

1596

1172

Magyar

1988 FEB 15



PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA

1987/1

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztőbizottság tagjai:

FORRAY R. KATALIN, KOMLÓSI SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN, M. NÁDASI MÁRIA,
NAGY SÁNDOR, SZEBENYI PÉTERNÉ (szerkesztő), TRENCSÉNYI LÁSZLÓ, VARGA LAJOS,
ZRINSZKY LÁSZLÓ

A szerkesztőbizottság vezetője:

KÖTE SÁNDOR

főszerkesztő

Szerkesztőség: 1088 Budapest Rákóczi út 5. Telefon: 186-576

Levél cím: 1445 Budapest 8. Postafiók 323

Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar,
Neveléstudományi Tanszék

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest V., József nádor tér 1., közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizethető és példányonként megvásárolható az *Akadémiai Kiadónál* (1363 Budapest, Alkotmány utca 21., tel.: 111-010) és az *Akadémiai Kiadó Stúdium* (1368 Budapest, Váci utca 22., tel.: 185-881) és *Magiszter* (1052 Budapest, Városház utca 1., tel.: 382-440) könyvesboltjaiban.

Előfizetési díj egy évre: 96,—Ft

Egy szám ára: 24,—Ft

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

NÉKOSZ emlékülés	3
<u>Huszár István</u> : A NÉKOSZ évfordulója	3
<u>Svéd László</u> : "Társadalmi, diákjóléti intézmény"	21
<u>Pataki Ferenc</u> : A NÉKOSZ pedagógiai öröksége	28
*	
<u>Kozma Tamás</u> : Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon	37
<u>Ballér Endre</u> : Merre tart a tantervelmélet?	47
<u>Horváth Endre—Jávor István</u> : A szakmai nevelési célrendszer és az értékek kialakításának modellje	58

KRITIKÁK, ISMERTETÉSEK

<u>Hortobágyi Katalin</u> : Vita a tehetségről	68
<u>Kelemen Elemér</u> : Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában (1868—1918) (<u>Nagy Péter Tibor</u>)	75
<u>Anatolij Dobrovics</u> : Az emberi érintkezés (<u>Lázár Tibor</u>)	78
<u>N. L. Gage</u> : Hard Gains the Soft Sciences: The Case of Pedagogy (<u>Szokoloszky Ágnes</u>)	80
<u>M. V. Matjuhina</u> : Motivacija ucenija mladsih skolnyikov (<u>Réthy Endréné</u>)	85
English Summary	91
Inhalt	95

E szám szerkesztése 1986. október 28-án fejeződött be.

NÉKOSZ EMLÉKÜLÉS

A Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (NÉKOSZ) megalakulásának 40. évfordulójára emlékezve, 1986. július 10-én a KISZ KB, a Hazafias Népfront Országos Tanácsa, a Művelődési Minisztérium és a Magyar Pedagógiai Társaság emlékülést rendezett.

Az emlékülésen politikai megnyitót mondott Nagy Imre, a KISZ KB titkára; előadást tartottak Huszár István, az MSZMP KB Párttörténeti Intézetének igazgatója, Svéd László, az MSZMP Párttörténeti Intézetének tudományos főmunkatársa és Pataki Ferenc, az MTA Pszichológiai Intézetének igazgatója. Huszár István, Svéd László és Pataki Ferenc előadásait közöljük. Nagy Imre előadásának rövid kivonata a Magyar Ifjúságban jelent meg.

A NÉKOSZ keletkezésére és történetére, a népi kollégiumok életére és pedagógiájára vonatkozó dokumentumok közül az elmúlt évtizedben kiadásra kerültek: A valóság pedagógiája. Közösségi nevelés a népi kollégiumokban (szerk.: Pataki Ferenc); Sej a mi lobogónkat fényes szelek fűjják... Népi Kollégiumok 1939—1949. Bp., 1977. Akadémiai Kiadó; A fényes szelek nemzedéke. Népi kollégiumok 1939—1949 (szerk.: Kardos László), I—II. Bp., 1980.

HUSZÁR ISTVÁN

A NÉKOSZ ÉVFORDULÓJA

Pontosan 40 évvel ezelőtt — 1946. július 10-én — zajlott le a Győrffy István Kollégium felszabadulás utáni első évváró ünnepsége. Az ez alkalomra meghívott notábilis személyek szinte az egész újjászülető Magyarországot képviselték. A politikai életet például nem kisebb államférfiak, pártvezetők reprezentálták, mint Tildy Zoltán köztársasági elnök, Nagy Ferenc miniszterelnök, Gerő Ernő kereskedelmi és közlekedési miniszter, Keresztury Dezső kultuszminiszter, Rajk László belügyminiszter, Rákosi Mátyás, az MKP, Szaka-

sits Árpád, a Szociáldemokrata Párt, Veres Péter, a Nemzeti Parasztpárt első embere.

A fiatal, de máris patinás Győrffy Kollégium alig több mint száz tagja, Keresztury Dezső frappáns megfogalmazásában "a magyar kultúrpolitika felderítő könnyűlovassága" — élve az ünnepi alkalommal — fontos nemzeti ügyben hallatta szavát. Kardos László igazgató bejelentette a Népi Kollégiumokat Építő Mozgalom zászlóbontását és az egész magyar társadalom hathatós támogatását kérte az akkor elfogadott felhívásban meghirdetett nemes célok eléréséhez. "Mi Győrffy-kollégista diákok — hangozik a felhívás —, saját fejlődésünk legjobb tapasztalatai alapján állítjuk, hogy csak a mi utunkon nevelődő diákság képes alapjában megteremteni az egyensúlyt az értelmiségi ifjúság és a demokrácia között. Ezért egy országos mozgalom megindítására szántuk el magunkat, amely céljául tűzi, hogy diákotthonokat és kollégiumokat szervez, hoz létre és épít fel a középiskolák és főiskolák mellett, amelyekben a szegényparasztnak és a munkások fiai — tömegesen — anyagi gondoktól mentesen, demokratikus szellemben nevelődhetnek népünk értelmiségévé.

Mi Győrffy-kollégista diákok, motorja leszünk ennek a demokratikus Népi Kollégiumokat Építő mozgalomnak, és ígérjük, hogy fáradhatatlanok leszünk annak megszervezésében, az erkölcsi és anyagi bázisok megteremtésében."

A Győrffy István Kollégium (GYIK) kezdettől fogva magában hordta e nagy népi-nemzeti misszió akarását, potenciális lehetőségét. Fiókkollégiumokat építő törekvését már első alapszabályában is megfogalmazta. Ahhoz azonban, hogy a törekvésből valós lehetőség, mi több: valóság legyen, kegyetlen és reménykeltő éveknél kellett eltelni. Vajon tudjuk-e ma igazán értékelni: milyen kevés és milyen sok az a négy év, ami 1942 és 1946 között eltelt? Ellenállás-mozgalom, "Kollégium a föld alatt", a nemzeti újjászületés kezdeténél folytatott tevékenység, a földreform, s az új-régi-kollégium új életének indulása. Vagyis a Győrffy Kollégium kiteljesedéséhez mérőben új társadalmi-politikai konstelláció szükségeltetett, mégpedig nemcsak a GYIK mennyiségi és minőségi mutatóinak javítása végett, hanem azért is, hogy a kollégistáknak és végzett kollégistáknak valóban súlyuk legyen a diákok és "agymunkások" körében, a nemzeti jövő tervekjavasolójának műhelyeiben, a népszolgálat megannyi őrhelyén. Jól mondta annak idején Móricz Zsigmond: "...évente hat gyerek kibányászása a tömegeből, majd csak akkor segít, ha ezek a hatok hat-hatók lesznek... Nincs itt más segítség, csak ki kell várni, míg felszabadul a magyarság."

Aki valamelyest is ismeri a két világháború közt egzisztált magyar értelmiség kórképét, továbbá az 1945-ben "öröklött" értelmiség nagy többségé-

nek az új demokratikus államiság iránt tanúsított bizalmatlanságát, sok helyt ellenséges érzületét, az könnyen fel tudja fogni ennek az áldatlan állapot-
nak a veszélyeit.

Hadd hozzak fel az elmondottak jellemzésére néhány statisztikai adatot: a felszabadulást közvetlen követő hónapokban a szellemi dolgozóknak mindös-
sze 1—2%-a lépett be a Kommunista Pártba. Még 1946 szeptemberében is az MKP
össztagtségének nem több, mint 4,8%-a regrutálódott az értelmiség köréből. A-
mi a pedagógusokat illeti, közülük a NÉKOSZ zászlóbontása idején csupán mint-
egy 1,5—2% volt az MKP soraiban.

A pedagógusok párttagságával kapcsolatos 1947. júniusi felmérésekből pe-
dig az derül ki, hogy az említett időben pusztán 25,5%-uk szerepelt együtt-
véve az MKP, az SZDP és a Nemzeti Parasztpárt tagnyilvántartásában. Akkor-
tájt a pedagógusok 60,5 %-a pártokon kívüli volt.

A magyar népi demokrácia híveinek több mint elegendő okuk volt tehát rá,
hogy a régi értelmiség zömét minél gyorsabban kivezessék a megriadás, az út-
vesztés zsákutcájából, hogy megkönnyítsék számukra megértetni és megérteni a
történelem új parancsszavát, hogy feltámasszák bennük az építő cselekvés
belső kényszerét. Ez azonban csak a munka egyik felét jelenthette. Az új Ma-
gyarország megteremtése ugyanis nem pusztán az egykori értelmiség funkcioná-
lását, hanem az egész szellemi élet megújódását igényelte. S a képzett szak-
emberek hiányoztak szinte mindenütt. Színre kellett hát lépniök a munkásság-
ból és parasztságból fogant, hozzájuk ezer szállal kötődő új diák- és értel-
miségi rajoknak, azoknak az intellektuális erőknek, amelyeknek új szelleme,
új politikai attitűdje képes volt életre segíteni egy népi ihletésű megújho-
dást a kultúrában és a művelődésben. Ennek a korszakos változásnak az értel-
mét, igazságát jól fogta fel Illyés Gyula, amikor a következőket mondta:

"Ellensége vagyok minden előnynek vagy hátránynak, amelyben származása ré-
szelteti az embert." Közbevetőleg: az embernek akaratlanul eszébe jut Ily-
lyésnek a NÉKOSZ jelmondatául választott gyönyörű két sora. "Mégis megértet-
tem, amikor Szovjet-Oroszország azt kérdezte az iskolapad és az íróasztal
felé tolongóktól: mi volt az apád? Paraszt, munkás? Akkor tessék. A többit
megváratta addig, amíg az előbbieket — századok óta várakozók — helyet nem
foglaltak. A magyar értelmiség cseréje is folyik. De semmi lényeges csere —
semmi lényeges változás — nem fog történni, ha adataik bediktálása közben a
belépők nem ejtik ki valamelyikét a két szónak: munkás, paraszt. Ez a leg-
döntőbb, legnehezebb, legsürgetőbb. Ettől az új szellemi rétegtől függ az új
szellemi front sorsa."

A Népi Kollégiumok Országos Szövetsége, a NÉKOSZ 1946 júliusában, néhány nappal a népi kollégiumi mozgalom meghirdetése után jött létre. Elnöke Gyenes Antal, főtitkára előbb Szabó Gergely, majd 1947 szeptemberétől a korábban nevelési osztályvezetői tiszttel betöltő Kardos László volt.

A NÉKOSZ a következő három fő feladatot tűzte ki maga elé:

1. a diákság szociális összetételének jelentős megváltoztatását a munkásság és a parasztság javára;
2. demokratikus szakértelmiség kinevelését jórészt a dolgozó osztályokból, kisebb részben a középrétegekből kikerülő fiatalokból;
3. tevőleges részvételt a szélesebb diáktömegek demokratizálásában.

A NÉKOSZ megalakulásakor a magyar társadalmi-politikai progresszió úgy szólván valamennyi reprezentánsa kötelező ígéretet tett a népi kollégiumi mozgalom hathatós támogatására. Az ígérek teljesültek is, habár nem egyazon mértékben. Ismeretes, hogy például a nagy koalíciós pártok közül csak az MKP és a Nemzeti Parasztpárt volt e tekintetben konzekvens. Megjegyzendő: a vegyes színképű Parasztpártban megoszlottak a Győrffy-kollégistákkal és persze a NÉKOSZ-szal kapcsolatos felfogások. A szövetség megítélésében ég és föld választotta el a párt baloldalát és jobboldalát, de olykor a centrum is sajátos álláspontot képviselt a párt belső harmóniájának megőrzése okán. Ezek az eltérések drámai módon fejeződtek ki 1946 őszén — a Kovács Imre szavaival szólva "megerdeiesedett" — Medve Zsigmondnak, Sípos Gyulának és Szűcs Ferencnek a Parasztpártban lefolytatott fegyelmi ügye kapcsán. Míg Erdei Ferenc körömszakadtáig védte a kollégistákat, Veres Péter pedig így disztinált: "A Győrffy-kollégistákat nem lehet kollektívan elítélni. Olyan emberek vannak köztük, akiknek becsületére életemet merem tenni", addig Kovács Imre kerek percc kijelentette: "Nem mi vagyunk a Győrffy Kollégium patrónusa, hanem a Kommunista Párt."

Egyébként, ami Péter bácsit illeti, meg kell jegyezni, hogy szinte apai szeretettel övezte a kollégistákat. Cinkosan együttérzett "bandaszellemükkel", titkon büszke volt "kölyök machiavellizmusukra", önkéntelenül vigyázta ba állt, ha a népi kollégisták előtte masíroztak, és nagylelkűen megbocsátotta nekik, amiért néha harsányabban éltették Rákosit, mint őt.

Ha Kovács Imre előbb idézett megállapítását a kollégisták és az említett pártok kapcsolatáról egy az egyben nem is fogadhatjuk el, azt a történeti források ismeretében bizonyossággal állíthatjuk, hogy egyetlen más politikai erő sem állt olyan egységesen és következetesen a kibontakozó népi kollégiumi mozgalom támogatóinak sorában, mint a Magyar Kommunista Párt és az MKP hatósugarában működő ifjúsági szövetségek. Ennek lényegén nem változtat az

a tény, hogy egyes kommunista vezetők, kommunista ifjúsági vezetők NÉKOSZ-szal, még pontosabban NÉKOSZ-vezetőkkel kapcsolatos érzelmi nüanszai így vagy úgy valamelyest belejátszottak a kollégiumi mozgalom történetébe. Utóbbit illetően vélhetjük például, hogy Kardosék lelki nyugalmuk zenitjén sem énekelhették bátran a "nem félünk a FARKAS-tól" kezdetű dalcsockát. Mint ahogy gyaníthatjuk azt is: Rajk László nem orrolt meg azért, amiért Kardos László olykor zsebré tett kézzel diskurált vele. Igaz, Rajk unikális személyiség volt a nékoszistákkal diskuráló pártfunkcionáriusok között. Őt a diákok nem is tartották kívülállónak, valahogy úgy élt a képzeletükben, mint kollégista társ, akit éppen a Belügyminisztérium élére vezényeltek.

Ismeretes, hogy a népi kollégiumi mozgalom már a kezdetekben imponáló eredménnyel ért el. 1946 szeptemberében — tehát 2 hónap elteltével — 1627 munkás és szegényparaszt diákot számláló 44 kollégiumot tudhatott magáénak. Szervezésükből oroszlanrészt vállaltak az ország minden részébe kirajzó Győrffy-kollégisták. De rengeteg helyi kezdeményezésről is beszélhetünk. Politikai vezetők, honatyák, kormányférfiak, pártok, tömegszervezetek, intézmények, falvak és üzemek dolgozói egymással versenyre kelve karolták fel a NÉKOSZ-ügyet. Magyarországon divat lett népi kollégiumot szervezni.

De ne feledjük: még alig több mint egy éve, hogy a háború vihara végig-söpört az országon, a világtörténelem alighanem egyik legnagyobb inflációjának alig egy hónapja vetett véget a stabilizáció. Országos mértékű lett a szegénység, vagyis kevesebb volt a pénz, mint a jóakarát. Így hát sok helyütt nyomortanyáknak beillő, lyukas tetejű épületek fűtetlen szobáiban, heringként összezsúfolva, éhezve és fázva vészelték át a fiatalok a kollégiumi élet kezdetét. A kollégisták csupán az első évben negyedmillió munkaórát fordítottak a lakhelyükül szolgáló épületek rendbehozására.

Mindezek tetejébe, számolni kellett a javarészt közép- és általános iskolai kollégiumok közösségalkító munkájának plusz nehézségeivel. Ezeknek tagsága ugyanis nemcsak az évjáratokat tekintve különbözött a Győrffy Kollégium kollektívájától, hanem összetételének vegyesebb voltában is. Itt a karakterológiai típusok változatossága mellett érthetően markánsabban jelentkeztek a szélesebb társadalmi talajból, a származásból fakadó különbségek, mint a GYIK-ben.

A NÉKOSZ központi szervezői nemcsak a kollégiumok organizálásában vettek részt, hanem segítettek az igazgatók és nevelőtanárok kiszemelésében, a társas önkormányzati élet beindításában, s az iskolákkal való kapcsolat megteremtésében is.

A kollégiumi típusok a vegyes és szakkollégiumoktól az iskolakollégiumokig széles skálán mozogtak, de működési mechanizmusukat, mikroviláguk demokratikus társiasságát, a külvilághoz való viszonyukat illetően mind magukon viselték a politikai-pedagógiai modellt: a Győrffy Kollégium anyajegyeit.

Igen nagy nevelési értéket képviseltek a NÉKOSZ katonai formáságokat is felhasználó nyári táborai, nemkülönben a javarészt nékoszistákból verbuvált Jugoszláviában és Bulgáriában működő magyar ifjúsági építő brigádok.

A NÉKOSZ-nevelés tapasztalatadásának reprezentatív fórumai voltak az évenként megrendezett országos nevelési konferenciák, melyeken a kollégiumi igazgatók és nevelőtanárok vettek részt. Itt tették központi vita tárgyává a népi kollégiumok közösségi nevelésének elvi és metodikai kérdéseit, a sokat vitatott kollégiumi autonómia problematikáját. De vizsgálták az aktuálpolitika és a köznevelés kérdéseit is, valamint a normákhoz kötött nevelői munkaverseny előnyeit és buktatóit.

Az összes kollégiumra kötelezően meghirdetett munkaverseny 9 hónapra szólt. Átfogta a kollégiumi munkaterületek mindegyikét és szorosan kötődött a NÉKOSZ "100 népi kollégiumot, 10 000 népi kollégistát" jelszóval meghirdetett centenáriumi programjához.

A NÉKOSZ egyik nagy — ha nem a legnagyobb — vállalkozása volt a centenáriumi feladattervbe foglalt grandiózus munka: a Vasvári Pál Akadémia felállítása. Az Akadémia az eredeti terv szerint egy, a NÉKOSZ égisze alatt létesítendő 3 éves zárt keretek között működő politikai főiskola lett volna, amelynek meghatározott iskolai stúdiumait még egy esztendő kötelező külföldi tanulmányút egészíti ki. Tagjai — szintén az eredeti terv szerint — olyan főiskolát végzett fiatal értelmiségi szakemberek soraiból kerültek volna ki, akik szakképesítésüket politikai természetű gazdasági, társadalmi és kulturális tanulmányokkal egészítik ki, és a továbbiakban politikai, társadalmi munkát ohajtanak végezni. A NÉKOSZ vezetői tulajdonképpen egy olyan kollégiumi rendszert álmodtak meg, melyben az Eötvös Kollégium, a haladó magyar tudományosság, a NÉKOSZ, a haladó magyar szakértelmiség, a Vasvári Akadémia pedig a haladó magyar politikai intelligencia nevelő és tanító intézményét képezte.

[Zárójelben érdekes megemlíteni, hogy a NÉKOSZ-dokumentumgyűjtemény számára kitöltött kérdőíven egyik nyilatkozó volt kollégista egyebek között így ír: "A kollégiumi mozgalom a régi és leghaladóbb pedagógiai nevelési intézmények nyomán haladva (Sárospatak, Szarvas stb.) ugyanazt az utat választotta: az egy közösségben élő kollektívák nevelési egységét,... melyekben az önnevelés és önigazgatás, a diákönkormányzat... szerepét tudta olyan nevelő tényezővé tenni, mint a NÉKOSZ felszámolása óta még semmilyen szervezet."]

Az MKP vezetői elvileg egyetértettek a Vasvári Pál Akadémia felállításával. A Politikai Bizottság hozzájárult ahhoz, hogy a NÉKOSZ 1948. március 15-én a Győrffy Kollégium önkéntes felosztatásával egyidőben bejelentse a Vasvári Pál Akadémia felállítását. A PB ugyanakkor egyetértését fejezte ki Révai Józsefnek azzal a javaslatával, hogy a NÉKOSZ által szervezendő előkészítő tanfolyamra a központi káderosztály jelöljön ki 100 munkás- és paraszti fiatal, akik közül viszont a NÉKOSZ vezetősége válogassa ki az Akadémián ténylegesen részt vevő növendékeket. Az említett ünnepélyes aktusra 1948. március 15-én valóban sor került.

Ezzel egyidőben még két, nem mindennapos eseményt manifesztáltak. Az egyik: Tildy Zoltán köztársasági elnök, elnöki elismerésben részesítette a Győrffy István Kollégiumot és részére az Köztársasági Elnöki Elismerésnek arany koszorúját adományozta. A másik: a demokratikus kormányzat Kardos Lászlót, a GYIK igazgatóját, a NÉKOSZ főtitkárát az új ifjúság, az új értelmiség nevelésében felmutatott kimagasló teljesítményéért Kossuth-díjjal tüntette ki.

A népi kollégiumi hálózat a második évben is gyors ütemben terebélyesedett s az 1947/48-as tanévben már 160 kollégium működött hozzávetőlegesen 8 000 kollégistával.

Érdeemes talán vázlatosan áttekinteni a kollégiumok összetételének adatait, egy, a Párt elé terjesztett jelentés mellékletében szereplő, 1948 márciusában összeállított adatlap alapján az akkori kategorizálásoknak megfelelően. A főiskolai kollégiumok tagjainak 12,6%-a ipari proletár, 12,7%-a agrárproletár származású. Kereken 1/4-ük kisparaszti, 3,5%-uk középparaszti családból jött. Kisiparos, kiskereskedő volt 14%-nak a származása. Értelmiségi és ún. értelmiségi közalkalmazott volt 18,1%, altisztnek soroltak be 7,6%-ot. A középiskolai kollégiumok összetétele ebből a szempontból az előbbihez képest abban különbözött, hogy nagyobb arányban voltak az ipari és agrárproletár származásúak, több mint 1/3-uk jött ilyen családból kb. fele-fele arányban, valamelyest nagyobb a kisparasztok aránya is (közel 30%). Minden más kategória kisebb. A kollégisták 14%-a volt tagja az MKP-nak, valamelyest több mint 10% az NPP-nek, az SZDP-tagok száma elenyésző. 75%-uk volt pártokon kívüli. Meg kell jegyezni, hogy a főiskolás kollégiumok tagjaira — természetesen — sokkal magasabb párttagság volt jellemző. A kollégiumi nevelők majd 2/5-e MKP-, 1/4-e NPP-tag és 1/5-e volt pártokon kívüli. (A főiskolás kollégiumok nevelői szinte kivétel nélkül a KMP tagjai voltak.)

De térjünk vissza egy adattal arra, hogy mennyire voltak vonzóak a népi kollégiumok a tanulni vágyó és szegénysorsú fiatalok körében. Kardos László 1948 februárjában, a nemzetgyűlés költségvetési vitájában kijelentette: csu-

pán az elmúlt esztendő őszen 19 000 diák jelentkezett felvételre a népi kollégiumokba, és ezeknek kapacitáshiány miatt sajnos csak 30%-át tudták befogadni.

Miközben a népi kollégiumok megküzdve a gazdasági nehézségekkel és a reakció fokozódó támadásaival, élték mindennapi életüket, fejlesztették hálózatukat, nevelői módszereiket, végezték ifjúságmozgalmi teendőiket — a vezetés berkeiben bizonyos politikai problémák halmozódtak fel, és személyi el-
lentétek keletkeztek. Természetesen nem áll szándékomban azt állítani, hogy a kollégiumok, a kollégiumi mozgalom, a kollégisták immáron többezres tömegének helyzete független lett volna a vezetés — úgymond: belső — állapotától, de legalább ilyen, ha nem nagyobb hiba — s jó okunk van ezt megállapítani — a kettőt azonosítani, az utóbbival kapcsolatos ilyen vagy olyan, jogos vagy indokolatlan vélekedéseket, értékeléseket az egyes kollégistákra, kollégiumokra mechanikusan átültetni.

A visszásságok eredője minden bizonnyal az is lehetett, hogy a kollégiumi mozgalom vezetői nem érezték eléggé az idő gyors forgását, s ezért nem is fogalmazták meg idejekorán a forradalmi folyamat továbbfejlődéséből származó, a kollégiumi mozgalom kezdetétől eltérő, az igazán impozánsan lendületes fejlődésből természetszerűen következő, újszerű helyzet adta elvi-politikai feladatokat. A hibák forrása az a körülmény is, hogy az MKP nem teremtette meg a kollégiumokban dolgozó kommunisták pártszerű munkájának feltételeit.

A Györfly Kollégium vezetősége 1947 novemberének első napjaiban tárgyalta meg a NÉKOSZ aktuális problémáit.

A GYIK tisztikara kifogásolta, hogy a NÉKOSZ vezetősége "meglehetősen elszakadt, sőt ellenséges viszonyban van a Nemzeti Parasztpárt baloldali vezetőivel", "förlényeskedőnek" érezhető magatartást tanúsított Erdeivel, Darvassal szemben. Javasolta: üljenek össze az érintettek és tisztázzák a sérelmes kérdéseket.

A személyi kérdések megvitatása során mindenekelőtt Kardos László munkájának és egyéniségének kritikájára került sor. Politikai magatartását illetően a főtitkár szemére vetették, hogy elriasztja magától az MKP középkérdéseit és környezetében hasonló magatartást ébreszt. Még veszedelmesebbnek ítélték meg azt a tényt, hogy "sokszor destruktíve nyilatkozik az ifjúságpolitika vezető embereiről", s ennek hatása az egész NÉKOSZ-ban elterjedt. Kardos elismerte egyéni hibáit, azokat sajátos fejlődéséből magyarázta. Mint mondotta, "perspektívái kifejezetten tudományos jellegűek voltak, s szinte csak belesodródott a mozgalomba". Kardos egyébként az egész vitát építőnek

tartotta, ugyanakkor azt a következtetést is levonta, hogy a bírálók — helyzetükből adódóan — "meglehetősen távolról nézik a NÉKOSZ belső ügyeit". A GYIK vezetősége elfogadta Kardos magyarázatait, indokolását.

Az elvi és személyi viták 1947 novemberében és decemberében tovább fokozódtak, ezért 1947 végén a Végzett Kollégisták Tanácsa (a VKT) tett kísérletet a belső feszültségek feloldására. Ez a kísérlet azonban balul ütött ki. Mégpedig elsősorban azért, mert a vitázók kulcsembereit: Hegedűs Andrást, a VKT elnökét, a MADISZ országos nevelési titkárát, az MKP Ifjúsági Bizottságának tagját, illetve Kardos Lászlót régebbi keletű személyes ellenérzések akadályozták a konszenzus megteremtésében. Kettejük viszonyát kivált a Vasvári Akadémia megalapításával kapcsolatos viták mérgesítették el. Hegedűs ugyanis azon vékátések közé tartozott, akik hevesen bírálták Kardos dédelgett tervét, a politikai vezetők utánpótlását ekképpen biztosítandó "elitképzést".

A VKT 1947 decemberének első hetében pártszerűtlenséggel, rossz irányú neveléssel, a központ rossz működésével, klikkharccal vádolta a NÉKOSZ-t, s minden baj fő forrásának Kardos személyét jelölte meg. A NÉKOSZ vezetősége elismerte, hogy a szövetség valóban súlyos fejlődési zavarokkal küszködik, és hogy Kardos felelőssége a problémák felhalmozódásában igen nagy. Nem ismerte el azonban a klikkharccokról szóló vádat s azt sem, hogy Kardos személye úgymond elháríthatatlan akadály a NÉKOSZ-ra nehezedő külső nyomás csökkentése végett. Egyaránt célszerűnek látszott Kardos ideiglenes kiiktatása a kollégiumi mozgalom központi ügyintézéséből, a tárgyaló felek egyetértettek abban, hogy Kardos főtitkári pozícióját megtartva fél évre vonuljon vissza, s azalatt a Vasvári Akadémia előkészítésére koncentráljon.

A NÉKOSZ vezetősége 1948. január 12-i és 13-i megbeszélésén számolt be Rajk Lászlónak a NÉKOSZ és a VKT között lezajlott vitáról, továbbá Kardos ideiglenes és részleges kiiktatásáról. Rajk László nem ismerte el a népi kollégiumi mozgalomban keletkezett személyi ellentétek domináns voltát a NÉKOSZ fejlődési rendellenességeiben. Éppen ezért a Kardos László vezénylessel kapcsolatos döntést, mint megalapozatlan és pártszerűtlen eljárást — az MKP Politikai Bizottságának utólagos jóváhagyásával — hatálytalanította. Rajk Lászlónak ez az intézkedése indokoltnak tűnik, hiszen Kardos "kiállítása" egyfelől az illetékes pártszervek jóváhagyása nélkül történt, másfelől — miután Kardosnak abszolút tekintélye volt a kollégisták körében — tápot adott olyan mendemondákra, félremagyarázásokra, amelyek a szövetséget hátrányos helyzetbe hozhatták.

Rajk László a népi kollégiumi mozgalomban tapasztalt visszásságok motívációjáról jelentésében szó szerint a következőket írta:

"a) A NÉKOSZ zavarok abból a korlátoltságból erednek, hogy nem ismerte fel világosan az 1945-ös állapot és az 1947—48-as állapot közti különbséget, s az ezzel kapcsolatos kifelé fordulás mértékét, módját stb.;

b) A NÉKOSZ pártszerűtlenségének lényeges oka saját fejlődésének zártságga, belterjessége, korlátoltsága, a saját pártszerűség és a saját kommunista ideál elvont megalkotása."

A Rajk Lászlóval folytatott megbeszélést mind Kardos László, mind pedig Gyenes Antal és Hegedűs András alapján véve eredményesnek tartotta. Legálábbis mindhárman ezt a látszatot keltették. Meg kell jegyeznünk: ekkor — tehát 1948 januárjában — esett meg először, hogy az MKP a népi kollégiumok vezető testületével, illetőleg annak kommunista tisztségviselőivel kritikai alapon tárgyalt.

A PB Rajk László missziója után 1948. január 15-én négytagú bizottságot (Révai József, Kádár János, Rajk László és Hollós Ervin) küldött ki "a NÉKOSZ-ügy alaposabb kivizsgálására".

A négyes bizottság behatóan megvizsgálta a NÉKOSZ helyzetét s javaslatát Rajk László terjesztette a PB 1948. február 19-i ülése elé. A PB az említett ülésen egyebek között kimondta: a NÉKOSZ-ban dolgozó kommunisták munkáját, mint pártszerv az Ifjúsági Titkárság vezeti, és a NÉKOSZ vezető testületében kommunista pártszervezetet kell létesíteni. Határozott továbbá arról, hogy a Szervező Bizottság (SZB) Révai József részvételével sürgősen vitassa meg a NÉKOSZ egész munkáját, az ott dolgozó kommunisták és a párt közötti viszony problematikáját. Az SZB ülésére részletes jelentést és javaslatot kértek. Azonkívül megbízták Hegedűs Andrást, Kardos Lászlót és Gyenes Antalt, hogy dolgozzanak ki irányelveket a NÉKOSZ ideológiai problémáinak megoldására. A PB e vonatkozásban aláhúzta a kollégiumi magatartás megváltoztatásának és az úgynevezett avantgárdista szektaszellem bírálatainak szükségességét.

A Szervező Bizottság 1948. március 19-én megvitatta és elfogadta a NÉKOSZ jelentését. Mindazonáltal megbízta az Ifjúsági Bizottságot, hogy Farkas Mihály és Szirmai István irányításával, Kardos László és Hegedűs András bevonásával két hét leforgása alatt tisztázza a NÉKOSZ ideológiai hibáit és dolgozza ki a szövetség feladatait.

Jóllehet a NÉKOSZ vezetői az 1948. februári és márciusi párthatározatokat nem tudták teljes mértékben magukévá tenni, a korrekcióhoz hozzákezdtek s annak kezdeti eredményei láthatóvá is váltak. Az MKP politikájában azonban a fordulat évével bekövetkező új hatalmi helyzetben olyan torzulások tör-

téntek, amelyek mélyen és tartósan érintették az ifjúságmozgalom terrénumait is.

A kommunista ifjúságpolitika irányának taktikai kérdéseinek kidolgozásában, az ifjúsági káderek összefogásában meghatározó szerepe volt az 1945-ben felállított Ifjúsági Titkárságnak, más néven Ifjúsági Bizottságnak. Az IB tevékenységének kritikai elemzésével a mai napig adósak vagyunk, pedig nélküle a felszabaqlást közvetlenül követő évek ifjúsági mozgalmainak tudományos igényű történeti rekonstrukciója úgyszólván abszurd kísérlet.

Megítélésem szerint az Ifjúsági Bizottság alapjában véve pozitív szerepet játszott abban a roppant küzdelemben, amely a háborúban mélypontra jutott magyar ifjúság felemeléséért, demokratikus, majd szocialista egységének megteremtéséért folyt. Az IB mindazonáltal vaskos hibákat is elkövetett, s ezek közül alighanem a legsúlyosabb a NÉKOSZ felszámolásában betöltött aktív szerepe.

Az IB eredendően türelmetlen volt az ifjúságpolitikában, ami döntően abból származott, hogy az "egy nyáj, egy pásztor, egy akol" szemléletre épített MADISZ kizárólagos egységsszervezet koncepció sehoggy sem akarta igazolni kitervelőit. A GYIK, majd a NÉKOSZ vezetői a MADISZ-t mint rokonvonásokkal rendelkező, "népfrontos" szervezetet melegen támogatták, de az IB ezzel kapcsolatos fokozott elvárásainak, kivált a kollégiumok belső építkezésének időigényessége miatt, nem tudtak eleget tenni. Ez a körülmény már akkor konfliktusokat idézett elő, mert az IB befolyásos tagjai, nem ismervén eléggé a kollégiumi nevelés komplexitását, Kardosék érveit kibúvónak tartották. Jellemző erre, hogy amikor az IB 1946. decemberi ülésén a népi kollégisták befelefordulását sérelmezték, a pártfelsőbbséget képviselő Szirmai István így intette megértésre, toleranciára az IB-t: "A NÉKOSZ-ban dolgozó elvtársak igen jól dolgoztak. A napi politika terén ne legyünk türelmetlenek a NÉKOSZ-szal szemben. Lassú fejlődést kell kivárnunk, ne akarjuk a kollégistákat rögtön a napi politikai munkába belevetni... Semmi esetre sem szabad a MADISZ-nak ráerőszakolnia magát a Népi Kollégiumokra."

Az IB az esetenkénti összekoccanások ellenére 1947 ősziig lényegében nagyra értékelte a népi kollégisták munkáját. Az ember alig hisz a szemének, ha olvassa az alig néhány hónappal a NÉKOSZ-dráma előtt keletkezett forrásokban mértékadó IB-tagok következő megállapításait: "A NÉKOSZ erősödő, jól működő szervezet"; "Az értelmiségi ifjúság demokratikussá tételében fontos szerepe van a NÉKOSZ-nak, amely 1947-ben már több mint 130 kollégiummal és 7000 diákkal biztos bázisa a magyar demokráciának"; "A NÉKOSZ komoly erő, a

mi pártunk kezében van... Szeretném, ha a NÉKOSZ-ból egy elvtársat szintén bevennék a Budapesti Ifjúsági Bizottság munkájába."

1948 tavaszára minden megváltozott. Az április 7-i IB-ülésen nem fogadják el a NÉKOSZ jelentését, mondván, hogy az nem önkritikus. A párt szerepének leértékelésével, az ifjúsági szervezetek elhanyagolásával, pártszerűtlen nevelő munkával, szervezeti sovinizmussal vádolják a NÉKOSZ vezetőit. Tudják, hogy az autonómia fő pillére Kardos, ezért minden tüzet ellene irányítanak. A bűnbocsánatért cserébe az IB-t teljesen kielégítő önkritikát követelnek tőle. Kardos azonban jól látja, hogy mindez csak játék a tisztességgel. Elvesztette a bizalmat, bármit is mond, kiebrudalják. És megkezdődik a harc a NÉKOSZ kardostalanításáért. Ezt egyes NÉKOSZ-vezetők félreértik. Abban az illúzióban ringatóznak, hogy Kardos feláldozása árán megmenthetik a népi kollégiumi mozgalmat. Nem jönnek rá, hogy a céltábla valójában a NÉKOSZ, amely sem Kardossal, sem Kardos nélkül nem illik bele az új pártpolitikai s az azal kvadráló ifjúságpolitikai koncepcióba.

Az Ifjúsági Bizottság vezetői, akik az ifjúsági egység formai megoldásában, a szervezeti centralizációban gondolkodtak, most zavartalanul haladhatnak álmaik megvalósítása felé. Létrejött ugyan a Magyar Ifjúság Népi Szövetsége, de a MINSZ, amelyért oly sokan, oly nagy hittel dolgoztak, a mozgalom egyik epizodikus jelenségévé vált.

A Tájékoztató Irodának a jugoszláv pártot elítélő 1948. júniusi határozata nyomán megkezdődik a NÉKOSZ drámai proológja.

A Szervező Bizottság július 2-án megtárgyalja az Értelmiségi Osztály előterjesztését a PB számára a Vasvári Pál Akadémia ügyében. Az ülésen sem Rajk, sem Kardos nincs jelen. Az SZB elutasítja Révaiéknak azt a javaslatát, hogy Kardos László legyen az Akadémia igazgatója.

Július 20-án kerül sor a Szervező Bizottság rendkívül fontos kibővített ülésére. Jelen van többek között Rákosi Mátyás, Farkas Mihály, Szakasits Árpád. Rajkot, akit rövidesen leváltanak belügyminisztériumi tisztségéből, természetesen nem hívják meg. Két szöveg fekszik az asztalon: az IB jelentése a NÉKOSZ-ról, valamint az úgynevezett GYIK KB előterjesztése. Utóbbit nem fogadják el tárgyalási alapul. Az IB jelentése a népi kollégiumi mozgalom ideológiai zavarosságát és a kollégistáknak a társadalomhoz fűződő kapcsolataikban az arányérzék hiányát jelöli meg alapvető hibáknak. Megállapítása szerint a párt kritikája óta a fertőzés továbbterjedt, a népi kollégiumi mozgalom a züllés, a nyílt frakciózás útjára került. Az IB javasolja a NÉKOSZ államosítását, s addig is Kardos László, Gyórfy Sándor, Szabó Kálmán és Hartai András "kikapcsolását" a népi kollégiumi munkából.

A NÉKOSZ-vitában felszólal Rákosi Máttyás is. Csodálkozását és szomorúságát fejezi ki a mozgalom elfajulása miatt. Önkritikát gyakorol: "minket is kissé hipnotizált a NÉKOSZ gyors fejlődése. Magunk is hozzájárultunk ahhoz — mondja —, hogy a NÉKOSZ vezetői elkapatták magukat... Mi a mozgalom eredeti voltát, jelentőségét felismertük... ezért is bízunk meg vezető elvtársakat, hogy a normálisnál többet és külön is foglalkozzanak a NÉKOSZ vezetőivel... A NÉKOSZ dédelgetett gyermeke volt a pártnak, és ők ezért az Ifjúsági Titkárságot foghegyről kezelték, hiszen ők közvetlenül beszélhettek Rajk, Révai elvtársakkal és velem is. Mi magunk is bizonyos mértékig pártszerűtlenek voltunk, ezt a jövőben ki kell küszöbölni, és az ifi titkárságon keresztül kell velük a jövőben foglalkoznunk." Rákosi kijelenti: a NÉKOSZ vezetőségében változtatást kell végrehajtani, "azokat, akik ennyire elmerültek a hibákban, nem lehet ott tartani a mozgalomban — még ha a jóindulat meg is van bennük —, mert megfertőznék a többieket".

A Magyar Dolgozók Pártja Szervező Bizottsága a vita után a NÉKOSZ autonómia teljes felrúgásával, a Nemzeti Parasztpárttal való szövetségi kapcsolatot semmibevevásával hozza meg döntéseit: Kardos Lászlót — 4 hónappal Kossuth-díjjal való kitüntetését követően — "felmenti a NÉKOSZ főtitkári teendőinek végzése alól", 8 tagú albizottságot küld ki azzal a megbízással, hogy "komoly dokumentumot" készítsen, mely tartalmazza a NÉKOSZ hibáit, ezzel kapcsolatban "becsületes kommunista önkritikát", a NÉKOSZ szerepét és jövőbeni feladatait, továbbá tegyen az új NÉKOSZ-vezetőségre név szerinti javaslatot. Az SZB határoz végül arról, hogy a NÉKOSZ-t, "amíg a NÉKOSZ új vezetőségére vonatkozólag határozat nincs", az MDP Ifjúsági Bizottsága irányítsa.

1948 augusztusában a NÉKOSZ felszámolásának előkészítése két vonalon is folyik. Addig, amíg az SZB által kiküldött albizottság a politikai érveket fabrikálja, a Köznevelési Bizottság kidolgozza az államosítás technikai felteteleinek és jogi szabályozásának részleteit.

Az SZB albizottsága augusztus 16-án vitatja meg a Titkárság elé készülő dokumentum, Horváth Márton által készített téziseit. A szintén Horváth Márton által megfogalmazott igen terjedelmes szöveg Mérei Ferenc kiegészítő javaslataival együtt, az MDP Titkárságának 1948. szeptember 1-i ülésén került napirendre a következő címen: "Jelentés a NÉKOSZ helyzetéről és javaslat az új vezetőségre, valamint a NÉKOSZ államosításának előkészítésére". A Titkárság a NÉKOSZ államosítására vonatkozó javaslatot elfogadta, azonban az államosítás szó helyett az "egységesítést" javasolta.

A határozati javaslatot, amelyet a Titkárság megbízásából szintűgy Horváth Márton készített, együtt az Értelmiségi Osztály "Az egységes kollégiumi

rendszer kialakítása" tárgyában Újhelyi Szilárd által készített feljegyzésével, 1948. szeptember 2-án tárgyalta meg a Politikai Bizottság. Az Értelmségi Osztály feljegyzéséből kiderült, hogy a Köznevelési Bizottság a NÉKOSZ azonnali államosítását — főként káderproblémák miatt — nem tartja keresztülvihetőnek, viszont fontosnak véli, hogy az államosítás előfeltételeit még 1948-ban megteremtsék. A PB belement a moratóriumba, feltehetőleg azért is, mivel szeptember lévén, az új szisztémára a következő iskolai év előestéjét megelőzően amúgy sem lehetett volna áttérni. Viszont intézkedett, hogy minden előkészület megtörténjék az egységes állami kollégiumi rendszer kialakítására. Utasítást adott a népi kollégiumoknak a Belügyminisztérium hatásköréből a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) hatáskörébe való helyezéséről, zöld utat adott a NÉKOSZ-autonómiának a VKM részéről történő megcsorbitására, engedélyezte a Kollégiumi Tanács működését szabályozó rendelet módosítását.

Feltehetően a NÉKOSZ annullációjára is célzott Rákosi Mátyás, amikor néhány héttel később a KV ülésén elhangzott referátumában egyebek között kijelentette: "Aki ma közülünk valamely intézményhez vagy rendszabályhoz csak azért ragaszkodik, mert két éve vagy három éve mi magunk létrehoztuk, az a legjobb indulattal is árt. Ez vonatkozik intézményekre és szervezetekre egyaránt."

Viszont azt a tényt, hogy az MDP döntött a népi kollégiumok államosításáról és az államosítás előkészületei folyamatban vannak, az 1948. szeptember 19-én nyilvánosságra hozott ominózus PB-határozat nemcsak hogy nagy bölcsen elhallgatta, hanem egyenesen azt a csalóka látszatot keltette, mintha a párt, a hibákat kijavító NÉKOSZ mozgalmának nagy jövőt jósolna.

Az ide vonatkozó történeti irodalom az említett 1948. szeptemberi határozat igazságait, túlzásait, ellentmondásait eléggé mélyrehatóan elemezte. De engedtessek meg nekem, hogy néhány megjegyzéssel reflektáljak Révai Józsefnek 1948. szeptember 21-én a NÉKOSZ kommunista aktíváján elhangzott beszédére. Révai, aki egyébként az intellektuális fellelkesítés nagy mestere volt, ezzel a beszéddel nem aratott babért. Nemcsak azért, mert elárulta, hogy a párt számára úgymond alapjában véve egészséges mozgalmat, nélkülözhetetlen NÉKOSZ-t rövidesen államosítják, hanem főként azért, mert a párt-határozat amúgy is sarkosan megfogalmazott tételeit olyan bődületesen igaztalan plusz vádakkal megspékelve kommentálta, hogy attól a kollégista vagy maozochista lehetett, vagy cinizmusba eshetett.

Vegyük például a pártszerűség kérdését. Való igaz, hogy a belső pártmechanizmus kiépítetlensége a népi kollégiumi mozgalom legtöbb hibájának alap-

ját képezte. Mivel azonban ez az anomália elsősorban a felsőbb pártfórumokat terhelte, kivált Révai igyekezett azt a látszatot kelteni, hogy a NÉKOSZ kommunista vezetőinek pártszerűtlensége mindenekelőtt abban nyilvánult meg, hogy Kardosék nem hallgattak az IB-re, hogy jobban imponált nekik a Politikai Bizottság egyes tagjaival való közvetlen személyes kapcsolat. Szeretném hangsúlyozni, hogy egyrészt ez a személyes tapasztalat nemcsak Kardoséknak imponált, hanem imponált az illető PB-tagoknak is. Az ő fejükben is nyilván olyan gondolat motoszkált, mint Károlyi Mihályéban, aki 1947-ben betérve a Győrffy Kollégiumba, így kezdte mondókáját: "Ne higgyék azt, hogy maguknak fontosabb velem találkozni, mint nekem Önökkel." Másrészt, ezeket a személyes kapcsolatokat önmagukban a pártszerűtlenség lenyomataként az IB sem vette el, sőt mondhatnám követendő példának tartotta. Ezzel összefüggésben hadd idézzem Nonn Györgynek az IB 1947. november 28-án tett következő megjegyzését: "A NÉKOSZ mögött ott állnak Pártunk politikai vezetői. A TIOSZ mellett azonban sem Kossa, sem más politikai vezető elvtársak nem állanak. Javasolom, válasszuk meg Farkas elvtársat a TIOSZ védnökéül, Kossa, valamint Apró elvtársakat is kérjük fel erre a védnökségre."

Ami pedig Révainak azt a vádját illeti, hogy "Kardosék elszigetelték magukat és másokat a Kommunista Párttól", "szembeállították a NÉKOSZ-ban dolgozó kommunistákat -- és így a NÉKOSZ-t -- a Párttal" -- szívesen idézem egy-egy parasztpárti képviselőnek a NÉKOSZ megalakulása után tett ide tartozó, de homlokegyenest ellenkező felfogást tükröző kijelentését. Íme, Gém Ferenc: "A Győrffy-kollégistákkal szemben azért voltak sokszor aggályaink, mert ők Veress Péterrel szemben sokszor Rákosinak adtak igazat. A környezet hatása alól nem tudtak szabadulni. Nem tudtak teljesen parasztpárti módon gondolkodni, rezonálni az eseményekre."

Kondor Imre: "Nekünk a Győrffy Kollégiumtól el kell szakadni, mert nem parasztpárti."

Molnár József: "A Győrffy-kollégisták a budapesti nagygyűlésen Medvét, Sípost és Szűcsöt éltették, az Országház lépcsőjén a Kommunista Párt jelszavait kiáltozták."

Ejtsünk most néhány szót az úgynevezett külön NÉKOSZ-öntudatról. NÉKOSZ-öntudat persze volt a javából. Jellegtelen, arc nélküli, amolyan "se íze-- se büze" ifjúsági társulásból aligha válhatott volna népi kollégiumi mozgalom. Nélküle a NÉKOSZ nem lett volna NÉKOSZ. Mellékesen megjegyzem, a kisebb társadalmi intézményi közösségek sajátos öntudatára ma is nagy szükség van, vagy lenne, mégpedig nemcsak e kis egységek hatékony belsőépítkezése miatt, hanem azért is, mert hiányuk a nemzeti identifikálást is úgyszólván reménytelenné tenné.

Ami a NÉKOSZ-t illeti, mondták volt — és nem is teljesen oktanul —, hogy számára a kollégium falán kívül nem volt úr, nem volt hatalom, hogy a NÉKOSZ-nak a GYIK, a GYIK-nek meg a VKT volt a Politikai Bizottsága. A párt-centralizáció kontra kollégiumi autonómia dilemmája mindkét érdekelt pártot foglalkoztatta. Kezdetben azonban érthetően inkább a Parasztpártot, hiszen valójában a NÉKOSZ-öntudat nem a kommunista öntudattal szembeni megnyilvánulás volt, mint ahogy azt Révai a PB határozata alapján igyekezett bizonygatni, hanem olyan tudati komplexum, amely a forradalmi korszellem, a vitalitással telített ifjú életkorszellem és egy sajátos diákkör-szellem teremtő szintéziséből fakadt.

Nos 1946-ban a Parasztpárt egyik magas fórumán Farkas Ferenc például a következőket mondta a VKT-ről: "Ezek olyan érdekszövetséget alkotnak, hogy nem tudnak beilleszkedni a Párt kereteibe. Azzal vádolom őket, hogy a Győrfy Kollégiumnak nagyobb hívei, mint az NPP-nek... Az együtt végzett diákoknak a szövetsége erősebb bennük, minthogy a parasztpártban feloldódhatnának."

Ugyanott S. Szabó Pál így fakadt ki: "Sokszor éreztem én is azt, hogy a Győrfy Kollégiumhoz való tartozást fontosabbnak érzik, mint a párthoz. Én sajnálom, hogy a GYIK nem tudott bekapcsolódni a párt életébe. Megtörtént, hogy a Győrfy-kollégisták lementek falura MADISZ-t szervezni."

A NÉKOSZ-öntudat deformációjára, az avantgárdista felhangok káros szaporodására 1947—1948. fordulóján került sor — összefüggésben a pártorganizációs visszasságokkal, az új követelményekkel és bizonyos szubjektív motivációkkal. Jellemző azonban, hogy amíg Rajk László ezzel összefüggésben "a saját pártszerűség és a saját kommunista ideál elvont megalkotását" veti Kardosék szemére, addig Révai a "külön NÉKOSZ-öntudatot" szembeállítja a kommunista öntudattal és azt a képtelen állítást kockáztatja meg, hogy a "külön NÉKOSZ-öntudat" ösztönözte a népi kollégistákat a társadalom igazi vezető, progresszív erőtől való elzárkózásra.

Ismeretesek azok a rendkívüli erőfeszítések, amelyeket az átszervezett NÉKOSZ-vezetőség tett az 1948. szeptemberi PB-határozat megvalósításáért, ama csalfának bizonyult reményt melengetve, hogy a NÉKOSZ-tradíciót, a NÉKOSZ-szellemet valamelyest átplántálhatják a kollégiumok állami szektorába. A változások főként a pártmunka szervezeti kereteinek megteremtésében, az MDP kollégiumi pozícióinak megerősödésében, a munkás származású gyerekek arányának némi növekedésében és a kollégisták rendszeresebb külső ifjúságmozgalmi munkájában voltak lemérhetőek. Ugyanakkor kezdett megkopni a kollégiumok nékoszos jellege. Egyike-másika közönséges internátussá vált, ahová jószerint csak enni és hálni jártak a diákok. A mértéktelenül eltúlzott

mozgalmi tevékenységnek pedig az lett a törvényszerű következménye, hogy a kollégiumi lét lényege: a tanulás, a tudományok megismerésének célkitűzése másod-harmadrangú feladattá degradálódott.

Az MDP Szervező Bizottsága 1949. február 18-án ismét napirendre tűzte a NÉKOSZ ügyét. A vita alapját képező jelentés szerzői beszámoltak a párthatározatot követő "kezdeti eredményekről", de szóvá tették a sérelmeket is. Megállapításuk szerint a kritika nyilvánosságra hozatala után a közhivatalokban és intézményekben a reakciók és a "határozatokat félreértő" egyes kommunisták "sok helyen akadályozták a NÉKOSZ munkáját, sőt még egyes funkcionáriusok is megbélyegzetteként kezelték a népi kollégistákat". Ezek a támadások gyakorlatilag a szeptemberi NÉKOSZ kommunista aktíva másnapján megindultak. A Magyar Vasárnap 1948. szeptember 26-i számában — tehát öt nappal a Révai-beszéd elhangzása után — Parragi György nagy, mélységesen ellenséges és sértően gúnyos cikket ereszt meg A NÉKOSZ-szekta halála címmel. "A NÉKOSZ-szekta alól most kihúzták a gyékényt — írja —. A szekta volt és már nincs. Élete tévelygés volt, ezért halálán nincs okunk szánakozni." Hiába a Szabad Nép válasza. Az 1949. februári jelentés az említett megállapítást tehetette a népi kollégisták megbélyegzettségéről. Ugye milyen érdekes, tanulságos találkozások? A NÉKOSZ vezetősége egyébként 1949. februárjában úgy ítélte meg, hogy ősre végrehajtható a kollégiumok államosítása.

Az SZB tudomásul vette a jelentést és meggyorsította az átállás előkészületi munkálatait. Az úgynevezett önfeloszlatast elrendelő határozat végrehajtását a KB Titkárságának július 6-i állásfoglalása alapján 1949. július 10-re írták elő. A NÉKOSZ ugyanis ezen a napon tartotta III. közgyűlését. A Titkárság határozatában Horváth Mártont bízták meg, hogy a Párt részéről felszólaljon. A közgyűlés feladatául szabták "lezárni a két kollégiumi hálózat politikai előkészítésének szakaszát, és egyben kimondja az egységes állami kollégiumi hálózat megalakulását. A közgyűlés határozatában kéri a népi kollégiumi mozgalom államosítását és kimondja a NÉKOSZ feloszlataását." A hivatalos aktus annak rendje és módja szerint meg is történt. A huszadik század egyik legreményteljesebb haladó magyar diákmozgalmát kiiktatták a magyar közéletből. Lukács György még alig egy évvel a feloszlatast kimondó közgyűlés, s három hónappal a szeptemberi aktíva előtt, 1948. június 28-án — kérem, figyeljünk a dátumra — megjelent írásában egyebek között így ír: "A népi kollégiumi mozgalom a magyar népi demokrácia egyik legnagyobb büszkesége és reménye; egyike azoknak az alapításoknak, amelyekkel Magyarország az új átalakulásban nemzetközileg is az élen jár."

Vannak olyan egykori politikusok és kutatók, akik azt állítják, hogy a NÉKOSZ feloszlatásának módját és időpontját a Rajk-per határozta meg. Jelen, az MDP 1956-os határozata is ezt a hitet szuggeralja.

Ez azonban meggyőződésem szerint nem felel meg a teljes igazságnak. Egyáltalán korrekcióra szorul az az állítás, hogy a NÉKOSZ-t 1949-ben oszlatták fel. A teljes igazság az, hogy a NÉKOSZ államosítását ténylegesen 1948 szeptemberében rendelték el, és a szövetség feloszlatását az 1948. szeptember 2. —1949. július 10. közötti intervallumban hajtották végre. A dolog úgy fest, hogy a NÉKOSZ-nak 1949 nyarán — Rajk-perrel vagy anélkül — el kellett tűnie a közélet porondjáról. Az aztán más kérdés, hogy a népi kollégiumi mozgalom belekeverése a Rajk-perbe súlyos következményekkel járt a NÉKOSZ igen sok káderének további sorsára, és hosszú időre akadályozta a NÉKOSZ pedagógiai hagyományainak áttestálását.

Rákosi Mátyás 1947 januárjában a következőket mondta a NÉKOSZ és a magyar demokrácia összefüggéseiről: "Azt hiszem, hogy nem túlzok, ha kijelentem, hogy a NÉKOSZ a demokráciával fog fejlődni vagy visszafejlődni, mérni lehet majd rajta, hogy — megértsék — milyen erős a demokrácia." — Úgy gondolom: Rákosi Mátyásnak ebben speciel igaza volt. Bizony mérni lehetett 1949 táján a demokrácia visszafejlődését, satnyulását és drámai események után lehetett kellő tisztázás nyomán felelősen szólni az egykori szelek fényességéről.

Befejezésül még néhány — talán magyarázkodó — megjegyzés:

a) Úgy tűnhet, túl sokat is szóltam ridegnek aligha, dermesztőnek inkább nevezhető tényekről, történelmi epizódokról. Kell erről szólni, hiszen környezete nélkül a NÉKOSZ és társadalmi szerepe, hatása nem értékelhető. Kell ez ahhoz is, hogy lássuk: újjáalakult és súlyos történelmi viharban megtisztult pártunk ifjúságpolitikájában, de egyáltalán politikájában mitől határozta el magát, hogy miért fogalmazta újra az ifjúságpolitika e fontos folyamatához a viszonyát. Álljon itt egy mondat Kádár Jánosnak — aki egykor a Budapesti József Attila Népi Kollégium pártoló testületének elnöke volt — a kollégium megalapításának 25. évfordulóján, a volt kollégistákhoz írott leveléből egy mondat: "Büszke vagyok ma is arra, hogy akkoriban, Mező Imre elvtárssal szorosban együttműködve, kapcsolatban voltam és együtt dolgozhattam a József Attila Kollégium nagyszerű, lelkes gárdájával." S ez a politikai magatartás, állásfoglalás jellemezte a 10 évvel ezelőtti központi megemlékezéseket is.

b) Ma már úgy ítéljük meg, hogy történelmünknek az a három éve, amelynek összefüggésében a NÉKOSZ-mozgalom kibontakozott és leáldozott, s benne külö-

nösképp a NÉKOSZ története — nyitott könyv a ma számára. Mégis hangot szeretnék adni annak a véleményemnek: még ma is vannak ennek az igen gazdag, jövőnk számára is fontos tanulságokat tartalmazó "könyvnek" felvágatlan lapjai, akadnak benne megtévesztő "sajtó- és nyomdahibák". S főleg: van tenni-valónk azért, hogy a könyvben olvasni tudók táborát gyarapítsuk, már csak azért is, hogy a történelmi tanulássá tömörített múltbeli értékeink ma is kamatozzanak, hiszen a "történelmi lecke" sohasem csupán a múlt rejtélyének megfejtése.

Tudom persze, hogy mindabban, amit elmondtam, talán kitapintható — az objektivitásra törekvés minden szándéka ellenére is — az egykori résztvevő kortársi elfogultsága. Valószínű mások is vannak úgy, amikor a "múltat be kell vallani", hogy "az idő, amit végleg veszni véltem", megvilágít mai látásmódot, s nehéz a küzdelem egykori és mai önmagunk között. Bízom benne, hogy a napi küzdelemben egykori és mai fiatalok együtt állunk akarattal azokhoz az erőkhöz, amelyek ha nem is akarják holnapra megforgatni a világot, de — bevallott elfogultsággal — a kor parancsának megfelelően tettekre készek.

SVÉD LÁSZLÓ

"TÁRSADALMI, DIÁKJÓLÉTI INTÉZMÉNY"

A Győrfy István Kollégium alapszabálya lakonikus rövidséggel fogalmazta meg a GYIK mibenlétét: A Kollégium "társadalmi, diákjóléti intézmény, amely a tehetséges és arra rászoruló, elsősorban falusi származású főiskolások részére egészséges és megfelelő kényelemmel berendezett otthonokat létesít". A GYIK a kollégisták kényelmes elhelyezésével kapcsolatos ígéretét soha nem váltotta be. Mentségére legyen mondva, hogy viszont minden más vállalást teljesített. Ezért a Győrfy Kollégium történeti irodalmunkban méltán jelenik meg úgy, mint híres protestáns kollégiumaink legjobb hagyományainak kiteljesítője; mint a tízes évek szabadelvű galileista nemzedéke nyomdokainak követője; mint a nemzeti ellenállási mozgalom diák-élgárdája; mint az Országos Ifjúsági Bizottság és a Kommunista Ifjúsági Szövetség leghűbb szövetségese a független, szabad, demokratikus Magyarorszáért folytatott harcban; mint a felszabadulás után csatasorba álló új népi értelmiség lelegeje; mint századunk legjelentősebb honi kollégiumépítő mozgalmának kezdeményezője és fő szervezője.

Mindez szinte hihetetlennek tűnik, ha azt vesszük figyelembe, honnan indult ez a mozgalom, és milyen társadalmi viharok tették próbára életerejét. Ismeretes, hogy a GYIK közvetlen elődje, a Bolyai Kollégium 1940-ben született a népi mozgalom egyik hajtásaként az egyetemeken és főiskolákon működő szélsőjobboldali Turul Szövetség keretei között, e szövetség németellenes és parasztcentrikus szárnya, az ún. ifjúsági Turul segítségével. Ezt a csoportosulást, amelyet a magyar ifjúsági progresszió szinte valamennyi árnyalata potenciális szövetségesként tartotta számon, Fitos Vilmos, a Turul országos kulturális vezetője irányította.

Érdekes hangsúlyozni: a Turultól bárminő függés rendkívül kockázatos volt. A Turul ugyanis azon szélsőségesen jobboldali ifjúsági szervezetek közé tartozott, amelyet 1919-ben az ellenforradalom hívott életre. A Turul vonzerejének a nyilaskeresztes opposíció sem állt ellent. Jellemző, hogy a Turul emlőin nevelkedett a Nyilaskeresztes Párt főkolomposainak egy része, köztük a Szálasi-kormány miniszterelnök-helyettese, a Népbíróság által halálra ítélt és kivégzett Szöllősi Jenő is. Tudom, ellentétes példák is vannak. Ismert a Turul erjedési folyamata, s az a tény, hogy a harmincas-negyvenes évek turulistái végül is több irányba fejlődtek. De az is igaz, hogy a szövetségben a jobboldali nyomás, a jobboldali vesztegetés, a jobboldali kísértés mindvégig rendkívül erős volt.

Mindezek miatt és mindezek ellenére a Turul—Bolyai házasságnak két pozitívuma is volt: az egyik pozitívum az, hogy a Turul veretes reakcióssága rövid távon kitűnő fedezetet adott a kollégium baloldali kifutására. A másik pozitívum pedig az, hogy a felek elváltak, még mielőtt megmelegedhettek volna.

A zömében parasztyerekekből regrutált Bolyai-kollégisták különféle ifjúsági szervezeteknek voltak tagjai. Sokan a Turulból, illetőleg a Soli Deo Gloria Szövetségből kerültek ki. Világnézeti szempontból rendkívül eklektikus képet mutattak. A fasisztoid gondolkodástól a marxista felfogásig a kor uralkodó és üldözött nézeteinek számos változata talált itt hívekre. Többségük azonban a demokratikus népiesek világlátásában osztozott. És ez, a kollégium progrediálásának üteme szempontjából döntőnek bizonyult, mivel a népies baloldal tanításainak lényegi tételei — kivált egy szabadelvű közösségben — magukban hordták meghaladásuk lehetőségeit. A kollégium egyetemes fejlődését segítette az a körülmény is, hogy a diákok jó része az ősi diákvárosokban végezte középiskolai tanulmányait.

Gyenes Antal és néhány társa már 1940-ben bensőséges kapcsolatot épített ki az építőmunkásokkal. A MÉMOSZ elnöke: Somogyi Miklós a "Kertmagyarországot" buzgón propagáló Somogyi Imrének, Györfly István munkatársának a bátyja

volt. Így hát Somogyi Imre "honosította meg" a kollégistákat a MÉMOSZ-ban.

1941 nyarán kikristályosodott a Bolyai Kollégium kommunista csoportja Gyenes Antal vezetésével. Ide tartozott Kovács Gyula és Tókécs Ottó, majd 1941 végétől Barla Szabó Üdön is. A sejt összeköttetését a Kommunisták Magyarországi Pártjával kezdetben Fehér Lajos biztosította, akinek viszont Donáth Ferenc volt a felső pártkapcsolata.

Fehér Lajos közreműködésével illegális marxista irodalomhoz jutott a Bolyai rádikalís baloldala. Ezek közül kivált Révai József "Marxizmus és népiesség" című művének volt nagy hatása. Fehér Lajos összehozta Gyeneséket az OIB-vel, Ságvári Endrével, az ifjúmunkás szervezetekkel s a Népszavánál dolgozó kommunistákkal. Vasárnapi kirándulásokat szerveztek a budai hegyekbe, ahol fiatal marxista értelmiségiekkel — Donáth Ferenccel, Béki Ernővel, Pollner Györggyel, Vásárhelyi Miklóssal és másokkal — ismerkedhettek meg.

A Bolyai-kollégisták részvétele a KMP által rendezett függetlenségi tüntetéseken jelezte a Hitler-ellenes nemzeti összefogás népszerűségét. De a tüntetésekkel kapcsolatos disszonanciák azt is, hogy a "Népfront csinálása" nem egyszerűen szervezési kérdés. Vegyük például az 1941. november 1-i tüntetést, Kossuth és Táncsics sírjának megkoszorúzását a Kerepesi úti temetőben. Ennek az eseménynek a jelentőségét növelte, hogy az első nagyszabású demonstráció volt Magyarország hadbalépése után, olyan vészterhes időben, amikor a hitlerista csapatok Moszkva előtt álltak. De kivételes volt ez a tüntetés azért is, mert a magyar progresszió az ellenforradalom hatalomra jutását követően először tudott ilyen, igazán vegyes összetételű népességet utcára vinni. Az esemény történeti értékén mit sem változtat, de azt alighanem tanulságosabbá teszi, ha szóba hozom a temetői koszorúzás kedvezőtlen reakcióját is. Közismert tény, hogy a kollégisták egy része Turul-sapkában ment koszorúzni. A munkások szemében azonban a szélsőséges egyetemi reakciót jelképező Turul-sapka gyűlöletes volt. Ezért történt aztán az, hogy néhány ifjúmunkás, nem ismervén a Bolyai Kollégium genezisét, amikor meglátta a Turul-sapkásokat, árulást gyanított, és kereste a hátsó kijáratot. Persze a nemkívánatos reflexek a másik oldalon is működésbe léptek, amint az a kollégisták esti — egészében véve pozitív, mindazonáltal disszonáns hangokat is bőven hallató — vitájából kiderült.

Mindezt történeti tanulásként hoztam fel a nálunknál is fiatalabb fiatalok számára azért, hogy ezzel is világosabban lássák: az ifjúsági egység megteremtése nem egyszerű aritmetikai művelet. Tényleges ifjúsági egységet csak olyan nemzedéki rétegekkel lehet kikovácsolni, amelyek többé-kevésbé

ismerik, értik egymást, és eszmeileg eléggé felvértezettek az egyetemesség vállalására az ifjúságvédelemben és a népszolgálatban egyaránt.

A Turul fővezérsége egyre ingerlékenyebben reagált a Bolyai-kollégisták baloldali "eretnkségeire". A halottak napi koszorúzás után az ellentétek olyannyira kiéleződtek, hogy 1942 elején kenyértörésre került sor. Erre közvetlen okot adott Kovács Imre kitiltása a kollégiumból. A Turultól való elszakadás előkészítése bonyolult művelet volt, benne kiemelkedő szerepet játszott Horváth Lajos. A fővezérség megtorolta a hűtlenséget: a tüzelőanyag szállítását leállították, a telefont, a szinte nélkülözhetetlen 17-38-38-as vonalat kikapcsolták.

A Bolyai autonóm népi kollégiummá alakult át, s felvette Győrffy István európai hírű néprajztudósunk nevét. A közgyűlés Horváth Lajost választotta meg igazgatónak, Gyenes Antalt pedig igazgatóhelyettesnek. 1942 szeptemberében változás következett be a tisztikarban, a kollégiumi gyűlés új igazgatót választott Kardos László személyében. Kardos nem volt ugyan párttag, de rokonösenvezett a kommunistákkal.

A Győrffy Kollégium indulása majdnem napra egybeesett Kállai Miklós miniszterelnökké való kinevezésével. Kállai hintapolitikája új sanszokat adott a kollégium progresszivitásának növeléséhez; ki lehetett, ki kellett használni azt a körülményt, hogy a legális baloldal mozgástere tágabb volt, mint bárhol a németek által erőszakosan egyformává tett országokban. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy az idő szintén a GYIK baloldalának kedvezett. Észélesítő évek következtek, olyan idők, amikor a frontokon megtört a "Deutschland, Deutschland über alles" varázsa, ugyanakkor a népeket egyfelől a megsebzett fenevadtól való félelem, másfelől a szabad holnap tisztázásának felelőssége űzte, hajtotta az összefogás felé.

A GYIK még kevésbé nélkülözhetette az úri pártfogó testületet, mint a Bolyai. A kollégium anyagi és politikai biztonsága, autonóm kormányzata kétségkívül súlyos árat, félelmetesnek tűnő kompromisszumot követelt. Hiszen a pártoló tagság tisztikarában nemcsak az anglofilek kaptak helyet — mint ahogy azt az idevágó történeti irodalom tévesen állítja —, hanem ott volt példának okáért az akasztófán végzett háborús bűnös, Bárdossy László, s Antal István, nemzetvédelmi propaganda miniszter, a későbbi Sztójay-féle német bábkormány igazságügyminisztere is. Persze megint csak azt kell mondani, hogy hál' istennek ez a szövetség egyoldalú elkötelezettséget vont maga után. Kardosék ugyanis az egészet Karácsony Sándor értelmezésében fogták fel, azaz úgy, hogy az urak semmit nem követelhetnek, az uraknak egy joguk van: adni. A GYIK biztosította a pártfogó testület tagjainak azt az akkoriban divatos

úri passziót, hogy a népbárátok tógájában tetszeleguessenek, viszonzásul azért, hogy a kollégisták egy kicsit azt csinálhassák, amit akarnak. Ez persze korántsem ment végbe ilyen idilli módon. Az autonómiáért — az egyetlen nehéz fegyverért — minden nap és minden órában meg kellett harcolni, mert — mondanom sem kell — az urak észrevették, hogy törököt fogtak. De éppen ez a harc vált a sajátos kollégiumi tudat egyik kialakítójává. A belső viták, a GYIK családi perpatvarai nem tartoztak a külvilágra. Külső támadás esetén a sáncon belül reflexszerűen beállt a treuga dei.

A kollégisták egymást pallérozó közösségi életének kialakítása a mindennapi tanulás s a folyamatos társadalmi tevékenység közepette történt. Sokan nem tudják, hogy a Győrffy-kollégisták élete nemcsak vidám, hanem egyben rendkívül nehéz, küzdelmes élet volt. Olvasom például a napos feljegyzését: "A félév végi lelkiismeret-vizsgálás nagyon leköti a fiúkat... Némelyik fiúnál teljes órát elidőz a gyülekezet." Teremtő isten — gondolom én. A gyémánt nem érzi a fényesre dörzsölés borzalmait, de az ember? Az ember tantaluszi kínokat él át, amíg környezete fényesre dörzsöli.

Aztán itt van a politizálás. A Győrffy-kollégisták számára a politizálás alapszabályilag tiltott foglalatosság volt, meg aztán háború volt, az ilyenkor szokásos kivételes állapottal. És mégis, sőt azért is politizáltak, mi több, politikát csináltak. Itt vannak például a napos füzetek mint első osztályú "corpus delicti"-k. Találomra belelapozok és olvasom Komló Lászlót: "Talán jó lépés lenne tőlünk, ha igyekeznénk a kollégiumot a munkásság körében is ismertté tenni. Teljes körültekintéssel kellene ezt csinálnunk, nehogy valami kellemetlen következménye legyen a dolognak. Nem kell bizonyítanom, hogy politikailag a munkásság sokkal jobban felkészültebb, mint a parasztság." Vegyük Erdélyi József feljegyzését. "... a társaság készül a románok elleni tüntetésre, én elhatároztam, hogy nem megyek el, mert szerintem ez butaság, mert a népeket egy-két felelőtlen gazember kijelentése miatt egymásra uszítjuk. Így nem lesz béke soha a Duna-medencében és a világon sem." Végül nézzük Pál Józsefet a megszokott játékos humorával: "Ezentúl naponként beírom, az újságokban mi ragadott meg legjobban. Magyar Nemzet: két főcím, az egyik: 'Gayda olasz politikus a kenyéradag leszállításáról', a másik: 'A felesleges olasz kenyérmagvakat Németországba szállítják.' — kicsit furcsa összeállítás" — jegyzi meg finoman Pál József.

A Győrffy Kollégium történetében az 1943-as év a fordulat éve. Ebben az évben mérhetően nő a GYIK-tagok eszmei felvértezettsége, s egyre inkább ki-rajzolódik a marxisták meghatározó szerepe a kollégium irányításában. Szó sincs arról, hogy minden kollégista felcsapott kommunistának, annyi azonban

bizonyos, hogy java részük, hogy úgy mondjam, többé-kevésbé megveresedett. Sajnos ez a jelenség nem kerülte el a figyelmét a magyar államraison védelmét önként vállaló Gestapónak sem.

A német megszállás előtt a Győrffy Kollégium legnagyobb részteljesítménye az 1943-as szárszói találkozón való helytállás volt. Különben abban az évben három nagy ifjúsági jellegű tanácskozást terveztek a haladó erők. A másik kettő a budapesti, illetőleg marosvásárhelyi marxista indíttatású volt, előkészítésében főként a kommunisták és a szociáldemokraták vettek részt. Egyik sem Szárszó ellen, hanem Szárszó mellett, annak kiegészítéseként iparkodott felsorakoztatni a függetlenségi gondolat mögé részint más eresztesű fiatal munkás, paraszt és diákrajokot. A hatalmi gépezet azonban megálljt parancsolt a marxistáknak, a Kállay-kormánynak elég volt Szárszót megemészteni. Amikor a GYIK szárszói fellépését méltányoljuk, amely Kardos László okos, taktikus, az Erdei-féle vonalhoz s a kommunista ifjómunkás platformhoz rokonítható felszólalásában; a valóságos és teljes Petőfi vállalásában, a független, szabad, demokratikus Magyarország követelésében, a munkásság és parasztság ügyének feltétel nélküli támogatásában csúcsonyult ki — ne feledkezzünk meg a GYIK munkamegosztásáról az anketok dolgában. Ne feledkezzünk meg arról, hogy a budapesti ifjúsági anket előkészítésében részt vett Gyenes Antal, Kovács Gyula és Tőkés Ottó. Mint tudjuk, Gyenes Antalt — akinek a nevét a rendőrség már korábban piros karikába foglalta — emiatt őrizetbe vették, megkínózták és 3 hónapra lecsukták.

1944. március 15-én Sinkó László ezeket a váteszi szavakat írta a kollégium naplójába: "...A közeli jövőnek sejtése valami furcsa nyomasztó érzésként hat az emberekre, ami komoly, lelkiismeretes készülésre sarkall mindenkit. Ki tudja, mit hoz a holnap, s elég erősek leszünk-e?"

A baljós "holnap" hamar eljött, s valóban minden kollégistát próbára tett. A német megszállás másnapján felfüggesztették a GYIK autonómiáját, s kormánybiztost neveztek ki az élére. A demokratikusan választott tisztikar lemondott, s diákok szolidaritást vállalva vezetőikkel, elhagyták a kollégiumot. A GYIK-et ezután beolvastották a Magyarországi Keresztyén Ifjúsági Egyesületek Nemzeti Szövetségébe — a KIE-be, s az intézmény új színezetét érzékeltetvén elnevezték Győrffy István Kollégiumi Egyesületnek.

A kollégisták egy része vidékre távozott. Azonban állandó összeköttetésben álltak egymással részint levelezés formájában, részint alkalmi találkozóhelyeken. Az utóbbit illetően meg kell említenem az Árvácska című Móricz-regény hősnőjének, Csibének Baross utcai könyvkiadó vállalatát és könyvesboltját. Itt dolgozott Kutrucz Gizi, a kollégisták régi harcostársa, aki az

üzletbe betérő ellenállók valóságos diszpécserje volt. Az ő segítségével bújt meg Hegedűs András is a könyvesbolt padlásán, miután megszökött fogságából. Csibe, a cégtulajdonos rajongott a kollégistákért. És az ellenállás ügyének gondolom nem ártott, hogy némely kollégista "szépszállagényi" mivoltát korántsem a politikai erőviszonyok szempontjából mérlegelte.

A kollégista társaság egy része — természetesen nem jószántából — erdélyi egyetemista munkatáborokba került, ahol minden lehetőséget kihasználva antifasiszta propagandát folytatott. Mások agrárvonalon dolgoztak, mint például Sipos Gyula. Jó néhányan pedig az illegális Békepárt megbízásából Hegedűs András vezetésével a Nemzeti Ellenállás Diákmozgalmát szervezték. Napvilágot látott a NED Szabad Diákfront című lapja Hegedűs András és Szűcs Ferenc szerkesztésében. Balyó Mária a lap összekötője, terjesztője feladatát látta el. A német Biztonsági Szolgálat azonban hamar lecsapott Balyó Máriára és Hegedűs Andrásra. 1944 szeptemberében tartóztatták le kommunista szervezkedés vádjával Sipos Gyulát is, aki a német megszállásig a katonai szolgálatot teljesítő Kardos László helyett töltötte be a Győrffy Kollégium igazgatói tisztét. Szűcs Ferencet ébersége és jó szerencséje mentette meg a lebukástól.

Hegedűsék letartóztatása után Gyenes Antalra várt a szétzilált kommunista diákfront újjászervezése. Az újjáalakított akciócsoportok kezdetben propagandamunkát folytattak, de 1944 őszén, a Kommunista Párt és a KISZ újjáalakítása után áttértek a fegyveres harcra. A NED a KISZ-hez szorosan kötődő diákmozgalommá vált, fogságból kiszabadult vezetője, Hegedűs András tagja lett a KISZ Titkárságának. A NED létrehozta a Magyar Diákok Szabadságfrontját, azt az egységsszervezetet, amely a haladó diákságot képviselte a Magyar Ifjúság Szabadságfrontjában. Utóbbi Gyenes Antal képviselte a Magyar Frontban.

Kardosék és Fitosék hazafiakhoz méltó érzelmeit példázza, hogy a nemzetet fenyegető veszély órájában felülemelkedtek a szakítással végződő szárszói intermezzón, és a hitleristák elleni harcban egyesítették a Diákegység Mozgalom viszonylag széles bázisát a Győrffy Kollégium küzdő, harcoló erőivel. Ismeretes, hogy a Győrffy-kollégistáknak szerepük volt több ellenálló csoport, alakulat fegyveres harcában is. Szijjártó Lajos, a kollégium hősi halottja például mint a Görgey-zászlóalj tagja esett el német golyótól eltalálva. A felszabadulás után 20 Győrffy-kollégista, csaknem az egész állomány fele kapta meg a Szabadság Érdemrendet. Ez a tény önmagáért beszél.

A Győrffy-kollégisták teljesítménye nagyobb, sokkal nagyobb volt, mint amennyit az európai Európa reálisan elvárhatott volna a Duna—Tisza-táj akkori diákvilágától.

A NÉKOSZ PEDAGÓGIAI ÖRÖKSÉGE

Az a tisztem, hogy a népi kollégiumi mozgalom pedagógiai hagyatékáról szóljak. Hadd valljam meg, némi tartózkodással és belső bizonytalansággal vállalkoztam e megtisztelő feladat teljesítésére. Ennek két oka is van. Az elmúlt évtizedekben többször nyílt már alkalmam arra, hogy megkíséreljem méltatni a kollégiumi nevelés lényegét és általánosítható tanulságait.

Először a mozgalom születésének 2. évfordulóján — 1948 nyarán — bízoktam abban, hogy a kollektív életformák és a korszerű világnézet egybekapcsolása a kollégiumokat az "új tudományosság" műhelyeivé teheti. S ezt nem hivalkodásból emlegetem. Az e kérdésfeltevés körüli vitákban írta le Lukács György azokat a szavakat, amelyeket bizvást tekinthetünk témánk kiindulópontjának: "A népi kollégiumi mozgalom a magyar népi demokrácia egyik legnagyobb büszkesége és reménye, egyike azoknak az alapításoknak, amelyekkel Magyarország az új átalakulásokban nemzetközileg is az élen jár."

Ismétlem, 1948. június végén láttak napvilágot e szavak, vagyis akkor, amikor az események mélyén már készül a súlyosan elmarasztaló s a mozgalom feletti lélekharangot megkondító határozat, de érlelődik a hírhedt Lukács-vita is.

Belső tartózkodásom fő oka azonban mégis más volt. Egy nemzedék csak akkor tudja felmutatni önmagát, sorsának tanulságait, győzelmeit és kudarcait, erényeit és gyengéit, ha nem csupán önkörében idézgeti fel közös nemzedéki élményeit és tapasztalatait, hanem ha kíváncsi tekintetek fürkészik, ha az új és új nemzedékek képviselői kérdésekkel ostromolják. Mit ér a felemelt "stafétabot", ha nem nyúl érte kéz?! Ezért talán illőbb lenne, ha egy mai egyetemista — esetleg Rajk-kollégista — állana itt, mérlegelvén, hogy milyen tanulságokkal is szolgál a kollégiumi mozgalom a mának és a jövőnek.

Mert kérdések bőséggel akadnának: Hogyan teremtettétek meg mozgalmatokat, s miképpen lettetek elhantolásának részesei?

Mi az, ami elidegeníthetetlenül a ti ifjúságotok osztályrésze, hiszen "szerencsés nemzedék" voltatok, s mi az, ami életetekből és tapasztalataitokból általános érvényű?

Hogyan és mivégre ástátok ki a történelem meg a saját tévedéseitek és megcsalásaitok romjai alól a mozgalom emlékét?

Hogyan tudtatok annyiszor újrakezdeni, hitet őrizni, még ha az keserűbb és rezignáltabb is, mint annak idején, a "hőskorban"?

S ugye nem könnyű hiteles válaszokat szövegezni ezekre — s a nyomukban támadó tucatnyi más — kérdésekre?!

A közelmúlt napokban részt vettem a Petőfi történész-kollégium szokásos összejöveteleinek egyikén, tanárok, történészek, muzeológusok, kutatók, köz-tisztviselők baráti beszélgetésén. S először itt és ekkor eszméltem rá egy különös jelenségre. A résztvevők tekintélyes része csupán 1949 őszén — az első szakérettségis nemzedék tagjaként — lett Petőfi-kollégista. A NÉKOSZ már nem él! De ezek a ma már jobbára nyugdíjas egykori kollégisták olyan belső izzással, felelősséggel és társadalmi elkötelezettséggel szóltak az elmúlt negyven évről és mai sorsukról, mintha az "alapító atyák" közé tartoznának. A népi kollégista mivoltuk mai eszmélkedésüknek is meghatározó vonása.

Lappang hát itt valami "titok", amit közösen kellene megfejtenünk. Mert — jómagam legalábbis így érzem — akárhányszor rugaszkodtunk is neki a kollégiumi nevelés életre szóló hatásának megfejtéséhez, valami mintha mindig kicsúszott volna ujjaink közül.

Lássunk néhány vitathatatlan sarkigazságot! A népi kollégiumi mozgalom a szocialista ihletésű pedagógiai elmélkedés és nevelési gyakorlat nemzetközi rangú, egyetemes tanulságokkal szolgáló fejezete, akárcsak Makarenko intézményei vagy a kubai iskolakollégiumok. Lukács találó kifejezésével élve, bennük is zajlott a szocialista pedagógiai gondolkodás vívmányainak "eredeti felhalmozása".

A magyar progresszió története nem bővelkedik haladó, széles és maradandó hatást kivívott pedagógiai vállalkozásokban. A NÉKOSZ öröksége abba a hagyománysorba illeszkedik, amelyben ott találjuk az ősi protestáns kollégiumok szinte páratlanul eredeti gyakorlatát, 1919 radikális reformterveit, a magyar munkásmozgalom és a népiesek népnevelési eszméit. De a kollégiumi mozgalom nemcsak reformterv, nem csupán óhaj és reménység volt, hanem tízezernyi ifjú ember életének és sorsának valósága.

Sajnálatos, hogy pedagógiája és a mögötte lappangó társadalmi és politikai eszme mindeddig nem vált "exportcikkünké", amiként a Kodály-módszer, holott a harmadik világ országaiban bizonyára nem tanulságok nélkül olvasnák történetének dokumentumait. Ezt még tartjuk számon adósságaink között, már csak azért is, mert Kardos László utolsó erőfeszítése ennek az adósságnak a törlesztését célozta.

A kollégiumi pedagógia nem tekinthető szűken vett, hagyományos "tanügyi neveléstannak". Jóllehet ma már minden eleme hozzáférhető, dokumentálható, de mégis nehezen párolható holmi jólfésült módszertani kézikönyvvé. Mert va-

jon a hajdani sárospataki kollégium Kövy professzor teremtette képletes "Pánczél vármegyéje", amelynek játékos tisztségeiben készült fel Kossuth, Szemere meg a reformkor annyi más nagy alakja, hogyan is volna didaktikus példává szikkasztható?!

A NÉKOSZ pedagógiája — egy korszaknak, a nemzeti történelem egy gyökeres fordulópontjának teljes históriája s egy nemzedék benne alakot öltött életformája. Talán a nagy irodalom — egy új "pedagógiai hősköltemény" — lenne leginkább alkalmas a mozgalom s a benne élők felívelésének és drámájának ábrázolására. Hátha nem késik majd el jóvátehetetlenül, ami már oly régóta esedékes!

Kardosnak kétségtelenül igaza volt, amikor így írt: "...a népi kollégiumi nevelés a népi demokratikus forradalmi átalakulás pedagógiai gyakorlata". Mit is jelent ez közelebbről? A mozgalom előzményei, létrejöttének történeti körülményei és tartalmas jellemzői egyaránt alátámasztják, hogy léte és távlatai — összhangban a kommunista mozgalom akkori stratégiai elképzeléseivel, a népfrontpolitika koncepciójával — hosszú távú, egy egész történeti korszakra kiterjedő "népi demokratikus" fejlődési korszak feltevéséhez kapcsolódtak.

Azzal a nem lényegtelen megszorítással, hogy a mozgalom — megőrizvén autonómiáját — tudatosan a magyar társadalom legradikálisabb forradalmi erőivel (közelebbről a kommunista és parasztpárttal) vállalt tudatos és következetes szolidaritást. Törekvéseiben, eszmélkedése tartalmaiban a hazai fejlődés szocialista perspektíváinak kívánalmaihoz igazodott, e korszak tömeges szakértelmiségét óhajtotta felnevelni a túlnyomóan népi eredetű és osztály-elkötelezettségű diákságból.

A kollégiumi nevelés az újabb kori magyar történelem erővonalainak különös metszéspontjában öltött alakot. A régi kollégista nemzedék minden rezdülésével arra a történelmi fordulatra készült fel, amely 1945 tavaszán köszöntött ránk. A mozgalmat a "tavasz Magyarországon" hiteles pátosza táplálta: tagjai emelkedő nemzet és vele emelkedő dolgozó osztályok képviselői voltak, személyes sorsukban s pórusaikban hordozták a hazai valóság tapasztalatait és új esélyeit. Ritka pillanat ez: egybeesik a történelem és a nemzedék "ifjúkora". Ebben rejtezik a "szerencsés nemzedék" formulájában lelhető minősítés titka.

De nem hagyhatjuk számításon kívül az emberi minőség, a lelemény, a valódi alkotókészség tényeit sem, más szóval a régi kollégisták kollektív alkotó erőfeszítéseit. Akkor még nem nyűttük unos-untalan a "kreativitás" szót, de a történelmi helyzet és a cselekvési kényszer szívós erőfeszítést,

leleményességet és furfangot, személyes bátorságot és önálló döntéseket követelt. Gondoljuk csak meg, mekkora társadalmi nyomás alatt alakultak a "paraszt- és munkásdiák" sorsok, milyen szelekciós gépezetek útvesztőin — nyári munkákon és magántanításon, tandíjmentességi kényszeren, hat elemi után kezdődő középiskolázáson, különféle "pártfogók" csábításain — kellett átverekedniük magukat az eljövendő kollégistáknak.

Szerencsére ma már mindez távoli történelmi emlék csupán, s a mai fiatalok olykor unt arccal fordulnak el tőlük. Pedig a kollégisták számára ez a történet véresen komoly egyéni és családi sors volt! Ilyen előzmények után már nem is jelentett olyan nagy újdonságot a földosztás és a kollégiumszervezés, a közéleti cselekvésben való elköteleződés, a korai önállóság és a nagy erőfeszítés szokása: a "mindenség" akarásának gesztusa.

Nem mindig vagyunk tudatában, hogy az 1946 nyarán született népi kollégiumi mozgalom messzebbre visszanyúló, ezernyi bűvópataknak támasztott medret. Feltörekvő és gyermekeiket iskoláztatni akaró paraszt- és munkáscsaládok és a belőlük származó diákok ambícióit markolta egybe, s egyéni sorsukat személyes ügyből közüggé, nemzeti üggyé tette. Így és ezáltal áramlottak be a kollégiumokba is annak a különös "népi pedagógiának" az értékei és céljai, mércéi és eszméi, amelyek módszeres vizsgálatával még adósak az érintett tudományok.

A korábbiaknál talán határozottabban kell ma már leszögeznünk: a népi kollégiumi pedagógia elsősorban és mindenekelőtt az értelmiségnevelés pedagógiája. Félreértés ne essék: a kollégiumi nevelés leleményei és vezéreszméi már annak idején is szélesebben gyűrűztek, mint a közép- és főiskolások világa. Hiszen a Tanonc és Ifjómunkás Otthonok Szövetsége is a NÉKOSZ példájára alakult.

A kollégiumi mozgalom valódi történelmi rendeltetése azonban az volt, hogy a magyar forradalmi progresszió "organikus értelmiségének" tömeges felneveléséhez járuljon hozzá, hogy eredetében és funkciójában egyaránt népi értelmiséget teremtsen. E hazai progresszió történetének akár csak futó ismeretében is könnyen belátható, miért volt a szó teljes értelmében vett történelmi jelentősége e feladat megoldásának.

S ma bizvást leszögezhetjük: bármiként is alakult a mozgalom sorsa, e feladatának lényegében véve eleget tett. A népi demokratikus átalakulás időszakában olyan szocialista értelmiségi nemzedéket nevelt fel, amely ráütötte a maga kézjegyét az elmúlt negyven év hazai szellemi-politikai és művészeti-kulturális életére.

A kollégiumok nem diplomásokat, hanem valódi népi értelmiségieket neveltek. Olyan szakembereket, akik az értelmiségi hivatásban egybe akarták és tudták kapcsolni a nemzeti lét folytonosságának követelményeit a szocialista eszményekkel. Emlékezzünk csak az annak idején gyakorta idézett és sok kollégium falán olvasható szavakra: "Harcban nép — munkában értelmiség".

A diplomás mivolt még nem tesz értelmiségi emberré. Mi több, Németh László joggal említette, hogy a "lumpenproletár" mintájára "lumpenértelmiségiről" is beszélhetünk. S ez utóbbi nem feltétlenül anyagi viszonyaiban és életvitelében, hanem közmoráljában és személyes erkölcsében, felelősségvállalásának korlátozottságában ítéltetik nyomorúságra.

Kardos annak idején három mozzanatban foglalta össze a népi értelmiségi mivolt lényegét: progresszív osztályelkötelezettség; magatartás és erkölcs; nemzeti felelősségérzet. Egyiket sem helyezik senkinek sem a bölcsőjébe: személyes erőfeszítéssel és elköteleződéssel kell kivívni őket. De ezt együtt, közösségben könnyebb megtenni, mint magányosan és társtalanul. A kollégisták a maguk személyes és nemzeti ügyét mindig tágabb távlatokba illesztették. Emlékezzünk csak a jól ismert Vasvári sorokra: "Azon párthoz tartozunk, mely egy jobb jövő után sóvárog, és cseppet akar képezni a világszabadság tengereiben."

Nem lesz tanulság nélkül való, ha felidézzük, hogy 25 év múltán — immár érett és tapasztalt fejjel — miben látták az egykori kollégisták az "igazi népi kollégista" legfontosabb erényeit. Íme a rangsor: 1. közösségi magatartás, 2. jó szakmai, tanulmányi munkálkodás, 3. gyakorlati társadalmi-politikai tevékenység, 4. haladó, marxista világnézet, 5. őszinteség, egyenesség, nyíltság, igazságosság, 6. hűség az elbocsátó dolgozó osztályokhoz, 7. kritikai szemlélet, bátor bírálólat.

Vajon avultak-e ezek a mércék, még akkor is, ha természetesen csak általánosított "ideáltípust" képviselnek?! Senki sem hiheti ugyanis, hogy kivétel nélkül minden egykori kollégista két lábon járó megtestesítője volt mindeme erényeknek, s ilyenként szemlélhető ma is. Távolról sem; köztük is akadt romlékonyság; egyikük-másikuk ma is szívesen behúzódik az "ideáltípus" védősánca mögé, abban tetszelegve, hogy eleven megtestesítője.

Az erőfeszítés, a törekvés iránya a lényeges: a "hová mész, ecsém" elszánása. S hogy mindennek van-e "üzenete" a mai fiatal értelmiségi nemzedék számára, azt már elsősorban nekik kell eldönteniük, legalábbis a jobbjainak.

A kollégiumi nevelés lényegét pedagógiai realizmusként szokás összegeznünk. Ez a nevelés a valóság ígézetében és a valóságalakítás felelősségének kötelékeiben folyt. S — mint tudjuk — nem is akármilyen feladatokkal bír-

közva. Hadd ne soroljam őket újra! Mai nevelésünk két rossz véglet között tévelyeg: az ásatag tekintélyelvűség és a könnyű fajsúlyú, áloptimista ráhangyatkozás, a liberalizmus, az igény- és követelményfelpuhítás végletei között. A kollégisták meg tudták teremteni a maguk újfajta autoritását: az önmaguk által alkotott közösséget, amely ugyan szerves része volt a magyar progresszióknak, de önállóan s olyan tennivalókkal, amelyeket senki sem végzett és nem is végezhetett el helyettük.

Ezen az általános háttéren néhány részletesebb pedagógiai mozzanat különösképpen méltó lehet figyelmünkre. Minden korszak és minden ország ifjúságának sajátos dilemmája az azonosulás és a tagadás, az elköteleződés és a kritika olyan egyensúlyának meglegelése, amely hasznos és termékeny társadalmi magatartáshoz vezet. A kollégisták "szerencsés nemzedék" voltak azért is — bár ezt nem szokás emlegetni —, mert az adott történelmi helyzetben forradalmi indulataikat csakúgy kamatoztatni tudták az államhatalom és a társadalmi intézményrendszer még meg nem hódított hadállásaival szemben, mint elköteleződésüket, odatartozási igényüket a hazai haladó erők széles értelmzett táborában.

Utólag persze elmondható némi iróniával, hogy sok tekintetben "államilag engedélyezett forradalmiság" volt ez. Azt azonban senki sem tagadhatja, hogy a történelmi fordulat, a gyökeres változás valóságos tény volt, és e tény sokak valóságalkotó, aktív tevékenységéből, kollektív cselekvéséből született. Csupán gondolatilag reflektálni a valóságra, rezonórként szemlélni az eseményeket mindig könnyebb, mint — a tévedés és a melléfogás kockázatát is vállalva, az utólagos korrekciótól és önkorrekciótól sem félve — cselekedni.

A kollégisták hittel élő és a jövővel meghitt barátságban lévő ifjú emberek voltak. A személyes és a nemzeti jövő közelinek látszott, már-már karnyújtásnyira állt; körvonalai is világosnak tetszettek. S ami a legfontosabb: ez a jövő a közös cselekedetekből, a kollektív erőfeszítésekből látszott kisarjadni. S persze illúziók is átszótték — a közös lelkesültség szülte naiv hiedelmek. Mára messzebb húzódtott ez az aggálytalan jövőkép, vonásai is zavarosabbak lettek. De a józan, immáron illúziók nélküli, evilági hit — a Károlyi Mihály-féle hit illúziók nélkül — s az a meggyőződés, hogy a legértelmesebb emberi létforma a hasznos lét, a nyugtalan és cselekvő, a közjót is szolgáló létezés — a kollégiumi pedagógia egyik legfontosabb tartalmas üzenete.

Nem létezhet értelmiségnevelés egyfajta józan maximalizmus — vagy ha ismerősebben cseng — a minőségelv egyetemes érvényesítése nélkül. Ne kergetjünk, a kollégiumi mozgalom egy újfajta elitgondolat jegyében született.

S ebben a maga módján társa és örököse volt az Eötvös Kollégiumnak is. Baj van a társadalomban, ha a jobbra és többre vállalkozók, a felelősséggel élők nem találhatnak kristályosodási pontot. Az igazgyöngynek is kell egy homokszem, amely körül növekedni kezd.

A mai fiatalok mintha túlságosan magukra lennének hagyatva e tekintetben. Sok ugyan az intézményes-szervezeti meg az egyéb kötelekük, de kevés a kap-tár, amelyben összegyülekezhetnének, és pedig olyképpen, hogy a lépeket is maguk tapasztják össze.

Ne feledjük: a kollégisták végül is törpe kisebbség voltak a korszak ifjúságának tömegében. Csupán a haladó ifjúság egyik markáns reprezentatív csoportját alkották, s még a többiekkel — a Szitesekkel, a népi ifjakkal, a Mefeszésekkel s a fiatal szocialistákkal — együtt is a kisebb részét tették ki a magyar ifjúságnak. A többség akkor is tétován kereste a helyét és az útját, vagy a Madiszban táncolt s hajszolta a rövid lejáratú magánörömeit. Csak nagyra méretezett, történelmi méretű követelmények hálójában növekedhet méltó ifjúság.

Mintha az utóbbi időben kevesebbet idéznénk e szavakat: követelek tőled, mert tisztellek, mert tisztelem lehetőségeidet. Meglehet, korábban elnyűttük őket! De az elnyűtt szavak is tartalmazhatnak igazságot. Ha egy-egy nemzedék jobbjai nem tudnak kiválni és tömörülni, az egész ifjúság issza meg a levét, mert minta és példa nélkül marad, s a popénekesekekhez, a múltó divatokhoz vagy a különöcségekhez igazodik, esetleg az "ahogy esik, úgy puffan" elvei szerint rendezze be életét.

Különösen nehéz bármi újat is mondani a kollégiumi pedagógia eleven lel-kéről: a szerves és életteli kollektivizmusról. Annál is inkább, mert ezt a szót is egyre szemérmesebben ejtjük ki. A társadalmi kollektivizmus eszme-és élményköre visszavonulóban van mindennapjainkban. S ez ismét csak nem szűken vett pedagógiai-tanügyi kérdés. Mélyen érinti a hazai társadalmi kollektivizmus állapotát, a korábbi "nyers kommunista" torzulásoktól megtisztított és korszerűsített kollektivizmus, valamint a mind nyíltabban — hol elvszerű síkon, hol csak vulgárizált alakban — újrafogalmazódó individualizmus konfliktusát.

A népi kollégistáknak nem kell bizonyítani: ha az új nemzedékek tagjai ifjúkorukban nem részesülnek hiteles és forró közösségi élményekben, az együttes cselekvés tapasztalataiban, az "együttes társadalmi beilleszkedés" lehetőségében, ennek következményeit egész társadalmunk megsínyli, de maguk a fiatalok is kárát vallják. Manapság mintha inkább az "együttes marginalizálódás" tényei szaporodnának, mintsem a közösségteremtés esélyei.

A közösségi lét nem "adomány", nem felülről jövő kegy vagy elrendelt kívánalom. A kollégiumok példájának egyik legfontosabb tanulsága és tapasztalata: a közösség önteremtés útján születik. Ehhez legalábbis két dolog szükségeseltetik. Mindenekelőtt szabad társadalmi mozgástér a közösségteremtő együttes erőfeszítésekhez, illetve a társulni, a felelősséget vállalni akaró emberek egymást keresése, vagyis maga a közösségalakítási szándék. S e szándékot is csak maguknak az eleve kollektíváknak a vonzása és példája gerjesztheti fel.

A közösségi nevelődésnek természetesen számos — úgyszólván pedagógiai technikai — részlete van. Ezekre itt most nem térhetek ki; egyébként is hozzáférhetők a dokumentumkötetekben, emlékezésekben.

A kollégiumi mozgalom pedagógiai hagyatéka ma már letisztult és megformált hagyomány, szabadon "fosztogatható". De jól tudjuk, hogy a hagyományokhoz rendszerint akkor fordulunk tanácsért, ha a bennük foglaltakhoz hasonló személyes és társadalmi dilemmák kínoznak bennünket. Éppen ezért kínálkozik jó esély arra, hogy a kollégiumi nevelés élő hagyomány legyen. Egyébként is azt hiszem, hogy minden nemzedék társadalmi és erkölcsi kötelessége, hogy minél gazdagabban és teljesebben mutassa fel a maga tapasztalatát, nemzedéki élményét, mindig megőrizvén persze nyitottságát az új korszakok új követelményeivel szemben. A történelmi és a nemzeti tapasztalatok folytonossága csak akkor őrizhető meg, az új és új nemzedékek közti dialógus és tapasztalatcsere csak úgy folytatható, ha a nemzedékeknek van mit mondaniuk egymás számára, s a maguk mondanivalóját nem fullasztják bele az éppen időszerű szellemi divatok hullámveréseibe.

Midőn manapság szó esik a nemzeti és a társadalmi lét nagy kérdéseiről: a közerkölcsökről, a tömeges emberi magatartásokról, a családról és a hivatásról, az értelmiségi létről és egyebekről — gyakorta hivatkoznak a tömegesen tapasztalható nyugtalanító fejleményekre. Mert valóban növekedni látszik a közzjó iránti közöny, a kisszerű önösség, a csak a saját porta szemhatáráig tekintő neofiliszterség. Divatos jelszavak villódnak: "nyitott házasság", önmegvalósítás, autentikus lét, modernség és így tovább... Ügyeljünk azonban arra, hogy ami tömeges társadalmi tény, nem feltétlenül normatív értékű és kívánatos is egyúttal! Viseltessünk gyanakvással a múltékony divatokkal, az "új, tehát értékesebb" lapos logikájával szemben, s tiszteljünk jobban a hagyományokban, a közös nemzedéki tapasztalatokban megtestesült ésszerűséget és folytonosságot.

Mert ugyan mifajta divat is ingathatná meg a kollégiumi mozgalom ama felismerésének érvényét, hogy többek vagyunk személyes önmagunknál, hogy

csakis egyéni létünkön túlmutató és túlnyúló ügyekkel, közösségekkel azonosulva, sorsukban tudatosan osztozva élhetünk méltó és emberszabású életet?! A kollégiumok pedagógiai tapasztalata is segíthet abban, hogy — akár a tömegessel szembeszegülve is — óvhassuk az emberi minőség méltóságát. De csak akkor, ha képes lesz "ifjú szívekben is élni", fiatal értelmiségi nemzedékeket is "megfertőzni". Egyébként csak egy öregedő és elvonuló korosztály személyes ügye marad és testes dokumentumkötetek lapjain porosodik.

De itt álljunk meg egy percre! Hátha az lesz végül is a kollégiumi mozgalom rendeltetése, amit legszebben Nagy László vetett papírra:

"Hátamnál dombok: néhány emlék
búbosodik, ennyi a kincsem,
még nem hültek le, — mint kemencék
melegítik fázó gerincem."

Valljuk meg: ez nem kevés! Ha tízezernyi öregedő értelmiségit élethoszsziglan fűthet és megőrizhet a hajdani mozgalom "kemencemelege", vajon ez olyan jelentéktelen vívmány?! Persze e szavakban rezignáció is lappang. Hadd bizakodjunk hát abban, hogy a mai valóság gondjaival küszködő fiatalok s az eljövendő nemzedékek mégiscsak kinyújtják majd a kezüket a "stafétabotért", s eltöprengenek felette: hogyan és milyen tanulságokkal is élt hát a "fényes szelek" nemzedéke.

Tanulni kétféleképpen lehet az előttünk jártaktól: új viszonyok között újjáteremtve a jót, az arra érdemeset és elkerülve a hibát, a méltatlant. Mindkettő fontos, de ki tudná megmondani, hogy mikor melyik a fontosabb. Talán az effajta emlékező alkalmak is hozzájárulnak majd a kíváncsiság felgerjesztéséhez.

AZ ISKOLÁZOTTSÁG TERÜLETI EGYENLŐTLENSÉGEI MAGYARORSZÁGON

Szakmai körökben többször írtak már arról az "oktatási boom"-ról, amely a hetvenes évek közepén a magyar középfokú oktatásban bekövetkezett. Ezt a várható folyamatot a vonatkozó statisztikai vizsgálatok már a hatvanas és hetvenes évek fordulóján valószínűsítették (Nagy, 1972, 48–59.). Úgy tűnik, az oktatásügy irányítását mégis váratlanul érte. Olyannyira, hogy sem a tervezés számítási háttéranyagai, sem a különböző irányítási és reformdokumentumok nem vetettek idejekorán számot vele (Kálmán, 1973.). Amikor pedig maga a tömegméretű továbbtanulási jelenség bekövetkezett, az irányítószervek jobbra a vele időben egybeeső — bár okságilag természetesen össze nem függő — demográfiai hullámmal és várható hatásával voltak elfoglalva. Csupán a hetvenes és nyolcvanas évtized fordulóján érlelődött meg az a fölismerés, hogy a középfokú továbbtanulás tömegessé válása egy nemzetközi tendencia hazai jelentkezése; és hogy ennek a társadalmi jelenségnek számos további, nem várt hatása van, sőt lesz az oktatási rendszerben (Kozma, 1982.).

A fentiekből következik, hogy máig nem elemeztük részletekbe menően sem ennek az "oktatási boom"-nak az okait, sem pedig a következményeit. És mert a jelenség leírására főképp makrostatisztikai adatokkal rendelkezünk, nem ismerkedtünk meg a természetével sem. Időszerűnek látszott most már e folyamatnak a természetrajzával részletesebben is megismerkedni, amint ez más hasonló természetű társadalmi igényterjedésnél szokásos. Ebből a célból kezdtük azt a vizsgálatunkat, amelynek eszköze főként társadalomstatisztikai, szemléletmódja pedig szociálökölógiai. A korábbiakban már visszatérően számoltunk e vizsgálat sorozat eredményeiről (Forray, 1983., 1984.; Kozma, 1980., 1983.; Benedek—Forray—Kozma, 1983.; Deák és Mtsai, 1984.; Nagy, 1984.). Jelen tanulmányunk a vizsgálat következő lépésének eredményeit kívánja megismertetni.

Kutatásunk itt ismertetett szakaszát Forray R. Katalinnal együtt végeztük (vö. Forray—Kozma, 1986.). Az OTTIR adatrendszer e célra szükséges ki-

egészítésében Vécsey Pál (Városépítési Tudományos és Tervező Intézet) és Prill Mária (MTA Számítástechnikai Kutató Intézet) működtek közre. A matematikai statisztikai kapcsolatvizsgálatokat Hoffer János (MTA SZTAKI) vezette. A kartográfiai munkálatot Schwertner János (Tervgazdasági Intézet) végezte a VÁTI Számítástechnikai Osztályának közreműködésével. A vizsgálat jelen szakaszát az Oktatáskutató Intézet, valamint az Országos Pedagógiai Intézet együttesen finanszírozta. Valamennyiük támogatásáért köszönetet mondunk.

A vizsgálatról

Az iskolázottság területi egyenlőtlenségeinek eddigi vizsgálata (például Coleman, 1975., 1981.; Beers—Reardon, 1974.; Benedek—Forray—Kozma, 1983.; Répássy—Vámos, 1985. stb.), valamint a vonatkozó irányítási tapasztalatok (Kovács—Kozma, 1983., 1984.) meglehetősen egyértelművé tették, hogy az iskolázottság és az iskolázatlanság az ország területén szorosan kötődik a települések általános fejlettségéhez, földrajzi elhelyezkedésükhöz, kommunális stb. ellátottságukhoz, valamint társadalmi-kulturális tradícióikhoz és gazdasági-társadalmi fejlődésük perspektíváihoz.

Bár a kutatások számos adatot föltártak, és jelentős összefüggésekre mutattak rá, lényegében nyitva hagytak két kérdést. Az egyik annak a mérlegelése, hogy a különböző, feltételezhető kísérő tényezők közül melyik kötődik szorosabban és melyik lazábban a népesség iskolázottságához a nyolcvanas évek Magyarországon. A másik — ennél fontosabbnak látszó — kérdés pedig az, hogy az iskolázottság mennyiben tekinthető szerves folyamánynak, illetve mennyiben következik beköltözésekből vagy tömeges népességcseréből. A helyzet leírását tekintettük jelenlegi kutatásunk céljának.

Eszközünk a többváltozós statisztikai elemzés volt, különböző forrásokból — elsősorban az 1980-as népszámlálásból — származó adatokkal. A többváltozós elemzés eredményeit grafikus úton — főként az itt bemutatandó térképeken — jelenítettük meg. Az elemzéshez azt a statisztikai adatbázist alkalmaztuk, amelyet 1981—85. között alakítottunk ki az Oktatáskutató Intézet támogatásával (részletesen ismerteti Benedek—Semjén, 1986.).

A vizsgálat során a következő dimenziókat alakítottuk ki: iskolázottság, korszerkezet, vándorlás, foglalkozási összetétel, kommunális ellátottság és oktatásügyi ellátottság. Vizsgálatunkat a következő lépésekben végeztük el.

Első lépésben az iskolázottság mutatóit vittük térképre Magyarország összes településén, és tanulmányoztuk az iskolázott és iskolázatlan települések elhelyezkedését a településstruktúrában, illetve összefüggéseiket.

Második lépésben az iskolázottság és a többi dimenzió változóinak összefüggéseit számítottuk ki és elemeztük. Ennek révén szignifikáns együttjárásokat állapíthattunk meg; kiszűrhetjük azokat a változókat, amelyeknek az iskolázottsághoz való kapcsolása nem szükséges vagy nem igazolható; illetve bizonyítottuk, hogy az iskolázottság dimenzióját más és más mutatóval mérve más és más értelmező tényezőcsoport válik fontosabbá.

Harmadik lépésben különböző szempontok szerint válogattunk ki olyan településeket, amelyek statisztikailag homogéneknek tekinthetők. Azt vizsgáljuk, hogy a különböző szempontokból homogenizált településcsoportokban az iskolázottság egyik vagy másik változójához milyen további változók, változócsoporthoz kapcsolhatók.

Végül negyedik lépésben komplex településcsoportokat (a szakirodalom szociotípusoknak is nevezi őket, vö. Forray, 1983.) válogattunk ki. Azt keressük, hogy a fejlesztés milyen — alternatív — stratégiái ajánlhatók a számukra.

Jelen tanulmány az első lépés eredményeit mutatja be. Az iskolázottság területi megoszlásának leírásánál az iskolázottság mérésére használt mutatók értékeiből indultunk ki (a 0—7 osztályt végzettek, az érettségizettek, a diplomások, illetve az érettségizettek és diplomások összevont aránya egy-egy település népességében). Adataink az 1980-as népszámlálásból vett, illetve számított adatok. Köztük van még egy, amely az iménti felsorolásból hiányzik, és ez a népesség által elvégzett iskolai osztályok átlagos száma. Az ország 3121 településéről nyert adatokat osztályközökbe osztottuk úgy, hogy egy-egy mutatóval jellemezve a települések folyamatos csoportjait alakíthassuk ki (köztük Budapest). Ezzel a települések sajátos térszerkezeti képeit kaptuk meg, amelyek jelentős mértékben egybeesnek korábbi településfejlettségi ismereteinkkel, azonban számottevőek az eltérések is.

Az iskolázottság mutatóinak területi megoszlása

Átlagos iskolai végzettség. Az átlagos iskolai végzettség mutatójának területi megoszlásával kell kezdenünk. (Ennek a mutatónak a területi megoszlását más összefüggésben röviden már ismertettük, vö. Kozma—Schwertner, 1986.). Itt föl hívjuk a figyelmet az ország városhálózatának már megismert jellegzetességeire, ezek a következők: az iskolázottak—iskolázatlanabbak elhelyezkedése egy körülbelül északnyugat—délkeleti tengely mentén; a főváros és körzetének egyfajta sugaras megjelenése; egyes nagyvárosok kisebb jelentőségű, de még mindig vélelmezhető hatása a

környezetére; az ország hagyományosan aprófalvas településeinek látványos lemaradása kulturális szempontból is (az ún. délnyugat–északkeleti tengely és a peremvidék); a délkelet-alföldi viszonylagos fejlettség az iskolázottság szempontjából.

Iskolázatlanság. Elemzésre választott másik iskolázottsági mutatónk az általános iskolát be nem fejezettek aránya a 14 évesnél idősebbek között. Ennek a mutatónak térbeli megoszlását 1. térképünkön mutatjuk be. A több mint 3000 települést — amely az 1980-as hivatalos helységnévtárban szerepelt — hat csoportba osztottuk aszerint, hogy az általános iskolát el nem végzettek aránya a lakosok között 40%-nál kevesebb, 40–45%, 45–48%, 48–51%, 51–55% vagy annál is több. A bemutatott térkép tanulmányozásához a következő szempontokat vetjük föl.

Az adatok szerint Budapesten a legkedvezőbb a helyzet. Budapest és a hozzá közvetlenül csatlakozó néhány település tartozik ebből a szempontból a legkevésbé iskolázatlan települések csoportjába.

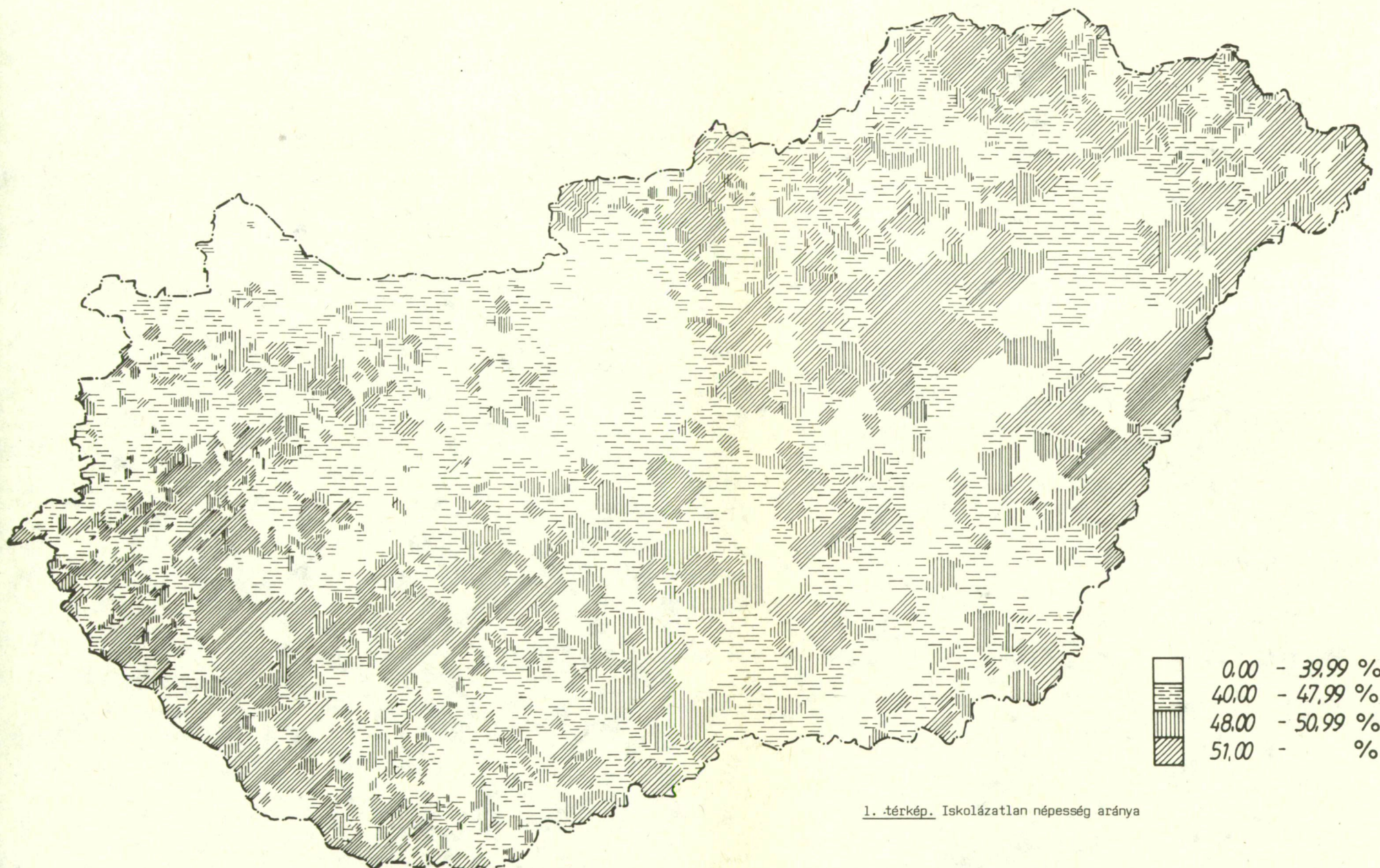
A 40% alatti végzetlenségi arány továbbá jellemző az ország Duna menti, északnyugati településeire, szinte összefüggő tengelyként (Komárom és Győr-Sopron megye északi települései). Ez a régió — az Észak-Dunántúl — egyébként is a legalacsonyabb iskolázatlansági arányokkal dicsekedhet.





Az imént már említett képzeletbeli tengely ezen a térképen is jól kivehető. Ennek az északnyugati–délkeleti tengelynek a mentében találjuk a legkevésbé iskolázatlannal rendelkező településeket. E képzeletbeli tengelytől északkeletre is, délnyugatra is látványosan rosszabb a helyzet.

A Dél-Dunántúlon Tolna és Baranya északi fele — nagyjából Pécs és környéke — kedvezőbb helyzetű; az észak-magyarországi régióban Miskolc és szűkebb környezetének helyzete mondható még viszonylag kedvezőbbnek. Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy a Délkelet-Alföld statisztikája ebből a szempontból mennyivel kedvezőbb képet mutat, mint az Alföld középső, illetve északi fele. Ez utóbbi részek — nagyjából Szolnok és Hajdú-Bihar megye települései — a számunkra vártnál sötétebb képet festenek.

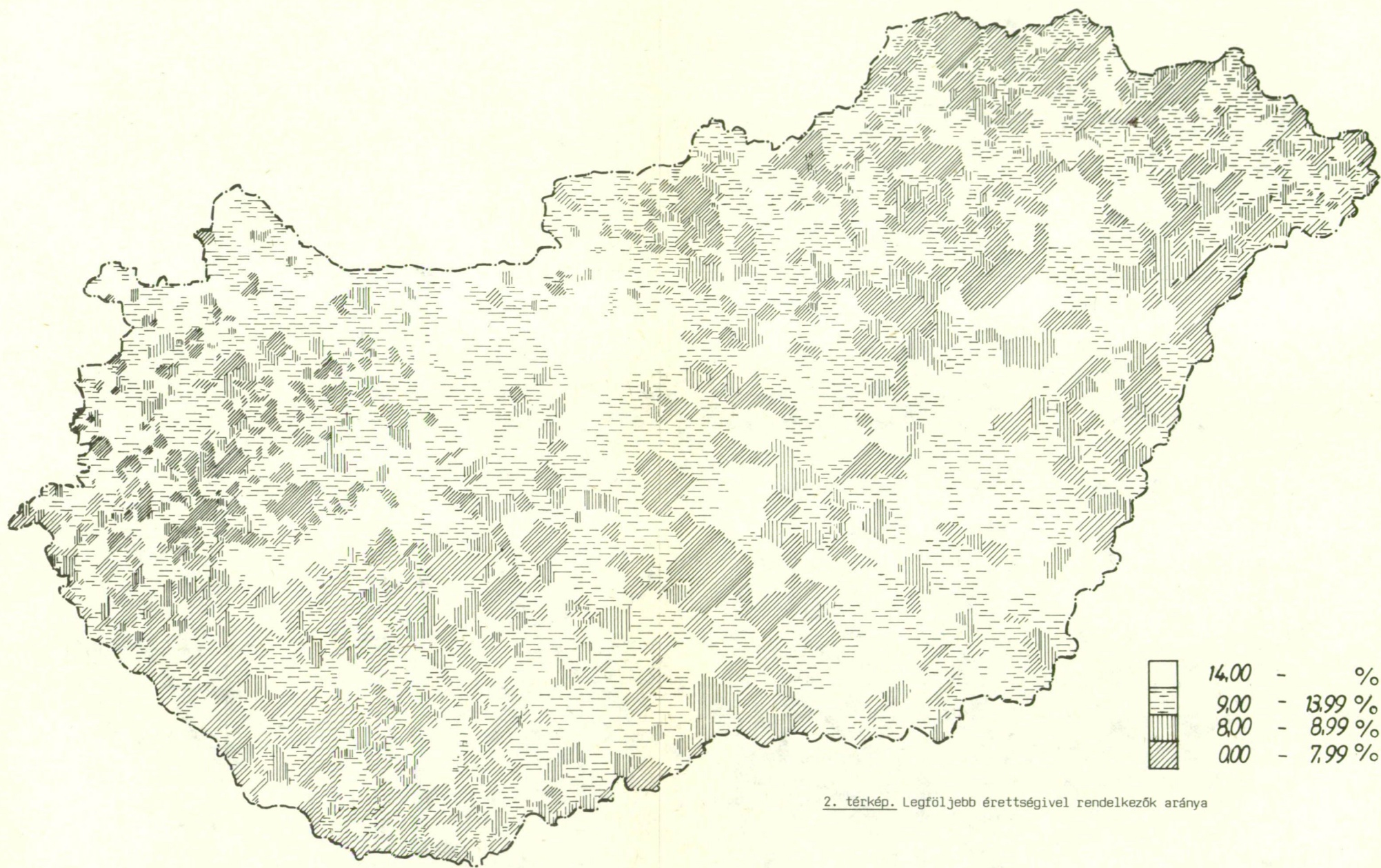
A Dél-Dunántúl aprófalvas településeinek, valamint a Cserehát településeinek súlyos állapota eddig is ismert volt. Föl kell azonban hívnunk a figyelmet a Szamos—Kraszna és az országhatár közt fekvő szatmári településekre, valamint a Délkelet-Alföld néhány olyan településére, amely a Körösök és az országhatár közé esik. Ez utóbbiak összefüggően kedvezőtlen képet mutatnak (a volt bihari részek).

Az iskolázatlanság térbeli megoszlását tanulmányozva összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy 1980-ban ennek kritikus területei az ország jól ismert ap-



	0.00 - 39.99 %
	40.00 - 47.99 %
	48.00 - 50.99 %
	51.00 - %

1. térkép. Iskolázatlan népesség aránya



2. térkép. Legfőbb érettségivel rendelkezők aránya

rófalvas térségei, emellett a szatmári falvak (a Szamos mente), az Alföld középső térségének nagy települései, valamint a Körösök és az országhatár közé eső települések összefüggő csoportja.

Középfokú végzettség. A 2. térkép a legfőljebb érettségivel rendelkezők arányát tünteti föl településenként a 18 évesnél idősebb lakosok között. A legfeljebb érettségivel rendelkezők tulajdonképpen az általános és középiskolát végzetteket foglalják magukba, akik azonban már nem tanultak felső fokon tovább. A legalább érettségivel rendelkezők csoportjába a középiskolát és felsőfokot végzetteket soroltuk be. (Erről térképet technikai okok miatt nem közlünk.) További statisztikai elemzéseink során úgy találtuk, hogy ez az utóbbi mutató az iskolázottság egyik legérzékenyebb indikátora (a másik az általános iskolát el nem végzettek aránya). Ahhoz azonban, hogy az iskolázatlanság térbeli megoszlásával vethessük egybe, jobbnak látszik az előző indikátort föltüntető térkép (legfeljebb érettségizettek). A térképen ismét hat osztályközt alkottunk aszerint, hogy adott település 18 évesnél idősebb lakosai között 0% érettségizett fordul elő, egészen a 11 és több %-os előfordulásig. A legfeljebb érettségizettek arányát az iskolázatlanok aránymegoszlásával egybevetve alapvető térbeli különbségeket nem találunk. Vannak azonban számottevő eltolódások, amelyeket a következőkben jellemezhetünk.

Az általános és középiskolát végzettek viszonylag magas aránya még jobban kiemeli az ország északnyugati településeinek kedvező helyzetét. Fölhívjuk a figyelmet arra, hogy az Űrség és a Hetés kistelepülései ezen az ábrázoláson mennyivel jobb képet mutatnak, mint az iskolázatlanok (viszonylag magas) arányát tekintve.

Heves és Szolnok megye északi részének települései ezen a térképen ugyancsak valamivel kedvezőbb "helyezést" értek el, mint az előző, iskolázatlansági arányok tekintetében. Feltűnő ugyanez a szatmári kistelepülések esetében is.

Bár a Dél-Dunántúl apró falvaiban is jobb helyzet mutatkozik az érettségizettek arányát tekintve ezen a területen, valamint Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár határ menti falvaiban az érettségizettek aránya nagyjából éppen olyan kedvezőtlen, mint amelyet az iskolázatlanok arányait szemlélve várni lehetett.

A főváros egyértelmű előnye pedig valamit csökkent más településekhez képest, ha az érettségizettek arányai alapján mérlegeljük. Ugyanakkor centrális helyezése, valamint a közvetlen csatlakozó néhány település ("sugaras megoszlás") változatlanul érvényes az érettségizettek arányait tekintve is.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a középfokú végzettség szempontjából legfejlettebb régiónak a fővároson és a csatlakozó néhány településen túl a Dunántúl északi régiója mutatkozik. E tekintetben a vártnál fejlettebb képet nyújt az Északi-középhegység lábánál, illetve a Felső-Tiszavidéken elhelyezkedő falvak, kis- és középvárosok sora. Az ország más térségeiben azonban a (legfeljebb) középfokú végzettség egyelőre még csak elszórtabban fordul elő.

Felsőfokú végzettség szempontjából különösen azok a térségek vannak elgondolkasztató helyzetben, ahol az érettségizettek arányát jobbnak találtuk, mint azt a — viszonylag magas — iskolázatlansági arányok alapján gondolhattuk volna.

A felsőfokú végzettségűek arányát tekintve is az ország két legkedvezőtlenebb helyzetű térsége a Délnyugat-Dunántúl, valamint Borsod-Abaúj-Zemplén legészakibb vidéke marad. Az összefüggően kedvezőtlen helyzetű településcsoportok azonban csökkennek. A Délnyugat-Dunántúlon az Ormánságra, valamint Lenti és vidékére korlátozódik; Borsod-Abaúj-Zemplénben pedig a volt encsi járás térségére. A harmadik kedvezőtlen térség a diplomások arányát tekintve (1,8%-nál kevesebb diplomás) a Mátra északi lejtőjén elhelyezkedő települések körzete.

Ugyanakkor néhány olyan térségben, amely az iskolázatlanok arányát tekintve országosan a legkedvezőtlenebbnek minősült, a felsőfokú végzettségűek arányát tekintve a kedvező, sőt legkedvezőbb csoportba került (2,3%-nál több diplomás a 18 évesnél idősebbek között). Két ilyen térséget emelnénk ki mint kirívó példát: az egyik a szatmári falvak, a másik a már említett volt bihari peremvidék esete. Mindkét térségben magas iskolázatlansági aránnyal magas és legmagasabb diplomás arány jár együtt!

Nem ennyire kirívóak, de azért figyelmet érdemelnek a Közép-Tisza vidékének kisvárosai és falvai, valamint Bács-Kiskun települései. Ezekben a térségekben ugyancsak viszonylag magasabb iskolázatlansági arány mellett viszonylag magas diplomás arányokat találtunk.

Kísérlet a vizsgálati eredmények értelmezésére

Mit jelentenek ezek az ellentmondások? Kétféleképpen értelmezhetjük őket. Az egyik értelmezés az, hogy a települések viszonylag sok iskolázatlan lakosságához néhány diplomás vezető és szakember társul; a viszonylag alacsony lakosságszám mellett ennyi diplomás már ellenkezőjére fordíthatja a képet. A másik értelmezés szerint ezek a diplomások értelemszerűen nem a települések lakosságának iskolázási törekvéseit jelenítik meg, hanem máshonnan

odakerült értelmiségieket. (Ezt látszik alátámasztani az a körülmény, hogy ugyanakkor az érettségizettek aránya nem mindenütt magas; nem mindenütt indokolja hát a települések belülről történő diplomás regrutációját.)

Akármelyik értelemezést fogadjuk is el, annyi kétségtelen, hogy a megjelölt körzetek szintén kritikus pontjai az iskolázottságnak. Ugyanis a helyi társadalmak egy sajátos torzultságára utalnak: arra a körülményre, hogy e társadalom iskolázottság szempontjából erősen polarizált. Ezzel szemben az Észak-Dunántúl már említett magasabb diplomás aránya, amely egyenesen magas érettségizett arányokkal, valamint alacsony iskolázatlansági aránnyal párosul, kiegyenlített, szerves iskolázottságra és ezen keresztül kulturális fejlődésre is utal.

Az iskolázottsági szerkezet említett torzulására röviden tanulmányozzuk az iskolázatlanok, illetve a diplomások arányváltozásának összefüggését néhány kiválasztott településcsoportban. [E településcsoportokról, illetve kiválasztásuk kritériumairól részletesebben írunk másutt (vö. Forray—Kozma, 1986.).]

Az elemzés során 193 olyan települést találtunk, amelyben valamennyi közoktatási intézménytípus megtalálható. Ebben a településcsoportban az iskolázatlanság és a diplomások arányszáma között igen erős összefüggést találtunk ($r = -0,83$). Ennek alapján elmondhattuk, hogy mennél alacsonyabb az iskolázatlanok aránya, annál magasabb a településen a diplomásokkal való el látottság; és hogy ez az összefüggés igen erős. Mindez megegyezik azzal, amit a köznapis gondolkodás is elfogad.

1376 olyan települést találtunk, amelyben általános iskola mellett óvoda is működött. A diplomások és az iskolázatlanok aránya itt is jól megfelelt egymásnak, bár ez az összefüggés távolról sem volt olyan erős, mint az imént idézett ($r = -0,45$). Mindenesetre azonban ennek alapján is statisztikai biztonsággal állíthatjuk, hogy a kevesebb iskolázatlanság általában több diplomással jár a településen együtt, és fordítva.

383 településünkön a közoktatási intézménytípusok közül az óvodát és az (önállóan, illetve tagiskolaként működő) alsó tagozatot találtuk meg. További 706 településen viszont semmiféle közoktatási intézményt nem találtunk. E két településcsoportban az iskolázatlanok, illetve a diplomások aránya csak egészen gyöngén szignifikáns, szigorúbb szignifikanciaszinteknek már nem felel meg ($r = 0,29-0,30$). Ez tehát annyit tesz, hogy e két településcsoportban nem, illetve csak gyöngén és bizonytalanul függ össze az iskolázatlanok aránya és a diplomásoké. E két mutató ezekben a helyi társadalmakban lényegében egymástól függetlenül alakul.

Végül 252 olyan települést is találtunk, amelyekben óvoda sincs, csupán az általános iskola alsó tagozata működik. E településeken — amelyek egyéb szempontból is a legkedvezőtlenebb szintre csúsztak vissza — semmiféle összefüggést nem találtunk a közt, hogy iskolázatlan-e a lakosság, vagy hogy vannak-e ott diplomás értelmiségiek. Ezeken a településeken a helyi társadalom iskolázottsága egyértelműen torzult szerkezetű.

Összefoglalóan azt mondhatjuk tehát, hogy mindössze 183 olyan település van az országban, amelyre egyértelműen igaz az a közkeletű állítás, hogy ahol több az iskolázatlan, ott kevesebb értelmiségi fordul elő. Ezek a városaink. A további 1400 nagyobb községgel, falusi településsel együtt a magyar településhálózat állományának számszerűen nem egészen a felét alkotják. Igaz, hogy a településrendszerünknek ebben a felében a lakosság több mint kétharmada lakik; és itt is érvényes — bár tágabb határok között — az iménti összefüggés. Másfelől viszont a településhálózat másik felét kitevő településcsoportban ilyen összefüggés csak egészen halványan látszik, vagy egyáltalán nincs is. A lakosság mintegy harmada tehát olyan helyi társadalmak tagja, amelyeknek az iskolázottsága 1980-ban már súlyosan torzult szerkezetű (Kozma, 1985.).

Összegezés

Az iskolázottságot statisztikailag befolyásoló területi-társadalmi tényezők (migráció, korszerkezet, ellátottság, foglalkozási szerkezet) a nyolcvanas években már nem érvényesek változatlanul az ország teljes településhálózatában. Ehelyett a településrendszer meglehetősen határozottan két részre bomlik. A dinamikusan fejlődő településeken — az ország mintegy felében, a népesség csaknem kétharmadában — kiemelt szerepet játszik az átlagos iskolázottság alakulásában az érettségizettek egyre növekvő száma, a foglalkoztatottságon belül a mezőgazdaság fokozatos visszaszorulása, illetve a terciér szektor térhódítása; valamint a fiatalabb korosztályok létszámának ingadozása. Ezzel szemben a települések szám szerint másik felében — a népesség mintegy egyharmadára vonatkozólag — az átlagos iskolai végzettséget az iskolázatlanság még mindig magas arányszámai, a mezőgazdasági foglalkoztatottság, az idősebb népesség magas aránya, illetve a közintézményekkel való el-látatlanság befolyásolja.

A települések e második csoportjában a népesség nemcsak hiányosan iskolázott, hanem a helyi társadalom iskolázottságának szerkezetében az elmúlt

évtizedben jellegzetes torzulás is bekövetkezett. Ez a torzulás úgy jellemezhető, hogy viszonylag jelentős iskolázottságbeli hiány ellenére átlagos mértékű középfokú végzettség is mérhető statisztikailag; még feltűnőbb azonban sok helyütt az iskolázatlanok, illetve a diplomások magas aránya.

Az iskolázatlanság fehér foltjai mellett ezt a körülményt — egy kiegyenlítettlen iskolázottsági szerkezetet, amely sok iskolázatlannal, ugyanakkor viszonylag nagyarányú diplomás csoporttal rendelkezik — tartjuk az iskolázottságbeli területi egyenlőtlenségek fontos jellemzőjének Magyarországon a nyolcvanas években.

I R O D A L O M

Beers, J. S.—Reardon, F. J.: Achievement and attitudinal changes associated with school district reorganisation. (Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association), Chicago, 1974.

Benedek András—Forray R. Katalin—Kozma Tamás: A társadalmi-gazdasági feltételrendszer településstrukturális különbségei és az oktatás. (Tervezéshez Kapcsolódó Kutatások, 78.) Oktatókutató Intézet, 1983.

Benedek András—Semjén András: Információs bázis az oktatástervezés szolgáltatásban. In: Oktatóökológia. Szerk.: Forray—Kozma, OKI, 1986.

Coleman, J. S.: School desegregation and loss of whites from large central-city school districts. (Paper presented to the United States Commission on Civil Rights.) Washington, 1975.

Coleman, J. S.: Private schools, public school, and the public interest. The Public Interest, 1981. No. 64., 19–30.

Deák Zsuzsa és mtsai: A középfokú intézményhálózat fejlesztésének feltételei. (Tervezéshez Kapcsolódó Kutatások, 82.) Oktatókutató Intézet, 1984.

Forray R. Katalin: A szociálökológiai oktatáskutatásról. Magyar Pedagógia, 1983/4. sz. 12–24.

Forray R. Katalin: Iskolázási magatartások Komárom megyében. In: Oktatóökológia. Szerk.: Forray—Kozma, OKI, 1986.

Forray R. Katalin: Fővárosunk és középiskolái. (Tervezéshez Kapcsolódó Kutatások, 72.) Oktatókutató Intézet, 1983.

Forray R. Katalin: Az iskoláztatás alakulása és a társadalmi-területi folyamatok Komáromban. (Tervezéshez Kapcsolódó Kutatások, 88.) Oktatókutató Intézet, 1984.

Forray R. Katalin—Kozma Tamás (szerk.): Oktatóökológia. Oktatókutató Intézet, 1986.

Forray R. Katalin—Kozma Tamás: Az iskolázottság területi egyenlenségei Magyarországon. (Munkaközi beszámoló.) Oktatókutató Intézet dok., 1986.

Kálmán Endre (szerk.): Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok. Tankönyvkiadó, 1973.

- Kovács Lajos—Kozma Tamás: A középfokú oktatási intézmények integrációjának területi tervezhetősége. Pedagógiai Szemle, 1983/2. sz. 107—117.
- Kovács Lajos—Kozma Tamás: Középfokú szakképzés és területi tervezés. Közgazdasági Szemle, 1984/4. sz. 421—429.
- Kozma Tamás: Az oktatás távlati fejlesztésének eltérő területi feltételei. Közgazdasági Szemle, 1980/12. sz. 1422—1437.
- Kozma Tamás: Ágazati érdek és helyi társadalom. In: Böhm A.—Pál L. szerk.: Helyi társadalom III. Társadalomtudományi Intézet 1985, 153—174.
- Kozma Tamás: Az iskolarendszer fejlesztési stratégiája. Szociológia, 1982/1. sz. 95—108.
- Kozma Tamás—Schwertner János: Művelődésünk térképen. Élet és Tudomány, 1986/12. sz.
- Nagy József: A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése. Kossuth, 1972.
- Nagy Mária: Az általános iskolás intézményhálózat kialakulása Komárom megyében. (Tervezéshez Kapcsolódó Kutatások, 83.) Oktatáskutató Intézet, 1984.
- Répássy Helga—Vámos Dóra: A szellemi potenciál területi kiegyenlítődésének lehetőségei. Területi Statisztika, 1985/6. sz. 597—610.

MERRE TART A TANTERVELMÉLET?

Új nemzetközi áttekintések

Az utóbbi években két nagyszabású külföldi összefoglalás tárgyalta a tantervek elméletének legújabb változásait, irányait, fejlődésének jellemző vonásait. Az egyik — Handbuch der Curriculumforschung — hatalmas, több mint 900 oldalas kötet, az NSZK-ban és Svájcban jelent meg, 1983-ban a Beltz kiadónál, neves szakemberek szerkesztésében (akik közül talán Karl Frey a legismertebb nálunk). Ez a csaknem hetven szerző közreműködésével készült munka — egy korábbi, hasonló jellegű kézikönyv folytatásaként — a tantervelméletnek a hetvenes években elért kutatási eredményeit vizsgálja. A másik nagy nemzetközi vállalkozás, a Pergamon kiadó gondozásában 1985-ben megjelent tízkötetes The International Encyclopedia of Education, nem tantervelméleti mű ugyan, de félszáz címszó elemzi benne a "curriculum" kérdéseit. Főszerkesztői a svéd Torsten Husén és az angol T. Neville Postlethwaite (aki jelenleg a hamburgi egyetem Összehasonlító Pedagógiai Tanszékének a vezetője). Mindketten a neveléstudomány internacionáléjának irányítói közé tartoznak, több munkájuk magyarul is olvasható.

Ez a dolgozat arra vállalkozik, hogy kiemelje és egybevesse ennek a két széles körű, objektív nemzetközi összehasonlítás igényével fellépő rendszerezésnek a legjellemzőbb vonásait. Ebből remélhetőleg többféle haszon is származhat. Egyrészt tanulságos lehet megnézni, vajon hogyan látják a tantervelmélet jelenét és jövőjét? Ez a diszciplína ugyanis az ötvenes-hatvanas években gyors karriert futott be, főként mivel akkoriban sokan a tantervi reformok irányítását s ezzel — közvetve — az "oktatás világválságából" való kilábolás segítségét várták tőle. Nem felelve azonban meg természetesen ezeknek a reményeknek, a hetvenes években — legalábbis néhány vezető irányzata — már-már "haldokolni" kezdett (ez Schwab nevezetes, a veszélyt először jelző tanulmányának a megállapítása).¹ Vajon a kötetek szerint túljutott-e a tantervelmélet a mélypontra, s képes-e megújulásra? Vajon a világ sok ré-

szébből közreműködő szerzők milyen új iskolákat, koncepciókat, irányzatokat emelnek ki, milyen vitákat, konfrontációkat tartanak lényegesnek?

Az egybevetés azonban nemcsak az elméleti kitekintés és az ebből remélhető tisztábban látás miatt lehet tanulságos, hanem gyakorlati, szinte prakticista szempontból is. Ma már alig találunk olyan, az oktatásügyünk feladataival foglalkozó igényes elemzést, amely ne hangsúlyozná az iskolák munkájának "tartalmi-minőségi megújítását", s ezzel összefüggésben ne sürgetné az ezt szolgáló új típusú tantervi reformot, valamint ennek tantervelméleti megalapozását.² Jogos tehát a kérdés, merre tart a tantervi reformok elmélete és a tantervfejlesztés gyakorlata szerte a világon? Mit tanulhatunk az újabb eredményekből, mire kell vigyáznunk, mit kellene elkerülnünk? A két kötet segíthet bennünket abban is, hogy megtalálhassuk a válaszokat ezekre a kérdésekre.

Tantervelméleti témák és irodalom

Előljáróban meg kell említenünk, hogy a tantervekkel foglalkozó szakirodalomnak valósággal elkápráztató gazdagságával találkozunk ezekben a munkákban. Teljesebb képet — jellege, funkciója miatt — a Kézikönyv nyújt. Közel hetven tanulmány-igényű és értékű fejezetének mindegyike hatalmas mennyiségű irodalmat dolgoz fel, s az adott témához kapcsolódó művek bibliográfiájának imponáló — sok esetben több száz tételből álló — felsorolását tartalmazza. Ebből a szempontból tehát nyoma sincs semmiféle válságnak. A tantervi irodalom olyan óriási, a különböző folyóiratok, a kis és nagy kiadók önálló és gyűjteményes kötetei, a tudományos intézetek, a felsőoktatási intézmények kiadványai olyan mennyiségben ontják az információkat, hogy már pusztán figyelemmel kísérésüket — nem is szólva feldolgozásukról — sem lehet többé megoldani a hagyományos eszközökkel és módszerekkel. Talán ezért is találkozunk többször a panasszal, hogy ez a roppant nagy irodalom nem elég "kumulatív". Az elemzések ugyanis gyakorta nem épülnek eléggé egymásra, párhuzamo-

¹Schwab, J. J.: The Practical: A Language for Curriculum. National Education Association. Washington. 1970. 1.: "The field of curriculum is moribund".

²Elsősorban Báthory Zoltán, Gázsó Ferenc, Loránd Ferenc, Nagy József, Mihály Ottó, Szabenyi Péter és Vajó Péter tantervfejlesztéssel foglalkozó írásaira utalunk. A hazai fejlődés új vonásait elemzi Báthory Zoltán: Decentralization issues in the introduction of new curriculum: the case of Hungary. Prospects, No. 1. 1986. 33–47.

san futnak, s — eltekintve néhány tucat sokszor idézett alapműtől — már ismert igazságokat "fedeznek fel", sőt, egyesek esetleg másutt megkapott vagy megcáfolt koncepciókra, kudarcot vallott gyakorlatokra esküsznek.

Feltűnő továbbá, hogy a két kiadvány milyen közel áll egymáshoz mind a kiemelt témákat, mind azok rendszerét, sőt tárgyalását és értékelését illetően is. Fő tartalmi csomópontjaik: a tantervelmélet (curriculum-teória) és tudományközi kapcsolatai; ennek alkalmazása a képzés egyes területeire (például tantárgyakra, iskolatípusokra, -fokokra, felnőttoktatásra, pályára nevelésre, ifjúsáspolitikára); a tanterv és az intézményes tanítási-tanulási folyamat összefüggése (például a tantervi folyamatok tervezése, szervezése, értékelése, döntési rendszere, a tanulási eredmények tantervi megalapozását befolyásoló tényezők — többek között az oktatási törvények, a tantervi dokumentumok, a vizsgák, az óratervek, a tankönyvek, a pedagógus személyisége, az iskolai szervezet, az adminisztráció, a "mindennapi tudás"). Különösen sokoldalúan elemzik a tantervfejlesztést, ennek különböző — központi, területi, intézményi — szintjeit, a tantervi reformok és változások folyamatát, ennek politikai kérdéseit, a legitimitást (a tantervek elfogadását és igazolását), az innovációt, a célelemzést, valamint a tantervi kutatások stratégiát, módszereit, szerepüket a tantervek és az oktatási rendszerek fejlesztésében. Mindkét munka áttekintést ad egyes országok, régiók tantervi kutatásairól, tantervfejlesztéséről, annak történetéről is. Főképpen az angol-szász országok, mindenekelőtt az USA, továbbá az NSZK tapasztalatai állnak az előtérben. A Kézikönyv azonban például teret ad az NDK-nak és Jugoszláviának, az Enciklopédiában pedig egy címszó felvillantja a szocialista országok tanterveinek a történetét, s a több mint másfélszáz ország iskolarendszerét bemutató fejezetek csaknem teljes, világméretű perspektívát kínálnak a közoktatás tanterveiről is.³

A tantervelmélet új útjai

A kötetek tanúsága szerint — s ez egybevág más forrásokból szerzett ismereteinkkel⁴ — a tantervelmélet fejlődését napjainkban két fő tendencia

³Az Encyclopedia of Education-ban a szocialista országok tanterveinek történetével foglalkozó szócikket Ballér Endre, a magyar iskolarendszert bemutató ismertetést Báthory Zoltán írta.

⁴Vö. Ballér Endre: A triviumtól a curriculumig (A tantervelmélet fejlődése). Bevezetés A tantervelmélet kialakulása és fejlődése — Válogatás Nagy-Britannia, az NSZK és az USA tantervelméleti irodalmából — című kötetben. A tantervelmélet forrásai 5. OPI, 1985. 5—15.

jellemzi. Az egyik gyakorlati irányultságú, s az intézményes tantervfejlesztéshez kapcsolódik. A másik — az előzővel szoros kölcsönhatásban — áttörve a pedagógiai diszciplínák határait, és a korábban domináns normatív szempontot, a komplexen vizsgált valósággal szembesítve — új elméleti rendszert kíván létrehozni. Ebbe beépíti — többek között — a rendszerelmélet, a szervezés- és vezetéstudomány, a szociológia, a nevelésfilozófia, az oktatásgazdaságtan, a pszichológia, a politológia s az iskolai oktatás tartalmát befolyásoló szaktudományok legújabb eredményeit.

Mindezek természetesen jelentős mértékben befolyásolják a tantervelmélet tartalmának a változását. Az "aranykor" idejében elért eredmények közül leginkább a folyamatot középpontba állító "curriculum-szemlélet" és a tantervi értékelés élte túl az idők viharait, beépülve az újabb irányzatokba. A tantervelmélet "technokrata" modelljét, az ún. "Tyler-rationálét", a taxonómiákon alapuló, szinte gépszerű pontossággal ("engineering!") irányított, többszörös visszacsatolásokkal átszőtt fejlesztési rendszert viszont alaposan megtépázták az utóbbi évtized tapasztalatai és kutatásai.

Kitűnően mutatott rá a probléma gyökerére Schwab az említett úttörő tanulmányában, hangsúlyozva, hogy a doktrinér általános elvek, modellek, taxonómiák nem is alkalmasak a valóságos tantervi folyamatoknak az irányítására. Érdemes idéznünk egyik jellemző megállapítását:

"Az elmélet anyaga a valóságos dolgok elvont vagy idealizált tükröződése. De a gyakorlatban megvalósuló tanterv valóságos dolgokhoz kapcsolódik; valóságos tettekhez, valóságos tanárokhoz, valóságos gyermekekhez, olyan dolgokhoz, amelyek gazdagabbak elméleti tükröződésüknél és el is térnek attól. A tantervelmélet rosszul viszonyul ehhez a valósághoz, ha csupán az elmélet másának tekinti azt. Ha tehát az elméletet jól fel akarjuk használni a tantervi gyakorlatban, ki kell azt egészítenünk. Az elmélet alkalmazásának a művészetére ("arts") van szükség: először fel kell tárnunk az ellentmondásokat a valóságos dolgok és elméleti tükröződésük között; másodszer ezek fényében az alkalmazás folyamatában módosítani kell az elméletet; harmadszor olyan eljárásokat kell kidolgozni, amelyek segítségével figyelembe vehetjük a valóságnak azokat a sokféle összefüggéseit, amelyekkel az elmélet nem foglalkozik."⁵

A tantervelmélet újabb útjai tulajdonképpen ezt a gyakorlati irányt követik. Az Enciklopédia a tantervelmélet öt fő változatát mutatja be, s jel-

⁵Schwab, J. J.: i. m. 27.

lemző, hogy mindegyik valamilyen módon a tantervek fejlesztéséhez kapcsolódik. Ezek a következők:⁶

1. A fejlesztési koncepció modelljei ("Conceptual Models of Curriculum"). Ezek a tantervi tervezés és reform elméleti megalapozására törekednek, megfelelő irányítást, vonatkoztatási rendszert ("referential, guiding system") kínálva a különböző szinteken kialakuló interakciók és döntések számára.

2. A tantervi legitimáció elméletei ("Theories of Curriculum Legitimation"). A tantervek elméleti és gyakorlati igazolása azért vált fontossá, mert a korábban elfogadott elvek, normák mind a célok, mind a tartalom, mind a fejlesztés és az alkalmazás eljárásai terén kérdésessé váltak. A legitimáció kiindulópontja tehát a meglévő állapotok kritikája. Az ebből kinövő új koncepció és praxis elfogadtatásának többféle útja lehet. Ezt szolgálhatja például a célok, a tartalmak és az eszközök belső koherenciájának a megteremtése vagy a döntési folyamatok demokratizálása és az azokat meghatározó hatalmi, politikai érdekek szembesítése, egyeztetése, vagy az iskolai gyakorlatban realizálódó tanterv középpontba állítása. Különösen nagy figyelmet fordít erre a témára a Kézikönyv, amelyet — egyes nyugatnémet filozófiai és szociológiai iskolák hatására — az egyik kiemelt kutatási területnek tekint.

3. A tantervi folyamat elméletei ("Process Theories of Curriculum"). Ma már nemcsak arról van szó, hogy a tantervelmélet fogja át a tantervfejlesztés egész folyamatát, hanem elsősorban arról, hogy ezt a különböző tényezők együttműködéseként, kölcsönhatásaként kell vizsgálni. A fő kérdés a tanterv gyakorlati megvalósulása, mégpedig legalább két szinten: egyrészt a pedagógusok tevékenységében, másrészt a tanulók tanulásában és tudásában. A tantervelméletnek azt kell elemezni, milyen tényezők alakítják ezt a folyamatot, s mitől függ ennek az eredményessége, hatékonysága.

4. Strukturális tantervelméletek ("Structural Curriculum Theories"). Jellemző vonásuk a klasszikus témának, a tananyag kiválasztását és elrendezését meghatározó elveknek, tényezőknek új összefüggéseket feltáró vizsgálata. Előtérbe kerültek a társadalmi gyakorlatnak, az emberi tevékenységeknek, a különböző élethelyzeteknek, a társadalmi és kulturális környezetnek, a tényleges döntéseket meghatározó erőknek az elemzésével foglalkozó kutatások és koncepciók. Továbbra is jelentős téma a tudományok fejlődésének és a tantervek szempontjából történő — többek között ismeretelméleti (episztemológiai) — analízise. Tovább gazdagodtak a tantervi integráció melletti érvek, különösen a tanulók világnépe, motivációjára, aktivitására gyakorolt ked-

⁶Encyclopedia of Education, II. kötet, 1265—1272.

vező hatását illetően. Ugyanakkor több újabb kutatás hívja fel a figyelmet az egyes tudományok sajátos rendszerének a tiszteletben tartására a tananyag szelekciója és organizációja során.

5. A tanterv megvalósulásának az elméletei ("Theories of Curriculum Implementation"). Ezek a tantervek "létezési módjával", az intézményeknek, a pedagógusoknak, a tanulóknak és más nevelési tényezőknek a tantervi változások folyamatában történő tevékenységével, együttműködésével foglalkoznak elsősorban. Egyik fő témájuk a tanterv adaptációja. Ezen azt a minőséget kell értenünk, "amely lehetővé teszi a pedagógusoknak azt, hogy a tanterven belül saját stílusuk szerint tevékenykedhessenek, s minden tanulót önálló embernek tekinthessenek".⁷ Ezek a kutatások olyan kérdésekre összpontosítanak, mint a tantervi döntések tartalma és rendszere, a helyi tantervek viszonya a központi célokhoz, érvényességük, megbízhatóságuk (validity, fidelity), vagy arra, hogy milyen tudás, "tantervi kompetencia, potenciál" szükséges az eredményes helyi tantervfejlesztéshez.

A tantervelméletnek a gyakorlat felé fordulása jelentősen átalakította az olyan "klasszikus" témák tartalmát is, mint a célrendszer. Előtérbe került a "heurisztikus célok" kidolgozása, amelyeknél a folyamat, s nem csupán az eredmény a fontos, s amelyek nem diktálják, hanem inspirálják a helyi tantervfejlesztés céljait. A pontosított célok sokak szerint nem kívánatosak, mert háttérbe szorítják a folyamat történéseit, korlátozzák a tanárok szabadságát, s rendszerint a kevésbé fontos — könnyebben mérhető — célokat részesítik előnyben. A célok — idézi a Kézikönyv Gagné megállapítását — "főként a kommunikációt szolgálják... az oktatástervező és a tantervkészítő, a tantervkészítő és a tanár, a tanár és a tanuló, valamint a tanár, az igazgató és a szülők között".⁸

A taxonómiák változatlanul napjaink tantervelméletének is az egyik fő vonulatát alkotják. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nem történt ezen a téren is jelentős változás. Nagyobb figyelmet fordítanak például a tartalmi taxonómiákra, s erőteljesebben érvényesül a taxonómiáknak mérést, tervezést, s az ezzel kapcsolatos kutatásokat szolgáló funkciója. A hetvenes években már alig találkozunk az elméletalkotás igényével, vagy ha mégis, akkor a TEO (Taxonomy of Educational Objectives, azaz Bloomnak és munkatársainak az ötvenes években kialakított teóriája) kritikája nyomán az összetet-

⁷Encyclopedia of Education, II. kötet, 1135.

⁸Handbuch der Curriculumforschung, 614.

tebb, többdimenziós rendszerek kidolgozása terén történtek igazán figyelemre méltó kezdeményezések.⁹

A tantervelméleti kutatásokat — az említett koncepcionális változásokkal összhangban — főként az iskolai tanítási-tanulási folyamat elemzésével kapcsolják össze. Ez jelentősen gazdagítja a metodikai eszköztárat. A Kézikönyv például a leggyakrabban használt módszerek között kiemeli a résztvevő megfigyelést, a nyílt — nem standardizált — interjút, az esettanulmányokat, az innovációt nyomon kísérő akciókutatásokat. Érdekes eredmények születtek a Delphi-módszer alkalmazásával is. A többfordulós kérdőíves interjúk segítségével a célok és a tartalmak közötti összefüggésekre vonatkozó véleményeket és elvárásokat gyűjtötték össze és rendszerezték. Az empirikus jellegű kutatásokhoz képest viszonylag háttérbe szorultak az alapkutatások. Közülük különösen tanulságosak azok, amelyeket a különböző tudományterületek eredményeivel gazdagított komplexitás jellemez. Jelentős hatást gyakorolt például a tantervelméleti kutatásokra is Habermas koncepciója a kommunikatív tevékenységről.¹⁰ Jellemző vonás a teoretikus és az empirikus kutatások összekapcsolása is. Ilyenek a Kézikönyvben többször is tárgyalt "didaktikai struktúra-rács" ("didaktisches Strukturgitter") alkalmazásával végzett elemzések. Ezek a vizsgált terület tartalmi rendszerét vetik egybe ennek az iskolai és a társadalmi nevelés-oktatás terén érvényesülő funkcióival.

Tantervelmélet és tantervfejlesztés

A tantervelmélet számára a tantervfejlesztés ugyanaz, mint a gyakorlat az elmélet számára. Ez adja tapasztalati bázisát, célját, ugyanakkor a legfontosabb kontrollja, igazi próbaköve. Kölcsönhatás áll itt fenn. Minél mélyebbre hatol az elmélet a tantervfejlesztés folyamatába, annál inkább gazdagítja, megújítja önmagát, ugyanakkor annál hatékonyabbá teheti a tantervi változtatásokat.

Az újabb tantervelméleti kutatások — felhasználva és tovább építve egyes korábbi eredményeket (például az amerikai Goodlad rendszerét) — a tantervfejlesztést többszintű döntési folyamatként vizsgálják. Akármelyik szintről is van szó (központi, területi, intézményi, pedagógusközösségi, tanári,

⁹A "Handbuch" taxonómiával foglalkozó fejezete magyarul is hozzáférhető A tantervelmélet kialakulása és fejlődése című kötetben. I. m. 91–123.

¹⁰Habermas: Die Theorie des Kommunikativen Handelns I–II. 1981. Suhrkamp. Vö. Papp Zsolt: Cselekvéseméleti szintkísérlet: a racionalitástól a kommunikatív racionalitásig. Szociológia, 1984–85. 1–2. sz. 69–98.

tanulói, szülői), a döntések nemcsak pedagógiai tartalmúak, hanem politikai jellegűek is. Az Enciklopédia külön szócikkekben tárgyalja a tantervfejlesztés politikai összefüggéseit (curriculum policy, curriculum politics). Ennek fő kérdései: kik uralják vagy befolyásolják a tantervi döntéseket; milyen osztály- és hatalmi viszonyok, erők, érdekek, elvek szolgálatában történnek ezek a döntések; hol, milyen szinten kerül sor az igaz, a valóban érdemi döntésekre, s milyen helye, szerepe van ezekben az intézményeknek, a pedagógusoknak és az iskolai környezet nevelési tényezőinek? A tantervi reform ugyanis — mutat rá az Enciklopédia — társadalmi, politikai folyamat. "Ahhoz, hogy megváltoztassuk a tantervet, a társadalom szövetében is módosításra van szükség."¹¹

Mindkét munka nagy teret szentel a tantervfejlesztés demokratikus útjának. Ennek alapja az egyes intézményekben folyó, a különböző nevelési tényezők aktív, kezdeményező, permanens, alkotó tantervi innovációja. "A tanterveket azoknak kell kialakítaniuk, akik az oktatás során használják azokat... A tanárok dolgozzák ki a saját tanterveiket" — olvashatjuk az Enciklopédiában.¹² Ezért is kap mindkét kötetben nagy figyelmet az iskolai tantervfejlesztés (school-based curriculum development; schulnahe Curriculum-Entwicklung). Ez számos nyugati országban valóságos mozgalommá vált a hetvenes években, mintegy a központilag előállított tantervek és tantervi "csomagok" egyszerű átvételével szemben. Lényege az, hogy "a tantervi döntések feletti hatalom és ellenőrzés az iskolán belül, az iskola közösségének a kezében van".¹³ A kutatások ennek számos előnyére mutatnak rá. Kiemelik például, hogy fokozódik a tanárok érdekeltsége, növekedhet a felelősségtudatuk, több lehetőség nyílik a tanulók és az adott körülmények figyelembevételére, jobban kialakulhat és érvényesülhet az iskolák egyéni arculata és a pedagógusok egyénisége. Mindez jelentősen gazdagíthatja a tantervet, demokratikusabb, folyamatosabb, zökkenőmentesebb lehet a fejlesztés.

Ugyanakkor mindennek számos feltétele van, s a pedagógusok közreműködése önmagában még nem elegendő. Nélkülözhetetlen például, hogy az iskoláknak valóban legyen önállóságuk, döntési jogkörük, tényleges hatalmuk. A helyi tantervfejlesztés továbbá komoly követelményeket állít az iskolák, a tanárok elé. Nemcsak abban az értelemben, hogy több időre, energiára, jobb anyagi és tárgyi feltételekre van szükség, hanem abból a szempontból is, hogy ki kell

¹¹Encyclopedia of Education, II. kötet, 1172.

¹²Uo. 1250., 1253.

¹³Uo. 1157.

alakítani a tanárok tantervi kompetenciáját. Ebbe éppúgy beletartoznak a tantervfejlesztéssel kapcsolatos döntéseket megalapozó szakmai, pedagógiai ismeretek, mint a döntések realizálását szolgáló tudás- és oktatástechnológiai, technikai jártasságok, készségek. Épp ezért is van rendkívül nagy jelentősége az iskolai tantervi innováció központi és területi támogatásának (például változatok, alternatív anyagok kidolgozása, segédeszközök biztosítása, tanácsadás).

Mindezek figyelembevételével talán könnyebben érthető, hogy a helyi tantervfejlesztéssel kapcsolatban meglehetősen sok a probléma. Számos vizsgálat mutatta ki például, hogy nem kívánatos mértékben nőtt az iskolák közötti különbség. Több helyen csökkent az oktatás színvonala, fokozódott a tanárok túlterhelése. Sokféle konfliktus keletkezett az iskolákban és az intézmények között. Az egyes pedagógusok mozgástere esetleg egyáltalában nem lett szélesebb, mert az önállóság megakadt a vezetés szintjén. Nem is csodálhatjuk, hogy a tanárok közül sokan nem nagyon akarták ezt a szabadságot (egyres kutatások szerint például az NSZK-ban ezek aránya megközelítette a 80%-ot).

A helyi önállóságnak a szükséges feltételek nélküli erőltetése tehát kifejezetten káros lehet. Felmerülhet a kérdés, hogy akkor miért találkozhatunk több nyugati országban is ezzel a gyakorlattal? A válaszhoz hozzásegíthet bennünket az Enciklopédia "Legitimáció az oktatáspolitikában" című cikke. A tőkés állam — olvashatjuk itt — vissza akarja szerezni befolyását az oktatásügyre, többek között azért is, hogy annak súlyos problémáit megoldhassa. Ehhez azonban hiányoznak a feltételek. Ezért az állam csökkenő hatalmát a legitimáció különböző "kompenzációs stratégiáival" próbálja ellensúlyozni. Ezek között, a törvényhozás, a közvetlen beavatkozás, a szakértők bevonása mellett nagy szerepet játszik a demokratizálás, az érdekeltek aktív részvételének a szorgalmazása, bátorítása az oktatáspolitikában — így a tantervi reform — kidolgozásában és megvalósításában.¹⁴

A kötetekből az a kép bontakozik ki, hogy a hetvenes évek második felétől a tantervfejlesztésben sajátos szintézis van kialakulóban, elválaszthatatlanul a gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális változásoktól. A demokratikus, az intézmények önállóságára, a folyamatos innovációra építő reformra való törekvés összekapcsolódik a központosítás erősödésével, az állami és a regionális irányítás befolyásának, aktivitásának a megélénkülésével.

¹⁴Encyclopedia of Education, V. kötet, 2995—96. Vö. Hans Weiler: Educational Policy as compensatory legitimation. Journal of Curriculum Studies, 1983. 15., 125—142.

A centralizáció legfontosabb csatornái és eszközei a törvények, a rendeletek, az irányelvek, az alapvető, közös törzsanyag körvonalazása, a kutatás-fejlesztés-elterjesztés stratégia alkalmazása, a központi vizsgarendszer, a pénzbeli támogatás. Az is megfigyelhető, hogy csökken az ellentét és a feszültség a korábban egymással mereven szemben álló pólusok, így például a központi és a helyi, a formális és az informális, az előírt és a szabad, a tervszerű és a spontán, "rendszeretlen növekedésű" tantervfejlesztés, a "zárt" és a "nyílt" (a többnyire kívülről meghatározott célok és tartalom helyett a folyamatra összpontosító) tantervek között. A tantervi döntések fölötti tényleges kontroll mozgása kétirányú. A decentralizált iskolarendszerű országokban inkább a központi vagy területi hatások erősödése a jellemző (például Nagy-Britanniában vagy az USA-ban). A centralizált oktatáspolitikát folytató országokban viszont a korábbinál több lehetőség nyílik a központilag megállapított törzsanyagok, követelmények, irányelvek helyi adaptálására, folyamatos fejlesztésére (például Svédországban vagy Franciaországban).¹⁵ Mindezek természetesen tendenciák, amelyeknek a megvalósulását számtalan formában színezik, módosítják az adott ország hagyományai, társadalmi, kulturális viszonyai. Ezek a változások korántsem mentesek a konfliktusoktól. Több kutatás is rámutat például arra, hogy a központosítás fokozódó nyomása a pedagógusok kiszolgáltatottságának, elidegenedésének az erősödésével és kompetenciájuk csökkenésével jár együtt. Mások viszont az iskolák önállóságának a növekedésével kapcsolatos negatív következményeket emelik ki.

Új fellendülés körvonalai

Merre tart tehát a tantervelmélet és a tantervfejlesztés szerte a világon?

A vizsgált két nemzetközi összehasonlító elemzés alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy új fellendülés van kibontakozóban, amelynek irá-

¹⁵Itt jegyezzük meg, hogy a hazai szakirodalomban az ún. "core-curriculum"-ot, tehát a "mag vagy törzsanyag" tantervet gyakran pontatlanul használják, legalábbis az Encyclopedia of Education megfelelő szócikkével egybevetve. Eszerint ugyanis ez a fogalom századunk harmincas éveiben, főként az USA felsőbb iskoláiban kialakult tananyagkiválasztási és elrendezési elméletet és gyakorlatot jelöli. Lényege az, hogy bizonyos csomópontokat állítanak a tanterv középpontjába, s ezek köré tömörítik a feldolgozandó anyagot (például a kulturális fejlődés szakaszai, a tanulók szükségletei, társadalmi problémák). A "core-curriculum" főképpen helyi, esetenként regionális tanterv volt. Az ötvenes évektől azonban már eltűnt az iskolai gyakorlatból.

nyai, erői ma már egyre jobban láthatók. Szélesednek a tantervelmélet tudományos alapjai, kapcsolatai, előtérbe kerülnek a tantervi reformok összefüggései. Egyre inkább feltáruznak a tantervfejlesztés különböző szintjeinek, különösen pedig a helyi, iskolai, folyamatos innovációnak a lehetőségei, de a problémái is. Egyre nyilvánvalóbbá válik a különböző tantervi tényezők közötti együttműködés, összefogás elméleti megalapozásának a szükségessége. Mindezek új kihívást s új lehetőséget jelentenek a tantervelmélet fejlődése számára is.

Mit nyújthat ez nekünk? Azt gondolhatnánk, hogy így a jövőben még több kész vagy viszonylag könnyen adaptálható elméleteket, modelleket, stratégiákat vehetünk majd át külföldről. Ez azonban egyáltalában nem valószínű, sőt, inkább ennek az ellenkezőjére kell számítanunk. Minél jobban összefonódik ugyanis ez a megújulás az oktatáspolitikával, az iskolarendszer változásainak, az iskolai gyakorlatnak az elemzésével, annál inkább nélkülözhetetlen követelmény az egyes országok szakemberei számára a tantervi reformot irányítani képes tantervelmélet önálló művelése és fejlesztése. A külföldi tantervi kutatások tehát — eltekintve az egyébként nagyszámú és jelentős technikai, technológiai, metodológiai eredményektől — a jövőben feltételezhetően még kevésbé lesznek közvetlenül kiaknázhatóak. Súlyos tévedés lenne azonban, ha ebből arra a következtetésre jutnánk, hogy be kell zárkoznunk saját elméleti falaink közé. Rövid áttekintésünk is érzékeltetheti, hogy a külföldi tantervi kutatások új eredményei jelentős segítséget adhatnak az előttünk álló feladatok felismeréséhez és megoldásához. Tanulmányozásuk hozzájárulhat ahhoz, hogy tantervelméletünk — némi megtorpanás után — újra megtalálja kibontakozásának útját.

A SZAKMAI NEVELÉSI CÉLRENDSZER ÉS AZ ÉRTÉKEK KIALAKÍTÁSÁNAK
MODELLJE

1. A szakmai nevelés néhány összefüggése

A középfokú szakmai képzésben (különösen a szakmunkásképzésben) korábban az a nézet alakult ki, hogy a szakmai tantárgyak oktatásának célja a szakmai ismeretek nyújtása, a nevelés, a személyiségformálás háttérbe szorult. Ezt támasztja alá Ballér Endre egyik tanulmányában az alábbi megjegyzés: "Szokolszky István a következőket írta: Eleve le kellene mondani arról, hogy a tantervben a nevelési feladatok mellett nevelési követelményeket is megfogalmazzunk... A nevelési feladatokhoz hasonló a helyzet a képességek (értelmi erők és egyéb képességek) fejlesztésének követelményei tekintetében is." (Ballér, 1979., 178.)

A fenti sorokat Szokolszky 1972-ben -- szakmai tanárok részére készült didaktika tankönyvben -- írta, és ezek után nem szorul bizonyításra, hogy sem a szakmai tantárgyak tanterveiben, sem a gyakorlati pedagógiában nem támasztottak követelményeket a nevelés és az alapvető képességek fejlesztésében. Ugyanakkor Ballér Endre már jelzett tanulmányában beszámol arról is, hogy a Szovjetunióban a kidolgozott szakmai tantervek megadják "... a mai tanuló személyiségideál-típusát, a nevelés fő feladatait, tartalmát, az iskolaközösség tevékenységi keretformáit", sőt az NDK-ban "...a 12. osztály befejezésekor megkívánt tudás-, készség-, képességszintet". Vagyis ezekben az országokban a tantervekben megjelenik a "nem, vagy nehezen mérhető" mint követelmény, s ennek gyakorlati megvalósulásában az iskolai munkaközösségek és a gyakorló pedagógusok különféle módszerekkel dolgoznak. (Ballér, 1979., 171., 173.)

A fentiek felismerése után az 1976–1978. évi szakmai tantervi átdolgozások során már megjelenik a nevelés komplex érvényesítésének gondolata, melynek gyakorlati tapasztalatairól az alábbi kép alakult ki: "A tantárgyi követelmények között a nevelés cél- és feladatrendszer megadása pontatlan, esetleges, többnyire csak az általános tantervi irányelvekben (vagy tanter-

vi útmutatásokban) találkozunk erre vonatkozó előírásokkal." (Horváth, 1983., 137.)

A nevelési cél- és feladatrendszer megfogalmazását nehezíti:

— egyrészt az, hogy a szakmai nevelés eredményeként megkívánt tartós személyiségjegyek, magatartás- és viselkedésformák kialakítása igen hosszú folyamat eredménye lehet, s ezeknek az egzakt mérése többnyire megoldatlan;

— másrészt, hogy a pedagógusok évtizedeken át erőteljesen kötődtek a tantervi előírásokhoz és kiadott módszertani útmutatókhoz.

Összegezve elmondhatjuk, hogy szakmai nevelésünk viszonylagos elmaradottságában igen mélyek a gyökerek. Az e téren elmaradt kutatások és kísérletek mellett kialakult e kérdéskör teljes elkülönülése és elhanyagolása. A tantervi átdolgozások során deklaráltnál változás állt be, ez azonban a gyakorlatban kevésnek bizonyult.

A szakmai tantervek felülvizsgálatával és korszerűsítésével jelentős változás állt be a nevelés komplex szemlélete érvényesítésében, amely a makroszintű elmozdulás lényeges részének tekinthető.

A mikroszintű, azaz a helyi gyakorlatnak megfelelő finom strukturális kérdések végrehajtását azonban azoktól a pedagógusoktól várjuk, akiket korábban "leszoktattunk" az önállóságról, akiktől nem várták el a szakmai előkészítő és szakmai tantárgyak esetében, hogy a neveltségi szintre is gondoljanak, valamint az ebben elért eredmények ellenőrzésére.

Ma még kevésbé alakult ki az a szemlélet, hogy a személyiséget az egész tantárgyi rendszer fejleszti, ezért nehéz egy-egy tantárgy ilyen irányú hatását mérni. E kérdéskört úgy kell értelmeznünk, hogy mindig egy-egy tantárgy sajátosságának megfelelő személyiségjegyek fejlesztése várható el, és ezek együttese egyrészt legyen összhangban a nevelési célrendszerrel, másrészt a tantárgyak, illetve az azt oktató pedagógusok között legyen összehangolt, tudatos együttműködés. Ekkor két kérdés is felvetődik, hogyan jelenjenek meg a tantervekben konkrétan a nevelési követelmények, továbbá miként lehet megállapítani ezek teljesülését.

Mielőtt e két kérdésre megkíséreljük a megoldás keresését, szeretnénk Winnefeld és Báthory kutatásaira felhívni a figyelmet. Winnefeld eredményeiről Brigitte Louis számol be, ennek modelljét az 1. ábrán láthatjuk.

A Winnefeld-modell lényegében a komplex tantárgyi ellenőrzés, bevélel-vizsgálat alapmodellje, melyben részletesen felsorolja a didaktikai szempontok és tendenciák minden lehetséges összetevőjét, anélkül, hogy ezek között rangsorolna vagy súlyozást eszközölne. A modellből kiderül, hogy a nevelés, személyiségformálás itt is kevésbé értékelhető, illetve nála sem különül el,

mivel a gyakorlatban ennek mérhető, értékelhető szempontjait megadni ő sem tudja.

Báthory Zoltán kiemeli, hogy a pedagógus és a felügyeleti szervek értékelése eltérő, de közös az, "hogymindkettő a tanulók eredményeinek és neveltségi szintjének a vizsgálatából indul ki". Alkalmazza a "tantárgypedagógiai értékelés" fogalmát, melynek "célja annak megállapítása, hogy milyen eredménnyel, milyen hatásokkal történik a nevelés, képzés iskoláinkban, mely célok és követelmények realizálhatók a központi előírásokból, melyik tanítási módszer hatékonyabb, milyen emberi tényezők (pedagógus szerepe) vezetnek kedvezőbb eredményre, hogyan segíti a taneszköz és az iskola tárgyi felszereltsége a pedagógiai folyamat hatékonyságát". (Báthory, 1978. 197—198.)

Ugyanebben a tanulmányban a következőket olvashatjuk: "Az értékelési funkció forrása a rendszer eredménye, a cél a nevelési folyamat hatására a tanulóknál kialakult személyiségvonások összességének a gyakorlatban való megállapítása, s ennek összevetése a központi akaratban meghatározottakkal."

2. Tantárgypedagógiai vizsgálati modellkísérlet

A két tanulmányból összességében megállapítható, hogy Winnefeld az oktatási folyamat gyakorlatban való végrehajtásából indul, és igyekszik összefoglalni minden az értékeléshez nélkülözhetetlen objektív adatot, de nem ad útmutatást az adatok interpretálásához. Báthory az értékelés elméleti kérdéseinek összegzését — a hazai alkalmazás szempontjából lényeges szempontjait — végzi el. A két tanulmányból kiindulva és azt kiegészítve építhetünk fel egy eklektikus modellt (ld. 2. ábra).

Az így kidolgozott eklektikus modellünk a gyakorlatban kipróbálásra került a 13. sz. Szakmunkásképző Iskolában. Tapasztalataink alapján megállapítható, hogy

- célszerű a tantervek átdolgozásakor a követelményszintek rendszeres szemléletű, komplex megadására törekedni (Horváth, 1. 1983.);
- a pedagógiai gyakorlatban a nevelés leghatékonyabb módszere a tudatos pedagógiai alkalmazás és önkontroll;
- a vizsgálatok elvégzése a szakfelügyelettől, iskolavezetéstől megköveteli az új szemlélet ismeretét és a vizsgálati módszerek továbbfejlesztését.

Az általunk javasolt modell (2. ábra) alapján látható, hogy tantárgypedagógiai vizsgálatot négy fő területre tartjuk célszerűnek kiterjeszteni:

- az oktatási folyamatot alakító irányító összetevők,
- a téma elsajátítását segítő összetevők,
- módszerek és eszközök,
- nevelés, személyiségformálás.

A továbbiakban témánk szempontjából leglényegesebbre, a nevelésre és személyiségformálásra helyezzük a hangsúlyt.

A tanítási folyamat a tanulóban beállítottság és magatartásforma kialakulását eredményezi. A tanuló ugyanis nem viselkedik semlegesen, az őt érő hatásokra reagál, bizonyos dolgokat előnyben részesít, mást elutasít, valamint felismer vagy tagad. Más szavakkal kifejezve a tanuló az oktatási folyamat során értékeli, a dolgokkal szemben egyéni beállítottsága van, személyisége állandóan változik, fejlődik.

Vizsgáltuk azt, hogy melyek azok a főbb nevelési feladatok, illetve magatartás- és viselkedésformák, amelyeket a szakmai előkészítő és szakmai tantárgyak oktatói fejleszthetnek, illetve kialakíthatnak.

Az egyéni magatartásmód: mindaz, amely az egyén személyiségét alapvetően jellemzi, mindenekelőtt az önbizalom, a kitartás, az igényesség, a megbízhatóság, a szorgalom, a kötelességtudat, a rendszeretet, a pontosság, az önállóság, az alkalmazkodó- és tűrőképesség, a biztonság, az optimizmus, az előzékenység, a szerénység.

A társadalmi (közösségi) magatartásmód: mindaz, amely az emberek közötti együttélést (a közös munkavégzést) szabályozza, mindenekelőtt az együttműködési készség, mások munkájának elismerése és megbecsülése, a közösségi érzés, a belátás, a türelem, a segítőkészség, a korrekt magatartás, a szolgálatkészség, a szolidaritás, a közösségért érzett felelősség.

A nevelésnek továbbá figyelembe kell vennie egyrészt a tanulók valóságos szükségleteit, azokat a szükségleteket, amelyeket a tanuló jelenlegi képességei, erős vagy gyenge oldalai határoznak meg, másrészt meg kell felelni azon társadalmi körülményeknek, amelyek között a tanulónak élnie kell.

A mi iskolai vizsgálataink súlypontját a "nevelés, személyiségformálás" dimenzió alábbi értékeinek mérése képezte:

1. Értékek észlelése. A tanuló észlel bizonyos ingereket és jelenségeket, ezek foglalkoztatják és ezekre kezd figyelni. Ezért a pedagógus számára a nevelési cél a következőképpen fogalmazható meg: a tanuló észlelje társai készségét az együttműködésre és ezen gondolkodjék el.

2. Értékek megfigyelése. Ezen a fokozaton a tanuló megkérdezettnek érzi magát. Ő az általa észleltekre egy új magatartással reagál. Nevelési cél: a

tanuló kapcsolja össze saját elképzeléseit társai elképzeléseivel és az együttműködés új formájára legyen kész.

3. Értékek elismerése. Amikor az új magatartás ismétlődése további megelégedettséget okoz, ez a tanuló számára valami új értéket jelent. A tanuló ezen értékeket magáévá teszi, illetve ezt másokkal szemben megvédeni képes. Nevelési cél: a tanuló mint jó dolgot védelmezze az együttműködést, esetleg más munkacsoportokkal szemben is, még akkor is, ha azok kételkedő magatartást tanúsítanak.

4. Értékek rangsorolása. Amikor valamely tanulmányi vagy munkahelyzet keretében több érték valósítható meg, vagy több érték verseng egymással, szükségessé válik az értékek rangsorolása. Amikor a tanuló valamely rangsort állít fel, vagyis bizonyos értékeket előnyben részesít, másokat pedig a rangsor alsóbb helyeire sorol, állást foglal. Nevelési cél: a tanuló készségének kifejlesztése arra, hogy mind az egyedül végzett munka, mind a közösen végzett munka végül állásfoglaláshoz vezessen, mely egyes esetekben rangsorolás is lehet.

5. Értékek megszilárdulása. A kifejlesztett értékelképzelések alapján a tanuló egy viszonylag szilárd érték rangsort állít fel, amely most már magatartását hosszú távon meghatározza. Továbbá kiáll értékeinek fajtái és rangsora mellett, ezeknek megfelelően cselekszik és felel ezekért a cselekedetekért önmagával és másokkal szemben. Nevelési cél: a tanuló a közös munka keretében a konfliktusokat kizárja, miközben magát és munkatársait állandóan a közös munkához igazítja.

3. A nevelési célok tudatosulása és mérése

A nevelési célok átadásának alapvető kérdése a tudatosulás. Anélkül, hogy a tanárok a nevelési célokat tudatosítanak, nem képzelhető el a célok hatékony átvitele. A nevelési célok és értékek átvitele csak úgy képzelhető el, hogy a tanár tudatosan törekszik a pozitív értékek meggyökereztetésére, a negatívak kiküszöbölésére: ez képezi alapját saját önfejlődésének is. A nevelési célok hatékony megvalósítása és ennek mérése csak együtt kezelhető. A nevelési célok tudatosulása a következőket foglalja magában (Jávor 1., 1984.):

1. A tanár ismeri a nevelési célokat és tudatában van a szaktárgy és a célok közötti kapcsolatnak.

2. A tanár operacionalizáltan ismeri a célokat és meg tudja azokat valósítani.

3. A tanár a folyamatos munkája során ezeket az átviteli folyamatokat és eseményeket tudatosan kontrollálja.

4. A tanár saját viselkedéséről meg tudja ítélni, összhangban van-e az általános célokkal.

5. A célok operacionalizálásához tartozó viselkedésminták stb. a tanárnál már belsővé váltak.

A tudatosulás: a tudatosan elsajátított célok operacionalizálása, rutinná tétele, a tudatos kreativitás megőrzése. Az utóbbi azt jelenti, hogy a nevelési célok megvalósításának kreatív mozzanatát a tanár tudatos önfigyelésen és önfejlesztésen keresztül valósítja meg. A fogalom lényegi-tartalmi elemét jelenti az az összefüggés, hogy maga a kreativitás is tanult, fejlesztett kell, hogy legyen, és ebben a tanár önfejlesztő aktivitása alapvető.

Az oktatás hatékonyságán azt értjük, hogy a tanár az elvekből mennyit tud munkájában érvényesíteni. A hatásossága azt fejezi ki, milyen az átvinni kívánt nevelési értékek és viselkedési minták átkerülési aránya a tanulók felé. A hatásosság adaptivitást is jelent (helyzethez, tanulói adottságokhoz).

Önelemzési képességen értjük, hogy a tanár milyen mértékig tudja a hatékonyságot és a hatásosságot megfigyelni, és összekötni a nevelési célokkal. A hatékonyság, a hatásosság és az önelemzés adja a tanári munka eredményességét a tudatosulás szempontjából. A különböző időpontokban mért eredményesség eltérése adja az önfejlődés folyamatát. A tanári munkában a tudatosulás elemzése az eseményorientáltságon keresztül elvezet a mérhetőség kérdéséhez.

A tudatosulás folyamata magában foglalja: 1. az átvitt értékek tudatosulását; 2. az önfejlesztést; 3. a fokozatosan konzisztens értékek kialakítását; 4. az átvitel összehangolását a többi tanárral.

Az inkonzisztencia az értékátadás kritikus problémája, amely ellentmondásosságot, következetlenséget, összhanghiányt jelent. Az értékátadást visszacsatolós tanulási folyamatként értelmezzük, amelyben a tanár és a diák együtt tanul, melynek alapja a közöttük áramló jelek. Amennyiben a tanuló viselkedése értékelésekor nem kap azonos tartalmú jeleket, számára ez zavart okoz. Képtelen az eltérő jelek között eligazodni. Alapvetően fontos ezért, hogy a folyamat során ez a jelzőrendszer egyre konzisztensebb információkat vigyen át a tanulóhoz minden dimenzióban. Ilyen dimenziók, valamely tanárral való folyamatos kapcsolat: több tanárral való egyidejű kapcsolat, tanár-tanuló és szülő-tanuló kapcsolatok konzisztenciája, elméleti és gyakorlati tárgyak konzisztenciája.

A nem tudatosított célokra a tanár nem tud figyelni, nem tudja munkáját értékelni, kontrollálni (Jávör 2., 1984.). Hiába visz át nem tudatosan szá-

mos pozitív értéket, mivel ezekkel együtt gyakran latens értékeket is be-csempész, amelyek blokkolhatják a pozitívakat. Így például váratlan helyzetben olyan fegyvelmező eszközöket alkalmaz, amelyek az átvitt értékek beépülését gátolják. Másrészt bizonyos célok átvitele fokozatosan építhető fel. A kompetencia kiépítése megkívánja, hogy a tanuló be tudja látni saját tudásának területét és határait. Az a tanár, aki csak pozitív példákon keresztül próbálja a tudástartományt rögzíteni, viszont a sikertelen eseményeknél fegyvelmez, a kompetencia szempontjából blokkol, nem tudja határait kiépíteni.

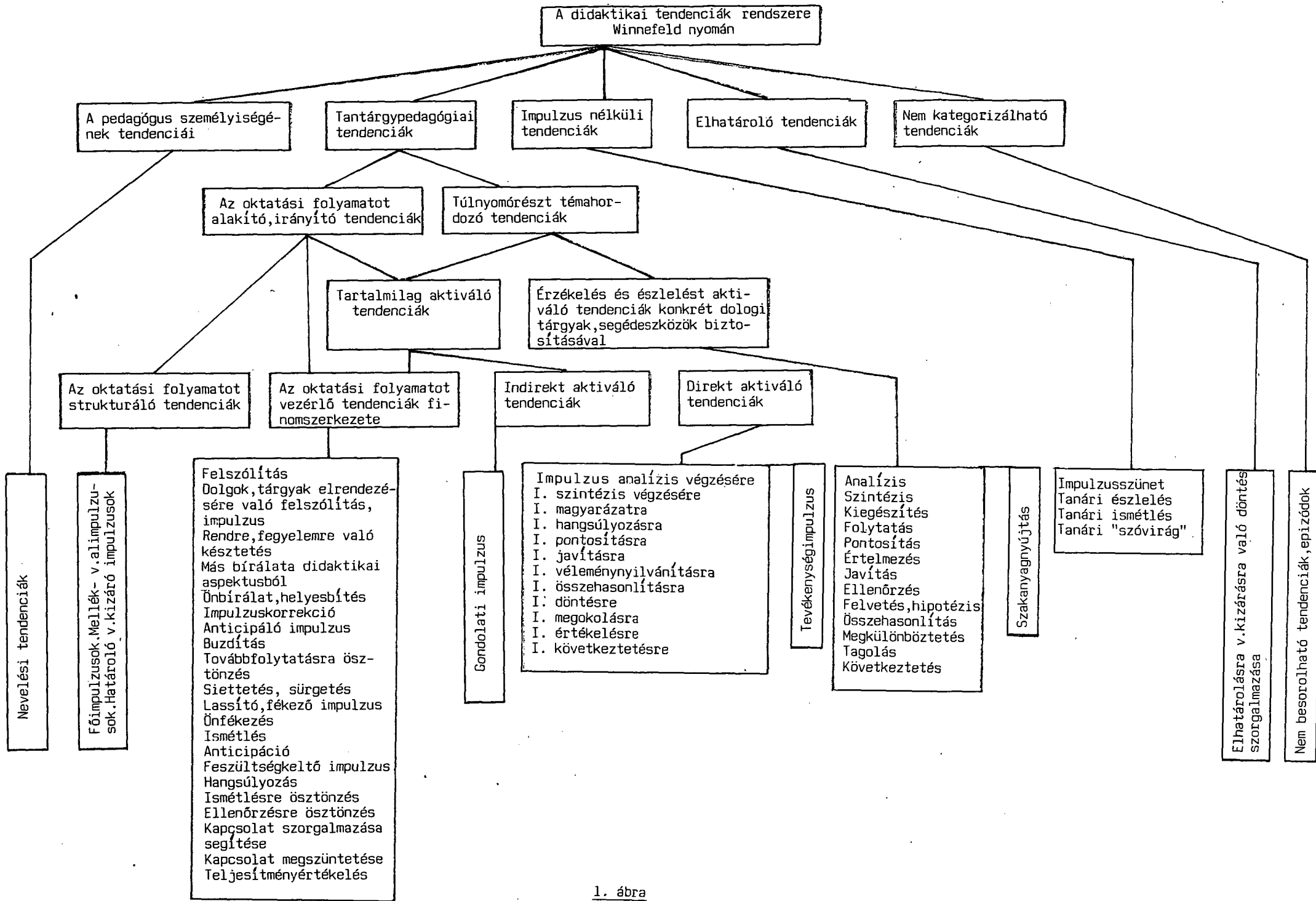
Ahhoz, hogy a tanulóban az értékek és minták stabilizálódjanak, az kell, hogy a tanár ezeket konzisztensen vigye át, és permanens megerősítést kapjanak a stabilizálódáshoz. Ennek hiányában a tanuló nem viselkedik az elvárásoknak megfelelően. Ez gyakran váratlan eseményeket, így feszültséget kelt. A tanár úgy érzi, mindent megtett, megpróbálta megvalósítani nevelési céljait, de a tanulók nevelhetetlenek. Pedig gyakran a probléma az inkonzisztens átvitelben van.

Az inkonzisztencia következtében a hatékonyság és hatásosság szituációfüggő lesz. Ugyanaz a módszer átcsaphat az ellentétébe is. A mi kísérletünk során a pedagógus — aki spontán átvitel során törekszik az órákon a feszültség csökkentésére, a gondolkodási hibák megkeresésére — az egyik órán kihívott egy jó tanulót, aki váratlanul leblokkolt. A sorban felszólított gyerekek közül csak a hatodik tudta megmondani a helyes választ. Most az átvitelben volt a spontán elem, ami meglátszott a váratlan helyzetben, ugyanis a jó tanulót a tanár kint felejtette a táblánál, és a sorozatban jövő helytelen megoldásokat elfelejtette értékelni. A kint álló jó tanuló végül szégyenponttá vált. A spontaneitás a váratlan helyzetben csődöt mondott, a tanár törekvéseivel ellentétes hatást váltott ki.

A spontaneitás az átvitelbe hullámozást visz be. Változik az átvitt értékek és minták intenzitása, aránya, egymáshoz való viszonyuk. Lecsökken a folyamatosan tudatosítható értékek átvitelének hatékonysága. Miközben az érték 8–10 órán keresztül permanensen átvihető, így stabilizálható lenne (a szakmai anyaggal összhangban), ez a megfigyeléseinkkor sokszor alig volt regisztrálható.

Az inkonzisztencia miatt az értékek nem tudnak stabilizálódni, nem rögzül a tanulóban a szaktárgy szakmai és nevelési oldalának szoros kapcsolata, így az "üresen", a kívánt értékeket nem vagy csak labilisan tartalmazva kerül át.

A tanár—tanuló kapcsolat kétirányú. A tanuló viselkedés problémája (stabilitás hiánya, szakmai és szociális elemek elszakadása stb.) visszahat



A tantárgypedagógiai vizsgálat összetevői

Az oktatási folyamat alakító, irányító összetevők

A téma elsajátítást segítő összetevők

Módszerek és eszközök

Nevelés, személyiség formálás

Tartalmilag aktivizáló összetevők

Értékelést és észlelést aktivizáló összetevők

Az oktatási folyamatot vezérlő összetevők makrostruktúrája

Direkt aktivizáló összetevők

- Analízis
- Szintézis
- Kiegészítés
- Folytatás
- Pontosítás
- Értelmezés
- Javítás
- Ellenőrzés
- Feltevés, hipotézis
- Összehasonlítás
- Megkülönböztetés
- Tagolás
- Következtetés
- Szakirodalom, v. szakanyag adása

- Impulzus:
- analízis végzésére
 - szintézis végzésére
 - magyarázatra
 - hangsúlyozásra
 - pontosításra
 - javításra
 - véleménynyilvánításra
 - összehasonlításra
 - döntésre
 - indoklásra, megokolásra
 - értékelésre
 - következtetésre
 - kísérlet végzésére
 - tevékenység végzésére

Indirekt aktivizáló összetevő
Gondolati impulzus

- Bevezetés v. előző anyagrész rövid összegzés
- Felszólítás
- Dolgok, tárgyak elrendezésére, vagy tevékenység megismétlésére való felszólítás
- Rendre, fegyelmre készítés
- Más bírálata didaktikai aspektusból
- Önbírálat, helyesbítés
- Impulzuskorrekció
- Anticipáló impulzus
- Buzdítás, bátorítás
- Továbbfolytatásra készítés
- Siettetés, sürgetés
- Lassító, fékező impulzus
- Önfékezés
- Ismétlés
- Anticipáció
- Feszültségkeltés
- Hangsúlyozás
- Ismétlésre ösztönzés
- Ellenőrzésre ösztönzés
- Kapcsolat szorgalmazása segítése
- Kapcsolat megszüntetése
- Teljesítményértékelés

Az oktatási folyamatot strukturáló összetevők

- Főimpulzusok
- Mellék, vagy alimpulzusok
- Határoló, v. kizáró impulzusok

- Magyarázat

- Elbeszélés
- Megbeszélés
- Előadás
- Szeminárium
- Vita
- Szemléltetés
- Bemutató
- Csoportos kísérletezés
- Kísérletek végzése egyénileg
- Munkafüzetrel önálló gyakorlás
- Feladatlapos gyakorlás
- Tesztlapos ellenőrzés
- Utánzó és felidéző gyakorlás
- Tanulói önálló referátumok
- Heurisztikus beszélgetések
- Kreativitást fejlesztő egyéb módszerek
- Ismétlés
- Teljesítmény értékelés módja
- Egyéb módszer és eszköz kombinációk

1. Értékek észlelése (figyelem felkeltés)
2. Értékek megfigyelése (reagálás az értékekre)
3. Értékek elismerése (beállítódás)
4. Értékek rangsorolása (állásfoglalás)
5. Értékek megszilárdulása (az értékrenddel szembeni elkötelezettség)

2. ábra

a tanári munkára. A nem stabilizálódott értékek olyan szétszórt tanulói magatartást eredményeznek, amelyből a tanár nem kap számára értékelhető, feldolgozható visszajelzést. Az azonosságban felismerhető az átvitel eredménye, így a korrigálás lehetséges. A visszacsatolás hiányával a tanári munka legfontosabb mérőeszköze, kontrollja és visszajelzője marad ki a tanítási folyamatból.

A tanár—diák interakció egy önerősítő folyamatot hoz létre, amely lehet pozitív és negatív töltetű is. A tanár tudatosulásával egyidejűleg fokozatosan tudja az értékeket átvinni a tanulóba. A stabilizálódás növekedésével értékelhetőbb visszajelzéseket kap a tanulóktól. Ez a visszacsatolás lehetőséget ad az önfejlődésre, vagyis a céloktól való eltérés elemzésére, korrigálására. Kialakul egy kooperatív értékrendszer is, amelyben a résztvevők ennek az interakciónak a tartalmát kölcsönösen elfogadják.

Az interakció önerősítő folyamatának negatív oldala is megtalálható. A tanári tudatosulásnak hiánya esetén — a tanulók visszajelzési rendszerének fokozatos leépülésén keresztül — csökkenti az önkontrollt biztosító visszacsatolást, ami az önfigyelés és önelemzés eltompulásához vezet. Így a folyamat — az eredeti célkitűzéssel ellentétben — eltolódik negatív irányba.

Éppen az önerősítő folyamat miatt kell a külső segítőnek szerepet kapnia (legyen ez kutató, igazgató, szakfelügyelő). Fontos, hogy a segítő felismerje a tudatosulási folyamatot, annak hiányosságait és változásait, be tudjon avatkozni: hogy a tendenciát pozitív irányba változtassa. A negatív öngerjesztő folyamat komoly zavarokat idéz elő a célok elérésénél. Ezért ennek felismerése alapvető fontosságú és ebben gyakran nagyobb szerepe lehet a külső megfigyelőnek, mint a tanárnak.

A fenti folyamatok megfigyelésének, mérésének, kezelésének szempontjából két tényező kiemelése feltétlenül fontos. Egyrészt az esemény-orientált értékelés, másrészt a tudatosulási folyamat elemzése kell, hogy a középpontba kerüljön.

Az esemény-orientált értékelés azt jelenti, hogy a tanítás folyamán bekövetkező eseményeket értékeljük a célok szempontjából. Lényeges, hogy a tanári munkát ne csak a szaktárgy, hanem a nevelési célok szempontjából is operacionalizáljuk. Ez két dolgot takar. Egyrészt magát a célt kell az oktatási munka során értelmezhető elemekké (ilyen elem a segítőkészség) lebontani. Másrészt rendelkeznie kell a tanárnak ezen operacionalizált célok átadási lehetőségeivel. A kompetencia szempontjából ez a következőt jelenti: Amennyiben valamelyik tanuló nem tudja megoldani a feladatot, ez két lehetséges tanári magatartást vonhat maga után. Egyrészt odahívhatja az egyik ügyes

tanulót, másrészt a tanulót tanítja meg arra, hogy ilyenkor segítséget kell kérni a tanártól vagy a tanulótársaktól. Az első variáció a presztízskülönbségeket erősítheti, leszoktathat az önállóságról, blokkolja az együttműködést. A másik variáció megtanítja a tanulót arra, hogyan viselkedjen, amikor eléri saját kompetenciájának határát. A jó tanulóban pedig nem a fölényt, hanem a kooperációs viselkedést rögzíti.

Második súlyponti kérdés a tudatosulási folyamat eseményeinek lácba fűzése és együttes kezelése. Ehhez szempontok lehetnek:

- az átvitt értékek permanenciája,
- az átvitt értékek inkonzisztenciája,
- az átvitel váratlan szituációkban való stabilitása,
- a tanár önkorrekciós képessége,
- a szaktárgy és a nevelési célok közötti kapcsolat összhangja,
- a komplexebb értékek és viselkedési minták felépítésének folyamata és teljessége,

- az egyes tanárok munkájának összhangja, konzisztenciája,
- az átvitel verbális és viselkedési elemeinek összhangja.

A modell kidolgozásakor arra törekedtünk, hogy

- a tantervi előírások az iskolai gyakorlatban tudatosan tovább bonthatók, operacionalizálhatók legyenek és ezt némi iránymutatással maguk a pedagógusok végezzék el,

- az adott tantárgy tanítási óráin lezajló események (a pedagógiai gyakorlat) és a tantárgy fejlesztését végzők elméleti kategóriái kompatibilisek, mindenkor értékelhetők legyenek,

- a nevelési célokat a pedagógusok tudatosan alkalmazzák és tapasztalataik (önkontrolljuk) alapján rendszeresen fejlesszék módszereiket.

A szakképzésben folytatott három éves (teljes képzési ciklusra kiterjedő) kísérleti tanítási tapasztalatok biztatóak, igazolják azt a feltevést, hogy a nevelési követelmények megoldhatók és mérhetők, a pedagógusok e munkára felkészíthetők, továbbá az ellenőrzés (helyi, szakfelügyeleti) is hozzájárulhat a neveltségi szint emeléséhez. Mindezek érdekében további kísérletekre, beválás-vizsgálatokra van szükség, hiszen számos részkérdés feltárására e kísérlet során nem volt mód.

- Ballér Endre: A tantervi követelményrendszer alapvető problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1977. Akadémiai Kiadó, Budapest, 171—185.
- Horváth Endre 1.: Szakmai tantervi követelmények összehasonlító vizsgálatának eredménye. Magyar Pedagógia, 1983/2. sz. 136—146.
- Horváth Endre 2.: A szakmai tantervi követelmények összehasonlító és problémafeltáró kutatásának néhány eredménye. OPI Tantervelméleti Konferencia kiadványa, Budapest, 1983. 72—93.
- Brigitte Louis: System Didaktischer Tendenzen nach Winnefeld. In: Materialien zur Unterrichtsanalyse TR Verlagsunion, München, 1976.
- Báthory Zoltán: A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása. Magyar Pedagógia, 1978/2. sz. 195—207.
- Jávor István 1.: A nevelési célok tudatosulása a szaktanároknál. OPI, Kézirat, 1984.
- Jávor István 2.: Az iskolai szervezet szociológiai struktúrája. Magyar Pedagógia, 1984/3. sz.
- Johnson, D. W.: The Social Psychology of Education. New York, Holt, Rinehart, 1970.

HORTOBÁGYI KATALIN

VITA A TEHETSÉGRŐL

a kiemelkedően tehetséges gyermekek fejlesztése érdekében megrendezett
6. Világkonferencián

A konzervatív kormányváltozásokat Nyugat-Európában az oktatásügy területén alapvető tendenciaként követi, a társadalmi hátrányokat oktatásügyi eszközökkel kiegyenlíteni szándékozó stratégiák felváltása a tehetségek megkülönböztetett és hangsúlyosabb ápolásának és fejlesztésének stratégiáival. Angliában és a Német Szövetségi Köztársaságban is elterjedt az az érvelés, amelyet kormánykörök indítottak útjára és privilegizált értelmiségiek, illetve kiváltságos osztályok képviselői visszhangoztak, miszerint a megelőző munkáspárti és szocialista kormányzat oktatáspolitikája az alsóbb néprétegek kulturális esélyegyenlőségének biztosítása érdekében tehetségek garmadáját kótyavetyélte el, súlyosan vétve ezzel mindenekelőtt az össznemzeti érdekek ellen.

- Ennek az érvelésnek a jegyében megindult "tehetségmentő" folyamatnak kétségtelenül jelentős állomása volt a kiemelkedően tehetséges gyerekek fejlesztése érdekében létrehozott nemzetközi világtanács 6. Világkongresszusa, amelyet 1985. augusztus 5–9. között Hamburgban rendeztek meg. A kongresszuson a világ különböző országaiból vettek részt és kértek szót szakemberek, de a legmarkánsabb és a konferencia egészének hangvételére legjellemzőbb elvi-szakmai vitát a nyugatnémet résztvevők hozzászólásainak elemzésével követhetjük leginkább nyomon. Ebben minden bizonnyal nagy szerepet játszott az a tény, hogy a konferenciát a Német Szövetségi Köztársaságon rendezték, és a vitaindító referátumot — a nyugatnémet viszonyok tényeit elemezve és ezekre építve — az NSZK harcosan konzervatív miniszterasszonya, a Világkongresszus védnöke, Dorothee Wilms asszony tartotta.

Ez a kongresszus még az ebben netán kételkedők számára is világossá tette, hogy a tehetség problematikája pedagógiai-lélektani köntösbe bújtatott társadalmi-politikai problematika. Ennek megfelelően a kongresszust a különféle pártoknak és csoportosulásoknak éles konfrontálódása jellemezte.

"Hosszú időre visszamenő tapasztalat — írta a Frankfurter Allgemeine Zeitung —, hogy az NSZK-ban minden lényeges oktatáspolitikai téma napirendre tűzése és vitája éles 'hitvitává' fajul, amely viták elemzése során észrevehetően kirajzolódnak a vezető politikai pártokkal való nézetazonosság, illetve szembenállás erővonalai."

Viharok az elitképzés körül

Dorothee Wilms asszony mindjárt a bevezető referátumban támadást indított a szocialisták ellen, azt állítván, hogy az NSZK-ban az SPD kormányzásának idején elhanyagolták a különleges tehetségekkel való foglalkozást mind az alap- és alkalmazott kutatások területén, mind a gyakorlati pedagógiában. Szerinte a fejlett keleti és nyugati ipari országokkal ellentétben az NSZK mind ez ideig nem rendelkezik megfelelő tehetségfejlesztési koncepcióval. Az NSZK oktatáspolitikájának vállalnia kell a tehetséges gyermekek nagyobb arányú fejlesztését és az ezzel összefüggő tehetségkutatás feladatait. Ezen a területen többéves tudományos-pedagógiai elmaradást kell behozni. Ezért olyan oktatáspolitikai klíma létrehozását szorgalmazta, amely kedvező alapot ad a továbblépéshez.

A politikai megközelítésnek ehhez az érvelési logikájához a konferencián többen is csatlakoztak, jó tömegképzésen alapuló elitképzés szorgalmazását hangsúlyozva. Felhívták a figyelmet arra, hogy az USA, Japán, a Szovjetunió — tehát a fejlett országok — igen nagy anyagi és szellemi ráfordítással fejlesztik országuk jövőbeni szellemi potenciálját, és az NSZK nem engedheti meg magának, hogy tétlenül nézze ezt a fejlődést.

Ez a szemlélet ugyanakkor többek — elsősorban SPD-politikusok és hívek — részéről éles bírálatban részesült. Voltak, akik a referátum állításainak hitelességét is kétségbe vonták, mondván, hogy az NSZK-ban sem most, sem a múltban nem volt hiány a teljesítmény-elitek fejlesztésében. A németek számára soha nem az intellektuális teljesítmény-elit fejlesztése hiányzott. Az egyik hozzászóló — Grolle szenátor — emlékeztetett a szellemi elitnek a Hitler-időkbeli sovíniszta istenítésére. Idézte Hitler 1932-ben Düsseldorfban mondott beszédének egy részletét: "Egy nép nagysága nem összes teljesítményének summázatából, hanem végső soron csúcsteljesítményeinek summázatából áll."

Többen kritizálták a kongresszus egyoldalú érdekképviselését tükröző szellemét, a konferencia ideológiai szóvivőinek szemére vetették, hogy olyan különleges fejlesztési programot akarnak létrehozni, amely "csak egy kis

létszámú, igen kevés kritériummal körülhatárolható elit" számára nyújtana előnyöket, figyelmen kívül hagyva a mindenki számára elvárható jogot a munkához és a képzéshez.

Bírálták az előzetesen közreadott írásos anyagokat, amelyek az elitképzést egyetemes társadalmi szükségletnek tüntették fel.

A konferenciát ez a tábor határozottan oktatáspolitikai visszalépésnek minősítette. Azzal vádolták a konferencia szervezőit, a referátumot és támogatóit, hogy a tehetség-ideológiával a társadalomban még mindig meglévő, elsősorban szociális okokra visszavezethető egyenlőtlenséget akarják elkendőzni. A kiemelkedően tehetségesek kongresszusának vitájában a szociális különbségeket "pseUDO-tudományos" teóriákkal próbálják legitimálni és úgy beállítani, mintha a tehetség a természetből fakadó volna.

Esélyegyenlőséget a tehetségeseknek

A széles néprétegek gyermekei számára egyenlő művelődési esélyeket követelő és ebben az irányban tevékenykedő oktatáspolitikai előzmények lehetlenné tették az egalitárius propagandával való nyílt szakítást. Az elitképzés híveinek kétségtelenül szellemes és finom taktikai húzása volt a konferencián, hogy a tehetségesek fejlesztésének programját az esélyegyenlőség eszméjének kitágításaként értelmezték. A Wilms asszony által hangoztatott egyik leglényegesebb gondolat az volt, hogy a tehetségfejlesztést az oktatásban mint az esélyegyenlőséget megvalósító törekvés szerves részét, másik pólusát kell értelmezni.

A vita során a kormánypárt tehetségfejlesztési programját pártoló hozzászólások tovább fejlesztették Wilms asszony ezen megállapítását. A konferencia az elmúlt évtizedek fő oktatáspolitikai jelszavát, amellyel a baloldali iskolamozgalmak a 60-as években világszerte porondra léptek, nevezetesen az esélyegyenlőség jelszavát, konzervatív módon a visszájára fordította azzal, hogy jelszóvá az "esélyegyenlőséget a tehetségeseknek" követelést tette. Ezt alátámasztandó, többen a tehetséges gyerekek "nehéz sorsáról" beszéltek, amelynek oka egyrészt izoláltságuk (a szülőknek, a tanároknak és a tanuló társaknak terhes az állandóan kérdező, érdeklődő, "stréber" gyerek, aki ennek következtében izolálódik környezetétől), másrészt tartós alulképzésük (mivel a társaikhoz képest gyorsabban tanuló gyerekek állandó unalomra kényszerülnek, és nincs módjuk képességükhöz méltó koncentrációra és szellemi erőki-fejtésre). Ez az érvelés a "hátrányos helyzet" eredendően szociológiai determinánssokra vonatkozó jelentését átcsúsztatta egy részben mentális, rész-

ben mikrokörnyezeti jellemzőkkel leírható szférába. Így hangozhatott el, hogy a gyerekek számára a különleges tehetség elsősorban problémát jelentő teher. Az egyik vitatkozó szerint a különleges tehetség egyenesen betegségnek minősíthető. Letargia, apátia, viselkedészavar, a környezet részéről tanúsított meg nem értés, irigység, elutasítás sújtja a tehetséges gyerekeket. A tanárok ráadásul demotiválják fejlődésüket azzal, hogy beskatulyázzák őket az osztályelső szerepébe, amelyért egy idő után már-már alig kell erőfeszítést tenniük. Mivel az iskolai oktatás számukra érdektelen, kifejezetten alulfejlesztő, védekezésül álmodoznak a tanítás alatt, elterelik gondolataikat, "belső emigrációba" vonulnak. A különlegesen tehetségesek problémája hasonló a testi-egészségi okokból hátrányos helyzetűekéhez, ezért velük szemben ugyanúgy előítéleteket kell leépíteni ahhoz, hogy képességeik kibontakozhassanak.

Az ellentábor tudományos vizsgálatokra hivatkozva visszautasította azt az érvelést, hogy a különlegesen tehetséges gyerekek hátrányos helyzetűek. A pszichoszociális, viselkedési és beilleszkedési zavarok sokkal inkább jellemzők a ténylegesen, azaz szociálisan hátrányos helyzetű peremcsoportokra. Kiemelték, hogy a tehetséget a hátrányos helyzettel azonosító szemlélet arra ösztönzi a vezető politikusokat, hogy a minden gyerek és fiatal számára biztosítandó széles körű minőségi általános képzés rovására a privilegizált elit rétegek képzését szorgalmazzák, miközben az alapvető oktatáspolitikai probléma változatlanul az, hogy a gyerekek tömegei nem kapják meg azt a segítséget, amellyel a megfelelő színvonalú iskolai és szakképzés birtokába juthatnának.

Tehetséggondozás — gazdasági érdek

Wilms asszony harmadik fő érve a tehetségfejlesztés megkülönböztetett kezelése, illetve a különleges tehetségfejlesztési programok kidolgozása, az azt megalapozó kutatások szorgalmazása mellett gazdasági természetű érv volt. Hangsúlyozta, hogy a tudományban, a kutatásban, a gazdaságban és a technológiában világszerte egyre inkább szükség van a kiemelkedő teljesítményekre. Az az állam, amelyik polgárainak biztosítani akarja a jövőt, nem engedheti meg magának, hogy az intellektuális és az alkotó képességek nagy részét fedezetlenül és kiaknázatlanul hagyja. A különleges tehetségek fejlesztése a jövőt formáló befektetések fontos kiegészítője és támogatója lehet.

Többen keményen bírálták a tehetséggondozás problémájának gazdasági megközelítését. "Egy magát pedagógiainak nevező kongresszuson — mondotta Grolle szenátor — pedagógiai szempontok helyett a gyerekek piaci értékével számoló gazdasági kalkulációból kiindulni — ez erősen megkérdőjelezhető szemlélet."

Az NSZK kormányának szemére vetették, hogy épp akkor fogadott el egy, az államháztartást jelentősen megterhelő elitet segítő programot, amikor a közelmúltban a tanulóknak nyújtott támogatást radikálisan megnyirbálta, aminek következtében a támogatott tanulók száma 360 ezerről 70 ezerre csökkent.

"A tehetségek fejlesztése — mondotta H. Fend, neves konstanzi pedagógia professzor — akkor válik oktatáspolitikai szempontból problematikussá, ha a csúcsteljesítmények népgazdasági jelentősége az oktatásra olyan stratégiát kényszerít, amely az oktatási rendszer egésze fejlődésének gátjává lesz." Többben azonban gazdasági szempontból is elhibázottnak vélték az anyagi eszközöknek ezt az átstrukturálását, mondván, hogy a széles néprétegek minőségi képzése a német gazdaság exportképességének legfőbb előfeltétele.

A képzésnek-iskolázásnak gazdasági érdekek alá rendelését kifogásoló nézetek egyike-másika nem volt mentes olyan követelésektől, amelyek az adott gazdasági és társadalmi viszonyok között utópisztikusak. Így például a rendkívül progresszíven gondolkodó Grolle azt követelte, hogy "a pedagógia kapja vissza a jogot arra, hogy minden fiatal emberről piaci értékére való tekintet nélkül gondoskodjék". (De vajon elképzelhető-e — kérdezhetjük —, hogy egy alapvetően a piaci mechanizmusok által szabályozott tőkés árutermelésen alapuló társadalom olyan iskolarendszert működtessen, amely a tömegeket elsődlegesen nem profittermelő erőként tételezi?)

A tehetség "égi adomány"?

A tehetség problematikájával foglalkozó konferencia óhatatlanul beleütközik a tehetség fogalmi tartományának meghatározási vagy legalábbis körülírási kényszerébe, mert elkerülhetetlenül szembe kell néznie a tehetségek felismerésének és kiválasztásának gyakorlati problémájával. A vélemények itt is karakterisztikusan két nagy táborba sorolták a résztvevőket. A megnyilatkozások felszíni rétegeiben ez a kettéválás nehezen érhető tetten, hiszen Wilms asszony is hangsúlyozta referátumában, hogy tehetségfejlesztésen nemcsak az intellektuális, hanem a kézműves, technikai, zenei, kereskedelmi és szociális képességek fejlesztését is érteni kell.

A vita azonban megmutatta, hogy azok, akik a tehetséggondozás erőltetésében, annak kiemelt oktatáspolitikai kezelésében a konferencián élen jártak, illetve akik a korábbi SPD-kormány oktatásügyét e tárgyban egyértelműen elmarasztalták, a tehetség fogalmát IQ-értékekhez kötötték, és egyoldalú intellektuális tehetségként fogták fel. Így például W. Wiczercowski hamburgi pszichológia professzor, a konferencia szervező bizottságának elnöke szerint

mérések alapján az a gyerek tekinthető különleges tehetségnek, akinek IQ-ja 130 vagy ennél magasabb. Ezeknek a gyerekeknek a normális iskolai oktatásban problémáik vannak, ezért különleges bánásmódban részesítendőek. Veszélyeztetik őket az izoláció, az, hogy nem találnak intellektuális nivójukhoz megfelelő partnert.

Az IQ-ra alapozó tehetségkiválasztás követelése szükségképpen egészült ki e kongresszuson is olyan állításokkal, amelyek szerint az intellektus biológiai, veleszületett jellegű. A gyerek által az iskolában szerzett IQ-szint arányos azzal a veleszületett intelligenciával, amelyet az iskolába lépéskor magával hozott. Ez az öröklött IQ — vallották e nézet hívei — messzemenően meghatározza a gyerekek későbbi életét, a társadalomban elfoglalt helyüket, szerepüket.

A társadalmi érvényesülésnek ez a biologisztikus determináción alapuló felfogása sokakból váltott ki éles szembenállást. Tagadták, hogy a tesztekkel mért ún. öröklött intelligenciaszint lineárisan meghatározná a gyerek további életét, sőt még politikai szerepét is. Volt, aki az ilyen vélekedést "szimpla badarságnak" nevezte.

A tehetséggondozás gyakorlatáról

Végezetül, a vitában meglehetősen nagy teret kapott a tehetségnevelés, illetve -gondozás alapvető gyakorlati kérdése, nevezetesen az, hogy a tehetséggondozást a tömegoktatás hagyományos intézményeiben, belső pedagógiai-didaktikai differenciálással kell-e megoldani, vagy erre a célra létesített speciális intézményekben.

Wilms asszony referátuma még diplomatikusan nyitva hagyja a kérdést, inkább csak sugalmaz, és egyúttal szociológiai hatásában igazolni igyekszik egy szelektív megoldást, amikor úgy érvel, hogy a tehetségek felkutatása és kiválasztása szerinte nem szociális szelekciót, hanem integrációt és fejlesztést jelent, a képzési iránytól részben független, kiegészítő kínálatot a tehetségesek számára. A miniszterasszony (minden idevágó iskolaszociológiai kutatási eredményt annullálva) kijelentette, hogy a csúcsteljesítmények alapvetően függetlenek a szociális tagozódástól. A tehetségek kiemelt kezelése melletti fő érve az volt, hogy amiként a hátrányos helyzetű fiatalok különleges segítséget és törődést kapnak, ugyanúgy meg kell ezt kapniuk a tehetséges fiataloknak is. Ez nem zsenik "kitenyésztését" jelentené, hanem csak azt, hogy a tehetséges fiataloknak meg kell adni tehetségük kibontakoztatásának lehetőségeit.

A miniszterasszony szerint a nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy nem helytálló az az — elsősorban az SPD által hirdetett — koncepció, miszerint a tehetség kibontakozását "idegen" segítség nélkül, hagyományos pedagógiai keretek között kell megoldani. Továbbá az sem, hogy a normális keretek között a tehetség önállóan érvényre jut. Épp ezért a tehetség felkutatására, felfedezésére és fejlesztésére a lehetőség szerinti legkorábbi időpontban és ugyanakkor a képzési folyamat mindegyik fokozatában módot kell találni. Ehhez viszont több pénz kell, mert ami jelenleg erre fordítatik, az "enyhén szólva csak zsebpénz".

A referátumhoz többen csatlakoztak, s tiltakoztak azon felfogás ellen, amely szerint "a kiemelkedő tehetségűek teljesítmény-homogén csoportokba való különítése szelektálja a különlegesen tehetségeseket", valamint az ellen az állítás ellen, hogy ez szegregációs elit-tudatot alakítana ki bennük. Ezeknek a csoportoknak a létrehozásával oldható csak meg, hogy kiragadják a tehetséges gyerekeket a kibontakoztatásukat hátráltató heterogén környezetből.

Az ellentábor először is szociológiai kutatási eredményekre hivatkozva cáfolta a referátum azon kitételét, miszerint a csúcsteljesítmények függetlenek lennének a szociális tagozódástól. Kimutatták, hogy a jelenleg érvényben lévő fejlesztési projekteken részt vevő gyerekek közül a felső társadalmi rétegekből származók messze felülreprezentáltak. Grolle szenátor felháborodottan utasította vissza a lehetőségét is a gyerekek intellektuális tesztek szerinti homogén csoportokba sorolásának, és ily módon az elit "emberanyag" kiválasztásának és elkülönítésének. Többen úgy vélték, hogy a pedagógiai és szervezeti izoláció több problémát okoz, mint amennyit megold. Féltették a tehetségfejlesztést attól, hogy kiválogatásba, egyoldalú versenybe és konkurenciaharcba torkollik.

A szelekción alapuló elitképzést szorgalmazókkal szemben a politikai baloldal képviselői azt hangoztatták, hogy az oktatás színvonalát és alternatíváját kell növelni, és a speciális fejlesztést heterogén csoportokban, de differenciált programokkal kell megvalósítani.

Minden bizonnyal az elitképzés körül kibontakozó hazai vitában is érdeklődésre tarthat számot az a tény, amelyet a konferencia egyértelműen igazolt, hogy a fejlett tőkés országokban az iskola mobilizáló, homogenizáló, kompenzáló, a hátrányos helyzetű rétegeket támogató funkcióinak hangsúlyozása és a tehetségevelésnek a belső differenciálás útján történő szorgalmazása karakterisztikusan a progresszív, illetve baloldali pedagógiai törekvések vezérmotívuma. Míg a tehetséggondozásnak pedagógiai vezérmotívummá való elő-

léptetése és a tehetséges gyerekek elkülönített képzésének szorgalmazása a fennálló társadalmi különbségeket konzerválni óhajtó, arisztokratikus, többnyire jobboldali pedagógiai törekvések jellemzője.

KELEMEN ELEMÉR

SOMOGY MEGYE NÉPOKTATÁSA KÖZOKTATÁSUNK POLGÁRI ÁTALAKULÁSÁNAK IDŐSZAKÁBAN (1868—1918)

Kelemen Elemér könyve több szempontból is figyelemre méltó.

Igen fontos azoknak, akik a dualizmus történetével foglalkoznak, hivatás-szerűen, vagy mint az utóbbi időben mind többen, pusztán érdeklődésből. Teljes differenciáltságukban tárulnak fel a különböző központi törekvések, megismerkedhetünk a regionalitás és központosítás, a feudalizmus és polgárosítás, a konzervativizmus és liberalizmus minden valóban lényeges konfliktusával.

Rendkívül fontos azoknak, akik a közoktatás, a népoktatás múltja iránt érdeklődnek. Ők a modern, napjainkig meghatározó népiskola-hálózat kialakulását kísérhetik nyomon.

Természetesen nélkülözhetetlen a kötet mindazoknak, akik a Dél-Dunántúl múltja iránt érdeklődnek vagy jelenében érdekeltek. Somogy megye művelődés-története egyébként meglehetősen jól feldolgozott. Az utóbbi idők terméséből azonban Kelemen Elemér kötete kiemelkedik.

*

Kelemen Elemér 1770-től tekinti át a népoktatás történeti előzményeit, a megye XVIII—XIX. századi társadalom- és művelődéstörténetét. Az iskolabá-járás arányán a Ratio, majd II. József intézkedései lendítettek nagyot. A népoktatás megyei fejlődése a reformkorban gyorsult meg, s a Bach-korszak tovább korszerűsítette azt. A "nemzeti ellenállás" kezdetben még a mindenki-re kiterjedő modern iskolázás vagy az állami tanügyigazgatás szükségességét is tagadta.

A népoktatás reformját az 1867—1880-as időszakra teszi, ami napjaink számára is jelentőséggel bír: a reform nem egy intézkedés vagy egy törvény elfogadtatásából áll, hanem évtizedes folyamat.

E reform — Eötvös centralista múltja ellenére — kompromisszumon alapult, a helyi realitások figyelembevételével folyt. A népnevelési egyletek életre hívásával Eötvös bizonyítja, hogy a nép nevelése az "állampolgárok egyéni és társulati-testületi öntevékenységet feltételezi". Igen fontos: nem állami vagy megyei szervet, nem egyházi szervezeteket akart, hanem társadalmi öntevékenységet.

A népoktatás jövőjéről folytatott vitában egészen szélsőséges álláspontok juthattak napvilágra — az állam teljes kiszorításától az egyházak teljes kiszorításáig.

A hatvanas évek vége a liberális offenzíva ideje: a városokban községésítésekkel választják szét az iskolai oktatást és a vallásoktatást. A miniszterium egyértelműen a tanfelügyelő korszerű törekvései mögött áll, még az egyházi főhatóságok is megintésben részesülnek. A tanfelügyelő azonban fokozatosan elszigetelődött, 1873-tól megindult a municipiális erők ellentámadása s az 1876-os törvény sajátos, kettős, állami és megyei függésbe hozta a tanügyigazgatást.

A tanítók száma szaporodik, képesítésük azonban átmenetileg visszaesik. A relatív tanítóhiány — főleg a katolikus népiskolákban — száz-százötvenes osztálylétszámokat teremt. A tanítók fizetése az 1870-es évek derekától romlik; ez összefüggésben van a terményszolgáltatások kérdésével, illetve az egyházi és világi kötelezettségek összemosódásával — még a községi tanítók esetében is. Az erőteljes szakmai követelmény volt a legerősebb egyletképző tényező, s nem a politikai vagy eszmei karakter.

1873 és 1878 között — amikor a nagy értékesítési válság következtében radikálisan csökkent a lakosság iskolafenntartó képessége — olyan mérvű visszaesés következett be, amely a szerző szerint a teljes polgári korszakra kihatóan meghatározta a megye népoktatási-művelődési helyzetének alakulását.

Az egyházi iskolák új térnyerése nem politikai fordulattal magyarázható, hanem az állami támogatás korlátozott voltával. Pontosabban az állami támogatást más megyékre koncentrálták, ahová azt a nemzetiségi összetétel indokolta.

A szerző a fentiekkel nem kevesebbet bizonyít, mint azt, hogy az 1870-es évek derekán megtorpant a megye népoktatásának a reformkor óta egyenletesnek mutakozó fejlődése, és ez a fordulat a további utat is meghatározta.

A nyolcvanas években minimális a növekedés. Az 1890-es évektől nőtt az állami támogatás: "az egyházak híveik romló gazdasági helyzetét és fizetésképtelenségét nem egyházi vagyonból, hanem állami vagy községi erőforrásokból igyekeztek pótolni, ideiglenesen még az iskola névtáblájának kicserélél-

sét is eltúrve vagy tudomásul véve". Az 1900-as évek elején megkezdődik a községi iskolák visszaminősítése.

"A közigazgatási bizottságra épülő helyi tanügyigazgatás sajátos közvetítője, esetenként valóságos hullámtörője volt az országos közoktatáspolitikai intézkedéseknek, következetesen a helyi igényekhez és érdekekhez igazította azokat." Ezen a kilencvenes évek harcos liberális tanfelügyelői sem tudtak változtatni.

Az iskolaépítés két nagy hullámban folyt: 1878-tól 1884-ig és 1905–1914 között. "Az iskolák mennyiségi növekedése azonban megtévesztő. Mértéken felüli gyarapodásul valójában az eötvösi programnak, a felekezeti iskolákat felváltó közös iskolák gondolatának végleges feladását jelentette."

*

Kelemen Elemér könyvéből háromféle kutatásmódszertani tanulság is következik.

A legtágabban vett történetírás valamennyi módszerét képes alkotóan ötvözni: a hagyományos politikatörténetet, a politikai szociológiától kölcsönzött érdekviszony-feltárást, a legjobb és legkorszerűbb igazgatás- és hivataltörténetet, a történeti statisztikát, sőt a néptanítók sorsának jellemzősekor a társadalomtörténetet is. Szokatlan alaposággal tekintette át (1880-ig) a regionális sajtót, sőt azokat az iratcsomókat is, ahol az iratok töredéke vonatkozott témájára. Az eredmény bizonyítja: a "pozitivisták" gondosság és a marxista koncepciózusság egymást hasznosan kiegészíthetik. Enélkül a látszólagos "erőpazarlás" nélkül nem olvashatnánk arról, hogy más, nem népoktatási szervek tevékenységében mekkora részt foglalt el a népoktatás, hogyan viszonyult az a régió egészéhez.

A második módszertani tanulságot főleg a helytörténetírók figyelmébe ajánlhatjuk. Helytörténetírásunk — és ebbe beleértendő a helyi iskolák történetének amatőr vagy félamatőr feldolgozása is — nagyobb része ugyanis zsúfolt érdektelen nevekkel és adatokkal, értelmetlen és értelmezhetetlen eseménysorok bő leírásával. A "valódi történelemhez" való kapcsolódás általában annyi, hogy a szerzők megállapítják: községük, városuk, megyénk előtt jár vagy mögötte marad az országos átlagnak. Pedig a helytörténetírás csak úgy lehet a történettudomány része, ha kihasználja azt a lehetőséget, hogy a maga kis körén belül valóban mélyre áshat, feltárhatja a mikrotársadalom igazi erőviszonyait, akár egy terület személyi összetételét is elemezheti, megkülönböztetheti a törvényszerűt, a relevánsat az esetlegestől. Mindazt, amit

az "országgtörténész" csak indításában vagy következményében lát, a helytörténész elsődleges alakjában és folyamatában elemezheti. A központi anyagokban kutató történész csak az eredőt látja, az eredendő erőket a helytörténészek százainak kellene — lényegtelen adathalmazok helyett — bemutatniuk. Úgy, ahogy Kelemen Elemér tette.

A harmadik módszertani tanulság a neveléstörténészeknek szól. Igen sok neveléstörténeti munkával ellentétben ugyanis, nem a pedagógiai gondolkodásból indul ki és éri azt tetten a valóságban, vagy éppen elégedetlenkedik a szép pedagógiai gondolatok megvalósulatlansága miatt, hanem a társadalmi valóságból indul ki. Azaz oktatástörténetének középpontjába azokat a problémákat állítja, amelyek a valóságban is kulcskérdések voltak: a tanügyigazgatás, a tanfelügyelet, az iskolafenntartás kérdéseit; az államkincstár, a minisztérium, a regionális erők, az egyházak, a tanítók bonyolult érdekelletéit, taktikai és stratégiai szövetségeit.

E könyv bizonyítja, hogy az oktatástörténetnek éppen az a sajátos és semmivel nem pótolható funkciója, hogy összeköti és kölcsönhatásba hozza a politika-igazgatás-hivataltörténetet a művelődés-kultúra-eszmetörténettel. Ezen a nyomon elindulva — a közép- és felsőoktatást is elemezve — egyszer talán az is bizonyítható lesz, hogy maga az oktatás is a politikai, társadalmi, gazdasági, kulturális szférák bonyolult kölcsönhatásának legfontosabb eleme.

(Budapest, Akadémiai Kiadó, 1985. 350 p.)

Nagy Péter Tibor

ANATOLIJ DOBROVICS

AZ EMBERI ÉRINTKEZÉS

Dobrovics könyve szakít a pusztán elvont kategóriák segítségével történő kifejtéssel, és úttörője annak a népszerű tudományos stílusnak, amely sokféle formában, stílusban írja le az emberi kapcsolatok végtelen bonyolultságát.

Első pillanatra a könyv furcsa egyvelege a levelek, újságkivágások, naplórészletek, tudományos értekezések, tudományos jegyzetek és előadások közléseinek, de az elmélyültebb olvasó gyorsan felismerheti, hogy a műben egy igen jelentős téma koherens és fokozatosan előrehaladó kifejtésének különböző műfajú és stílusú megközelítéséről van szó. Ez az egyvelegszerű sajátosság hatékonyan segíti, hogy a társadalom majdcsak minden rétege hozzáférjen az

emberi kapcsolatok kutatásának már meglevő eredményeihez. Az újszerű forma visszahat a tartalomra is. Az emberek közti viszonyok olyan finom sajátságait képes a mű érzékeltetni, amelyeket az elvont tudományos leírás nem ragadhatott meg.

A mű abból indul ki, hogy az emberek közti érintkezés, kommunikációs folyamat mind tartalmát, mind pedig formáját tekintve végtelenül bonyolult. Valójában az érintkezés tudománya még nem létezik. A felhalmozódott anyag rendszerezése csak kísérleti jellegű. Sőt, ha valaha létrejönne ez a tudomány, akkor ez sajátságos jellegű maradna, ugyanis az érintkezések pozitív formája mindenkor alkotói intuíciót követel és az elméletével való megismerkedés csak segítheti, támogathatja a pozitív kapcsolatok megteremtésének képességét. Hitet tesz amellett, hogy az érintkezés nemcsak társadalmi, hanem egyetemes biológiai szükséglet, olyan, mint a létfenntartás. A barlanglakók magánya lelket-testet sorvasztó. Még a negatív viszonyulások is jobbák az érintkezések hiányánál.

A szerző ideálisnak persze azt tekinti, ha az emberek elementáris szeretetigénye kellően kielégített. A szeretetteljes és simogató kontaktusra minden embernek szüksége van. Mély igazságot hordoz a mű szerint az az angol szólásmondás, miszerint ha a macskát nem simogatják, elsorvad a gerince.

Kifejti továbbá, hogy a csoport, a "többi ember" valamilyen módon mindig jelen van az emberek fejében. Az önérvényesítési tendencia léte elképzelhetetlen valamiféle ontikus magányban. Ugyanakkor kétségtelen, hogy bizonyos túlzott önérvényesítési vágy megzavarhatja e tevékenységet. Gondoljunk a nyilvánosság előtti szereplés túlzott izgalmára, amely megbénítja a szereplőt.

A szerző kiemeli azt is, hogy az emberek sokféle társadalmi funkció betöltésére, sokféle szerep felhasználására kényszerülnek. Nem közömbös, hogy miként értelmezik, mennyire mélyen interiorizálják szerepeiket. Ebbe belezajtszik a társadalommal való általános viszonyulás, elégedettség vagy elégedetlenség az adott társadalmi renddel. Ugyanis válságos társadalmi helyzetben tömegesen vállalják a lázadók szerepét, hősi feladatait.

Az objektív viszonyulások lefolyásának általában bonyolult belső előkészülete van, a belső beszéd, a latolgatás, a lehetőségek felmérése, értékelése, képességeinkkel való egybevetése. Belső harcok, dilemmák és ilyen vagy olyan megoldásaik. Ez valójában a bennünk levő különböző "Ének" harca, vívótája.

A mű kifejti azt is, hogy a kontaktusok különböző korlátozásai formalizálják az érintkezést, bár az emberekben eleven a korlátozásoktól mentes

szabad érintkezés vágya, amelyben csakis a pozitív formák sajátosságai szolgálnak irányító alapelvet: természetesség, türelem, jóakarát stb.

Persze helytelen a lét kibírhatatlan ellentmondásaiban valamiféle végzetes hibát látni, és a kispolgári viszonyulásformák ellen kispolgári banalitásokkal harcolni. A viszonyteremtés helyes döntéseiért sokféle ellentmondással kell megbirkóznunk: sokféle belső és külső harcot vállalni.

A mű hangsúlyozza azt is, hogy az önmagunkkal szembeni igényesség a kontaktusaink eredményességének döntő előfeltétele. Egyetértően idézi David Thoreau amerikai filozófustól: "Nap mint nap találkozunk ugyanannál az asztalnál, hogy megvendégeljük egymást ugyanazzal a penészes sajttal — saját személyünkkel." Ugyanis saját értékeink rendszeréből nem léphetünk ki, jellemünk, egyéniségünk manifesztálódik kontaktusainkban. A helyes kapcsolatok megteremtését bizonyos fokig azonban tanulni is lehet. Ehhez mindenképp meg kell tanulni mások komoly, koncentrált meghallgatását, gyakorlottá válni mások bánatának, örömeinek átélésében.

A mű utolsó része a férfi és a nő közti kapcsolatot vizsgálja, mely fontos mutatója a társadalom humanizált voltának. Feltárja, hogy milyen részeket rejteget a szexuális élet harmóniájának lebecsülése, illetve túlbecsülése.

Végül kiemeli a közvetlen emberi kapcsolatok vizsgálatának roppant jelentőségét. Kifejti, hogy helytelen lenne megrekedni a társadalmi viszonyok filozófiai síkon történő vizsgálatánál, a makroviszonyok elemzésénél. Az elméletnek fel kell tárnia a közvetlen érintkezések pozitív és negatív tartalmait és formáit, segítséget kell nyújtania a pozitív tartalmú és formájú érintkezés alkotó létrehozásához, melyben megjelenik a társadalom humánuma, ereje, életképessége, az emberi lét bölcs harmóniája: boldogsága.

(Budapest, Gondolat; Moszkva, Mir, 1986. 155 p.)

Lázár Tibor

NATHANIEL L. GAGE

HARD GAINS IN THE SOFT SCIENCES: THE CASE OF THE PEDAGOGY

("Kemény" eredmények a "lágy" tudományokban: a pedagógia példája)

Úgy tűnik, a pedagógia az Egyesült Államokban is több ponton önmagát kereső diszciplína. Erre mutat többek között N. L. Gage esszé jellegű könyve is, amely a pedagógiai kutatásokról szóló számvetés, programadó vitairat és

személyes hitvallás is egyben. Gondolatainak összegzésére a Phi Delta Kappa Pedagógiai Alapítvány kérte fel a szerzőt, abból az alkalomból, hogy 1981-ben ő nyerte el az alapítvány jutalmát munkássága elismeréséül.

A cím jelzi a szerző állásfoglalását az empirián alapuló "kemény" kutatások mellett, a kötet egésze pedig kifejezi elkötelezettségét az olyanfajta "pragmatikus" pedagógiai kutatás mellett, amely a pedagógusok napi tevékenységének fejlesztéséhez szükséges gyakorlati tudást szándékozza gyarapítani.

A központi jelenség, amelyet a pedagógiának mint tudománynak fel kell tárnia, véleménye szerint nem más, mint a tanítási folyamat. Értelmezésében ez az osztálytermi interakciós folyamat egészét átfogja, de Gage érdeklődésének középpontjában elsősorban a "hogyan tanítsunk" kérdése áll.

Az 1960-as évek végén, a 70-es évek elején a Coleman-jelentést, illetve Christopher Jencks-nek az iskolai esélyegyenlőtlenségről írt könyvét az Egyesült Államokban sokan úgy értelmezték, hogy a pedagógiai hatások eltörpülnek a szociológiai tényezőkhöz meghatározó szerepe mellett. E megállapítások megalapozottsága erősen kifogásolható volt, és a 70-es évek második felében több vizsgálat igazolta meggyőzően a tanítás minőségének, a pedagógus felkészültségének fontosságát. Gage olyan művészetnek tekinti a pedagógus munkáját, amelynek tudományos kutatás által igazolt eredményekre kell épülnie. Könyvének fő szándéka éppen az, hogy bizonyítsa: ha szerény mértékben is, de már felhalmozódtak — különösen az 1978-at követő időszakban — olyan tudományosan megalapozott ismeretek, amelyekre építhet a tanítás művészete.

Mégis, miféle tanításról van szó? Lényegében a hagyományos fajtáról, amelynek során a pedagógus egy előre meghatározott tananyagot igyekszik egy viszonylag nagy létszámú gyermekcsoportnak megtanítani úgy, hogy az idő jelentős részében ő magyaráz, kérdez. A hagyományos osztálytanítás gyökerei mélyek, és a tömeges gyakorlat ellenálló az olyan radikális törekvésekkel szemben, mint például a programozott oktatás, a mastery learning, a Keller Plan vagy a progresszív nevelés modelljei, állapítja meg. Minthogy az elkövetkezendő évtizedekben is tanárok és gyermekek milliói fognak a hagyományos osztálytanítás keretei között dolgozni, a pedagógiai kutatások elsőrendű feladata véleménye szerint ennek a valóságnak a feltárása és fejlesztése.

Az osztálytanítás hagyományos formája azonban csak rugalmas keret lehet, amelyen belül a legkülönbözőbb formák és módszerek kaphatnak helyet, amelyek tehát számtalan változata valósulhat meg — eltérő minőségben. Ez azért is szükségszerű, mert Gage a pedagógus munkáját a sebész vagy az építész-mérnök munkájához hasonló gyakorlati művészetnek tekinti. Ahogy egy operáció közben a sebész az orvostudomány által felhalmozott tudást ötvözi az egyedi

tényezők megértését szolgáló tudással, úgy a pedagógus tevékenységének is egy általános tudást kell egyesítenie az egyedi szituációknak megfelelő partikuláris tudással. Az osztálytermi interakciók keresztüztüében cselekedni: intuíciót, ráérzést, spontaneitást igénylő művészet. A pedagógiai kutatás felelőssége, hogy létrehozza azt a szituációkon átívelő, tendenciákra rávilágító tudományos alapot, amelyre építve ez a művészet igazán magas színvonalat érhet el.

A "tudományos alapotás" jelentése Gage értelmezésében behatárolt: a független és függő változók közötti szabályszerű összefüggések feltárását érti ezen. A szigorúan empiriához kötött értelmezést a szerző szavaival túlságosan szerénynek, másként leszűkítettnek is lehetne nevezni. Gage üzenete azonban világos: ahhoz, hogy a pedagógia valódi segítséget tudjon nyújtani a tanítás művészetéhez, empirikusan megalapozott összefüggéseket kell felmutatnia a központi jelenséggel, a tanítási folyamattal kapcsolatban.

Mint rámutat, az ilyen jellegű tudományosság a pedagógia területén viszonylag új keletű jelenség. Az 1960-as éveket megelőzően nem jellemezte a kutatásokat az osztályteremben zajló folyamatok objektív módszerekkel történő feltárása. A 60-as évek közepétől a megfigyelés, a mérés, az értékelés kutatómódszertana fejlődni kezdett, és az idő- és pénzigényes kutatások eredményeként meglehetősen sok empirikusan megalapozott "kemény" ismeret halmozódott fel. A vizsgált jelenség összetettségéhez és jelentőségéhez képest azonban még mindig csekély a kutatásra fordított erő, s így a gyakorlatban alkalmazható eredmény is. Gage úgy véli, hogy a pedagógia jelenlegi helyzete a repülés történetének 1910-es éveivel hasonlítható. Az "első repüléseken" már túl vagyunk, de még messze a "légi tömegközlekedés" bevezetésétől.

Egészen az 1970-es évek közepéig nem álltak rendelkezésünkre egyértelmű bizonyítékok a pedagógus tevékenysége és a gyermekek által elsajátított ismeretek, értékek, attitűdök között húzódó lényegi összefüggéssel kapcsolatban, s ez elsősorban a vizsgálatok gyenge statisztikai megalapozottságának volt betudható. 1976-tól Glass nyomán elterjedt az ún. meta-analízis módszer, amelynek segítségével immár jó néhány kutató végzett összehasonlító elemzéseket az azonos problémára irányuló korábbi vizsgálatok eredményeit felülvizsgálva. Ezek a tanulmányok lényegesen hozzájárultak az egyértelműen igazolt tudományos eredmények gazdagodásához.

A meta-analízist alkalmazó tanulmányok részben egy-egy összetett pedagógiai modellre, részben pedig egyes körülhatárolt pedagógiai eljárásokra irányulnak. Az előbbire példa többek között a "nyitott oktatás" ("open education", "open classroom") modellje, amelynek hatásaira vonatkozóan az elmúlt

években vizsgálatok százainak meta-analízisét végezték el a kutatók. Bizonyítottak vehető, hogy a "nyitott oktatás" tendenciaszerűen hatékonyabb néhány nem-teljesítmény jellegű változó tekintetében (elsősorban a kreativitásról, a függetlenségről, valamint az iskolával/tanárral szembeni beállítódásról van szó), a teljesítmény-jellegű változókat illetően pedig csak csekély mértékben marad el a hagyományos pedagógiai modellel összehasonlítva. Egybehangzó bizonyíték áll rendelkezésünkre arra vonatkozóan is, hogy az olyan tanulási-tanítási modellek, mint például Bloom Mastery Learning modellje, a Becker—Engelmann-féle Közvetlen Oktatás (Direct Instruction), vagy a főiskolai szinten alkalmazott Keller Plan segítségével növelhető a diákok teljesítményszintje. Ugyanakkor a szerző véleménye szerint ezeknek a modelleknek csak elemei vihetők át a tömeges oktatási gyakorlatba.

A meta-analízist alkalmazó tanulmányok másik csoportja olyan kutatási eredményeket vizsgál felül, amelyek egy-egy körülhatárolt pedagógiai eljárás hatékonyságát kutatták a hagyományos osztálytanítás feltételei között. Az ide sorolható kutatások az elmúlt évek során kiemelten foglalkoztak a tanári kérdéssel, a tanuló válaszára adott tanári reagálással, a pedagógus tanóra közbeni ún. strukturáló tevékenységével (a célkitűzés, lényegkiemelés, ismétlés stb. tartozik ide), valamint az osztály irányításával kapcsolatos pedagógiai tevékenységekkel (classroom management). (A legfrissebb áttekintés az utóbbi kutatásokkal kapcsolatban a Handbook of Research on Teaching 1986-ban megjelent harmadik kötetében olvasható.)

A szerző kitér néhány olyan módszertani ellenvetésre, amely gyakran elhangzik a pedagógiai kutatásokkal szemben. Így például arra, hogy az eredmények gyakran alacsony korrelációs fok körül mozognak. A korrelációs együtt-ható értékének megítélése azonban csak a vizsgálat kontextusában lehet reális, érvel. Orvosi kísérletek során is előfordul, hogy egy új gyógyszer hatását mutató korrelációs együtt-ható alacsony, de ha ez csak néhány emberi élet megmentését jelenti is, az összefüggés jelentős.

Ugyancsak át kell gondolni a pedagógiai kutatások eredményeivel szemben gyakran felhozott másik ellenérvet, az evidenciaszerűség vádját. Tény, hogy a pedagógia megállapításai — az empirikus társadalomtudományokhoz hasonlóan — sokszor evidenciaszerűen hangzanak, legyen szó akár ellentétes következtésekről. Vegyük például a következő kijelentéseket: "Az első osztályosok nagyobb teljesítményeket érnek el közvetlen tanári irányítás mellett, mint önálló tanulás útján", illetve: "Az első osztályosok nagyobb teljesítményt érnek el önálló tanulás útján, mint közvetlen tanári irányítás mellett."

Csak a tudományos vizsgálat képes eldönteni, hogy melyik "evidenciaszerű" megállapítás az igaz. (Ebben az esetben az első.)

A természettudományok történetében megfigyelhető az az út, amely a jelenségek pontos leírásától a korrelációs és okozati összefüggések feltárásán át a kísérletezésig, majd az eredmények gyakorlati bevezetéséig ível. Ezt a fejlődést a pedagógia is végigjárja. Gage különösen kiemelkedőnek tartja azoknak a kísérleteknek a jelentőségét, amelyek során korábbi korrelációs vizsgálatok által hatékonynak elismert tanítási eljárásokat sajátítottak el gyakorló pedagógusok. Olyan köznapi, evidensnek tűnő eljárások szerepeltek a kísérletekben, amelyeket egyes pedagógusok maguktól is használtak, a többség azonban mégis csak a tréning hatására kezdett alkalmazni. A legközvetlenebb tanulással ennek a pedagógusképzés számára kellene szolgálnia, de a tanárképző kurzusok magára a tanítási tevékenységre még mindig csak csekély mértékben készítik fel.

A szerző végül a kutatási paradigmák problémáját veti fel. A pszichológia jó példát nyújt arra, hogyan hasad szét egy tudomány egymással alig-alig szót értő értelmezési rendszerekre. Kisebb mértékben, de a pedagógiában is megfigyelhető az eltérő paradigmák köré szerveződő irányzatok elkülönülése. A közöttük folyó viták során azonban gyakran elhomályosodik az a tény, hogy a kutatók személyes képzettsége nagyban közrejátszik abban, hogy melyik paradigmához kapcsolódnak, s így a sokszor szubjektív vita objektív látszatot ölt.

Gage munkássága az ún. "folyamat-eredmény" paradigmához kötődik. Ez a megközelítés előre behatárolt folyamat-változók (a pedagógus viselkedése, tanítási módszere, interakciós stílusa stb.) és eredmény-változók (a tanulók teljesítménye, attitűdje stb.) közötti összefüggéseket vizsgálja, a strukturált megfigyelés, teljesítményteszt, attitűdskálák segítségével, és kvantitatívan megalapozott, szélesben általánosítható megállapításokra törekszik. A "megfigyelés—korreláció—kísérlet" jellegű kutatások ide sorolhatóak.

A szerző által nagy jelentőségűnek tartott másik irányzat az ún. "etnográfiai-szociállingvisztikai paradigma" köré szerveződik. Ez a másként "antropológiai" vagy "etnometodológiai" néven is ismert irányzat az egyes pedagógiai helyzetek teljes kontextusát, mikrotörténetét vizsgálja, az esettanulmány, a strukturális megfigyelés, a minőségi elemzés módszereivel. Az etnográfiai irányzat az osztálytermi folyamatok megértésének kifinomultabb szintjéig hatol, mint a folyamat—eredmény kutatások, de vitatható, hogy az ide sorolható vizsgálatok tartózkodnak a szélesebb általánosítás, a pedagógiai tevékenység fejlesztésének szándékától. Amennyiben képesek ezen a jövő-

ben túllépni, Gage úgy véli, hogy a pedagógia fejlődésének nagy ígérete rejlik a két paradigma "házasságában".

Nem véletlen, hogy Gage szívesen fordul az egzakt tudományokkal való párhuzamokhoz, hiszen a pedagógia fejlődésének zálogát az egzakt tudományos fedezet megteremtésében látja. Tudatosan tartózkodik az empiriától mentes teória ingoványos talajától. A tanítási folyamat céljának az olyan inherens értékeket tételezi, mint amelyet a minél magasabb tanulói teljesítmény elérése, a gyerekek gondolkodási képességeinek fejlesztése, a tanulással kapcsolatos pozitív beállítódásainak kialakítása jelent. Nem gondoljuk, hogy a pedagógia megkerülheti az ezen túlmutató érték- és célproblémákat, a pedagógiai folyamat szociológiai és szociálpszichológiai, történeti-társadalmi összefüggéseinek kérdéseit. A Gage által képviselt út mérsékelt, de világos, reális és hasznos célokat követ, amely a tudományos fedezet erősítése, a pedagógia hitelének növelése irányába mutat.

(Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa, 1985. 66 p.)

Szokolszky Ágnes

M. V. MATJUHINA

MOTIVACIJA UCSENYIJA MLADSIH SKOLNYIKOV

(Kisiskolások tanulásának motivációja)

A három fejezetre tagolódó kisonográfiában a szerző színvonalas módon ötvözi egységbe többéves elméleti és empirikus vizsgálódásának eredményeit, tekinti át a kisiskolások (7–10 éves korosztály) tanulási motivációjának struktúráját (1. fejezet), a tanulási-megismerési motívumok rendszerét (2. fejezet), valamint formálásuk pszichológiai, pedagógiai feltételét (3. fejezet).

A munka bevezetője a tanulói személyiség nevelésének legfontosabb részeként emeli ki a tanulási motiváció formálását, rámutatva egyidejűleg, hogy ez a speciális pedagógiai tevékenység lényegesen fáradtságosabb, mint magával a tanulási tevékenységgel való operálás. A tanulóknak meglévő motívumok rendszere ugyanis bonyolult és hierarchikus, tartalmi és dinamikus komponensük egymással összetett összefüggésben van. Míg a motiváció tartalmi oldalának fejlődését a gyermek szociális és pszichológiai kontaktusa, mindeneke-

lőtt a tanulási tevékenység szervezésének minősége determinálja, addig a motiváció dinamikus karakterét az idegi folyamatok általános aktivációs szintje, ereje, mozgékonyága határozza meg. A szerző fontos pedagógiai feladatként hangsúlyozza a motiváció folyamat és eredmény aspektusának integrálását.

Az első fejezet a motívumok különböző csoportjainak szerepét tárgyalja a kisiskolások motivációs rendszerében. Ehhez első lépésként a szakirodalom elemzése alapján felvázolja a tanulási motívumok struktúráját, fő- és alcsoportjait:

I. Tanulási-megismerési motívumok:

1. A tanulás tartalmával,
2. A tanulási folyamattal kapcsolatok motívumok.

II. A tanulás közvetett eredményével összefüggő motívumok:

1. Széles szociális motívumok:
 - a) kötelesség motívuma (társadalommal, tanárral, szülőkkel szemben),
 - b) önkibontakozás, önfejlesztés motívuma,
2. Szűk szociális motívumok:
 - a) elismerésre, boldogulásra való törekvés motívuma,
 - b) presztízs motívum. (15–16. o.)

Ezt követően a szerző a kisiskolások motivációs rendszerében a reálisan ható, illetve a tudatosított (megérzett) motívumokat tárja fel a szellemesen strukturált, sokrétű empirikus vizsgálatsorozattal.

A reálisan ható motívumokat speciális pedagógiai szituációban, olyan feladatválasztásos helyzetben mutatja ki, melyben az érdeklődés, valamint a nehézség legyőzésének motívuma ütközik. A tudatosított motívumokat pedig interjú módszerrel, valamint elbeszélés-, illetve mondatbefejezéssel (például Töreksem..., Mindennél jobban szeretném..., Álmom...) vizsgálja. (19–20. o.) Végezetül egymásnak ellentmondó motívumokat tartalmazó 21 állítás közül különböző instrukciók alapján kellett a tanulóknak 3 szériában csoportosítást végezniük. (Első szériában például az állításokat 5 csoportba kellett rendezniük a nagyon fontos ösztönzőktől az egyáltalán nem fontos ösztönzőkig.) E módszerrel 393 1–3. osztályos tanulót vizsgáltak.

A feldolgozott adatok alapján megállapítást nyert, hogy a tanulóknál a széles (41,1%), illetve szűk (25,1%) szociális motívumok domináltak (például I. osztályban a rangsor élére a dicséret-elismerés ösztönzője került, második helyre a tanárral szembeni kötelességtudás, III. és IV. helyre pedig a szülőkkel, illetve társadalommal szembeni kötelességtudás motívuma lépett). A tanulási-megismerési motívumok ebben az időszakban alacsonyabb gyakorisági előfordulást mutatnak (21,8%), elsősorban a tanulás tartalmának érdekessége

szerepel motívumként, maga a tanulás folyamata mint ösztönző (szeretek gondolkodni, feladatot megoldani) csak két tanulónál került említésre.

A kisiskolások motivációs rendszerében tehát nagy szerepet játszik mint reálisan ható ösztönző a szűk szociális motívum, a tanulói személyiség egocentrikus irányulásának korai jelentkezése. A továbbiakban a pedagógusok felelőssége, hogy speciális beavatkozásokkal mennyire képesek tanulóiknál az értékesebb motívumok kifejlődését elérni.

Megállapítható továbbá, hogy nem minden tanulási motívum tudatosul a tanulóban azonos mértékben (leginkább az önkibontakozás, önfejlesztés széles szociális motívuma).

A reálisan ható motívumok pedig nem minden esetben esnek egybe a tudatosult motívumokkal. Míg reálisan ható motívumok között a szűk szociális motívumok vezetnek, addig ezek a tudatosult motívumok között az utolsó helyre kerültek. Mindez ellentmondást, feszültséget teremt a motivációs szférában.

A szerző kiemeli, hogy a tudatosult motívumok speciális beavatkozás nélkül ebben az életkorban nem válnak reálisan ható, értékes motívumokká.

A második fejezet a tanulási-megismerési motívumok rendszerét taglalja részletesen. Maga a tanulási-megismerési érdeklődés a tanulás tartalmára, illetve folyamatára irányuló két különböző szükséglet ötvözete, az új benyomások és az aktivitás szükséglete. (44. o.)

A gyermekek iskolakészültségi fokát nagymértékben befolyásolja megismerési szükségletük színvonala, mely egyenetlenül fejlődik, egyik gyermeknél elméleti, másiknál praktikus. Ha a gyermek elégségesen magas megismerési érdeklődéssel lép az iskolába, eredményes lesz a kezdeti tanulási tevékenysége.

Legnagyobb gondot az úgynevezett "intellektuális" passzivitás okozza, amikor is a gyermek normális intellektuális fejlődést mutat, de a tanulási tevékenységben nem képes megbirkózni a legegyszerűbb tanulási feladattal sem, hiányzik a megismerési érdeklődése. Ebben az esetben speciális pedagógiai munkával kell kialakítani a gondolkodási tevékenységre való törekvését.

A motiváció és a gondolkodás fejlődésének összefüggéséről megállapítja a szerző, hogy a tanulási-megismerési motiváció fejlesztésének eredményessége kapcsolatban van a gondolkodás fejlettségével és a tanulási tevékenység szervezésének szintjével.

Az alacsony vagy közepes gondolkodási fejlettség zavarja a kívánatos motívumok formálását. A gyengén motivált gyermekekre az iskolába lépéstől nagyobb figyelmet kell fordítani, s célirányos speciális munkával elégségesen magas motivációs szintre kell őket juttatni. E tanulók gyakran kudarcosak, náluk fontos feladat a sikerélmény biztosítása.

A motiváció és a tanulási tevékenység produktivitásáról szólva a szerző azt hangsúlyozza, hogy a magas érdeklődési szint magas tanulási sikerhez, az alacsony érdeklődési szint pedig kudarchoz vezet. A motiváció tehát a tanulási tevékenység produktivitásának egyik belső feltételeként lép fel.

Az elért siker egyben a motiváltságot is erősíti. Nem látszik ugyanakkor kapcsolat a változatos és újszerű gondolkodási tevékenységre való törekvés és a sikeresség között. (Megfigyelték például, hogy a magas aktivitású tanulót újabb és újabb feladat választásában nem zavarja, ha az adott feladatot nem oldja meg jól.) Az aktivitás másik formája, a megfeszített gondolkodási tevékenységre való törekvés, tisztább kapcsolatban van a produkcióval, a sikeres feladatmegoldással.

A harmadik fejezet a tanulási motiváció formálásának pszichológiai feltételeit elemzi. A motiváció nevelésének eszközei között megemlíti a szerző az oktatás tartalmát, szervezeti formáját, az értékelés szerepét és a tanítás feltételrendszerét.

Fontos megállapítás, hogy az elutasító, tagadó motívumok maguktól nem gyengülnek meg, hanem csak az igenlő, helyeslő motívumok nyomása alatt.

A fejlődés két formában mehet végbe:

1. Adott motivációs típuson belül, a motívumok mennyiségi változáson mennek keresztül, úgy, hogy a vezető motívum nem változik.

2. A motiváció fejlődése minőségi, átépül az egész motivációs szféra.

A motiváció bonyolult struktúra, melyben különböző motívumok lépnek fel egyesével és egymáshoz kapcsolódóan. Formálása nem mehet végbe részletekben (például kezdetben az ismeretek jelentőségének megértését formálni, azután a kötelességet...), csak céltudatos tevékenységgel.

A szerző ajánlása szerint a formálást a kívánatos hangnem, atmoszféra, a bizalom létrehozásával kell kezdeni, különösen akkor, ha a tanulók ellenállnak a tanári törekvésnek. Biztosítani kell a tanulók számára a sikert, ösztönözni az eredmények növelését, ez különösen akkor fontos, ha a gyermek nem bízik saját képességeiben.

Nagy jelentőségű az értékelés a motiváció formálásában; hatással van a munkára, a tanulók közötti viszonyra, a tanár—tanuló kapcsolatra, érdeklődésre.

Fontos, hogy a dicsérettel magának a tanulás tevékenységének a tartalmára hangoljuk a tanulót. Kiemelkedő szerepet szán a szerző a kétoldalú bírálatnak: ahol a tanulási tevékenység módját és eredményét nemcsak a tanár, de maguk a tanulók is értékelik. Ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy az intenzív belső motivációval rendelkező tanulóknál kevésbé hatásos a külső

stimulálás, náluk ugyanis a tanulási-megismerési motívum erősebb, mint az értékelés másodlagos, kiegészítő motívuma.

Külön említést érdemel a szerző osztályozással kapcsolatos vizsgálata, melyből megállapítható, hogy az érdemjegy a kisiskolásoknál még nem szerepel ösztönző erőként, sok esetben jelentőségének felismerésére sem képesek. Előfordul az is, hogy a tanulók különböző fajta érdemjegyet szeretnének kapni, nem hozzák ugyanis kapcsolatba a jegy milyenségét tanulmányi munkájuk minőségével.

A szerző arról is szól, hogy az iskola a tanulók értékelési aktivitását sajnálatos módon nem ösztönzi, a tanulók nem tanulják meg elemezni saját tanulási tevékenységüket, nem képesek felismerni hol és miért hibáznak, nem tudják, miért kapnak ilyen vagy olyan jegyet a pedagógustól.

A tanulási-megismerési motiváció eredményes formálása terén kiemelt szerepet szán a szerző a hosszú távú III. típusú tanulás szervezésének (Galperin, Davidov, Talizina, Goly nyomán). Az együttesen tervezett és teljesített munka, a megoldási módok megválasztása, az anyaggal való aktív tevékenység, igény az önálló orientálódásra, a munkamódszerek elemzésére jó hatást gyakorol a motiváció fejlődésére.

A funkciók arányos elosztásával pedig stimulálni lehet a tanulók aktivitását, például a konzulens, bíráló, értékelő, informátori szerepek váltogatása hatékonyak bizonyult.

A célállítás szerepe is döntő a motiváció alakításánál. A szerző megállapítja, hogy a tanulóknál természetes cél a jó tanulás, az iskola sikeres befejezése, de nem látják a cél elérésének eszközeit. Az ilyen célt nem tekinthetjük perspektívának. A gyermekek többségénél hiányzik az egyes feladatokhoz kapcsolódó célállítás. Hagyományos keretek között a tanulók a pedagógustól kapják kész formában a tanulási célokat; mint a tanár külső törekvését, amit a tanulók belsőleg nem élnek át.

Fontos motiváló erő, ha a tanulók részt vesznek nemcsak a cél felállításában, de a feltételek, feladatok kitűzésében is. (Mit tudnak, mit kell megtanulni, miért?...)

Összegezve: a munka egy viszonylag kevésbé ismert érdekes terület, a kisiskoláskor motivációs sajátosságainak elemzésén keresztül nyújt jól használható tanácsokat, eljárásokat a magyar pedagógusok számára is. A könyv fő érdeme éppen abban van, hogy egyszerre ad bepillantást, eligazítást korszerű kutatásmethodikai fogásokba, valamint szemléletalakító személyiséglélektani és pedagógiai lélektani kérdésekbe. A monográfia az OPKM-ben megtalálható.

(Moszkva, Pedagogika, 1984. 143 p.)

Réthy Endréné

E SZÁMUNK SZERZŐI

Ballér Endre (egyetemi tanár, MKKT, Budapest); Hortobágyi Katalin (tudományos munkatárs, OPI, Budapest); Horváth Endre (főiskolai docens, Bánki Gépipari MF, Budapest); Huszár István (MSZMP KB Párttörténeti Intézet igazgatója, Budapest); Jávor István (egyetemi adjunktus, BME Szociológiai Tanszék, Budapest); Kozma Tamás (tudományos tanácsadó, OKI, Budapest); Lázár Tibor (főiskolai docens, Tanítóképző Főisk., Budapest); Nagy Péter Tibor (aspiráns, ELTE BTK, Budapest); Réthy Endréné (egyetemi docens, ELTE BTK, Budapest); Svéd László (tudományos főmunkatárs, MSZMP Párttörténeti Intézet, Budapest); Szokolyszky Ágnes (egyetemi tanársegéd, ELTE BTK, Budapest).

Quarterly Review of the Educational Committee of the
Hungarian Academy of Sciences
Editor-in-Chief: Sándor Köte, Professor of Pedagogy
Editorial Office: Eötvös University, Rákóczi út 5.
H-1088 Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARIES

István HUSZÁR: THE ANNIVERSARY OF NÉKOSZ (NUPC)

In the summer of 1946 the István Györfly people's college announced the constructive movement for the people's college and organized the National Union for People's Colleges. The NUPC considered it their duty to modificate the social combination of the university and college students, educate the democratic vocational intelligentsia originating from the peasantry and working class, and the democratization of the student activity and the student organization. Enjoying the support of democratic forces of society, the NUPC successfully accomplished these duties. By 1948 more than ten thousand students lived and studied in more than one hundred colleges. The educational system; developed in the colleges and relying on the independent activity of the youths, set a good example of educational democratization. The directorate of the Communist Party supported the people's college's and positively evaluated the work and role of NUPC. In 1948, following the unfavourable changes ensuing from the political situation, the Hungarian Worker's Party gave critical opinion on the work of NUPC. Following the impatient political attitude of the Party's Youth Committee; instead of correcting the appearing faults in the work of NUPC, they, in September of 1948, simultaneously with the nationalization of NUPC, initiated the dissolution of the Union, which did in fact take place.

László SVÉD: "SOCIAL, STUDENT'S WELFARE ORGANIZATION"

The youths of the Győrffy College and its predecessor, the Bolyai College kept lively contact with the various youth organizations, and increasingly strengthened their contacts with the labour organizations and the illegal communists. During the war the youths of the college took part in various political actions and independency demonstrations organized by the Hungarian Communist Party. The autonomy of the college made this possible, which the students consistently kept in order and defended even at the price of right-wing politicians receiving places in the supporting corporate. The role of the college in the independency politics was expressed at the Szárszó Conference in 1943.

Ferenc PATAKI: THE PEDAGOGIC HERITAGE OF NÉKOSZ

In the people's college, which György Lukács considered one of the greatest prides and hopes of the Hungarian people's democratic, a specific socialist pedagogical system has developed as in the Makarenko institutes. Characteristic of this pedagogical system is the fact that it was established on the base of the collective, creative efforts of the collegians and was closely linked to the democratic transformation of Hungarian society. The people's colleges were primarily the workshops for intellectual education and in them the principle of quality and communal conception steadily prevailed. The community developed from self-formation; from the realization that in a community a person is more than just an individual and that the individual — identifying with the community — can find his personal creative life, freedom, and human dignity. For the benefit of present days, the pedagogical message of the people's colleges lie in this recognition.

Tamás KOZMA: THE REGIONAL UNEQUALITIES OF EDUCATION IN HUNGARY

The regional-social factors once statistically influencing education (migration, period structure, degree of provision, occupational structure) are no longer valid in the 80's throughout the country's whole settlement network. Instead, the settlement network quite unanimously divides into two

parts. In the dynamically developing settlements — in approximately half of the country, and about two thirds of the population — a stressed part is performed in the development of average education by the continuously increasing number of high school graduates, the progressive repression of agriculture within the employment, and the expansion of the tertiary sector; as well as the fluctuation of the numbers in the younger age-group. We can measure the degree of provisions in the settlements by their increasing energy consumption. As opposed to this in the other half of the settlements — concerning about one third of the population — the still high rate of the lack of education has influence on the average school qualifications as well as agricultural employment, the high number of elderly people, and the low degree of provisions for the public institutes. The collective occurrence of these factors make the measurement of the accumulation of disadvantages possible in the 80's in Hungary.

Endre BALLÉR: WHERE IS THE CURRICULLUM-THEORY TODAY?

The paper compares two international pedagogical summaries in respect of how they introduce the situation and developing course of the curriculum-theory and its improvement. One is the Handbuch der Curriculumforschung 1970—1981 (Beltz, 1983), and the other is The International Encyclopedia of Education (Pergamon Press, 1985). According to the evidence of the volumes, the curriculum-theory is at the point of a new upward trend. Its scientific foundations, connections are expanding, the connections of the curriculum reforms are coming into prominence. The possibilities, but also the problems of the various levels of curriculum improvements; especially the local, and continuous school innovation, come into sight. The necessity of co-operation between various curriculum factors and the laying of theoretical foundations for collaboration becomes more and more evident. These are all important morals to Hungarian curriculum-theory.

Endre HORVÁTH—István JÁVOR: THE PROFESSIONAL EDUCATIONAL PURPOSE SYSTEM
AND THE MODELL FOR ESTABLISHING VALUES

In former secondary professional training, education, personality formation aims and their duties developed spontaneously; that is to say that they were forced quite into the background contrary to the establishment of professional proficiency and inclination. During the course of the revision of 1976--78, professional curriculum a considerable change had already taken place in the inforcement of the complex educational attitude. But the new conception came to a halt through the lack of the methodological material explaining the "how's" in the course of accomplishment. The opinion's of the authors' are that the starting-point -- the seperation of professional education and training from each other -- was wrong. The modell developed by them introduces the areas into which it is advisable to extend pedagogical curriculum investigations so that the development and the measuring of educational values receive suitable emphasis.

The paper gives an account of the testing of their modell of investigation, in practice; the results of a school experiment.

INHALT

STUDIEN

<u>NÉKOSZ</u> -Gedenksitzung	3
<u>István Huszár</u> : Jahresfeier des NÉKOSZ	3
<u>László Svéd</u> : "Gesellschaftliche, Schülerwohlfahrtsinstitution"	21
<u>Ferenc Pataki</u> : Die pädagogische Erbschaft des NÉKOSZ	28
*	
<u>Tamás Kozma</u> : Die territorialen Ungleichheiten der Schulung in Ungarn .	37
<u>Endre Ballér</u> : Wohin tendiert die Lehrplantheorie?	47
<u>Endre Horváth—István Jávör</u> : Das Zielsystem der Facherziehung und das Modell der Ausgestaltung der Werte	58

KRITIKEN, BUCHBESPRECHUNGEN

<u>Katalin Hortobágyi</u> : Diskussion über das Talent	68
<u>Elemér Kelemen</u> : Der Volksunterricht des Komitats Somogy im Zeitalter der bürgerlichen Umwandlung unseres Unterrichtswesens (1868—1918) (<u>Péter Tibor Nagy</u>)	75
<u>Anatolij Dobrovics</u> : Der menschliche Kontakt (<u>Tibor Lázár</u>)	78
<u>N. L. Gage</u> : Hard Gains the Soft Sciences: The Case of Pedagogy (<u>Ágnes Szokolszky</u>)	80
<u>M. V. Matjuhina</u> : Motiwazija utschenija mladschich schkolnikow (<u>Frau Endre Réthy</u>)	85
English Summary	91
Inhalt	95

Abgeschlossen: 28. Oktober 1986.

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója

Műszaki szerkesztő: Sándor István

Terjedelem 8,4 (A/5) ív

87.16915 Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat, Budapest

Felelős vezető: Hazai György

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Заседание, посвященное памяти Союза Народных школ-интернатов	3
<i>Иштван Хусар</i> : Юбилей Союза народных школ-интернатов	3
<i>Ласло Швед</i> : «Социально-бытовое учреждение студентов»	21
<i>Ференц Патаки</i> : Педагогическое наследство Союза народных школ-интернатов	28
<i>Тамаш Козма</i> : Неравномерности в образованности населения отдельных регионов Венгрии	37
<i>Эндре Баллер</i> : В каком направлении развивается теория школьных программ	47
<i>Эндре Хорват—Иштван Явор</i> : Система целей специального обучения и модель формирования ценностей	58

КРИТИКА, КНИЖНОЕ ОБОЗРЕНИЕ

<i>Каталин Хортобади</i> : Дискуссия о таланте	68
Злемер Келемен: Народное образование в области Шомодь в период буржуазного преобразования народного образования в Венгрии (1868—1918 гг.) (<i>Петер Тибор Надь</i>)	75
Анатолий Добрович: Общение людей (<i>Тибор Лазар</i>)	78
N. L. Gage: Hard Gains the Soft Sciences: The Case of Pedagogy (<i>Агнеш Соколски</i>)	80
М. В. Матюхина: Мотивация учения младших школьников (<i>Эндрене Рети</i>)	85

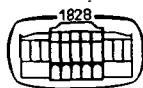
Ára: 24 Ft
Évi előfizetés: 96 Ft

ISSN 0025—0260

FELHÍVJUK KEDVES OLVASÓINK FIGYELMÉT

arra, hogy közlésre szánt kézírataikat 2 példányban, normal 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



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST