontosabb és a társadalom igényeivel összecsengő célját, valamint funkcióit.*

A legfőbb és alapvető cél itt sem lehet más, mint a *személyiség optimális kibontakoztatásának elősegítése.* Ebben – mint közismert – nagy szerepe van részben az oktatásnak, részben a kulturális nevelésnek, sok egyéb tényező mellett. Az alapcélkitűzés gyökerei a marxai koncepcióból táplálkoznak.¹³ (Megjegyezzük, hogy az utóbbi mintegy másfél évtizedben felújultak és új utakon haladtak a pedagógiai célelméleti kutatások; tekintve azonban, hogy az azokra való utalás hosszabb elméleti fejtegetést igényelne, mi a klasszikus – egyébként ma is igaz és használatos – célmeghatározást alkalmaztuk.)

A felnőttek művelődésének megközelítésében az úgynevezett „minden-” vagy „sokoldalúság” különféle *vitakérdéseket* vet fel, szembeállítva a felnőtt sokoldalúságot a gyermek sokirányú oktatásával, kulturális nevelésével. Míg a gyermekeknél és az ifjak jó részénél is a mindenoldalú fejlesztést a különböző tantárgyak és az intézményes nevelési, művelési tevékenységek sok lehetősége próbálja biztosítani több-kevesebb eredménnyel, szándéka szerint azonban céltudatos elvi megközelítéssel, a felnőttek személyisége fejlesztésénél ezt a mindenoldalú kibontakoztatást részben a kialakított, sajátos élethelyzetek és munkakapcsolatok segítik elő, részben pedig meghatározott szakmának az egy- vagy többoldalú gyakorlása. Csak ezután következik a művelődési szféra, amelyet a felnőtt egyén vagy önállóan, vagy az intézmények közreműködésével, valamint a tömegkommunikációs eszközök használatával teremt meg a maga számára. A mindenoldalúság tehát itt már nem annyira az oktatási intézmény közvetítésével kap inspirációkat, hanem az *élet- és munkaviszonyok* sajátos hatásrendszerétől. Ez utóbbiak, valamint a különféle *tanulási, művelődési lehetőségek* együttesen számítanak nyomós tényezőeknek, amikor a felnőttek személyiségének fejlesztéséről beszélünk. E három tényező meglétének és kölcsönhatásának átgondolásával szükséges latolgatnunk azt, hogy milyen tartalmú legyen a művelődési szféra, s mint a három tényező egyike hogyan segítse a felnőtt egyén minél gazdagabb kiteljesedését.

A felnőttek tanulásának, művelődésének van a személyiséget kimondottan *ismerekkel fejlesztő ága.* Van azonban olyan – nem mindig világosan megfogalmazott – szándéka, tendenciája is, hogy az oktató-képző-művelő intézmények és lehetőségek tartalmi hatásaikkal *segítsék a mindennapi élet társadalmi, emberi jelenségeinek felismerését és a kapcsolatokban történő eligazodást.* A két ág természetesen nem különül el egymástól. Elsajátításuk folyamatában kialakul az úgynevezett „emberi habitus” magatartás. Ebben summázódnak és cselekvéssel is ötvöződnak mindazok az általános ismer-

¹³ Marx, K.: Gazdasági-filozófiai kéziratok. Valamint: Marx, K. – Engels, F.: A német ideológia. – Marx és Engels Válogatott Művei, I. köt. 23–25. és 122–124. Kossuth K. 1975.; Marx, K. – Engels, F.: A kommunista párt kiáltványa. Marx és Engels Válogatott Művei II. köt. 154. Kossuth K. 1975.; Marx, K.: Bevezető a politikai gazdaságtan bírálatához. Válogatott Művek, II. kötet, 44–45. Kossuth K. 1975.

retek, meggyőződések, értékítéletek, szokássá vált készségek, amelyek a kulturáltság különféle szintjén álló embert jellemzik, amelyek őt kulturálttá teszik. Legfontosabb szabályozó az értékítéletek rendszere. Ez a rendszer erős befolyást gyakorol arra, hogy valaki milyen ismeretek iránt érdeklődik, mi iránt érez magában meggyőződést, milyen készségeket fejleszt ki, milyen szokásokra tesz szert. Érdemes és szükséges tehát a teljes emberi mivoltára, tartására, megnyilatkozásra kiterjeszteni gondolatainkat – még ha utalás-szerűen is –, mert következtetésekre ad alkalmat a felnőttek tanulásának, művelődésének tartalmát illetően. Többek között ilyen nyomós indokok alapján születtek meg nálunk – és másutt is – azok a tanulmányok, kötetek, amelyek a felnőttek nevelését, művelődését egy széles koncepcióba ágyazva: az embernevelés egészébe helyezve taglalják.¹⁴

A felnőttek oktatásának, művelődésének *funkciói*¹⁵ a célrendszer alá rendeződnek, és gyakran képeznek visszatérő programot azok számára, akik a témával foglalkoznak. A funkciók az alábbi módon összegezhetők.

Az egyik fő funkció még ma is az ötvenes évek elejétől említett *kompenzáció*, természetesen az akkori időtől eltérő, bővített és módosított tartalommal. Lényege azonban ma is az iskolarendszerű alpműveltség megszerzésének biztosítása, a személyiségfejlesztés ilyen úton való elősegítése azok számára, akik valamely oknál fogva – akár saját hibájukból – nem voltak képesek az alpműveltség elsajátítására. A kompenzáció akkor lehet a legeredményesebb, ha az alpműveltség megszerzését nem a lezárás, az összeszűkülés tendenciái jellemzik, hanem éppen a kiteljesedés, a sokszínűség felé haladás. A kompenzációs funkció betöltése a társadalom egészét érintő kulturális szint emelkedését jelenti, az általános mértékű kulturálódás növekedését. Ilyenformán hatalmas eszmei érték.

A másik funkció a *munkaerő-szükséglet kielégítése*, a személyiség felkészítése a társadalomba való beilleszkedésre. Erre nem csupán a fiatalokat oktató-nevelő-képző intézménytípusok lehetnek hivatottak. A munkaerő-szükséglet változásai igénylik, sőt megkövetelik a felnőttkorúak szakműveltségének fejlesztését, sőt esetenként bizonyos szakok megváltoztatását is – az általános irányú műveltség természetszerű gyarapításán kívül, illetve amellet.

A fentiek szoros összefüggésben vannak két további funkció betöltésével. Az egyik a felnőttek oktatásának-művelődésének szerepe a *társadalmi mobilitásban*, a másik (az előbbivel részbeni összefüggésben) az iskoláskor utáni *pályaválasztási korrekció lehetőségének biztosítása*. A felnőttoktatás és -művelődés értékes hozzájárulás a társadalmi mobilitáshoz.

¹⁴ *Durkó Mátyás*: A nevelési és önévelési folyamat egységének követelménye – mint andropagógiai alaptörvény. Az OM Vezetőképző Intézetének kiadványa: „Az oktatásügyi irányítás elméleti és gyakorlati kérdései” c. sorozatban. 1979. 3. sz. 39.

¹⁵ A felnőttoktatás funkcióival többször foglalkozott az MTA Pedagógiai Bizottságának Felnőttnevelési Munkacsoportja Durkó Mátyás vezetésével. A funkciókról folyt vita a Társadalmi Szemle „Felnőttek ma és holnap” szerkesztőségi kerekasztal-beszélgetésén. Társadalmi Szemle, 1979. 7–8. sz. 69–86.; *Durkó Mátyás–Marczuk M.*: A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései. „Acta Andragogiae et Culturae” c. sorozat 1. sz. Debrecen, 1980. 73–133. – Durkó Mátyás a funkciók két komplex körét különbözteti meg: a társadalmi szocializációs, valamint a személyi individualizációs funkciók körét. *Benő Kálmán*: A felnőttoktatás változó funkciói. (Kézirat) Budapest, 1983. 28. A tanulmány a felnőttoktatás hiányt pótló, adaptációs, integratív, kompenzációs, ismeretterjesztő, továbbképző, gazdasági, konstruktív, társadalmi (mobilitást segítő) funkcióival, illetve e funkciókról alkotott nézetekkel foglalkozik.

Azzal, hogy az egyének személyiségére és életútjára ösztönző hatást gyakorol, és bizonyos mértékű horizontális vagy vertikális irányú mozgási lehetőséget nyújt számukra a társadalomban, elősegíti az országos méretű mobilizálódást is. Ami pedig a pályakorrekciós funkciót illeti, szintén nagy a jelentősége, mert lehetővé teszi az emberek számára élethelyzetük megváltoztatását. E funkció gyakorlása azért is fontos, mert a pályakorrekciós rendszer nálunk még nem alakult ki megfelelően; sokszor szinte kizárólag a felnőttoktatás-adta lehetőségekre lehet számítani.

Végül igen jelentős funkciója a felnőttoktatásnak, -művelődésnek az *emberi élet teljesebbé tétele, gazdagítása*. A tanulás, művelődés, valamint az élet gyakorlása, élése hozzásegítheti a felnőtteket ahhoz, hogy képesek legyenek a tapasztalt és megismert jelenségeket magasabb szinten áttekinteni, szintetizálni, saját helyüket e jelenségekben többkevesebb sikerrel megkeresni. Az eredmény természetesen egyéb tényezők függvénye is, de a művelődés nem kevés szerepet játszik benne.

III. Az általános irányú műveltség fokozatai

E gondolatkör bevezetésül két megjegyzést előrebocsátunk.

Az egyik az, hogy a felnőttek tanulásánál, művelődésénél a leglényegesebb kérdésnek az általános irányú alpműveltséget tartjuk, mert az a társadalom minden tagjára egyaránt vonatkozik.

A másik kérdés az általános irányú alpműveltség tartalma. Ezzel kapcsolatban kiemeljük azt a három *véleménycsoportot*, amely a 70-es évek végén jellegzetes volt.

„A közoktatás által közvetített, minden magyar állampolgár számára hozzáférhető általános alpműveltséget úgy tekintjük, mint a szocialista nevelés céljának és értékeinek megfelelően kiválasztott ismeretek, képességek és készségek összességét, valamint a belőlük eredő és szemléleti-világnézeti szintézisükre épülő társadalmi magatartást.” Továbbá „a műveltség nemcsak ismereteket jelent, hanem magatartásformát is: a (természeti, társadalmi, technikai) környezethez való aktív viszonyt.” Végül: „A műveltség két nagy pillérének az általános és a szakmai műveltséget tekintjük, amelyek egymást kiegészítik, egymással szorosan összefüggnek. Az általános műveltség inkább a műveltség „szélességét” jelenti, a szakműveltség pedig a „mélységet”. Elutasítjuk viszont a humán és a reál műveltség megkülönböztetését, szembeállítását.”¹⁶

Ezekkel a megállapításokkal egyetértünk. Egyúttal azonban egy olyan problémát is felvetünk, amely időszakonként előtérbe kerül, máskor viszont csak a háttérben van jelen:

Mit tekinthetünk alapnak a műveltségben?

A műveltségi tartalom problematikája gyakori *vitát* váltott ki és kísérletekre is inspirált az 1972. évi oktatási párthatározatot követő évtizedben. Az e munkákat összegező tanulmánykötet¹⁷ hét komplex ismerettömbben vázolta az általános műveltség közismereti és technikai témaköreit – nyitva hagyva az utat további viták és kísérletek számára is.

¹⁶ Magyar Tudományos Akadémia – Oktatási Minisztérium Köznevelési Bizottsága: *Műveltség a távlatokban*. 1979. 2–3. stb. Kézirat.

¹⁷ I. m.

(Matematika, nyelvi kommunikációs tömb, természettudományos tömb, társadalmi-történelmi tömb, művészetek, technika, szomatikus nevelés). A rokon ismereteket integráló egyes tömbök további részletes tartalmi lebontása tantervi és tantárgypedagógiai vizsgálatokat igényel; ilyen kísérletekben, kutatásokban még nagy az adósságunk. A jelzett kötet főleg tendenciákat fogalmazott meg, s ez sem lebecsülendő dolog. Több, e tendenciákat követő kísérletről, kutatásról is tudunk. Megjegyezzük ugyanakkor, hogy a műveltségi tartalom kutatása egyúttal nem terjedt ki a szakmai műveltség kérdéskörére.

Ma minden területen a *jelenlegi iskolai tantervekben rögzített műveltségterületekben* gondolkodunk. Ezek pedig nem felelnek meg a felnőttek szempontjainak s a társadalom által támasztható követelményeknek sem. Ma még – több ok miatt – nem elégíthetők ki azok az új tartalmú műveltségi igények sem, amelyekről a korábbiakban szoltunk.

Abban a kérdésben sem jött létre még csak részleges vagy ideiglenes nyugvópont sem, hogy a középfokú iskoláztatásig bezárólag beszélhetünk-e az *általános műveltség* megszerzéséről, vagy *csupán* bizonyos *alapokról*, s ha csak ez utóbbiról, akkor annak *hányféle és milyen minőségű fázisáról és fokozatáról*. A válaszkérés és -adás pedig igen fontos lenne mind a gyermek-, mind a felnőttművelődés szempontjából. Az alapok ugyanis széles sávú: húzhatók, sőt szükségképpen többlépcsősek s átnyúlnak a felnőttkorra. (Közismertek például az iskoláskor utáni szakmai alaptanfolyamok.) Mindenképpen érdemes tehát szembenézni azzal a kérdéssel, hogy milyen fokozatokon keresztül ölt testet, nyer megvalósítást az alpműveltség.

Közismert jelenség az írás-olvasás plasztikusan elhatárolható alapjainak elsajátítása az általános iskola 1. és 2. osztályában. A helyesen írni, fogalmazni és értelmesen olvasni tudás alapjai azonban hatással vannak az általános iskola további évfolyamaira, valamint a középfokú iskola valamennyi évfolyamára. Tudjuk továbbá, hogy tanévenként újabb tantárgyak megalapozására kerül sor az iskolában. Azonkívül a régi tantárgyak új ismeretanyagaival kapcsolatban szintén az alapozás igénye lép fel. Továbbá: a szakmai műveltség egyik fontos (talán legfontosabb) tartalmi és időbeli alapszakasza szintén az iskolában van, másik – magasabb szintű – alapszakasza a munkakezdés stádiumában, a különböző munkahelyeken jelentkezik. Beszélhetünk továbbá harmadik, negyedik stb. alapozó szakaszról is, amely a munka- vagy munkahelyváltoztatás következményeként jön létre. Ez utóbbi fázisokkal a felnőttkorban kell számolnunk.

Fontosnak tartjuk, hogy hosszabban is elidőzzünk – az iskolarendszerű tanulást-művelődést is tekintetbe véve – az alapoknál, mert ezek tisztázása új következtetésekkel járhat. Ma az úgynevezett általános műveltségen az ismereteknek és a gyakorlati élettevékenységnek sokkal tágabb körét értjük, mint aminek elsajátíttatására a közoktatás (az általános és a középfokú iskola) vállalkozhat. Ismert tény, hogy ezekben az iskolatípusokban nőtt az ismeretanyag, szaporodtak a tantárgyak, de kevesebb az elmélyülési lehetőség, még kevesebb a gyakorlási tevékenység – éppen az ismeretanyag növekedése miatt. Fel kell adnunk azt az igényt, hogy iskolarendszerünk – a középfok végéig – általános műveltséget tudjon biztosítani az őt látogató gyermekeknek, ifjaknak és felnőtteknek. Inkább arra kell törekednie, hogy megvesse az ismeretek, tevékenységek, a magatartás minél szilárdabb *alapjait*.

A különböző ismeret- és magatartási területeken jelentkező műveltségi „*alapszakaszolás*” nem mutat kiegyenlített képet általános értelemben sem, egyéni szempontból pedig különösképpen nem. Egyik területen lassú ütem tapasztalható, más területen előre-

szaladás. Egyidejűleg van viszonylagos befejezettség és teljes nyitottság. Ismétlődés (magasabb szintű újakezdés) és egyben teljes kezdési stádium mégpedig a legkülönbözőbb életkorokban egyszerre. Mindez heterogén, gyakran zavarosnak tűnő képet mutat, pedig nem más, mint az általános, a különös és a konkrét élethelyzetnek a lecsapódása. Arra azonban feltétlenül figyelmeztet bennünket, hogy érdemes új megvilágításba helyezni az alpműveltség *alapjellegének* fogalmát, mibenlétét, megítélését, folyamatát. Ennek megfontolása új szempontokkal és minőséggel *gazdagíthatja az elsajátítandó műveltség tartalmát.*

IV. A felnőttek művelődési irányainak áttekintése az intézmények tükrében

Az alábbiakban a művelődés körébe beleértjük mindazokat a tevékenységeket, amelyeket a felnőttek az iskolarendszerben vagy egyéb csatornákkal élve általános irányú műveltségük megszerzése, szakmai képzésük, valamint a kulturálódással összefüggő hobbi-juk, szórakozásigényük kielégítése érdekében folytatnak. (Megjegyezzük, hogy a felső-oktatással itt nem foglalkozunk. Ismét csak azt keressük, ami mindenkire érvényes *lehet.*) Magától értetődik, hogy ezeket a tevékenységeket folyamatba illeszkedve képzeljük el, amely végighalad az egész életen, beteljesítve a permanens művelődés követelményét.

1. A felnőttek tanulásának, művelődésének egyik fontos területe az *iskolarendszerű oktatás és képzés*. Leggyakoribb formája a közisnert levelező oktatás. Története nálunk a felszabadulást követő évekre nyúlik vissza, s ha funkciói változtak is (főleg a bővülés irányában – mint említettük), több évtizedes hagyományai gazdagon kamatoztathatók.

Korábban már jeleztük, hogy fel kell figyelni arra a jelenségre, miszerint az *iskola* csak *műveltségalapozást* képes elvégezni, mert a tudnivalók köre nagymértékben szélesedett századunkban. Ez a jelenség visszavezethető azokra az igényekre, amelyekről a társadalmi indítékokkal foglalkozó fejezetben már volt szó. Az szintén figyelmet érdemel, hogy az ott említett, vagy más fontos tudnivalók mintegy „belopják” magukat a tankönyvek betűi mögé, s *rejtett követelményekké válnak.*¹⁸ Elég gyakran áthárítjuk ezt a kérdést az oktatást kísérő s mélységében alig ellenőrizhető nevelési tevékenység körébe. Legfőképpen az iskolába járó gyermekeknél és fiataloknál lehet intézményesen kielégíteni a ma még latens igényeket. A felnőtt korosztály jóformán kizárólag tanulás céljából vesz részt az intézményes oktatásban, s az ezzel együtt járó nevelést – még ha hatása alatt van is –, tizedrangú kérdésnek tekinti. Ideje sincs arra, hogy külön nevelési foglalkozásokon vegyen részt.

Nem lehet beletörődni abba, hogy a jelen történelmi korban előbb igényként jelentkező, majd követelménnyé váló, ma még tantárgyakon kívüli ismereteket úgy kezeljük, mint belopakodó, nem egyszer bosszantó, „nem legális” anyagot. Észre kell vennünk, hogy a tanulásra-képzésre-művelődésre kijelölt ismeretkörökhöz új és más követelmények is járultak, s azoknak is helyt kell kapniuk a többi mellett, akár *konceptióváltoztatás* árán is. Sőt, valószínűleg elsősorban úgy. Ennek a jelenségnek már ma is tanúi vagyunk. Így például a szakmai ismeret és gyakorlat szempontjából mind a tartalom, mind a szervezeti keret változtatás előtt és a változtatás folyamatában van (noha a változtatás csak részben

¹⁸ Kozma Tamás: „Rejtett” tanterv. Köznevelés, 1976. 30. sz.; Szabó László Tamás: A „rejtett tanterv”. Valóság, 1982. 9. sz.

függetleníthető az előzményektől, az általános iskolai tananyagtól). Szervezeti és tartalmi változtatást jelent ugyanis a technikusképzés újbóli megjelenése több szakközépiskolában.¹⁹ Nagyon lényeges kérdésnek tartjuk egyrészt azt, hogy a képzési és nevelési funkció aránya megfelelően érvényesüljön az átalakulás kapcsán. Másrészt újra és újra megfontolásra kínálkozik a különféle típusú középiskolák egységes tanterveinek kialakítása bizonyos tantárgyak esetében.²⁰ Érdemes lenne az egységes *pedagógiai* követelmények kimunkálásán is gondolkodni.

Másik példánk az iskolai tudnivalókat kiegészítő egyéb ismereteknek és a szórakoztatva művelő hobbiknak a körével foglalkozik. Ez a kör egyre gazdagabbá válik. Ugyanakkor mind élesebben jelentkezik az az ellentmondás, hogy az iskola nem képes az ide tartozó igényeket kielégíteni. A felnőttoktatás alig tett próbálkozásokat erre. Természetesnek kell tartanunk, hogy bizonyos művelődési tartalmakat, formákat, tevékenységeket meg kell osztanunk más intézményekkel, esetenként át kell hárítani rájuk. Végül további említésre érdemes példák a változtatásokra (a példákat egyébként tovább is lehetne sorolni): a művelődési célzatú önképzés gazdagodó lehetőségei (bővülő nyelvoktatási hálózat, több kultúrcentrum, kiállítóterem létesítése stb.). Az indítékokat részben az iskola adja az önképzéshez, azért említjük meg itt.

2. A következőkben a felnőttekre vonatkozó *munkahelyi tanulás, művelődés* kérdés-körével foglalkozunk. Ennek két, komplex ismereteket felölelő ágát különböztetjük meg: a szakmai képzés-művelődés több fokozatú lehetőségét és az általános művelését. Érdemes itt ismét megjegyezni, hogy a hagyományos szemlélet elválasztotta egymástól az általános és a szakmai képzést, főleg a munkahelyek esetében, holott az egyén csak úgy képes a szakmai funkciók jó betöltésére, ha megfelelő neveltségre, általános irányú műveltségre is szert tesz, lévén a szakmai szerep egyben társadalmi jellegű.²¹

a) A munkahelyi tanulás, képzés és a hozzá kapcsolódó művelődés természetesen *profifnak megfelelő szakmák területén* érvényesül. Három képző-művelő formáját különböztetjük meg: a szakmai alapképzést és -művelést; a szakmai átképzést és az ezzel összefüggő művelődést; a szakmai továbbképzést s a vele kapcsolatos művelődést.

A fentiekből kitűnik az az ismert tény, hogy szakmai alapképzést – az iskolán kívül – munkahelyek is biztosítanak dolgozóik számára. Ugyanakkor lehetőséget adnak az át- és továbbképzésre is. A három irány tükrözi egyrészt az alapozás két variánsát (alapképzés és átképzés), másrészt a képzés fokozatait (alapképzés, továbbképzés). Ma ezeket a formákat elsődlegesen a praktikum jellemzi, s a gazdasági élet szempontjából ez hasznosnak tűnik, legalábbis időszakosan. *Szemléletváltásra* főleg két irányba van szükség:

– Fel kell adnunk azt a tévhitet, hogy egyedül az iskolának lehet és kell megvalósítania a mai és a jövőbeni ember számára a korszerűnek, fontosnak és értékesnek tartott képzési programot; részesei ennek a tevékenységnek más intézmények is;

¹⁹ Mihály Ottó–Szebenyi Péter:– Vajó Péter: Az OPI közoktatásfejlesztési koncepciója. Pedagógiai Szemle, 1983. 11. sz. 997–1069.; Szabolcsi Miklós: Merre tart a magyar középiskola? Társadalmi Szemle, 1982. 12. sz. 95–100.

²⁰ Uo.

²¹ Janczur, A.: A felnőtteket is kell nevelni (Wychowywac trzeba i doroslych) Szkoła Zawodowa, 1980. No. 10. 29–32. p.

– nem téveszthetjük szem elől azt a tényt sem, hogy az iskola utáni nevelés a mai világban hatalmas folyamattá válik, s ezek révén is végbemegy a mai ember képzése (és művelése).²²

A fejlesztés további útja ma is kirajzolható: a tanulás-képzés-művelés fent említett három formája megszüntetheti az esetleges képzési zsákutcák egy részét (vagy segíthet abban, hogy egyes képzési irányok később ne vezessenek zsákutca), és továbbra is kedvező lehetőségeket ad a pályakorrekcióra. A szakműveltség közismeretekhez kötődő ágait érdemes erőteljesebbé tenni.

A munkahelyi képzés és művelés-művelődés fent említett formájának ilyen tervezése és megvalósítása minőségi változást hozhat a jelenlegi minőséghez és formához képest.

b) Nem szóltunk még a *munkahelyi* lehetőségekről az *általános művelődést* illetően. Ennek mai irányai: a politikai nevelés, az egészség- és balesetvédelem, a környezetvédelem, esetenként a gyermeknevelés (ha a munkahelynek van kapcsolata az iskolával), és kis mértékben: a művészetek (pl. üzemekben rendezett kiállítások esetében). E művelődési irányok főleg a szakmai műveltséghez járulnak hozzá kiegészítő jelleggel, és csak kis részben szolgálják a kulturálódást, az önképzésre késztetést. Ellensúlyozó szerepük is lehet (bár nagyon halvány kontúrokkal) az egyoldalú szakmai orientációban.

Feltehető a kérdés: lehet-e munkahelyi feladat – bármily marginálisan is – a munka és szakképzés melletti *általános irányú művelődés* elősegítése. Azoknak a művelődési tartalmaknak az esetében, amelyek a munkahely profiljához tartoznak, nyilvánvalóak a tennivalók. De a nem szorosan a profilhoz tartozók szintén megvalósításra várnak, noha az előbbitől eltérő mértékben. Ma már vannak olyan munkahelyi adottságok és hagyományok, amelyeknek a kihasználása szintén fontos teendő lenne.

3. A továbbiakban az *egyéb intézményes és nem intézményes* művelődési lehetőségeket vesszük számba.

Vitányi Iván a következők szerint végzi el az osztályozást.²³

a) Az úgynevezett élő kultúra hordozói, terjesztői, akik és amik nem feltétlenül merev intézményi keretek közt fejtik ki kulturális tevékenységüket. Ilyenek a család, a település, a munkahely, a mozgalmi élet különböző kulturális megmozdulásai.

b) A kultúra szakosodott intézményrendszere: az iskola; a műfajonként szakosodott intézmények, mint: tudományos, műsorszolgáltató, kiállító; a könyv; a hanglemez; a kazetta; a design; a rádió és a televízió.

c) Ide főleg a művelődési otthonok tartoznak, amelyek az élő és az intézményes kultúra metszéspontján állnak; a közösségi élet központjainak tekinthetők.

A fenti csoportosítás tehát három átfogó kategóriát különböztet meg. Témánk szempontjából most az utóbbi két kategóriával foglalkozunk az iskola kivételével, hiszen arról már volt szó korábban, és a tudományos intézményeket is mellőzzük, mivel ez utóbbiak csak szűk rétegeket, csoportokat érintenek.

²² Suchodolski, B.: Az oktatás és nevelés céljai a nemzeti nevelési rendszer különböző fokain a permanens képzés fényében (Cele nauczania wychowania na różnych szczeblach systemu edukacji narodowej w świetle kształcenia ustawicznego.) Instytut Pedagogiki U. W. Varsó, 1974. 27. Soksz.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport dok.

²³ Vitányi Iván: Helyzetrajz a kultúra magyarországi intézményrendszeréről. Valóság, 1983. 2. sz. 32–47.

Az e kategóriákba tartozó intézményeknek – kivételektől eltekintve – *együttes jellemzője* az „iskolánkívüliség”, az általános műveltséghez kötődő tartalom, a viszonylag oldott keretek, módszerek és a résztvevők választási lehetőségeinek érvényesülése.

Miben mutatkoznak különbségek? Elsősorban is a szervezettség tekintetében. Ez a tény meghatározó befolyást gyakorolhat a tartalomra is. A magasabb fokon szervezett intézmények éppen szervezettségüknél fogva kevésbé rugalmasak, változásra-változtatásra készek, mint a lazábban szervezettek. A társadalmi igények fogadásában nagyobb mértékben jelentkezik az előbbiek esetében az általános, a központi irány, mint az egyedi vagy kis-közösségi konkrét igény és szándék, míg az utóbbiaknál fordított a helyzet. Úgy tűnik, hogy az előbbiek (összképükben) az általános művelődés eszméibb, elvibb irányait képviselik, míg az utóbbiak – nem elvek nélkül – az egyéni érdeklődés, kíváncsiság, hobbi kielégítői lehetnek.

Ezzel eljutottunk a felnőttekre jellemző művelődési igények főbb tartalmi irányaihoz: az átfogó társadalmi tartalmakat hordozó, általános irányú művelődéshez és a konkrét érdeklődést kizárólag szűk ismeretszerzéssel vagy mintegy szórakozva is szolgáló művelődéshez. A három sokszor jelentkezik együtt. Az általános irányú művelődés vállalásában rendszerint megtalálható a konkrét érdekeltség. Ez utóbbi lehet önképzés, kíváncsiság, szakmai érdeklődés, vagy akár pénzszerzéssel kapcsolatos igény kielégítése. A kifejezetten „szórakozva művelődés” területei szerteágazók. Sajátos dolog, hogy a művészetek – kulturális tartalmuknál fogva – hol az általános irányú művelődést, hol a szórakozással összekötött művelődést „szolgálják”.

A különféle iskolánkívüli művelődési intézmények abban is különböznek egymástól, hogy részben *sajátos profil*, részben *vegyes profil* szerint dolgoznak. A kifejezett és markáns profillal rendelkező intézmények (pl. könyvtár, múzeum, hangverseny-rendezőség, nyelviskola, tánciskola stb.) mellett egyre több vegyes profilú intézmény jött és jön létre. A fejlesztés egyik útja – úgy látszik – erre mutat. Ismertek az úgynevezett „közösségi házak”, amelyek sokirányú művelődési profillal rendelkeznek, amellet sport-, rekreációs, kondicionáló lehetőségeket biztosítanak, és klubszerű társas összejöveteleknek, szórakozásnak is helyet adnak. Ugyancsak ismertek a különféle művészeti ágak kooperációjával létrejött bemutatók, kiállítások is.

A lakosság számára fontos a könnyű és gyors helymegközelítés és a „mindent egy helyen” (nagyon vulgárisan: szinte az ABC áruházak mintájára). Ez a cél az urbanizációs folyamat, valamint a közigazgatási szervezettség révén ma egyre inkább elérhető, s a megoldás sok szempontból talán így gazdaságos is. Valószínűnek kell azonban tartanunk azt, hogy a profilok vegyessé válása veszélyeztetheti az olyan mélységet és intenzitást, amely az egyprofilú intézményekre jellemző. Bár ez a megjegyzés a veszélynek inkább csak a feltételezésére utal; itt is – mint mindenütt – találhatók kivételek. A fejlesztés másik útja a növekvő szakosodás is lehet. Ezt az utat Vitányi Iván említette.²⁴ Ugyancsak ő írt a közösségekről, mint a fejlődés egyik nagy alternatívájáról.

Egészében egy sokoldalú kultúrákövetítő intézményhálózatról van szó, egy hatalmas közművelődési és oktatási terepéről. A tartalmi megújuláshoz feltételezhetően sok kérdést kell feltennünk, mégpedig olyan kérdéseket, amelyeknek mindegyike a tartalom egy-egy elemére utal; a válaszok összessége ugyanakkor egy teljes programot alkothat.

²⁴ Vitányi Iván: i. m.

Befejezésül tekintsük át ezeket a kérdéseket, illetőleg a sok kérdés közül néhány legfontosabbikat:

– Milyen tartalmak tartoznak a *kulturális látókör* bővítéséhez, bázisul véve az iskola-rendszerű *alpműveltséget* és kiegészítve azt?

– Milyen tartalmak tartoznak a *szakmai (szakmacsoportos jellegű) látókör* bővítéséhez – bázisul véve az általános és szakmai iskolai *alpműveltséget* és kiegészítve azt?

– *Szükséges-e és milyen mértékben az iskolán kívüli művelődési intézmények tartalmi profiljainak és arányainak meghatározása?* („Egy profil” és „vegyes profil” az általános irányú, valamint a szakműveltség területén.) E kérdés különösen a kulcsfontosságú művelődési ágakra vonatkozik. Ide tartozik az a kérdés is, hogy milyen oktatási és kulturális, valamint milyen társas és egyéni szórakozási foglalkozások kapjanak helyet a felnőttművelődést szolgáló intézményekben?

– *Hogyan újítható meg a fenti területek tartalmi koordinálása* mint a művelődésirányítás legfontosabb tartalmi feladata, különös tekintettel a kedvező arányok biztosítására, a társadalmi követelmények, valamint velük együtt a lakosság megalapozott igényeinek demokratikus kielégítésére?

– *Milyen módszerekkel, eszközökkel valósulnak meg a művelődési tartalmak*, figyelembe véve a hosszú évtizedek, sőt évszázadok óta kialakított jó hagyományokat is?

*

(A tanulmány témáját az MTA Pedagógiai Bizottságának Felnőttnevelési Munkabizottsága 1983 novemberi ülésén megvitatta.)

AZ ISKOLAI SZERVEZET SZOCIOLÓGIAI STRUKTÚRÁJA

A szervezetszociológia a különböző szervezetek struktúráját és folyamatait vizsgálja. A hangsúly nem a perszonális, interperszonális vagy a csoportviselkedésen van. A szervezeti és szervezeten belüli viselkedésnek a szervezeti struktúrából és folyamatokból levezethető mozgatórugóit igyekszik feltárni.

A szervezetszociológia először az adminisztratív (politikai, állami, irányítási) szervezetek vizsgálatára alakult ki a negyvenes évektől kezdve (pl. *Selznick*). Az iparban az 50-es években jelent meg a szervezetszociológiai irányzat. Az oktatási intézmények terén viszonylag későn, csak 1965-ben találkozhatunk először a szervezeti struktúra és folyamatok szervezetszociológiai megközelítésével (*March*, 1965; *Corwin*, 1965).

Az iskolai rendszerek vizsgálata tehát még alig tekinthet vissza két évtizedre. A legnagyobb problémák egyikét az oktatási technológia szociológiai jellegű megragadása okozta. Végeredményben az oktatási technológia szervezetszociológiai megragadásához az egyetemek működésének kutatása vezetett el (*Baldrige*, 1971; *Cohen*, *March*, *Olsen*, 1973; *Weick*, 1976; *March*, *Olsen*, 1976; *Cohen*, *March*, 1974).

Tanulmányunkban az általános és középiskolák (továbbiakban: iskolák) néhány alapvető szervezetszociológiai jellemzőjét tekintjük át. Azt vizsgáljuk, hogy az iskolák alapvető szervezeti jellemzőiből hogyan és milyen mértékben vezethetők le a tanárok szervezeten belüli viselkedése, hogy ezek a viselkedések objektív módon mennyire meghatározottak. (Az „objektív módon meghatározott” kifejezés értelme távol áll a determinizmus fogalmától. Szervezetszociológiai értelemben azokat az objektív befolyásoló tényezőket, mozgási kereteket jelentik, amelyektől függ a tanárok viselkedésének játéktere. Még tovább pontosítva a témát, a szervezetet nemcsak azok a viselkedések jellemzik, amelyek a fenti kereten belül vannak, hanem azok is, amelyekkel ki lehet törni a keretei közül. Így a mai gimnáziumokat nemcsak az jellemzi, hogy rendkívül nehéz a tanároknak tudományos téren (pl. az egyetemi doktori cím megszerzése tekintetében) kitörni, hanem az is, hogy vannak egyéni lehetőségek, viselkedések, amelyek végső eredményükben a kitöréshez vezettek és vezetnek.

Az iskolák szervezetszociológiai vizsgálatában alapvető eredményeket ért el *Corwin* (1965, 1974), *Carlson* (1965), *Watson* (1967). Elsők között mutatott rá *Owens* (1970) és *Johnson* (1970) azokra az összefüggésekre, amelyek hatékonyan átvihetők az általános szervezetszociológiából az iskolai szervezet kutatására. Az iskolákkal foglalkozó átfogó rendszerelméletű munkák közül ki kell emelni *Brookover* és *Erikson* (1975) könyvét. Az

egyetemi oktatási szervezetek modelljének az iskolákra való alkalmazásában úttörő szerepet játszott *Daft és Becker* (1978).

Az iskolai szervezet működésének megismerésében, a működési jellemzők feltárásában fontos szerepet játszanak az elméletileg is újat adó esettanulmányok. Az esettanulmányokon alapuló elemzésekből ki kell emelnünk külön is *Gross, Giacchino, Bernstein* (1971) munkáját.

A hazai iskolakutatásban még viszonylag kevésbé jelent meg a szervezetszociológia eszközei és szemlélete. Szükséges azonban kiemelni *Kozma* (1974, 1976) és *Nagy* (1979) munkáit, akik ezen a téren úttörő szerepet vállaltak.

I. Az iskolai szervezet differentia specificaja

Ebben a fejezetben az iskolai rendszerek olyan kulcsjellemzőivel fogunk foglalkozni, amelyek egyrészt együttesen határozzák meg a szervezet alapvető strukturális és folyamat felépítését, másrészt meg is különböztetik az iskolát más szervezetektől.

A modern szervezetszociológiában – a rendszerszemlélet megerősödésével egyidejűleg – előtérbe kerültek a szervezetek belső integrációját befolyásoló tényezők. Ezek alapján különítették el az oktatási szervezeteket úgynevezett anarchikus szervezetekként (*Cohen, March, Olsen*, 1972) az olyan – pl. ipari – szervezetektől, amelyekben a technológia erős integráló erő.

Az anarchikus szervezetek három fő jellemzője:

1. *Nem tervezhető, nem számítható ki* előre a környezet jövőbeli állapota. Az oktatási rendszerek közül sem az általános, sem a középiskola nem tud lényeges hatást gyakorolni azokra a környezeti feltételekre, amelyek között működnie kell.

– Először is nem tudja jelentős mértékben befolyásolni azt a tanulói összetételt, amit kap; illetve az oktatási rendszer különböző lépcsői (pl. általános iskola–középiskola) közötti koordináció nem mikro-szintű feladat.

– Másodsor, úgy tűnik – többek között a különböző iskolareformokból –, hogy mind a mai napig nem tisztázottak azok a társadalmi követelmények, amelyeket az iskolának ki kell elégítenie.

– Harmadszor az iskolarendszer feladata az, hogy a társadalmi elvárásoknak megfelelő egyéneket bocsásson ki, holott ezeket nem ismeri és nem is ismerheti, hiszen a jelenlegi diákok ezekkel csak 10–20–30 év múlva fognak találkozni. Ezért alapvető probléma az, hogy hogyan operacionalizálja a jelenlegi rendszer a jövőbeni továbbképezhetőség követelményét (flexibilitás, kompetencia, fejlődés). Az említettek miatt:

- a) nehéz megítélni hosszabb távon az eszközölt változtatások hatását;
- b) az iskolákkal nem könnyű elfogadtatni a hozott intézkedéseket;
- c) többnyire viszonylag lassú és permanens konfliktusokkal telített innovációs folyamatok zajlanak le (*Sproull, Weiner, Wolf*, 1978).

Ezeket a tendenciákat felerősíti az anarchikus rendszerek további két fő jellegzetessége.

2. *Az anarchikus rendszerek kétértelmű, homályos, nem megfogható célok lazán kapcsolódó együtteséből állnak.* Az iskolai rendszerben az egyik legnagyobb probléma a legitim, a deklarált és az operacionalizált célok közötti viszony. A legitim célok az iskolá-

val szemben támasztott társadalmi követelményeket és az irányító hatóságok által megfogalmazott általános elvárásokat jelentik. Ennek lebontott formái azok a felsőbb szinten és iskolai keretben is megfogalmazott (deklarált) célok, amelyeknek az elérését az iskola kitűzi (vagy ki kell tűznie). Az operacionalizált célok pedig a deklarált céloknak a mindennapi tevékenységre történő konkretizálását jelentik.

Egy ilyen lebontás annál konzisztensebb, minél jobban megfoghatók, mérhetők a célok. Itt a mérhetőség részben a számszerűséget jelenti, részben pedig az elemi események során való megfigyelhetőséget (Perrow, 1961). Ezzel kapcsolatban a következő főbb problémák jelentkeznek:

- bizonyos célok szinte alig értelmezhetők (szocialista embertípus);
- a pedagógusok nem megfelelő színvonalú továbbképzése esetén a felsőbb szinten megfogalmazott tantervi és nevelési célok a tevékenységi szinten átfogalmazódnak;
- túl gyakori koncepcióváltozás esetén nem kristályosodhat ki a nem mérhető célok tartalmi része, ezért erősen előtérbe kerülhet teljesítésük formai oldala;

- a gyakori koncepcióváltozások képlékennyé teszik az ellenőrzési, számonkérési rendszert (a különböző helyzetben levő emberek más-más keverési aránnyal vegyítik nézeteikben az újabb és újabb koncepciókat, gyakran úgy, ahogy az érdekük megkívánja);

- ha az iskolai anyagi érdekeltségi rendszer nem követi az új koncepciókat, akkor

- a) miközben a legális és deklarált célok állandó mozgásban vannak, a reális célok (Churchman, 1968), azok amelyeket a szervezet vagy egyes tagjai ténylegesen, saját tevékenységük során követnek, szinte változatlanok maradnak;

- b) az elszakadással való megbirkózás a tanári munkában sokszor felesleges tevékenységekkel, feszült hangulattal, a szakmai, nevelési és anyagi célok szembekerülésével, illetve ennek érzésével párosul (amennyiben feleslegesnek ítélt tevékenységek a fontosnak ítélt tevékenységektől elveszik az időt, akkor olyan negatív irányú szemléletváltozás alakulhat ki, amely a ténylegesen meglévőnél lényegesen erősebb feszültség érzésében jut kifejezésre (Jávor, 1982);

- az igazgatónak és a tanároknak tisztázatlan, nehezen megvalósítható az ellenőrzése és az értékelése. Ehhez hozzátevé a nem; vagy csak nehezen mérhető (és gyakran csak formális statisztikákkal mért) célokat, minden oda vezet, hogy az egyes tanárok kezében státusuktól, kapcsolatuktól, a tantestületi normáktól eltérő deviáns viselkedésüktől és egyéni „tehetségüktől” függően, különböző *játéklehetőségek* vannak saját érdekeik védelmére, ami bizonytalanra teszi a homályosan megfogalmazott célok elérését;

- végül pedig az igazgató túl nagy döntési és cselekvési szabadsága ugyancsak a *célok iskolai szintű átértelmezését* vonja maga után.

3. *Laza szerkezetű, nehezen megfogható technológia.* Technológián a szociológiai irodalom az eszközrendszer, az inputok, a tevékenység és a tudás együttesét érti. Az ipari vállalatoknál az így leírt technológia jól körülhatárolt, definiált (gyakran fizikailag is megfogható); ismert a technológiai fegyelem fogalma és be nem tartása szinte azonnal, a termék minőségében észlelhető.

Az iskolai rendszerben a technológia szinte az itt leírtak ellenkezője. A tanár, amikor bemegy az osztályba, bezárja maga mögött az ajtót, és számos elemében átértékeli a technológiát. Ebből következik, hogy tartalmilag a technológiai fegyelem csak tágan értelmezhető. A technológiai fegyelemmel kapcsolatos másik jellegzetesség, hogy a végterméknél (a diákoknál) nem ismerhető fel (szélső esettől eltekintve) a fegyelem be nem tartása-

nak ténye, illetve a következmények esetleg csak évek múlva derülnek ki (pl. egyetemi felvételinél). Ekkor már teljesen homályban marad, hogy a sok éves képzésben hol csúszott be hiba: a technológiát nem tartották be, vagy a technológia volt rossz (ha egyáltalán volt tisztán megfogalmazott technológia). Végül, ha egy cél nem mérhető, ha egy tevékenység vizsgálatára nincs kidolgozva értékelési rendszer, akkor felvethető a kérdés: mit lehet egyáltalán *technológiai fegyelmen* érteni.

Az iskolai rendszerben a technológia másik alapvető jellemzője, hogy *nem integrál, nem koordinál*, és nem is lép fel ilyen követelményekkel más szervezeti tevékenységekkel szemben. Amíg egy gyártási technológia elég határozott követelményeket ró a vállalati koordinációkra, az iskolai technológia szinte elenyészően kevés ilyen követelményt támaszt a technológiai főfolyamat (oktatás, nevelés, tanítási óra) terén: egy matematika-tanárnak nem kell a biológiatanárral összehangolnia tevékenységét.

Ebből következik, hogy az iskolák lazán kapcsolt rendszerek (Weick, 1976), vagyis az egyes területeken bekövetkező mozgások, változások, meglevő ciklikusságok a főfolyamat mentén nem terjednek tovább. Az ilyen rendszerek fontos jellemzője az *informális koordináció* és együttműködés viszonylag erős szerepe.

Azokban a lazán kapcsolt szervezetekben, amelyekben jelentős (esetleg domináns) szerepet kap az informális koordináció, néhány fontos módosulás található a belső koordinációban. Az *informális koordinációra* épülő szervezetek *törékenyek*. Ez azt jelenti, hogy a tényleges vagy vélt bizalmatlanságra, egyenlőtlenségekre rendkívül érzékenyen reagálnak. Mivel a *formális koordinációs mechanizmusok* szerepe viszonylag kicsi, a legkisebb konfliktus is az együttműködési rendszer felborulásához vezethet. (Jávör, Ergonómia). Az ilyen szervezet *rosszul* tűri a *deviáns cselekvéseket*, mivel *nincs intézményesített védelem* a deviáns egyének számára. Ezért a csoportnormákhoz való *alkalmazkodás* vagy az *izoláció*, mint két véglet jelenik meg a tanárok számára lehetséges útként. A *koordináció* gyakran a fő tevékenységek szempontjából *periferikus* (helyettesítés) vagy *másodlagos* (mozgalmi munka) területekre korlátozódik.

Az anarchikus technológiai rendszerre épülő szervezetekben a munkafolyamatok további alapvető jellemzőit különíthetjük el. Az ilyen szervezetek a munka *tartalmi* vonatkozásaiival szemben rendkívül nagy *toleranciával* rendelkeznek. Ugyanis igen feszült, konfliktusos helyzetben is képesek működni, mivel ez nem érinti a (lazán kapcsolt) főfolyamatot, és hatása nem, vagy legfeljebb több év múlva mérhető (a nem tervezhető technológia miatt).

Az informális koordináció bizonyos *státusforrások* alapján (a tanárnő férjének a foglalkozása, tanácsi összeköttetések, az igazgatóval való kapcsolat, anyagi háttér stb.) erős egyenlőtlenségeket vihet a rendszerbe; *hiányzik* az interdependens munkafolyamat kölcsönös függőségi viszonyban rejlő *egyenlősítő hatása* és az intézményesített folyamatok *átlagosító hatása*. Mint *Mechanic* (1976) hangsúlyozza, a szabály *normatív*, az egyéni megítélés *preferenciális*.

Az eddigiekből látható, hogy miközben az anarchikus rendszerek működésének minősége erősen függ az informális koordinációtól, addig ezek a szervezetek képesek (a laza kapcsoltság következtében) feszült, konfliktusos helyzetben is működni. A rendszernek ez a belső, *objektív inkonzisztenciája* egyértelműen kihat a szervezeti hatékonyságra (a tanítás, nevelés színvonalára, az egyéni fejlődési lehetőségekre, a tanári és tanulói közérzetre, a szervezet innovációs „hajlamára”).

A szervezeti hatékonyságot befolyásoló inkonzisztenciára közvetlen hatással van az iskolai szervezet motivációs struktúrája és légköre. A motivációs struktúrával kapcsolatban részben a munkafeltételeket meghatározó tényezőkre (beosztott–vezető kapcsolat, tanárok közötti viszony, a munkahely eszközellátottsága), részben a munkavégzés mennyiségét és minőségét befolyásoló tényezőkre (a munka tartalmi jegyei, a munka anyagi elismerése, a teljesítmény kiemelt elismerése, a munkavégzésen alapuló előrejutási lehetőség) támaszkodunk (lásd *Herzberg*, 1968).

A munkahelyi légkörrel kapcsolatban arra helyezük a hangsúlyt, hogy a szervezet mennyire akadályozza vagy segíti az egyént a munkavégzésben, a közösségbe való beilleszkedésben, a munkahellyel való azonosulás kialakításában. Így például fontos szerepet kap a munka és az ösztönzés összefüggése, az egymást segítő légkör kialakulása, a konfliktusok megoldásának mechanizmusa, a felelősség érvényesítése (lásd még *Tanguiri, Litwin*, 1968). A továbbiakban az iskolai rendszer néhány más (az anarchikus szervezeti jellegre *ráépülő*) jellemzőjével fogunk foglalkozni, abból a szempontból, hogy ezek hogyan hatnak ki a motivációra és a légkörre, végső soron pedig a szervezeti hatékonyságra.

II. Az iskolai rendszer formális és informális hierarchiája

A szervezetekben az előrehaladás az egyik legfontosabb motiváló tényező. Az iskolai szervezetben az előrehaladási lehetőség viszonylag kicsi. Ez részben abból fakad, hogy kevés az iskolákban a hierarchikus szintek száma. Másrészt jelenleg alig működnek olyan előrejutási pályák, mint az egyetemen, főiskolán való oktatás, vagy tudományos címek szerzése.

Az alacsony jellegű hierarchia nem teszi lehetővé a formális előrejutást. Ezért megjelenik az informális hierarchia. Az informális hierarchia alapulhat munkán, teljesítményen, de egészen más státusképző kritériumokon is. Mindenesetre az informális hierarchiák sokkal inkább személy, mint teljesítményfüggők.

Először *Dalton* (1959) mutatta ki, hogy a formális hierarchia *informálisan átrendeződhet*: magasabb pozíciókban levő emberek státusa, befolyása csökken, míg az alacsonyabb pozíciókban levőké nő. Azokban a szervezetekben, ahol a formális hierarchia magas, s jól szervezett az objektív bázis (pl. össz-szervezeti koordinációs funkció, vagy bonyolult tevékenységgyűttesek bontása mentén szervezett; például kereskedelmi főosztály: értékesítés, programozás, szállítás, raktározás, vevőszolgálat), az informális hierarchia általában a formális mentén szerveződik, viszonylag kevésbé tér el attól. Az olyan jellegű szervezetekben viszont, mint az iskola, az informális hierarchiát a szervezeten belüli autoritás csak részben alakíthatja ki. Éppen ezért az *informális hierarchia kialakulásának hatalmi bázisai (forrásai)* sokkal tisztábban és erőteljesebben érvényesülnek. Sokkal bizonytalanabbul meghatározott, mind a magassága, mind pedig a szélessége.

A technológiai folyamat leírt jellemzőiből és a formális hierarchikus szintek alacsony számából következőleg az informális hierarchia alsó szintjén levőknél nem feltétlenül a tiszta végrehajtás a szembeülvő tényező, hanem az eszközök, a pozíciók feletti rendelkezésből való *kimaradás*. Ezért valószínűleg az alsó szintek kiszolgáltatottsága nem csak *végrehajtás jellegű* (a döntésekből kimaradás, a végrehajtásban való részvétel), hanem *elosztás jellegű* is (a jutalmak elosztásából való kimaradás). A tanári tevékenység technológiája

számos területen elég nagy szabadságot ad a tanárnak. Az informális hierarchia nem annyira ezt a szabadságot veszi el, mint inkább bizonyos nem kedvelt vagy kedvelt feladatok elosztására és a jutalom elosztására irányul.

Az informális hierarchia kialakításában és felépítésében rendkívül nagy szerepe van az igazgatónak. Ez részben a már leírt szervezeti tulajdonságokra (pl. alacsony szabályozottság, formalizáltság) vezethető vissza, részben pedig arra, hogy az *igazgató kezében jelentős döntési hatalom* összpontosul. Mivel a döntési hatalom együtt jár az *alacsony szabályozottsággal*, ezért ez a tanárok erős kiszolgáltatottságához vezethet.

Ha az igazgató megfelelően képzett, s szakmai szemlélete, értékrendszere erős, akkor az informális hierarchiában a „gondolkodó”, a „tudós”, a szakmailag fejlődő tanár kap helyet. Ha az igazgató emellett még demokratikus szemléletű is, akkor a változásokra hajlamosabbak, a kritikus szemléletűek is magas státussal rendelkeznek.

Ha az igazgató nem rendelkezik megfelelő szakmai képzettséggel, tudással, vagy azt a tanári kar úgy látja (például az igazgató képzettsége alacsonyabb vagy régebbi, mint egyes tanároké, vagy szemlélete kevésbé korszerű, esetleg nem felel meg a legújabb oktatási reform követelményeinek stb.) akkor a szervezeten belül kialakuló informális hierarchia a szervezeti célok szempontjából másodlagos szempontok alapján szerveződhet, sőt a szervezeti célok félretevése irányába is hathat (Jávor, 1982). A továbbiakban az informális hierarchia néhány fontosabb típusát fogjuk áttekinteni.

Az iskola vezetése elkülönült *klikket* alkothat. Ilyen esetben erős szakadás áll fenn a formális hierarchiában. Az alsó szintek elszakadása viszont lehetőséget adhat egy nyugodtabb tanári kar kialakulásához. Ennek fő tétele az, hogy a tanári karban ne legyenek olyanok – vagy a kar közösítse ki őket –, akik deviáns cselekvésükkel megbontják az alsó szint egységét az amúgy is feszült légkörben (függetlenül attól, hogy ez a deviáns magatartás esetleg az iskolai munka hatékonyságának javítására irányul: pl. gyerekekkel való gondosabb foglalkozás, jó képességű tanulók támogatása, saját szakmai fejlődés szervezése), vagy felfelé indítanak támadást a helyzet javítása érdekében. Az ilyen struktúra a jól alkalmazkodó, kívülről irányított (Riesman, 1968) tanárt szereti. A hierarchia szakadását elősegítő két fontosabb tényező az iskola viszonylagos nagysága, nagy létszámú tanári kar, és az igazgatói kar hatékony külső kapcsolatai (tanács, párt, úttörőszövetség).

Amennyiben az igazgatói testület belső feszültségekkel telített (pl. az igazgató helyettesei az igazgatót alacsonyabb képzettsége miatt meg akarják buktatni), speciális struktúrájú informális hierarchia jöhet létre. A személyi harcok csak akkor hatásosak, ha *klikk-harcokká* lehet őket átvizualizálni, mert a klikk erősebb, mint az egyén, valamint a klikk képzésével a személyes konfliktusokat rögtön el is lehet rejteni a szervezeti problémák megoldásáért vívott harcban. Ezért az ilyen szervezetekre különböző csoportok heves, *antagonisztikus konfliktusokkal* teli harca jellemző olyan problémák megoldásáért, amelyeket senki sem akar megoldani, kivéve néhány, a harcból kirekedt, perifériára szorult tanárt. Ennek egyik oka, hogy ezek a konfliktusok érdekkonfliktusok. De az *érdekcsoportok érdeke* nem a szervezetben elfoglalt pozíciójukból következik (ez ugyanis viszonylag szimmetrikus eloszlású), hanem elosztási jellegű (lásd előbb). Ezért gyakran nem az a lényege a konfliktusnak, hogy ki melyik csoportban van, hanem csak az, hogy valamelyik csoportban legyen.

Az eddigiekből következik, hogy az ilyen iskolákban az egyes igazgatói testületi tagok vezetésével kialakult klikkek között *permanens jellegű elosztási konfliktusok* jönnek létre.

Ezek olyan jelenségekben manifesztálódnak, mint például a szervezet keretei között nem megoldható problémákért folyó harc, a kompromisszumos megoldások lejáratása, elvetése, olyan érdekekért folyó harc, amely nem a képviselő érdeke, hanem a klikk védi saját embereit (*Héthy, Makó 1976*).

Az informális hierarchia kialakulása másodlagos *kritériumrendszereken* is alapulhat. Ezek nem a fő vagy kiszolgáló szervezeti tevékenységekhez kapcsolódnak. Ilyenek lehetnek például a kölcsönös szolgáltatások nyújtása, vagy azok nyújtásának potenciális lehetősége, a negatív beavatkozás tényleges vagy potenciális elkerülése. Néhány státust alakító tényező: a tanár nő férjének foglalkozása (orvos, autószerelő), munkahelye (minisztérium), a tanár társadalmi funkciói és kapcsolatai (kerületi pártbizottság, népfront, tanács, megyei úttörőszövetség), a tanár osztályába járó gyerek apjának foglalkozása, munkahelye stb.

A munkahelyi szervezeten belül is megvan az alapja a másodlagos kritériumok működésének. Így lehet lojalitás az igazgatóhoz közös múltjuk miatt (egy faluból jöttek, egy főiskolán végeztek). Az igazgató névnapjának állandó szervezője, vagy az, aki végszükség esetén mindig kiment az iskolát (elmegey a kerületi kulturális ünnepségre), szintén magasra értékelődik az informális hierarchiában.

Különösen feszültté teheti az iskolai légkört az ún. „*harcos lojalitás*” jelensége. Erről akkor beszélhetünk, ha egy tanár a „kritikus hangvétel”, az „állandó megújulás” nyelvi formalizmusába öltözteti azt a mondanivalóját, hogy: „teljesen egyetérték az igazgatóval”. A harcok lojalitás, szemben a lojalitás passzívabb formáival, lejáratja a demokratikus játékszabályokat, miközben eszközt ad az igazgató kezébe a demokratizmus demonstrálására és a „szélsőségesek” kiközösítésére.

Az informális hierarchia nem csak a státusnövekedés irányába viszi el az egyes tanárokat, hanem a státuscsökkenés irányába is. Ez abból következik, hogy azok a mechanizmusok, amelyek túlságosan *informális-orientált* eszközrendszerrel koordinálnak (pl. csoportnormával), megfelelően intézményesített koordinációs mechanizmus, ösztönzési rendszer, interdependens munkakapcsolatok nélkül, a deviáns magatartást általában negatívan értékeli (kivéve, ha a szervezet számára *pozitív csere-lehetőséget* hoz. Például egy tanár, aki jó énekkart hoz létre, biztosabban áll a lábán, ha a tanács az egész szervezet számára anyagilag is honorálja ezt a teljesítményt. Ilyen „deviáns” magatartású lehet például: a tanár, aki levelező szakon végezte el a főiskolát, a kisgyermekes anya, akinek a gyermeke sokszor beteg, a tanár, akinek továbbtanulási szándékai vannak, aki „fanatikus” (magáért az oktatásért és nevelésért csinálja), vagy aki kritikus, újító magatartású.

A státuslétrán lecsúszott tanár, amennyiben, a lecsúszás törekvéseinek, aktivitásának, kritikus szemléletének tulajdonítható, belső feszültséget kelthet. Az ilyen belső feszültségeket *mobilitással* lehet levezetni. Szélső esetben a pálya elhagyását is jelentheti. Bizonyos tanári képzettséggel ez könnyebb: így például a nyelvtanárnál (fordítónak megy), a testnevelő tanárnál (sportolónak megy), a matematika tanárnál (számítógépes területre megy). Azokon a helyeken, ahol új felsőoktatási intézmény nyílik, vertikális mobilitás lehetősége jön létre, amely rontja a tanári kar minőségi összetételét (a jobbak elmennek), de a belső feszültségeket is csökkenti (azok is jobban ki tudják használni a lehetőségeket, akiknek bármilyen problémájuk van az adott tantestülettel).

Viszont azokon a területeken, ahol a tanárok számára rendelkezésre álló vertikális vagy horizontális mobilitás alacsony, az iskolák levezethetetlen belső feszültségektől ter-

hesek. Ezek tanári karára a valós és a nem megalapozott konfliktusok, a nagy fluktuáció, a szakmai színvonal esése, a tanároknak a munkától való elfordulása (pl. a befektetett időben, a szakmai továbbképzésben, a munka színvonalában) a jellemző.

III. Technológia, célrendszer, kontroll

Ebben a fejezetben az iskolai rendszer már előzőekben leírt főbb jellemzői alapján fogjuk tárgyalni a technológia, a célrendszer és a kontrollrendszer közötti alapvető ellentmondásokat.

Deutsch (1968) definiálta a kooperatív csoportcél, amely az egymást kölcsönösen segítő célok rendszerét jelenti. Az iskolában az egyes tanárok oktatási és nevelési céljai közötti kölcsönös összefüggések (a tanárok munkájának egymást segítő, kiegészítő jellege) egy kooperatív célrendszert definiálnak. Kooperatív célrendszer esetén nő a belső kommunikációk száma és minősége (*Deutsch, Guetzkow, Simon* 1955; *Seashore*, 1954; *Bales*, 1970). A kommunikációs rendszer „teltebb” volta (sok a kommunikációs vonal, ezek intenzíven vannak kihasználva, autentikus az áramló információ, a küldő és fogadó hasonlóan értékeli azokat stb.) (*Fischer*, 1979) esetén javult a szervezeti hatékonyság, a résztvevők teljesítménye és a szervezeti légkör (*Likert, Likert* 1961, 1976). Ennek ellenére teljesen egységes tanári és igazgatói viselkedésnek lehet tekinteni az iskolai rendszerek vizsgálatánál azt, hogy senki sem említ (a szakmai értékrendszeren, lelkesedésen, esetleg kulturális hagyományokon kívül) olyan tényezőket, amelyek a kommunikációs rendszer teltebbé válásának irányában hatnának még olyan területeken sem, mint a *szülőkhöz való kapcsolat*, holott kimutatott, hogy a *határvédő* tevékenységben egy személy az elsődleges feladatcsoportját – jelen esetben ez az iskola – védi (*Tushman*, 1972).

Ez a jelenség valószínűleg arra vezethető vissza, hogy

a) a deklarált célrendszer nem tartalmaz olyan jól tisztázott elemeket, amelyek teljesítése egyértelműen mérhető lenne (*Stout*, 1980) és így védelmet jelentene a tanár számára;

b) az igazgató *kettős kötődése* (iskolai és hatósági), illetve ennek aszimmetrikus volta. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az iskolához fűződő kötődése folytán kifelé védi az iskolát. De miközben kifelé bizonyítani próbál (statisztikával, eredményeket produkáló tanulókkal), belül igyekszik megakadályozni azt, hogy a problémák kijussanak az iskolából (külső követelmények formális teljesítésével, a kritikai érzékkel rendelkezők lecsillapításával vagy eltávolításával stb.)

Az anarchikus rendszerek a fent említett irányítási jellemzők esetén *kettős* (külső és belső) defenzívába szorúlnak. Itt érdemes megemlíteni azt az általánosan fennálló törvényszerűségeket, hogy a monopóliumhelyzetben levő szervezeteknél nemcsak a klientúra (tanuló, állami irányítás) kerül kiszolgáltatott helyzetbe, hanem a szervezet tagjai (tanárok, igazgató) is. Azonban szervezeti egység szinten megfelelő védekező játékok fejleszthetők ki (*Jávör*, 1982). Abból a jelenségből, hogy a deklarált és operacionalizált célrendszer (nem is beszélve a reális célokról) jelentősen eltér egymástól (*Kozma*, 1976), valamint abból, hogy az igazgató felfelé való kötődése a *keményebb vonal*, vezethető le, hogy az iskolákban a *kontroll és értékelési rendszer kijátszása az alapvető védekezési mechanizmus*. Ez azért veszélyes, mivel a technológiai folyamatból származó játékok sokkal jobban átalakíthatók a szervezet számára pozitív irányban (*Golembiewski*, 1967; *Gal-*

braith, 1973), mint az értékelési rendszer kijátszásai. (Például az a szakértelem és helyismeret, amellyel egy intézmény decentralizált egységei ki tudják használni a központtól való távolságukat, úgy is megjelenhet, mint a helyi körülményekhez való hatékony alkalmazkodás eszköze – *Selznick*, 1953; *Baum*, 1961.) Ezért valószínűleg a tagok számára is idegesítőbbek és a szakmai hozzáállás, valamint szemlélet szempontjából is rosszabb hatásúak azok a játékok, amelyek a kontrollrendszer kijátszásából származnak.

Az iskolai *technológiának* (ahogyan az iparinak is) vannak kevésbé és jobban *előtérben álló oldalai*. Ez utóbbiak esetében erős a hajlam a háttérbe szorulásra, a perifériára kerülésre. Ilyen például a tanárok általános műveltségének, szakmai tájékozottságának a kérdése. Úgy tűnik, hogy problémát jelent a szemléltető eszközök hiánya. Azt viszont már nehéz eldönteni, hogy ténylegesen milyen mértékű. Elképzelhető ugyanis, hogy a szemléltető eszközök nem megfelelő mennyisége csak *más hiányosságok lecsapódásaiként* jelennek meg, hiszen a tanárok közötti megfelelő együttműködés esetén a tanulók is csinálhatnának eszközöket a gyakorlati órán. Itt már a technológiában rejlő játéklehetőség kihasználása és a tanári szemlélet, hozzáállás kérdése is felvetődik.

Az oktatási és nevelési munka megkülönböztetése a tevékenység egy másfajta felbontása lehet. A technológiában az oktatási munka az, amely számokkal jobban mérhető, maga a folyamat azonban kevésbé ellenőrizhető. Így az a tanár, akinek a szaktárgya eltér az igazgató vagy helyetteseinek tárgyaitól, általában több játéklehetőséggel rendelkezik, mint az, akinek tárgyai átfedésben vannak azokéival. (Ilyen eset lehet például, ha az év végén megbukott diáknál a tanár két heti foglalkozás után be akarja bizonyítani, hogy a foglalkozás eredménytelen volt. Ha az igazgató nem ismeri a tárgyat, akkor a tanár olyan záró kérdéseket is betehet a dolgozatba, amelyek csak az ajánlott anyagban szerepelnek.) A tanároknak az oktatási munkában számos fontos játéklehetőségük van (liberális vagy kemény osztályzás, nehéz vagy könnyű dolgozat), ami nehezen ellenőrizhető.

A nevelési terület, vagyis bizonyos nevelési elvek érvényesítése jobban megfigyelhető, ebből a szempontból a tanár munkája inkább koordinálható. Mivel nevelési szempontból jobban bele lehet nyúlni a tanár munkájába, ezért – az önvédelmi játéklehetőségek miatt – a tanári kar általában jobban tolerálja az oktatás-centrikus igazgatót, mint a nevelés-centrikusat. Mivel az igazgató személyiségétől rendkívül erősen (esetleg döntően) függ, hogy milyen az értékelési rendszer, ezért a jó tanár nem abszolút, hanem relatív fogalom. Míg valamely iskolában egy nevelési elv egy adott igazgató alatt lehet rossz, addig egy más iskolában, egy más igazgató alatt kiváló is lehet.

A nevelési célok hangsúlyozása általában megköveteli az ilyen irányú véleménycserét. Ezek jellemzői:

- mivel a nevelési célokhoz való hozzáállás sokban függ a tanár személyiségétől, otthoni környezetétől, korától, nemétől, ezért az ilyen jellegű vitákban megnyilvánuló konfliktusok gyakran permanensek, nehezen kibékíthetőek;

- minél heterogénebb a tanári kar, annál nehezebben és erősebb konfliktusok közepette fogadja a nevelési célok hangsúlyozását.

A technológiai folyamatban minden változás után ki kell kristályosodnia a lényegi tartalmi jellemzőknek. Egy termelési folyamatban ez viszonylag rövidebb időt igényel, és jól mérhető a megfelelő minőségű termék. Egy oktatási intézményben a minimális idő az, amíg a tanuló végigfut a rendszeren (ez lehet négy vagy nyolc év). Ha ezt az időt nem adják meg, akkor maga a tanár sem lesz képes rendesen értékelni a teljesítményét, nem

tud megfelelően javítani. Ebben az esetben hozzáállása vagy passzív lesz, vagy negatív irányba tolódik el: megnő az igénye a belső játékokra, a statisztikák manipulálására. Azok a törekvések, amelyek arra irányulnak, hogy növeljék a tanári munkába való betekintheséget és objektív értékelési rendszerek kifejlesztését szorgalmazzák, nagyobb ellenállásba ütköznek.

A tanári munka két fő területe a nevelés és az oktatás. Az oktatási munkában egy olyan ellentmondás fedezhető fel, amely mind a nevelési célok elérésére, mind pedig a tantestületi légkörre kihat. Ez az ellentmondás abban rejlik, hogy a tanítás tartalmi oldalával, a leadott anyaggal szembeni követelmények viszonylag alacsony tudásszint mellett is teljesíthetők. Ezért gyakran előforduló jelenség a tanári kar erős rétegzettsége a tudás szempontjából. Viszont a több tudás – jobb tanítás – hatékonyabb nevelés összefüggés az anarchikus technológiáknál nem bizonyítható. A tudás szerinti rétegződés *nem válik funkcionálissá* a szervezetben (nincs olyan objektíve meglevő hatás, amely a tudást elismeretné). A tudáskülönbség függetlenné válhat a szervezet jutalmazási rendszerétől, státuszrendszerétől. De egyéb módon és csak kis valószínűséggel hasznosítható (tudományos fokozat szerzésében, főiskolán történő oktatásban). Éppen ezért a „tudás szerinti rétegződés” változó mentén egy *feloldhatatlan*, nem levezethető merev konfliktus és feszültség-góc épül be a szervezetbe. A szervezet a „tudás szerinti rétegződés” mentén *megmerevedik*. Ilyenkor lépnek be a *nemfunkcionális levezető szerepek*, mint a szakmától a kertészkedés felé való fordulás, magántanítványok felkészítése stb. Ritkább esetben viszont a funkcionális levezető szerepek irányába történik eltolódás (pl. a kiemelkedő tanulókkal való foglalkozás, akár a gyengébbek rovására is) (Freud, 1977).

Minden szervezetben alapvető kérdés a tevékenységek valamilyen mértékű összehangolása. Az anarchikus rendszerekben – habár a jó együttműködés jelentősen növeli a szervezeti hatékonyságot – maga a technológiai főfolyamat csak csekély mértékű koordinációt biztosít. Ezekben a rendszerekben hatékony koordinációt biztosít az output koordináció, vagyis, amikor az outputokkal szemben állítanak fel magas követelményeket (ilyen lehet az alacsony hiányzás, a tanulók aktivitása, tantárgyak iránti érdeklődése, a tanárok rendszeres tapasztalatcseréje) (Gross et al. 1971). Ezzel szemben csak korlátozottan és nem az output koordináció kizárásával alkalmazható az *input koordináció* (például a felvett egyének szakképzettsége, politikai, nevelési nézetei) és a *folyamati koordináció* (viselkedési, öltözködési, fűzetvezetési szabályok stb.).

Amennyiben a folyamat és az input koordináció döntő súlyt kap, akkor:

- az iskolai értékrendszerben elszakad egymástól a jó tanár fogalma a valóságosan is jó oktató-nevelő fogalmától;
- a képzettségi inhomogenitás által okozott belső ellentmondásokat és konfliktusokat a valóságosnál sokkal erősebbnek érzik a szubjektumok (Jávor, 1982);
- az újító, a tudós tanár típus kilóg a sorból, és ezt a közösség negatívabbnak ítéli meg, mint egyébként.

Különösen veszélyes az output koordináció hiánya, ha felborul az input (például szakképzetlen tanárok beállítása következtében), vagy a folyamati koordináció (tanári kar túlterhelése esetén stb.).

IV. Cél, kontroll és értékelési rendszer

Az anarchikus szervezet definiáló tulajdonságai között már volt szó a célrendszer jellemzőiről. Ebben a pontban arról lesz szó, hogy a *célrendszer mellett hogyan működik a szervezet értékelési és kontroll rendszere*.

A célrendszer több fő elemből (oktatás, nevelés, társadalmi munka, adminisztráció) és számos lebontott elemből áll. Ezzel kapcsolatban a következő alapproblémák merülnek fel:

- a célrendszer egyes elemei milyen súllyal szerepeljenek az értékeléskor (a sok társadalmi munka mennyire kompenzálhatja az alacsonyabb oktatási munkát? – A sok társadalmi munka elismerést vívhat ki az iskola számára, vagy mentesíthet más tanárokat);
- a célrendszer egyes elemeit milyen tartalommal töltsék meg. (Egy jól sikerült múzeumlátogatás, amelyen a gyerekeknek csak a harmada vett részt, hogyan minősíthető?);
- ki a jobb tanár, akinél az átlag jobb, vagy aki megtalálja és futtatja a tehetséges gyerekeket? Mit jelent az, hogy valaki többet vagy kevesebbet hoz ki egy adott gyerekanyagból?

Ezt az utóbbi összehasonlítást megnehezíti, hogy eltérő tulajdonságú gyerekekről van szó. Például:

- az egyes osztályokban nem azonos a bejáró tanulók száma;
- a gyerekek a gimnáziumba különböző mértékű hiányosságokkal érkeztek; így az elsősök tanítása nehezebb, mint a magasabb osztályokba járóké.

Az egyik legfontosabb probléma, hogy a *szervezeti klientúra* milyen kontroll lehetőségekkel rendelkezik. Ebből a szempontból megállapítható, hogy az iskolai klientúra általában a *kontroll skála szélső pontjaihoz* van közel, másrészt *mereven rétegezett*. Vagyis, kevésbé beszélhetünk kölcsönös egymásra hatásról; inkább arról van szó, hogy az iskola a *legkeményebb klienshez* alakítja puhább kapcsolatait.

Az iskolai klientúra elemei:

- az iskolának tőle való függése miatt az *irányító hatóság* a legkeményebb kliens-kapcsolata. Itt erősen kiszolgáltatott helyzetben van;
- a *tanulók* nagy toleranciájú, kiszolgáltatott elemek, akikre számos belső feszültség és probléma következménye továbbhárítható, ami általában – szélső esetektől eltekintve – csak bizonyos ellenőrzési pontokon derül ki (tanulmányi verseny, felvételik, de ebben a sokváltozós, kódos rendszerben a „bizonyítvány” utólag könnyebben megmagyarázható) (Weick, 1979);
- a *szűkebb környezet vállalatai*: a vizsgálatok azt mutatják, hogy a vállalati munkaerő-politika még sok kívánnivalót hagy maga után, így ebből az irányból sem erős a nyomás az iskola hatékonyabb tevékenységére.

Ennek a *mereven rétegezett* kontrollrendszernek az egyik negatív következménye az, hogy a főlényben levő szervekkel szemben az iskola kiszolgáltatott, alárendelt tárgyalási pozícióban van, és az ehhez való igazodás miatt lényegesen csökken a tanári beleszólás, ellenőrzés szerepe. Az *igazgató kezébe* olyan, a tanárok által nem ismert *fegyvert* ad, amellyel az, az elvárásokra való utalással, sokszor önkényes módon *megvétőzhat* alulról jövő kezdeményezéseket. Másrészt kikapcsolja a *kontrollrendszerből* a klientúra bizonyos elemeit (tanulók, szülők). Továbbá a kemény külső kontroll megköveteli, hogy az iskola bizonyos védekező mechanizmusokat építsen ki.

A felülről jövő függésbe bele lehet bukni, de azt meg is lehet lovagolni. Így például az igazgató meggyőzi a tanárokat, hogy nem kell annyit buktatni; olyan társadalmi munkát vállal el (a tanárok nevében, de megkérdésük nélkül), amit „fent” jó néven vesznek; a „kegyetlen” függés miatt nem enged kritikát tevékenységéről. Aki a tanári karból egyetértést mutat, felfelé lép az informális hierarchián, aki nem, az lefelé.

Mint az eddigiekből is látható, a kontrollrendszer szélső pontokon történő polarizálódása és merev rétegződése egy *hatástalan kontrollrendszert* s egy diszfunkcionális iskola képét tárja elénk.

A tanári tevékenység kontrollja rendkívül nehéz. Vagy van a tanárnak szakmai elkötelezettsége, hivatástudata, teljesítménymotivációja, és azt a környezet is segíti (jó légkör, demokratikus vezetés), vagy pedig a formális eszközökön alapuló ellenőrzés reménytelen törekvéseivel állunk szemben.

Ha egy tanár felháborodottan kijelenti, hogy szemléltető eszközöket gyárt szabad idejében, nem is tudjuk, hogy igaza van-e, s hogy mi a helyzet voltaképpen: a hobbi és a munka szakadt el egymástól, a hivatástudat lett alacsony; vagy az iskola olyan munkahely lett, ahonnan magát kipihenni jár haza. Mindenesetre, ha nem ismerjük még pontosan a működési mechanizmust, ez a jelenség nem egészséges.

Ha a tanulói átlagot nézzük, az sem mond sokat, hiszen más az átlag a liberálisan osztályozó tanárnál, mint a szigorúnál. Különbözik sem egyértelmű, hogy az átlag- vagy az egyéniség szemlélet-e a helyes.

A szakfelügyelői, az igazgatói és igazgatóhelyettesi óralátogatások alig teszik ki az iskolai órák egy százalékát. És ilyenkor a tanár megpróbál színészkedni. Az olyan órák pedig, ahol a tanulói jelentkezéseket, a helyes válaszokat strigulázták, egyetlen eredményt hoztak: idegesebb lett a tanár.

Itt vissza is jutottunk az előző pontban leírtakhoz: az olyan iskolai rendszerekben, amelyben a *kontrollrendszer deformálódik, a résztvevők viselkedése is ehhez igazodik*: megkezdik *önvédelmi* játékukat.

Az ilyen kontrollrendszerek általános jellemzője a *kettős defenzívába* vonulás. Közben ugyanis a kiszolgáltatott játszik, védekezik, hogy kizárja a hatalom birtokosának azokat a lépéseit, amelyek sértik érdekeit (passzív hatalmi helyzet) (Jávorsky, 1983), a hatalom birtokosának kezéből kiszalad a tényleges irányítás, a koordináció, s marad a tiszta formai oldal: a szubjektivitás, az autokratikus vagy ráhagyó vezetés. A kettős defenzívába vonulással együtt jár (ami felfelé a lojalitás demonstrálását jelenti, lefelé pedig olyan vezetési módszert, aminek a fent is megismert outputjai az előbb említett lojalitást támogatják), hogy eleve alacsony ambícióval rendelkező tanárt vesznek fel, akit, ha elnyomnak sem fog panaszkodni.

Ebben a helyzetben néhány fontosabb következmény állapítható meg:

- az igazgató – kirívó esetektől eltekintve – képtelen nyilvánvalóvá tenni a tanár alkalmatlanságát (neki nincs elég bizonyítéka, a *diákság pedig mint kontrollrendszer nem működik*);

- a tanár nem tudja bebizonyítani alkalmasságát, így sikeres lehet az igazgató általi „kiutálása” (hosszabb ideig kimarad a fizetésemelésből stb.);

- ha az igazgató felfelé lojálisnak mutatkozik, lefelé úr lehet;

- viszont, ha fentről kritikusnak, deviánsnak tűnik, akkor az alsó szint ellenállása, az igazgató kifelé való lejáratása különösen sikeres lehet (például, ha egy „állóvíz” tanári

kárnak nem tetszik, hogy az igazgató a tanítási és nevelési színvonal javítása érdekében változtatni akar). A merev kontrollrendszer és a diszfunkcionális iskola együttesen a pozitív törekvések *intézményesített szankcionálását váltja ki*;

- az igazgató felső szintű politikai és társadalmi funkciói, kapcsolatai mögött eltörpül a tanárok meglevő intézményi védelmének jelentősége;

- ha nem tudni, ki a jó tanár, az sem tudható, ki a jó igazgató. A tanár „jó” vagy „rossz” értékelése igen nagy mértékben az igazgatótól (szubjektív vagy valamennyire kidolgozott és deklarált értékelési rendszerétől) függ: valaki lehet rossz tanár az egyik iskolában, miközben egy másikban jó. Ez viszont már az igazgató helyzetét gyengíti; ami a tanár szempontjából *önként*, az az igazgató szempontjából *hatalmi gyengülés* lehet (visszaérkeztünk ahhoz, hogy az *ilyen rendszer az elnyomót és az elnyomottat is védekezésre kényszeríti*);

- a *kettős defenzíva* alapvető jellemzői azok a játékok, amelyek a szervezetben betöltött pozícióval való „gazdálkodáson” (visszaélésen) alapulnak. A tevékenységet dokumentáló adatok (megfigyelési eredmények, statisztikák) tudatos torzítására irányulnak;

- bizonyos módosító változók hatása: például, ha a tanár szaktárgyai és az igazgató (helyettesei) szaktárgyai nem fedik le egymást, akkor a tanár *játéklehetőségei* jobbak.

A jövedelem több funkciót tölthet be (Lawler, 1971). Ezek közül az egyik az *értékelési funkció*. Az értékelési funkció azt jelenti, hogy a jövedelmek (vagy bérek) nagysága, mások jövedelméhez való aránya, illetve az emelkedés nagysága és mások jövedelememelkedéséhez való viszonya megadja az egyén számára saját tevékenységének, munkájának értéke és elismertsége tudatát.

Ha egy erős kohéziójú csoportról van szó, vagy a csoport egyes tagjai által végzett munka erősen interdependens, akkor a csoporton belül a jövedelmek kiegyenlítésére, vagy bizonyos státuszváltozók (például a kor) mentén történő differenciálásra mutatkozik tendencia.

Mivel az iskolai szervezetben sem az egyik, sem a másik esetről nincs szó, ezért itt a bérek munka szerinti differenciálása irányában történik nyomás (ellenkező esetben a tevékenységtől való visszavonulás figyelhető meg). A jelenlegi iskolai jövedelmi rendszer ezért a következő negatív jelenségeket idézi elő:

- olyan tanár, akinek az átlagnál magasabb az aspirációs szintje, deviánsnak számít, a csoport szélére sodródik („minek hajt, úgysem fizetik meg”);

- a differenciálás fő vonala kor szerint történik, miközben például (már csak alapképzettségük, rugalmasságuk miatt is) lehet, hogy az új tantervi reformok befogadására a fiatalabbak jobban képesek;

- a rendelkezésre álló kis összeg miatt gyakorlatilag már minimális bérkülönbség is erős belső feszültséget kelthet;

- mivel az a tanár, aki többet tesz az oktatásért és nevelésért, nem vagy alig keres többet, az ilyen rendszer a hivatástudatból, a szakmai elkötelezettségből származó teljesítmény-motiváció ellen ösztönöz. Így a tanárban előbb-utóbb győz a „pénz szemlélet”, és beáll a sorba, vagy állandó belső konfliktusokkal, idegeskedéssel végzi munkáját;

- mivel elég ösztönzés nem áll rendelkezésre, ezért inkább az „átlagszemlélet”, mint a tehetségek megkeresése a tanártól elvárt magatartás (az egyik interjú szerint az igazgató megjegyezte, hogy inkább a közepes gyerekeket kellene elvinni versenyekre, mert azok úgysem érnek el eredményt, és a tanárt nem kell jutalmazni érte).

Gyakori jelenség a *funkció nélküli kontroll*. Az iskola fontos helyet foglal el a társadalomban. Ezért fontos a társadalmi kontroll az iskola felett. De ennek van egy veszélyes pontja: minden olyan társadalmi, családi probléma, amely a gyerekekre kihatással van, koncentráltan jelenik meg az iskolában. Ezért kialakulhat (és úgy néz ki, hogy ki is alakult) egy funkció nélküli társadalmi kontrollja az iskolának. Ez pontosan azt jelenti, hogy olyan problémákért is az iskolát okolják, és megoldásukkal az iskolát terhelik meg, amelyek nem ott keletkeznek csak ott tűnnek fel (könnyebb az iskolát tetten érni és ott intézkedéseket hozni, mint a családoknál). Gyakori eset például, hogy a szülőkre tartozó nevelési funkciókat is az iskolára akarják hárítani.

Az ilyen, funkció nélküli kontrollnak két lényeges kihatása lehet:

- növeli a tantestület leterhelését és belső (feloldhatatlan) feszültségeit;
- azokkal a problémákkal (illetve megoldásukkal) szemben is erős ellenállás mutatkozik az iskolában, amelyeknek, ha nem is ott van a gyökerük, de hatásuk ott is csillapítható lehetne (hibás kontrollrendszer esetén a kontrolláló kezéből is kicsúszik a hatalom).

A tanárok szeretik az autonómiát. Ezért az értékelési rendszerrel kapcsolatban ellentmondásos ígénnyel lépnek fel:

- egyrészt ellenállnak minden olyan kidolgozott pontrendszernek, amelyik megpróbálja viszonylag következetesen és objektíven mérni a tevékenységüket; az ilyen ellenállásnak táptalajt ad az, hogy a tanári munka nehezen megfogható, mérhető, sok egyedi vonást tartalmaz;
- annak ellenére, hogy a tanárok nem szeretik, ha jól átlátható, elemezhető a tevékenységük, azt szeretnék elérni, hogy értékelésük és másokkal való összehasonlításuk megfeleljen a valóságnak.

Ezért (valószínűleg) azok az iskolai rendszerek működnek jobban,

- amelyek a tanárokat jobban bevonják a vezetésbe;
- az értékelést, az egyes tanárok munkájának elemzését nyíltabban, bizalmas légkörben, közösen vitatják meg;
- a kontrollrendszernek az előzőekben említett hiányosságait csökkentik;
- a tanárok értékelésének szempontjai ismertek, közösen kialakított a kritériumrendszer;
- az iskolai vezetés munkája következetes;
- a tanárok munkájának értékelése, elismerése nem ütközik a professzionális normákkal, szemlélettel (Goss, 1961).

Végül fontos megemlíteni, hogy minden értékelési rendszer implicit módon tartalmazza azokat a feltételek, amelyek között a munka végezhető. Ezért azok a kívülről jött értékelési szempontok, amelyek nem veszik figyelembe az iskola felszereltségét, tanári, tanulói összetételét, még a jó kezdeményezések esetén is erős ellenállást válthatnak ki az iskolákban. Mivel kevés olyan statisztika van, ami nem szépíthető, és mivel az iskola sok felső kezdeményezést meg tud bizonyítani passzív hozzáállásával (vagyis nem próbálja ki a saját befogadó készségét az újhoz való pozitív hozzáállás szerint igazítani), ilyen módon is gyengülhet a kontrolláló szervek hatalma.

*

A fentiekben kísérletet tettünk az iskolai rendszerek szervezetszociológiai leírására. Ennek során áttekintettük a technológiát, a formális és informális hierarchiát, valamint a cél- és kontrollrendszert. Az eddigiekben számos kutató próbálkozott azzal, hogy saját nézőpontjából, kutatási eredményeire alapozva az iskolák működését feltárja. Nem kívántuk ezeket a modelleket, elemzéseket megkérdőjelezni. Sokkal inkább őket elismerve és rájuk támaszkodva szerettük volna az eddigi eredményeket új szemponttal gazdagítani.

Az általunk ismertetett modell csak vázlatos leírása az iskolai szervezetnek. Azzal próbálkozik, hogy utat nyisson az iskolai rendszerek *érdek-, hatalom- és konfliktus*-struktúrájának és folyamatainak szervezetszociológiai feltárására, elemzésére.

IRODALOM

1. Baum, B. H.: Decentralization of authority in a bureaucracy. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, Inc. 1961.
2. Beer, M.: Organization change and development. Santa Monica, California: Goodyear Publishing Company, Inc. 1980.
3. Bennis, W. G.: Changing Organizations. New York: McGraw-Hill, Book Company. 1966.
4. Carlson, R. O.: Adaptation of educational innovations. Oregon, University of Oregon, 1965.
5. Cartwright, D., Zander, A. (eds): Group dynamics. New York: Harper and Row, Publishers, 1968.
6. Cohen, M. D., March, J. G., Olsen, J. P.: A garbage can model of organizational choice. Administrative Science Quarterly, 17, 1972, March, 1–26. p.
7. Cohen, M. D., March, J. G.: Leadership and ambiguity. New York: McGraw-Hill Book Company, 1974.
8. Collins, B. E., Guetzkow, H.: A social psychology of group processes for decision-making. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1964.
9. Corwin, R. G.: A sociology of education. New York: Appleton-Century-Crafts, 1965.
10. Corwin, R. G.: Education in crisis. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1974.
11. Coser, L. A.: The functions of social conflict. New York: Free Press: London, Collier-MacMillan, Ltd. 1964.
12. Cummings, L. L., Schwab, D. P.: Performance in organizations Glenview, Ill., Scott, Foresman and Company, 1973.
13. Danet, B.: Client-organization relationships. In: Nyström, H.: Creativity and innovation. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1979.
14. Deutsch, M.: Communication in cooperative and competitive groups. In: Cartwright, D., Zander, A. (eds): Group dynamics. 1968.
15. Dubin, R.: Handbook of work, organization and society. Chicago: Rand McNally College, Publishing Company, 1976.
16. Etzioni, A. (eds): A sociological reader on complex organizations. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1969. Second Edition (1961)
17. Freud, S.: New introductory lectures on psychoanalysis. London, Penguin Books, 1977.
18. Golembiewski, R. T.: Organizing men and power. Chicago: Rand McNally and Company, 1967.
19. Goss, M. E. W.: Influence and authority among physicians in an outpatient clinic. American Sociological Review, 26, 1961, 39–50 p. In: Etzioni, A. (eds): A sociological reader complex organizations. 1969.
20. Gowler, D., Legge, K.: Participation in context: Towards a synthesis of the theory and practice of organizational change. Part I. Journal of Management Studies. 15, 1978, 2, 149–175. p.
21. Gross, E.: Universities as organizations: a research approach. American Sociological Review, 33, 1968, August, 518–544. p.
22. Gross, M., Giancquinta, J. B., Bernstein, M.: Implementing organizational innovations. New York: Harper and Row, Publishers, 1971.

23. Guetzkow, H., Simon, H. A.: The impact of certain communication nets upon organization and performance in task oriented groups. Management Sciences, I, 1955 April–July, in: Rubenstein, A. H., Haberstroh, C. (eds): Some Theories of Organization, 1960.
24. Herzberg, F.: Work and the nature of man. London: Staples Press, 1968.
25. Heydebrand, W. V. (eds): Comparative organizations. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc. 1973.
26. Homans, G. C.: Social behavior. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1974. Revised Ed.
27. Jávör I.: A szervezetek döntési folyamatainak szociológiai vizsgálata. Budapest: Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Doktori értekezés. 1982.
28. Jávör I.: Kísérlet az informális kapcsolatok tipológiájának kidolgozására. Ergonómia. 1984/3.
29. Jávör I.: Tantestületi légkört befolyásoló szervezeti szintű változók. Budapest, OKI, kézirat, 1982.
30. Jávör I.: Erdek, hatalom, viselkedés. Vezetéstudomány, 1983, 3.
31. Kozma, T.: Szervezetkutatás az iskolában. Budapest, MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1976.
32. Lawler III. E., E.: Pay and organizational effectiveness. New York: McGraw-Hill Book Company, 1971.
33. Leavitt, H. J.: Managerial psychology. Chicago: University of Chicago Press, 1967. Second Ed. (1958)
34. Lewin, K.: Csoportdinamika. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1975.
35. Likert, R.: New patterns of management. New York, McGraw-Hill Book Company, Inc. 1961.
36. Likert, R., Likert, J. G.: New ways of managing conflict. New York: McGraw-Hill Book Company, 1976.
37. Litwin, G. H., Stringer, R. A. Jr.: Motivation and organizational Climate. Boston: Harvard University Press. 1968.
38. Makó Cs.: Az érdekegyeztetés és a cselekvési egység az üzemben. Társadalmi Szemle, XXXII. 1977. 7–9. 58–68. p.
39. March, J. G., Olsen, J. P.: Ambiguity and choice in organizations. Bergen Universitetforlaget 1976.
40. Mechanic, D.: The growth of bureaucratic medicine. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1976.
41. March, J. G.: Handbook of organizations. Chicago, Rand McNally, 1965.
42. Milstein, M. M.: Schools, conflict and change. New York: Teachers College, Columbia University, 1980.
43. Nyström, H.: Creativity and innovation. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1979.
44. Nyström, P. C., Starbuck, W. M.: Handbook of organizations. Vol. 11. Oxford University Press, 1981.
45. Owens, R. C.: Organizational behavior in schools. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc. 1970.
46. Pellegrin, R. J.: Schools as work settings. In: Dubin, R.: Handbook of work, organization and society. Chicago, Rand McNally College Publishing Company, 1976.
47. Perrow, C.: The analysis of goals in complex organizations. American Sociological Review. 26, 1961, December, 854–866. p.
48. Pfeffer, J., Salanczik, G. R.: The external control of organizations. New York: Harper and Row Publishers, 1978.
49. Pfeffer, J.: Power in organizations. Marshfield, Mass., Pitman, 1981.
50. Riesman, D.: A magányos tömeg. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 1968.
51. Scott, W. G., Mitchell, T. R., Peery, N. S.: Organizational governance. In: Nyström, P.: Handbook of organizations Vol. 11. Oxford University Press, 1981.
52. Seashore, S. E.: Group cohesiveness in the industrial work group. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan, 1954.
53. Selznich, P.: TVA and the Grass Roots. University Press of California, 1953 (1949)
54. Simon, H. A.: The architecture of complexity. General Systems. X, 1956, 63–77. p.
55. Simon, H. A.: On the concept of organizational Goal. Administrative Science Quarterly, 9, 1965, June, 23. p.
56. Sproul, L., Weiner, S., Wolf, D.: Organizing an anarchy, Chicago and London: University of Chicago Press, 1978.
57. Stogdill, R. M.: Handbook of leadership. New York, Free Press, 1974.

58. *Stout, R.*: Management or control. Bloomington: Indiana University Press, 1980.
59. *Tushman, M. L.*: Special boundary roles in the innovation process. *Administrative Science Quarterly*, 22, 1977 December, 587-606. p.
60. *Vroom, V. H.*: Work and Motivation. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1967.
61. *Watson, G.*: Change in school systems. New York: National Training Laboratories, N. E. 1967.
62. *Weick, K. E.*: Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1976, March, 1-20. p.
63. *Zaltman, G., Duncan, R., Holbek, J.*: Innovations and organizations. New York: John Wiley and Sons, 1973.

BÉKÉS MEGYE ISKOLAÜGYÉNEK FEJLŐDÉSTÖRTÉNETE

I.

Békés megye újratelepítés előtti századainak népoktatásáról meglehetősen gyér ismereteink vannak. Honfoglaló őseink vallási reinkarnációja, a kereszténység elterjesztése a mi vidékünkön kíméletlen politikai küzdelmekkel vegyült.

Az itt letelepedett *Csolt* nemzetség tagjainak ellenállása, legkeményebben a Békés várából kiinduló *Vata* (1046), de még fia *János* (1060) is, hosszú ideig dacoltak a kereszténységgel, szívosan ragaszkodva az ősközösségi szabadság anakronisztikus maradványaihoz,¹ élve retrográd szokásaikkal (pl. áldozatok, bálványimádás). Ez a lázadás végül is a történelem kényszerű logikájának megfelelően a kereszténység győzelmével végződött. Következésképpen csak a 12–13. században jelenhetnek meg a Körösök táján az első monostorok (Gerla, Töke, Csolt, Gyula)², amelyekben már kezdetleges *iskolaszerű tanítás* folyt. Ennek keretében elsősorban a papi utánpótlást biztosították. „Frater lektor” a neve a tanítással is foglalkozó lelkészeknek. Csak ritkán sajátította itt el néhány eszesebb jobbágygyerek (az egyéb munkák mellett) legalább az olvasást. A később létesült plébániai iskolákban (14–15. sz.) lényegében a vallás elemeire oktatták az ifjúságot.

A mezővárosi hálózat kiépülésének (15. sz.) következményeként a plébániai iskolák rendszere elterjedt. Megyénkben Gyula (1508), Békés (1552) és Békésszentandrás az első ilyen (katolikus) iskolák székhelye. A kereskedelmi utak meghatározták a települések fejlődését. A humanista műveltség térhódítása folytán erősödött a világi életre való kitekintés az iskolai anyagban. A plebános mellett már önálló pedagógus, az ún. „ludi magister”, azaz „iskolamester” alkalmazása jelentette a *tényleges iskola kialakulása* felé történő elmozdulást. Az ilyen jellegű fejlődésnek főleg *Mátyás* király (1458–1490) reneszánsz pedagógiai gondolatai és intézkedései adtak lendületet. Az iskolai nevelés realitásáról – az általános igényt is kifejezve – így szól: „Mert sem azok nem valamennyien kiváló szellemű emberek, akiket ügyesen és gondosan neveltek, sem azok nem valamennyien tompa és nehéz elméjűek, akik ilyen nevelés híjával vannak”.³

¹ Követeket küldtek Béla királyhoz „a régi rettenetes ígével”: „Engedd apáink szokását, hagyj pogányul élni. Megkövezzük a püspököket, kihányjuk a papok belét, megfojtjuk a deákokat, felakasztjuk a dézsmálókat, lerontjuk az egyházakat (ti. templomokat), összezúzzuk a harangokat”. = *Marczali Henrik*: Magyarország története az Árpádok korában. (II. köt.), Bp. 1896. 86.

² Vö. *Szentkereszty Tivadar*: Békés vármegye népoktatásának története. Gyula, 1932. 5.

³ Idézi *Mészáros István*: Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 101.

A népoktatás ügyét biztosító lendület azonban megtörik a nagy nemzeti tragédia, a mohácsi vész (1526) után. A hanyatlás megyénkben is tapasztalható. Csak a 16. sz. közepe táján kel új életre a *békési (1552) és a gyulai (1543) iskola*, elsősorban a protestantizmus gyors hazai terjedése következtében. A hitújítók az egyház megformálása mellett társadalmi változásokat is akartak. Ennek egyik eszköze az anyanyelvre fordított Biblia olvasásának megtanítása. Az iskolai munkát, az olvasás belső igényét, egyéni meggyőződésből fakadó motivációját a reformáció alapeszméje hatásosan szolgálta.

Megyénkben *Szegedi Kis István (1543–1545)*, *Sztárai Mihály (1554)*, *Szibolthi Demeter (1560–1562)* és *Szikszai Fabricius Demeter (1558–1561)* jeleskedtek – mint protestáns prédikátortanítók – a *gyulai iskola* „pietas” szellemének⁴ és humanisztikus műveltségértalmának megalapozásában. Igen érdekes és tanulságos *Szikszai Fabricius Demeternek* „A gyulai protestáns főiskolát dicsőítő egykorú versezete”, amelyet 1563-ban írt latinul, *Wittenbergben*. Visszaemlékezik⁵ gyulai tanítóskodására, a gyulai iskola nevelő hatására. Tekintve, hogy megyénkben ez az *első* – ez ideig magyarul szinte ismeretlen – pedagógiai tartalmú iskolaleírás, felidézzük néhány fontosabb megállapítását:

„Gyulán mintegy fellegrvárban találhatók a tudománynak és erkölcsöknek pártfogói, itt van mindezek legfőbb központi ereje és székhelye. Már gyermekkorban átadja (beoltja) a tanulás kötelezettségét, igazolva ezzel a művelt iskola jogát és dicsét. Az iskola közismert kiválósága, tudásom legfőbb pillére; később is nagy felelősségérzetet rótt reám. – Fiataljaidat megfelelő tudással vétezed fel, s a képzett (művelt) férfiakat anyagiakban (tisztességes fizetés, ösztöndíj) halmozod el. Megtanítod, hogy a hazát értelemmel és bátor fegyverekkel kell oltalmazni.”

A másik, a *békési református iskola* szintén jó hírnévnek örvendett. Különösen az 1567-es debreceni zsinat cikkelyeinek ösztönző hatására bontakozik ki.⁶ Az iskola felett kizárólag az egyház rendelkezik. A tanítók kötelesek egyházi szolgálatot is ellátni. És fordítva, a protestáns lelkészek csak 1–2 évi iskolarektori tevékenység után szenteltettek pappá. A *békési partikuláris főiskola* kiváló rektorai ebben az időszakban: *Ozorai Imre (1523–1530)*, *Szegedi Kis István (1552)*. *Litterati (Turi) Lukács és Szegedi Lőrinc (1562–1567)* voltak. Ők már preceptorok⁷ közreműködésével tanítottak. Ezeknek a mezővárosi iskoláknak a színvonala és látogatottsága a tanítást végző személyek felkészültségétől függött. A tananyag és módszer is ennek függvényében változott.⁸

A gyulai és békési mezővárosi iskolák, „parasztgimnáziumok” mellett megyénk más településén *kisiskolák* létesültek. A 17. században pl. *Békéscsabán* (1610-ben Várkonyi Sámuel a tanító, 1657 = Nagybányai Mátyás), *Dobozon* (1625 = Marosy András, 1634 = Debreceny István, 1665 = Szekeres Bálint), *Gyomán* (1675 = Várhelyi Mihály).⁹

⁴ Az őszintén átélt, belülről fakadó vallásosság, a felebaráti szeretet szellemének szétáradása.

⁵ A latin nyelvű költeményt *Haan Lajos* közli = Békés vármegye hajdana, Pest, 1870. 182–184. Az idézett részletet *Margócsi Gyula* ny. főiskolai nyelvtanár fordította. Uo. 182.

⁶ A 16. században tartott magyar református zsinatok végzései. Idézi *Mészáros István*: i. m. 251. (Kiss Áron, Bp. 1888. alapján.)

⁷ Az elemi ismereteket már tudó nagydiák („preceptor”), aki később gyakran tanító vagy pap lett.

⁸ A bizonyára jellemző országos iskolai rendet tükrözi az egyik egyházi tilalom: „A nős tanítók ne tartsanak diákokat feleségük szolgálatára, és ne is parancsoljanak az asszonyok többet az iskolában, mint maguk a rektorok”. (L. 6. jegyzet.)

⁹ Vö. *Szentkereszty Tivadar* i. m. 6–10.

Az iskoláztatás eme korszakán azonban szétárad a török hódoltság és a folytonos harcok bénító sötétsége. Több mint száz éven keresztül pusztítás, nyomor és üldöztetés által szenved megyénk lakossága. 1698-ban például a Körösök vidékén a gyulai helyőrségen kívül csak Békésen lakott 10 ember.

II.

Az újratelepülés századának, a 18. század iskolahálózatának kiterjedélyesedése feltűnően gyors ütemben történik Békés megyében. A vármegye (és tisztkara) hivatalosan 1715-ben alakul meg. 1716-ban már 21 település éled újjá,¹⁰ összesen mintegy 2 700 lakossal. Száz családon felül csak Békésen (163 cs.), Szeghalmon (109 cs.), valamint az 1722-ben újratelepült Szarvason (300 cs.) laktak. A falvak – visszavándorló és újtelepes – lakossága általában református hitközséget alkot; néhány katolikus és evangélikus egyházközség is létesül. Csaknem kivétel nélkül, letelepedésükkel egy időben – saját vallásuknak megfelelő – iskolát is létesítenek. A korabeli feljegyzések szerint már „a tanítót is hozták magukkal”.

Békés megyében a 18. századi új iskolákat alapító tanítók nevét megbecsüléssel említhetjük: *Dályai János* (Mezőberény, 1700), *Kabai Dániel* (Békés, 1711), *Perény G. (?)*, (Vésztő, 1711), *Deák János* (Gyula, 1714), *Sághy József* (Gyula, 1716–29), *Matthiades Lőrinc* (Békéscsaba, 1718–22), *Nagy Istvánné* (Békés, 1720), ő az első nő-tanító megyénkben, *Grenerczius János* (Mezőberény, 1722), *Deutschensmied Dániel* (Szarvas, 1723–26), *Zámbo István* (Endrőd, 1731), *Dénes Sándor* (Orosháza, 1744), *Mravik Péter* (Tótkomlós, 1746) stb.¹¹ Az általuk létesített iskolák jelentősen átalakultak, változtak, fejlődtek – több mint 200 éven keresztül. Érdemük, hogy megalapozták megyénk mai iskolakultúráját.

Égészen korán feltűnnek megyénkben a tanítónők. A református községek ugyanis a leánygyermekek tanítására inkább nőpedagógusokat alkalmaztak már a 18. sz. első harmadában. [Például: Békés, Füzesgyarmat: *Beke Istvánné* (1743–48), *Nagy Mihályné* (1750–54), *Szűcs Györgyné* (1754–67).]

E korszak iskoláinak, főleg a kisiskoláknak a magyar nyelvű tananyaga az úgynevezett „katekizmus-ábécéskönyvek”. A vallási ismeretek nyújtása közben írás-olvasást és éneklést tanítottak. A reformátorok vallási tanításuk lényegét – a könnyebb tanulhatóság céljából – kérdés-felelet formájában összeállított katekizmusba (kátéba) írták-szerkesztették össze.

Egy fontos korabeli didaktikai fogalmat azonban tisztán kell látnunk. Nevezetesen, akkor, az „írás-olvasást” nem az olvasásnak meg az írásnak is külön-külön megtanítása jelentette, hanem csak az írott szöveg, az írás olvasni tudásának elsajátíttatása. A mai értelemben vett írás tanítását tehát nem kapcsolták hozzá. A kisiskolák tanításában általános volt ez a minimális igény. Az írás nehezebb mesterségét még a tanítók mindegyike sem ismerte egészen. Az egyik ábécéskönyv megjegyzése is erre mutat: Ebből „valami jó mo-

¹⁰ Füzesgyarmat 82, Szeghalom 109, Vésztő 36, Körösladány 37, Békés 163, Doboz 29, Gerla 20, Gyula 37, Gyulavári 7, Gyula 22, Ücsöd 20, összesen 564 család. Vö. *Szentkereszty Tivadar* i. m. 10.

¹¹ Vö. uo. 10–15.

dort (ti. módszert) és segítséget vehet még a gyenge értelmű tanító is, aki még az írásban sem fölötte gyakorlotta magát.”¹²

A latin nyelv tanítása, olvasása azonban – felekezeti különbség nélkül – szinte minden fiúiskolában folyik. Noha a legelesebb gondolkodók ezt – éppen a parasztnép érdekében – erőteljesen helytelenítik. Ugyanakkor hangoztatják az anyanyelven (nemzetiségi nyelven) való olvasnitudás fontosságát. „Ha valaki többre nem mehet, bár csak a maga születési nyelvén tudja olvasni az írásokat, csak ezzel is nagy sok jóra segítheti magát.”¹³

Békés vármegye legtöbb református iskolájában az olvasást a „*Debreceni Ábécé*”-ből tanították (kb. 1681-től 1805-ig). A nagyobb iskolák *Bahil György* iskolamester 1726-ban kiadott könyvét is használták. Ez latin, német, magyar, „tót” és szlovák nyelven, azaz szinkronban dolgozta fel a tanítandó ismereteket. A vallás anyagán túl már reális ismeretekkel is foglalkozott és „sok képpel van díszítve”,¹⁴ a szemléltetésre való törekvés jeleként. A tananyag a környezeti ismeretekkel tovább bővült. A 18. sz. közepén kezdte tanítói munkáját Gyulán *Petik Ambrus* (1711–1790). Negyven évi tanítási tapasztalatai, személyes megyebeli utazásai alapján írta „*Békés Vármegye Leírása*” (1784) c. iskolakönyvét.¹⁵ Ebben a megye három mezővárosának (Békés, Gyula, Szarvas) és 16 falusi településének szisztematikus ismertetését adta – a kor divatos módszere szerint – kérdés-felelet formájában. Didaktikai szándékát így összegezte:

„Igen szükséges tudnunk a született földünknek fekvését, állását, városait, falu helységeit, azoknak lakosait, a nemzeteknek különbségeit, azoknak vallásait, a földnek termékenységét. Emellett ezen Tartománynak folyó vizeit, erdeit, legelő mezeit, nád termő réttyeit, és mindenféle marhának, sőt még némely vadaknak, és mind égi, s mind földi, házi szárnyas állatoknak és madaraknak az embereknek hasznára való bőv szaporodásait; melyek. . . a mi gyenge elménk megvilágosítására rend szerént megmagyaráztatnak.”¹⁶

Petik Ambrus saját munkahelyét, a gyulai magyarvárosi római kat. triviális iskolát „deák oskolának” nevezte, „kiből föllebbvaló tudományok tanulására nagyobb oskolára kelvén sokan mind papi méltóságra, mind pedig világi tisztségre jutottak”. Azt is megtudjuk írásából, hogy Gyulán az ő idejében már öt iskola volt, s hogy azokban a több nemzetiségű lakosság gyermekei „a magok anyanyelvén és megkülönböztetett Nemzeti Oskolában taníttatnak”.¹⁷

Figyelemre méltó *Petik* metodikai ajánlása: „Miként a ház is csak akkor erős, ha alapos fundamentuma vagyon, az ország és világ ismerete is fogyatékos, gyenge, kevesetérő a született föld ismerete nélkül. Előbb a közelünkben levő ismeretek, aztán a messzebb esők, előbb a született ház, a helység, a határ és vármegye, aztán a haza és a világ egyéb része.”¹⁸ A képzett és gyakorlott pedagógus tapasztalatai, bölcsessége sűrűsödik a koncentrikusan bővülő ismeretátadás maradandó elvének megfogalmazásában.

¹² *Félegyházi Tamás*: A keresztényi igaz hitnek részeitől való tanítás. Debrecen, 1583. p. 5.

¹³ *Misztótfalusi Kis Miklós*: Zsoltáros Könyv, Előszó, 1686. Idézi *Mészáros István* i. m. 382.

¹⁴ *Vö. Szentkereszty Tivadar* i. m. 20–21.

¹⁵ *Petik Ambrus*: „Békés Vármegye Tartománnya Földének Leírása. . .” Gyula, 1784. Kiadta: Erkel Ferenc Múzeum, Gyula, 1961.

¹⁶ I. m. uo. 12.

¹⁷ Uo. 24.

¹⁸ Uo. 5.

III.

Megyénk tanügyi helyzete a helytartótanács 1771/72. évi összeírása alapján — az országos átlaghoz viszonyítva — elég jónak mondható. A teljes keresztmetszetet reálisan és sokrétűen tárja fel a conscriptio végrehajtása —, az 1777-es *Ratio Educationis* előkészítő megyei összeírás. Ez kiterjed az iskolák számára, az iskolai oktatás tartalmára. Tartalmazza a tanuló adatait, a tanítók számát és sekélyes jövedelmét.¹⁹ A 19 település adatait felvevő munka alapján megállapítható, hogy megyénkben már 44 tanító dolgozott. Helységek szerinti megoszlásuk az iskolák elterjedésére, nagyságára is utal.

1. kimutatás²⁰

Nagyságrend	A település megnevezése	Száma	Összes tanító
1 tanító	Köröstarcsa, Endrőd, Kétegyháza, Vári	4	4
2 tanító	Füzesgyarmat, Szeghalom, Vésztő, Körösladány, Komlós, Öcsöd, Szentandrás, Szarvas, Gyoma, Doboz	10	20
3 tanító	Orosháza, Berény, Békés	3	9
4 tanító	Csaba	1	4
7 tanító	Gyula	1	7
Tanítót tartó települések száma:		19	44

A 26 iskolából két tanítót tíz helyen, általában a tanulóifjúság nemek szerinti külön tanítása miatt alkalmaznak, 3–7 tanítót pedig a helység lakosságának vallási és nemzeti megoszlása okán foglalkoztatnak (Gyula, Békés, Berény, Orosháza). A viszonylag kielégítő megyei állapotok érzékeltetésére megemlíjtük, hogy az ugyanezen jellegű összeírásban a szomszédos Csanád vármegyében 12, Borsodban 4, Máramaros megyében pedig csak 3 iskola, illetve tanító szerepelt. Megyénkben a fenntartó egyházközségek szerinti felekezeti iskolamegoszlás: református 13, ág. h. ev. 6, róm. kat. 5, gör. keleti 2, összesen 26 iskolaegység. Egy tanító átlagosan 90–100 gyermeket tanít 1772-ben. A Békés megyei iskolákba járó gyermekek aránya a következőképpen viszonyul a 15 éven aluli népességhez:

¹⁹ Az eredeti anyagot először a szerző kutatta és dolgozta fel. Lelőhelye a Békésmegyei M-i Levéltárban: Békés vármegye nemesi közgyűlésének iratai, 40/1772. A latin szöveg fordítása alapján készült tanulmány — Békés vármegye tanügyi helyzete az első Ratio Educationis (1777) korában. *Tóth Lajos*, Békési Élet, 1978. 1. sz. 17–35.)

²⁰ Vö. i. m. 222.

2. kimutatás²¹

Megnevezés	15 éven aluliak	Iskolába járók	%
Fiú	4 494	1 515	34
Lány	4 642	943	20
Összesen	9 136	2 458	27

Az ország 25 százalékos iskoláztatási helyzetéhez viszonyítva, a Békés megyei helyzetkép jobbnak mondható.

Az összeírás minden iskola és tanító vonatkozásában érinti a tanított tárgyakat. A *tananyagot* nem részletezi, csupán felsorolja a tanítandó önállóbb tárgyköröket. Természetesen – miként országszerte –, Békés megyében is általában alsófokú népiskolákban folyik a tanítás. A tartalmi munka szempontjából azonban ezek nem egységesek. Motiválja tananyagukat a felekezeti és nemzetiségi hovatartozás, amely megyénkben meglehetősen differenciált volt. Ennek megfelelően az alsófokú oktatásban három szintkülönbség tapasztalható. Legelső fokon általában csak az olvasás és a vallás tanait tanítják. A többségi alsófokú népiskolában – az előzőeknél magasabb színvonalon – az olvasás mellett már külön írást, néhol még számtant is oktatnak. A népiskolák (harmadik) magasabb fokán – főként a mezővárosokban – az előzőeken túl a grammatika elemei is szerepelnek a tananyagban. (Ez főként a latin nyelv alapjainak megismertetését jelenti.) Ezek az ún. „deákos iskolák”.

A fenti kategorizálással egybevetve Békés megye iskoláinak tanítási anyagát, a következő megállapításra jutottunk. *Tipikus alsófokú – de középszinten elhelyezkedő – népiskolai oktatást* lát el 14 iskola (54 %). Tárgyai: olvasás, írás, számtan, és „saját vallású hittan”. Az egyes iskolák azonban szinte minden esetben különböznek egymástól. Még az azonos tárgyakat is másként tanítják a tanító hozzáértésétől függően. De változik az elemi ismeretek struktúrája is: például Berényben még történelmet, Csabán „szláv olvasást”, Gyulán zenét is tanítanak. A dobozi iskolában viszont számtant nem.

Békés megye többi 12 iskolájában (46 %) a fentieknél fejlettebb szinten folyt a tanítás. Ennek főleg a grammatikatanítás volt a jellemzője, az olvasás, írás, számtan és a vallástani ismeretek nyújtása mellett. A minőségi különbségek ezen a fokon is megtalálhatók. Egyes iskolákban további *tantárgyak* alapjait is tanítják; például Gyulán, Békésen és Vésztőn földrajzot, Komlóson történelmet. Szentendrén és Váriban ugyanakkor nem tanítanak számtant. A lányok művelődésével szemben támasztott követelmények – a kor társadalompolitikai megítéléséből eredően – mindenütt alacsonyabbak voltak. Ahol önállóan folyt a lányok tanítása (12 település) ott általában csak olvasás, vallás és egyházi ének szerepelt az iskolai tananyagban.²² Eltérés tapasztalható Vésztő, Orosháza, Öcsöd és Gyoma leányiskoláiban (osztályaiban), ahol számtannal, Gyulán pedig történelemmel egészült ki a tananyag.

²¹ Uo. 25.

²² A lányokat külön tanítják: Füzesgyarmat, Szeghalom, Vésztő, Körösladány, Komlós, Orosháza, Öcsöd, Szarvas, Csaba, Békés és Doboz iskoláiban. Vö. uo. 24.

A tanítás *módszerére* vonatkozó utalást a conscriptió alig tartalmazott. „A tanítás túlnyomóan patriarchális lehetett, biztos módszeres elvek nélkül, amelyeknek elsajátítására alig nyílt alkalom.”²³ A megyei összeírás alapján csak sejteni lehet az iskolákban használatos módszereket. Ilyen jellegtelen megfogalmazásokkal találkozunk: A tanító „szorgalmasan tanít”, vagy munkája „meglehető”. Módszere „a legegyszerűbb” (Doboz, Tarcsa), „egyszerű” (Békés, Füzesgyarmat). A vésztői leírás „minden eddiginél jobb módszerrel” említi. Berényben „koruknak és értelmi képességüknek megfelelően tanítanak”, hasonlóképpen Gyomán is. Ez utóbbi iskolákban ugyanis az úgynevezett „debreceni módszerrel” (azaz gyakorlatiasan, a négy számtani alapművelettel) folyt a tanítás.

A „debreceni módszer” a református iskolákban terjedt el, ahová leggyakrabban a „Debreceni Kollégiumból” jöttek el az iskolarektorok. Innen hozták magukkal „a számvetés mesterségének” (az aritmetika és a geometria) tudományát. *Maróthy György* útmutatása (1743) szerint ugyanis „azoknak, akik gyermekeket tanítanak, igen jó volna tanítványaikat mentül hamarabb lehet, az aritmeticára fogni: mert tapasztalásból mondhatom, hogy arra már öt s hat esztendőskorában alkalmas a gyermek; csak hogy nem dérrel-dúrral, hanem játék módjára kell apródonként elejébe adni. Sőt, semmit sem fog meg könnyebben, ha csak valami elméje van, nem lehet pedig kimondani, mely igen hasznos a gyermeki léleknek élesítésére az aritmetika és, ha lehet a geometria. Így szokik legjobban a gyermek arra is, hogy minden dolgában magára vigyázó, rendszerető, és amint hívják punctualis (pontos) legyen, melyre igen nagy szüksége van a mi embereinknek.”²⁴ *Maróthy* korszakos jelentőségű útmutatását azonban csak kevés, jobb felkészültségű iskolarektor alkalmazta. Egyébként a többségében fogyatékosan képzett (vagy képzetlen) tanító ösztönös átadási és utánzási képessége, leleményessége, verbalizmusa és a helyi adottságok (pl. roppant zsúfoltság a tantermekben) szabták meg az iskolai foglalkozás módszerét, a tanítási eljárás menetét megyénkben, a 18. sz. vége felé – a Ratio Educationis korszakában.

IV.

A fenti vázlatos elemzés alapján ismertetett tanügyi premisszák tanulságait szinte szillogisztikus következetességgel érvényesíti *Tessedik Sámuel iskolaszervező-reformáló munkásságában*, aki Szarvason 1767-től dolgozik lelkésszi, tanítói, iskolaigazgatói minőségben. Mint az evangélikus iskolák dékánja (megyei főfelügyelője), jól ismeri Békés megye egész oktatásügyét.²⁵ Kora feudális népoktatásának helyzetéről – a Ratio Educationis és a vármegye hivatalos, kissé megszépített véleményétől eltérően – igen lehangoló tapasztalatokat örökít ránk. Az iskolák, tantermek állapotát dologházhoz sőt „sötét tömlöc-höz” hasonlítja.

²³ *Fináczy Ernő*: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. Bp. 1899. I. köt. 255.

²⁴ *Maróthy György*: Arithmetica vagy számvetésnek mestersége. Debrecen, 1743. (és 1763, 1782.) Idézi *Mészáros István* i. m. 535.

²⁵ *Tessedik Sámuel* – mint megyei ev. iskolafelügyelő – a következő települések iskoláit látogatta: Komlós, Orosháza (2), Szarvas, Berény (2), Csaba (2).

A tanítók iskolai munkájában, oktatási módszerében (helyesebben: metodikátlan-ságában) a következő súlyos *hiányosságokat* tapasztalja: „Sokan gépiesen adják elő a tananyagot, tunyán, kelletlenül, aluszékony módon végzik a tanítást; életmódjukban, erkölcsükben letérnek az egyenes útról; az iskolai ifjúságot a tanulásra szánt órákban házi munkára használják.”²⁶ Nincs jobb véleménye a *tananyagról* sem. Hiányolja a polgári társadalmi-gazdasági átalakuláshoz nélkülözhetetlen „reális tárgyakat”, az életben szükséges gyakorlati és ipari ismereteket. Helyteleníti a tanuló számára értelmetlen dolgok (pl. latin, hosszú imaszövegek) memorizálását (a verbalizmust), „míg az ifjúság ítélőképesége bárdolatlan marad”. Tessedik kritikával illeti a Ratio Educationis felemás intézkedései következtében kialakult tanügyi helyzetet – a pozitívumok elismerése mellett. Rövid, lényeglátó pontokban sűrített bíráló véleménye szerint: „A Ratio Educationis szerzői észrevették a falusi iskolák és tanítóságának nagy hiányát, igyekeztek ezeket a hiányokat pótolni. Hogy mégsem történt meg, annak részben rejtett, részben nagyon is világos okai vannak. Én a magam vidékén – írja, a *Kemény Gábor* által lefordított és kiadott *Tizenkét paragrafus a magyar iskolaügyről* c. munkájában²⁷ – a következő hiányosságokat látom:

1. A falusi iskolák célját még mindig nem tartják szem előtt és félreértik. S még mindig nem rendelkezünk egy jól átgondolt, alapvető, kipróbált tervezettel;
2. a fizikai (testi) nevelés el van hanyagolva;
3. a polgári és gazdaságpolitikai nevelés egyáltalán nem jön figyelembe;
4. a gyermekek emlékezőtehetsége túl van terhelve, egyéb testi és lelki energiák egészen elejnyednek;
5. a gyermekeknek évek hosszú során át meg nem értett, és a közéletben többnyire felesleges dolgokat kell tanulniok, más szükséges és hasznos dolgoknak nyomuk sincs sem a tankönyvekben, sem a falusi tanítók fejében (!);
6. fájdalom: még a felvilágosodott 18. sz. végén sem rendelkezünk egyetlen céltudatos tanítóképző intézettel sem;
7. a gyermekeket csak utánózni tanítják meg, de nem arra, hogy az ő helyzetükhöz illő feladatokról gondolkodzanak;
8. az örökös egyformaság kifárasztja a tanulókat és a tanítókat;
9. a parasztemberek gyermekei sem magukat nem ismerik, sem a földet, mely őket táplálja, sem földjük terményeit, holott ezeket a lakosság minden rétege az ő kezüktől várja;
10. a vallást nem természetes, szeretetre méltó oldaláról mutatják be.”²⁸

Tessedik, a Ratio és kora feudális-kerikális oktatásügye legnagyobb hibájának azt tartja, hogy éppen a dolgozó nép, elsősorban a parasztság (és a nők) valóságos szükségleteit, erősödő árutermelési érdekeit nem veszi figyelembe. A Ratio csak mérsékelt, visszafogott művelődéspolitikai, a felvilágosodott abszolutizmus terméke. Az uralkodó szemlélet – az egyoldalú társadalompolitikai és gazdasági célok érdekében, Bécsből, „felülről” intézkedve –, a fejlődést bizonyos szinten (szerény középszinten) inkább konzerválni kívánja. Tessedik ezzel szemben egyértelműen és határozottan a nemzeti-polgári fejlődés szolgálatába állítja az iskolapolitikát és a nevelést. Ebből a kettős felismerésből bírálja a Ratiót, és szervezi meg a parasztság gyakorlati mezőgazdasági oktatásának és munkára nevelésének legelső hazai mintaiskoláját – a *Gyakorlati Gazdasági és Szorgalmatossági Iskolát* – Szarvason, 1780-ban.

²⁶ Vö. *Tóth Lajos*: Tessedik Sámuel 1742–1820., Szarvas, 1976. 261.

²⁷ *Tessedik Sámuel*: Tizenkét paragrafus a magyar iskolaügyről, megszívlelésül a nagytekintetű Kulturális Bizottságnak. Szarvas, 1791. Fordította és kiadta *Kemény Gábor*. Szarvasi Nevezetességek (Szerk.: *Nádor Jenő*), Szarvas, 1938.

²⁸ Uo. 119.

Ugyanis — filantróp meggyőződéséből eredően — alapvető kérdésnek tartja a népoktatás gyökeres megváltoztatását (minőségi fejlesztését) és általánossá tételét; a falusi iskolák korszerűvé, hasznossá változtatását, az iskolafenntartás és a tanítók tisztességes fizetésének rendezését; a polgári átalakulás társadalmi igényének megfelelő iskolarendszer kiépítését és korszerű művelődési anyag, valamint célszerű metodika megalkotását. A megoldásra vonatkozóan írja: „Én minden eszközt kipróbáltam, és egyetlen eszközt találtam amely alkalmasnak bizonyult: a gyakorlati gazdasági tan módszert céltudatos iskolaiapparral egybekötve”.²⁹

Az egyik legégetőbb hiányt: a célszerű tankönyvet is öntevékenyen pótolja. Elkészíti „*A falusi gyermekek szükségéhez mért Olvasókönyvet*” (1780), amely a maga nemében az első ilyen munka. „Ebben a könyvben mindent a gyermekek felfogási tehetségéhez igyekeztem alkalmazni, és csak azt vettem fel, ami a gyermekek értelmét megvilágosíthatja, a gondolkodást éleszti és a szívet nemesíti s minden jóra alkalmassá teszi, a tanítónak pedig alkalmat nyújt arra, hogy a tanítványokkal hasznos és tanulságos beszélgetést kezdjen.”³⁰ Az iskolaügy bírálatán túl tehát Tessedik példát mutat kora polgári irányú művelődéspolitikájának a megvalósítására is.

Ez még konkrétabban jut kifejezésre az 1788-ban készített *Tanítási tervezetében*.³¹ Ennek közreadásáért is *Kemény Gábornak* lehetünk hálásak (1938). Ebben — és egyéb hasonló tárgyú írásában — Tessedik tantervet, tananyagot és módszert ajánl kora tanítói számára. Az általában tanított szegényes tananyag mellé felsorolja azokat az ismeretköröket, amelyeket Tessedik szükségesnek tart a parasztféjság korszerű fejlődésének biztosításához. Megfogalmazza a természetrajzi, gazdasági, történelmi, földrajzi követelményeket. Ezek mellett fontosnak tartja a közéleti fogalmazványok anyagát, gazdasági gyakorlatok végeztetését, a beszéd- és vitakészség fejlesztését, az ismeretek könnyed, játékos rögzítését és gyakorlati alkalmazását, az egészségtan (dietetika) és az ének-zenei képzés alapjainak biztosítását. Ezek a diszciplínák mind túlmutatnak a Ratio Educationis és a korszak népiskolai tantervi koncepcióján. Következésképpen Békés vármegye iskolaügyi helyzetének messze előremutató művelődéspolitikai fókuszát jelentik.

Növeli Tessedik tanítási tervezetének értékét, hogy azokat a gyakorlatban kipróbálja, csiszolja, vagyis szükségességét és megvalósíthatóságát is bizonyítja a mintegy negyedszázados szarvasi gazdasági iskolája gyakorlatában (1780–1806). A teljesebb siker érdekében a *szülőket* is igyekszik felkészíteni az iskolai oktató-nevelő munka támogatására. Vasárnapi prédikációiban és családlátogatásai során felvilágosítja őket a legfontosabb gyermeknevelési, életvezetési, gazdálkodási, egészségi tudnivalókról. Sokat vár az anyák, általában a *nők* nevelési közreműködésétől. Ezért is kívánja a *tanítónők* egyenjogú és egyenlő arányú kiképzését és iskolai munkáját, szerinte az érzelmi nevelés tekintetében pótolják a férfi tanerők hiányosságait. Már 1803-ban — az Oroszországba küldött *Pályázati értekezésében* — hangsúlyozza az iskoláskor előtti nevelés (az óvoda) megszervezésének és óvónők

²⁹ Uo. 119–120.

³⁰ *Tessedik Sámuel: Olvasókönyv — az iskolai gyermekek művelődésének kezdeteire szánva, az alföldi ev. ifjúság szükséglete szerint.* Pozsony, 1780.

³¹ *Kemény Gábor: Tessedik Sámuel Tanítási tervezete; utasításai a dékán részére, vagyis iskolai észrevételek, amelyekből okulást szerezhetnek a dékánok, lelkészek mint helyi iskolafelügyelők, és az iskolamesterek, Szarvas 1788 = Szarvasi Nevezetességek i. m. 95–113.*

alkalmazásának szükségességét. [Brunszzik Teréz óvódája (1828) előtt negyedszázaddal!] Méltán mondhatjuk tehát, hogy *Tessedik Sámuel* megalkotta az új, akkor a fejlődés igényével kecsegtető polgári társadalom igényeinek megfelelő oktatási programot, a művelődés tartalmát és a népi iskolatípust, a munkaiskolát. Közel két évszázad távlatában kimunkálja a jövő iskolájának képét és helyét a lassan polgárisuló magyar falu, a paraszt-nép életében. A 19. századba ívelő kemény, következetes munkássága azért tartozik elválaszthatatlanul megyénk és hazánk iskolaügyének fundamentális értékeihez.

V.

A 19. század fordulóján a felvilágosodás sajátos magyar szellemi, politikai produktuma: a reformkor, megyénk iskolaügyének újabb felfelé ívelő szakaszát eredményezte. A németesítő törekvések ellensúlyozásaként folyt a küzdelem a nemzeti nyelvű műveltségért, az alkotmányvédelemért, tovább rengett a jakobinus mozgalom által előkészített, felforrósított talaj. (1791. XVI. tc. = magyar nyelv rendszeres tantárgy az iskolákban; 1805 IV. tc. = kétnyelvű, latin–magyar kéthasábos közéleti levelezés; 1832-ben a Békés vármegyei közgyűlés felirata a helytartótanácsához, hogy „a tanítók a falusi és mezővárosi iskolákban” a magyar nyelvet használják; 1836. III. tc. és 1840. VI. tc. = Magyarországon magyar a közigazgatás nyelve. Az 1844. évi II. tc. szerint végül is az iskolai oktatás hivatalos nyelve a magyar, illetve a nemzetiségek anyanyelve lett.) Következetes, felgyorsult politikai küzdelem árán sikerült kivívni a magyar nyelv diadalát, s háttérbe szorítani a deákos-latinos kultúrát. A nyelvi, irodalmi nagykorúsítás az iskolai műveltség tartalmában és formájában is éreztette gerjesztő hatását. A jobbágy politikai egyenjogúságának művelődési feltételeit és természettudományos, nemzeti műveltségét alapozta meg.

Megyéinkben a nemzetté válás folyamatának és a tessedik gyakorlatias gazdasági irányú művelődéspolitikai ügyének hatásos követői voltak a reformkorban. Ilyenek: *Kis Bálint* (Vésztő), *Horváth Dániel*, *Tóthfalusi Péter*, *Surányi Nagy Gedeon* (Füzesgyarmat), *Lesztyánszky András*, *Haan Lajos*, *Vilim János* (Békéscsaba), *Dénes Sándor*, *Kovács Thimotheus*, *Mikolay István* (Orosháza) stb.

Kis Bálint-ről (1772–1853) annyit, hogy a Debreceni Kollégiumból került haza, a vésztői iskola rektori székébe. A társadalmi felvilágosítás szolgálatába állította az általa írt tankönyveket, úgymint: *Első évi oktató az írás, olvasás és rajzolás kezdetének ábécéjével; Falusi földműveseket oktató elbeszélések, kérdezősködések és mutogatások által; Nőitan, vagy az asszonyi nevezetesebb munkák és kötelességek tudománya; Kis Tükör* – az általánosan elterjedt *Hármas Tükör*-hez (Losontzi István, 1773) hasonló munka.³² A korszerű földművelést, a négyes vetésforgót tanította. A tűzveszélyt csökkentő tetőfedő-cserépgyártását is iskolai tananyagává avatta.³³

Füzesgyarmat iskolájában ebben az időszakban több kiváló tanítót alkalmaztak. [Pl. *Keresztes Jánost* (1803–1805), *Horváth Dánielt* (1805–1808), aki „a harmóniával való éneklést is szorgalmasan tanította”.] *Tóthfalusi Pétert* (1825), aki „másokat tanítani

³²Vö. *Szentkereszty Tivadar* I. m: 21.

³³Vö. *Miklya Jenő*: Emlékezés egy vésztői jobbágyfiúra = Békés megyei Népújság, 1983. márc. 26. 8.

ügyes volt, úgy maga is tanulni igen szeretett, kivált a hazai tudományokban, a magyar história- és törvények tanulásában nagy gyönyörűségét találta. Jól értett a poesishez is.”³⁴ *Surányi Nagy Gedeon* (1831–1833) pedig „a reábízott tanítványokat is értelemmel és bámulásra méltó előmenetellel tanította, elannyira, hogy talán hozzáfogható tanító abban az időben nem is volt”.

Örvendetes dolog, hogy a reformkorban a pozitív példák egyre szaporodnak megyénkben. A békéscsabai tanférfiak közül is kiemelünk néhányat. *Lestyánszky Andrást* például (1821–22) „egyik legnagyobb pedagógusunk”-nak titulálják. Valóban párját ritkítja módszertani könyve: „*Didaktika és methodika, avagy tanításnak közös tudománya és a tanítás módjának tudománya*” c. több mint hétszáz oldalas munka.³⁵

Haan Lajos (1818–1891) a későbbi vezető-lelkész és patrióta történetíró 1842–1849 között a békéscsabai iskolában tanít. Tapasztalatai alapján elemzi kora népoktatásának helyzetét. Csaba sajátos etnográfiai körülményeiből adódóan „a magyar–szlovák együttélés természetes és harmonikus felfogása jellemző rá”. Mint tanító, azért utasítja el a „nyelvi beolvasztás” regresszív művelődéspolitikáját. Felidézzük a nyelvi műveltségről vallott meglepő eszmefuttatását: „Lehet még az is, hogy egy »világnyelv« fog alakulni hosszú századok múlva, mely az egész emberi nemnek tudományos és közlekedési eszköze lesz; s ez által elmosódnak azon éles ellentétek, melyek napjainkban a nemzetiségek között fennállnak. S mennél jobban fognak szaporodni és tökéletesedni a közlekedési eszközök – ami az én nézetem szerint idővel addig fog jutni, hogy az emberek a levegőben fognak közlekedni –, annál inkább megszűnnek azon határok, melyeket addig a hegyek és a folyók képeztek ország és ország között, nemzet és nemzet között. Nem lesz nationalismus, hanem lesz egy általános humanizmus.”³⁶ *Haan Lajos* mint tanító, tudós és mint iskolaszervező is megkülönböztetett megbecsülést vívott ki magának megyénk művelődéstörténetében. Növeli jelentőségét, hogy az orosházi származású *Székács József* és a Füzesgyarmaton nevelkedett s Mezőberényben tanult *Sárossy Gyulával* „hármán voltak a magyar–szlovák és általában a magyar–szláv együttműködés biztosítékai”.³⁷

A mezőberényi iskolából meghívott *Wilim János* 1842-től 1871-ig tanít Csabán – teljes közmegelegedésre. Jelentős szerepet vállalt a tanítók elsődleges szervezkedésének, az önképző jellegű tanítóegyesületi mozgalom kialakításának kezdeti időszakában. A gyümölcsfák elterjesztése is az ő nevéhez fűződik Csabán és környékén.

S még néhány példa, ezúttal Orosháza iskolatörténetéből. *Dénes Sándor* (1744-től) a „tudós és jámbor iskolamester” példás munkaszeretetre és becsületességre nevelt, a „hasznos ember” ideálját követve.³⁸ *Kovács Thimoteus* a munkafegyelem példaképévé vált. Az ő javaslatára szabályozták az iskolai munka idejét délelőtt-délután 3 órában, s a gyermekek fiziológiai igényeinek megfelelő iskolai bútorzatot is tervezett.

Feltétlenül szólnunk kell továbbá *Mikolay István* úgynevezett „orosházi iskolatervéről”. A három évfolyamú (gyakorlatilag négy éves) iskola-elképzelést 1840-ben fejtette ki.

³⁴ Vö. *Gacsári István*: Füzesgyarmati krónika. = Bibliotheca Bekesiensis, Békéscsaba, 1974. 50–52.

³⁵ Orosháza története. Orosháza, 1965. 761–763.

³⁶ Vö. uo. 774–776.

³⁷ Vö. *Szentkereszty Tivadar* i. m. 64.

³⁸ *Zsilinszky Mihály*: Haan Lajos emlékezete. . . Bp. 1893. Idézi *Székely Lajos* Haan Lajos a történetíró. = Tanulmányok Békéscsaba történetéből. Békéscsaba, 1970. 184–185.

Tananyaga „a vallásbéli oktatás” mellett a földleírás, a számolás, a természettudomány, a természettörténet, a „nemzeti újdonság hasznos közlése”, a szép- és helyesírás, harmonikus éneklés és szavalás. A reformkor nemzeti kultúrájának, nyelvének és természettudományos tanítási törekvéseinek megvalósítására való készítetés határozottan érezhető *Mikolay István* (egyébként *Tessedik Sámuel* veje) oktatási programjában. Ki is jelenti, hogy ő „a deák és német nyelv tanítását pótolni nem igyekszik”. Ellenben a magyar irodalom szemelvényes megismertetése (pl. Berzsenyi Dániel, Csokonai, Kölcsey stb.) merőben újszerű s a kor igényeinek megfelelő felfogást tükröz.³⁹ Ezt a nézetet vallja és teljesíti ki pedagógiai gyakorlatában *Vajda Péter* is.

VI.

Vajda Péterrel (1808–1846) – születésének 175. évfordulója okán – kissé részletesebben foglalkozunk. Továbbá azért is, mert a reformkor hazai pedagógiai állapotát bíráló és reformálni szándékozó nézetei Békés megyében, Szarvason fogantak (1843–46). Őt is *Kemény Gábor* méltatta először és helyezte neveléstörténetünk maradandó értékei közé.

Vajda Péter a nevelés aspektusából két szakaszra osztja az életet: „előkészületi és élvezeti korszakra”. Az *előkészületi korszakban* a gyermeket „munkaképességre” kell nevelni, a „tudomány és mesterség” birtokosává tenni, hogy anyagi és szellemi javakat tudjon gyűjteni, s majdan okosan élvezni és felhasználni azokat. A korabeli iskolák erre nem készítettek fel. Sem a gyakorlati életre, sem a munkára nem neveltek. Aki földművelő kívánt lenni, az nem akart tanulni, mert haszontalan, értelmetlen dolognak tartotta a latin nyelvet, aki pedig tanulni kezdett, az „többé anyagtermesztési és feldolgozási pályára nem adta magát”, inkább tudós-ember szeretett volna lenni. Ennek a retrográd iskolai szemléletnek a következménye: a sok műveletlen természetű, tudatlan mesterember és koplaló féltudós. Ezért hangoztatja *Vajda*: „Olyan oskolákra van szükség, amelyekből minél több hasznos polgár kerül ki. . . *Haladnunk kell az oskolák közhasznosításában, hogy az életre nagyobb befolyást gyakoroljanak, mint eddig.*” Szükségesnek tartja, hogy a tanulók elsajátítsák a különböző foglalkozások alapelemeit, a velük kapcsolatos legszükségesebb elméleti ismereteket, hogy „*értelmesen lássanak a munkához a gyakorlati életben.*”⁴⁰

A nevelés új, a felvilágosodás és a neohumanizmus szellemében fogant módszerével a diákokból: emberi méltóságukat érző felnőtteket kíván formálni. Azt akarja, hogy az iskola a tanulók otthonává váljon, ahol a munkát nem teherként, nem elégedetlenkedve, hanem kedvvel, lelkesedéssel végzik. A tanító és a tanítvány közti viszonytól függ, hogy a tanuló idegenként vergődik-e az iskolában, vagy pedig otthonosan érzi ott magát.

Vajda Péter kérelmelhetetlen ellensége a feudális-klerikális iskola fegyelmezési eljárásának. Elítélte azt a tanítót, aki „mint káplár uralkodott iskolájában, sőt gyakran kényuratt játszott”. Meg akarja szüntetni a *tanuló* kiszolgáltatott helyzetét, ezért javasolja, hogy a rossz magaviseletű diákkal szemben sem szabad kegyetlennek lenni. Atyai feddével, vagy ha ez nem használ, szenvedély nélkül, a javítás szándékát magán hordozó büntetéssel kell jobb útra téríteni. Kéri a század magyar tanítóságát: „Szedje össze lelki erejét és uralkod-

³⁹ Idézi *Elek László* i. m. 782.

⁴⁰ *Vajda Péter*: Pesti protestáns főiskola terve. . . Pályamunkák, Kecskemét, 1843. II. 219–229.

jék szellemi felsőbbbsége és szelidebb emberi módok, nem pedig bot által”. Nehéz dolog a nevelés – írja – „igen nehéz, hanem éppen *azért kívántatik a nevelésre ember a talpán.*”⁴¹

A tanulók nevelésében nagy szerepet tulajdonít az iskolai kormányzatnak. Nézete szerint itt kormányzók és kormányzottak vannak. A tanítók az iskola tevékeny szellemében kormányozzák a tanítványokat. Jól látja a nevelésben a példa szerepét, pedagógiai funkcióját. A példát a tanítónak önmagában kell megtestesíteni és felmutatni. A példamutató tanítók formáló erejű, bensőséges kapcsolatot képesek teremteni diákjaikkal.

Mivel a nevelésben a tanító személyiségét, példáját pótolhatatlannak tartja, visszavisszatérően foglalkozik a tanítói munkakörrel, a tanítók helyzetével, konkrét személyiségeikkel.

Vajda – a szellemi értékeket létrehozók közül – a nevelőket helyezi piedesztálra. Azt az országot nevezi boldog országnak, ahol a tanítók összessége a tudományokban megismert igazság és a nemes erkölcsök felé vezeti a népet. Mégis arról kellett meggyőződnie, hogy hazánkban a tanítók a legmostohább körülmények között, anyagi és erkölcsi megbecsülés nélkül tengetik életüket: „a diplomák szolgái (papjai) tiszteletben, hatalomban, bőségben fénylenek; az iskolák munkásait csekély béresnek tartják, tőlük nemcsak a hatalmat, befolyást tagadják meg, hanem a tiszteletet is csak félig-meddig adják meg nekik.”⁴²

Felforrósodik szava, amikor a tanítói hivatás fontosságát hangoztatja, az iskolai munka jelentősége mellett érvel: „Hazámiai! Győződjetek meg, hogy Isten napja alatt *nincs szebb, nemesebb, és hasznosabb a tanításnál. A tanítók legyenek szemeitekben a legfontosabb emberek, kiknek munkálkodásától az ország csendes virágzása, a nemzet egyetértése és boldogsága függ.*”⁴³

A tanítói rangot felértékeli, de igényes mércét is állít a tanítói hivatás elé: „Mindenekelőtt a tanítónak tökéletesen kell tudnia azon tudományt, melyet tanítani akar, továbbá természettudományos szemléletűnek kell lennie”. Azt is elvárja, hogy „tisztá erkölcsű, becsületes, szilárd jellemű férfiak legyenek”.⁴⁴

Vajda eszménye az *alkotó pedagógus*, aki kezdeményez, újat keres, aki a legjobb módszer mellett dönt, a legértékesebb tanítói kvalitások kifejlesztésére törekszik. Ezért sürgeti a merevség feloldását, az értelmetlen iskolai szabályok uralmának elvetését.

E nemes hivatás alkalmatlan gyakorlóit, a rossz, felelőtlen tanítókat kíméletlenül ostorozza. Elítéli azokat, „kik csupán zsoldosok, kik hivatalukban csak napszámot látnak, és örvendenek, ha minél kevésbé kell hatniuk”, akik nem bontakoztatják ki a gyermekben levő képességeket, „kik a holt betűnél többet semmi könyvből nem értenek, s holt betűnél többet tanítani sem tudnak”.⁴⁵

Foglalkozik a *tanítók képzésével*, önnevelésük, továbbképzésük feltételeivel is. Úgy gondolja, hogy aki tanító akar lenni, először végezze el a gimnáziumot, s utána valamelyik rendes tanító mellett töltsön egyéves gyakorlati időt. Ez alatt megszerzi a tanításhoz, neveléshez szükséges elméleti és gyakorlati ismereteket.

⁴¹ Voigt György–Vajda Péter: A tanácsadó orvos. Lipcse, 1843. 22.

⁴² Kemény Gábor: Vajda Péter erkölcsi beszédei. Szarvas, 1931. 55–63.

⁴³ Vajda Péter: Hasznos és Haszontalan munka. Világ. 1841. IV. 14.

⁴⁴ Vajda Péter: Pesti prot. főisk. terve i. m. 232.

⁴⁵ Kemény Gábor: i. m. uo.

Csak azok pályázhassanak tanítói állásra, akik a gyakorlati év sikeres munkájáról bizonyítvánnyal rendelkeznek.

Azt is jól látja, hogy a tanítói munka végzéséhez nem elégséges a diploma, a „tanítószékbe iktatás”. A tanítónak fejlődnie, haladnia kell. Így figyelmezteti tanító társait: „*Be ne hagyjuk magunkat dogmákkal sáncozni, hanem tartsunk a fejlődéssel, s a kitált igazsággal.*”⁴⁶ A pedagógusok továbbképzéséről többféle javaslattal él. Az elméleti felkészültséget úgy kívánja fokozni, hogy az elemi iskolákban dolgozó pedagógusok dolgozzák ki valamelyik tárgy kézikönyvét, a felsőbb iskola tanítójának pedig „tudománya nevezetes szakanyagát” szükséges elmélyülten feltárnia.

A tanítók fejlődése érdekében javasolja a tízévenkénti újraválasztást. Ekkor a tanítónak meg kell védenie katedráját. Radikális javaslatával azt kívánja elérni, hogy a tehetségtelen pedagógusokat ne alkalmazzák a nevelés és az oktatás kárára.

Vajda Péter – az író, költő, publicista, az ismeretterjesztő társulat első titkára (1841) – a nevelés céljáról, feladatairól, módszereiről szóló gondolataival a reformkor egyik pedagógiai programját fogalmazta meg: Fáy András, Széchenyi István, Wesselényi Miklós, Kölcsey, Kossuth, Tancsics és mások szinonim pedagógiai törekvéseit erősítve. Részben (az utópista szocialisták hatására) olyan nevelési koncepciót munkált ki, amellyel – Petőfi barátjaként – a hazai polgári átalakulás harcához kapcsolódik ugyan, de több vonatkozásban túl is mutat azon. Időtálló, értékes gondolatai mai pedagógiai, didaktikai elveink rangos előzményét jelentik.

Így értékeli őt Kemény Gábor is. Szarvasi munkásságát úgy tekinti, mint a Tessedik-tradíció továbbépítését. Véleménye szerint „Vajda Péter pedagógiai szervező zseni volt, aki a maga tudását és lelkesedését arra tudta felhasználni, hogy egy pár veszendőbe menő lokális tradíciót újra lángralobbantson, és egy kis mezővároska (és környékének) életét a korszellemmel hozza éltető összefüggésbe.”⁴⁷ Ezért hangsúlyozza Vajda „nemzetnevelő misszióját”.

VII.

Ez a pedagógiai örökség meghatározza megyénkben is a kortársak és az utódok gondos megválasztását. Kemény Gábor kiemeli a nagy esztétikus: Gregus Ágost nevét, az úttörő nyelvtudóst: Dallos Gyulát, a Kossuth honvéd-örnagyból lett kiváló gimnáziumi igazgatót: Tatay Istvánt, a polihisztor Lányi Gusztávot, a jeles történész Zsilinszky Mihályt, az akadémikus Dorner Józsefet, avagy szeretett tanárát és igazgatóját: Benka Gyulát, továbbá a historikus Domanovszky Endrét, a sokoldalú tudós és bölcselő Chovan Károlyt. Róluk is hosszadalmasan lehetne még beszélni. Talán egy másik tanulmány keretében majd sor is kerül erre. Értékes további pedagógiai hagyaték nyílik megyénk óvodai nevelésének, alsó, közép és felsőfokú oktatásának utóbbi több mint száz éves történetében is. Kiemelt fejezetet érdemelne például megyénk iskola- és neveléstörténetében a pedagógusképzés kezdetleges (ősi) formáinak és folyamatosan bővülő jelenkori tapasztalati halmazának tanulmányozása. [Szarvas, Gyula vagy pl. az orosházi tanítóképző létesítésének hosszas kísérlete (1885) a múlt század utolsó két évtizedében.] Jogos büszkeséggel vall-

⁴⁶ Vajda Péter i. m. uo.

⁴⁷ Kemény Gábor: Vajda Péter erkölcsi beszédei i. m. 25.

hatjuk ugyanis, hogy egyaránt tisztos hagyománya van megyénkben az óvónő-, a tanító- és tanárképzés közép- és felsőfokú formájának.

Különösen tanulságos a régebbi nagyobb gimnáziumok (Mezőberény 1802, Gyula 1808, Szarvas 1834, Békés 1839, Békéscsaba 1855) intézményi és tanári munkássága. A már említetteken kívül csak név szerint sorolok fel néhány jeles személyiséget: *Skolka András*, *Molitorisz Adolf* (Mezőberény), *Koren István*, *Ballagi Mór*, *Krecsmarik Endre*, *Nádor Jenő* (Szarvas), *Hajnal Ábel*, *Gonda László*, *Séllei Péter*, *Osváth Ferenc*, *Banner Benedek* (Békés), *Mérey Gyula*, *Korponay István*, *Banner János*, illetve *Bánhegyi István*, *Mikler Sándor*, *Szentkereszt Tivadar* (Gyula), *Szeberényi Lajos*, *Mokry Sámuel*, *Horváth János*, *Bukovszky János*, *Péterffy Sándor* (Békéscsaba), *Erőss Sámuel*, *Szijas Pál*, *Harsányi Sándor*, *Pál Ernő*, *Nagy Lajos* (Orosháza), *Nagyszénásról Czabán Samu*, *Szeghalmy Gyula*, *Dapsy Gizella*, *Nagy Miklós* (Szeghalom). Napjainkban az ő tevékenységükből és még mennyi jeles előd tudásából, tapasztalatából, üzenetéből meríthetünk.

Eligazító-elrendező hatásúak a *szakmunkásképzés* (iparitanonc-iskolák), a gazdasági, *mezőgazdasági szakiskolák* és az egyéb *technikumok* máig vonuló, eleven szakképzési hagyományai is, vagy a *nemzetiségi oktatás* alsó és középfokú történetének buktatói és példás eredményei. A *polgári iskolák*, *kereskedelmi szakiskolák* nemcsak művelődési, hanem társadalompolitikai és gazdasági vonatkozásai.

Méltó emléket állíthatnánk a magyar szabadságharc és a Tanácsköztársaság küzdő-harcoló és hősi halott nevelőinek, valamint a második világháború és a munkásmozgalom kiemelkedő pedagógus résztvevőinek, mártírjainak. Bizonyára hasznos volna tudni – a mi fluktuáló világunkban – annak magyarázatát is, mi kötötte több mint ötven éven keresztül egy munkahelyhez megyénk tucatnyi tanítóját. Vagy megemlíthetném az úgynevezett „pedagógus-dinasztiák” szakmai hagyományörző, továbbadó erejét. Így például a *Benka*-családból négy (Mezőberény, Szarvas), a *Such*-familiából öt (Békéscsaba), a *Sass*-családból (Orosháza) hat pedagógust ismerünk, akik szinte kronológiai sorrendben követték egymást.

*

Ez utóbbiak csupán villanásszerű jelzések. Hiszem azonban, hogy a pedagógiai történet-tudat kialakításakor, a szülőföld megbecsülése és szeretete erős tartópilléreinek megalkotásakor fontos emlékezni rájuk. Hisz *Kemény Gábor* eszmei hagyatéka is arra figyelmeztet: „*A jövőt csak a múlt igaz értékeire lehet felépíteni!*”

Képesse kell válnunk arra, hogy a nevelés történeti tanulságaival saját pedagógiai tudatunkat és gyakorlatunkat is fejlesszük. Bizonyára akkor járunk el helyesen és marxista módon, ha megyénk iskolaügyének és neveléstörténetének – kritikailag értékelt, a saját korában előremutató és ma is hasznosítható – tanulságait folytonosan beépítjük alakuló-fejlődő gondolatrendszerünkbe, s ha *Kemény Gábor* nekünk szóló, hozzánk intézett tanítását megiszívleljük:

„*Értelmünk és akaratom teljes megfeszítésével küzdenünk kell a magunk gondolkodásának revíziójáért, mert csak így leszünk képesek megteremteni az új embertípust. . . s egy magasabb szolidaritás nevében egyszerre tudunk szolgálatára lenni hazánknak és az emberiségnek.*”⁴⁸

⁴⁸ Az idézet *Kemény Gábornak* az 1945. július elsejei pedagógus nagygyűlésen elmondott megnyitó beszédéből való. = *Pedagógiai Szemle*, Bp. 1973. 349.

KOMLÓSI SÁNDOR

AZ ELSŐ PÉCSI KISDEDÓVÓ

Az országban az első óvoda 1828-ban Budán, a második 1829-ben ugyanott Brunszvik Teréz grófnő, majd a harmadik Pesten 1829-ben gr. Brunszvik Józsefné Majthényi Marianna kezdeményezésére és anyagi támogatásával szerveződött meg. Ezek után az 1830-as években jöttek létre Pesten, Budán és több vidéki településen az óvodák. 1830–1832 között működött „A kisgyermek legkorábbi őrző és képzőintézeti neveléséről gondoskodó Nemzeti Egyesület”, amelynek feloszlása után, 1836-ban alakult meg a „Kisded-óvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület”. Ez utóbbinak lelkes tevékenysége révén 1848-ig, az alig több mint egy évtized alatt, majdnem 90-re emelkedett az óvodák száma az országban.

A Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület 1837 májusi „választottsági ülés”-ének jegyzőkönyvében, az egyesület vidéki képviselőinek névsorában találkozzunk először két, Baranyát és Pécsét képviselő személy nevével: „Baranyában: Siskovich József első alispán” és „Pécsten: Pirger Mihály főbíró”.¹ Az óvodák szervezése ugyanis ebben az időben úgy történt, hogy egy-egy jeles, a közügyekben vezető ember egyeletet, nőegyletet, társulatot hozott létre, amely az óvoda anyagi kiadásait fedezte, vagy egy-egy főúr, földbirtokos mint mecénás vállalta magára a terheket. A Terjesztő Egyesület fenti baranyai, illetve pécsi képviselői által megszervezett, óvodát támogató egyletnek, társaságnak azonban mind ez ideig nem sikerült a dokumentumokban nyomára bukkannom. Helytállónak tűnik az a korabeli megállapítás, mely szerint „többszöri felszólításra sem alakulhatott pártoló egyesület”.²

1839. január 20-án érkezett a pécsi városi magisztrátushoz Koholzer János egyesületi tanító és testnevelő (Verein Lehrer et physischer Erzieher) német nyelvű kérése óvoda létesítésének engedélyezése ügyében.³ Beadványában megírta, hogy a kisdedóvó intézetek elterjesztése – miképpen elegendő tapasztalati bizonyíték mutatja – nemcsak önmagában fontos és kívánatos, hanem nagyon szükséges is mind a szegényeknek, mind a tehetősebbeknek. Meg van győződve arról, hogy a kultúrában előljáró Pécs szabad város

¹ P. Szathmáry Károly: A magyar kisdedóvás és nevelés rövid története. Bp. 1887. 46–47.

² A Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület Év-Lapjai. – Új folyam. I. füzet. – Választottsági határozatból kiadta Kacsóvics Lajos egyesületi titoknok. Budán 1843. 146.

³ Baranyamegyei Levéltár (Bm. L.) Pécsi Polgármesteri iratok (P. Polgm. ir.) 205/1839. Hochlöblicher Magistrat! Koholzer János óvodaalapítás engedélyezését kéri. A mellékletet nem találtam meg a beadvány mellett.

nagy tekintetű magistrátusának, nagyra becsült polgárságának, számos magas pártfogó lakosának – a testvérvárosokhoz hasonlóan – kívánatos lesz az intézmény, felajánlja tehát ebbeli szolgálatait. Kéri az intézet létesítéséhez a jóakarátú engedély megadását. Mellékeli bizonyítványait arról, hogy ő maga már három intézetet alapított, ahol tanító és nevelő volt. Azt is megígéri, hogy a várossal szemben a legcsekélyebb követeléssel sem fog fellépni, mert az intézetet jótékony gyermekbarátok kegyes hozzájárulásával törekszik fenntartani. Évente hat szegény gyermek fizetés nélküli felvételére kötelezi magát. Végül megfogadja, hogy a magas bizalmat minden erejével igyekszik meghálálni. Az engedélyt meg is kapta,⁴ és 1839 június elsején magánóvodája meg is kezdte működését.^{5,6}

Az első pécsi (és ezzel az első Baranya megyei) óvoda alapítási időpontjáról az eddigi irodalomban különböző, és kutatásaink eredményei szerint pontatlan adatokat közöltek. Schneider István neves pécsi pedagógus például így írt: „Azon városok közül pedig, melyek a példát követve már rég bírnak óvodákat, Pécs még nem foglalja el az utolsó helyet, mert már 1838-ban volt óvodánk, melynek tulajdonosa Koholczer vala, kinek halálával azonban meg is szűnt. . .”⁷ Rapos József alapvető monográfiájában pedig későbbi dátumot ad meg: „Pécsen az első (magán)óvoda Koholtzer János által nyitott 1840-k. máj. 15-én, mint ennek tulajdona . . . fennállt 1847-ig, csakis Koholtzer halálával szűnt meg.”⁸ Ezt a közlést vette át P. Szathmáry: „Pécsen 1840. május 15. Kocholzer János magánvállalata.”⁹ Ezek alapján közölte újabban egy tanulmány: „. . . Kocholzer . . . 1840-ben már a pécsi magánóvoda vezetője, ill. tulajdonosaként szerepel.”¹⁰ Az idézett közleményekkel ellentétben két különböző korabeli, helybeli irat egybehangzóan azt bizonyítja, hogy az első pécsi óvoda alapításának helyes dátuma: 1839. június elseje.

A Rapos és a Szathmáry írta idézett művek, keletkezés szerinti időbeli sorrendbe állították az 1828–48 közötti időszakban alakult kisdédóvó intézeteket. Az első pécsi óvoda a szerintük elfogadott, de téves 1840-es év alapján a 24. helyre került. Ezen a sorrenden azonban változtatott a kiderített helyes alapítási időpont. Az 1839 júniusában létrehozott pécsi megelőzi a pest-józsefvárosit, mely 1840. február 22-én, valamint a ráczkeveit, amely 1840. április 1-én nyílt meg. Vagyis az első pécsi (baranyai) óvoda az országban a 22-nek indult.

Ennek az óvodának az alapítója, mint fentebb szó volt róla, Koholczer volt. Az általam megvizsgált, tíznél több saját gót betűs kézírású német nyelvű, továbbá magyar nyelvű beadványában nevét mindig Koholczer-nek írta. Ezt írták át – helytelenül – hol Koholczer-re, hol Koholtzer-re, hol Kocholczer-re. (Ezért szerepel tanulmányom szövegében is

⁴ Bm. L. Index Liberae Regiaeque Civitatis Quinque Ecclesiensis pro anno 1839. 205/39. Koholczer Joannes admitti petit, ut Institutum pro servandi parvulis prolibus erigere possit. – admittit.

⁵ Pécsi Püspöki Levéltár 362/1845. febr. 8. A püspök Koholczer Jánosnak pécsi működéséről bizonyítványt ad.

⁶ Bm. L. P. Polgm. ir. 646/1845. febr. 17. Pécs sz. kir. Városának Bírája, Polgármestere s többi Tanácsosai Koholczer Jánosnak Bizonyosság-Levelet adnak.

⁷ Schneider István: Néhány szó az első nevelésről, különösen a pécsi óvóintézet érdekében. – Kalauz. II. évf. 1866. ápr. 13. 28. sz. 441.

⁸ Rapos József: Brunswick Teréz grófnőnek, a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve, vagyis a köz-alapnevelésügy múltja és jelene hazánkban. – Pest. 1868. 93.

⁹ P. Szathmáry i. m. 64.

¹⁰ Kelényi Ferenc: Az első soproni kisdédóvó intézet története 1838–1867. – In: Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei II. 1964. 201.

többféleképpen a neve, ha valamelyik dokumentumból vettem át nevének írását.) A születési anyakönyvben is a Koholzer írásmód található.

Koholzer János Alsó-Ausztriában, a Bécsből nem messze fekvő Mödling melletti Perchtoldsdorfban (jelenleg Marktgemeinde Perchtoldsdorf, NÖ.) született 1806. május 17-én, a 252. sz. (jelenleg Brunnergasse 32. sz.) házban. Apja Koholzer János hentesmester, aki 1779-ben ugyanebben a házban született, hasonló nevű apától. Az első pécsi óvó anyja Böhm Theresia.¹¹ A Koholzer és a Böhm családnév századokon át igen elterjedt volt Ausztriának ebben a körzetében. Az óvoda alapítójának a német nyelv az anyai és az apai ág évszázados kontinuitása és tradíciója révén az anyanyelve volt.

Koholzer János hat évig a szülővároskájában járt „Trivialschule”-ba: 1811. november 4-től az 1816/17. tanév végéig.¹² További tanulmányairól eddig nem sikerült adatokat találnom. Az „1822-ik évtől részint a kisdóvóintézeti, részint a nyilvános iskolai tanítói pályán” működött.¹³ Rapos közlése szerint 1829-től az első Pest-i, Lipótvárosban megnyílt óvodában Weldy Józsefnek, a kitűnő óvodapedagógusnak volt a segédje.¹⁴ 1833-tól Anton Rehlingen kiváló óvó megbetegedése után¹⁵ rövid időre Nagyszombaton vette át az óvoda vezetését.¹⁶ Šimončič szerint Koholzernek azért kellett otthagynia a nagyszombati óvodát, mert a patronáló egyesület vezetője, Apponyi Terézia grófnő kifogásolta gyenge német tudását. Ezen állítás dokumentálására azonban semmiféle adatot nem sikerült találnom a nagyszombati levéltárban. A Koholzer család tősgyökeres osztrák volta pedig ezt az állítást nem megerősíti, inkább megkérdőjelezi. 1833-ban Koholzer a nagyszombati óvoda óra-beosztását¹⁷ negyedórás időközökre¹⁸ kidolgozta.

1835. április 27-től Belaczon (Tolna megyében, a mai Kakasd patakon túli részén) Festetich Leo gróf birtokán vezette az óvodát.¹⁹ Eredetileg itt tervezték felállítani az első hazai óvóképző intézetet,

¹¹ Geburtenregister im Archiv der röm-kath. Pfarre Perchtoldsdorf, Niederösterreich.

¹² Schulakten des Archivs der Marktgemeinde Perchtoldsdorf (Karton 180/2.) – Ez úton köszönöm meg Marktgemeinde Perchtoldsdorf igen tisztelt polgármesterének az általam kért és tanulmányomban felhasználott adatok közlését.

¹³ Bm. L. P. Polgm. ir. 2471/1846. júl. 1. A Pécsi Tanács a Magyar királyi Helytartó Tanácshoz felterjesztést küld Koholzer Jánosnak a Széchenyi-Kolonich-féle alapítványi díjért való folyamodása ügyében. (Az idézett válasz a rovatos jegyzéknek eme kérdésére vonatkozik: „volt-e felkelő nemes, katona, vagy más közszolgálatban és meddig?”)

¹⁴ Rapos i. m. 80.

¹⁵ Rapos tévesen írja, hogy Rehlingen mellett óvósegéd volt Koholzer. Rehlingen 1833. ápr. 30-ig rendszeresen vezette naplóját, és ebben egyszer sem említi Koholzert. – 1833. szept. 29. óta Max Planger írta a naplót. 1834. ápr. 1-i bejegyzésében – Rehlingen márc. 29-én bekövetkezett halála után – ezt írta: „Ich, als seiner zweiter Nachfolger im Lehramte dieser Anstalt, . . .” (SÓKA TDO–33. Tagebuch . . . vom 1^{ten} bis zum 6^{ten} April 834.)

¹⁶ Šimončič, Jozef: Detská opatrovňa v Trnave. – Rozbor archívneho fondu Okresného Archívu v Trnave. – In: Trnaský zborník I. Bratislava 1975. 113. „Po Röhlingenovi prevzal nakrátko vedenie školy Ján Koholzer. Grófka Terézia Apponyiová mu však vyčítala slabu znalosť nemčiny.”

¹⁷ Šimončič, Jozef: Trnavská detská opatrovňa 1832–1863. Invertár fondu. – Štatny Okresny Archív v Trnave (SÓKA). 1970. Sokszorosítás. – 4. „V r. 1833 vypracoval učitel Koholzer rozvrh hodin školy, ktorý dáva možnosť vidieť interný život ustavu.”

¹⁸ SÓKA TDO–125–3 Stunden Eintheilung der Bewahr Schule zu Tyrnau, eingeführt und verfertigt von Koholzer. – Ez hasonló gondolat ahhoz, amelyet Zibolen Endre közölt a Köznevelés 1961. 14–15. sz. 425. oldalán, valamint ahhoz, ami a „Brunszvik Teréz pedagógiai munkássága” című könyv (Tankönyvkiadó Bp. 1962.) 64–65. oldala közötti számozatlan dupla íven található. A részletes összehasonlítás helyett csak a Koholzer-féle időbeosztás néhány szembeötlő sajátosságát emelem ki: minden nap reggel 8-tól és délután 1/2 2-től gyülekezött tervez; minden nap – délelőtt és délután egyaránt – sok mozgás van szabad levegőn, ezen túl masírozás, különböző gimnasztika, még gólyalábon járás is. Szerepel nála rajzolás, számolás hetenként kétszer számológépen is, kézműipar, technológia. Feltételezhetően ezeket a foglalkozásokat a pécsi óvodában is megtartotta.

¹⁹ Rapos i. m. 88.

de végül is a közlekedési és települési szempontból kedvezőbb, előnyösebb Tolna községben nyílt meg az óvóképző és a vele kapcsolatos „példány-óvoda” (minta-, gyakorló-óvoda). Ekkor a belánczi óvoda megszűnt, innen a három óvó-jelöltet átvitték Tolnára.²⁰ Koholzer azonban nem került át Tolnára, hanem 1838. március 1-én Szekszárdon vette át az „1836-ban felállított, és már minden adóssági teherrel ment kisdédóvó intézet”-et,²¹ melyet az eddigi választmány 1838. június 1-én a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesülethez kívánt csatlakoztatni.²²

Itt értesült az újságban arról, hogy Sopronban óvodát alapítanak (talán a Posonienses Ephemerides Politico-Statisticae Nro. 7. Diē Martis 23 Januárii 1838. 1. oldalán közölt „Sopronii pusillarum prolium conservatorium erigitur” c. írásból, vagy a Jelenkor 39. számában meghirdetett pályázati felhívásból). Koholzer Szekszárdról 1838. július 11-én kelt német nyelvű levélben megírja magáról a soproni magisztrátusnak, hogy már eddig több ilyen intézetet alapított és vezetett a magas jövedők teljes megelégedésére, kérdezi tehát: van-e már nevelője az óvodának; kéri, értesítsék erről. Édes reményt táplál a majdani jó választ illetően: abban az esetben, ha még nincs betöltve az állás, tájékoztatást kér a feltételekről, a tanítóval szemben támasztott követelményekről.²³ Sopronban azonban mást választottak meg. Erről az ügyről két évvel később így ír Nagyszombatba Apponyi grófnőnek: „Leghőbb kívánságom lett volna a soproni intézetet megalapítani, amelyben azonban intrikák miatt megakadályoztattam.”²⁴ Érthető a vonzódása Sopronhoz, hiszen szülőföldjéhez, Alsó-Ausztriához így egészen közel kerülhetett volna.

1838 novemberében Koholzer, „a kisdédóvó intézetek tanítója elmenvén”²⁵ Szekszárdról Pécsre költözött. Erről az eltávozásról két év múlva így ír Pécsről: „A szekszárdi fortély miatt, valamint az intézkedések és a rossz fizetés miatt hagytam el ezt az intézetet.”²⁶

Ettől kezdve Pécsen él haláláig, 1847. január 23-ig, amikor is 41 éves korában tüdővészben halt meg, s a köztemetőben temették el.²⁷

²⁰ Országos Levéltár (OL) P szekció 1652 Országos Kisdédóvó Egylet iratai 4. tétel. A tolnai képző-intézet naplója 1837–1843.

²¹ Rapos i. m. 90. és P. Szathmáry i. m. 64.

²² OL P szekció 1652 Orsz. Kisdédóvó Egylet iratai 5. tétel. A tolnai fiókválasztmány jegyzőkönyvei. 1838. júl. 1. napján Hidján tartott IX. elegyülés. 29. e/pont. – E szerint helyesbítenni kell a Raposnál és P. Szathmárynál a szekszárdi óvoda alapítására vonatkozó 1831. márc. 1-i adatot. Továbbá helytállónak kell minősíteni Bezerédj Amália levelében foglaltakat, melyeket *Bodnár István* és *Gárdonyi Albert* „Bezerédj István” I. köt. Bp. 1918. 370. lapján közölték: „Egy ház már lett véve (a szekszárdi óvoda céljára – K. S.), azonban még nincs kifizetve, azt hiszem, csak fele van együtt az összegnek.” Lásd: *Vág Ottó*: *Brunszvik Teréz szerepe az első magyarországi óvodák létrehozásában*. Dokumentumok. Magyar Pedagógia 1961. 4. sz. 433, 47/a. lábjegyzet; továbbá *uő.*: *A magyar óvodai nevelés kialakulása és Brunszvik Teréz*. In: *Brunszvik Teréz pedagógiai munkássága*, Tankönyvkiadó, Bp. 1962. 67. 47/a. lábjegyzet.

²³ Győr-Sopronmegyei II. Állami Levéltár. Fasc. VIII. 1132/k. Hochlöblicher Magistrat! (Kelényi Ferenc 10. sz. jegyzetünkénél idézett tanulmányában azt írja, hogy a pályázat határideje 1838. június 14-én járt le. Ebben az esetben Koholzer júl. 11-én kelt levelével már nem is számíthat „pályázónak”, ahogy Kelényi írja. Az általa megadott és ismertetett Koholzer levélben, melynek tartalmát én is ismertettem a szövegben, nincs szó arról, mintha Koholzer „nemzetiségi kisdédóvóként” (aláhúzás Kelényitől) ajánlkoznék, „miután a magyar és német nyelvet egyformán jól beszéli” (Kelényi szövege). Azt sem találtam ebben a levélben, hogy Koholzer „az éppen alakuló sexardi (!) kisdédóvó intézet vezetését” vállalja, ha a soproni kedvező választ nem kapja meg.)

²⁴ SÖKA TDO–127–13–14. Koholzer 1840. június 28-án Pécsről keltezett német nyelvű levele: An Die Hochedelgeborene Gnädige Frau Gräfin Theres Appony geböhren Gräfin Szerbelony Vorsteherin des Hohen Wohlthätigkeits Verein, Tyrnau

²⁵ OL. P. szekció 1652 Orsz. Kisdédóvó Egylet iratai, 5. tétel. – A tolnai fiókválasztmány jegyzőkönyvei. 1838. nov. 29-én Hidján tartott és decemberben Szekszárdon folytatott vegyes ülés. 4. pont.

²⁶ Lásd a 24. sz. jegyzetet.

²⁷ Bm. L. P. Polgm. ir. 2349/1847. A pécsi tanács levele 1847. június 7-i keltezéssel: értesítés Koholzer haláláról. Az einen Löb. Magistrat zu Perchtoldsdorf in Oesterreich.

Az első pécsi óvoda fennállásáról az eddigi közlemények azt írták, hogy az Koholzer haláláig, azaz 1847-ig működött. Az óvoda meglétéről 1845-ből még több adatunk van. Hölbling megyei főorvos szerint van kisededóvó.²⁸ Haas szerint: „... kisededóvó csak egy van (ti. a megyében – K. S.) és pedig Pécsen 30–40 növendékkel.”²⁹ Ezt az adatot ismétli a millennium évében Váradi.³⁰ Az óvoda 1845 utáni működése azonban nem bizonyítható. Ez év február 17-én iktatták Koholzernek a városi tanácshoz beadott kérvényét, melyben addigi óvodai tevékenységének igazolásáról működési bizonyítványt kért.³¹ Érdekes és tanulságos ezt a magyar nyelvű kérvényt idézni. „A Polgári-közbizalmosságnak – a testi és lelki szilárdság révén Szirt-Alapja s e Szt. Czéll-ösztonébül kiindulva – 839ei Juniusban kezdett – s mind eddig fogamatban volt Kisededóvó Intézetet létesíttém. – Miszerint – egyrészt – ezen Intézetnek létesíttésére – másrészt bekövetkezett betegségemben megrombolt Egiségem ismétli helyre állíttására – tsekél pénzbeli értékemet feláldoztam. – De holmimnak feláldozása mellett is – betegségemtől hátra maradt Szólhatlan Rekedésemnek következtében – eme tzelú Intézetem további folytatására – végkép alkalmatlanná levék. – Környülményeim következtében – a T. Városi Tanács elé legalázatosbb kéréssemel a véget járulok – hogy az eddig folytatott Intézetem alatti feddhetlen életemnek módjáról – Intézetemnek Rekedésem miatt általam továbbá nem folytathatásáról – és végre: az említett következtében mostoha helyzetemnek voltáról – nékem egy Bizonyítványt, kiadni kegyeskedjék.” A kiadott tanácsi írásban hitelesen bizonyítják, hogy Koholzer június hóban egy kisededóvó intézetet létesített, arra csekély pénzét feláldozta, volt betegségéből hátramaradt rekedése által az intézet folytatására végkép alkalmatlanná lett, és hogy Intézetének eddigi működése alatt mindig éretnyes viseletű volt.³²

Ettől kezdve Koholzer az iratokban „e városbeli kisededóvó intézeti volt tanító”-ként szerepel.³³ A pécsi tanácsnak Koholzerről 1846. július 1-én a Helytartótanácsához küldött rovatos jegyzékének a „jelen állapotja és életkeresete módja” rovatban ez olvasható: „A mennyire mellnyavalája megengedi, jótévi és attyafiai gyermekeit tanítgatja, kinek is adakozásaiból és könyörületességéből él.”³⁴ A jegyzék kísérő írásában pedig ez áll: „... betegségéből hátramaradt rekedése miatt az intézetbeni tanításra végkép alkalmatlanná lett; ... a tanításra alkalmatlanná válván, kereset módja nincsen...” Mindaddig nem akadtam semmi olyan dokumentumra, amely ezen óvoda 1845 február utáni működését bizonyította volna. Koholzer felesége eddig sem vett részt az óvodai munkában, ez után sem foglalkozott ilyen tevékenységgel. A fentiek azt mutatják, hogy Koholzer, az első pécsi óvó, kénytelen volt nemes munkálkodását abbahagyni, és óvodája 5 és 3/4 évi

²⁸ Hölbling Miksa: Baranya vármegyének orvosi helyirata. Pécsen 1845. 123.

²⁹ Baranya. Emlékirat. – Szerkesztő Haas Mihály Pécsen 1845. 93. – Haas ekkor Pécs város plébánosa.

³⁰ Várady Ferenc: Baranya múltja és jelene. Pécs, 1896. I. kötet. 356.

³¹ Bm. L. P. Polgm. ir. 646/1845. Koholzer magyar nyelvű kérése a Városi Tanácshoz bizonyítványért. 1845. febr. 17.

³² Uo. Pécs Vároza Tanácsának 1845. eszt. febr. hó 17-i 5. üléséből: Bizonyosság-Levél.

³³ Bm. L. P. Polgm. ir. A Magyar Királyi Helytartó Tanácsnak Böjtmáshó (márc.) 17-én tartott üléséből a 9.237. sz. leirat, amelyet Pécsen 1404/1845. ápr. 18-án iktattak: a városi tanács nyilatkozatát kéri Koholzernek a Széchenyi–Kolonics-féle alapítványból nyerendő évi segélydíj végett benyújtott folyamodványáról.

³⁴ Lásd a 13. sz. jegyzetet.

működés után 1845 első negyedétől megszűntnek tekinthető. Helyesbíteni kell tehát azt a korábbi álláspontot is, hogy az óvoda Koholzer haláláig, azaz 1847-ig, hanem csak 1845 első negyedéig működött.

Miből tartotta fenn magánóvodáját Koholzer? Fentebb már láttuk, hogy jótékony, az óvodát anyagilag támogató egyesületet nem sikerült intézete mögé állítani (legalábbis 1843 közepéig nem – mint később látni fogjuk). Az irodalomban a fenntartásra vonatkozóan ezt találjuk: „... érdeme annál nagyobb, mert kellő alap hiányában az intézetet saját vagyonának kockáztatásával nyitá meg. Ezen intézet ... magára hagyatva egyedül a kisdédóvó ügyszeretetének kormányza s gondviselése alatt van; ... Hogy ezen intézet keletkezte óta előbbre nem haladhatott, oka az, mert tőkéje egész mostanig nem bírt 200 pfennál nagyobb összegre szaporodni, mit egy hazafi végrendeletéből nyert.”³⁵

Koholzer óvodáját a belvárosi Raphael (most Kisfaludy) utcában, bérelt házban nyitotta meg. Ezt a házat 2 év múlva, 1841 júliusában vette meg Katzler Ádámtól 2 000 ft-ért; ebből 600 ft-ot készpénzben kifizetett a vételkor (200 ft-ot kölcsönvéve),³⁶ és könnyítésként a házvételi örökbevallási költségek elengedését kérve.³⁷ A fennmaradt 1 400 ft-ot évi 400 ft törlesztéssel, 6%-os kamattal kellett 3 év alatt kiegyenlítenie; az esedékes részlet elmaradása, illetve további elmaradások esetén minden évben plusz 200 ft-ot kellett kifizetnie a teljes összeg kiegyenlítéséig.³⁸ Ez az óvoda-alapító erejét meghaladó terhet jelentett.

Koholzer egy évvel óvodája megindítása után keserű hangú levelet írt egyik előző állomáshelyére, Nagyszombatra, az ottani Jótékony Egyesület elöljárójának, gr. Apponyi Jánosné szül. Serbelloni Terézia grófnőnek: „Legkorábbi ifjúságomtól, töretlenül, szüntelen fáradozással szenteltem magamat a szent, de sajnos oly hálátlan és különösen itt Magyarországon jobbra oly kevésre becsült és tisztelt tanítói és nevelői hivatásnak. Nagyszombatból való elutazásom óta majdnem folytonosan kicsinyeskedésekkel (Minderwertigkeiten) harcoltam ... itt Pécssett megalapítottam harmadik és most saját intézetemet, amelyet az előző év június 1-én nyitottam meg abban az erős bizakodásban, hogy engem megfelelő támogatással a nemesek vagy a polgárok részéről megörvendeztetnek, azonban minden alkalmazott erőfeszítéseim figyelmen kívül hagyatott, s így mindeddig csalódottan látom magamat.”³⁹ Megírja, hogy a helyiség bérlete és a drága élelmiszerárak miatti magas kiadások, az intézet felszerelésének mintaintézetivé tökéletesítése miatt majdnem a szükséggel kell küzdeniük, noha feleségével együtt szüntelen fáradoznak. Ilyen helyzetben fordul a nagyszombati Jótékony Egyesülethez kegyes anyagi támogatásért, amit azonban nem kapott meg.

Egyeseknek az óvoda iránti szimpátiáját mutatja például az, hogy „a mélt. megyés püspök a kisdédóvó intézetben a növendékek zászloját jún. 7-én reggel felszentelvén, délutánra magához hívá a kisdédekert uzsonnára”.⁴⁰ Az ilyen és hasonló alkalmi, lényegében erkölcsi támogatás azonban nem oldotta meg a fenntartás problémáit.

³⁵ Lásd a 2. sz. jegyzetet: 146–147.

³⁶ Bm. L. P. Polgm. ir. 2344/1841.

³⁷ Bm. L. P. Polgm. ir. 3117/1841. okt. 23. kelt levele Koholzernek: Wohllöblicher Magistrat!

³⁸ Bm. L. P. Polgm. ir. 3267/1841. júl. 26-án kelt: Haus Kauf- und Verkauf Contract.

³⁹ Lásd a 24. sz. jegyzetet.

⁴⁰ Hírnök 1841. júl. 1. 53. sz.

1841 októberében Koholzer a magisztrátushoz írott német nyelvű beadványában elmondta, hogy máshol az óvodákat az egyesületek nemcsak alapítják, hanem fenn is tartják; a pécsi pedig egyetlen tanító vállalkozása. Mind ez idáig nem kapott jelentős támogatást, noha a házvétel terhen kívül már eddig is 1 100 frt-nál több kiadása volt a megalapításra, az átalakításokra, a tárgyak beszerzésére, a kamatokra, a kisebb kiadásokat nem is számítva. Szeretne még egy nagy termet is építeni, hogy legalább 150 gyermeket, köztük fizetés nélkül szegényeket is felvehessen. Mivel ezek az óvóintézetek jótékonyásra épülnek, s mindenütt kegyes támogatást élveznek, itt is támogatást kér.⁴¹ A magisztrátus a „választott községet” felszólította, hogy „a Gyermekek első életszaki nevelésekre felelőbb hasznos kisdéd óvó Intézetnek tartós megmaradhatása céljából annak Tanítója könnyebbségére a városi lakosokat serkentvén részére e városban pénzbeli segedelmet kiküldendő tagjai által gyűjtessen.”⁴² A válasz: „... az érintett célra a pénzbeli segedelemnek gyűjtését magára vállalni egyik sem akarta, azért a Tettes Tanácsot megkéri a választott község, hogy azon kisdéd óvó Intézet Tanítójának részére a városban pénzbeli segedelmet a Fertálmesterek által szedett néltóztasson.”⁴³ A polgármester meg is bízta a négy fertálmestert, és december 31-én jelenti a tanácsülésen, hogy „a Kisdédóvó Intézetének Tanítója segítségére semi felebaráti segedelmet hoztak légyen a Városi Fertálmesterek”.⁴⁴ 1842. január 16-án ismét eredménytelenségről számoltak be a fertálmesterek: „... mint a Belső mint Budai és Szigethi küll városba szorgalmatosan jártunk, és a lakosokat segedelemért fölszólítottuk, de semit se nyertünk.”⁴⁵

1842 április elején egy tökéletes mintaintézeté váló fejlesztés közel 3 évi erőfeszítése után ismét kéri Koholzer egy gyűjtés megindítását, egybekapcsolva azzal a püspök által kezdeményezett gyűjtéssel, amely a szegény szülők gyermekeinek tett alapítványra irányult, emberszerető polgárok adakozására és kegyes egyleti támogatásokra számítva. Közli azt a tervét, hogy egy 150–200 gyermeknek alkalmas nagy tan- és osztálytermet akar építeni, hogy ingyen jelentős számú szegény gyermeket vehessen fel, továbbá azt, hogy évente egy preparandistát is alkalmazni kíván, akit óvodai tevékenykedése során akar kiképezni. Tolmácsolja a püspöknek azon kérését is, hogy a tanács részesítse támogatásban az intézetet. Végül megírja, hogy ezt a gyűjtést a tanács a fertálmesterekkel végeztesse el, akik azt korábban az általános tapasztalat szerint teljesen elmulasztották.⁴⁶

Kholzer egy másik beadványában évi 100 frt. segélyt kér a Tanácstól,⁴⁷ amely a

⁴¹ Lásd a 37. sz. jegyzetet.

⁴² Bm. L. Pécs város Iktató 1841.3118/841. Kisdédóvó Intézetnek megmaradhatása céljából annak Tanítója könnyebbségére pénzbeli segedelmet gyűjtessen a Vál. Község.

⁴³ Bm. L. P. Polgm. ir. 3868/1841. dec. 19. Pécs Szabad Királyi város választott község gyűléséből Tettes Tanácsnak.

⁴⁴ Bm. L. P. Polgm. ir. 4025/1841. dec. 31. Dollinger Károly polgármester jelentése.

⁴⁵ Bm. L. P. Polgm. ir. 3117/1841-nél 1842. jan. 16-án kelt jelentés a fertálmestereknek.

⁴⁶ Bm. L. P. Polgm. ir. 3117/1841-nél Koholzer 1842. ápr. 2-án kelt német nyelvű beadványa: Löblicher Magistrat! – Koholzernek a nagy terem építésére vonatkozó törekvése egybecseng Brunsvik Teréz törekvésével, számításával: 200 gyermeket befogadó terem esetén 100 szegény gyermeket lehet ingyen felvenni. Lásd ehhez: *Mészáros István: Brunsvik Teréz és a korabeli hazai népoktatás*. In: *Ma és Holnap. Kiadja a Fejér megyei Tanács Művelődésügyi Osztálya és a Pedagógiai Társaság*. 1975. 1. sz. 80.

⁴⁷ Bm. L. Pécs város Iktató 1842. 1045/842. Koholzer János a Kisdédóvó Intézet felsegállítására szeretetnét kér – 100 fr évenként adatna néki – halgatá Vál. község.

kérést továbbítja a „választott község”-hez. Májusban ez azt feleli a magisztrátusnak, hogy „... mivel a városi pénztárnak sok költségei, de tsekély jövedelmei lennének, arra semmi esetre reá nem áll a választott község, hogy érintett Tanítónak a városi pénztárból esztendőnként 100 pft fizetésekképpen adattasson.”⁴⁸

Ezek után a sikertelen próbálkozások után Koholzer a püspökhöz, mint az „igazi jó”, egyetlen, kegyes támogatójához fordul német nyelvű levelében segítségért. Elpanaszolja igen szomorú helyzetét: már majdnem reménytelenül él itt, ahol szüntelenül az általános jónak igyekezett használni, ahol a kiseddóvó intézet tökéletesítéséért küzdött. Megírja, hogy 100 frt. tanácsi támogatást a választmányi gyűlés tudatli többsége nem engedélyezte számára, pedig kívánsága arra irányult, hogy a segítségre szoruló szegényeknek használjon. De ismerteti a püspökkel azt is, hogy ígéretet kapott arra, hogy a választott gyűlés megkerülésével is megkaphatja a 100 frt-ot a magisztrátustól, ha a nagyobb terem építéséhez a társadalmi támogatás megvalósul. Ezért is kéri a püspök pártfogását a nagyobb terem építéséhez. Itt már két preparandista kiképzését ajánlja fel, mert a túl sok gyermek miatt máris gyakran megosztva kellett tanítania. Ecseteli súlyos anyagi helyzetét: noha felesége idegeneknek ruhát, fehérneműt varr, mégsem tudják a kamatot és a szükséges kiadásokat előteremteni. A levél azzal fejeződik be, hogy csak a püspök kegyes támogatása könnyíthet szomorú állapotán és mentheti meg a legnagyobb nyomortól.⁴⁹

1843 elején ismét próbálkozik a tanácsnál. Beadványában megírja, hogy ő folyvást legszentebb kötelességének tartja, hogy egy alap megteremtésével szegény gyermekek ingyenes felvételét lehetővé tegye az intézetbe, miként az minden helységben, ahol óvóintézetet alapítottak, meg is valósult. Ezért ismét előterjeszti a nagyobb terem építésének tervét, megjegyezve, hogy megvalósulását mind a kegyes Brandau grófnő, mind a püspök excellenciája, mind az első polgárok nagy része sóvárogva várja. A grófnő és magas családja máris szép adományokat biztosított erre a célra. Így Koholzer minden gyermekbaráttal együtt a kegyes engedélyt és a mellékelt terv megvalósításának biztosítását kéri.⁵⁰

A gyűjtések a különböző jótékony célú rendezvényeken alkalmasszerűen történnek, melyekről az újságok rendre közölnek tudósításokat. Pl. „A kiseddóvó intézet javára táncszvignalmat és sorsjátékot rendeznek, erre 192 tárgyat adtak, Prandau báró, szül. Pejácsevics grófnő 100 pengőforintot adott, Scitovszky püspök 200 pft-ot és sok sorsjegyet vett.”⁵¹ „... 2-kán estéli zenély volt a nemzeti casino termében a kiseddóvó javára – melyen a püspök és a főispán is megjelent.”⁵²

⁴⁸ Bm. L. P. Polgm. ir. 1613/1842. Pécs Szabad királyi Város Választott község gyűléséből Május hó 8-kán a Tettes Tanátsnak.

⁴⁹ Pécsi Püspöki Levéltár 1995/1842. május 19-én kelt levele Koholzernek püspökhöz: Hochedelgebohrene Exellenz! Hochwürdigster Herr Bischof! – Koholzernek az immár másodszor megemlített azon törekvése, hogy preparandistá(ka)t vesz be intézetébe, hogy kiképezze őket, szintén egybeesik Brunszvik Teréz (lásd *Zibolen Endre* tanulmányát a „Ma és Holnap” 1975. 1. sz. 37.), a Nemzeti Egyesület (lásd *Horváthné Pereszlényi Éva* tanulmányát uo. 55.) és a Terjesztő Egyesület (lásd *Bajkó Máttyás* tanulmányát uo. 69.) törekvésével.

⁵⁰ Bm. L. P. Polgm. ir. 218/1843. jan. 18-án kelt levele Koholzernek: Löblicher Magistrat! – Bm. L. Pécs városi Iktató 1843.218/1843. Koholtzer János a Kiseddóvó Intézeti Tanító Ó Felsőgének születése napján tartandó táncmulatságra engedelmet adatni kér.

⁵¹ Nemzeti Újság 1843. Pünkösöd hava (május) 2. 35. sz. 274.

⁵² Nemzeti Újság 1843. Pünkösöd hava 19. 45. sz. 314.

Az 1843. december 10-én kelt átiratban Scitovszky János püspök a következőkről értesíti Pécs tanácsát: „Volt szerencsém a legközelebbi múlt május 9-kén tartott szegények-intézeti közgyűlésben a tekintetes tanácsot és ns. Pécs városának tisztelt közönségét nyilvánosan tudósítani arról, hogy a keblében keletkezett ugyanakkor közmegegyezéssel egy . . . választmány az említett intézet ügyeinek kezelésére” (elnök, hat tag, egy tollvivő). Kéri továbbá a püspök, hogy a tanács engedélyezze a következő (1844) évben április 19-én a felséges király születési ünnepén sorsjátékos táncvigalom tartását a városi színházban, egyszersmind magányos adományok gyűjtését az említett üdvös intézet javára.⁵³

Úgy látszik, azzal, hogy 1843 májusától a pécsi kiseddóvó intézet mögött a szegények intézete és egy választmány állott, megoldódott az óvoda fennmaradása. Ettől fogva ugyanis nem találkozunk Koholzernek segélyt-kérő beadványával sem a városnál, sem a püspöknél. Négy év anyagi küzdelem után viszonylagos anyagi biztonságban vezethette óvodáját, taníthatott és nevelhetett Koholzer.

Az óvoda anyagi alapjairól különböző adatokat találunk az irodalomban. Haas liceumi tanár, aki 1843-tól az óvoda ügyeit intéző választmány jegyzője („tollvivő”-je) is ezt írta: „A kiseddóvó-intézet is leginkább a n. m. püspök pártfogásának köszöni létét. Tőkéje jelenleg 3 751 for 50 fr-ból áll.”⁵⁴ Ugyanő 1852-ben megjelent könyvében már csak 1 600 ft-ról ír.⁵⁵ Ezt ismétli Várady is.⁵⁶ Schneider azon közlésére, hogy Koholzer halálával megszűnt az óvoda, a Kalauz c. folyóirat szerkesztője a következő lapalji megjegyzést fűzte: „Gondoskodott Pécsvárosában egy kiseddóvoda fölállításáról a 40-es években a jótékony adományaiban kifogyhatatlan fmgu. Scitovszky ker. János bíbornok, áldornagy, akkorában még pécsi püspök úr, ki ezen eszmét megpendítve egy ily intézetnek Pécssett leendő megalapítása végett 1 300 pftnyi alapítványt tön le, mely összegnek kamatjék jelenleg is (1866-ban – K. S.) élvezi a pécsi kiseddóvoda tulajdonosa. De e jó példa azóta követőkre nem talált.”⁵⁷ Legkorábban létezett a Raisz-féle 200 ft-os alapítvány, melyet Koholzer a ház vásárlásakor kölcsönvett és kamatait fizetgette.⁵⁸ Mind-egyik ennyit sikerült felderíteni az első pécsi óvoda anyagi ügyeiről.

Az óvoda közhasznú tevékenységének megszűnése után sem oldódott meg Koholzer személyes anyagi helyzete. Ekkor országos alaphól szeretne évi rendszeres segélyt kapni. 1845 áprilisában kapta meg a pécsi magisztrátus a Helytartótanáctól, annak március 17-i üléséből Koholzernek, a városbeli kiseddóvóintézeti volt tanítónak a Széchenyi-Kolonics-féle alapítványból nyerendő évi segélydíj végett benyújtott esedezését azzal a felszólí-

⁵³ Bm. L. P. Polgm. ir. 120/1844. A Pétsi Megyés Püspöktől Szabad Királyi Pécs Városa Tekintetes Tanácsának tisztelettel Joannes Scitovszky de Nagy Kér Eppus SEcclesiensis. – 1843. dec. 10-én kelt levél.

⁵⁴ Lásd a 29. sz. jegyzetet 317.

⁵⁵ Gedenkenbuch der k. freien Stadt Fünfkirchen von Michael Haas. Fünfkirchen 1852. 120. – Haas ekkor a pest-budai kerület katolikus iskolatanácsosa.

⁵⁶ Lásd a 30. sz. jegyzetet 356.

⁵⁷ Lásd a 7. sz. jegyzetet, 441. – A tanulmányomban közölt dokumentumokból világosan kitűnik, hogy nem Scitovszky püspök pendítette meg az óvoda alapítás eszméjét Pécssett, sem nem ő gondoskodott egy kiseddóvoda felállításáról, hanem a már működő óvodát támogatta erkölcsileg és anyagilag.

⁵⁸ Bm. L. Pécs városi Iktató 1844. Koholtzer hitvesek által Raisz-féle kiseddóvói 200 pfrul kiadatott kötelező levél megküldetik a püspöknek.

tással, hogy ez ügyben nyilatkozzon.⁵⁹ A tanács a „választott községnek” véleményét kéri ez ügyben, de az megfelelő információk hiányában saját magát erre illetéktelennek tartja.⁶⁰ Így felterjesztésüket a tanács nevében küldik fel, melyben „a folyamodót a kért segélydíjnak megnyerésére érdemesnek tartják” a Koholzernek már korábban kiadott működési bizonyítványban foglaltak alapján.⁶¹ A segély ügyében még 1846 júliusában is folyik a levelezés a Helytartótanács és a pécsi magisztrátus között; az újabb felterjesztésben új adalék: „Betegeskedő nője magát kézi munkával eltartani nem képes.”⁶² A további kutatás feladata felderíteni, hogy végül is kapott-e Koholzer segélyt az alapítványból, vagy a majdnem két évig húzódó levélváltások közben meghalt.

A fent ismertetett nyomasztó anyagi körülmények miatt nem csodálkozhatunk azon, hogy az özvegy 4 nappal férje halála után kénytelen volt eladni a 6 éve megvett, de még ki nem fizetett házat azért, hogy a törlesztésekre felvett kölcsönöket visszafizesse.⁶³

Az óvoda tartalmi munkájáról a korabeli híradás ezeket írja: „A kisdéd népség nyáron mintegy 60-ra, télen 40-re megy, kik nagyobb részt vagyonos szülők gyermekei. Felvétetnek azonban szegényebb szülőkéi is, kik semmit sem fizetnek, s ha az óvóterem nagyobb lenne, akkor szegényebb gyermekek nagyobb arányban részesülhetnének az intézet jótékonyágában, mert vajmi kevesen vannak, kik gyermekeikért havonként 30–40 krt képesek fizetni. A kisdéddek többnyire már 7 órákor jönnek az intézetbe, és rossz időben estelig ott maradnak, a figyermekek a kisdédóvás rendes tárgyaival foglalkodtatnak, különös gonddal a nemzeti nyelvre, a leánykák pedig különféle munkákra, úgymint kötésre, varrásra és többre taníttatnak, a szünórákat gymnasticával töltik.”⁶⁴ Próba-vizsgálatokat is tartottak, melyeket a pécsi püspök és több előkelőség is díszes jelenlétével megörvendeztetett. A püspök a Koholzernek adott bizonyítványába is beleírta a következőket: „A kisdédeket szorgalmasan és ügyesen tanította, és a nyilvános próbatét alkalomával, valamint máskor is, midőn az említett intézetet meglátogattam, a kisdéddek jó előmenetelét tapasztaltam.”⁶⁵

Ezekből a rövid tájékoztatásokból is látszik, hogy a pécsi óvodában ugyanolyan foglalkoztatás, oktatás és nevelés folyt, mint a többi korabeli kisdédóvában, talán csak a gimnasztika volt a többlet. „A kisdédóvás rendes tárgyai” kitétel némi módosítással igazolja Mészáros Istvánnak azon megállapítását, hogy az óvoda ekkor a benne megszerezhető ismeretekkel sok szegény gyermek számára a népiskolát pótolta.

Megemlítendő, hogy noha Koholzer minden beadványát mint „egyleti tanító” írta alá, sem a Terjesztő Egyesülettel, sem a tolnai óvóképző intézettel nem volt szervezett kapcsolata. A Terjesztő Egyesület titoknoka, Kacs Kovics Lajos ugyan 1842-ben 12 kérdésre felvilágosítást kért tőle.⁶⁶ Ezt Koholzer felelet-adás végett beadta a pécsi tanácsnak, az

⁵⁹ Lásd a 33. sz. jegyzetet.

⁶⁰ Bm. L. P. Polgm. ir. 1756/1845. május 18-i Választott község gyűléséből Tettes Tanácsnak.

⁶¹ Bm. L. P. Polgm. ir. 1756/1845. május 19. Jelentés a Cs. kir. főHnek és a Nagym. H. Tanácsnak.

⁶² Lásd a 13. sz. jegyzetet.

⁶³ Bm. L. P. Polgm. ir. 3394/1847. jan. 27. Szerződés Maria Koholzer szül. Hengl és Angsperger Ignác közt.

⁶⁴ Lásd a 26. sz. jegyzetet 147.

⁶⁵ Lásd az 5. sz. jegyzetet.

⁶⁶ Bm. L. P. Polgm. ir. 3696/1842. szept. 25-én kelt levele Kacs Kovics Lajos egyesületi titoknoknak: Különösen tisztelt Kisdédóv Ur! – Nem érdektelen a kérdéseket felsorolni:

viszont visszaadta neki: válaszoljon ő.^{6 7} Ezt a választ nem találtam meg, de ezután sem alakult ki semmilyen kapcsolata az Egyesülettel. S bár valószínűleg a 12 kérdésre anyagi támogatást kérhetett, semmi segítséget nem kapott.

Koholzer működését áttekintve két különös mozzanat elgondolkodtató. Az egyik az, hogy Nagyszombatról gr. Apponyiné kifogása miatt jött el, mégis neki írt segítségért néhány év múlva. A másik az, hogy a Weldy és Rehlingen, e két kiváló óvónevelő mellett tapasztalatokat szerzett 31 éves Koholzert nem viszik be a tolnai óvóképző gyakorló óvodájába, hanem hagyják átmenni egy másik óvodába, és óvó-jelölteket állítanak be a gyakorlóba. Az eddig feltárt adatok ezek okaira nem adnak magyarázatot.

Koholzer Pécssett hatalmas erőfeszítéseket tett, beleértve saját vagyonának feláldozását is, hogy az óvoda tartós fennmaradását anyagilag biztosítsa. Óvodájának tartalmi munkája a kor színvonalán állott, a testi nevelésnek tulajdonított szerep miatt még kicsit előtte is járt. Előremutató törekvése volt az is, hogy óvodája befogadóképességének nagyobbításával több szegény gyermeket vehessen fel ingyenesen, továbbá, hogy preparandistákat óvodai nevelésre kiképezzen.

Mindenesetre egy áldozatos életű, a jobbért küzdő pedagógust ismerhetünk meg személyében, akit környezete nem értett meg, és néhány kivételtől eltekintve nem segített nemes törekvéseiben.

1. Mikor, kinek vagy kiknek indítványára s búzdítására, s kiknek segélyével keletkezett a pécsi kisdé-
óvó intézet?
2. Milly alaptól meríti költségeit?
3. Milly felügyelés alatt van?
4. Hány kisdé vett részt évenként a kisdéóvásban?
5. Küldetnek é előkelőbb szülők gyermekei is, s milly arányban a helybeli népességhez mérve?
6. Milly rendben, s milly foglalkodások folytattatnak az intézetben? s mire tanítatnak különösen a
kisdédek?
7. Milly karban van most anyagilag, és szellemileg s valljon haladó, avagy hanyatló állapotban-é?
8. Ha virágozva előhalad, minek tulajdonítja ön előhaladását; ha pedig hanyatlík, mi okoknak tulajdo-
nítja ezt?
9. Látogatattik-é Idegenek által?
10. Gyakorol-é valamelly Felsőbbség vagy előjáróság befolyást?
11. Milly jövődőt reméll ezen intézetnek?
12. Miben segíthetné az intézetet ezen egyesület?

^{6 7} Bm. L. Pécs városi Iktató 1842. 3696/1842. — Sajnos, a feleletet nem találtam meg az iratok kö-
zött.

INKEI PÉTER

A NEVELÉSTUDOMÁNY HASZNA (AZ ÚJABB KELETŰ ANGOLSZÁSZ VÉLEKEDÉSEK ISMERTETÉSE)

Több körülmény egybeesése folytán azt az időszakot, amely a hetvenes évek derekán kezdődött és nem tudni, hogy meddig tart, a megelőző évtizedek számos illúziójával való józan számvetés jellemzi. Nem kivétel ez alól a kutatás sem. A következőkben az angolszász kultúrterületen megjelent, a neveléstudomány lehetőségeit számbavevő néhány jelentősebb kiadványt szeretném bemutatni és elemezni.

Témánk szempontjából azért nagy az angolszász irodalom jelentősége, mivel az oktatással foglalkozó kutatások korábbi föllendülése ott volt a legszámottevőbb: mindenekelőtt terjedelemben, de nyilvánvaló e kutatások eredményeinek nagy hatása a többi nyelv- és kultúrterület neveléstudományi kutatásaira is.

Az idézett szerzők nagyobb része maga is vezető pedagógiai kutató, egy kisebb kör pedig a társadalomtudományi kutatások hatásvizsgálatára szakosodott tudós.

A forrásokat megjelenésük sorrendjében röviden bemutatom. A *Glaser* szerkesztette „Kutatás-fejlesztés és iskolai változás” c. kötet (Research and development and school change) amerikai kutatók gondolatait fűzi egybe. Két évvel később jelent meg a brit *Dockrell* és *Hamilton* szerkesztésében „A neveléstudományi kutatás újragondolása” (Rethinking educational research), amely kutatásszervezési kérdéseken kívül módszertani és nevelésméleti írásokat is közöl. A téma legtűzetesebb szakirodalmi elemzését *Nisbet* és *Broadfoot* „A kutatás hatása az oktatás politikájára és gyakorlatára” (The impact of research on policy and practice in education) c. könyvecskéje tartalmazza. *Nisbet*et kérték föl a hamburgi többnyelvű International Review of Education tematikus számának megszerkesztésére is, amelyből csak az angol és az amerikai szerző tanulmányára támaszkodtam. (Itt hívom föl a figyelmet a svéd helyzetet bemutató *Marklund*-tanulmányra és *Selleck* tömör szakirodalmi cikkére.) *Adams* és *Chen* „A közoktatási innováció folyamata” (The process of educational innovation) c. kötete kilóg a sorból, mivel új-zélandi és izraeli páros szerkesztésében főképpen fejlődő országbeli esettanulmányok elemzését tartalmazza: gondolatmenetük logikája viszont szoros rokonságban van a többi munkával. 1981 májusában részt vehettem az Európa Tanács által kezdeményezett „Neveléstudományi kutatás és politikaalkotás” c. hágai tanácskozáson. Sajnos, az ott elhangzottakból összeállított kötet még nem jutott el hozzám, így a helyszíni anyagokra és jegyzetekre támaszkodtam.¹⁶ Végül több ponton is a gondolatmenetbe illettek a Magyar Pedagógiában megjelent *Husén*-tanulmány megállapításai.¹⁵

1. Föllendülés és megtorpanás

A neveléstudományi kutatások föllendülését és megtorpanását többféleképpen számszerűsíthetjük. A kutatás és fejlesztés (K+F) területén alkalmazottak, a fokozatot szerzetek, a bejegyzett témák, a publikálások, a hivatkozások, a tanácskozások száma, valamint a kutatásokra fordított pénz nagysága egyazon trendet szemléltetnének. A szóban forgó

tanulmányoknak nem volt célja a folyamat módszeres számszerűsítése. Inkább szemléltetésképpen idéznek adatokat, leggyakrabban az utolsónak felsorolt jelzőszámot. (Ami egyúttal azt is jelzi, hogy a kutatások mennyiségének legelfogadottabb mértékegysége a pénz.) Eszerint 1964 és 1969 között megtízszereződött a Nagy-Britanniában neveléstudományi kutatásra fordított pénz, és meghaladta a közoktatási költségek egy ezrelékét. Ez a hányad Franciaországban valamivel 1 ezrelék alatt maradt, Svédországban 2, Hollandiában 2,5, az Egyesült Államokban valamivel több mint 3 ezrelék volt.⁷ Más forrásokban föllelt adatok is azt az érdekes összefüggést támasztják alá, miszerint *a közoktatás állami szabályozásának mértékével fordított arányú a kutatásra és fejlesztésre fordított költség-hányad nagysága*.

Getzels 4 ezrelékben adja meg az Egyesült Államok megfelelő, valamivel későbbi időpontra vonatkozó adatát, ugyanakkor szerinte a mezőgazdasági költségeken belül a K+F-re fordított hányad ennek közel négyszerese, az egészségügy esetében több mint tízszerese.³ A közoktatás költség-hányada az évtized közepéig tovább nőtt, de mindenütt jóval alatta maradt a kívánatosnak tartott egy százaléknak.^{8, 9}

Jóllehet a közoktatási költségek egészéhez, illetve a többi ágazathoz mérve a kutatás-fejlesztésre fordított keretek szerények, az önmagukhoz mért adatok arról tanúskodnak, hogy a hetvenes évek elejéig a neveléstudományi kutató-fejlesztő tevékenység exponenciálisan bővült. Ez hazánkban mintegy 6–8 éves fáziskéséssel következett be: a közelebbi összevetés az oktatás finanszírozásában meglévő országokénti eltérések tüzetes összehasonlítását igényelné.

A föllendülés tehát a hatvanas évek második felére esett: ez a neveléstudomány „aranykora”¹⁵. Ennek előtte a kutatás jobbára az egyetemi oktatók szabadidős tevékenysége volt⁷. Ami az Egyesült Államokat illeti, a pénzügyi keretek kibővülése Európával azonos ütemben játszódott le, s ott még szembetűnőbb az állami (szövetségi) források súlyának növekedése az egyéb (egyetemi, alapítványi stb.) forrásokkal szemben. S noha a mennyiségi föllendülés ott is egybeesik a tudomány befolyásának növekedésével a közoktatási kérdések eldöntésében, az amerikai neveléstudomány igazi aranykorát egybehangzóan az 1900–1940 közötti periódusra, illetve a harmincas évekre teszik^{3, 7, 13}.

A föllendülés szükségessé tette a kutatások kiválasztási, finanszírozási és koordinációs mechanizmusának intézményesülését. Skóciában „történelem előtti” időktől, 1928-tól működik a Scottish Council for Educational Research (Neveléstudományi Kutatási Tanács), és megelőzte a nagy fölfutást az angol (és walesi) National Foundation of Educational Research (Országos Neveléstudományi Kutatási Alapítvány) létesítése is (1946). Ez utóbbi viszonylag független az oktatásügyi kormányzattól és alapvetően az iskolakörzetek („iskolaszékek”) tartják fenn. A kormány 1965-ben hozta létre a Social Science Research Council-t (Társadalomtudományi Kutatási Tanács) és annak tudományágaként szerveződő bizottságait. Mivel közmegegyezés alakult ki arra nézve, hogy „a neveléstudomány nem külön tudományág, hanem olyan kutatási és vizsgálati terület, amelyhez sok tudományág járul hozzá”, az Educational Research Board nevében eltér a tudományági bizottságokétól: *committee* helyett *board*. Az 1964-ben létesült Schools Council (Iskolai Tanács) a kormányzat és az iskolaszékek közös intézménye az innovációk fejlesztése és terjesztése céljából⁹.

Az Egyesült Államokban a nagyszámú kormányzati és magánjellelű megrendelő és támogató szerv mellett és fölött 1972-ben jött létre a National Institute of Education

(Országos Neveléstudományi Intézet) és a tevékenységét irányító National Council on Educational Research (Országos Neveléstudományi Kutatási Tanács). Ez utóbbi *tagjait az USA elnöke nevezi ki és a kongresszus hagyja jóvá*.⁸

A fölfutás jelensége elégségesen magyarázható a fejlődéshez, a növekedéshez fűződő általános derűlátással, az oktatás és a tudomány előrevivő erejébe vetett hittel, mint szubjektív feltételekkel, és a gyors gazdasági növekedés következtében keletkező tökefeleslegek, a megnövekedett állami költségvetések és mindezzel összefüggésben az iskolázásnak (beleértve az oktatók számát) gyors ütemű expanziója nyújtotta objektív lehetőségekkel.

Természetesen sem az oktatásba, sem a tudományba, sem pedig a neveléstudományi kutatásba fektetett bizalom nem volt pusztá délibáb-kergetés, hanem meggyőző és kedvező tapasztalatokra támaszkodott. A józan belátáson túl vizsgálatok bizonyították az oktatás kétségbevonhatatlan hatását a társadalmi-gazdasági fejlődésre, a tudományos vívmányok meg éppenséggel kézzelfoghatók voltak. A nevelés- és általában társadalomtudományi kutatások hasznáról inkább közvetett bizonyítékok voltak – amelyek a műszaki és természettudományok eredményességére támaszkodtak –, de a fejlett kutatási technikák (nagy mintán végzett vizsgálatok, bonyolult elemzési módszerek stb.) alkalmazásának kezdetei nagy eredményekkel kecsegtettek.

Csak hogy a körülmények a hetvenes években nagyot változtak, és pedig a kutatások kárára. Ennek az okai sem szorulnak sok magyarázatra. A világ gazdaság megtorpanása, a gyors fejlődés lelassulása a korábbinál nagyobb terheket ró és óvatosságot, takarékoságot kényszerít a kormányokra. A baj nem jár egyedül, és a gazdaság megingása fölszínre hozta a társadalom betegségének számos tünetét is. A magabiztosság helyébe rossz közérzet és bizonytalanság lépett, és megindult a tudomány deheroizálása is. A racionális szcientizmus helyét egyrészt földhözragadt praktikizmus, másrészt irracionális¹³, sőt miszticizmus foglalja el (gondoljunk a konzervatív vallási mozgalmak újraéledésére). De a szélsőségek közötti „normális” reakciókat is jól jellemzi a következő megállapítás: „A hetvenes évek második felében az (Iskolai) Tanács egyfajta bizalmi válságon ment át. Úgy tűnik, hogy rengeteg pénz ment el kiterjedt tantárgyi kutatásokra, amelyeknek az eredményei kevéssé nyilvánvalóak és átütőek annál, amit az irányítók és politikusok egy része remélt.”⁹

Bruner úgy értékeli a helyzetet, hogy a hetvenes években az oktatáspolitikát – és ezzel összefüggésben a neveléstudományt is – válságba juttatta néhány korábban nem tapasztalt bizonytalanság. Négy olyan területet jelöl meg, ahol az előrelátás (a „tervezés” szót az angolszász szerzők ritkán használják) nehezzé vált:

- a gazdaság szakképzettség-igénye,
- a társadalmi szerkezet, illetve az ezen belüli mobilitás,
- az ember képezhetőségére és tökéletesítésére vonatkozó (pl. lélektani) feltételezések,
- a szűkös erőforrások elosztásának mikéntje⁵.

Mindezek hatására kutatói körökben is előtérbe került a kutatás hasznának, az oktatáspolitikához és az iskolai gyakorlathoz fűződő viszonyának kérdése. A vizsgálódások folytán világossá vált, hogy az oktatáspolitikusok és az irányításban működők többsége nem olvas szakfolyóiratot,¹⁵ a kutatókkal szemben gyanakvó és türelmetlen, sőt azt is megkérdőjelezi, hogy létezik-e egyáltalán gyakorlati haszonnal járó kutatás¹⁰. Több

vizsgálat igazolta azt a keserű tanulságot is, hogy maguk a pedagógusok is keveset tudnak a kutatásokról, és nem is igen kívánnak többet tudni^{1, 7}. Tyler úgy találta, hogy a tanárok többségét két fő dolog befolyásolja saját pedagógiai módszereinek kialakításában: mit tanult a főiskolán, és mit lát az iskolában (az idősebb kollégák részéről). A pedagógusok többségét számos ok tartja vissza attól, hogy módszereit kutatási közlemények hatására megújítsa⁴. Az innovációt jótékony, fölfrissítő hatású ajándék helyett egyre inkább csak a kialakult rendszerbe való behatolásként látják¹⁰.

A tudománnyal szembeni fokozott, már-már mitikus várakozás helyébe apránként türelmetlen gyanakvás lépett: a politikus, a pedagógus, a sajtó és az átlagember, vagyis a kutatókon kívül tulajdonképpen mindenki, belátható időn belül kézzelfogható és – ha lehet – egyértelmű eredményeket vár a kutatástól. Erre a helyzetre a kutatók önbizalmuk megrendülésével, egyéni és kollektív önvizsgálattal, néha pedig ingerült önvédelmi ellen-támadással reagálnak.

2. A kutatások típusai

A szakma önvizsgálata folytán mindjobban törekednek a kutatási típusok fogalmi elkülönítésére. E törekvéseket – mint látni fogjuk – többféle kritériumra alapozzák. Előjáróban azonban tisztázni szükséges, hogy a „*neveléstudományi kutatások*” kifejezést az angol „*educational research*” értelmében használom, amibe a pedagógián kívül beleértik a közoktatás valamely jelenségét, problémáját más tudományág eszközeivel vizsgáló kutatásokat is. A tükörfordítás tehát „*(köz)oktatási kutatások*” lenne.

A tudományos tevékenység hagyományos osztályozása a kutatás eredményének jellegén alapul: az ismeretre irányuló tevékenységet kutatásnak, a tennivalóra irányulót fejlesztésnek nevezzük; ha a létrejött ismeret legfőbb áttételekkel kapcsolódik a gyakorlati alkalmazáshoz, akkor alapkutatásról beszélünk. Bizonyos értelemben tudományos tevékenységnek minősül a kutatás- fejlesztés eredményeinek elterjesztése is. (Kutatóra természetesen nem annyira a „piackutatási”, „agitációs” tevékenységnél van szükség, mint inkább az első visszajelzésekre támaszkodó korrekciók elvégzésénél.) Az alapkutatástól az elterjesztésig, a gyakorlatilag használhatatlantól a hasznosultig feszülő ívre még visszatérünk.

Aszerint, hogy a közoktatás mely részére irányul a kutatás, alapvetően két szintet érdemes elkülöníteni: az *oktatáspolitikai* és az (interperszonális) *oktatás-nevelés szintjét*. Vagyis a kutatások többsége elkülöníthető egymástól azon az alapon, hogy eredményeivel – képletesen – az oktatáspolitikus vagy a gyakorló pedagógus munkáját kívánja-e szolgálni. Jóllehet ezen belül és kívül még számos típusról beszélhetünk, de a leglényegesebb eltérés e két alaptípus között van. A központilag támogatott kutatások körében értelem-szerűen előnyt élveznek az oktatáspolitikai kutatások. Ezek rendszerint a társadalmi cselekvés befolyásolásának gyakorlati céljával s nem a tudományos tudásszomj kielégítéséért folynak¹. További változatok a két alaptípus elnevezésére: koncepcionális vagy makroszintű kutatások egyfelől, és instrumentális vagy mikroszintű kutatások másfelől¹¹.

A főnti csoportosítások alapja a kutatás belső attribútuma, minéműsége volt. A következő osztályozás ezzel szemben a kutatás külső, szervezeti, történeti keretére utal: arra, hogy ki és milyen indítékkal végzi.

A neveléstudományi kutatás-fejlesztés mindenekelőtt az erre szakosodottak professzionális tevékenysége. Ezen alaptípus mellett mindig is léteztek és újabban növekvő jelentőséggel bírnak a terepen, a *gyakorlat sűrűjében fogant megújulási törekvések*. Ugyancsak nő a laikusok és hivatások tudatosan összekapcsolt K+F tevékenységének, az *akciókutatásnak* a fontossága.

A hivatások–„laikus” ellentétpár nagyjából megfelel annak a fölosztásnak, amely az iskolai gyakorlatban bekövetkező változásokat aszerint különbözteti meg, hogy „fölről” vagy „alulról” kezdeményezték. (A címkéket alkalmanként kell megvizsgálni, hiszen egy „alul” kifejelesztett innováció, ha azt az irányítás közvetíti, a másik iskolába már „fölről” érkezik.)

Analóg módon bonthatók a „hivatások” kutatások is „fölről” kezdeményezett, megrendelt, megtervezett kutatásra és úgynevezett szabad kutatásra, ahol a fő indíték a kutató szakmai, tudományos kíváncsisága⁹.

A kutatás és fejlesztés szervezeti beágyazottsága alapján a következő osztályozás a legteljesebb:

– A K+F modell azt sugallja, hogy az alapkutatás által föltárt ismeretek kényszerítő erővel váltják ki az alkalmazott kutatás-fejlesztés-alkalmazás láncolatot.

– A *problémamegoldó* modell a döntéselőkészítés jellemző példája. Ez a társadalomtudomány hasznosításának leginkább elterjedt, egyben – a tapasztalatok szerint – az egyik leghatástalanabb típusa. A döntéselőkészítés részeként adott kutatási megbízások a megrendelő és a kutató értékrendjének egybeesését feltételezik. A modell érvényesülésének akkor jók az esélyei, ha az információs hálózat jól kiépült, és ha a kutatás a politikai döntési helyzettől viszonylag elkülönülve folyhat.

– Az *apologetikus* modell utólagossígyazást kínál. Amennyiben a tudományosság normáit nem sérti meg, egy ilyen céllal megrendelt kutatással szemben nem feltétlenül kell etikai kifogást emelni.

– A *taktikai* modell célja az időnyerés, a döntésképtelenség elpalástolása. E célból néha pazarló bőséggel kapnak támogatást a problémamegoldó modellre csak formailag emlékeztető kutatások.

– Az akciókutatás ebben a tipológiában az *interaktív* modell elnevezést viseli.

– A sikeres hasznosulást legbiztosabban ígérő modell a „*megvilágosodás*” modellje. Az angol elnevezés („enlightenment”) nem sokkal szerencsésebb: nem egyszeri megvilágosodásról van szó, hanem egy elhatározást lehetővé tevő vélekedés eluralkodásáról. Ezek szerint a hasznosuláson nem egyszeri aktust, hanem diffúz, többlepcős, többcsatornás és nem is mindig tudatos folyamatot kell érteni¹⁴.

Nisbet a kutatás belső logikája, módszertani felépítése alapján állít föl skálát, amely a mezőgazdasági K+F modelltől a néprajzi-antropológiai modellig terjed. A skálán öt típust helyez el: 1. a kísérlet, 2. a fölmérés, 3. a tanterv- és tantárgyfejlesztés, 4. az akciókutatás és 5. a nyílt végű heurisztikus vizsgálódás.⁶ A fölosztás az alkalmazott módszerek szempontjából következetes, a főntebb megfigyelt osztályozási kritériumok alapján azonban heterogén. Mindenesetre fölhívja a figyelmet a néprajzi-antropológiai pólus felé megfigyelhető hangsúlyeltolódásra.

Ez az eltolódás azoknak a pozitívista-szcientista posztulátumoknak a megrendüléséből következik, amelyek szerint:

- minden jelenséget az előzményei determinálnak,
- mindennek magyarázható oka van,
- a megismerés terén bizonyosságra lehet és érdemes törekedni,
- a tudományos megismerés képes a teljesség megragadására,
- a tudományos ismeretek összefüggő rendszert alkotnak¹³.

A fentieket támasztja alá *Husén* észrevétele is, miszerint a kutatásban az embert és körülményeit minőségében megérteni – és nem föltétlenül mennyiségileg kifejezni – óhajító fenomenológiai, hermeneutikus irányzatok nyernek teret¹⁵. *Bruner* ilyen szellemenben veti el azt a felfogást, hogy a kutató semleges, objektíve ítélkező szakértő (à la Max Weber), és helyébe a folyamatokkal azonosuló, a problémákat nem megoldó, hanem teljességében kibontó, alternatívákat kereső „akció-kutató” képét helyezi¹⁵. A *Dockrell–Hamilton* kötet több írása ismerteti a kutatásoknak az elmondottakat képviselő új hullámát, illetve maga is annak terméke, mint pl. *Bernstein* kiváló elemzése.

3. A hasznosulás természetrajza

A 15–20 évvel ezelőtti aranykor jellemzője volt az a buzgalom, hogy bonyolult, soktényezős dolgokat egyetlennel igyekeztek kifejezni: egy adattal helyettesíteni a többit (pl. az egy főre eső nemzeti jövedelem, az átlagosztályzat, az IQ stb.), vagy a hatásokat egyetlen komplex tényezőbe tömöríteni (erre jó példa az emberi tőkeberuházás, illetve az oktatási befektetés-megtérülés algebrai úton való kifejezésére törekvés). Valójában ezekkel egy töről fakad az a törekvés – amely viszont inkább napjainkra jellemző –, hogy egy-egy kutatást hasznossága oldaláról vizsgálni. Végül is tudjuk a kutatás teljes költségét (vagy utána nézhetünk), a haszon pedig annyi, amennyi változást kiváltott a gyakorlatban. S a változás mértékének, jelentőségének természetes mértékegységekben és köznapi fogalmakban történő kifejezése csaknem boszorkányság.

Nos, az újabb irodalom szerint az. A kutatás eredményességének megítélését egy sor nehézség gátolja. Az egyik a fölhasználó közeg, az iskolarendszer óriási kiterjedtsége és differenciáltsága. A másik, hogy a változások többsége – és éppen a leglényegesebbek – a pedagógusok viselkedésében és szemléletmódjában testesül meg, ami nem könnyen mérhető vagy észlelhető. A harmadik az áttételek kérdése: a gyakorlati szakember sok újításnak nem ismeri a pontos kutatási előzményét. A negyedik az a módszertani kérdés, hogy vajon amit a kutatás, a kutató hatásának tulajdonítunk, mennyiben valósult volna meg az ő közbejötté nélkül is, a korszellem hatására⁸.

Ilyen és hasonló érvek mondatják a szakemberrel azt, hogy a fogalmi tisztázás, a figyelem fölkeltése, a szemléletváltás a legritkább esetben kapcsolható egy kutatáshoz vagy tudóshoz, különösen mivel a neveléstudomány legizgalmasabb problémái nem annyira tények, mint értékek körül forognak^{7, 9}. Olvashatunk példát a szoros kivételekre is. A legbeszédesebb *Lewinnek* és munkatársainak szűk körű 1939-es kísérlete a pedagógus háromféle irányítási stílusáról. Ám éppen evvel az óriási hatású kutatással kapcsolatban merül föl az előbb negyediknek említett kérdés: valójában 1939-re már „tudtuk” a demokratikus módszer előnyeit, csak az hiányzott, hogy valaki szavakat és tudományos legitimálást adjon tudásunknak³. Másik példa *Edward L. Thorndike* máig tartó hatása a matematika és az anyanyelv tanítására¹³. A közvetlenül jelentkező hatás példaként idézte *Dockrell* azt is, hogy a nemzetközi IEA fölmérés nyomán Magyarország fokozta erőfeszítéseit az olvasás-tanítás színvonalának emelésére¹².

Az esetek többségében a kutatási eredmények és az iskolai, illetve oktatáspolitikai változások közötti kapcsolat áttételes. Szó volt róla, hogy az USA-ban a harmincas éveket tartják a neveléstudomány fénykorának. Ám az akkori hatás sem közvetlenül érvényesült,

hanem „a gondolkodásmódot befolyásoló kulturális diffúziós folyamat révén” – állítja Travers, a Tanítás 2. Kutatási Kézikönyvében (Second handbook of research on teaching. – Idézi Nisbet és Broadfoot⁷). Bár a korábban működött Thorndike hatása közvetlenebb, ő – mint a kor legjelentősebb lélektani fölismeréseinek szintetizálója – részben maga is mások kutatási eredményeinek közvetítője.

Rendkívül izgalmas Getzels elemzése az elméleti kutatás hatásáról a napi iskolai gyakorlatra, amelyről a tanterem berendezése árulkodik. Azt igyekszik bizonyítani, hogy a tanulás törvényszerűségeiről alkotott elméleti fölfogás változásai kézzelfogható módon tükröződnek a gyakorlatban. Négy stádiumot említ: a latinizáló formális képzési hagyományokat; Thorndike és követői kísérleti lélektani tapasztalatait; Lewin és munkatársai hatását és a Piaget utáni fölfogást. Mivel ezek bizonyos fokig ma is egymás mellett élnek, a legtöbb amerikai városban megtalálható mind a négyet tisztán kifejező tanterem és pedagógiai stílus. Noha a szerző a kapcsolat közvetlensége mellett érvel, témánk szempontjából az az érdekes, hogy ez a viszony elhomályosult, és kimutatása elemzést igényel.³³

Az előző példák különös jelentősége abban van, hogy az alapkutatások gyakorlati hasznosságát igazolják. A kiábrándulás első hullámának ugyanis elsősorban ezek a kutatások estek áldozatul, de nemigen kedvezett nekik a korábbi mohó konjunktúra sem. A kutatás hasznosságának árnyalt fölfogása kellett az alapkutatások fontosságának teljes fölismeréséhez. Az amerikai Országos Neveléstudományi Kutatási Tanács már eldöntötte, hogy 1985-től keretének 30%-át alapkutatásra fogja fordítani⁸.

A hasznosítás természetrajzának legfőbb ismerője Carol Weiss. Őt idézve állítják, hogy a „legfontosabb és legmesszibb ható a kutatásoknak a fölszín alatt, a mélyben kifejtődő áttételes befolyása”, s hogy „a változásokat a kutatási eredmények fokozatos fölhalmozódása szüli”⁷. Megállapításait empirikus hatásvizsgálatokra alapozza. Weiss a hasznosulás legjellemzőbb fajtájának a „megvilágosodás” modelljét tekinti (l. fentebb). Az ilyen természetű kutatás nem az operatív tennivalókat szolgálja ki, hanem a koncepcionális általánosítások, útkeresések intellektuális hátterét alkotja. Mint ilyen, gyakran többet kérdez, mint válaszol, többet kritizál, mint igazol. Az új fogalmak és fölismerések fokozatos fölhalmozódása és rendeződése kalauzolja a gyakorlati szakembereket – a politikusokat és a fejlesztőket – az új utak megválasztásában¹⁴.

Természetesen ez a gondolat sem a bölcsek köve. Nem old föl attól, hogy keressük a kutatási eredmények jobb hatásfokú hasznosulásának feltételeit. Sok a javítani való a kutatásirányítás és szervezés terén. A brit szerzők általában egyazon mondatban tesznek hitet a fokozott koordinálás szükségessége és a pluralista, többcsatornás támogatás áldassága mellett^{6,9}. A továbblépés iránya a fokozott differenciálás felé vezet. Ez egyrészt megnyilvánul abban, hogy a kutatási színskálán több teret szánnak az elméleti alapkutatásoknak, és abban is, hogy a kevés számú kiemelt projektumnak még több pénzt kívánnak biztosítani, ám az egyéni kutatóknak és kezdőknek adott kisebb megbízások számát sem akarják csökkenteni. Az eredménytelenség forrását nem a témák nagy számában látják: 1979-ben Nagy-Britanniában több mint 2 000 bejegyzett neveléstudományi kutatás folyt⁹.

Meghatározó a közvetítő intézmények szerepe. Ide sorolhatók az Egyesült Államokban kiépített területi neveléstudományi laboratóriumok, amelyek fejlesztő-terjesztő tevékenységet végeznek a neveléstudományi innovációk terén. A kutatási eredmények elterjesztésére szakosodott intézmények sorából kiemelkedik az ERIC, az amerikai

Neveléstudományi Források Tájékoztatói Központja^{2, 8}, és ennek európai megfelelője, az EUDISED.

Ugyanakkor éppen az ERIC forgalmi adatainak elemzése tárta föl, hogy a gyakorló pedagógusok milyen csekély számban fordulnak közvetlenül a tudományos forrásokhoz. A kutatás és gyakorlat közötti szakadék – és konkrétan az amerikai tantervi újítások lassú terjedése – jelentős mértékben annak tulajdonítható, hogy a kutatók eltúlozzák tudományos szerepüket és kimaradnak az oktatás körül folyó publicisztikai jellegű vitákból⁵. Jobban be kellett volna hatolniuk a népszerű lapok és folyóiratok hasábjaira¹⁵.

Néhány szerző továbbmegy a kiragadott elgondolásokon, és rendszerbe gyűjti a neveléstudományi kutatási eredmények, illetve innovációk hasznosulásának feltételeit. Tyler szerint a három fő tényező a K+F problémaközpontú jellegének erősítése, a kutatók és a gyakorlati emberek munkakapcsolatai és a közvetítő intézmények funkcióinak és lehetőségeinek világos körülhatárolása⁴. Adams és Chen pedig hat pontba gyűjti az innovációk elfogadásának és másik hat pontba meggyökeresedésének a feltételeit¹⁰.

4. Néhány tanulság

Az egyik tanulság az, hogy a történelmi előzmények és a társadalmi berendezkedés különbségei ellenére, az angolszász szakirodalom tanúsága szerint a kutatókat ott foglalkoztató jelenségek néhány éves fáziskéséssel eljutnak hozzánk is. Az öt-hat évvel ezelőtt papírra vetett tanulmányok számos megállapítása ma nagyon időszerűen hangzik a magyar neveléstudomány számára. Néhány ponton viszont – elsősorban a kutatásirányítás és az innovációs terjesztés intézményeit illetően – az elmaradásunk aránytalanul nagy.

A tanulmányok olvasása közben élményszerűen hat az az összecsengés, amely kitetszik a kutatás funkcióinak és a hasznosulás mikéntjének kifejtéséből. Vagyis a kutatási eredmények hasznosulására idehaza előszeretettel alkalmazott „letesz az asztalra” metafora helyett gyakrabban találkozunk olyan képszerű megfogalmazásokkal, mint „szétsugárzik, fölszívódik, átszűrődik, leszívárog” stb. Ami persze egyáltalán nem zárja ki azokat az eseteket, amikor a gyakorlat valóban közvetlenül veszi át a kutatások eredményét.

A hasznosulás differenciált fölfogása természetesen megnehezíti a kutatások – főképpen az elméleti kutatások – értékelését. Hiszen a hosszabb távon és áttételeken hasznosuló eredményekről csak hosszabb távon és áttételeken át értesülhetünk. Ez azonban csak azoknak okoz gondot, akik hittek a kutatás befektetés-megtérülés-elvű direkt számonkérhetőségében. A kutatási eredmények elbírálására továbbra is rendelkezésre áll egy sor kritérium, amelyek a munka tudományos értékével (újdomság, ritkaság, módszertani követelmények stb.) és néhány adminisztratív körülménnyel (szerződési fegyelem, takarékoság stb.) vetnek számot.

Végül, részben az áttekintett irodalom, részben a hazai gyakorlat tapasztalatai alapján megkockáztatok egy tételt. A hasznosulásról kialakult új fölfogás kivételként kezeli az eredmények „egy az egyben” való gyakorlati átvételét, s a kutatás és kutató „hasznosságának” megítélésében is hajlamos elvonatkoztatni az eredmény konkrét megjelenési formájától. Egy lépéssel tovább menve fogalmazom meg azt a föltevést, hogy a kutatók „hasznosságának” megítélésében bizonyos mértékig magától a kutatástól is el-

vonatkoztathatunk. Nem arról van szó, hogy a kutatóknak nincs szükségük kutatási ténykedésre (enélkül megszűnnének kutatók lenni), hanem hogy nemcsak és nem mindig a kutatásaikon keresztül funkcionálnak. Kutatóink jelentős része „tudós szakértőként” vesz részt az oktatás fejlesztésében, akár az oktatáspolitikáról, akár a közvetlen pedagógiai folyamatokról van szó. Viszont amihez hozzászól, amit javasol vagy véleményez, amiről nyilatkozik, az nincs mindig szükségszerű összefüggésben a saját kutatásaival. Az ilyen esetekben a kutatás funkciója megváltozik: részben vagy elsősorban a kutatónak „tudós szakemberi” legitimitását erősíti, szakmai föltöltődését segíti elő; afféle edzési tevékenység azokhoz a feladatokhoz, amelyeket az oktatás fejlesztésének szolgálatában el kell látnia. Ez igaz lehet akkor is, ha maga a kutató értéktéremtő kutatómunkáját tekinti az elsődlegesnek és „hasznos” közreműködéseit másodlagosnak. Munkásságának „hasznosság-elvű” elemzése megfordíthatja a sorrendet.

Tételelem tehát így szól: *a kutatásnak nemcsak és nem mindig az a funkciója, hogy eredményeivel – áttételesen vagy közvetlenül – a gyakorlatot szolgálja, hanem hogy művelésével a kutatót alkalmassá tegye a gyakorlati problémák tudós szakértő módján való kezelésére, megválaszolására.* Ezen – igazolásra váró – tételből nem kívánok messzebb menő következtetéseket levonni, mint amik a tudományos eredmények hasznosulásának differenciáltabb fölfogásából amúgy is származnak.

IRODALOM

¹ Joseph M. Cronin: Educational research and change: a state perspective. In: Robert Glaser (ed.): Research and development and school change. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1978, 19–26.

² Robert M. Gagné: Educational research and development: past and future. In: Glaser 1978, 83–91.

³ Jacob W. Getzels: Theoretical research and school change. In: Glaser 1978, 27–46.

⁴ Ralph W. Tyler: How schools utilize educational research and development. In: Glaser 1978, 93–105.

⁵ Jerome Bruner: The role of the researcher as an adviser to the educational policy maker. In: W. B. Dockrell and David Hamilton (eds): Rethinking educational research. London: Hodder and Stoughton, 1980, 23–29.

⁶ John Nisbet: Educational research: the state of the art. In: Dockrell and Hamilton 1980, 1–10.

⁷ John Nisbet and Patricia Broadfort: The impact of research on policy and practice in education. Aberdeen: University Press, 1980.

⁸ Hendrik D. Gideonse: The impact of educational research: reflections on the American experience. International Review of Education 1981/2, 121–133.

⁹ William Taylor: Educational research and development in the United Kingdom: framework, impact and future prospects. International Review of Education 1981/2, 179–195.

¹⁰ Raymond Adams and David Chen: The process of educational innovation. London, Paris: Kogan Page, Unesco, 1981.

¹¹ Nathan Caplan: Social research and public policy at the national level, invited paper for the workshop on Educational Research and Public Policy, May 1981, The Hague.

¹² W. B. Dockrell előadása az Educational Research and Public Policy c. tanácskozáson, 1981 május, Hága.

¹³ Patrick Suppes: On the effectiveness of educational research, keynote address for the workshop on Educational Research and Public Policy, May 1981, The Hague.

¹⁴ Carol H. Weiss: Research for policy's sake: the enlightenment function of social research. Policy Analysis 1977/3, 531–545.

¹⁵ Torsten Husén: Az IEA kutatások nemzetközi és országos hatása. Magyar Pedagógia 1982/4, 377–387.

¹⁶ A tanácskozásról a következő írásokban számoltam be: Pedagógiai kutatás és oktatáspolitikai, sokszorosítás, a Művelődéskutatói Főirányok c. sorozat 3. füzet, 1981: Tudomány és közoktatás, a Köznevelés 1981/36. számában.

VARGA LAJOS–VLADÁR ERVIN

AZ OSZTRÁK ÁLTALÁNOSAN KÉPZŐ KÖZÉPISKOLÁK MŰVELŐDÉSI ANYAGA

Az általánosan képző iskolák tantervi-műfaji sajátosságainak bemutatása után¹ ebben az írásunkban a tantervekben tükröződő *általános műveltségi koncepció* tényszerű és tárgyyszerű tartalmi megismertetése a célunk. Összeegyeztethetőnek tartottuk azonban ezzel a céllal, hogy a legszükségesebb helyeken kritikai, elemző, összehasonlító megjegyzéseket is fűzzünk a bemutatáshoz. A jelenleg érvényben lévő tanterveket² vettük alapul, noha a tankönyvek tartalmi elemzésének bevonásával nyilvánvalóan még differenciáltabb és konkrétabb képet adhatnánk. Ez utóbbi munka azonban már az egyes műveltségi területek differenciált elemzését igényelné, és így túlönne az átfogó ismertetés keretein.

1. A tantárgyak és az óraterv

Az általánosan képző középfokú iskolák, az ún. *AHS*-iskolák (Allgemeinbildende Höhere Schulen) típusait, tagozatait és tantárgyi kategóriáit előző tanulmányunkban³ mutattuk be. A négy típus (gimnázium, reálgimnázium, leányok gazdasági reálgimnáziuma és felsőreál) közül a felsőreálnak nincsen alsó tagozata. A többi alsó tagozata típusonként egységes. Ennek megfelelően az alsó tagozatnak összesen 3 óratervi változata van. A leányok gazdasági reálgimnáziumának felső tagozata egységes. A többi iskolatípus 5–8. osztályában összesen nyolc tagozat van.⁴ Így az 5–8. osztályban összesen 9 óratervi változattal találkozunk.

Az 1. táblázat a kötelező tantárgyak óratervét tartalmazza. Mégpedig az alsó tagozatra vonatkozóan teljes képet ad (gimnázium, reálgimnázium, leányok gazdasági reálgimnáziuma), a felső tagozati változatok közül pedig a két szélső értéket (a „leghumánabbat” és a „legreálabbat”), vagyis a gimnázium humán tagozatának és a felsőreál természettudományi tagozatának óratervét mutatja be.

¹ Varga L.: Az osztrák általánosan képző iskolák tanterveinek műfaji sajátosságai. Magyar Pedagógia, 1983. 4. sz.

² Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Band 1–4. Stand: 1. September 1979. Österreichischer Bundesverlag, Wien; Jugend und Volk, Wien.

³ Varga L.: Az osztrák általánosan képző iskolák tanterveinek műfaji sajátosságai. Magyar Pedagógia, 1983. 4. sz.

⁴ Uo.

1. táblázat

Tantárgy/oszt.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Vallástan	2	2	2	2	2	2	2	2
Német	5	4	4	4	3 4	3	3	3
1. idegen nyelv	5	4	3	3	3 4	3	3	3
Latin	—	—	5	5 g	5 —	3 —	3 —	3 —
Görög (lat.) 2. idegen nyelv	—	—	—	—	5 —	3 5	3 5	3 4
Történelem és társ. ismeret	—	3	2	2	2	2	2	2
Földrajz és gazd. ismeret	2	2	2	2	2	3	2	—
Matematika	5	4	4 4	3 g, lg 4 rg	3 5	3 4	3 4	3 4
Biológia és környezet véd.	3	2	2	2 g lg, rg	2 2	3 3	— 2	2 2
Kémia	—	—	2 2 —	— g 2 lg 2 rg	— 2	— —	2	2
Fizika	—	2	2	2	— 2	2	3 2	3
Filozófia	—	—	—	—	—	—	3	2
Zenei nevelés	2	2	2	1 g, rg 2 lg	2	2	2	2
Képzőművészeti nevelés	2	2	2	2	2	2		
Munkaoktatás	—	2	— 2 3	2 g 2 rg 4 lg	— 2	—	—	—
Testnevelés	4	4	4	3	3	3	3	3
min.	30	33	33	33	34	34	34	34
max.					34	35	36	35

Jelölések: g = gimnázium, lg = leánygimnázium, rg = reálgimnázium

Magyarázat:

A felső tagozat óratervében a felső számok a gimnázium humán tagozatára, az alsó számok a felsőreál természettudományi tagozatára vonatkoznak;

a gimnázium humán tagozatán ógörög, a leánygimnáziumban és a felsőreálban latin vagy 2. élő idegen nyelv; zenei és képzőművészeti nevelés: a 7. és a 8. osztályban csak az egyik folyik.

A nem kötelező tantárgyak és foglalkozások (alternatív tantárgyak, felzárkóztató foglalkozások, szabad tantárgyak és nem kötelező foglalkozások)⁵ óratervei az alsó tagozaton *iskolatípusonként* különböznek (3 változat), a felső tagozaton pedig két változatba tömörülnek (gimnázium–reálgimnázium–leánygimnázium, illetve felsőreál). Ezeknek a tantárgyaknak és foglalkozásoknak az óraszámaira is utalunk a legszükségesebb helyeken.

Az összes tantervi változat vonatkozásában teljesen egységes a hitoktatás, a történelem és társadalmi ismeretek, a földrajz és gazdasági ismeretek, a zenei, a képzőművészeti nevelés és a testnevelés óraterve (órászáma és – elosztása), 1 óra eltérés van (mégpedig csak az 5. osztályban) az anyanyelv és az első idegen nyelv esetében. Ehhez az egységes tömbhöz lehet sorolni még a Filozófiai bevezető oktatás c. tantárgyat is, mert csak a leányok közgazdasági reálgimnáziumában más az órászám (0–3–2–2), ahol is pszichológiával és pedagógiával egészül ki.

A felsorolt tantárgyakon felül csak a felső tagozaton vannak még más kötelező tantárgyak: *ábrázoló geometria* (gimnázium reál tagozat; reálgimnázium természettudományi és matematikai tagozat; felsőreál ábrázoló geometriai tagozat), *élelmészeti és háztartási ismeretek* (*Ernährungslehre und Hauswirtschaft*) a leányok gazdasági reálgimnáziumában (0–0–6–4 órában) és *hangszeres zene* a felsőreál hangszeres zenei tagozatán.

2. Világnézeti, nyelvi, társadalomismereti és művészeti oktatás

A *hitoktatás* az osztrák iskolákban az oktatási, illetve a vallásoktatási törvény⁶ értelmében minden iskolafokozaton heti 2–2 órában kötelező. Valamennyi törvényesen elismert egyház jogot formálhat vallásának iskolai oktatására. A törvény rendelkezése szerint a hitoktatás anyagát az egyház képviselői határozzák meg, ők jogosultak a hittanórák vezetésére is. A vallásoktatást közvetlenül az érintett egyház felügyeli. A törvény értelmében az osztrák államnak joga van azonban arra, hogy a vallásoktatás felett szervezési és fegyelmi vonatkozásokban felügyeletet gyakoroljon. Az adott órakereteken belül a tantervek tartalmának és a tananyag felosztásának meghatározására egyedül az egyház van feljogosítva.

A tantervi kötetben a katolikus, az evangélikus, az ókatolikus és a zsidó vallások oktatásának a tervei találhatók. E tantervek szerkezeti felépítése egységes. Tartalmuk és terjedelmük, azaz az előírások részletezettsége, egyházanként erősen eltérő. Az eltérések a vallások jellegéből, tanaiból természetszerűleg következnek.

⁵ Uo.

⁶ A vallásoktatás alapjául az 1949. július 13-i szövetségi törvény (Bundesgesetz) szolgál: Bundesgesetzblatt (BGBl) Nr. 190/1949. Konkrétan a vallásoktatást ennek a szövetségi törvénynek a kiegészítései (Novellen) szabályozzák: BGBl Nr. 185/1957., 243/1962. és 324/1975.

A különféle vallások tanterveinek általános vonása, hogy a vallás hitelveit, tételeit azok belső logikája szerint az életkori érésnek megfelelő szinten és módon ismerteti és értelmezi. A tantervek foglalkoznak a Biblia egyes részeinek a magyarázatával, s bemutatják érvényesülésüket, illetve a bennük foglalt erkölcsi normák, útmutatások érvényesülésének a módját a mindennapi életben. Ismertetik az adott egyház szervezetét, az adott vallás, illetve egyház történetét. Szólnak az állam és az egyház viszonyáról, az egyénről, aki egyben hívő és állampolgár. Közös vonásuk az is, hogy *nem egyetemes vallástörténettel*, hanem csak az adott egyház történetével foglalkoznak, nem tárgyalják az adott vallás kialakulása előtti hitvilágot, s nem foglalkoznak a vallások fejlődéstörténetével. Nem ismertetik a tantervek a jelenkori vallásokat, jóllehet többnyire szólnak a nemzetközi egyházi, illetve vallásos szervezetekről is.

Valamennyi *vallás oktatójának legfőbb nevelési feladata a tanulók morális nevelése*. A didaktikai előírások is a vallás erkölcsi nevelést állítják előtérbe mind a tantárgyi nevelés, mind a tanári munka tekintetében.

A *német tantárgyat, vagyis az anyanyelvet és irodalmat* a gimnázium alsó tagozatában az 1–4. osztályokban 5–4–4–4 órában, a felső tagozatban az 5–8. osztályokban 3–3–3–3 órában tanítják. Így az anyanyelvi és irodalmi képzésre összesen 29 órát, az összes kötelező óra 10,8 %-át fordítják. (Nálunk 14,1 %).

A tantárgy tanításának az *alsó tagozaton* az a célja, hogy „a tanulóban felébressze az érdeklődést a német nyelv – főként – a német nyelvterület irodalma iránt. Adjon biztonságot a tanulónak a helyes beszéd, olvasás és írás terén és tegye őket képessé arra, hogy élményeiket és gondolataikat helyesen ragadják meg, s szóban–írásban jól fejezzék ki. Ezt a célt szolgálják a német nyelvtan alapvető ismeretei is. Ki kell építeni a költészet értésének útját. Vezesse az oktatás a tanulót a jó könyvhöz és a hasznos színházlátogatáshoz, hogy képes legyen a filmekből, a rádió és televízióműsorokból az értékeset kiválasztani és hasznosítani.”

A *felső tagozaton*: „Az alsótagozatos német oktatásra épülve a felsőtagozat némettanítása adjon biztonságot a tanulónak a helyes beszédhez, a német nyelvű kifejezéshez szóban és írásban, tegye képessé, hogy élményeit, tapasztalatait és saját gondolatait tisztán ragadja meg és fejezze ki. Nevelje gondolkodásában, beszédében és írásában tárgyi-lagosságra, becsületességre és megfontoltságra. Bepillantást kell adni a német nyelv fejlődésébe, szerkezetébe és ábrázolási eszközeibe, a gondolat és a szóbeli kifejezés kapcsolatába, valamint a mondott és írott szó hatásába.

Meg kell ismertetni a tanulót a német nyelvű irodalom legjelentősebb műveivel, amennyiben ezek értéke maradandó, illetve fontosak korunk megértéséhez; ezt szolgálja a költészet fejlődésmenetének áttekintése is. E célból kell kiválasztani a világirodalomból olyan példákat, melyeknek művészi értéke jelentős, illetve melyek nagy hatással voltak a német nyelvű irodalomra. Különös figyelemmel kell fordulni az osztrák irodalom csúcspontjai felé. Fel kell ébresztetni az érzéket a művészi értékű szóbeli ábrázolás iránt, figyelembe véve a költői ábrázolást is. Válgják képessé a fiatal arra, hogy a múlt és a jelen irodalmi műveit elemezni tudja. Fejleszteni kell a tanulók képességét, hogy a tömegtájékoztatói eszközök műsorait és művészi alkotásaikat helyesen meg tudják ítélni.”

A *nyelvi oktatás* tartalmának kijelölése terjedelmes, jóval hosszabb, mint az irodalmi részé. Az oktatás erősen funkcionális beállítottságú, ami a didaktikai elvekben így fejeződik ki: „A képességekre és a megértésre nagyobb súlyt kell helyezni, mint a szakisme-

retek elsajátítására.” A fő cél a kommunikatív képességek fejlesztése. Ez a tananyag tartalmában és szervezésében következetesen megvalósul. A tanterv bontva sorolja fel a nyelvi képzés területeit és tananyagát. Az *alsó tagozaton* a tartalom, a beszéd és beszédgyakorlatok, az olvasás, a fogalmazás, a helyesírás, a nyelvtan és stílusgyakorlat, az olvasmányok, *felső tagozaton* pedig a beszéd és olvasásgyakorlatok, a fogalmazás, a nyelvtan és stílusgyakorlatok gyűjtőfogalmai alá tartoznak. Az ismeretanyag szisztematikusan, az életkori érés lehetőségeit figyelembe véve épül fel. A tananyagot eklektikus jelzővel tölthetjük ki, azonban észlelhető a klasszikus általános képzés hagyományainak a megőrzésére való törekvés és egy korszerű anyanyelvi képzés elemeinek az ötvözése.

Az *irodalmi oktatással* a tanterv rövidebben foglalkozik. A tananyag két elv köré rendeződik: egy műfaji és egy irodalomtörténeti aspektus köré. Az alsó tagozat kezdő osztályaiban mondák, mesék, legendák, egyszerű lírai művek a tananyag, melyet azonban egyre jobban áthat a nehezebb műfajok felé közeledés, ismerkedés a prózával, a lírával, ennek könnyebb, majd nehezebb műfajaival. A vers szerkezeti elemeinek (versszak, rím, ritmus stb.) a megismerése a 4. osztály feladata. A rendszerebb stílus és műfajismeret az 5. osztályban kezdődik. Az 1–5. osztályok olvasmányai, illetve a tanulók írásbeli feladatainak az anyaga, az irodalomtörténeti oktatás előkészítése. Ezt szolgálja egyes művek megismertetése, a történelemmel való koncentráció (az ókor, a középkor stb. megismertetése révén). Erősen érződik a tananyagban a gyakorlat felé fordulás, amit minden osztályban jelez valamilyen konkrét, a mindennapi élettel összefüggő feladat. Így például életképek, munkahelyi riportások, tudósítások stb. készíttetése a tanulókkal.

Az *irodalomtörténet elsősorban és főként a német nyelvterületen született alkotások megismertetését tűzi ki célul*. E keretbe illeszkedik az osztrák irodalom nagy műveinek a tanulmányozása is. Az első periódusban a világirodalom nagy alkotásainak a feldolgozása a Niebelungenlieddel kezdődik és a Sturm und Drang koráig terjed. Hetedik osztályban a klasszikusok korától az 1900-as évekig foglalkoznak a jelentősebb alkotókkal és műveikkel, a 8. osztályban pedig a 20. századi irodalom megismerése a feladat. A kronologikus előrehaladást az utolsó néhány osztály mindegyikében a jelenkori alkotások megismerése és a nem kis jelentőségű mediális nevelés interpunkálja.

Ez utóbbi a művek közvetítésének tág körét foglalja magában, elsősorban a színházat, a filmet, a televíziót, a rádiót, ezen mediátoroknak elsősorban a művészeti adásait, de foglalkozik hírközlési és ismeretterjesztő funkcióikkal, azok megértésével és kritikájával is.

A tanterv nem jelöli ki a feldolgozandó műveket, nem írja elő az esztétikai elemzés irányait és módszereit, a komplexebb esztétikai szemlélet alkalmazását.

Megemlítendő, hogy a Német nyelv és irodalom célkitűzéseinek megvalósítását nemcsak e tanterv szolgálja. A tantervi kötetben felsorolt *nem kötelező gyakorlatok* között az 1–4. osztályokban heti 2–2 órában szerepel a színjátszás, a 6–8. osztályokban heti 2–2 órában irodalom, a 6–7. osztályokban heti 2–2 órában szabad beszéd (Freie Rede). E tantárgyak tanulását, az egy tanévben felvehető tárgyak számát, illetve azt, hogy hány évig tanulhatók, külön rendelkezés szabályozza.

Az úgynevezett felzárkóztató foglalkozásokon azok a tanulók kötelesek részt venni, akiknél a tanárok fogyatékoságokat észlelnek. Évente általában két alkalommal utalható egy-egy tanuló bizonyos tantárgyból két–négyhetes foglalkozásra. A tantervi utasítások meghatározzák azokat a tantárgyakat is, melyekből felzárkóztató foglalkozás tartható.

Ezek többnyire az úgynevezett alaptantárgyak. Így minden évfolyamon németből is tartható pótlófoglalkozás.

Az *idegen nyelvek* oktatása Ausztriában eléggé bonyolult rendszerben folyik. E bonyolultság az AHS különféle típusaiból, másfelől a sokféle kiegészítő nyelvtanulási lehetőségéből ered. A *gimnázium alsó tagozatán* az 1–4. osztályokban egy *élő idegen nyelv tanulása valamennyi évfolyamon kötelező*. Az óraszámok rendre 5–4–3–3. *Latint* a gimnázium alsó tagozatában a 3–4. osztályban 5–5 órában tanítanak, de nem tanítják a reálgimnázium és a lányok közgazdasági reálgimnáziumának az alsó tagozatán.

Az *AHS felső tagozatán* valamennyi típusban *kötelező az első idegen nyelv további tanulása*, heti 3–3–3–3 órában. A *latint* ugyancsak *kötelező tárgyként* tanítják valamennyi *AHS típusban*, általában heti 3–3–3–3 órában, azonban a lányok közgazdasági reálgimnáziumában tanulható helyette második élő idegen nyelv is. A második élő idegen nyelv valamennyi *AHS* típus felső tagozatában kötelező, heti 5–3–3–3 órában, kivéve a lányok említett közgazdasági reálgimnáziumát, ahol a tárgyat a latin helyettesíti, illetve helyettesítheti, továbbá a reálgimnázium természettudományi tagozatát (ábrázoló geometria nélkül), illetve a gimnázium humán tagozatát, ahol görög nyelv tanulható helyette.

Az első élő idegen nyelvek körébe az *angol*, a *francia*, az *olasz*, az *orosz* és a *szlovén* tartozik. A holt nyelvek közül a *latint* és a *görögöt* tanulják. Második élő idegen nyelvként az *angol*, a *francia*, az *olasz* és az *orosz* tanulható.

A nyelvtanulás nem korlátozódik a kötelező oktatásra. Szabad választás alapján is tanulható az osztrák iskolákban idegen nyelv. *Szlovént* és *horvátot* az 1–8. évfolyam valamennyi osztályában lehet tanulni, heti 3–3 órában. Tanulható továbbá a 3–8. osztályokban is heti 3–3 órában, négy egymást követő évfolyamban – amennyiben nem azonos a kötelezően tanult idegen nyelvvel – *angol*, *francia*, *olasz*, *orosz*, *magyar*, *spanyol*, *cseh* nyelv. A reálgimnázium 6–8. osztályában heti 4–4 órában ugyanezek, továbbá *latin* és *görög* nyelv tanulható. Szabadon választható tantárgyként a „nem kötelező gyakorlatok” között a 6–7–8. osztályokban heti 2–2 órában lehet egy, a kötelező tantárgyak közé tartozó idegen nyelvvel gyakorlás és a nyelvi készségek fejlesztése céljából foglalkozni.

Megemlítendő, hogy a felzárkóztató foglalkozások között a többivel azonos feltételekkel szerepel az *AHS* alsó tagozatán az első élő idegen nyelv az 1–4. osztályokban heti 2–2 órában, s a latin a 7–8. osztályokban ugyancsak heti 2–2 órában. Az élő második idegen nyelv, illetve a latin csak speciális képzési irányú gimnáziumok 6. osztályában lehet pótló foglalkozások tárgya.

Ausztria jelenleg is soknemzetiségű állam. Területén nagyobb számú szlovén, horvát, magyar, cseh és néhány más nemzetiség él. Anyanyelvi oktatásuk lehetőségét középfokon a szabadon választott tárgyak tanulása teszi lehetővé. Tanulható a horvát, a szlovén, az olasz és a cseh nyelv, összesen 24, illetve 8 órában. E nyelvek tantervei azonos felépítésűek, mint a többi idegen nyelvi tantervéké.

A nyelvi oktatásban az általános cél az idegen nyelv birtokba vétele, bár alsó tagozaton alacsonyabb szintre állított a mérce, felső tagozaton viszont a zavartalan nyelvi érintkezés szintje az elérendő cél. A nyelvhasználat terén kiemelt szerephez jut a kiejtés, a szóbeli és írásbeli kifejezés helyessége. A nyelvtan ismerete csupán a tudatos nyelvhasználat eszköze.

Az idegen nyelvi oktatásban láthatóan a kontrasztivitás szempontja érvényesül. A tanterv számos esetben utal az anyanyelvvél, illetve más nyelvekkel való összehasonlításnak a

nehézségeket oldó szerepére. Mint az anyanyelvi oktatásban, az idegen nyelvek esetében is szoros kapcsolat létesítését kívánja meg a tanterv a gondolkodás, a gondolat és a nyelvi kifejezőmód között, a kettő kölcsönös iskolázását várja el az oktatástól.

A tanterv egyes fejezetei a kiejtéssel, az írással, a beszéd és olvasmányi anyaggal, a nyelvtannal, a szóbeli és írásbeli gyakorlatokkal foglalkoznak. Nem adnak meg pontos tartalmi kijelölést, ezt a tankönyv szerzőjére, illetve a nevelőre bízják. A didaktikai elvek között ugyanennek a csoportosításnak a metodikai vonzatairól történik említés. A tartalmi kijelölés — a 6–8. osztálynak megfelelő magasabb fokon — szól az adott nyelv kiemelkedő irodalmi alkotásainak a megismertetéséről is, de itt sem nevezi meg konkrétan a feldolgozandó műveket. Jelentős helyet kap a tantervben az adott nyelvet használó országok ismerete is, ismét konkrét kijelölés nélkül.

A felsőbb évfolyamokon a nyelv általános elsajátításán túl előírja a tanterv egyes területek szaknyelvének alapozó megismerését is, elsősorban a kulturális, a technikai és a gazdasági élet területein. A nem kötelező gyakorlatokon ezen szakterületekkel, illetve más szakmai területekkel részletesebben, célirányosabban is lehet foglalkozni, a tolmácsolás igényelte nyelvi képességek fejlesztésével is.

Az idegen nyelvi oktatásban fentebb is jelzett funkcionalitást, gyakorlat felé fordultságot segíti a tanterv néhány előírása is, mely az idegen nyelven kiadott napilapok, folyóiratok olvasását is előírja. Javasolja — a lehetőségektől függően — idegen nyelvű rádióadások hallgatását, szinkronizálatlan filmek megtekintését stb.

Láthatóan a praktikus elvek érvényesítése kerül előtérbe az élő idegen nyelvek oktatásában is. A holt nyelveknél a korszerű nyelvoktatási elvek érvényesítése ugyancsak érezhető, azonban ezek esetében — természetesen — hiányzik a „négy nyelvi alapkészség” köréből mindaz, amit az élő nyelvhasználat kíván meg az oktatástól.

A *Történelem és társadalomismeret* tantárgyat az alsó tagozatban, a 2. osztályban kezdi tanítani, s tanítják valamennyi felsőbb osztályban. Az alsó tagozatos óraszámok: 3–2–2, míg a felsőben minden évfolyamban heti 2 óra. Összesen tehát 15 órában foglalkoznak a tanulók e stúdiummal (nálunk 20 órában). Ezen az óraszámmon felül a 8. osztályban még heti két órában lehetséges munkacsoportos formában foglalkozni a tárggyal.

A tantárgynak kettős a funkciója: részben történelmi, részben társadalmi ismeretek közvetítése. A tantervi célkitűzés szerint az oktatás feladata a világtörténelem, ezen belül Ausztria történelmének a megismertetése. A múlttal való foglalkozás egyben útépités is a jelen megértéséhez. Elsősorban a társadalom és a szellemtörténet áll a tantervi ismeretanyag középpontjában, de nem mellőzi a tanterv a gazdasági jelenségek megismertetését sem, ezek szoros összefüggérendszerének bemutatását a társadalom és a műveltség adott formáival. Külön kiemeli a célmeghatározás a népek és az egyes emberek nagy teljesítményeinek minta és példakép jellegű bemutatásának fontosságát. A történelem feldolgozásában szerzett önálló ítélőképességet úgy kell formálnia az oktatásnak, hogy az a felnőttkori osztrák állampolgárságot, közéleti tevékenységet hatékonyan szolgálja. Ki kell alakítani az állampolgári tudatot, a felelős viselkedést, a demokratikus érzelmeket, a toleranciát és az együttműködési készséget, a szabadság és a béke értéktudatát. A felsőbb osztályokban mindennek az általános műveltség elmélyítését is kell szolgálnia.

Érdekes a társadalomismeret anyagkijelölése. Az alsó tagozaton a történelmi tananyag-felsorolásban, az adott kor történelmének szövedékébe ágyazva a társadalomismeret

külön témaként szerepel. A felső tagozaton a társadalomismeret köréből témafelsorolás található, melynek feldolgozását valamennyi helyen szem előtt kell tartani.

A történelmi tananyag felépítése koncentrikus, azaz kétszer kíséri végig a tanuló a történelmi folyamatot. A második osztályban az őstörténettől kb. 1400-ig, a harmadikban a bécsi kongresszusig, a negyedikben napjainkig tárgyalja a múltat. Az osztrák történelem erősebben a negyedik osztály anyagában jelenik meg.

A felsőbb osztályokban a periodizáció a következőképpen alakul: az 5. osztályban a kezdetektől kb. 500-ig, a hatodikban kb. 500-tól 1640-ig, a 7. osztályban kb. 1640-től 1914-ig, a 8. osztályban az első világháborútól napjainkig.

Jóllehet mindkét alkalommal végigkövetik a tanulók a teljes történelmet, a tanterv nem a folyamat ábrázolását kívánja meg, hanem „képek” bemutatását, „a lényegi és a jellemző” megismertetését. A tananyagjelölés alapja egy polgári történelemszemlélet, mely a korokról ugyan sokoldalú és összefüggésekben gazdag képet rajzol, de nem mutatja fel a történelem mozgástörvényeit, nem érzékelteti annak fejlődésjellegét, az egyenlősítő polgári demokrácia szellemében mellőzi az osztályszempontok, az osztályharc említését.

Az ismeretek funkcionális jellegét a didaktikai alapelvek is hangsúlyozzák. Mind a történelmi, mind a társadalmi ismeretek oktatásának célja az osztrák állampolgár nevelése, aki egy semleges ország pluralisztikus demokráciájában felelősen tud élni lehetőségeivel és jogaival. A tanterv egy adott fenntartandó polgári társadalmon belüli mozgás kiszélesítéséhez és fejlesztéséhez szükséges alapokat kívánja az ifjúságban kialakítani.

Különösen érzékelhető ez a felsőbb osztályok társadalomismereti témakijelölésében, ahol ember–csoport–társadalom; társadalom és gazdasági szervezet, valamint a gazdasági–politikai–társadalmi élet kölcsönhatásai, az államforma, a munka és a hivatás, az erkölcs–norma, a jog és a törvény, a szabadságfogalom és a demokratikus gondolat, az egyén és a közösség mint a kultúra hordozója és teremtője, a tudomány és a társadalom, a vallás és a társadalom kapcsolata szerepel a megtanítandók között.

Még pregnansabban jelenik meg ez a törekvés a 8. osztályban, ahol a történelem és a földrajz ismeretanyagát munkacsoportos formában lehet elmélyíteni. A foglalkozás tematikáját is felsorolja a tanterv. Ebben a következő főbb gondolatkörök találhatók: a tudomány és technika kapcsolata, a modern természettudományok és a második ipari forradalom; a nők emancipációja; a nemzeti és faji előítéletek; a pluralisztikus ipari társadalom; út a művelt társadalomhoz; új társadalmi formák alakulása; az emberek politikai manipulációja; ideológia és propaganda; a tömegtájékoztatási eszközök; a közvélemény; az egyéni véleményalkotás; a korszerű állam és feladatai; a jelenkori államformák; az emberi jogok; az államközi és államok feletti szervek.

A *Zenei nevelés* tantárgyat az osztrák iskolák tanulói a Volksschule négy osztályában tanulják 1–1 órában. Tanulmányaikat az *AHS*-ben az alsó tagozat négy osztályában rendre heti 2–2–2–1 órában folytatják. A felső tagozaton az 5–8. osztályban is van óra a zenei nevelés számára: az 5–6. osztályokban heti 2–2 óra, a 7–8. osztályokban heti 2–2 órában alternatív tantárgyként zenei vagy *képzőművészeti nevelésben* részesülnek a tanulók.

A zenei nevelés tantervének „Cél-feladatok” fejezete hangsúlyozza, hogy a zenének mily jelentős az érzelmi életet formáló hatása, s hogy a közösségi zenélésnek, illetve zenehallgatásnak fontos szociális funkciói is vannak. A zenei nevelésnek ki kell alakítania

a tanuló motivációját az akusztikus környezet, az ének, a zene, a hangszeres zene, a tudatos zene hallgatás és a kreatív alkotás iránt. A zenei nevelés a tanulót a szabadidő eltöltés egy értékes formájának a birtokába juttatja. Ki kell fejleszteni benne a szükséges képességet, hogy önálló és kritikus magatartással – elsősorban – az osztrák és az európai zene múltjának és jelenének alkotásaihoz forduljon. Ehhez meg kell kapnia a nélkülözhetetlen alapismereteket, és be kell vezetni a tanulót az életkorának megfelelő zeneművek hallgatásába és elemzésébe. Mindezek eredményeként kialakul benne az egyéni zenei élményképesség, mint a zenei nevelés fő célja.

Az alsó tagozaton a tanterv két területre osztja a tananyagot: az „Ének-zene-alkotás”-ra és a „Zenei ismeretek”-re (Musiklehre). Mindkét területen szisztematikus ismeretépítkezést talál a nevelő. A területek – és egyben a tantárgy szemléletmódjának a – bemutatására szolgáljon egy példa az 1. osztályos tananyagkijelölésből.

Az *ének-zene-alkotás* a tiszta éneklés elérése céljából a vokális zenei gyakorlatból kiindulva, először a hangképzés és a szövegejtés tisztaságával foglalkozik. Gyakorló anyagként az osztrák, illetve a német nyelvterület dalait és kánonjait ajánlja. A bemutatott zenét át is kell „fordítani” mozgásba és táncba, ehhez az éneklésen felül hangszereket is tanácsos használni. Az órai tevékenységet pedig grafikusán is célszerű rögzíteni.

A *zenei ismeretek* keretében pedig, gyakorlati példák alapján elemi zenei ismeretek megtanítását írja elő a tanterv. Ilyen ismeret az ütem, a ritmus, a dallam, a szünet, a használatos hangnemek, a hármashangzat, a dinamika, a hangszín stb. Zenehallgatásra a rádióadásban hallható zenét, indulókat, slágereket, egyházi zenét stb. ajánlja.

Előírja a zeneszerzők életének és műveinek a megismertetését, a népdal, a népzene és a népszokások bemutatását is.

Az alsó tagozatos zenei oktatás e két területre épül fel. A felső tagozatban egységesül a zenei nevelés tananyagkijelölése, ugyanakkor három terület kap az egységes tananyagkijelölésben hangsúlyt. Első az éneklés, második a hangszeres zene, végül a zenetörténet. E három összefüggő terület kölcsönhatásának bemutatása során szerzik meg a tanulók a bonyolultabb és elvontabb zenei tudást, ismerik meg a műfajokat, stílusokat, egyes korok zenéit. A jelen felé fordulva a mai kor sokféle zenéjével is foglalkozik a tanterv, nemcsak a komoly zenével, hanem az ifjúság körében populárisabb könnyű zenével, annak műfajai- val és stílusáramlataival is.

A didaktikai alapelvek négy területen adnak metodikai útmutatást a tanárnak. Első a hangképzés és szövegejtés, a másik – az egyébként mindig egységesen kezelt – ének és hangszeres zene, majd a zenei művek elemzése, végül a zene- és általános művelődéstörténet következik.

A bemutatott példák és a didaktikai alapelvek is jelzik, hogy a zenei nevelést nem elszigetelten kezeli a tanterv, hanem a művelődéstörténetbe ágyazva, a jelenkori zenehallgatási szokásokat figyelembe véve, azaz komplexebb szemléletmóddal.

A magyar Rajz és műalkotásismeretnek megfelelő osztrák tantárgy neve *Bildnerische Erziehung*. Az AHS alsó tagozatán minden évfolyamon heti 2 órában tanítják. A felső tagozaton az 5–6. osztályokban heti 2–2 óra a tanulmányi idő, a 7. és a 8. osztályban a zenei nevelés tantárgy és a Bildnerische Erziehung vaglyagosan tanulható. A tantárgy óraszámja is, tananyaga is minden AHS típusban azonos. Így váltja valóra a tanterv azt a képzési célt, hogy e téren valamennyi általános művelésben részesülő tanuló azonos módon legyen felkészítve.

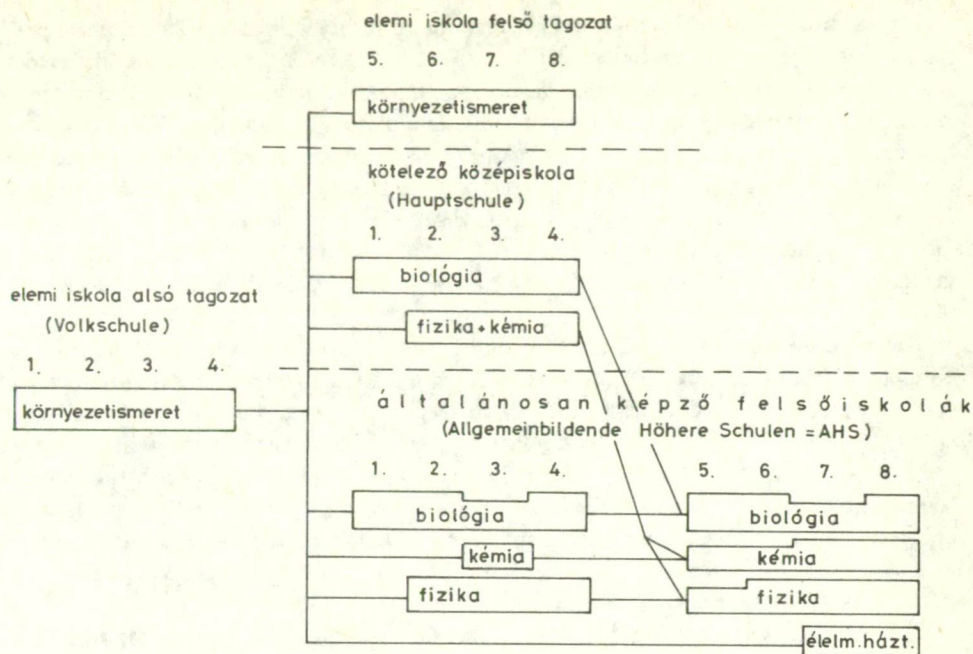
A tantárgy neve megközelítően „*Alkotó-alakító nevelés*”-ként fordítható magyarra. Ez az elnevezés egyben azt is jelzi, hogy a *képzőművészeti tantárgy* tanulása során a tanulók aktív tevékenységére számítanak. Az órákon rajzzal, festéssel, írással, plasztikák készítésével, építészettel, fényképezéssel, filmmel foglalkoznak. E tevékenységet egészíti ki a műalkotások ismerete, ahol is a tanterv nemcsak a művek esztétikai elemzését, hanem az anyagmegmunkálás technikájának, az alkotás módszereinek, design-vonatkozásainak az ismertetését is megkívánja.

A tantárgy célkitűzése, hogy sokoldalú művészi tevékenység révén felébressze a gyermek alkotókedvét, fejlessze alkotóerejét, észlelőképességét és képzelőerejét, formáló- és ábrázoló képességét. A tantárgy oktatásánál el kell érni, hogy a tanuló az alkotótevékenységben és a műalkotások elemzésében örömet lelje. Felsőbb évfolyamokon a személyi kifejezőkészség, a sokoldalú művészi alkotótevékenység kifejlesztése kerül előtérbe. A műelemzés során élő kapcsolatot kívánatos kiépíteni a különböző körökből és népektől származó művekhez. A tanár feladata az is, hogy bepillantást nyújtson az alkotás folyamatába, s eljuttassa tanulóit a művészi alkotóerő értékeléséhez, a művészi minőség felismeréséhez.

Mind az alsó, mind a felső tagozat tantervei két gyűjtőfogalom alá szervezik a tananyagot: az „alkotó munka” és a „műelemzés” alá. A tevékenységformák egymásra épülően, az adott készség fejlettségének megfelelően vannak megállapítva. Az elmélyülő munka biztosítására kettős órák tartását szorgalmazzák. A készségfejlesztés mellett mindenféle tevékenységnek az adott műfaj alkotási technikájába is bepillantást kell adnia. A didaktikai alapelvek nem írnak elő meghatározott módszereket, csak azt tiltják, ami az alkotótevékenységet megmerevítheti, például az élmény elfojtását, a meghatározott ábrázolásmód előírását stb.

3. Matematikai, természettudományi, technikai oktatás

A *matematikaoktatásnak* az alsó tagozaton az a célja, hogy megismertesse a tanulókat a matematikai gondolkodás elemeivel, képessé tegye őket függvénykapcsolatok felismerésére, fejlessze térszemléletüket, nyújtson ismereteket a számhalmazok felépítéséről és a bennük érvényesülő törvényszerűségekről, tegye képessé őket biztos számolásra, algebrai kifejezések átalakítására, nyújtson alapvető ismereteket és jártasságokat a sík- és térgeometria terén, és tegye képessé a tanulókat gyakorlati feladatok megoldására. A tananyag alapvetően koncentrikus felépítésű: halmazok, relációk, függvények, numerikus számolás (fejben való számolás és becslés is), gyakorlati alkalmazások és geometriai témakörök térnek vissza osztályról osztályra bővülve, illetve mélyülve. Az első osztályos tananyag figyelemreméltó halmazelméleti ismereteket tételez fel az elemi iskola (Volksschule) első négy osztályára vonatkozóan (alapvető fogalmak és szimbólumok). Halmazelméleti alapfogalmak segítségével történik a geometriai alapfogalmak bevezetése (egyenes, sugár, félegyenes, szakasz, sík stb.), és eközben a tanterv előírja a rajzeszközök használatában való „alapos iskolázás”-t is. Az alsó tagozat végéig a hasonlósági leképezésig, illetve a kétváltozós lineáris egyenletrendszerig jutnak el. A gyakorlati alkalmazás, illetve a numerikus számolás terén külön hangsúlyt kap a biztosítási, a takarékpénztári, az adó- és hitelszámításokba való bevezetés, illetve a függvénytáblázatok és a zsebszámológép biztos használatának elsajátíttatása.



1. ábra. A természettudományi tantárgyak rendszere

A felső tagozatokon 1978-ban új matematika tantervet vezettek be. Ennek célkitűzései között általános képzési célok (produktív szellemi tevékenység, kritikai gondolkodás, logikus gondolkodás, egzakt nyelvi kifejezőképesség), speciális matematikai jellegűek (matematikai problémák megoldására, matematikai bizonyításra, a szaknyelv és szimbólumrendszer használatára, számolásra való képesség fejlesztése), valamint a matematika társadalmi vonatkozásaira vonatkozó célok (a matematika kultúrtörténeti, társadalmi, gazdaságpolitikai, tudományelméleti jelentősége, illetve a főbb természettudományi, társadalmi és gazdaságtudományi alkalmazási területei) egyaránt fellelhetők. A felső tagozat művelődési anyaga is alapvetően koncentrikus felépítésű: lényegében ugyanazok a témakörök szerepelnek, mint az alsó tagozaton, de a súlypont a 6. osztálytól kezdve eltolódik a függvények, illetve a geometria függvényszerű tárgyalására, mely témakör a 8. osztályban a differenciál- és integrálszámítás elemeivel fejeződik be. A 7. osztályban lép be a valószínűségi számítás, melyben a középérték és szórás, illetve a variancia fogalmáig jutnak el.

A természettudományi tantárgyak esetében, tantárgyanként ugyan különböző teljes-séggel és részletességgel, de egészében véve kerek és konkrét képet kapunk az általánoson képző iskola egészére vonatkozó célok lebontásáról.

Jellemző vonás, hogy a természettudományi oktatás egészére (tantárgyanként) megfogalmazott célokban az ember, mint biológiai és társadalmi lény kerül szóba. Ezt az alapálláspontot már az is jelzi, hogy a tanterv a természettudományi tantárgyak közül a Biológia és környezetismeretet tünteti fel az első helyen (vö. pl. óraterv), és a többi természettudományi tantárgy (kötelező és választható foglalkozásai) számára meghatá-

rozott célkitűzéseiben ismételten utalást találunk arra, hogy a szóban forgó tantárgyat a biológia és környezetismerettel szoros kapcsolatban, az emberi kultúra (tudománytörténet, társadalmi, szociális stb.) vonatkozásában, annak szinte alárendelve kell tanítani. A tantárgyi sorrendből és az említett konkrét utalásokból arra lehet következtetni, hogy felfogásuk szerint a természettudományi képzés egészében a *biológiai és környezetismeret áll a központi (mintegy integráló) helyen*. Ez azért is figyelemre méltó, mert a biológián és a környezetismereten (s a beépített környezetvédelmen) keresztül sokkal természetesebb, megragadhatóbb, és ezáltal meggyőzőbb kapcsolatot lehet teremteni a tanulók számára a természettudományok és a társadalomtudományok között, mint ha például a fizika állna a középpontban.

Bár a fizikaközpontú természettudományi oktatást szaktudományi szempontból indokoltabbnak lehet tekinteni, hiszen a fizika a többi természettudománynak alaptudománya. A fizika középpontba állításával azonban szükségképpen a természettudományok fizikai jellegű társadalmi vonatkozásai kerülnek előtérbe. Mivel pedig ezek elsősorban az energia-felhasználásra vonatkoznak, így kikerülhetetlenek a haditechnikai, közöttük a fizikai alapon működő tömegpusztító fegyverekre való utalások. Korunk légköre pedig éppen ebben a vonatkozásban a legfeszültebb és legérzékenyebb. Így a fizika középpontba állításával nehezebb a természettudományok áldásos voltáról való meggyőzés, a természettudományok iránti rokonszenv, érdeklődés felkeltése.

A biológia központi szerepét még az is jelzi, hogy ebben a tantárgyban kapott helyet a természettörténet is. (1976-ig önálló kurzusként, Naturgeschichte néven szerepelt. 1976-tól megszűnt ugyan önálló tantárgyként való szerepeltetése, de a korábbi természettörténeti tananyag alapvető gondolatai továbbra is előtérben maradtak, sőt természetföldrajzi alátámasztásokkal erősödtek.)

A természettudományi tantervek célkitűzéseiben az ember középpontba állításának fontos mutatója még az is, hogy az ember úgy jelenik meg a természet egészében, mint a minőségileg magasabb rendű birtokos, akinek kötelessége okosan gazdálkodnia a természettel, elsősorban védelem formájában az utód-generációk érdekében „gondoskodni” róla. Ily módon a természettudományi, főleg a biológiai és környezetismereti tantárgyak tantervének célkitűzései alapján (Bildungs- und Lehraufgaben) egyfajta „vegyétek birtokotokba a Földet” kép alakul ki anélkül, hogy kifejezett utalás történne bennük a felfogás, mint világnézeti nevelési cél kialakítására, illetve követésére. A tanterv szövegének tükrében e képnek rendelődnek alá az olyan (önmagukban tekintve tárgyilagosan megfogalmazott) témák, mint például a biológiában az öröklődés, a Lamarck–Darwin téma, vagy a fizika célkitűzéseiben olvasható utalás arra, hogy ismerje meg a tanuló a fizikának a mai világkép kialakulásában betöltött szerepét, kapcsolatát más tudományokkal, mindenekelőtt a filozófiával.

A természettudományi tantervekből kiolvasható további nevelési célkitűzések lényegében ugyanazok, és megfogalmazásukban is hasonlóak, mint a legtöbb ország természettudományi tantervében (céltudatosan megtervezett és végrehajtott munkára, tárgyilagos és kritikai magatartásra, általában a természettudományos gondolkodásra, a saját ország tudományos és technikai teljesítményeinek, kiemelkedő személyiségeinek megismerésére és értékelésére nevelés stb.). Az osztrák tantervekben a specifikus szint az adja meg, hogy mindezek a már említett átfogó és középpontba állított ember-, illetve világképnek rendelődnek alá, azt erősítik.

Külön figyelmet érdemel, hogy a természettudományi tantárgyak közé sorolt (és tartalmilag oda is tartozó) „Élelmezési és háztartási ismeretek” célkitűzéseiben és módszertani útmutatásaiban milyen plasztikusan tükröződik a nő társadalmi helyére és szerepére vonatkozó felfogás. A tantárgy csak a leányok gazdasági reálgimnáziumában kötelező, mindenütt másutt az úgynevezett nem kötelező gyakorlatok (Unverbindliche Übungen) között szerepel, mégpedig Háztartás (Hauswirtschaft) címen. Ez utóbbi tananyaga és a hozzá fűzött didaktikai ajánlások nem zárják ki, hogy fiúk is részt vegyenek ezeken a gyakorlatokon. A leányok gazdasági reálgimnáziumának tantervében a kötelező tantárgyak között szereplő Élelmezési és háztartási ismeretek célkitűzéseiből, de főleg módszertani útmutatóiból kitűnik, hogy ez a tantárgy a leányoknak „az emberi társadalomban majdan betöltendő feladatkörére” készít fel (AHS Lehrpläne Bd. 3., 142. old.). A tantárgy tartalma alapján e feladatkörök a következők: gondoskodás a háztartásról, a családról, az egészséges étkezésről, a gyermekekről, alapvető betegápolási tudnivalók. Kiegészíti a képet még, hogy ugyanebben az iskolatípusban (tehát leányok számára) a Filozófiai alapismeretek tantárgy lélektani és pedagógiai témakörökkel bővül.

A természettudományi képzés már az elemi iskolában megkezdődik, mégpedig egy környezetismeretnek nevezhető kombinált tantárgy keretében. Ezen belül történelmi, földrajzi és természettudományi témák vannak. E kombinált tantárgy az elemi iskola felső tagozatán is szerepel. A kötelező általánosan képző középiskola (Hauptschule) és az általánosan képző felsőiskola (AHS) első osztályától kezdve azonban már önálló természettudományi tantárgyakká differenciálódik.

A kötelező tantárgyakban folyó képzés a választás alapján kötelező tantárgyak közül még kiegészül az Elektronikus adatfeldolgozás c. tantárggyal (mindegyik iskolatípusban heti 2 óra) és a nem kötelező gyakorlatok közül a biológiai, kémiai, fizikai és háztartási gyakorlatokkal.

Az alsó tagozati biológia tananyag az állat- és növényvilág főbb csoportjainak karakterisztikus képviselőiről nyújt alapvető ismereteket, különös tekintettel azokra, amelyeknek legnagyobb a jelentősége az ember szempontjából. Lehetőleg közvetlen megfigyelés alapján igyekeznek megvilágítani ezen élőlények testi felépítését, életmódját, életkörnyezetét. Eközben a rokon vonások, a rokonságok kiemelésével előkészítik a növény- és állatvilág szisztematikus tárgyalását. Különösen is fontosnak tartja a tanterv azt, hogy az emberi testre vonatkozólag lehetőleg teljes struktúráképet kapjanak a tanulók. A tananyag e részeinek egyúttal az egészséges életre nevelés célját is szolgálniuk kell.

Az első és második osztályban a tananyag növényi és állati példákon keresztül nyújt betekintést az ökológiai összefüggésekbe. A harmadik és a negyedik osztályban már magasabb absztrakciós szinten kerülnek sorra lényegében ugyanazok az alapvető összefüggések. A főbb témakörök az 1. osztályban: az ember (testrészek, szervek, néhány fontosabb zavar, sérülés, megbetegedés, elsősegélynyújtási alapismeretek, az egészséges életmódra vonatkozó útmutatások, szexuális nevelés – felkészítés a pubertásra), az emlősök, a madarak, a kétélrtűek, a virágos növények. A 2. osztályban: a halak (tulajdonképpen a halgazdálkodás és a díszhalak), a rovarok, a virágos növények, a moszatok, az algák. A 3. osztályban lényegében gazdasági természetismeret kerül szóba a ház közvetlen környezetéből kiindulva az életterek fogalmáig, 4. osztályban pedig a geológia, a fejlődéstörténet, az emberi test, az öröklés témája.

A *felső tagozaton* alapvető célkitűzés, hogy a tanulók az élővilág szervesen alapjaiba és belső törvényszerűségeibe betekintést nyerjenek. További cél a kauzális gondolkodás és az empirikus-induktív megismerési módszerekben való jártasság fejlesztése. Tovább folytatódik az emberi testre és az egészséges életmódra vonatkozó ismeretek tanulmányozása. Előtérbe kerül azonban az embernek mint *individuumnak* a társadalommal és a természettel való összefonottsága, a társadalommal és a természettel szembeni felelőssége, a hatalmával való helyes élés jelentősége is. Az oktatás egyfajta biológiai világnépszerű kialakításához kíván eljutni, melyben központi helyet kap az emberiség „túlélése” szempontjából helyesen cselekvő emberideál. A tananyag főbb témakörei az 5. osztályban: a Föld, a talaj, növényi és állati egysejtűek, felépülés-lebomlás, szervezet és környezet. A 6. osztályban: emberi és állati szervrendszerek, szaporodás, humán etológia és ökológia. A 7. osztályban: lényegében az 5. és a 6. osztály tananyaga, fokozottabb mértékű tanulói kísérlettel, illetve laboratóriumi gyakorlattal. A 8. osztályban: öröklődés, humán genetika, az emberi szaporodás biológiája (tulajdonképpen szexuáletika és szexuálhigiénia, születésszabályozás, családtervezés, testi és szellemi változások az ember élete folyamán, a világ népességének fejlődése), ember-bioszféra-Föld (szintetizáló összefoglalás).

A *kémia* tananyag néhány fontosabb ásvány és más természeti anyag példáján át ad betekintést a kémia (és az ásványtan) alapvető fogalmaiba, majd a fontosabb anyagcsoportokba. Metodikailag nagy szerepet kap az önálló tanulói megfigyelés, a kísérletezés. A tanterv minimális számú, alapvetően fontosnak tartott vegyület megismertetésére törekszik. A szerves kémiában egyszerűbb vegyületek példáján ismerik meg a tanulók a felépítési elvet. A kémia oktatás hangsúlyozott feladata a biológiaoktatás támogatása.

Az *alsó tagozatos* tananyag szervesen kémiai témakörei: a víz, a levegő, az egyszerű égsi folyamatok, az atom, a molekula, a kémiai jelölésmód, az oxidok vízben, a sók, a mész, a kén, az ammónia (műtrágya), a kvarc, néhány fém és érc. Szerves kémiai témakörök: a szén, a kőolaj és földgáz, a szénhidrátok, a zsírok, a fehérjék, a fa, a természetes és mesterséges szálak.

A *felső tagozaton* a tananyag a mindennapok, a technika és a természet kémiai folyamatainak lényegébe való betekintést szolgálja, megismerteti a legfontosabb reakció-típusokkal és kémiai törvényekkel. Mindebben messzemenően támaszkodik az atomfizikai ismeretekre. A kémiai technológiából csak a legfontosabbakat tartalmazza. A tantervi útmutató szerint kívánatos betekintést nyújtani a kémia mint tudomány fejlődésébe is. A 7. osztály tananyaga szervesen kémia, a 8. osztályé pedig szerves kémia. Mindkét tananyagfejezet szerényen szolidnak tekinthető.

A *fizika* tananyaga a magyarországihoz hasonlóan, két koncentrikus körben elrendezett: alsó tagozat–felső tagozat. Az *alsó tagozat* tananyaga – bár más elrendezésben – lényegében megegyezik a mi általános iskolai tananyagunkkal. A 2. osztályban: az anyag szerkezete, a hidro- és aerosztatika, a hőjelenségek, a meteorológia, a hangtan. A 3. osztályban: mechanika I. (erő, munka, teljesítmény, állásszilárdság, egyszerű gépek), hidro- és aerosztatika, mágnesesség, elektromos áram (fogalma, hatásai). A 4. osztályban: geometriai optika, mechanika II. (kinetika), elektromosság, energiaátalakulások.

A *felső tagozaton* a tanterv három súlyponti feladatot jelöl meg a fizikaoktatás számára: a világnézeti nevelést (a fizika jelentősége a mai világnépszerű kialakulásában, a fizika és a filozófia kapcsolata, a természettudományok hatása a társadalomra); az ember számára fontosabb technikai vívmányok alapjainak megismertetése (ezen belül külön

hangsúlyt kapnak a közlekedési ismeretek); a korrekt szakmai nyelv elsajátítása. Egészen véve mértéktartó, tradicionális tananyag. A 6. osztály főbb témakörei: dinamika (ennek végén „közlekedési nevelés”), molekuláris hőtan, hidro- és aerodinamika. A 7. osztályban: görbevonalú mozgások, a fizikai mező, rezgések és hullámok, fizikai optika, a nyugvó elektromos töltés, a mozgó elektromos töltés I. A 8. osztályban: a mozgó elektromos töltés II., sugárzások, atomfizika, halmazállapotok, a kozmosz szerkezete.

Az *Élelmezési és háztartási ismeretek* tantárgy szakmailag elsősorban a biológiára és a kémiára, kisebb mértékben a fizikára támaszkodva követi alapvető feladatát, a „női hivatásra” való felkészítést. A 7. osztályban a főbb témakörök: a lakás berendezése és gondozása (lakásfajták a tulajdonjog szerint, lakástervezés, -világítás, -fűtés), háztartási anyag- és eszközismeret, csecsemőápolás és -táplálás, csecsemőápolási és főzési praktikum. A 8. osztályban: táplálkozástan (az ember táplálkozásának biológiai alapjai, építőanyagok, élelőanyagok, hatóanyagok, élvezeti anyagok, tartósítás, étrendek, ételkiválasztás, készletgazdálkodás, áralkulálás, élelmiszerellenőrzés, főzés (technikai ismeretek, a nemzetközi konyha ételei, motívumorientált menüösszeállítás, ünnepi étkezés, üzemlátogatás).

A *technikai nevelést* a munkaoktatás (Werkerziehung) tantárgy képviseli. A mi technika tantárgyunkhoz viszonyítva eléggé modellépítő, illetve szlőjd-jellegű. Az alsó tagozaton külön tanterve van a fiúknak és a leányoknak. E kettősség a felső tagozaton is folytatódik olyan értelemben, hogy különválnak a leányok gazdasági reálgimnáziumának és a felsőreálnak a tanterve.

A két tantervi változat célkitűzései megegyeznek abban, hogy egyaránt hangsúlyozzák a személyiségfejlesztést és a pályaválasztási orientálást, a kritikus fogyasztói magatartásra, a gazdasági megfontoltságra nevelést, a környezetelakításra való képesség fejlesztését, a szerszámok, gépek használatában jártasságok és készségek megszerzését, az egyedi és a tömegtermelés közti különbségek megismertetését. A fiúk esetében célkitűzés még a technikai gondolkodás és a szervezőkészség fejlesztése, a leányok tantervében pedig a kreatív magatartásra, a szabadidő eltöltésére, az önálló alkotásban való örömré, a funkció, a forma, a struktúra és a szín összhangjának biztosítására való képesség fejlesztése.

A fiúk tananyaga építőmodellezés és barkácsmunka. Mindegyik osztály tantervében ugyanazok a témakörök ismétlődnek igényesebb tartalommal és követelményekkel: építkezés—lakás—környezetelakítás, gépi technika, termékalkotás (Bauen—Wohnen—Umweltgestaltung, Maschinentchnik, Produktgestaltung). Az első témakörben az építkezés statikai alapfogalmaival, majd a tervezés elemeivel ismerkednek meg a tanulók, és a belső terek felületének kialakításával kapcsolatos munkák, illetve ismeretek zárják a tananyagot. A tervezési téma pedig elvezeti őket az egyszerűbb ház-, illetve lakástervezések olvasásáig. Vagyis egészen véve arra kapnak felkészítést, hogy tájékozódni tudjanak a lakásépítéssel és berendezéssel kapcsolatos tervezési, szakipari és költségvetési kérdésekben. Szorosan ehhez a témakörhöz kapcsolódik a termékalkotás is (a háztartásban és a ház körül használható eszközök készítése, belső burkolómunkák, felületkiképzések). A géptechika témakör gyakorlati része egészen véve a színvonalasabb barkácsmunkába való bevezetés célját szolgálja. Elméleti része elemi fizikai-géptani mechanikát, a kézművesiparba és a tömegtermelésbe való betekintést, ipari formatervezési alapismereteket, hangsúlyozottan pedig a konzumtermékek közötti választani tudásra való felkészítést tartalmazza.

A leányok tantervének nevelési-oktatási célkitűzései lényegében ugyanezek, csak „női szereposztásban”. Itt az öltözködés – divat – lakás – termékalkotás egyesített témakör ismétlődik osztályról osztályra. A gyakorlati rész textilmunkákból, az ehhez szükséges háztartási gépek (főleg a varrógép) ismeretéből és használatából, az ezekkel kapcsolatos anyag- és szerszámismeretből áll. Az elméletinek tekinthető rész főbb témái: a ruhatervezés, az egyénhez igazodó ízléses öltözködés tudnivalói, a lakás kellemes atmoszférájának megteremtésével kapcsolatos alapismeretek (pl. a cél, a forma és a szín összhangja, a fény- és színharmónia, a lakáskultúra, a design elemei) és ugyancsak a konzumkínálatban való választani tudáshoz szükséges ismeretek.

A fiú- és a leányváltozatot összeillesztve tehát a tantárgy az otthonteremtés és -fenntartás férfi és női szerepére való felkészítést szolgálja. Ehhez annyi technikai ismeret és kitekintés kapcsolódik, amennyi múlhatatlanul szükséges. Ami a családi életre nevelést illeti, a mi technika tantárgyunk koncepciójának tiszteletben tartása mellett érdemes elgondolkodni az osztrák koncepción, annak ellenére, hogy a férfi-női szereposztásról nekünk kissé más a véleményünk.

*

Összegezőként úgy véljük, hogy az osztrák iskolák művelődési anyagának közelebbi megismerése nemcsak egyfajta eleget tevés a mindenirányú kitekintés kötelezettségének, hanem több ponton is hasznos adalékot szolgáltat a mi iskoláink művelődési anyagának, műveltségi koncepciójának fejlesztéséhez.

KAPITÁNY ÁGNES-KAPITÁNY GÁBOR

ÉRTÉKRENDSZEREINK

Kossuth, Budapest. 1983. 270 o.

„Olyan könyvet tart kezében az olvasó, amelynek minden mondata vitára született.” E gondolattal bocsátják útjára munkájukat a szerzők, és biztos vagyok benne, hogy az értékutatással foglalkozó szakemberek körében ez nem is marad el. Én azonban nem vitatkozni szeretnék, mert a pedagógia szempontjából első lépésként *a figyelem felkeltését* fontosabbnak érzem e könyv kapcsán.

Nincs olyan területe a pedagógia elméletének és gyakorlatának, amely nem küszködne kimondva vagy kimondatlanul az értékek problémájával. Gondoljunk például a nevelési célok megfogalmazásának vagy a nevelés tartalma kidolgozásának nehézségeire, vagy az értékek iskolában történő interiorizálásának gondjaira. Jól tudjuk, hogy a pedagógia önmagában nem tudja megoldani ezeket a problémákat. A sokoldalú tájékozódás, az interdiszciplináris megközelítés ma már nem hagyhatja figyelmen kívül a külföldi és a hazai értékutatás eredményeit sem.

Az utóbbi években a honi társadalomtudományok egy részében, felismerve, hogy a magyar társadalomban 1945 óta bekövetkezett változások fellazították, átalakították az emberek életét szabályozó értékrendszereket, intenzíven kezdték vizsgálni ezt a problémakört. Foglalkoztak az érték fogalmával, az értékek objektivitásának axiológiai problémáival, az értékek kialakulásának kérdéseivel, értéktipológiaiak születtek, értékpszociológiai kutatások bontakoztak ki. E kutatási irányzatokhoz kapcsolódó vizsgálatok eredményeit gazdagítják a szerzők is munkájukkal.

Az értékrendszert, az egyén társadalmi viselkedésének szabályozóját többféle aspektusból lehet megközelíteni, a szerzőpáros „*a társadalom és az egyéni tudat közti kapcsolator*” tartja vizsgálatra legérdekesebbnek e tág témakörből. Ezért munkájukban „az értékrendszerekkel mint az értékek összekapcsolódását megszabó társadalmi meghatározottságú mechanizmusokkal” foglalkoznak. (23-24.) *Fő törekvésük*, hogy feltárják a jelen társadalmunkban funkcionáló értékrendszerek szerveződési mechanizmusait, keveredésüket, leépülésüket, és mindezt támaszkodva kísérletet tegyenek „az egész eddigi történelem elsajátítására épülő szintetikus értékrendszer, azaz a kommunizmus lehetséges értékrendje felvázolására is.” (25.)

Bevezetőjükben áttekintik az eddigi értékutatások saját vizsgálódásuk szempontjából lényeges kérdéseit, melyekből az ismertetés terjedelmi korlátai következtében csak néhány elvileg fontos gondolat, kissé leegyszerűsített kiemelésére nyílik lehetőségem.

A szerzők elméleti kiindulásként az ontologikus értékrendszer leírásokhoz kapcsolódva az értékrendszerek képződésében a társadalmi formációknak tulajdonítják a legfontosabb szerepet. (23.) Úgy vélik, hogy *az értékrendszer-szerveződések mögött a különböző termelési módok sajátos szükségletei, követelményei állnak*, melyek közös alapot adnak egy adott termelési módon belül, különböző korokban, különböző társadalmi rétegeknek a termeléshez, társadalomhoz való viszony, azaz az értékek kialakításához. Tehát minden termelési módnak megvannak az adekvát értékrendszerei, melyek a társadalom bármely csoportjára, egyedére hatnak. A társadalmi viszony sajátos szükségleteit tükröző értékrendszerek kialakulásukkor „a társadalom alapszerkezetét teszik bensővé az egyén számára (a réteg-, nemzeti, életkori, nemi, szakmai csoporteltérésektől függetlenül is), s az adott társadalmi formáció fennállása alatt folyamatosan „újratermelődnék”. (24.) A szükségletek változása által kikényszerített újabb termelési módok, társadalmi formációk, új társadalmi értékrendszer kiépítését kezdik el, és ez meglehetősen hosszú folyamat. Az új kialakulása során azonban jelen van még a régi

társadalmi formáció értékrendszere is, tudniillik hatása csak akkor szűnik meg, ha újratermelődésének feltétele is megszűnik. Ekkor az egyén az új viszonyokhoz köti már gondolkodását, új értékrendszere rögződik. (24–25.) (Természetesen ezt a determinációt nem kezelik mereven a szerzők.)

Az átmeneti korszakokban, mikor még az új termelési mód nem fejlődött ki a maga teljességében – írják a szerzők –, akkor a különböző társadalmi formák hatásai kereszteződnek, és ezzel együtt az értékrendszerek is keverednek. Ez a jelenség megtalálható a mai magyar társadalomban is, hiszen még nem alakult ki teljes valójában a szocialista termelési mód. A könyv íróinak véleménye szerint *társadalmunkban a szocialista–kommunista értékrendszer mellett a feudális termelési módhoz kapcsolódó szokás- és hagyományörző, a kapitalizmusban kialakult polgári–individualista értékrendszer és még két, az egyes termelési módokból le nem vezethető, a mindenkor uralkodó termelési viszonyoktól való elidegenedés szélső formáit képviselő utópikus–anarchista és bürokratikus értékrendszer is hat.*

Könyvükben a szerzők az elméleti bevezetés után, a jelenben funkcionáló értékrendszerek bemutatása érdekében elemzik a fent felsorolt értékrendszerek történelmi kialakulásának folyamatát, összefüggéseiket az egyes termelési módokkal, társadalmi formációkkal, majd elemzően leírják az egyes értékrendszerek sajátosságait, továbbélésük okait, módjait, vizsgálják az értékrendszerek keveredését, működési mechanizmusait általában és konkrétan mai társadalmi viszonyaink között.

E széles ívű anyag ismertetésére – újra ezt kell megállapítanom – e keretek között nincs lehetőségem, így csak néhány, megítélésem szerint *a pedagógia szempontjából fontos, továbbgondolásra érdemes problémakört és megállapítást* emelek ki a műből.

Pedagógiai közvéleményünkben eléggé általános tendencia a nevelési cél tartalmi problémáitól való elfordulás a legkülönbözőbb formákban. Gondoljunk csak a folyamatot és a metodikát előtérbe állító szemléletmódra vagy a technológiai jellegű, a célok strukturalizálását és operacionalizálását egyoldalúan hangsúlyozó, a formális kereteket abszolutizáló megközelítésekre stb. E jelenségek mögött számos okot találhatunk, amelyek közül az egyik leglényegesebbnek a valóságos társadalmi viszonyoknak és perspektíváknak, valamint az ebből fakadó szükségleteknek és értékeknek nem mindig megfelelő feltárását tartom. A szerzők könyve pedig éppen *a cél tartalmának területén* adhat a nevelés lényegét érintő, ösztönző segítséget.

A szerzők nemcsak általánosságban írnak a *mai magyar társadalom értékrendszereiről*, hanem konkrétan, részletesen leírják a szokás- és hagyományörző (Légy olyan, mint mások!), a polgári–individualista (Légy másmilyen, mint a többiek!), az utópikus–anarchista (Utasítsd el az uralkodó rendet!), és a bürokratikus (Szolgálj ki az uralkodó rendet!) *értékrendszert*. Ezen belül:

- elemzik az *értékrendszer-keveredés* kispolgári módjait, vizsgálják a munkásság különböző rétegeiben fellelhető értékrendszer-keveredéseket, tárgyalják az *értékvákuum* jelenségét is;
- majd mindezek alapján foglalkoznak a *szocialista–kommunista értékrendszer* sajátosságaival, ki-fejlesztésének feltételeivel.

Az egyes értékrendszerek konkrét tartalmának, működési mechanizmusának leírásával, annak kifejtésével, hogy a szocialista termelési mód jelenlegi fejlettségi szintjén nem lehet még kiteljesedett a szocialista értékrendszer, hogy az értékrendszer-keveredés természetes állapota társadalmunknak, valamint annak bemutatásával, hogy milyen pozitívumai és negatívumai vannak e keveredésnek, a könyv tartalmazman hozzájárulhat a mai és perspektívikus nevelési szükségletek, illetve az általános nevelési célok valóságközelibb megfogalmazásához.

Azonban nemcsak ilyen távoli, elsődlegesen a pedagógia elméletének területén érvényesülhető hatással számolhatunk e mű – tágabban az értékutatások – kapcsán. Az *értékrendszerek keveredésének tudatosítása* a pedagógusoknál számos, a célok és a valóság különbségéből fakadó ellentmondás oldódását segíthetné. Tudniillik kevesebb kudarc érne a pedagógusokat, ha a különböző értékrendszerek meglétére alapozhatnák differenciált nevelő tevékenységüket.

Az iskolával, mint értéket közvetítő intézményrendszerrel a könyv írói nem foglalkoztak – hiszen erre nem is vállalkoztak –, de jelzik az értékrendszer-keveredés tényét néhány iskolai tevékenységhez kapcsolódva. Az itt leírt megállapításokat érdemes lenne empirikus vizsgálatokkal is körüljárni. Például: „A tanulási elvárások... a bürokratikus értékrendszer szerint épülnek fel, a gyerekek kötelességteljesítésén, szolgálatán alapulnak. Az iskola által közvetített társadalomképben keverednek a szokás- és hagyományörző értékrendszer statikus társadalomképének elemei az utópista-anarchisztikus értékrendszer voluntarizmusát előlegező vilásképi sajátosságokkal.”

Napjainkban sokszor fel-felbukkannak a különféle értelmezési keretekben a *reformpedagógiával és a szabad iskolákkal* foglalkozó gondolatok, így értékelésük szinte folyamatosan időszerűnek látszik. Az ilyen munkára vállalkozók haszonnal forgathatják a könyv polgári-individualista és utópikus-anarchisztikus értékrendszerrel foglalkozó fejezeteit.

A megemlített pedagógiai hasznosítási lehetőségeken túl a könyv alkotó jellegű olvasása során még valószínűleg számos új szempontot, kutatásra érdemes problémát lehetne megfogalmazni. És ez összhangban van a szerzők nyitott problémakezelési attitűdjével, hiszen könyvük befejező szakaszában is jelzik, hogy *rendszerzésük továbbfejleszthető, hogy más modellek is lehetségesek*. Léteznek is mind a hazai, mind a külföldi szakirodalomban más megközelítési módok. A szerzőpáros nagy érdeme, hogy munkájukkal olvasóikat minden bizonnyal további tájékozódásra, vizsgálódásra készítetik az érték-kutatások területén.

Golnhofer Erzsébet

JANUSZ KORCZAK

HOGYAN SZERESSÜK A GYERMEKET?

Tankönyvkiadó, Budapest. 1982. 313 o.

A közösségi nevelés buktatóiról, az iskolai nevelés korszerű módszereiről olvasva és a mi iskolánkról elmélkedve érdemes megismerkedni Janusz Korczak: „Hogyan szeressük a gyermeket?” című művével. E könyv megjelenése fordulópontot jelent nálunk Korczak pedagógiai hagyatékának megismertetésében.

Közösségteremtő ereje, a nevelőközösséget és a gyermeki világot középpontba helyező nevelési rendszere világszerte ismert.¹ Pedagógiai tanulmányai, gyermekregényei nemcsak lengyelül, hanem számos más nyelven is olvashatók.

Janusz Korczak századunk kiemelkedő egyénisége. Pedagógiai, orvosi, írói és közéleti tevékenységét számos országban kutatják, népszerűsítik.² Magyar olvasói ismerik „Az első Matyko király” című regényét. Olvashattak Korczakról írt néhány tanulmányt is.³

Tudjuk, hogy azokért a gyermekekért élt, akiknek nem volt otthonuk, akiknek a tragikus lengyel történelmi sorsfordulók idején hiányzott a veszélyhelyzetek elviseléséhez nélkülözhetetlen családi, szülői háttérük.

A könyv eredetileg Varsóban két kötetben 1919-ben és 1920-ban jelent meg.

A „Hogyan szeressük a gyermeket?” c. könyvében a szerző feldolgozta gyermekorvosi és nevelői tevékenysége során szerzett gazdag tapasztalatait. A konkrét helyzetek leírása és az elméleti általánosítások is azt bizonyítják, hogy Korczak kitűnően ismerte korának pedagógiai-pszichológiai irányzatait.⁴

Műve, amely pedagógiai hitvallását, nevelési intelmeit, kételyeit tartalmazza, az I. világháború alatt – egy katonai táborban – született, ahol orvosként teljesített szolgálatot.

A négy részből álló kötetet a fiatal szülők és pályakezdő nevelők számára írta.

Az első a „Gyermek a családban” bevezeti az olvasót a személyiségfejlesztés folyamatának pszichofizikai összefüggéseibe, annak változásaiiba a születéstől a felnőttkorig.

¹ Művei olvashatók német, francia, eszperantó, cseh, portugál, angol, héber és más nyelveken. Így pl. az „Internátus” című írása a Szovjetunióban 1922-ben N. Krupszkaja bevezetőjével jelent meg.

Az UNESCO Korczak születésének 100. évfordulóját felvette a szervezet ünnepségeinek naptárába.

² Gondolunk itt Erich Danzentroth, Helene Lecalot, Igor Newerly, Aleksander Lewin, Stefan Wotoszyn és mások kutatásaira.

³ Pl. *Köte Sándor*: Janusz Korczak élete és munkássága = Pedagógiai Szemle, XXIX. évf. 6. szám 1979. 522–530.; *Aleksander Lewin*: Korczak nevelési rendszerének születése, fejlődése és hatása. = uo. 530–538.; *Kozma Tamás*: Hogyan szeressük a gyermeket (Recenzió) – Köznevelés, 1983. 29. sz.

⁴ Megbízható források szerint ismerte Ellen Key, Alfred Binet, Edouard Claparède könyveit.

Az „Internátus”-ról szóló rész a gyakorló nevelő tapasztalatainak leírása.

A harmadik részből megtudjuk, hogy a gyermekek nyaraltatása során miként tanulta meg a szerző a gyakorlatban a pedagógiai technikák alkalmazásának ábécéjét.

A negyedik „Árvaház” c. rész – a nevelőotthoni nevelés tapasztalatainak leírásán keresztül – az egyetemes érvényű, sajátos korczaki nevelési rendszert mutatja be.

Az utószóként közölt „Janusz Korczak élete és nevelési rendszere” – amely dr. Kőte Sándor tanulmánya – bemutatja a magyar olvasónak a korczaki életművet.

A korczaki pedagógia egyik jellemzője az autentikusság, az a sajátos módszer, amelyre a gyermek-nevelésről kialakult nézeteit építi.

A szerző a nevelésben is a pontos diagnózisok híve. A diagnózis felállításához ismerni kell a gyermeket és a nevelési folyamat más meghatározóit.

„A gyermek – a tehetséges színész száz maszkja, száz szerepe. Másképp viselkedik az anyja előtt, mint apja, nagymamája vagy nagypapja jelenlétében, másképpen a szigorú, mint az engedékeny tanító előtt, más a konyhában és megint más a pajtásai között, vagy más a gazdagok és más a szegények előtt, másképpen viselkedik hétköznapi ruhában, mint ünnepölőbe öltözve. Naiv és leleményes, alázatos és fennkölt, lágy szívű és bosszúvágyó, jókedvű és önféjű, egy ideig úgy el tud rejtőzni, úgy be tud zárkózni magába, hogy megtéveszt és kihasznál bennünket.”⁵

„A gyermeki lélek ugyanolyan bonyolult, mint a miénk – írja Korczak –, a miénkhöz hasonlóan tele van ellentmondásokkal, és az ő lelkében is folyik az ősi ellentétek harca: szeretném, de nem tehetem; tudom mit kellene tenni, de nem tudom megtenni.”⁶

A nevelésben jelentős szerepet játszik a gyermeki tevékenység rendszeres, folyamatos megfigyelése.

A játéktevékenységről pl. a következőket írja: „... megtudhatjuk, hogy ki az a gyermek az életben, az emberek között, tevékenység közben, milyen nyilvánvaló értékei vannak, mi az, amit mohón magába szív, és mit tud magából nyújtani, hogyan értékeli a társai, hogyan áll az önállósággal, és milyen az ellenálló-képessége a többiek befolyásával szemben. Intim beszélgetésekből tudjuk, mit szeretne, a gyermekcsoportban való megfigyelésből pedig, hogy mit képes megvalósítani. Itt tűnik ki, hogy miképpen alakul az emberekhez való viszonya, amott pedig ennek a viszonyoknak a rejtett motívumait tudhatjuk meg.”⁷

A „Hogyan szeressük a gyermeket?”-ből megismerhetjük Korczak nevelési rendszerének főbb elemeit:

Az árvaház életében jelentős szerepet játszott az *önkormányzat*, mely más szervezeti formákkal együtt hatékonyan szolgálta a gyermekek nevelési-önnevelési folyamatát, erősítette bennük a másokkal való együttműködés tudatos vállalásának képességét.

Korczak tudatosan alkalmazta ezeket a formákat, tudván, hogy a gyermekközösség véleménye „többletet” nyújt a gyermeki személyiség formálásában.

„A gyermekcsoport pozitív értékeit hívom segítségül, és ezeket állítom szembe a rossz erővel. Csak azután fogok a tervszerű pedagógiai munkához, miközben teljesen tisztában vagyok az adott területen a nevelési határok korlátaival.”⁸

Nevelési rendszerének jelentős tényezője a „gyermekbíróság” volt.

Szerinte „a bíróságnak ... meg kell védenie a gyengéket attól, hogy az erők bántsák őket, a bíróságnak védelmébe kell venni a lelkiismereteseket és szorgalmasokat a hanyagokkal és lustákkal szemben, a bíróságnak biztosítania kell a rendet, mert a rendtelenség mindenekelőtt a jó, csendes és lelkiismeretes embereket zavarja.”⁹

„A bíróság nem kellemes intézmény – az igaz. De nem szórakozásból jött létre. Feladata, hogy óvja az igazságot és a rendet, és gondoskodik arról, hogy a nevelő ne legyen kénytelen a csordát kényszerrel, mint a pásztor vagy béres, bottal és üvöltéssel engedelmisségre bírni, hanem nyugodtan és értelmesen dolgozhasson – a gyermekekkel közösen mérlegeljen, tanácsoljon és ítéljen, mert a

⁵ Janusz Korczak: *Hogyan szeressük a gyermeket?* Tankönyvkiadó, Budapest, 1982. 64.

⁶ I. m. 85.

⁷ I. m. 78.

⁸ I. m. 176.

⁹ I. m. 248.

gyerekek néha jobban tudják, hogy kinek van igaza, vagy hogy valakinek mennyiben nincs igaza. A bíróság feladata, hogy a vad jeleneteket gonduolkodással helyettesítse, a dühkitöréseket pedagógiai hatásokká alakítsa át.”¹⁰

A bíróság a nevelők-neveltek közös intézménye, mely a nevelők felett is ítélkezett. Ez Korczakot is segítette olyan „alkotmányos pedagógussá” történő fejlődésében, „... aki nem azért nem igazságtalan a gyermekekhez, mert kedveli vagy szereti őket, hanem mert létezik egy intézmény, amely megvédi őket a nevelő igazságtalanságaitól, önkényétől és despotizmusától.”¹¹

A gyakorló pedagógus számára érdekes művének „Visszapillantás” című fejezete, amely ismerteti Korczak nevelési rendszerének számos, a nevelés gyakorlatában alkalmazható más részemét is.

Figyelemre méltóak a nevelőről szóló gondolatai:

A nevelő: „... sohasse feledkezzen meg arról, hogy tévedhet. Semmiféle nézet ne váljon abszolút meggyőződéssé vagy örök érvényű szabállyá. Legyen a mai nap csupán átmenet a tegnapi tapasztalatok összességéből a tapasztalatok holnapi, magasabb szintjéhez.”¹² Pedagógiai aforizmaként hangzik, alapigazságnak tekinthető következő gondolata: „A jó nevelő a rossztól csupán az elkövetett hibák számában, az elkövetett igazságtalanságok mennyiségében különbözik. Van olyan hiba, amelyet a jó nevelő csak egyszer követ el. ... Az ilyen hibára sokáig visszaemlékszik. ... igazságtalanul járt el fáradtsága miatt, tapasztalatlan volt. ... A rossz nevelő a saját hibáiért a gyermeket teszi felelőssé.”¹³

A tanítóképzésben csupán néhány éve bevezetett „Pedagógiai gyakorlatok” (ezek célkitűzéseiben szerepel az önismeret fejlesztése) igazolásaként elfogadhatjuk a nevelőnek szóló biztatását:

– Légy önmagad, keresd a magad útját;

– Ismerd meg magadat, mielőtt a gyermekeket próbálnád megismerni;

– Vess számot képességeiddel, mielőtt hozzáfognál a gyermekek jogainak és kötelességeinek a meghatározásához. Köztük te magad is gyermek vagy, akit előbb meg kell ismerned, nevelned és képezned.”¹⁴

Tudjuk, mit jelent a pedagógus számára a naprakész, minden részletével együtt végiggondolt, a külső megfigyelő számára könnyed munka. E kötet olvasása közben bepillantást nyerünk az alkotó pedagógus műhelyébe.

„A hálóterem elcsendesedett, a gyermekek elaludtak. Egy sajátos pillanat, ilyenkor csodálatosan könnyen és jól tudok gondolkodni. Ez az én tudományos munkám. Súlygörbék, fejlődési profilok, növekedési index, a lelki és a testi fejlődés prognózisai. Mennyi remény, de vajon milyen lesz az eredmény? ...

... Oly védtelenek és csendesek! Hová vezesselek benneteket? Nagy eszmék, jelentős tettek felé? Vagy csak a feltétlenül szükséges kötelességek teljesítéséhez mutassam meg az utat, hogy a társadalom ne zárjon ki magából titeket, hogy legalább önérzeteket megőrizhessétek?”¹⁵

Korczak „Hogyan szeressük a gyermeket?” c. kötete itt és most tanulságos, gondolkodásra késztető olvasmány.

Gyóni Lajosné

¹⁰ I. m. 278.

¹¹ I. m. 289.

¹² I. m. 188.

¹³ I. m. 151.

¹⁴ I. m. 131.

¹⁵ I. m. 189–190.

Napjaink tudományos szemléletét egyre inkább átszövi az igen kiterjedt, soktényezős összefüggések kvantitatív és kvalitatív elemzésének egységére való törekvés. A kvantitatív eljárások is egyre bonyolultabb matematikai, számítástechnikai apparátusok felhasználásával válnak csak képessé a minőség (a kvalitás) igen kifinomult, túl szövevényes, sokszor rejtett összefüggéseinek a feltárására. Így akarva-nem akarva szinte minden tudomány fejlődésének valamelyik fokán eljut a marxi jóslathoz: „... valamely tudomány csak akkor igazán fejlett, ha elérkezett odáig, hogy fel tudja használni a matematikát”.¹

Napjainkban a pedagógiában is egyre többen hivatkoznak Marx gondolatára, de annak valódi mondanivalóját, mélységeit egyelőre csak kevesen értik meg. Annak a kulcsát pedig, hogy hogyan is értelmezzük ezt a tételt, Engels műveiben, a matematika eredetére, tárgyára és szerepére vonatkozó megjegyzésekben találjuk meg.² Ha Engels világosan látta, hogy kora matematikai objektumainak „ösképeit” a „geometriai térvizonyokban”, a köznapi élet mennyiségeiben, a mechanikában, a fizikai és kémiai folyamatokban kell keresni, akkor nyilvánvaló, hogy Marx elsősorban nem a jelenlegi, már meglévő kész matematika alkalmazására gondolt, hanem mindenekelőtt a matematikai szemlélet alkalmazására. Ez a szemlélet pedig törvényszerűen megtalálta azokat a problémákat, amelyek megoldására már nem állott rendelkezésre kész matematikai eljárás. Így a vizsgált terület természetszerűen inspirálta a matematikát az ebben az irányban történő továbbfejlődésre. Ami végső soron a terület saját matematikájának kidolgozásához vezetett. Nem kell itt természetesen minden esetben gyökeres változásokat előidéző, teljesen új matematikai „mezőkre” gondolnunk. Lehet, hogy egy bizonyos probléma megoldása csak egy új ösvény az adott mezőn belül. Az is lehet, hogy mindössze a meglévő „ösvények” között teremt kapcsolatot.

E „járatokon” keresztül már megközelíthető a neveléstudományban használatos fogalmak kvantifikálása, s ennek alapján a pedagógiai jelenségek mérése. A kvantifikáció és a mérés jelentőségére Fehér Márta és Hársing László mutattak rá.³ Szerintük alkalmazásuk révén a valóságban fennálló összefüggések, relációk olyan rendszerei tárulnak fel, amelyek a nem matematikai jellegű megközelítésnél elsikkadnának, és a természetes vagy tudományos nyelv terminusaiban csak igen bonyolultan és pontatlanul vagy ki sem fejezhetők.

Talán az elmondottak is mutatják, hogy a szerző feltétlenül aktuális témában alkotta meg 718 oldalas, gigantikus művét. Reális indokok alapján nevezte ezt „Pedagometriának”. Helyesen érvelt, amikor példának a biológia-biometria, szociológia-szociometria, pszichológia-pszichometria, ökonómia-ökonometria stb. analógiákat hozta fel. A következőkben nézzük meg, hogy a felsorolt „metriák” hogyan vélekednek saját érdekeltégi területeikről, illetve hogyan vélekednek róluk a szakemberek.

A biometriáról a Biológiai Lexikon azt írja, hogy a „biomatematika ama ága, ill. kutatási lehetősége, amely a valószínűségelmélet és a matematikai statisztika alapozására támaszkodik. Egyszerűbben szólva: a biometria biológia problémákra alkalmazott matematikai statisztika. E téren a biometria közelrokon más, hasonló helyzetű tudományokkal (pl. ökonometria, szociometria, pszichometria stb.), s bár a biometria mindezeket tudománytörténetileg megelőzte, ma igen sokat tanulhat tőlük, ill. mindezek egymástól...”.⁴

¹ A Marx-család és Lafargue. Levelek és visszaemlékezések. Kossuth, Budapest 1973. 182.

² F. Engels: A természet dialektikája. Kossuth, Budapest 1973. 40–41. és 534–539.

³ Fehér Márta–Hársing László: A tudományos problémától az elméletig. Kossuth, Budapest, 1977. 155.

⁴ Biológiai Lexikon I., Budapest, 1975. 295.

S mivel a fentiekben kihangsúlyozást nyert, hogy itt lényegében a „biomatematika” egyik ágáról van szó, vagyis arról a biomatematikáról, „a biológia és a matematika ama határtudományáról, amely a biológia problémáit matematikai eszközökkel (azaz matematikai modellekkel), illetve modellszerű konstrukciók segítségével vizsgálja.”⁵

„A szociometria mint módszer lényegében a tesztekhez hasonló eljárás” – állapítja meg Kelemen László.⁶

„A vizsgálóeszközök megbízhatóságával tudományosan foglalkozó pszichometria mint a munkalélektan közvetlen segédtudománya jelentősen növeli a tudományos módszerek valóságközlő értékét” – található a megállapítás a „Pszichológiai alapfogalmak kis enciklopédiája”-ban.⁷

Ugyanezt vallják az ökonometriáról: „... önmagában nem képes elvégezni a közgazdaságtudomány kutatási feladatait, de jelentékenyen segíti a tudomány fejlődését azzal, hogy kifejleszti az egyes közgazdasági részproblémák egzakt módon történő tárgyalására alkalmas matematikai és statisztikai módszereket.”⁸

Az említett tudományok tehát saját tudományukon belüli részterületek, segédeszközök, melyek az ezekhez tartozó modellekből nőttek ki. A modell pedig Kocsondi András szerint is: „összekötő kapcsolatot szerepelhet az empirikus és a teoretikus megismerés között, és pedig a modell lehet először az empirikus ismeretekből a tudományos elméletbe való átmenet eszköze, másodszor pedig eszközként szerepelhet a tudományos elméletnek az empirikus adatokra és a valóságra való vonatkoztatásában. Végül az elméletnél konkrétan eszmei modell szolgálhatja a tudományos elméletnek gyakorlati feladatok megoldására történő alkalmazását is.”⁹ Ebből is kitűnik, hogy általánosnak tekinthető, amit a biomatematika és a biometria kapcsolatáról állítanak, vagyis, hogy a pedagógiai modellezés előzménye és alapja a „pedometriának”.

Tisztázandó még az a kérdés is, hogy valóban úttörőnek tekinthető-e a pedagógiai hazánkban, és vannak-e hasonló próbálkozások külföldön. Az első kérdéssel mint legilletékesebbek, „A mérési módszerek a pedagógiában” szerzői a következőképpen nyilatkoztak: „Az első ilyen jellegű magyar nyelvű kiadványról lévén szó, problémát jelentett a feldolgozandó anyag körülhatárolása. Úgy véljük, ma még nem értek meg a feltételek arra, hogy nagyobb lélegzetű kézikönyvet állítsunk össze.”¹⁰

Az eltelt több mint tíz év tehát megérlelte a feltételeket egy összegező és rendszerező pedagógiai mérésekkel foglalkozó kézikönyv elkészítéséhez. Ezt még inkább alátámasztja az a tény, hogy a könyv lektóra éppen az előbbi megállapítást tett szerző-hármas egyike.

Tovább segítette az „érlelődést” az, hogy a két könyv között 1981-ben megjelent az előbbiekből már említett, *alapozó előzménynek* tekinthető mű, melyben Pálvölgyi Lajos a modellezés pedagógiai lehetőségeivel foglalkozott.¹¹

Ami a hasonló nemzetközi törekvéseket jellemzi, meg kell említenünk, hogy ha nem is pedagógia, de „didaktika” címmel Svédországban (Malmöben) rendszeresen megjelentetnek hasonló részművekkel foglalkozó sorozatot. Példaként csak néhány témára hivatkozunk a kiadási szám feltüntetésével: „A tananyag és az oktatás folyamata” témával foglalkozik a sorozat 66. száma.¹² A szimbolikus információs folyamat ökológiai megközelítését mutatja be a sorozat 64. száma.¹³ „Kísérlet az

⁵ I. m. 294.

⁶ Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 54.

⁷ Pszichológiai alapfogalmak kis enciklopédiája. (Szerk.: Bartha Lajos) Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 132.

⁸ Közgazdasági kislexikon. Kossuth, Budapest 1972. 290.

⁹ Kocsondi András: Modell-módszer. A modellek helye és szerepe a tudományos megismerésben. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976. 99–100.

¹⁰ Ágoston-Nagy-Orosz: A mérési módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1972. 4.

¹¹ Pálvölgyi Lajos: A modellezés lehetőségeiről a pedagógiában. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 104.

¹² Koskenniemi, L.–Komulainen, E.: Learning Material and the Instructional Process, DPA Helsinki Investigations V. Didaktika, No. 66. June 1982.

¹³ Bierschenk, B.: An Ecological Approach to the Processing of Symbolic Information, Didaktika, No. 64. July 1981.

információs folyamat modellezésére” a témája a sorozat 62. számának.¹⁴ A „Didakometry” periodical kiter minden olyan pedagógiai jellegű kutatásokkal foglalkozó kísérlet bemutatására, ahol megjelennek valamilyen formában az egzakt mérésekre utaló törekvések.

Másrészt el kell dönteni azt is, hogy a rokon-tudományok (pl. pszichológia) nem dolgozott-e ki hasonló céllal egy ilyen volumenű átfogó munkát? Erre vonatkozóan is megnyugtató képet kaphatunk, ha *Hajtman Béla* úttörőnek számító könyvére¹⁵ gondolunk, amely ugyan nem hangsúlyozta ki a pedagógiai felhasználás lehetőségét, amikor így írt: „Nem kizárólag a pszichológusokra gondolok itt. A tárgyalt módszerek általános jellegük miatt, sok más területen is alkalmazhatók. Két tudományban annál több a közösen használt statisztikai eljárás, minél egyformábbak a vizsgált adatok, minél hasonlóbb a kísérletek felépítése. Számos társadalmi és természettudomány jön itt szóba, a pszichológiával való határterülete miatt; legfőképpen talán az orvostudomány. (A klinikumban a vizsgálódások tárgya: az ember, a kísérleti orvostudománynak pedig a módszerei hasonlítanak nagyon sokban a lélektani kísérletekhez.) Így, bár a könyv a pszichológusok számára íródott, sokan mások – mindenekelőtt az orvosok – ugyanolyan jó hasznát vehetik.”

Talán kissé hosszán és sokoldalúan soroltuk fel a mű megjelenésével kapcsolatos tudományos szempontokat, indokokat. Úgy ítéltük meg azonban, hogy erre – éppen a téma (pedagometria) – újszerűsége és aktualitása miatt feltétlenül szükség volt. A „Bevezetésben” megismerkedhetünk a szerző „ars poeticájával”, mely szerint: „Bármilyen mérés, vizsgálat vagy elemzés előtt meg kell állapítani a szóban forgó pedagógiai rendszernek – az adott összefüggésben felmutatott – meghatározó (domináns) tulajdonságait”. Ebből az is kitűnik, hogy a feldolgozott kérdéskört a szerző a fentiekben ismertetett álláspontok szellemében dolgozta fel.

A könyv struktúrája is – a tartalmához, illetve ennek keretéhez hasonlóan – egy egységes, jól áttekinthető rendszert ad.

1. Tisztázza az *alapgfogalmakat*. Ennek keretében tovább fűzi a „bevezetőben” lefektetett alapgondolatot, s megállapítja, hogy „Egy konkrét pedagógiai objektumnak (vagy pedagógiai rendszernek) az adott állapotban történő leírása tehát mindig statisztikus érvényű összefüggésekkel és jellemzőkkel, valamint az egyedi (karakterisztikus) érvényű összefüggésekkel és jellemzőkkel történhet.”

2. Bemutatja a *minta adatainak összegyűjtésére, az adathalmaz vizsgálatára szolgáló módszereket*. Külön érdeme a „mintavétel” szinte valamennyi elképzelhető módszerére történő utalás, ismertetésük, illetve ezeken belül az objektivitás következetes érvényesítésére irányuló törekvése. Ez nem zárja ki azonban azt, hogy az egyes esetek igen részletes, szinte „teljességre törekvő” bemutatását némelykor ne lehetne tovább gazdagítani. Jó példa erre az Adatgyűjtés feleletválasztással (Multiple Choice Method) című alpont, ami a Pedagógiai Kézikönyv¹⁶ 306–311. oldalain felsoroltakkal együtt teljesebb lenne.

Külön kiemelendő az „5.5 Adatgyűjtés gépi vizsgáztatással” című alpont értéke, különös tekintettel az „útvonal diagramm” segítségével bemutatott hét „tanuló típusra”.

3. A *pedagógiai kísérlet és eredményeinek elemzése, a varianciaanalízis* bemutatásánál is kiemelhető a lehetséges esetek (egy-, két- és háromtényezős kísérlet) teljes átfogására irányuló törekvés. Elmélyült igényességre utal a fix- és random-modellek szerepeinek összekapcsolása.

4. A *pedagógiai tényezők kapcsolatának meghatározása (függvényillesztés az adattömeghez: regresszióanalízis)* talán fő erőssége a könyvnek. A szinte valamennyi eshetőségre (első-, második-, harmadfokú, polinomiális, harmonikus, logaritmikuss, exponenciális; egyváltozós, illetve a kettő- és többváltozós esetekre) való kitérés mellett külön érdeme a „telítődés” és az „autokatalitikus összefüggések” bemutatása.

5. Igen érdekes, a gyakorlat számára különösen fontos problémát tárgyal a *tanulócsoporthoz képest vizsgálata (a minta szétválasztása: diszkriminanciaanalízis)* című fejezet. Ugyanis nem ritka eset az, amikor a mintában levő elemek két vagy több populációból származnak. Ilyenkor ugyanis mindenemű vizsgálat előfeltétele, hogy a minta elemeit a populációkhoz való tartozásuk alapján szétválo-

¹⁴ Bierschenk, L.: An Information Processing Experiment, Didakometry, No. 62. May 1981.

¹⁵ Hajtman Béla: Bevezetés a matematikai statisztikába – pszichológusok számára. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1968.

¹⁶ Pedagógiai Kézikönyv (szerk.: Báthory Z. és Gyarak F. F.). Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.

gassuk két vagy több csoportra. Valószínű, hogy területi korlátok miatt mellőzte a szerző a több populáció szétválasztására szolgáló eset bemutatását.

6. *A különböző tanulócsoportok összehasonlítása (a minták lineáris egyenleteinek egybevetése: kovarianciaanalízis)* a pedagógiai gyakorlatnak és a pedagógiai kutatómunkának gyakran felhasználható, egyik legkényesebb módszere. Ezen belül különösen problematikus lehet az idegen változó kiszűrése. Az ennek elvégzésére alkalmas mind a négy esetre kitért a szerző.

7. A faktoranalízis a neveléstudomány igen fontos módszerévé válhat, mivel a bonyolult jelenségek néhány rangsorolható faktor segítségével jól modellezhetők. Éppen ezért kaphat kiemelt szerepet „*A kulcsfontosságú körülmények felkutatását szolgáló faktoranalízis*”. A szerző sajnálatos tényként említi, hogy a pedagógia kutatása és gyakorlata ma még alig használja ezt a módszert. Így az ebben a fejezetben ismertetett eljárás nemcsak figyelemfelkeltőnek, hanem bizonyos mértékben úttörő törekvésnek is tekinthető.

8. Tekintettel arra, hogy a pedagógia jelenségei, folyamatai és összefüggései az esetek többségében igen összetettek, kísérleti vizsgálatuk és elemzésük mindig nagyszámú független változó vizsgálatát igényli, kiemelt szerephez jut a „*Kísérlettervezés és kapcsolatelemzés a mértékegységek alapján (az ún. dimenzióanalízis)*”. A különben bonyolult eljárás jól követhetővé válik a „dimenziómátrix – áttranszformálási mátrix – és a megoldási menet” bevezetésével.

9. A pedagógiai, didaktikai eljárások az esetek túlnyomó többségében két vagy több megoldás közül választhatók ki. Ehhez nyújt segítséget „*A pedagógiai eljárások szükséges gyakoriságainak meghatározása (Játékelmélet)*”. A játékelmélet lényegében egy olyan pedagógiai stratégia meghatározásához nyújthat segítséget, amely az elérhető legjobb eredményt garantálhatja. Ha a tanár is két megoldás közül választhat, és a tanulók válaszcselekvése is kétféle lehet, akkor 2×2 -es méretű pedagógiai szituációról beszélünk. A fejezetben ettől a szituációtól egészen a 4×4 -es méretű pedagógiai szituációig terjedő lehetőségek valamennyi változatához rendelhető játékelméleti megoldás megtalálható.

10. „*A pedagógiai műveletek időrendje (hálós tervezés)*” című fejezetben tárgyaltak – a közoktatás, de még inkább a szakképzés és felsőoktatás terén – az egyre rövidebb időközönként változó tantervek és tananyagok „korszakában” az egyik legexponáltabb problémává léptek elő. Éppen ezért a túlzott tömörségre törekvés ebben a fejezetben kevésbé indokolt. Különösen aláhúzza ezt az ezen a területen kibontakozott szélesebb körű kutatómunka, ami az eljárások, formák variálódását, gazdagodását hozta magával. Bár az is tény, hogy a 11. fejezetben tárgyalt „*Elosztási és hozzárendelési feladatok (Programozás)*”, illetve a 12. fejezetben vizsgált „*Sorbanállás*” problémák áttételesen ugyan ehhez a témakörhöz kapcsolhatók.

A szinte teljességre törekvő pedagógiai logikát követő szerkezetet csak a „rendszer-analízis” és a „strukturális elemzés” hiánya töri meg. Bár az is igaz, hogy ezek ma még nem rendelkeznek olyan jól kidolgozott eljárásokkal és megállapodott elméletekkel, mint a tárgyaltak. Ugyanis a matematika elméletei általános, absztrakt elméletek, a jelenlegi matematika néhány fejezete bizonyos esetekben más tudományterületekhez hasonlóan a pedagógiában is alkalmazható. Nem garantálható viszont az, hogy a pedagógia számára is alkalmazott módszerek szolgáltatják a legmegfelelőbb matematikai apparátust. Valószínű, hogy ezeken kívül más, a pedagógia számára legalább ennyire hasznos matematikai módszerek születhetnek még.

Az eddigieket summázva megállapítható, hogy a bemutatott „mikro-tevékenységek” (mint operátorok) – számozottan pontokba szedve – szinte algoritmikus előírás-szerű menetet képeznek. Ez lehetővé teszi a tárgyalt eljárások követését, végrehajtását a nem matematikus olvasók részére is. Ezt nagymértékben elősegítik a „*Pedagometriai mutatók*” (13. fejezet); a „*Jelölések jegyzéke*” és a tizenkilenc táblázatot, táblázatrendszerrel magába foglaló „*Melléletek*”, valamint az egyes fejezetekbe beépített táblázatok, illetve a jól megválasztott, könnyen áttekinthető, szemléletes ábrák is.

Gyaraki F. Frigyes

HISTOIRE MONDIALE DE L'ÉDUCATION (A NEVELÉS VILÁGTÖRTÉNETE)

Szerk.: Gaston Mialaret és Jean Vial.

Paris, PUF, 1981. négy kötet (366, 421, 356, 588 p.)

Gaston *Mialaret* kivételes szervezőképességének nyilván nagy szerepe volt abban, hogy a nyolc-kötetes *Traité* után (ismertetése a Magyar Pedagógia 1982. 3. számában) napvilágot láthatott a nevelés történetének nemzetközi viszonylatban is jelentős újabb feldolgozása: A nevelés világtörténete.

A caeni egyetem professzora ezúttal kollégájával, Jean *Vial*-al együtt végezte a szerkesztés nem mindennapi feladatát.

A nevelés világtörténete ugyanis széles körű nemzetközi összefogással szervezett *kollektív vállalkozás*.

A legjobb francia egyetemek neveléstörténeti szakemberein kívül sikerült szerzőtársul megnyerni néhány más európai egyetem (Róma, Madrid) oktatóját, több amerikai pedagógust, s az Európán kívüli fejlemények ábrázolására számos Afrika- és Ázsia-szakértőt.

A nem mindennapi méretű vállalkozás – megítélésem szerint – meghozta a maga tudományos eredményét: elmondható, hogy az olvasó valóban a nevelés *világtörténetét* tanulmányozhatja.

A részletes ismertetés helyett a recenzius arra vállalkozik, hogy a *Histoire* néhány fő jellemzőjére, tartalmi újdonságára hívja fel a figyelmet.

Ezek közül a leglényegesebb, hogy a nevelés világtörténetéről van szó. Ami eo ipso azt jelenti, hogy a szerkesztők túllépték az Európa-centrikus szemléletet, bőségesen tárgyalják azokat a nagy kultúrákat, amelyek a mi látómezőnkől rendszerint kimaradnak, vagy éppen csak említésre kerülnek.

Az első kötet a kezdetektől 1515-ig öleli fel a neveléstörténeti anyagot. Az első rész az Európán kívüli neveléssel foglalkozik (Mezopotámia, Egyiptom, Kína, India, Japán), a második kötet, amely újabb három évszázadot fog át (1515–1815), folytatja a kínai, az indiai, a japán neveléstörténeti folyamatának ábrázolását, és megjelenik Indonézia is.

A harmadik kötet Napóleon bukásától a II. világháború végéig tárgyalja az eseményeket, Kína, Japán, Indonézia után bekapcsolja Fekete-Afrika nevelési helyzetének és problémáinak ismertetését is.

Végül a negyedik kötet napjainkig vezet el az események fonalát.

Mindez nem jelenti azt, hogy az arányok eltorzulnak, vagy hogy az európai műveltség háttérbe szorul. Az európai olvasó, aki tudomásul veszi az Európán kívüli kultúrák létezését, nem veszti szem elől, hogy hozzánk legközelebb mégis az a kultúra, az a nevelési gondolkodás és normarendszer áll, amelynek kezdetei az antik görögök és rómaiak nevelési felfogásában és gyakorlatában alakultak ki.

De nemcsak ebben a tekintetben szélesedik ki az európai nevelés története világtörténetté, hanem egy nem kevésbé fontos másik vonatkozásban is: egyetemes, komplex neveléstörténetről van szó, mert az impozáns kötetek nemcsak a nagy doktrínákat és a kiemelkedő elméletalkotókat tárgyalják (sőt mi több, azokkal viszonylag szűkszavúan foglalkoznak), hanem a nevelési *valóság* lényeges elemeivel, a nevelés feltételeivel, anyagi alapjaival, a mindennapokkal.

Megtudhatjuk például azt, hogy a régi Indiában milyen pontosan szabályozták a tandíjakat, ösztöndíjakat, a pedagógusok (magas) fizetését (I. kötet, 111.), de azt is, hogy nagyjából hogyan alakult a középkori egyetemek szociális összetétele (I. kötet 299–300.)

Nézzük meg kicsit közelebből az egyes köteteket.

Érthető, hogy az *első* kötet előszavában ismertetik a szerkesztők az egész vállalkozással kapcsolatos legfőbb tudnivalókat: a szerkesztési elveket, a gyakorlati megvalósítás nehézségeit. Itt kerül sor a neveléstörténet tárgyával, terjedelmével, metodológiájával összefüggő álláspontok kifejtésére.

Az *első* kötet különösen érdekes részei közé tartozik az egyiptomi nevelés eleven rajza, valamint a kínai és az indiai nevelés sok információt tartalmazó leírása. Például a japán szamurájok társadalmi helyzete, nevelésük szigorú követelményei és módszerei.

Mivel a görög és a római nevelés története eléggé ismert (joggal hivatkoznak a szerzők például a témában alapműnek számító könyvre: H. J. Masson: *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*), ezért több újdonságot tartalmaznak számunkra a bizánci nevelésről vagy az iszlám nevelésről írottak.

Ebben a kötetben tűnnek fel az első európai egyetemek. Kivételes szerepüket a tudományok művelésében és terjesztésében itt, és a további kötetekben is meggyőzően ábrázolják.

Az első kötet magyar vonatkozásai közé tartozik az Árpád-házi királyok francia kapcsolatainak említése (317.), a pécsi egyetem alapítása.

A második kötetben tárgyalt pontosan három évszázad Európában a humanizmus, a reformáció, az ellenreformáció, a polgári forradalmak korszaka.

Szépen ábrázolják a szerzők azt a pedagógiai optimizmust és lelkesültséget, amely ezeket a századokat és mozgalmakat áthatotta.

Talán a francia kiadvány némi részrehajlásának tekinthető, hogy viszonylag részletes leírás olvasható a francia kollégiumok működéséről, de semmiképpen nem elfogultság, hanem a történelmi esemény objektív jelentőségéből következik, hogy a tárgyalt korszak záróeseménye a nagy francia forradalom nevelésügyének bemutatása.

A szerzők tudományos igényességét mutatja, hogy a reformációt nemcsak ideológiai-nevelési jelenségként kezelik, hanem feltárják annak társadalmi-gazdasági gyökereit is.

Továbbfolytatják az egyetemek fejlődésének ábrázolását, s ebből kitűnik, hogy ebben a korszakban a cambridgei egyetem konzervatív irányvonalat követett, az oxfordi egyetem viszont reformtörekvéseivel tűnt ki.

Kiemelt helyen szerepeltetik és nagyon pozitívan értékelik a lengyel iskolaügy helyzetét a XVIII. század végén, többször is megemlítve azt a tényt, hogy az első mai fogalmainknak megfelelő oktatási minisztériumot Lengyelországban szervezték meg.

A kötet egyik újdonsága: a műveltség eszközi alapjai tanításának – írásnak, olvasásnak, számolásnak – az áttekintő bemutatása.

Ezt az eljárást a következő, harmadik kötetben folytatják.

A harmadik kötet 1945-ig viszi el az eseményeket. Nem volt könnyű a szerzők és a szerkesztők dolga, ha elgondoljuk, hogy mi minden ment végbe ebben a korszakban.

A kötet készítői koncepciójukat és szerkesztési elvüket nem megtagadva, itt is az Európán kívüli térségekkel, kultúráikkal kezdik a tárgyalást.

Hogy milyen szellemben teszik ezt? Talán egyetlen alfejezet-cím elárulja a felfogásmódot: Iskola a gyarmatosítás szolgálatában.

Kína meglehetősen öntörvényűen, az európai hatásoktól elzárkózva fejlődik. Nem így Japán, ahol kimutatható a XIX. század pedagógiájának (most már hozzá kell tennünk, európai pedagógiájának) többek között Fröbelnek, Herbartnak az ismertsége és hatása.

Az amerikai nevelés múlt századbeli gondolkodóiról mi viszonylag keveset tudunk. Horace Mann egyes művei ugyan megtalálhatók könyvtárainkban, de hányan tudnak arról, hogy Egerton Ryerson is jelentős pedagógus volt. (Az előbbi tevékenységét új Pedagógiai Lexikonunk is megfelelően méltatja.)

Önálló tanulmány tárgyalja érdekesen, színesen a Fekete-Afrika kultúrájának és nevelésének sokrétűségét.

A kötet másik része az általunk leginkább ismert európai nevelést elemzi: szláv országok, skandináv országok, német nyelvterület, Anglia, Itália, Spanyolország bontásában. És hol marad Franciaország? Vele a harmadik részben tüzetesen foglalkoznak, megrajzolva azt az utat, amelyet Napóleon bukása után, de a napóleoni tradíciók szellemében a francia oktatásügy bejárt. Eközben megoldott egyes, a polgári társadalom szükségleteiből adódó feladatokat, másokat szinte mindmáig megoldatlanul hagyott.

A tárgyalt korszak világtörténetileg legfontosabb eseménye tényében, következményeiben a Nagy Októberi Forradalom, a Szovjetunió létrejötte.

A Histoire szerzői tárgyilagosan, sőt rokonszenvvel tárgyalják a szovjet kulturális forradalom vívmányait, a Szovjetunió nevelési rendszerének korszakos eredményeit.

Pozitív megvilágítást kap a húszas évek pedagógiai „pluralizmusa”, viszont talán a kelleténél is szigorúbb megítélésben részesülnek a harmincas évek. Makarencót pedig a nevelés Sztahanovjának nevezni inkább félreértésnek tekinthető.

A negyedik kötet a félmúlt történetét fogja át: a második világháború utáni időszakot. A kötet bevezetőjének első mondata így hangzik: „Semmi nem nehezebb, mint azt a történelmet leírni és elemezni, amelyben élünk.” A történeti válat problémájáról van szó, hiszen utódaink esetleg másképp fogják látni az általunk lényegesnek vagy lényegtelennek ítélt eseményeket.

A kötet majd ötven szerzője összefogott, hogy megrajzolja a mai pedagógia, pontosabban nevelés-ügy körképét.

A feladat különlegesen kényes és nehéz volt, ez a kötet már nem is tiszta neveléstörténet, de végül is jó áttekintést ad arról, hogyan is alakult a nevelés a világban a második világháború befejezése után.

Az említett körképet 6 részre tagolva mutatja be a negyedik kötet. Talán nem lesz felesleges az egyes témakörök feltüntetése:

1. Nevelés a mai világban (nevezetesen: a Szovjetunióban és néhány más szocialista országban, Latin-Amerikában, az USA-ban, az arab országokban, a gyarmati elnyomás alól felszabadult országokban, Kínában);

2. Módszerek és technikák;

3. Tantárgyi programok, az oktatás tartalma;

4. Mai nevelési problémák (többek között: a Langevin-Wallon terv, a svéd reform, nőnevelés, pedagógus képzés, családi nevelés, permanens nevelés, felsőoktatás, gyermekvédelem, ifjúkori deviancia);

5. Pedagógiai kutatások;

6. Nemzetközi szervezetek (ezt a részt Amadou M'Bow, az UNESCO főigazgatója írta).

A tematika tehát szinte enciklopédikus, nem is lehet pár sorban a tartalmi ismertetésre vállalkozni.

Annyit azért megjegyzünk, hogy a Szovjetunió hozzánk közelálló tárgyalásmódjának biztosítéka a magyar szerző, Földes Éva tudása és elkötelezettsége. Sajnos, nem érthette meg a kiadvány megjelenését, így ez a jelzés legyen a kegyeletes emlékezés egyik megnyilvánulása.

A nyomdai előállítás kulturáltságáról a neves párizsi kiadó, a Presses Universitaires de France gondoskodott.

Szarka József

BARBARA KAYE GREENLEAF

CHILDREN THROUGH THE AGES. A HISTORY OF CHILDHOOD

(A GYERMEKEK A TÖRTÉNELEM KORSZAKAIBAN.

• A GYERMEKKOR TÖRTÉNETE)

McGraw Hill, New York 1978. 165 p.

A neveléstörténet egyik izgalmas, de kevésbé művelt megközelítési módja az, amely a vizsgálódási körébe eső jelenségek közül egyet-egyet kiemelve, hosszanti képet nyújt pl. egyes nevelési módszerek, tantárgyak stb. történetéről. Az ún. problémátörténeti feldolgozás iránti igény vitathatatlan: egyes problémák kiemelése és végigvezetése a történelem különböző szakaszain nemcsak szellemi élményt kínál kutatóknak és olvasóknak egyaránt, hanem a jelen kérdésfeltevéseivel is kapcsolatba hozható – tulajdonképpen már a probléma kiválasztásával is.

Ily módon a jelenkor kérdéseit célozza meg *Greenleaf* könyve is. Azokat az előzményeket és gyökereket keresi, amelyek a ma gyermekét a család-iskola-társadalom koordinátáiba elhelyezték.

Munkája sem módszerében, sem céljában nem neveléstörténeti indíttatású. A különböző korok mindennapi életvitelének epizódyszerű, az irodalom és képzőművészet által illusztrált bemutatása adja a keretet, amelybe a *gyermeket*, vizsgálódásának alanyát elhelyezi. Nevelésüket, oktatásukat nem kiemelten tárgyalja; a mindennapi élet részének tekinti és figyelme legalább annyira – ha nem jobban – kiterjed a gyermek gondozására, gyógyítására mint családi és intézményes nevelésére. Jelenségeket, tüneteket rögzít és kevésbé keresi az okokat. Hangsúlyai és az egyes korokat bemutató fejezetek arányai is vitathatók – még ha el is fogadjuk, hogy történeti áttekintése a jelen amerikai gyermekfelfogás előzményeül szolgál.

A könyv mégis figyelmet érdemel, vállalkozásának nagysága miatt. Az európai és amerikai történelem eseményeibe behelyezett, a gyermek kapcsolataival, helyzetével, egészségi állapotával, nevel-

tetésével stb. összefüggő jelenségek rögzítése kiindulásul, sok esetben forrásul szolgálhat mélyebb neveléstörténeti kutatásokhoz. Másik erényét abban látom, hogy e sokféleségben következetesen, mindig azonos hangsúllyal kap helyet egy bizonyos kérdéskör: a *felnőtt-gyermek*-viszony alakulása. Történeti közegbe ágyazva, a generációk közötti kapcsolat természetesen gazdasági-társadalmi tényezők függvénye. Az ezekre visszautaló ok-okozati összefüggéseket nem különösebben keresi a szerző e résztémában sem, de olyan megállapításokat, néha következtetéseket gyűjt egybe a szülő-gyermek, felnőtt-gyermek kapcsolat történeti alakulásáról, amelyek a problémátörténet nálunk viszonylag elhanyagolt területét járják körül.

Az ösközösségi felnőtt-gyermek kapcsolatot tárgyalva természetesen elkerülhetetlen az utalás a gazdaságra, hiszen itt csak ebben az egyetlen létező szférában érintkezhettek egymással az emberek. Az ösközösség függőségi kapcsolatai a szerző szerint olyanok voltak, amelyek nem vezettek az utódok, fiatalabbak alárendeltségéhez. A szülők generációja tudásban sem emelkedett a gyerekek fölé, hiszen a feladatok nem különültek el életkor szerint; a létfenntartásért vívott küzdelemben felnőtt, gyermek egyaránt részt vett.

Az ókori osztálytársadalmak kialakulásáról mint az „élet bonyolultabbá válásáról” beszél a szerző. Ennek tulajdonítja a fiúgyermek értékének megnövekedését, a testi hibás csecsemők kegyetlen megkülönböztetésének gyakorlatát. A mögöttük meghúzódó gazdasági-társadalmi okokra csak érintőlegesen utal. Az ókorban a felnőtt-gyermek kapcsolat meghatározója a szerző szerint a „Tiszteld atyádat és anyádat!” tízparancsolati elve. Az ókor termékének tekinti *Greenleaf* a szülő-gyermek közötti érzelmi szálak megjelenését is. Ezt ugyancsak a bonyolultabb váló étellel hozza összefüggésbe, utalva arra is, hogy az érzelmi kötődés milyenségét nem szabad a mi fogalmainkkal mérni, mert jelentéstartalma koronként változó.

A középkor folytatta és kiegészítette azokat a hagyományokat, amelyeket az ókori társadalmak alapoztak meg a felnőtt-gyermek kapcsolatban. A tekintélyelv érvényesülése, a fiúk többrebecsülése továbbra is megfigyelhető. A gyermekfelfogást a keresztény vallás hitelvei határozták meg: új eszmei alapot nyújtottak a felnőtt-gyermek kapcsolat függőségi rendszerében. A gyermekek szülei személyes tulajdonai voltak, jogilag a szolgák közé sorolták őket. A jól ismert jellemzők felsorolása mellett néhány érdekes, eddig kevésbé hangsúlyozott jelenséget mutat be a szerző. Ilyen pl. a generációs szakadék hiánya a középkorban: a gyermek, származásától, vagyoni helyzetétől függetlenül, természetesen nőtt bele a felnőttkorba, nem volt külön világa; a felnőttek mindennapi életének mozzanatai előtte játszódtak le. Tapasztalati körébe olyan események, jelenségek is beletartoztak, amelyeket ma esetleg elzárni igyekszünk a gyerekek elől, mert nem tartjuk őket eléggé érettnek ezeknek az élményeknek a befogadására, feldolgozására. Ez a szempont a középkorban fel sem merült.

A gyermekfelfogásban a reneszánsz idején beállott fordulat elemzésekor a szerző érdekes kettősségre hívja fel a figyelmet. A gyermekfelfogás a középkori merev sémák ellenhatásaként megváltozott és közelebb került a valósághoz. A szerző ezt elsősorban abból a „művészeti szentimentalizmusból” méri le, amely a képzőművészet gyermekábrázolásában eluralkodott. Ugyanakkor a gyakorlatban a felnőtt-gyermek kapcsolat a régi maradt. A gyermekekkel szembeni felnőtt-magatartást a közömbösség szóval jellemzi a szerző.

A gyermekkor mint történeti fogalom csak *Rousseau*-nál jelent meg, de gyakorlati elismerése ismét csak váratott magára. *Rousseau* korában a gyermek a természet, jóság, életöröm, az eredendő ártatlanság szimbóluma volt – írja *Greenleaf*. Ugyanúgy szimbólum maradt a viktoriánus Angliában, az ipari forradalom gyermeket kizsákmányoló időszakában: szentimentális pátozzsal írtak törékenységről, sebezhetőségéről. Ehhez a megállapításhoz a szerző *Dickens* gyermekfiguráinak elemzésén át jutott el.

A felnőtt-gyermek kapcsolat alapvető megváltozásának, a gyermek évszázadának megjelenését *Greenleaf* „Freudnak a gyermekkori szexualitásra vonatkozó újszerű megállapításaival és Amerika liberalizáló befolyásával” hozza összefüggésbe. Az európai gyökereket is szem előtt tartja, de figyelme itt végleg az USA felé fordul, és azt mutatja be, hogyan vált fontossá az amerikai társadalom számára a gyermek; milyen intézmények, mozgalmak születtek, hogy a XX. század tudományos eredményeinek kiaknázásával a gyermek középponti figurájává váljon mind a család, mind a társadalom életének. A generációk közötti kapcsolat alakulása itt aztán olyan témákat vonz magához, amelyeket a nevelésszociológia, szociálpszichológia különböző iskoláinak tollából jól ismerünk: iskola és társadalom, a fiatalok bűnözése, az anyagi jólétből és a szociális nyomorból fakadó hátrányos helyzet, a fiatalok

munkanélkülisége stb. A gyermek „felszabadítása” – írja *Greenleaf* – újabb problémákat szült. Elemzésének ezen a pontján ismét hangsúlyt kapnak az emberi kapcsolatokat – ezen belül a felnőtt–gyermek kapcsolatot – meghatározó gazdasági-társadalmi tényezők, politikai fejlemények. Könyvében ott mutatkozik meg legvilágosabban problémaérzékenysége amikor a jelen amerikai társadalmának ellentmondásait felmutatva nyúl választott témájához. A befejezéshez, könyve lezárásához is egy megválaszolatlan kérdést választott: „Új istenek az úrkorszakban?” Az új istenek a gyerekek lennének, akik mintegy évszázados „elnyomás” ellenhatásaként új vallást, új hitet, a bálványimádás új lehetőségeit jelentenék a felnőtteknek. A szerző reméli, hogy ez, a gyermek érdekeivel ellentétes folyamat nem válik uralkodóvá.

Szabolcs Éva

SZERZŐINK

Dr. Golnhofér Erzsébet egyetemi adjunktus (ELTE BTK Pedagógiai Tanszék, Budapest); *dr. Gyaraki F. Frigyes* a neveléstudományok kandidátusa, csoportvezető (BME Tanárképző és Pedagógiai Intézet, Budapest); *dr. Gyóni Lajosné* főiskolai docens (Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest); *dr. Hunyadi Györgyné* a neveléstudományok kandidátusa, igazgató (Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest); *dr. Inkei Péter* igazgatóhelyettes (Akadémiai Kiadó, Budapest); *dr. Jávorn István* gazdaságsszociológus (System Szervezési Vállalat, Budapest); *dr. Komlósi Sándor* a neveléstudományok kandidátusa, főiskolai tanár (JPTE Tanárképző Kar, Pécs); *Ligetiné dr. Verebély Anna* a neveléstudományok kandidátusa (Budapest); *dr. Salamon Zoltán* a neveléstudományok kandidátusa, tanszék-csoportvezető egyetemi docens (ELTE TTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest); *dr. Szabolcs Éva* egyetemi tanársegéd (ELTE BTK Pedagógiai Tanszék, Budapest); *dr. Szarka József* a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egyetemi tanár (ELTE BTK Pedagógiai Tanszék, Budapest); *dr. Tóth Lajos* a neveléstudományok kandidátusa, tanszékvezető főiskolai tanár (Mezőgazdasági Főiskola, Szarvas); *dr. Varga Lajos* a neveléstudományok kandidátusa, tudományos főmunkatárs (BME Tanárképző és Pedagógiai Intézet, Budapest); *dr. Vladár Ervin* főosztályvezető-helyettes (Országos Pedagógiai Intézet, Budapest).

Quarterly Review of the Educational Committee of the Hungarian
Academy of Sciences

Editor-in-chief: SÁNDOR NAGY, Professor of Pedagogy
Editorial Office: Eötvös-University, H-1052 Budapest Hungary

ENGLISH SUMMARIES

GYÖRGY HUNYADY-ZOLTÁN SALAMON:
THE CONNECTIONS OF PEDAGOGY WITH THE ADJOINING SCIENCES

The study—written on the request of the Pedagogic Committee of the Hungarian Academy of Sciences—analyses the interdisciplinary connection of pedagogy in two respects. On the one hand it considers how, in the continued development of its own system of thoughts, the science of education was able to make use of the results attained in other branches of learning concerning its subject. On the other hand it attempts to outline what the cooperation of pedagogy and other disciplines was like in the examination of strictly taken educational problems or of social issues also having pedagogic relations. The authors present in the first place the actual, realized connections and only allude to the interdisciplinary connections important for the science of education but not realizing or to be evolved only in the future. The study ends with suggestions of improving the possibilities of the interdisciplinary cooperation of pedagogy.

ANNA VEREBÉLY LIGETI:
THE LEARNING AND CULTURE OF ADULTS IN OUR SOCIETY

The first chapter of the study deals with the social motives having an inciting role in the learning and culture of the adults. Mention is made in that chapter of the prestige of civilization, of the disquieting effect of the erudition material renewing as a result of the scientific-technical progress, of the demands of labour-force economy, of the trend of the way of living, of the changes in the situation of the families, as well as of the increase of the demand for information. All these exert an influence on the culture of the adults.

The second chapter treats of the systems of purposes and functions of adults' learning and culture. In our days one is witness to an extension, to changes of the functions. The replacing (compensatory) role, the role of serving the changing demand for labour the function of helping the correction of the choice of profession, etc. appear in a new way.

The third chapter tries to find an answer to the question whether secondary schooling can give general culture or whether but a fundamental erudition of general direction can come into question. The author takes stand for the latter possibility and suggests that the learning and culture of the adults should be considered in this fundamental attitude.

Eventually, the last chapter gives an overall survey of the spheres of adult learning and -culture, thus 1. of the instruction and training within the school system, 2. of the learning and culture at the working places, and 3. of the network of other institutional and noninstitutional possibilities of acquiring culture. In conclusion it raises the questions of major importance to which the answers also may—on the whole—determine the program of the development.

ISTVÁN JÁVOR: THE SOCIOLOGICAL STRUCTURE OF THE SCHOOL ORGANIZATION

The study approaches the organization of the school in sociological respect. It considers the most important characteristics and relationships of organization sociology of the schools, thus e.g. the technology, formal and informal hierarchy, the systems of purposes and control. These connections are being analysed in the respect of how and to what extent organizational operation, efficiency and the behaviour of the teachers are determined by the objective components of the school structure and processes. The aim of the present study is to lay the theoretical foundations of disclosing the structures of interest power and conflicts of the school systems.

LAJOS TÓTH: THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL AFFAIRS OF THE COUNTY BÉKÉS

The study elaborates the progress of the educational affairs of the County Békés from the 12th to the mid-19th century. Outlining the historical conditions, it sets down that the first monasteries—Gerla, Tóke, Csolt and Gyula—in which already a primitive school-like instruction was in course, appeared in the region of the rivers Körös in the 13th century. Simultaneously with the development of the country towns (15-16th centuries) noted parish school were established at Gyula, Békés and Békésszentandrás. Eminent school-masters and preachers: István Szegedi Kis, Mihály Sztárai, Demeter Szikszai Fabricius. In the 17th century the lower schools of Békéscsaba, Doboz and Gyoma became widely known.

The County Békés was re-settled in the 19th century. The settlers also founded schools—Mezőberény, Békés, Vésztő, Gyula, Csaba, Szarvas, Orosháza, etc. An outstanding personality among the teachers at that time was Ambrus Petik who in his book stimulated to the love of the native land. In the age of the Ratio Educationis already 19 schools and 44 teachers give evidence of the development of the educational affairs of the County. Subsequently to this Tessedik's Practical Economic and Industrial School is founded at Szarvas (1780). In it already agricultural and exact knowledge figure among the characteristics of the subject-matter of instruction preparing for the bourgeois transformation.

In the school life of the 19th century the activities of András Lestyánszky, Lajos Haan and István Mikolay stand pre-eminent. Eventually, the study worthily commemorates the pedagogic activity of Péter Vajda and Gábor Kemény, the progressive politician of public education, native of Szarvas.

SÁNDOR KOMLÓSI: THE FIRST INFANT SCHOOL OF PÉCS

Founded on researches conducted in several archives and on a critical elaboration of the literature of the subject, the author outlines the path of life of the founder, principal and proprietor of the first Pécs infant school. János Koholzer was born at Perchtoldsdorf, Lower Austria on May 17th 1806. There he attended the trivial school for six years, however, no data about his further studies could be found. From 1822 on he was working partly in infant schools, partly as teacher in elementary schools. From 1829 he worked at the Pest Lipótváros, then from 1833 at the Nagyszombat, from 1835 at the Belác, from 1838 at the Szekszárd infant schools. At Pécs he was directing his private infant school from June first 1839 to February 1845 confronted with great financial difficulties, sacrificing his wealth and being granted pecuniary assistance by the community only from the second half of the year 1843. Since he had lost his voice, he had to discontinue his activity at the infant school (with this the latter ceased to exist, too) and was living under rather difficult circumstances for further two years till his death ensued on account of tuberculosis on January 23rd, 1847. — On the evidence of the discovered documents, the study has made possible the rectification of several erroneous data of the literature published up to now.

PÉTER INKEI:
THE USE OF THE SCIENCE OF EDUCATION
(A REVIEW OF THE RECENT ANGLO-SAXON OPINIONS)

In Europe it is the sixties that can be considered the golden age of the researches into the science of education. Subsequently to the great upswing, from the mid-seventies on the problem of the usefulness of the researches has been the subject of increasingly critical investigations.

The author surveys the major studies published on the topic between 1978 and 1980 in the first place by British and American authors. The rapid increase and the stagnation of the researches took place in accordance with the economic-social progress. The sudden stop moved the researchers to a rather intensive self-examination, as a result of which we now dispose of multiple classifications of the researches in educational science.

The opinion has come to the fore that the majority of the attainments of research become useful as a result of indirect, diffuse and rather long processes, on the levels of both educational policy and everyday school practice. The author sets up the hypothesis that the actual function of research is in many instances, to qualify the researcher for theoretical and practical expert's activity even in fields wider than the topic of his own research.

INHALT

STUDIEN

<i>Frau Hunyadi-Zoltán Salamon</i> : Verbindungen der Pädagogik und der Grenzwissenschaften . . .	253
<i>Anna Ligeti-Verebély</i> : Lernen, Kultur der Erwachsenen in unserer Gesellschaft	270
<i>István Jávör</i> : Die soziologische Struktur der Schulorganisation	283
<i>Lajos Tóth</i> : Die Entwicklungsgeschichte des Schulwesens im Komitat Békés	300
<i>Sándor Komlósi</i> : Der erste Kindergarten in Pécs	315

RUNDSCHAU

<i>Péter Inkei</i> : Nutzen der Pädagogik (Besprechung der neueren angelsächsischen Meinungen). . .	326
<i>Lajos Varga-Ervin Vladár</i> : Das Kulturmateriale der österreichischen allgemeinbildenden Mittelschulen	335

BUCHBESPRECHUNGEN

Á. Kapitány-G. Kapitány: Unsere Wertsysteme (<i>Erzsébet Golnhofer</i>)	351
Janusz Korczak: Wie sollen wir unser Kind lieben? (<i>Frau Gyóni</i>)	353
János Fercsik: Pädagogometrie (<i>F. Frigyes Gyaraki</i>)	356
G. Mialaret-J. Vial (red.): Histoire mondiale de l'éducation (<i>József Szarka</i>)	360
B. K. Greenleaf: Children Through the Ages. A History of Childhood (<i>Éva Szabolcs</i>)	362

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Дёрдьне Хуняди—Золтан Шаламон</i> : Связь между педагогикой и стыковыми областями науки	253
<i>Лигетине Анна Веребей</i> : Образование и культурное развитие взрослых в нашем обществе	270
<i>Иштван Явор</i> : Социологическая структура школьной организации	283
<i>Лайош Тот</i> : История развития школьной сети в области Бекеш	300
<i>Шандор Комлоши</i> : Первый детский сад города Печ	315

ПАНОРАМА

<i>Петер Инкеи</i> : Какую пользу приносит педагогика (обзор новейших взглядов из публикаций англоязычных авторов)	326
<i>Лайош Варга—Эрвин Владар</i> : Материал обучения в общеобразовательных школах Австрии	335

О КНИГАХ

<i>А. Капитань—Г. Капитань</i> : Системы ценностей (<i>Эржебет Голмхофер</i>)	351
<i>Янус Корчак</i> : Как надо любить ребенка? (<i>Лайошне Дьони</i>)	353
<i>Янош Ферчик</i> : Педагометрия (<i>Г. Фридьеш Дяраки</i>)	356
<i>Г. Миаларе—Ж. Виал</i> (ред.): Histoire mondiale de l'éducation (<i>Йожеф Сарка</i>)	360
<i>Б. К. Гринлиф</i> : Children Through the Ages. A History of Childhood (<i>Ева Саболч</i>)	362

А kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója
Műszaki szerkesztő: Sándor István

A kézirat a nyomdába érkezett: 1984. IV. 2. — Terjedelem: 10,50 (A/5) ív
85.13150 Akadémiai Kiadó és Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Hazai György

FELHÍVJUK OLVASÓINK FIGYELMÉT

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

Szerkesztőség

Ára: 19 Ft

Évi előfizetés: 76 Ft

ISSN 0025-0260



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST