

Magyar

172

PEDAGÓGIA

1988 DEC 3 0



A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA

1988/2

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, GOLNHOFFER ERZSÉBET, KOMLÓSI SÁNDOR,
MÉSZÁROS ISTVÁN, M. NÁDASI MÁRIA, NAGY SÁNDOR, TRENCSENYI LÁSZLÓ,
VARGA LAJOS, ZRINSZKY LÁSZLÓ

A szerkesztőbizottság vezetője:

KÖTE SÁNDOR

főszerkesztő

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

Levélcím: 1445 Budapest 8. Postafiók 323

Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar,
Neveléstudományi Tanszéke

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely hírlapkézből postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest XIII., Lehel u. 10/A., 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

<u>Farkas Katalin—Klein Sándor</u> : Mit várok és mit kaptam a pszichológiától? (A pszichológia tanulásának szerepe a tanárképzésben)	139
<u>Varga Lajos</u> : A közismereti és a szakmai tantervek összehasonlító elemzése	158
<u>Kárpáti Andrea</u> : A vizuális műelemző képesség fejlődése az általános iskola felső tagozatán	172
<u>Falus Iván</u> : A strukturált megfigyelésről	187
<u>Mészáros István</u> : Egy megnevezés változásai: partikuláris iskola	204
<u>Boros Dezső—Durkó Mátyás</u> : Karácsony Sándor felnőttnevelési koncepciója	222

KÖRKÉP

<u>James Lynch</u> : Nemzetközi kapcsolatok a nevelésben: történeti szempontok (fordította: Komlósi László)	236
<u>Kárpáti Andrea</u> : Építészet és nevelés. Nemzetközi szimpózium, Pécs, 1987	245
<u>Horváth Attila</u> : A globális nevelést segítő nemzetközi információs hálózat (INGE) megalakulásáról	249
<u>Susanne Nemestólký</u> : Együttműködés a harmadik és negyedik osztályos gyerekek között Ausztriában és Magyarországon	252

KÖNYVEKRŐL

<u>Kiss Istvánné</u> : A Trefort utcai "Minta". Az ELTE Ságvári Endre Gyakorló Iskola története (<u>Köte Sándor</u>)	260
<u>Göte Klingberg</u> : Children's Fiction in the Hands of the Translators (<u>Tóth Béla</u>)	262
<u>Helmut Engelbrecht</u> : Geschichte des österreichischen Bildungswesens. — Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs (<u>Tőkéczi László</u>)	266
Francia könyvsorozat az iskolai esélyegyenlőségről (<u>Trencsényi László</u>)	269

<u>Regine et Philippe Gailott: A CDI (Iskolai Dokumentációs és Információs Központ) (Trencsényi László)</u>	273
<u>Smiljka Vasic—Vladislava Knafllic—Stevan Peter—Rajka Marinovic—Zoran Mastilovic: Bilingualism of Migrant Children (Fóti Péter) ...</u>	275
English Summaries	277
Szerzőink	281
Inhalt	282

E szám szerkesztése 1988. április 25-én fejeződött be.

FARKAS KATALIN—KLEIN SÁNDOR

MIT VÁROK ÉS MIT KAPTAM A PSZICHOLÓGIÁTÓL?

(A pszichológia tanulásának szerepe a tanárképzésben)

Amellett, hogy a pszichológia ma már kétségtelenül kutatók sokasága által művelt tudomány, az üzemben, a klinikumban, az iskolákban és még sok más helyütt eredményesen alkalmazott gyakorlat, a legkülönbözőbb oktatási intézményekben funkcióját jól-rosszul betöltő tantárgy is. Írásunkkal azt szeretnénk előmozdítani, hogy minél többen elmondják véleményüket a pszichológia oktatásának a céljáról és helyzetéről.

A pszichológia szerepe a tanárképzésben

Az elmúlt évtizedekben nem nagyon kérdőjelezte meg senki a pszichológia szerepét a tanárképzésben.¹ Ellenkezőleg: a pszichológia sokak szemében a tudományosság hordozója a tanárrá válás folyamatában. Napjainkban a pszichológiától (is) várják nevelési rendszerünk egyre sürgetőbbnek tűnő megújulását. "Annak, hogy magában az oktatási rendszerben változás állhasson be, nélkülözhetetlen ... feltétele a pedagógusok pszichológiai ismereteinek gazdagítása." (Lukácsné Mezei Éva, 1986, 32. o.)

Szükség is lenne erre a megújulásra, mert nevelési rendszerünk sok tekintetben öncélúnak tűnik: jórészt a társadalmi tudatban felgyülemelő egyre több tudásanyagot igyekszik beletömködni a gyerekek egyéni tudatába, s ehhez keresi a tudományok — így többek között a pszichológia — segítségét. A pszichológusoknak azonban nem szabadna beleesni ebbe a csapdába. Nem elegendő, ha jobb motivációs eszközöket adunk az értelmetlen tanulás eredményesebbé té-

¹Kivéve talán a 40-es évek végét, az 50-es évek elejét, amikor a "neveléstudományba behatolt gyermeklélektan... (által okozott) károk következményeire" illetett rámutatni (Mérei, 1949). De még ekkor is elmondható volt, hogy "van egy szocialista gyermeklélektan, amely a szocialista neveléstudomány egyik fejezete", s "ennek a neveléstudománynak keretei közt újfajta gyermeklélektannak kell kialakulnia, olyan gyermeklélektannak, amelynek gerincét a nevelőtanárok, s azok eredményei képezik" (Mérei, uo. 4. o.).

teléhez, ha időlegesen kigyógyítjuk az iskolai neurózisban szenvedőket, ha tanácsot adunk az embertelenül egy helyhez kötő osztálytermekben hiperaktív-nak tűnő normális gyerekek megfékezésére, ha relaxációs gyakorlatokkal próbáljuk kipihentetni az örömtelen "favágás"-ban kimerült tanárok idegrendszerét — a jelenlegi iskolai gyakorlat megerősítése helyett, egy gyökeresen más, gyerekközpontú iskola megteremtésére kell fellelkesíteni és tudással, fejlesztéssel képessé tenni a tanárjelölteket.

Természetesen ez a fajta váltás világviszonylatban sem látszik megoldottnak, s a hazai körülmények között még nehezebbnek tűnik: "A háború utáni magyar pszichológiában nem alakult ki a pedagógiai lélektannak olyan műhelye, amely a személyiség- és szociálpszichológia, fejlődés- és gyermeklélektan eredményeinek az ismeretelsajátítás, a képességfejlesztés és a nevelés módszertani alapjául szogáló szintézisét adta volna." (Lukácsné Mezei Éva, 1986, 28—29. o.)

Emellett egy másik problémát is tisztán kell látnunk, nevezetesen azt, hogy a pedagógusképző intézményekben a neveléstudománynak és a pszichológiának — ma éppúgy, mint két évtizeddel ezelőtt — "alárendelt, sőt egyes szaktanszékek részéről lebecsült szerepe van", s a "neveléstudományi tárgyak periférikus szerepét még szembetűnőbben mutatja az a körülmény, hogy a szaktudományok oktatását, tehát a szaktárgyi képzést sem hatja át kellőképpen a neveléstudomány". (Miklósvári Sándor, 1968, 13. o.)

Geréb György 20 évvel ezelőtt talán túlságosan szépnek látta — mert ilyen szépnek akarta látni — a pszichológiaoktatásnak a tanárképzésben betöltött szerepét:

"Joggal állíthatjuk, hogy pedagógusképző intézményeinkben a »leghumánabb« tárgy a pszichológia, mely az emberismeretnek és az ember megbecsülésének tudatos, tervszerű, tudományosan megalapozott tanításaival segít az iskolába is bevinni a humánomot, elsősorban a tanulói személyiség megismerése, a társaslélektani kapcsolatok feltárása és a pedagógiai ráhatás pszichológiai eltervezésének segítségével. A pszichológiai tárgyak kibővítése és korszerűsítése ezért tanárképzésünk hatékonyságának közvetlen előfeltétele." (Geréb György, 1968.)

Úgy tűnik, hogy a Pszichológia mint tantárgy a pedagógusképzésben válaszütt előtt áll: vagy beletörődünk abba, hogy a pedagógusok általános műveltségét — pszichológiai ismeretekkel — bővíteni kívánó, a pszichológia vizsgákra felkészítő tantárgy marad, és ekkor súlya, jelentősége menthetetlenül csökkenni fog, vagy segítünk abban, hogy elsősorban a gyerekek tanulóképességének, személyiségének fejlesztésére képes tanári személyiség kialakításának gyakorlati terepévé váljék, és akkor talán nem is kell külön küz-

denünk azért, hogy jelentősége a tanárrá válás folyamán belül lényegesen megnövekedjék.

Iskolapszichológus és/vagy pszichológiai ismeretekkel, szemlélettel, készségekkel rendelkező tanár

Az iskolai nevelés gyakorlatát a tanárképzésbe beépült pszichológia tantárgynál — véleményünk szerint — jobban segítették a hetvenes években létrejött nevelési tanácsadók. Tagadhatatlan azonban, hogy helyileg és szakmailag elkülönülve az iskoláktól, ezek "kommunikációs ereje" sem túlságosan nagy.

A legújabb fejlemény: 1986 augusztusától 30 iskolapszichológus kezdte meg munkáját az iskolákon belül: közvetlenül bizonyíthatják a lélektan alkalmazásának hasznát a nevelésben, elsősorban a pedagógusoknak adott tanácsokkal segítve (Kronstein Gábor, 1986).

Hisszük, hogy az iskolapszichológus "számtalan eszközzel dolgozhat a tanulók érdekében" (Halász Anna, 1986, 68. o.). Bár megértjük, de túlzottnak tartjuk Buda Béla ezzel kapcsolatos, nagy vitákat kiváltó véleményét: "... a jelenlegi gyakorlat mellett a pszichológia alkalmazásának olyan formája, amelyben a pszichológus külön státust tölt be a szervezetben, és feladata a szervezetben a szervezet által 'megmunkált', illetve szabályozott populáció befolyásolása, eleve reménytelen és járhatatlan út" (Buda Béla, 1986, 273. o.). Teljes egészében egyetértünk vele azonban akkor, amikor azt írja, hogy az iskolapszichológiának "belülről kellene behatolnia", ti. "a tennivalók első része a pedagógusképzés pszichológiai tartalmának korszerűsítése, fejlesztése" (279. o.). Szomorú, de azzal is egyet kell értenünk, hogy "a pedagógusképzés pszichológiai korszerűsítését sajnos a hagyományos és intézményszerű pedagógiai pszichológia akadályozza leginkább" (280. o.).

Sorrend és rendszeresség

Minden tantárggyá váló komplex jelenségkör esetében felmerül a sorrend és általában a rendszeresség kérdése.

Az a véleményünk, hogy a tanárképzésben a választási szabadság átélése jelentősebb előny, mint a témák rendszertelen tárgyalásából fakadó hátrány.

Különösen fontosnak tartjuk, hogy a pszichológia tanulása ne az általános lélektani ismeretekkel kezdődjék. (Hacsak nem éppen azt kívánják a hallgatók.) Gyakran megfigyelhető, hogy az új környezetben az első időszak ta-

pasztalatai jelentősen meghatározóak lehetnek: "A második évfolyamon a pedagógiai tárgyakhoz való viszonyt általában meghatározza az, hogy az első évben milyen élmények érték a hallgatókat..." (Kelemen Jánosné, 1965, 233. o.).

Ha a "rendszeresség" igényének engedve a hagyományos sorrendet követjük, akkor szinte elkerülhetetlen, hogy a hallgatóban ne az az érzés alakuljon ki (legjobb esetben): "ez nagyon érdekes, de a tanári hivatáshoz nem sok köze van" — s ezt azután a későbbiekben nagyon nehéz megváltoztatni.

Egyetértünk Nánási Miklóssal abban, hogy "A főiskola nem automata, sem pátolat vállalat, amibe betáplálják vagy beadják a 18 éves ifjút, s onnan a kész tanár optimális vértetében, érett hivatástudattal kipattan egy pár év múlva. A főiskolán a szunnyadó csírákat kell felébreszteni, ébren tartani és táplálni, a hajlamot, az érdeklődést, a kedvet fokozni, egészséges szellemi diétát nyújtani, állandó intellektuális nyugtalanságot okozni." (Nánási Miklós, 1968, 145. o.)

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán folyó pszichológiatanulási kísérletről²

A tanárképzés "hagyományos" módszere durva egyszerűsítéssel feltételezi, hogy a jövőendő tanárai elegendő pszichológiai, pedagógiai és szakmai ismeret elsajátítása után képesek lesznek ezeket az ismereteket eredményes tanári tevékenységgé integrálni.

Ismeretes, hogy az 1984/85-ös tanévtől kezdve a tanárképző főiskolákon új tanterv szerint folyik az oktatás. A többi tantárgyhoz hasonlóan, a Pszichológia tantárgy új tantervének bevezetését is a szakemberek országos vitája előzte meg. A vita eredményeként a pszichológia új tanterve a régi tantervnél lényegesen jobban szolgálja a tanárképzést, de egyben — a változtatás fokozatosságát figyelembe véve — számos kompromisszumot tartalmaz. A távlati továbbfejlesztés előkészítését szolgálja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán negyedik éve folyó kísérlet.

Kísérletünk alapvető célja az oktatási rendszer egyik belső, ma még nem eléggé ismert és felhasznált tartalékának kiaknázása. Nevezetesen a pedagó-

²"Kísérleti pszichológiaoktatás folyik a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán" — halljuk néha hallgatóktól-tanároktól-ismerősektől, s mondjuk, írjuk néha magunk is. Valójában nem szeretjük ezt a kifejezést, mert sokakban azt az érzést keltheti, hogy valahogy úgy kísérletezgetünk a hallgatókkal, mint az állatkísérleteket végző pszichológusok a macskákkal, egerekkel, galambokkal: valamiféle sajátos szituációt teremtünk számukra, s azután megfigyeljük, mérjük, mi történik a feltételek változtatása esetén. Pedig — mint ezt a későbbiekben kifejtjük — nem erről van szó!

gusképzés — mint az oktatási rendszer talán leghatékonyabban fejleszthető részének — tanulóközpontú orientálása.

Ehhez a célhoz nem vezet "királyi út". Tanulóinkat nem kényszeríthetjük önállóságra, helyettük meghozott döntésekkel nem készíthetjük fel őket a döntéshozatal nehézségeire, a döntések következményeire, és szükségszerűen célt tévész minden tanári szónoklat a tanulócentrikusságról. Ezért újszerű módon igyekszünk hasznosítani a pszichológiaoktatásra rendelkezésre álló időt: pszichológiai ismeretek elsajátíttatása helyett elsősorban pszichológiai szemléletmód kialakítására, tanári fogások megismertetése helyett a fejlett személyiség formálódásának elősegítésére törekszünk. Őszintén hangsúlyozzuk, hogy nem vagyunk a hagyományos értelemben vett ismeretszerzés, tanulás ellenzői — az egészséges személyiség egyik fontos jellemzője, hogy gondolati rendszerébe beleilleszkedő széles körű ismeretanyaggal rendelkezik —, de a nagyon is korlátozottan rendelkezésre álló idő miatt erőteljesen érvényesítenünk kell szemléleti preferenciánkat. Saját tapasztalataink, elméleti megfontolások, irodalmi élmények hatására meg vagyunk győződve arról, hogy a pszichológiaoktatás célja a tanárképzésen belül elsősorban az, hogy hozzájáruljon a tanárjelöltek egészségesen fejlett személyiségének kialakulásához, elősegítse alkotóképességük kibontakozását, szemléletük tanulóközpontúvá válását. (Klein Sándor—Farkas Katalin, 1987.)

Emellett hiszünk abban, hogy az érett személyiség kialakulásának lényeges része, hogy minél több alkalom legyen arra, hogy a saját tanulási programját önállóan vagy másokkal együttműködve megtervezze. A tanár feladata az, hogy saját tapasztalatai, ismeretei, könyvek és egyéb segédanyagok segítségével információforrásként szolgáljon, és mindenekelőtt hogy tanulást serkentő légkört teremtsen. (Klein Sándor, 1986.)

A tanulás ily módon önként vállalt, kedvvel és teljes figyelemráfordítással végzett tevékenységgé — akcióvá — válhat (Erdős Géza—Klein Sándor, 1986). S az a tanár, akinek a számára a tanulás akció, nagyobb valószínűséggel fog majdani diákjai számára olyan tanulási körülményeket teremteni, amelyek között ők is élvezetüket lelik majd az iskolai tanulásban.

Hogyan? (A pszichológiatanítás módszertana)

A pszichológiatanítással foglalkozó viszonylag kis számú szakirodalom elsősorban a "mit tanítsunk" problémával foglalkozik és alig található olyan munka, ami a "hogyan tanítsunk" kérdésre keresné a választ. Nincs kidolgozott szakmódszertana a pszichológiatanításnak, nincs olyan fórum, ahol a

pszichológiát oktatók kicserélnék tapasztalataikat, megvitatnák elképzeléseiket.

"A szakmódszertan egy adott tantárgy tanításával s a személyiségnek e tárgy tanítása útján történő formálásával foglalkozó pedagógiai tudományág. ...a szakmódszertan nemcsak leegyszerűsítve, valamely tárgy tanításával, hanem a tanítás útján történő nevelés (személyiségformálás) kérdésével foglalkozik." (Nagy Sándor, 1981, 35–36. o.)

Úgy véljük, érdemes megvizsgálni a "pszichológiatanítás útján történő" nevelést, azt, hogy a pszichológia tanításának módszertana mennyiben befolyásolja az eredményeket.

A tanszékünkön folyó, röviden bemutatott pszichológiatanítási kísérlet során szeretnénk minél több módszertani problémát összegyűjteni, esetleg megoldani, és — elsősorban a tapasztalatcsere igényével — közreadni. A "közreadás" ígéretes formájának tartjuk azt a tanácskozást, amit 1987 áprilisában szerveztünk a pszichológiát tanító kollégáknak. E tanácskozáson lehetőség nyílt a vélemények ütköztetésére, bevált módszerek továbbadására, az oktatói tapasztalatok elemzésére, a más intézményekben folyó munka megismerésére.

A tanszéken folyó kísérletben több ponton eltérünk a hagyományos oktatástól (1. l. táblázatot). A következőkben ezt az eltérést mutatjuk be részletesebben.

Miben tér el a tanulóközpontú pszichológiaoktatás a hagyományostól?

Meggyőződésünk, hogy a pszichológiaoktatásnak a hallgatók várakozásait kell kielégítenie, ezért a "pszichológiatanulást" a "legérdekeltebbekkel", a hallgatókkal közösen — elvárásaikból kiindulva — tervezzük. Tudjuk azonban, hogy nem szabad ezeket a "várakozásokat" fetisizálni, állandóaknak tekinteni: hiszen a pszichológiaoktatás egyik feladata, hogy reálisabbá tegye, mit várhatnak a pedagógusok a pszichológiától.

Mindenesetre első lépésnek az látszik, hogy meg kell ismerni, mit várnak jelenleg az elsőéves főiskolai hallgatók a pszichológiától. Még egyszer hangsúlyoznánk: nem azért, mert csak ezeket a várakozásokat kell kielégíteni, de célszerű ezekből kiindulni.

A pszichológia tanulásán túlmenő jelentősége van annak, hogy a hallgatók érezzék, részei a saját képzésükkel kapcsolatos döntéseknek. (Természetesen csak akkor szabad ilyesmit kérdezni, ha valóban készek vagyunk arra, hogy a válaszoknak megfelelően cselekedjünk.)

1. táblázat

A hagyományos és a tanulóközpontú pszichológiatanítás főbb jellegzetességei

	Hagyományos pszichológiatanítás	Tanulóközpontú pszichológiaoktatás
A félévi munka tervezése, szervezése	Az oktatói tervezés dominanciája; az oktató a tanterv alapján tematikát készít, meghatározza a feldolgozás módszerét és esetenként véleményezését.	A hallgatói elvárásokból és javaslatokból kiindulva (mit várok a pszichológiától) közös tervezés tartalmilag és metodikailag egyaránt.
A tananyag kiválasztása	A tantervi anyag szisztematikus feldolgozásával elsősorban pszichológiai ismeretek elsajátíttatása.	A hallgatók szükségleteiből és érdeklődéséből kiindulva olyan pszichológiai szemléletmód kialakítása, ami a későbbi tanulóközpontú tanári munka alapja.
Szervezeti forma, oktatási módszer	Előadások és különböző típusú szemináriumok, tanári magyarázatok.	A közvetlen beszélgetés dominanciája; az önismeret és a mások megértését segítő kis- és nagy csoportok; esetenként autentikus személyek előadása.
Az értékelés módja	Minden hallgatónak azonos, előre kiadott tételek alapján, pszichológiai ismereteket számon kérő vizsga.	Az Egyéni felkészülési terv és a Tanári vállalás értelmében létrejött kétoldali szerződés alapján kölcsönös visszajelzés.
Tanesszközök és ezek felhasználása	Elsősorban egy-két tankönyv, Pszichológiai Atlasz; esetleg folyóiratokból, könyvekből kijelölt kötelező és ajánlott irodalom.	Különbőféle segédanyagok, sokszorosított kiadványok, amit a hallgatók munkaeszközként önállóan — de nem egyedül — használnak.
Az oktatói szabadság	Minden oktató az intézményi, tanszéki koncepciót követi; minden csoportban többnyire azonos módon törekszik a tantervi célok, követelmények megvalósítására.	Érvényesül a teljes oktatói szabadság. Minden oktató maga dönti el oktatói koncepcióját; saját egyéniségétől, elképzeléseitől függően elsősorban maga határozza meg a célokat és a követelményeket.
A pszichológia kapcsolata más tantárgyakkal	Tantárgyi széttagoltság még a pszichológián belül is.	Az integráció különböző lépcsőfokainak megvalósítása — a pszichológia, a pedagógiai-szaktan- szertani-szakmai anyagok integrálása.

Az oktatott ismeretanyag kiválasztásában a következő szempontok vezetnek: segítsen a hallgatók szemléletének formálásában; használható legyen a pedagógiai gyakorlat eredményesebbé tételére; hozzájáruljon az egészségesen fejlett személyiség kialakulásához; kielégítse vagy felkeltse a pszichológia iránti érdeklődést; alapot teremtsen a "pszichológiai műveltség" kialakulásához; lehetővé tegye, hogy a hallgatók pedagógiai tanulmányaikhoz elegendő pszichológiai ismeretekkel rendelkezzenek.

Az oktatott ismeretanyag a pszichológiai tanulmányok megkezdésekor nem előre rögzített, a hallgatókkal való megbeszélések során fokozatosan alakul ki, és így évfolyamonként más és más. Így a hallgató — joggal — úgy érezheti, hogy azt tanulja, amit tudatosan ő választott ki, ugyanakkor gondoskodunk arról, hogy azokat a témákat, melyeket a kiválasztási szempontok alapján feltétlenül fontosnak tartunk, a 4 félév során valamikor megfelelő súllyal megtárgyaljuk. (Itt említjük meg, hogy külön fontosságot tulajdonítunk a "fejlődés-fejlesztés" pszichológiai folyamatainak — a tanári munka nézőpontjából történő — elemzésének. Ezért pl. minden hallgatóval feldolgozzuk: az érzékelés fejlődése, fejlesztése; az észlelés fejlődése, fejlesztése stb. témaköröket.)

A hallgatók gyermekcentrikus szemléletének formálása érdekében arra törekszünk, hogy a jövőbeni tanárokat az iskolai gyakorlat felé orientáljuk. Véleményünk szerint a gyakorlatnak különböző szintjei vannak, s ezek mindegyikére építenünk kell a pszichológia órákon. Ezek: a hallgatók saját iskolai tapasztalatai, a főiskolai oktatók iskolai tapasztalatai, az egyéb forrásból szerzett iskolai tapasztalatok. A tapasztalatszerzés szorosan összefügg az ismeretek későbbi gyakorlati alkalmazásával.

Sokan és sokszor elmondták már a felhasználhatóság, a gyakorlati hasznosítás igényét. Kelemen László egy konferencián ezt mondta a pszichológia (és a neveléstudomány) oktatásával kapcsolatban: "...szeretnénk elérni azt, hogy tanárjelöltjeink képesek legyenek életszerű problémahelyzetek, pedagógiai szituációk megoldására. E célból a különböző tárolási formákban (film, magánórák, képek, leírások, történetek, irodalmi szemelvények) összegyűjtött, életszerű problémaszituációkat először tanári irányítással kellene megoldatni. Megmutatván e helyzetek elméleti elvek alapján történő alkotó és ötletes megoldását. Ezt a tevékenységet fokozódó önállósággal folytathatnák a tanárjelöltek az iskolai (falusi) gyakorlatokon, majd a gyakorlati munkában." (Kelemen László, 1968, 50. o.)

Összegezve: a hallgatók szemináriumokon és előadásokon (az oktatóval együtt) maguk alakíthatják ki, hogy mit és hogyan csináljanak; tematikusan a legkülönbözőbb témákról lehet szó, melyek aktualitását a résztvevők érzik és

fontosnak tartják (a legfőbb témaforrások általában: a személyes problémák, az iskolai tapasztalatok, a pszichológiai jellegű olvasmányok).

Az alkalmazott oktatási módszereink között a kötetlen beszélgetés dominál, ahol a beszélgetés középpontja nem a tanár.

Az előadások, illetve szemináriumok nagy részét elsősorban az önismertet, mások megismerését, a saját érzések, gondolatok kifejezését, mások számára érthető-megérthető módon történő kommunikálását, mások érzéseire, gondolataira való odafigyelést, rezonálást stb. elősegítő nagy- és kiscsoportokká alakítottuk át. Oktatónként változó súllyal szerepelnek pszichodramatikus elemek, strukturált személyiségfejlesztő gyakorlatok, esetmegbeszélések, olvasmány-beszámolók stb. Lényegesen csökkent időkeretben, de — különösen hazai vagy külföldi vendégek esetén — felhasználjuk az előadás módszerét is, de mindig a vita, a megbeszélés lehetőségével kiegészítve. (Nagy súlyt fektetünk arra, hogy hallgatóink autentikus személyektől — a téma jelentős képviselőitől — halljanak egy-egy fontos kérdésről.)

Az értékelés módja a fenti sajátosságok miatt eltér a hagyományos "tételes-vizsgától". Módszerünk lényege, hogy a hallgatók érdeklődésüknek, korábban szerzett ismereteiknek, saját igényességüknek megfelelően "Egyéni felkészülési tervet" készítenek, ezzel mintegy "szerződést", "megállapodást" kötve saját magukkal, illetve szemináriumvezetőjükkel (Rogers, C. 1986). Oktatóink egyéni elképzeléseiket, célkitűzéseiket, terveiket, illetve felajánlásaikat, vállalásaikat a "Tanári vállalásban" rögzítik. Így válnak valóban kétoldalú szerződéssé, tanár—diák közös felelősségévé az egyéni felkészülési tervek.

A vizsga így mint kölcsönös visszajelzés lényegében az "Egyéni felkészülési tervben" és a "Tanári vállalásban" meghatározott feladatok teljesítésének elemzését, értékelését, "hitelesítését" jelenti (Farkas K.—Klein S., 1987).

A hagyományos "egy tankönyv" helyett a tanulókközpontú szemléletmód formálását segítő segédanyagok gazdag tárházát adjuk hallgatóink kezébe, folyamatos segítséget nyújtva az önálló feldolgozáshoz, az önképzéshez.

Az önnevelésre, önképzésre való képesség fejlesztése ugyanis szerintünk a pszichológiatanulás egyik fontos célja lehet: "az önnevelésnek a személyiség kialakulásában és fejlődésében fontos szerepe van, ezért szükséges lenne az önnevelés pedagógiai-pszichológiai problémáival is foglalkozni főiskoláinkon" (Kohajda József, 1968, 65. o.).

Társzékünkön a "Tanár leszek! Tanár vagyok!" (Vitatémák, ötletek, javaslatok, tanácsok tanárjelölteknek, tanároknak) sorozat köteteit — más szer-

vek segítségére támaszkodva — nyomdai kivitélben jelennek meg. Az alábbi sorozataink stencilezett formában nyújtanak a tanárjelölteknek közvetlen segítséget: Mit várhat a pedagógus a pszichológiától? (Segédanyag tanárjelölteknek, tanároknak); Pszichopedagógiai háttér (Háttéranyagok pszichopedagógiai problémák értelmezéséhez, elemzéséhez); Pszichopedagógiai örökségünk.

A kísérleti pszichológiatanítás lényegét, vizsgálati módszereit kutatási megbeszélésen ismertettük a tanszék oktatóival, felajánlva az együttműködés lehetőségét. Volt, aki jelezte, hogy nem kíván ebbe a munkába bekapcsolódni, ami az önkéntesség tiszteletben tartása mellett azzal az előnnyel is jár, hogy egyrészt megmarad a tanszék többarcúsága, másrészt így a hallgatóknak mintegy fele hagyományos oktatásban részesül, ami bizonyos kontrollt jelent.

A kísérleti oktatás megtervezésekor abból indultunk ki, hogy munkánk csak akkor lehet eredményes, ha minden oktató maga dönti el: hogyan tervezi, vezeti az óráit, milyen módszerek, eszközök segítségével járul hozzá a tanárrá váláshoz. Oktatóinktól azt kértük, fogalmazzák meg oktatói koncepciójukat, a pszichológiatanításról vallott nézeteiket. Így minden oktató a saját egyéniségétől, egyéni elképzeléseitől, felkészültségétől, oktatói tapasztalataitól függően maga határozza meg, hogy "honnan indul" egy csoporttal — esetleg egy-egy hallgatóval —, mit szeretne elérni a félév, illetve a pszichológiai tanulmányok végére.

Az utóbbi évtized pedagógiai irodalmának egyik legnépszerűbb (és sajnos legkevesebb eredményt felmutató) témája az "integráció".

A tanárképzésen belüli pszichológiaoktatás fejlesztését mi is az integráció különböző fokozatain keresztül képzeljük megvalósítani:

- a tanárrá válást, a tanári munkát elősegítő integrált pszichológia tananyag-módszertan kialakítása,
- a tanárrá válást, a tanári munkát elősegítő, integrált pedagógiai tananyag-módszertan kialakítása,
- a későbbi tanítási-tanulási folyamatot figyelembe vevő szakmai (szak-tantárgyi) tananyagok-módszertanok kialakítása,
- a pszichológiai-pedagógiai-szakmai tananyagok egységes rendszerbe foglalása.

Mit várok és mit kaptam? (Egy felmérés eredményei)

1985 szeptemberében "Mit várok a pszichológiától?", majd az első félév végén "Mit kaptam a pszichológiától?" címmel dolgozatot írtunk a Juhász

Gyula Tanárképző Főiskola összes első éves hallgatójával. A dolgozatokat elemeztük, és a leggyakoribb válaszok alapján egy olyan 30 tételes kérdőívet állítottunk össze, melyen az állításokat fontosság szempontjából 5 fokú skálán kellett értékelni.

1986 szeptemberében és decemberében ezeket a kérdőíveket töltöttük ki az akkori elsőévesekkel. Ezúttal csupán a "Mit várok...?" felmérés eredményeit ismertetjük röviden, s az első "Mit kaptam...?" dolgozatokból adunk ízelítőt.

A statisztikai kiértékelés során kiszámítottuk az egyes állításokra kapott válaszok átlagait, szórásait, az itemek közötti korrelációs együtthatókat, klaszter- és faktoranalízist végeztünk.³ A hallgatók által legfontosabbnak, illetve legkevésbé fontosnak ítélt állítások átlagait a 2. táblázatban mutatjuk be. A faktoranalízis hat faktort különített el, melyek viszonylag könnyen értelmezhetők voltak:

- | | |
|-------------------------|---------------------|
| I. Személyiségfejlődés, | IV. Kikapcsolódás, |
| II. Tudás-tanulás, | V. Magyarázatkérés, |
| III. Tanítás, | VI. Befolyásolás. |

(A faktorokról összefoglaló képet ad a 3. táblázat, az egyes összefüggésekre pedig az 1–4. ábrák utalnak.)

2. táblázat

A hallgatók által legfontosabbnak, illetve legkevésbé fontosnak ítélt állítások

(14)	Találkozzam neves pszichológusokkal	3,55
(13)	Megismerkedjem pszichológiai irányzatokkal	3,26
(29)	Felüdülést, kikapcsolódást várok	3,22
(05)	Felkeltse az érdeklődésemet pszichológiai olvasmányok iránt	3,15
(21)	Megtanuljam, hogyan lehet másokat befolyásolni	2,90
(01)	Fejlessze önismeretemet	1,88
(09)	Értékelni mások személyiségét	1,83
(02)	Életkori sajátosságok	1,63
(17)	Nehezen nevelhetőség	1,58
(07)	Tanítás	1,56

³Ezúton is köszönetet mondunk a statisztikai kiértékelésért Habermann M. Gusztávnak. A klaszteranalízis eredményei nehezen interpretálhatók, ezért ezekről itt nem írunk.

3. táblázat

Mit várok a pszichológiától? (1986–87)

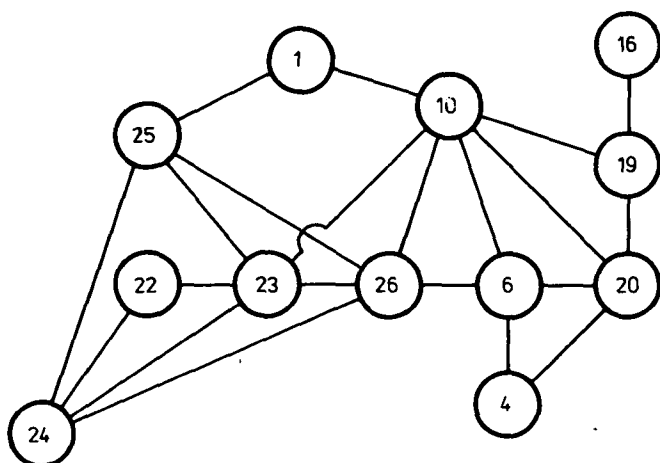
Faktor sor	Faktor- elnevezés	Itemek	Ahogy a hallgatók megfogalmazták (1985–86)
I.	Személyiség- fejlődés	1. Fejlessze önismeretemet 4. Segítsen kapcsolatot teremteni társaimmal 6. Oldódjanak belső feszültségeim. 10. Fejlessze a személyiségemet 16. Fejlődjön a kommunikációs készségem 19. Segítsen alkotóképességem kibontakozásában 20. Segítsen a felnőtté válásban 22. Segítséget ahhoz, hogy másokat segíteni tudjak 23. Megtanuljam nyíltabban kifejteni a véleményemet 24. Megtanuljak figyelni másokra 25. Javuljon az önértékelésem 26. Segítsen az önfegyelemre nevelésben	"Mit várok? Leginkább: lelki támaszt, felelősséget. Először is leírnám: tulajdonképpen milyen vagyok én? Örökké nyugtalan, a magam sorsával elégedetlen, önbizalom híján magát megvalósítani nem tudó, de nagy romantikus vágyakkal és elképzelésekkel teli, nagy tettek végrehajtásáról álmodozó, szeretetre vágyó ember típusa. A pszichológiától várom, hogy felismerjem: ilyen módon nem lehet egy embernek létezni... Mit szeretnék? Mélyebb önismeretet. A környezetemben élő emberek jobb megismerését... Talán nyíltabb szeretnék lenni kifelé, s hogy el tudjam mondani az érzéseimet más embereknek is. Mindenekelőtt szeretném, ha feloldana bennem valamifajta feszültséget. Szeretnék útmutatást sok mindent illetően. Közéletben jutni saját magunkhoz, belső érzéseinkhez úgy, hogy gondolatainkat mintegy ellenőrzés, megfigyelés alá vonjuk."

3. táblázat folytatása

Faktor sor	Faktor-elnevezés	Itemek	Ahogy a hallgatók megfogalmazták (1985–86)
II.	Tudás-tanulás	3. Megtanuljam a pszichológia alapfogalmait 5. Felkeltse az érdeklődésemet a pszichológiai olvasmányok iránt 13. Megismerkedjek különböző pszichológiai irányzatokkal 14. Találkozzam a hazai és külföldi pszichológia neves képviselőivel 15. Pszichológiai ismeretekkel is növekedjen általános műveltségem 18. Megismerjem a pszichológia és a szaktárgyam kapcsolatát	"Lehet, hogy a megszokás miatt, de a hagyományos előadást jobban szeretném (vagy lehet, hogy nem, azt sem tudom mi lenne a jobb). Mindenesetre konkrét anyag tanulása biztos nem ártana. Szeretném, ha olyan alapfogalmakat tanulnék meg, amikre más tárgyak oktatói sokszor hivatkoznak."
III.	Tanítás	2. Megismerjem a gyerekek életkori sajátosságait 7. Segítséget nyújtson a tanítás során a mindennapi problémák megoldásához 17. Megtudjam, hogyan kell foglalkozni a nehezen nevelhető gyerekekkel	"... Szeretnék minél többet tudni a gyerekekről, megérteni a viselkedésüket, érzelemlágyakat. Ennek birtokában biztos könnyebb a tanítás."

3. táblázat folytatása

Faktor sor	Faktor- elnevezés	Itemek	Ahogy a hallgatók megfogalmazták (1985–86)
IV.	Kikapcsolódás	27. Segítséget ahhoz, hogy később könnyebben kialakuljanak helyes munkahelyi magatartási szokásaim 28. Fejlessze bennem a tanulók rokonszenve elnyerésének képességét 29. Felüdülést, kikapcsolódást, nyugalmat várok 30. Optimizmust, pozitív élet-szemléletet	"... Az első óra után abban bízom: a pszichológia egy kis nyugalmas sziget lesz ebben a zaklatott világban... Talán még abban is segíthet, hogy szívesen tanítsak. Bár azt most is szívesen tenném."
V.	Magyarázat-keresés	8. Jobban megismerjem az emberek természetét 9. Megtanuljam értékelni más emberek személyiségét 11. Magyarázatot adjon egyes emberi viselkedések mozgatórugóira 12. Megismerjem a tanulás törvényszerűségeit	"... Már a középiskolában is nagyon érdekelték az emberek, az emberi viselkedések. Azt várom, hogy sok-sok értelmezést, magyarázatot kapok..."
VI.	Befolyásolás	21. Megtanuljam, hogyan lehet másokat befolyásolni	"Szeretnék hatni a tanítványaimra és a szüleikre. Szeretném elfogadtatni a véleményem. Ehhez várok segítséget..."

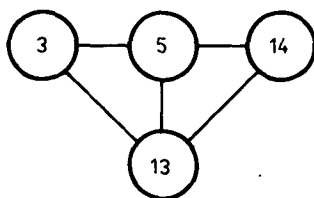


1. ábra. Személyiségfejlődés. (I.) faktor belső korrelációi (o-o : $r > 0,4$)

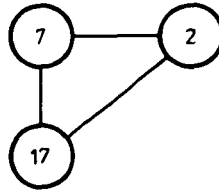
A kiemelkedően legerősebb faktor, amely az itemek csaknem felét tartalmazza és az összes variancia egynegyedéért felelős, a "Személyiségfejlődés" faktora. Fontossága tekintetében a faktoron belül nagy eltérések mutatkoznak (Fejlessze önismeretemet: 1,9; illetve Segítsen a felnőtté válásban: 2,9).

A "Tudás-tanulás" faktorába tartozó itemek között találjuk a legfontosabbnak minősített állításokat (Találkozzam a hazai és a külföldi pszichológia képviselőivel: 3,6; Megismerjem a különböző pszichológiai irányzatokat: 3,3; Felkeltse az érdeklődésemet a pszichológiai olvasmányok iránt: 3,2).

A tanítás elősegítését várják legkevésbé a pszichológia tantárgytól (Segítséget nyújtson a tanítás során. 1,6; Megtanuljam, hogyan kell foglalkozni a nehezen nevelhető gyerekekkel: 1,6). A hallgatók magasra értékelték a pszi-



2. ábra. Tudás-tanulás. (II.) faktor belső korrelációi



3. ábra. Tanítás. (III.) faktor belső korrelációi

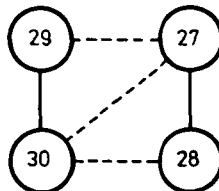
chológiaóráknak azt a szerepét, hogy "felüdülést, kikapcsolódást" jelentse-
nek a főiskolai tanulmányok egészében (3,2).

Kevéssé várják a pszichológiától, hogy magyarázatokat adjon az ember
természetéről (Jobban megismerjem az ember természetét: 2,0; Megtanuljam ér-
tékelni más emberek személyiségét: 1,8).

Végül a "Befolyásolás" faktorát egyetlen állítás alkotja: "Megtanuljam,
hogyan lehet másokat befolyásolni" (2,9).

Milyen következtetéseket lehet mindéből levonni? A hallgatókat sokat
foglalkoztatja személyiségük fejlődése, a főiskolára kerülve azonban — elő-
ző tapasztalataikra alapozva — a pszichológiától elsősorban pszichológiai
irányzatok megismerését, pszichológiai olvasmányok iránti érdeklődés felkel-
tését, neves pszichológusokkal való találkozásokat várnak. Különösen feltű-
nő, hogy a pszichológiától nem remélnék gyakorlati segítséget későbbi munká-
jukhoz. Olyan tények ezek, amelyekből érdemes kiindulni.

A pszichológiatanítás módszereinek sokrétűségével kell törekedni arra,
hogy meg tudjunk felelni a hallgatók sokféle elvárásának, és hogy a hallga-
tók elvárásai közeledjenek ahhoz, amit a pszichológia nyújtani tud.



4. ábra. Kikapcsolódás. (IV.) faktor belső korrelációi

(o---o : $0,4 > r > 0,3$)

Mi az, ami ebből már eddig is megvalósult? A hallgatók véleménye azt tükrözi, hogy kísérletünket a tanárjelöltek sokféleképpen értékelik. Ezt ez-úttal csupán néhány tanítványunk szavaival kívánjuk érzékeltetni:

Mit várok?	Mit kaptam?
a) Sokat várt — úgy érzi, sokat kapott "... Gimnáziumból jöttem és legfeljebb csak elképzelni tudom, hogy mit is várok egy ilyen tantárgytól. Talán úgy tudnám megfogalmazni, hogy egy kicsit segít a pedagóguspályán, az emberek megismerésében, egyéniségük fejlődésében. Persze magamon is észre fogok venni néhány változást, esetleg egy-két dolgot másképp közelít meg. Legfontosabbnak tartom az embert, az emberi kapcsolatok megismerését..." "Mindenekelőtt örülök, hogy nekem is van beleszólásom a dologba... Ne azért kelljen itt ülnöm, mert kötelező. Ezt a tanár—diák viszony minél közvetlenebbé tételével lehet elérni. A meghívott előadók és az Ön órái ne legyenek kötöttek egy-egy konkrét dologhoz, bármikor bármiről lehessen beszélni, persze az adott témán belül. Csak a tanár, hanem mi is beszélhessünk..." b) Mást várt, mint amit kapott "Szeretném jobban megismerni önmagamat, társaimat... Hogyan tudnék megmaradni az, ami vagyok, de közben tökéletesen fejlődni szeretnék. A beszélgetések talán rákényszerítenek arra, hogy őszintébb legyek önmagamhoz is, felülvizsgáljam cselekedeteimet és nyíltabban kifejtsem véleményemet..." "Nagyon sokat várok. Annak ellenére, hogy nem is tudom, mi tartozik ide... Az első előadás után nagyon bizakodó vagyok, és remélem, hogy tényleg klassz lesz. Konkrétan csak annyit tudok írni, hogy azt gondolom, hogy jobban megismerem magát az embert, a viselkedésformáit és okait, magamat,	"A pszichológia szeptemberig számomra csak egy szó volt, melynek jelentésével teljesen nem is voltam tisztában. Most úgy érzem, hogy fél év elég volt ahhoz, hogy a személyiségem egy kicsit átalakuljon, megváltozzon. Érzem, hogy nyíltabbá, bátrabbá, 'talpraesettebbé' váltam, s ezt nagy részben ennek a 'tárgynak' köszönhetem, s mostanában igyekszem, hogy legalább néhány percem jusson embertársaimra." "... Mindig szívesen jártam el ezekre az előadásokra és szemináriumokra. Ennek legfőbb oka azt hiszem az volt, hogy nem a tankönyv száraz anyagát tanultuk, hanem valami egészen mással foglalkoztunk. Lehetséges nyílt rá, hogy szabadon kifejtsük saját véleményünket és tapasztalatainkat. Így kedvet kaptam a pszichológia további tanulásához is..." "Mást vártam, mint amit kaptam. Talán szabadságot kaptam. Ha akartam, eljöhettek előadásra és szemináriumra, ha nem akartam, nem kellett. Tetszett a kötetlen légkör, a szabad véleménynyilvánítás... Valami mást azonban nem kaptam meg. Szerettem volna jobban megismerni önmagamat, a bennem lezajló feszültségeket..." "Nem azt kaptam, amit vártam. De se baj, mert így is jó. Élveztem az előadásokat és a szemináriumokat. Jó volt ez a szabadság. És a személyek is, akikkel találkoztam. Ez a fél év arra is jó volt, hogy megtudjam: mennyi mindent lehet másképpen is szemlélni, mint ahogy én eddig gon-

és biztos sokat fog majd segíteni később a tanításban..."

doltam... Szerintem ez az egész egy nagy élmény volt."

c) Sokat várt — úgy érzi, keveset kapott

"... Remélem megtanuljuk vagy legalábbis tájékoztatást kapunk arról, hogy is kell gyermekekkel bántani. Milyen legyen a tanár az órákon, az órák után, hogy hathat leginkább a gyermekek érzelemlágára, s egyáltalán megismerni azt, hogy mi foglalkoztat egy 10—14 éves gyermeket leginkább..."

"... Sok-sok belső kérdésre és problémára várom a választ a pszichológiától. Ahhoz, hogy az ember, a pedagógus őszintén tudjon foglalkozni a társaival és diákjaival, először is önmagával kell tisztába jönnie. ... Mit is várok? Egy kis (vagy több) emberismeretet. A sok 'mit, miért és hogyan' kérdésre a választ. Hogy aztán ne csak az embereket ismerjem meg, hanem hogy tiszta szívből segíteni is tudjak. Megismerni az emberi tettek mozgatórugóit. Miért viselkedik egy tanár úgy, ahogy?..."

"Úgy érzem, ebben a félévben nem sokat jelentett számomra a pszichológia. Szinte semmi újat nem adott. Néhány előadás és szeminárium érdekes volt, de a tanítással és gyermekneveléssel kapcsolatban semmi tapasztalatra nem tettem szert."

"Igazi értékeket nem kaptam. ... a társas foglalkozás nem lett volna rossz, ha nem a ritkán, spontán megnyilvánulásokra épült volna, hanem elősegítette volna az érintkezés és a kommunikáció létrejöttét, fejlődését csoporton belül. Ha nemcsak a külső jeleket figyelte volna a tanár, hanem megpróbált volna magyarázatot adni nekünk egy-egy helyzetről. (Pszichológiai magyarázatot)..."

A "mit várok" és "mit kaptam" pontosabb egybevetése további elemzőmunkát igényel.

IRODALOM

Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Bp., 1986. Tankönyvkiadó, 323 o.

Budai István—Tóth Sándorné: Felvételi rendszer — képességfejlesztés — gyakorlati képzés. In: Csik Endre (szerk.): A tanítóképzés kritikus pontjai. Vélemények, kutatási lehetőségek. Bp., 1985. Oktatókutató Intézet. 117—147. o.

Erdős Géza: Akcióelmélet. Bp., 1986. Magvető Kiadó.

Erdős Géza—Klein Sándor: Akcióelmélet I—III. = Ergonómia, 1984. 1. sz. 23—31. o., 2. sz. 1—9. o., 3. sz. 1—11. o.

Farkas Katalin—Klein Sándor: Egy kísérleti vizsgaformáról. = Felsőoktatási Szemle, 1987. 7—8. sz. 451—457. o.

- Geréb György: Az iskola negatív "pszichés klímája" elsőéves tanárjelöltek emlékképeiben. In: Szendrei János—Drien Károly (szerk.): A tanárképzés módszertani problémái Szegeden. Szeged, 1968. 61—68. o. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.
- Halász Anna: Egy iskolapszichológus tapasztalatai 56—69. In: Horányi Annabella—Kósáné Ormai Vera (szerk.): Pedagógusok és pszichológusok. Együttműködés a szocializációs zavarok megelőzéséért. Bp., 1986. Tankönyvkiadó, 56—69. o.
- Kelemen Jánosné: A szakmai, ideológiai és pedagógiai ismeretek koordinálása a főiskolai hallgatók gyakorlati képzésében. In: A tanárképzés pedagógiája. Szegedi Tanárképző Főiskola, Szeged, 1965, 231—244. o.
- Kelemen László hozzászólása a tanárképző főiskolák megalapításának 20. évfordulóján rendezett tudományos ülészen. In: Zombor Zoltán (szerk.): Az általános iskolai tanárképzés pedagógiai problémái. Eger, 1968, 43—51. o.
- Klein Sándor: A tanár mint a tanulók személyiségfejlesztésének serkentője. In: Klein Sándor—Angster Mária (szerk.): Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései I. Magyar Pszichológiai Társaság, 1984, 27—40. o.
- Klein Sándor—Farkas Katalin: A pedagógiai tárgyak tanulása elé ajánljuk. = Mit várhat a pedagógus a pszichológiától? 24. sz. Kézirat, 1986.
- Klein Sándor—Farkas Katalin: Mit kaptam a pszichológiától? (Hallgatói szemmel a személyközpontú pszichológiatanulási kísérletről), Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Szeged, 1987. Megjelenés alatt.
- Kohajda József hozzászólása a tanárképző főiskolák megalapításának 20. évfordulóján rendezett tudományos ülészen. In: Zombor Zoltán (szerk.): i. m. 64—67. o.
- Kronstein Gábor: Megkezdődött az iskolapszichológusi hálózat kiépítése az általános és középiskolákban. = Pedagógusok Lapja, 1986. szept. 26. 1—3. o.
- Lukácsné Mezei Éva: Pszichológia a közoktatásban. Igények és lehetőségek. In: Horányi Annabella—Kósáné Ormai Vera (szerk.): i. m. 13—35. o.
- Miklósvári Sándor: Az általános iskolai pedagógusképzés helyzete és fejlesztésének feladatai. In: Zombor Zoltán (szerk.): i. m. 5—17. o.
- Nagy Sándor: Az oktatáselmélet alapkérdései. Bp., 1981. Tankönyvkiadó.
- Nánási Miklós korreferátuma. In: Zombor Zoltán (szerk.): i. m. 143—146. o.
- Rogers Carl: A tanulás szabadsága az 1980-as években. Szeged, 1986. Kézirat.

KÖZISMERETI ÉS SZAKMAI TANTERVEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

1. A vizsgálat célja és tárgya

Az általános művelés és a szakmai képzés összehangolásának, kapcsolatainak erősítése alapvető fontosságú feladat a szakmai képzést nyújtó középfokú iskolákban. Ezek között a szakmunkásképző iskolákba jár a megfelelő tanulói korosztálynak közel 50%-a. Így legalábbis a tanulói létszámarány szempontjából elsődleges figyelmet érdemel ez az iskolatípus. Ebben az iskolatípusban (akárcsak a szakközépiskolában és a beleépített technikusképző ágazatban is) a szakmai képzés mellett folytatódik a tanulók általános művelése. E két nevelési feladatterület kapcsolatának erősítésében kétségtelenül fontos tényező a nevelési dokumentumrendszer, benne a tantervek.

A tantervek fejlesztésében és konkrét kidolgozásában Magyarországon két, szervezetileg és jogkörileg elhatárolt pólus alakult ki. Az általános művelés területének gondozója hagyományosan a Művelődési (Oktatási) Minisztérium, illetve annak bázisintézményei, egykor a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) és a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet (KPTI), majd az Országos Pedagógiai Intézet. A főváros saját pedagógiai intézete (a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium, majd Fővárosi Pedagógiai Intézet) is a Művelődési (Oktatási) Minisztérium vonzáskörében működve elsősorban az általános művelés terén járult hozzá a tantervfejlesztéshez.

A szakmai képzés fejlesztésének hagyományos központja a Munkaügyi Minisztérium (Szakoktatási és Továbbképzési Főosztálya) és bázisintézete, a MŰM Szakoktatási és Továbbképzési Intézete volt.

Így érthető, hogy a két terület tantervelméleti kutató- és fejlesztő munkálatai különállóan, gyenge kölcsönhatásban futottak, és ma már a két nevelési terület tanterveibe való egyszerű betekintéssel nem lehet megállapítani, hogy mely eltérések szükségszerűek a két terület sajátosságai közti objektív eltérések miatt, és melyek azok, amelyek csupán a fejlődéstörténeti különfutásból erednek, s így nem feltétlenül szükségszerűek.

A tantervi szintű kapcsolatok erősítése végett mindenekelőtt az szükséges, hogy feltárjuk a meglévő eltéréseket, esetenként ellentmondásokat és okokat. Ehhez jó és kézenfekvő lehetőséget ad a szakmunkásképző iskola ún. közismereti és szakmai tanterveinek összehasonlító elemzése.

Ezen a helyen is hangsúlyozni kívánjuk azonban, hogy a szakmunkástanuló személyiségének fejlesztése-fejlődése szempontjából nem lehet mereven szétválasztani és csak a "közismereti", illetve csak a "szakmai" tantervekhez kapcsolni az általános művelést és a szakmai képzést. Éppen abban látjuk e két nevelési terület kapcsolatait erősítésének legfőbb útját, hogy a közismereti tantárgyak fokozottabb mértékben vállaljanak (és vállalhatnak) szakmai képzési funkciót, és ugyanígy a szakmai tantárgyak pedig általános művelést. (Varga, 1982; Benedek—Varga, 1982). A jelen tanulmányban való szétválasztás tehát csupán egy célszerű metodológiai eljárás.

2. A szakmunkásképző iskolai tantervek rendszere

A szakmunkásképzés az Országos Szakmunkásképzési Jegyzék (OSZJ) listájára felvett alapszakmák, ezekből leágazó szakmák és önálló (alapszakma nélküli) szakmákban folyik. Ezeknek az OSZJ-ben lévő sorszámuk egyúttal azonosító számként (ún. szakmaszámként) is szolgál. A szakma az alapszakma egyik speciális leágazását jelenti. Például a "303. gépi forgácsoló alapszakma" speciális leágazásai a "303. gépi forgácsoló — 1. esztergályos", a "303. gépi forgácsoló — 2. köszörűs" és a "303. gépi forgácsoló — 3. marós" szakma. (Gyakran alkalmazott jelölési mód még: 303/1. vagy 303—1. esztergályos stb.) Vannak olyan képzési szakmák is, amelyek nem leágazásai valamely alapszakmának, hanem önálló képzési szakmák. Ilyen például a "909. mintakészítő" szakma. A képzési idő a szakmák túlnyomó többségében 3 év (néhány szakmában 2 év) az általános iskolát végzettek számára, és 2 év a középiskolát végzettek számára.

A képzés rendszerének az az alapelve, hogy az első tanévben (esetenként még a másodikban is) alapozó képzést, a második és a harmadik tanévben pedig a megfelelő speciális képzést kapják a tanulók. (Ez a szükségszerű szakmai képzési rendszer egyébként kihat az általános művelést szolgáló, ún. közismereti tantárgyak helyzetére is: a szakmai körök mindig arra törekednek, hogy a közismereti tantárgyak is az alapozó képzési szakaszba kerüljenek, és a felsőbb osztályokban lehetőleg már csak speciális szakmai képzés folyjék. Ez a törekvés különösen a szakközépiskolákban okoz időként komoly feszültségeket.)

A tantervek rendszere természetesen a képzés rendszeréhez igazodik: külön szakmai tantervei vannak az alapozó és a speciális képzési szakaszoknak, és ezekhez járulnak még a közismereti tantárgyak tantervei.

Így például a 303—1. gépi forgácsoló — esztergályos szakma tantervi rendszere a következő:

- a 303. gépi forgácsoló alapszakma "tanterv-csomagja"
 - I. Általános szakmai tantervi előírások,
 - II. Szakmai gyakorlat,
 - III. Szakrajz,
 - IV. Szakmai ismeret;
- a 303. gépi forgácsoló alapszakmához külön füzetben
 - Munka- és környezetvédelem,
 - Fémipari szakrajz,
 - Anyag- és gyártásismeret;
- a 303—1. esztergályos szakma "tanterv csomagja"
 - I. Szakmai gyakorlat,
 - II. Szakrajz,
 - III. Szakmai ismeret;
- a 303—1. esztergályos szakmához külön füzetben
 - Anyag- és gyártásismeret,
 - Irányítástechnika,
 - Üzemgazdaságtan;
- a fémipari szakképzéshez (így a 303. gépi forgácsoló alapszakmához is) tartozó közismereti tantárgyak tantervei
 - Magyar nyelv és irodalom,
 - Történelem és társadalmi ismeretek,
 - Matematika,
 - Fizika,
 - Testnevelés,
 - Üstályfőnöki óra.

A tanterv-csomagok alapszakma-, illetve szakmaspecifikusak. A külön füzetek minden szakmára vagy egy-egy átfogóbb, ún. képzési ágazatra vonatkozó közös tantervek.

Például a 303. gépi forgácsoló alapszakmánál feltüntetett Munka- és környezetvédelem tanterv közös tanterve minden képzési szakmának (ezt egészítik ki az alapszakma 303. II, IV és a leágazó szakma 303—1. I, III, Szakmai gyakorlat, ill. Szakmai ismeret tantervébe iktatott munka- és környezetvédelmi témák). Ugyanakkor a fémipari szakrajz értelemszerűen a fémipari alapszakmáknak, illetve önálló szakmáknak közös tanterve. Hasonlóképp a 303—1. szakmánál feltüntetett Üzemgazdaságtan tanterv is egy nagyobb szakmacsoport (az ipari és építőipari szakmák) közös tanterve.

Minden bizonnyal érzékelteti már ez a vázlatos ismertetés is, hogy a szakképzés tantervrendszere sokkal összetettebb, mint az általánosan művelő iskoláké. Jó közelítéssel úgy lehet párhuzamba állítani a kettőt, hogy ami az általános művelés terén az általános iskolai, illetve gimnáziumi tantervrendszer, az a szakképzésben egy szakma tantervrendszerének felel meg.

3. A tantervek szerkezete

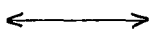
Az előzőekben láttuk, hogy a szakmai képzés tantervei egymásra épülő rendszert alkotnak szakmai alap- és speciális képzés szerint. A közismereti tantervekkel való összehasonlítás szempontjából ez azt jelenti, hogy egy valamely I–III. osztályra kiterjedő közismereti tantervnek az alapszakma és a leágazó szakma megfelelő tantárgyának tantervei együttesen felelnek meg. Példaként a 303–1. gépi forgácsoló – esztergályos szakma esetében a mindhárom évfolyamon tanított magyar nyelv és irodalom, történelem és társadalmi ismeretek vagy matematika tantervnek például a fémipari szakrajz (303. különfüzet), az alapszakma szakrajza (303. III.) és az esztergályos szakrajz (303–1. II.) tanterv együttesen felel meg. (Ugyanígy az anyag- és gyártásismeret, a szakmai ismeret vagy a szakmai gyakorlat tantervei.) Hozzá kell azonban még venni ezekhez a tantervekhez az alapszakmához tartozó Általános szakmai tantervi előírások füzetet is, mert ebben is vannak konkrét tantárgyi vonatkozások.

Így a példaként választott 303–1. szakma esetében a tantervelméleti összehasonlítás végett például a következő tanterveket lehet párhuzamba állítani:

Közismereti tantervek:

magyar vagy történelem vagy matematika

I. osztály
II. osztály
III. osztály



Szakmai tantervek:

szakrajz vagy anyag- és gyártásismeret vagy szakmai ismeret vagy szakmai gyakorlat

az Általános szakmai tantervi előírások megfelelő részei
az alapszakma megfelelő tanterve
a leágazó szakma megfelelő tanterve

3.1. A közismereti tantervek szerkezete

A szakmunkásképző iskola közismereti tanterveinek tantervelméleti koncepciója és struktúrája ugyanaz, mint az általános iskolai, a gimnáziumi és a szakközépiskolai közismereti tanterveké. Minthogy ezek a tantervek közismertek a pedagógiai szakmai körökben, ezért csak vázlatosan, a legszükségesebb részletességgel ismertetjük koncepciójukat és szerkezetüket.

A szakmunkásképző iskolai közismereti tantervek ugyanúgy az iskolatípus nevelési és oktatási tervébe épülnek be, mint az általános iskolai és gimnáziumi tantervek. Szerkezetük a következő:

"Cél és feladatok": A szóban forgó tantárgy célja és feladatai az adott iskolatípusban.

Évfolyamonként: "Tananyag" ("Törzssanyag" és "kiegészítő anyag" bontásban, az előbbi kötelező, az utóbbi csupán javaslat a tanár számára); "Az évi órakeret felosztása"; "Követelmények"; "Módszerek"; "Eszközrendszer".

3.2. A szakmai tantervek szerkezete

3.2.1. Az Általános szakmai tantervi előírások

"1. A szakmunkásképző iskola céljai és feladatai"

Egységes minden szakmára. A párhuzamba állítható általánosan művelő iskola, a gimnázium Nevelési és oktatási tervében ennek az "Alapelvek a gimnázium nevelő és oktató munkájához" című fejezet 1. alfejezete, "A gimnázium célja" felel meg.

"2. A szakma munkaterülete

Az alapszakma munkaterülete

A leágazó speciális szakma munkaterülete

A szakma munkaterülete"

A gimnázium esetében a gimnáziumi végzettség, illetve az érettségi bizonyítvány jogosítványai felelnek meg ennek a résznek. Ezeket a jogosítványokat azonban nem a nevelési és oktatási terv tartalmazza a gimnázium esetében.

"3. Képzési követelmények"

"Követelmények a szakmai gyakorlat terén"

Alapszakmai és speciális szakmai bontásban.

"Követelmények az elméleti képzés terén"

A szakmai elméleti tantárgyak szerinti bontásban.

Egyes szakmánál (pl. 208. Kovács szakmánál) általános követelmények előzik meg a szakmai gyakorlatra, illetve szakmai elméletre vonatkozókat, és nincsen alapszakma, szakma, illetve tantárgyak szerinti bontás. Csak formailag hozható párhuzamba ezzel az általánosan művelő középiskola, a gimnázium Nevelési és oktatási terve I. Alapelvek... című fejezetének "A gimnáziumot végzett tanulók iránt támasztott társadalmi követelmények" című alfejezete (A gimnáziumi..., 1978, 20–23. o.). Az Általános szakmai tantervi előírásokban ugyanis már csak szakmaspecifikus követelmények vannak felsorolva.

"4. Általános útmutatás a tanterv végrehajtására"

Kisebbségi eltérésekkel egységes fejezet minden alapszakmára, illetve önálló szakmára. Alapvető módszertani és a tantervek használatára vonatkozó útmutatásokat tartalmaz.

"5. Óraterv"

Külön óraterv az általános iskolát végzettek (hároméves képzés) és a középiskolát végzettek (kétféves képzés) számára.

3.2.2. A szakmai tantárgyak tantervei

"1. A tanításának feladata"

Az általános művelés, illetve a közismereti tantárgyak tanterveiben a "Cél és feladatok" című első fejezet felel meg ennek. Figyelemre méltó különbség azonban, hogy a szakmai képzés koncepciójában az iskolának van képzési célja (és nem egy-egy tantárgynak önmagában), az egyes tantárgyaknak csak feladataik vannak az iskolára háruló képzési cél elérése végett.

"2. Követelmények"

Az alapszakmára, illetve a szakmára vonatkozó átfogó követelmények felsorolását tartalmazza. Ezért nem lehet párhuzamba állítani a közismereti tantárgyak tanterveiben található "Követelmények" fejezettel.

"3. Általános tantervi irányelvek"

A szakmai tanterveknek ez a fejezete egyfajta ötvözetet alkot, amelyben a valamikori "Tanterv és utasítás" utasítási részének egyes elemei, a tanterv szakmai koncepciójára vonatkozó tájékoztatások, általánosabb módszertani útmutatások jelennek meg. Egyes tantervekben az elméleti és a gyakorlati képzés kapcsolatának biztosítására is találhatók itt útmutatások, rendszerint szinkrontáblázatok formájában. Az "Általános tantervi irányelvek" című fejezethez tehát szintén nem találunk megfelelő fejezetet az általános művelés tanterveiben, illetve a közismereti tantervekben.

"4. Tananyagterv"

A tananyag fejezeteit (témaköröit) sorolja fel az előirányzott órakerettel. Ennek a fejezetnek a közismereti tantervekben a "Tananyag" című rész fejezetcímei és "Az évi órakeret felosztása" című rész együttesen felel meg.

"5. Részletes útmutatás az egyes tantervi témák feldolgozásához"

A szakmai tantervek legterjedelmesebb része; az összterjedelem 70–80%-át is elérheti. Fejezetei: "A téma anyaga", "A téma tanításának feladatai", "Követelményszint", egyes tantervekben még "Javasolt módszerek és eszközök".

"A téma anyaga" c. fejezet a tananyagtervben feltüntetett témakörök tartalmát részletezi, kb. olyan mértékig, mint a közismereti tantervek "Tananyag" című fejezete. Tehát "A téma anyaga" alfejezet és a "Tématerv" fejezet együttvéve megfelel a közismereti tantervek "Tananyag" és "Az évi órakeret felosztása" fejezeteinek együttvéve.

"A téma tanításának feladatai" című alfejezet a tanár, oktató számára megfogalmazott teendők formájában részletezi (konkretizálja) a tananyagot (ábrákkal is alátámasztva), és útmutatást ad a feldolgozás mélységére (pl. "ismertessük", "leíró jelleggel ismertessük", "gyakoroltassuk", "röviden tárgyaljuk ki", "tárgyaljuk részletesen" stb.). A tantervet használó tanár szempontjából mindez lényeges többletet jelent az általános művelési, illetve

közismereti tantervekhez viszonyítva. A legtöbb tantervben útmutatásokat találhatunk itt még az ellenőrzésre, értékelésre és osztályozásra is.

A "Követelményszint" című alfejezet a tananyagtervi témákhoz tartozó elvárt tanulási eredményeket sorolja fel, jártasság és készség szintek szerinti bontásban. A követelmények részletezettsége lényegében megfelel a közismereti tantervekének.

A "Javasolt módszerek és eszközök" című alfejezet csak néhány tantervben található meg. Lényeges többletet nyújt a tanár számára a közismereti tantervek "Módszerek" című fejezetéhez viszonyítva, mert konkrét és elegendően részletes. Itt tehát annak a műfajnak a tantervbe való beépítését láthatjuk, amit az általános művelés terén az ún. tanári kézikönyvek képviselnek, de lényegesen nagyobb terjedelemben és a tankönyvre épülve.

"6. Ajánlott szakirodalom"

A tanár számára a legszükségesebb szakmai és metodikai szakirodalmat sorolja fel. A közismereti tantervekben nincsen ilyen fejezet.

4. Következtetések

4.1. A gyakorlati használhatóság

A tantervek gyakorlati használhatóságát jól mutatnák egy olyan felmérésnek az eredményei, amely azt tárná fel, hogy milyen mértékben használják a tanárok a tantervet mindennapi munkájukban (például a tankönyvhöz viszonyítva), vagy egyáltalán milyen mértékben ismerik a tantervet.

Ilyen felmérés hiányában mindenekelőtt annak alapján mondunk véleményt a szakmunkásképző iskola közismereti és szakmai tanterveinek gyakorlati használhatóságáról, hogy mit nyújtanak a gyakorló tanár konkrét iskolai munkájához. Mivel nincsen lényeges eltérés egyfelől a szakmunkásképző iskola és a szakközépiskola közismereti, valamint az általános iskolai és a gimnáziumi tantervek között, másfelől a szakmunkásképző iskola szakmai és a szakközépiskola szakmai tanterveinek a jellege között, ezért a megállapításokat nagy megbízhatósággal lehet általánosítani az általános művelés — szakmai képzés tanterveinek a viszonylatára.

A közismereti tantervek szerkezete egyszerűbb, következetesebb, mert nincsenek benne olyan ismétlődések, mint a szakmai tantervekben: a tananyag két helyen (a "Tananyagterv" és "A téma anyaga" című részekben) való megadása, vagy a követelmények három lépcsőben (az Általános szakmai tantervi előírásokban egy helyen és a tantárgyi tantervekben két helyen) való leírása, vagy a módszertani útmutatások megjelenése két helyen is (az Általános szakmai tantervi előírásokban és a tantárgyi tantervfüzetekben).

Ha azonban azt vesszük alapul, hogy milyen konkrét segítségre van szüksége a tanárnak, októnak, akkor már fordított a helyzet.

A konkrét tanári munka a tanévi és tematikus tervezéssel kezdődik, ami a tanmenet elkészítéséhez vezet. Ehhez a munkához a közismereti tantervek csak annyi segítséget adnak, hogy közlik a tantervi témakörök előírányzott óraszámait és az évi órakeret felosztására vonatkozó javaslatot általában a következő bontásban: új anyag feldolgozására (vagy: törzsanyag, kiegészítő anyag feldolgozására), gyakorlásra, ismétlésre, összefoglalásra, témazáró ellenőrzésre. Ennek alapján már az óraszámelosztás elkészítéséhez is tanári többletmunka szükséges. A szakmai tanterveknek a "Részletes útmutatás az egyes tantervi témák feldolgozásához" című fejezete konkrét és teljes eligazítást ad a tanévi és tematikus tervezéshez.

A tanórán (ideértve a szakmai gyakorlat foglalkozásait is) folyó munka megtervezése a következő lépés. Az óravázlatok körüli (és a szerző szerint meddő) vitákat kategorikusan elhárítva is vitathatatlan, hogy szükséges a tanórai munka megtervezése és tervszerű végzése. Ehhez a tanári munkához semmilyen konkrét segítséget nem adnak a közismereti tantervek (ideértve az általános iskolai, a gimnáziumi és a szakközépiskolai közismereti tanterveket is). A szakmai tantervek viszont a szakmai oldal vonatkozásában konkrét és szinte teljes segítséget adnak a tanórai, szakmai gyakorlati munka megtervezéséhez (a "Részletes útmutatás..." című fejezetben). A nevelési oldalal való kiegészítés marad a tanár önálló feladata.

A tanórai munkához csupán általános útmutatásokat adnak a közismereti tantervek "Módszerek" című fejezetei. A konkrét útmutatást a tankönyvhöz a hazai gyakorlat szerint a tankönyv szerzője, szerzői által) írt tanári kézikönyvre hagyják.

Az oktatási-tanulási célkitűzések elérésének a megállapításához a követelmények megadásával nyújt segítséget mindkét tantervtípus. Az általános művelés és a szakmai képzés területén is megjelent az oktatási-képzési követelmények két szinten való megadása: a tantervben átfogóbban és a különálló, ajánlott tanári segédkönyvben, füzet formájában részletesen. Az utóbbiakat az általános művelés terén részletezett követelményrendszereknek, a szakmai képzésben pedig szakmai képzési szintrendszereknek nevezik (Vendég, 1985). A szakmai tantervekben a követelmények valamivel konkrétabb eligazítást nyújtanak, mint a közismereti tantervekben található követelmények, de nem olyan részletesek, mint a közismereti részletezett követelményrendszerek vagy a szakmai szintrendszerek. Néhány közismereti tantárgy részletezett követelményrendszereinél (elsősorban a fizikánál) szerzett tapasztalatok alapján a szakmai tantervekben található részletezettséget tartja optimális megoldásnak a szerző.

Külön tanulmányt érdemelne a közismereti és a szakmai tantervek követelménytaxonómiai háttérének elemzése. Itt csupán annyit jegyzünk meg, hogy az áttanulmányozott 41 szakmai tanterv csak a jártasság és a készség szintkategóriákat használja. Véleményünk szerint ebben is nagyon határozottan megnyilvánul a hazai szakmai képzés központi célja: a cselekvőképesség. Másrészt — függetlenül attól, hogy elhagyhatónak tartjuk-e az ismeret szintkategóriát — a hazai szakmai képzés gyakorlata alapján érdemes elgondolkodni azon (és még érdekesebb lenne kipróbálni a gyakorlatban is), hogy végül is szükség van-e az iskolai gyakorlat számára lényegesen differenciáltabb cél-, illetve követelménytaxonómiai rendszerre.

Az ellenőrzéshez, értékeléshez és osztályozáshoz szintén csak általános útmutatásokat adnak a közismereti tantervek (a "Módszerek" című fejezetükben). A szakmai tantervek sokkal konkrétabb és részletesebb eligazítást tartalmaznak (a "Részletes útmutatás..." című fejezetben). Esetenként még pontozási és pontszám-érdemjegy átváltási útmutatót is adnak, amire tantervben már nem lenne szükség.

Annak ellenére, hogy ez a tanulmány a műfaji elemzés és összehasonlítás szintjén kíván maradni, szükséges kitérni egy megjegyzés erejéig a gyakorlati használhatóságot döntően meghatározó, legfontosabb tartalmi összetevőre, a tananyag méretezésére is. Az áttanulmányozott szakmunkásképző iskolai szakmai tantervek tananyagának a rendelkezésre álló időkerethez viszonyított méretezése a szerző megítélése szerint megfelel a gimnáziumi tantervekének (különösen a szakelméleti tantárgyak esetében). Természetesen a szakmai tantervi beválasztási feladatok feladata, hogy ebből a szempontból felmérje a helyzetet.

Ha azonban megmaradunk a műfaji elemzés és összehasonlítás terén, akkor összegzésként azt kell megállapítanunk, hogy a szakmai tantervek vitathatatlanul többet nyújtanak a tanári, oktatói gyakorlat számára, mint a közismeretiek.

4.2. Tanári önállóság

Az oktatási módszerek megválasztásában a magyar tantervek hagyományosan nagy (a középiskolákban teljes) szabadságot biztosítanak a tanárnak (a pedagógiaileg elfogadható módszerek körében). Tantervben kötelező erővel előírt oktatási módszereket, illetve metodikai megkötéseket legfeljebb csak néhány elemi készség kifejlesztésére vonatkozóan találunk, mint például az olvasási, írási, elemi számolási készségek kialakítása. E tradíció alapján az általá-

nos művelés, illetve a közismereti tantárgyak tantervei nem korlátozzák a tanárt az oktatási módszerek megválasztásában, sőt a "Módszerek" című fejezetekben kifejezetten igénylik ezen a téren a tanári önállóságot és kreativitást.

A szakmai tanterveknek elsősorban a "Részletes útmutatás..." című fejezetében találunk olyan szövegrészeket, amelyek az oktatási módszerekkel konkrétan is foglalkoznak. Ezek helyenként kategorikus utasításként hangzanak, másutt kifejezetten ajánlások. Például a szerző által ebben a vonatkozásban is egyik legkidolgozottabbnak tartott tantervegyüttesben, a 303. gépi forgácsoló alapszakma és leágazó speciális szakmai tanterveiben egy helyütt ugyanazon a lapon olvasható a következő két szövegrészlet: "A laboratóriumi foglalkozás az elméleti ismeretek magyarázatával és az ezt követő gyakorlati bemutatással kezdődik." (303. II., 13. o.) Tehát minden más lehetőség, mint például valamely gyakorlati problémából való kiindulás kizárt. Ugyanakkor azonban ugyanazon az oldalon: "Célszerű a gyakorlatokon részt vevő csoportok tanulóinak eredményeiről feljegyzéseket készíteni." Ez pedig egyértelműen ajánlás, és nem előírás. Végeredményben az áttanulmányozott szakmai tantervekből azt lehet megállapítani, hogy az oktatásmódszertani jellegű szövegrészek túlnyomó többsége ajánlás, kisebb része utasítás jellegű, de ez utóbbi csoport nagyobb részét adják a (tantárgyon belüli) munkavédelmi oktatással és teendőkkel kapcsolatos metodikai utasítások. A munkavédelem (balesetelhárítás, elsősegélynyújtás, egészségmegővés, környezetvédelem) esetében viszont indokoltnak vehetjük az utasító jelleget. Összehasonlítva azonban a közismereti tantervekkel, kétségtelen, hogy a szakmai tantervek kevésbé igénylik a tanár, oktató metodikai önállóságát.

(Meg kell itt azonban jegyeznünk, hogy a szakmai képzés időarány szerint nagyobb hányadát kitevő gyakorlati képzés oktatói ugyan kiváló szakemberei — mesterei — a szakmájuknak, de jelentős részük nem rendelkezik olyan szintű pedagógiai képzettséggel, amire ma már szükség van. Az ő esetükben nyilván indokolt, hogy részletesebb módszertani segítséget kapjanak.)

A tantervben a tananyag témaköreinek feldolgozására megadott óraszámok keretjellegűek mind az általános művelés, mind a szakmai képzés terén. Az általános művelés esetében belátása szerint eltérhet a szaktanár a tantervben megadott órakeretektől, sőt még a témaköröket is felcserélheti egy tanéven belül.

A szakmai tantervek "Általános szakmai tantervi előírások" című füzetének 4., "Általános útmutatás a tanterv végrehajtására" című fejezetében a minden szakmára közös szövegrészben a következőket lehet olvasni: "A szakmai munka-

közösségek gondoskodjanak arról, hogy a tanmenetekben a tanterv anyagát megfelelően dolgozzák fel: az óraszám felhasználása és az egyes témákban megjelölt tananyag elrendezése és feldolgozása a tanterv előírásai szerint történjék.

A szakmai tantervi tananyagtól csak indokolt esetben, a MűM Szakoktatási és Továbbképzési Főosztály írásbeli engedélyével lehet eltérni. Az egyes tantervi témák óraszámának vagy időrendi sorrendjének olyan módosítását, amely a tantervfegyelmet nem sérti, az igazgató engedélyezheti." (303. I., 15–16. o.) Az idézett szöveg még a MűM által az 1980/81. tanévtől bevezetett tantervekben található. Ezekhez a tantervekhez 1986-ban módosítást adott ki a Művelődési Minisztérium. E módosítások azonban csak az óratervet és ennek megfelelően a tananyagot s a követelményeket igazítják hozzá az időközben bevezetett tíznapos ciklusos rendszerhez, és nem foglalkoznak az 1980/81-től érvényes tantervek idézett részeivel; ugyanakkor a miniszteri rendelkezés szerint a módosítások az 1980/81-es tantervekkel együtt érvényesek (Módosítás, 1986, 3–6. o.). Tehát az idézett szövegrészek továbbra is érvényben vannak.

A tananyag megválasztásában az 1978-tól bevezetett általános művelési tantervek komoly lépést tettek a tanári önállóság növelése terén. A művelődési anyagot ugyanis kötelező (ún. törzsanyagra) és ajánlott (ún. kiegészítő) anyagra bontva adják meg. Az utóbbi feldolgozására kisebb-nagyobb időkezetet is biztosítanak a tantervek. Az ajánlott témák helyett más témákat is választhat a tanár, sőt szükség esetén akár a teljes időkeretet a kötelező anyag feldolgozására fordíthatja.

A szakmai képzés vonatkozásában mindenekelőtt egy terminológiai kérdés tisztázására van szükség, mert ennek hiányában félreértés adódik. A szakmai képzés gondolkodásmódja számára a "törzsanyag" az alapszakma, illetve a szakmai alapozó képzés tananyagát, a "kiegészítő anyag" pedig az alapszakmai, illetve szakmai alapozó képzést kiegészítő képzés (vagyis a specializáló képzés) tananyagát jelenti. Ebben az értelemben tehát a szakképzés tantervelméleti terminológiájában a kiegészítő anyag is kötelező tananyagot jelent.

A szakmai tantervek tételesen nem differenciálnak kötelező és ajánlott (illetve a tanár által választható) tananyag között. Egyes tantervekben azonban találunk utalást arra, hogy szükség esetén a tanár dönti el, mit dolgoz fel a tantervben feltüntetett tananyagból. Így például az ipari és építőipari szakmák Üzemgazdaságtan közös tantervében a következő olvasható: "A tantárgy keretén belül döntően a legfontosabb gazdasági alapfogalmak elsajátítására, az alapvető üzemi szintű folyamatok megismerésére nyílik mód." ...

"Nem lehet tehát célkitűzés a teljes körű ismeretanyag elsajátítása." (Üzemgazdaságtan, 8. o.) Összességében azonban a szakmai tantervek a közismeretiekhez viszonyítva lényegesen kisebb mozgási teret biztosítanak arra, hogy a tanár maga állapítsa meg az oktatás tananyagát.

Összegezve: a szakmai tantervek kevésbé igénylik a tanári önállóságot, illetve kisebb teret hagynak számára. Egészében véve a korszerű termelés gondolatvilágának az a jellegzetessége üt át rajtuk, hogy a jól meghatározott és pontosan megtartott technológia vezet a megfelelő minőségű eredményre, s ebben a szellemben dolgozzék a szakmai képzés tanára, oktatója és tanulója is. Ez az elv azonban a szakmai képzésnek csak egy bizonyos, ma már egyre alacsonyabb szintjéig akceptálható mint didaktikai vezérelv.

4.3. Központi pedagógiai cél

A szakmunkásképző iskolai szakmai tantervekben tükröződő képzési koncepciónak meghatározó jegye, hogy a szakmai gyakorlati képzés áll a középpontban. Az általános művelés tanterveivel való összehasonlítás ebben a vonatkozásban önkéntelenül is azt a tréfás és közismert szólást idézi, hogy "a tudós megmagyarázza, a mérnök megcsinálja".

A gyakorlati képzés központi szerepét húzzák alá a szakelméleti és a szakmai gyakorlati képzés óraszámarányai (az arány általában 2,5 : 1 a szakmai gyakorlat javára). További fontos bizonyíték, hogy a tantárgyi integrációs törekvésekben az elméleti képzésnek a gyakorlati képzésbe való integrálása a vezérelv. "Jelen fogalmaink szerint az esztergályos alapszakmai tantervben végrehajtott integráción a szakmai elméletnek a szakmai gyakorlattal való szoros összekapcsolását értjük, vagyis először, a szakmai gyakorlat munkafeladataihoz szorosan odatartozó szakmai ismeretet a szakmai gyakorlat tananyagába ötvöztük. Ezen összevont szakmai anyagot a gyakorlati munkafeladat végrehajtása közben a gyakorlati munkahelyen oktatjuk. Másodszor, a szakmai tantárgyak tananyagát — szakmai ismeret, szakrajz, anyag- és gyártásismeret — a lehetőséghez képest összehangoltuk úgy, hogy azok megelőzzék (de legalább egybeessenek) a szakmai gyakorlatban sorra kerülő témák oktatását, de emellett maradjon meg az egységet alkotó tantárgyak önállósága." (303. I., 16—17. o.)

Kézenfekvőnek látszik, hogy a szakmunkásképzés (és általában a szakmai képzés) célja mindenekelőtt a cselekvőképes szakember. Az általános művelés tantervelméleti szakembereinek is érdemes azonban megvizsgálniuk, hogy vajon megfelelő helyet kap-e az iskolai általános művelésben a cselekvőképes em-

berré fejlesztés. Egyúttal érdemes arra is felfigyelnünk, hogy éppen a szakmai képzés cselekvőképességre való beállítottságának talaján cselekvéseméleti didaktikák is születnek (pl. Halfpap, 1983), amelyek a maguk témakörében tanulságosak lehetnek az általános művelés számára, és számottevően hozzájárulhatnak az általános művelés és a szakmai képzés kapcsolatainak erősítéséhez.

4.4. Közös tantervtípus lehetősége

Ebből a vázlatos, korántsem minden lényeges szempontra kitérő összehasonlító vizsgálatból már körvonalazódnak azok a pontok, amelyek elsősorban fontosak a két tantervtípus közelítésében, reményeink szerint egy közösnek a kialakításában.

Ezek között a központi pedagógiai célok fedésbe hozása a legfontosabb. A cselekvőképesség fejlesztésének központba állítása nem idegen az általános műveléstől sem. Neveléstörténetileg gazdag előzményeket nyújtanak a munkaiskola-mozgalom különböző irányzatai (tantárgyi vonatkozásban az ún. munkáltató tanítási koncepciók), és a szocialista munkaiskola ideájának is tulajdonképpen szerves része (legfeljebb a munkáltatás, a munka értelmezését szükséges esetleg jobban hozzáigazítani a mai követelményekhez).

Kisebb problémának látszik a szigorúbb és kötöttebb munkarend oldása, illetve a nagyobb tanári és tanulói önállóság, kreativitás igénylése és lehetővé tétele a másik oldalról. A felgyorsult technikai és technológiai fejlődés ugyanis már szakmunkás szinten is inkább a rugalmasan alkalmazkodni, váltani, fejlődni képes munkaerőt igényli a csupán jól begyakorolt, behatárolt készségekkel rendelkező helyett.

Nehezebben egyeztethető, de mindenképpen közelíthető a két nevelési terület követelménykonceptiója (amelyeknek az összehasonlítása meghaladja e tanulmány kereteit). Az általános művelés lényegéből eredően átlagorientált és a professzionális képzés ugyancsak lényegéből eredően kritériumorientált követelménykonceptióit egyelőre nem lehet egységesíteni. A közelítés azonban mindenképpen lehetséges.

Összehasonlító elemzésünkéből az is kitűnik, hogy a jelenlegi szakmai tanterveink teljesebben tükrözik a cél — feladat — követelmény — eszköz — módszer — eredménymegállapítás együttest, vagyis határozottabban curriculum-felfogású tantervek az általános művelés tanterveihez viszonyítva. A curriculumyszerű tanterv mint koncepció viszont korszerű, és megfelel az általános

művelés számára is. Így a közös tantervtípus kialakítása számára a curriculumtípus járható útnak látszik.

Az elméleti megfontolások mellett természetesen a gyakorlati kipróbálás adja a döntő ítéletet. Ennek keretében nagyon tanulságosnak látszik egy olyan vizsgálat, amelyben kipróbáljuk a jelenlegi általános művelési, illetve közismereti tantervmodellünknek a szakmai képzésben való alkalmazhatóságát, és megfordítva. Az előbbi vizsgálatra az OPI által vezetett szakképzési adaptív modellkísérletekben (Adaptív..., 1986) nyílt lehetőség az 1987/88. tanévtől kezdve, a soproni Hungarhotels Lővér Szálló kísérleti szakmunkásképző iskolájában.

Végül az általános művelés pedagógiai szakemberei számára az is kitűnik a szakmai képzés tanterveinek elemzéséből, hogy igen színvonalas tantervelmélet és tantervféjlesztési gyakorlat fejlődött ki a hazai szakképzés talaján. Ennek oktatáseméleti integrálása és közkinccsé tétele már önmagában is fontos tudományos feladat.

I R O D A L O M

Adaptív szakképzési modell. Szakképzés és gazdaság. OKKFT Ts — 4/1.3. alprogram. OPI, 1986.

A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Bp., 1978. Tankönyvkiadó.

Benedek András—Varga Lajos: Általános művelés és szakmai specializáció a középfokú képzésben. = Pedagógiai Szemle, 1982. 2. sz. 99—108. o.

Halfpap, K.: Dynamischer Handlungsunterricht. Ein handlungstheoretisches Didaktik-Modell. Winklers, Darmstadt, 1983.

Módosítás. — A szakmunkásképző iskolák szakmai nevelés és oktatás terve (Módosítás). 303. gépi forgácsoló alapszakma. Bp., 1986. MM. r.sz.: 37415/K.

Üzemgazdaságtan. — A szakmai nevelés és oktatás terve. Üzemgazdaságtan. Bp., 1979. MÜM. r.sz.: 37527.

Varga Lajos: Az általános műveltség és a szakmai képzettség közös tartalmára épülő tananyagtervezés lehetősége. = Magyar Pedagógia, 1982. 4. sz. 353—359. o.

Vendég Sándor: A tantervi célrendszer pontos megfogalmazásának igénye és útja a szakmai képzésben. = Tanulmányok az alap- és középfokú szakképzésről. Gödöllő, 1985. GATE, 57—62. o.

303. I. A szakmai nevelés és oktatás terve a szakmunkásképző iskolák számára. 303. Gépi forgácsoló alapszakma. I. Általános szakmai tantervi előírások. Bp., 1979. MÜM. r.sz.: 37415.

KÁRPÁTI ANDREA

A VIZUÁLIS MŰELEMZŐ KÉPESSÉG FEJLŐDÉSE
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁN

A vizuális kultúra elsajátításának feltétele egy olyan képességrendszer, amely alkotásra és befogadásra egyaránt alkalmassá tesz, amelynek segítségével eligazodhatunk a látható világ köznapi és művészi, történeti és kortárs, rokonszenves, ismerős, illetve énünkől, kultúránktól idegen tárgyai között. A vizuális nevelés csak akkor lehet hatékony, ha az alkotás, tervezés, illetve a befogadás és megítélés műveleteit hierarchikus rendszerként modellezve, a spontán fejlődési irányok ismeretében fejlesztí-formálja a gyerekek képességeit. Az esztétikai nevelés célja elsősorban az, hogy a (művészi) élményszerzésre alkalmassá tegyen.

A rajztanítással kapcsolatos vizsgálatok hazánkban, de a nemzetközi művészetpedagógiában is, jórészt az alkotói szférára korlátozódtak. A gyermekrajzok esztétikuma, ikonográfiája, a felnőtt ízléshez mért "minőségi visszacsúszások" és a naiv-szürrealisztikus képi világ konzerválására alkalmas pedagógiai programok gazdag irodalmához képest lényegesen kevesebb munka foglalkozik a vizuális alkotások, illetve ezek esztétikumot hordozó fajtái, a műalkotások befogadásának mechanizmusával, a műelemzés műveleteinek leírásával és fejlesztő programok kidolgozásával.

Az itt közölt kutatás gyakorlati pedagógiai előzményekre épül (Kárpáti, 1979, 1982, 1985). 1975-től folyamatosan számos esztétikai nevelési kísérletet végeztünk és végzünk azzal a céllal, hogy az iskolai oktatásból az időhiány és a tantárgyak tartalmi-szerkezeti összehangolatlansága következtében lassan kiszoruló képzőművészeti, építészeti és környezetkultúrának új oktatási formákat és tartalmakat alakítsunk ki. Munkánkat akadályozta, hogy kezdetben csak sejtettük: mit, milyen mértékben kell fejlesztenünk, hogy a tanulók — szintén csak egyéni tapasztalatokból ismert — művészeti műveltségét, elméleti és gyakorlati ismereteit, készségeit minél teljesebben kibontakoztathassuk. Tantervekben és kísérleti programokban egyaránt szereplő művészetpedagógiai célunk a korszerű, azaz toleráns és fejlődőképes, de a tradicionális értékeket ismerő attitűd kialakítása. Úgy véljük, a vizuális ne-

velés tartalma és módszerei megújításával érhető csak el a hazai művészet-szociológiai vizsgálatokból évtizedek óta változatlanul kirajzolódó befogadói tipológia megváltozása, amely a közömböstől a konzervatívig terjedő skálára helyezi a képzőművészettel szembesülők túlnyomó többségét. A pedagógiai stratégiák korszerűsítése azonban alapos helyzetelemzés nélkül nem lehet sikeres.

Az itt röviden ismertetendő kutatási egység feladatai a következőkben foglalhatók össze:

- a műelemző képesség mint a vizuális képességrendszer része, (annak egy befogadói képességtípusa) leírása,
- a műelemzés fontosabb műveleteinek körvonalazása hazai és külföldi kutatási eredmények elemzése alapján,
- a műelemző műveletek iskolai oktatásának értékelése dokumentumok alapján,
- tesztrendszer kidolgozása a műelemző képesség fejlettségének vizsgálatára; a tesztek felhasználása 5. és 8. osztályos tanulók műelemző képességének értékelésére.

(A tesztek első változatairól vö. Kárpáti, 1983; a vizsgálatban használt, korrigált mérőeszközök részletesebb ismertetését l. Kárpáti, 1988.)

A vizsgálat során tehát a műelemző műveletek kialakulását és fejlődését kísértük nyomon azzal a pedagógiai céllal, hogy az általános iskola felső tagozatán folyó műelemzéstanítás eredményeit feltárva hatékonyabb képességfejlesztő módszerek kialakítását elősegítsük. Eredményeink az oktatás deklarált és valódi tartalmának megismerésére remélhetőleg alkalmasak lesznek, a műbefogadás mint magatartás jellemzéséhez azonban nem elégségesek. Nem foglalkoztunk ugyanis a katarzis és a művészeti ízlés kialakulásának pedagógiai problémaköreivel.

A katarzis empirikus kutatása, pedagógiai megvalósulásának mérése véleményünk szerint igen nehezen megoldható, amelyre itt nem vállalkozunk. A tanulók művészeti ízlése kialakulásának folyamata pedig kielégítő pontossággal csak longitudinális mérésekkel határozható meg, ilyenekre pedig az itt közölt vizsgálat végzésekor még nem volt lehetőségünk.

Kutatásunkban a műelemző képességet a vizuális képességrendszer részeként értelmeztük. Ezen olyan, egymással szoros kapcsolatban álló képességek együttesét értjük, amelyeknek megnyilvánulási területe a látás útján történő befogadás és az alkotás vizuális médiumokban. A pedagógiai és pszichológiai képességhatározások figyelembevételével úgy véljük, hogy a vizuális képességrendszerhez rendelhetők olyan műveletek, amelyekben a produktív és receptív

szféra lényeges elemei realizálódnak, és ezek fejlettsége az adott tevékenységekben nyújtott teljesítmény szintjével mérhető. Bár ebben a kutatásban kizárólag a műalkotások befogadásának tevékenységrendszerét elemeztük, véleményünk szerint az itt leírt struktúra kibővítve alkalmas az esztétikai ítéletet is magába foglaló, de annál szélesebb körben megnyilvánuló vizuális befogadóképesség tanulmányozására is.

A vizuális befogadóképességgel kapcsolatos kutatások a látás biológiai mechanizmusának megismerésétől különféle, jelentéssel bíró tárgy- és jelcsoportok tartalmi vagy esztétikai megítéléséig terjednek. Vizsgált területünk, a műelemző képesség, esztétikusan szervezett jelek és objektumok kognitív és affektív befogadására irányul. Sajátossága, hogy olyan tanult tevékenységek (is) működtetik, amelyek segítségével a műalkotások tartalma és formája felismerhető és megítélhető. Úgy véljük, ez a vizuális befogadóképességnek olyan típusa, amelyben a képesség működésének funkcionális elemeinél (amelyek az egyszerű észlelést, a jelek feldolgozását lehetővé teszik) lényegesebbek a feldolgozás és ítéletalkotás fázisait is magába foglaló tanult képességelemek, ezért pedagógiai vizsgálata különösen indokolt. A műelemző képesség fejlettségének három szintjét feltételeztük. Úgy véltük, hogy a spontán ítélet és felismerés a legegyszerűbb, alapszintű tevékenységek, melyek az általános iskola alsó tagozatán — a tanulók többségénél már az 1.—2. osztályban — megfigyelhetők. Az értelmezés és az elemző módszerek használata a középszinthez, míg az elemző módszerek tudatos alkalmazása a tevékenységek felső szintjéhez tartozik (Kárpáti és Kaposi, 1983).

A műelemző képességet leíró tevékenységrendszert a szakirodalom elemzése alapján az 1. sémában foglaltuk össze.

Vizsgálatunkban a sémában összegzett műelemző műveleteket némileg más értelmezésben használtuk. Úgy véltük, a "leírás"-t általában megelőzi egy gyors érzelmi reakció, a befogadó első vélekedése a műről. Ezt spontán ítéletnek neveztük. A "leírás" kategóriáját felbontottuk a képmás, illetve részletei felismerésére és a vizuális elemek értelmezésére. Az értelmezés műveletét tehát a mű alkotóelemeinek helyzetére, minőségére, kapcsolataira vonatkozó megállapítások sorozatának tartjuk, míg a tartalom és forma összhangjának megítélését a korstílusra, egyéni kifejezőmódra, szimbolikus megformálásokra stb. vonatkozó felismeréseket már az elemzés műveletéhez soroljuk. A néző érzelmi viszonyulásait és értékelő állásfoglalását kifejező legmagasabb szintű műelemző "művelet"-et, melyet csak két szerző vett fel rendszerébe, mi indokolt ítéletnek neveztük és igen lényegesnek tartjuk. Ennek része az esztétikus és jelentéshordozó vizuális minőségek hatáseggyüttesének

A műelemző képesség műveletei

Szerző	Kritikai tevékenységtípusok			
Eisner (1972) leírás (description)	értelmezés (interpreta- tion)	—	értékelés (evaluation)	—
Sisk (1976) leírás (description)	kapcsolatok elemzése (analysis of relations)	—	érték- megállapítás (valuing)	érzelmi viszonyulás kifejezése
Madeja (1977) megfigyelés (observation)	vizuális kap- csolatok leírása (description of visual relationships)	választás (selection)	a forma generalizálása (generalisa- tion of form)	—
Mittler (1982)				
Johansen (1976) (első) benyomás (kifejezése) (impression)	részek értelmezése (interpretation of parts)			állás- foglalása (statement)

A művet tartalma (<u>összegzés</u>)	a műtárgy formai e- lemeinek regisztrá- lása, a té- ma, a kép- elemek je- lentésének azonosí- tása	a formai elemek kapcsola- tainak e- lemzése (szerke- zetértel- mezés)	a tartalom megállapí- tása, a megformá- lás módjá- nak érté- kelése	a mű "tár- sadalmi" értékének megállapí- tása (a mű- vészi szándék és kivitel e- gyüttes elbírálá- sa)	a művel kap- csolatos eszmék ki- fejezése (empátia, emóciók; tetszés), a mű értéke- lése a néző- re gyakor- olt hatás szempontjá- ból
---	---	--	---	--	---

1. séma

értékelése ugyanúgy, mint a döntés a mű szubjektív és objektív társadalmi értéke felől. ("Nekem azért tetszik, mert..." és "ez egy értékes mű lehet, mert..." típusú ítéletek.) Az "indokolt" jelzõt azért adtuk, hogy a tevékenységformát a műmegközelítés nyitó gesztusától, a spontán ítélettõl elkülönít-
sük. A szerzõk valamennyi műveletre a "skill" szót használják, amely azonban
tágabb értelmű, mint köznyelvi fordítása, a "készség". Összefoglalásul együtt

közöljük a fentebb felvázolt műelemzés-leírások legnépszerűbbjét, E. Feldman értelmezett kategóriáit (I.) és alattuk a vizsgálatunkban használt tevékenység-elnevezéseket (II.) (2. séma):

Tevékenység-elnevezések

I.	1. leírás	2. formai elemzés	3. tartalom és forma értelmezése	4. szubjektív és objektív értékelés
II.	1. spontán ítélet	2. értelmezés	4. elemzés	5. elemzés
	2. felismerés			6. indokolt ítélet

2. séma

A műelemző képesség működéséhez szükséges tudásanyag-fogalmak, adatok, tények, definíciók elsajátítási szintjének mérésére tudásszintmérő tesztet alkalmaztunk, amely nyitott és feleletválasztásos kérdéseket egyaránt tartalmazott. (A teszthez csatolt kérdőívben a tanulók műbefogadói magatartását jellemző néhány kérdést is megfogalmaztunk.) A műalkotások néhány fontos vizuális minőségének értékelésére nem verbális mérőeszközt is kifejlesztettünk. Az így nevezett "vizuális próbák" képválasztásos, illetve párosító feladatokat tartalmaztak, a művek színekompozíciója, formai szerkezete és stiláris jegyeinek összessége (az alkotói stílus) felismerését kívánták meg. A tanulókkal szóbeli műelemzéseket is végeztettünk — egy "klasszikus" és egy "modern" festmény reprodukciójának spontán, irányítás nélküli elemzését kértük tőlük. Az írásbeli műelemzéseket tartalmazó teszt 5 diapozitíven bemutatott, egy-egy "klasszikus" és "modern" festmény és szobor, valamint egy modern épület irányítás nélküli elemzését kérte. Mindkét tesztet azonos szempontok alapján értékeltük és az eredményeket összevetettük, hogy a szóbeli, illetve írásos kifejezőkészség eredménymódosító hatását némileg kiszűrjük (3. séma). Valamennyi tanulóról Adatlapot vettünk fel, amely lényeges pedagógiai és szociális háttérváltozókat tartalmazott. Ezeknek a tanulói teljesítményekkel mutatott összefüggéseit is értékeltük.

A műelemző képesség vizsgálatával párhuzamosan azonos mintán zajlott Uhrin Máriának a vizuális alkotóképesség egyes tevékenységeinek iskolai elsajátítását értékelő felmérése. Ennek eredményeit összevetettük a befogadói

A műelemző képesség értékelt tevékenységrendszere és mérőeszközei

Művelet	Teszt-típus	A teszt által értékelt tudáselem
Spontán ítélet Felismerés	szóbeli műelemzés szóbeli műelemzés írásbeli műelemzés	vizuális alakzatok azonosítása különféle képi nyelvet használó műveken
Értelmezés	vizuális próba	a műalkotás alkotóelemeinek nem-verbális értelmezése
	szóbeli és írásbeli műelemzés	a műalkotás alkotóelemeinek verbális értelmezése
Elemzés	szóbeli és írásbeli műelemzés	a műelemzési módszerek és tudásanyag ismerete
	tudásmérő teszt	művészeti, történeti tudásanyag (fogalmak, tények, korszakok időhatárainak megjelölése stb.)
Indokolt ítélet	szóbeli műelemzés írásbeli műelemzés	észleletek, tapasztalatok felhasználása az érvelésben

3. séma

tesztek végeredményeivel, hogy kiinduló adatokhoz jussunk további, a vizuális képességrendszer egészét és a két szféra összefüggéseit feltáró kutatásainkhoz. Előfeltevésünk az volt, hogy a két tesztsorozatban nyújtott teljesítmények szintjében kapcsolatokat fedezhetünk fel. Így adatokhoz jutottunk a műelemző képesség szerkezetére és a vizuális képességrendszer egészén belül feltételezhető összefüggésekre vonatkozólag is, valamint kimutattuk, hogy a vizsgált külső tényezők milyen arányban befolyásolják a műelemző képesség fejlődését (4. séma).

A vizsgálati minta 3 megye 2-2 és a főváros 3 iskolájában, egy-egy véletlenszerűen kijelölt 5. és 8. osztálya volt. Összesen 211 fő 5. osztályos és 204 fő 8. osztályos tanuló oldotta meg a feladatokat. Az iskolákat a rajz szakfelügyelettel közösen a pedagógus szakképzettsége, az iskola felszereltsége, helye és a tanulók szociológiai jellemzői alapján, a megyékben, illetve a fővárosban folyó rajztanítás körülményeit jól reprezentáló módon választottuk ki.

Az azonos mintán végzett alkotóképesség-vizsgálat
tevékenységrendszere és mérőeszközei

Művelet	Teszt-típus	A teszt tartalma
Spontán ábrázolás <u>Leképezés</u> Egyszerű elemi konvenciókat használó tudatos ábrázolás	F. Goodenough "Rajzolj egy embert!" teszt (korrigált változat)	Az emberalak-rajz készítésénél ösztönösen kialakított "saját sémák" és kulturális konvenciók értékelése
Technikai jellegű ábrázolási <u>konvenciók használata</u> (transzponálás, térábrázolási módok stb.)	Csapó B. "Pszichomotoros és térszemlélet" tesztje (Csapó, 1985)	A forma és tér ábrázolásmódjainak kötött, technikai jellegű alkalmazása
Technikai és esztétikai jellegű ábrázolási konvenciók használata, <u>expresszív ábrázolása</u>	"Ilyen lesz lakóhelyem 50 év múlva!" tematikus rajz	A forma, tér és szín képalkotó módszereinek felhasználása kötött, ábrázoló jellegű téma kidolgozásakor. Elképzelések kifejező képi közvetítése

4. séma

A tesztek értékelését számítógépes adatfeldolgozással végeztük. Az alapstatisztikákon és részeredmények, illetve a teszttypusokban elért összpontszámok korreláltatásán kívül klaszter- és regresszióanalízist is végeztünk. A kapott eredmények segítségével értelmeztük a műelemző képességelemeknek egymással, illetve az alkotóképesség összetevőivel mutatott kapcsolatát, illetve a felvett pedagógiai és szociológiai háttérváltozóknak az eredményekre gyakorolt hatását.

A továbbiakban az empirikus vizsgálat eredményeit ismertetjük. (Az eredményeket az 1. és 2. táblázat összegzi.)

Először a tanulók tudásanyagának jellemzőit tekintjük át, elsősorban a tudásszintmérő teszt adataira támaszkodva. Mindkét vizsgált korosztályra jellemző, hogy a festészettel kapcsolatos ismereteik lényegesen magasabb szintűek, mint a szobrászattal és az építészettel kapcsolatosak. A stílus és stílusjegyek összepárosítását, valamint a korszakok és művek társítását kívánó feladatokat az 5. osztály tanulóinak mintegy fele jól, illetve közepesen oldotta meg, míg a 8. osztályban az eredmények szélsőséesebbek: a képzőművészet iránt érdeklődő tanulók valószínűleg önképzéssel érik el a kima-

Átlagok és szórások, 5. osztály

S.sz.	Változó	Átlag	Szórás	CV %	Megjegyzés
1.	IR 1 össz.	2,781	1,973	70,9	írásbeli elemzések "összetettség" itemjei
2.	IR 2 össz.	2,284	1,979	86,6	
3.	IR 3 össz.	2,512	1,924	76,6	
4.	IR 4 össz.	2,085	1,825	87,5	
5.	IR 5 össz.	2,289	1,920	83,9	
6.	SZ 1 össz.	2,968	1,551	52,3	szóbeli elemzések "összetettség" itemjei
7.	SZ 1 össz.	3,358	1,792	53,4	
8.	VP szerkezet	3,876	1,403	36,2	vizuális próbák
9.	VP szín	2,562	1,105	43,1	
10.	VP stílus/A	0,900	1,079	119,9	
11.	VP stílus/B	0,602	1,146	190,4	
12.	Technikai	12,524	2,079	16,6	rajzi feladatok végeredményei
13.	Esztétikai	13,868	3,217	23,2	
14.	Pszichomotoros	32,518	9,732	29,9	
15.	Térszemlélet	16,479	7,130	43,3	
16.	Goodenough	30,980	9,301	30,0	
17.	Stílus/s.jegy	5,676	1,650	29,1	a tudásszintmérő teszt részfeladatai
18.	Korszak/mű	3,346	1,173	35,1	
19.	Épületelemek	1,149	1,046	91,0	
20.	Stílus/összeh.	0,468	0,694	148,3	
21.	Óskori műv.	2,394	1,283	53,6	
22.	Fő színek	2,580	0,886	34,3	
23.	Hideg-meleg sz.	3,713	1,925	51,8	
24.	Épületelemzés	1,048	1,076	102,7	
25.	Festő/műcím	3,670	1,923	52,4	
26.	Szobrász/műcím	2,394	2,028	84,7	
27.	Múzeum	3,378	1,654	48,0	
28.	Életkor (hó)	81,475	4,553	5,6	háttérváltozók
29.	Nem	0,735	0,922	125,4	
30.	Magyar	3,485	1,007	28,9	
31.	Orosz	3,605	1,017	28,2	
32.	Történelem	3,619	0,992	27,4	
33.	Földrajz	3,585	0,825	23,0	
34.	Matematika	3,330	1,051	31,6	
35.	Élővilág	3,763	0,549	14,6	
36.	Gyakorlati	4,234	0,688	16,2	
37.	Rajz	4,335	0,748	17,3	
38.	Ének-zene	4,340	0,855	19,7	
39.	Testnevelés	4,141	1,137	27,5	
40.	Település	1,205	1,342	111,4	
41.	Apa isk.	4,505	1,494	33,2	
42.	Anya isk.	4,425	1,174	26,5	
43.	Apa fogl.	2,286	0,892	39,0	
44.	Anya fogl.	2,477	0,561	22,6	
45.	Osztálylétszám	27,355	13,581	49,6	

1. táblázat

Átlagok és szórások, 8. osztály

S.sz.	Változó	Átlag	Szórás	CV %	Megjegyzés
1.	IR 1 össz.	4,582	2,038	44,5	írásbeli elemzések "összetettség" itemjei
2.	IR 2 össz.	3,571	1,857	52,0	
3.	IR 3 össz.	2,832	1,752	61,9	
4.	IR 4 össz.	2,194	1,472	67,1	
5.	IR 5 össz.	2,352	1,472	62,6	
6.	SZ 1 össz.	4,661	1,894	40,6	szóbeli elemzések "összetettség" itemjei
7.	SZ 2 össz.	4,626	1,956	42,3	
8.	VP szerkezet	4,423	1,657	37,5	vizuális próbák
9.	VP szín	2,995	1,704	56,9	
10.	VP stílus/A	1,418	2,045	144,2	
11.	VP stílus/B	1,199	2,130	177,6	
12.	Technikai	12,079	1,982	16,4	rajzi feladatok végeredményei
13.	Esztétikai	12,667	3,127	24,7	
14.	Pszichomotoros	41,568	7,811	18,8	
15.	Térszemlélet	21,114	7,182	34,0	
16.	Goodenough	26,418	14,327	54,2	
17.	Stílus/s. jegy	3,842	2,479	64,5	a tudásszintmérő teszt részfeladatai
18.	Korszak/mű	4,204	2,390	56,9	
19.	Kompozíció	1,842	2,456	133,3	
20.	Komplementer	2,311	2,420	104,7	
21.	Romantika	2,250	2,692	119,6	
22.	Stílus/század	3,434	2,388	69,5	
23.	Stílus/összeh.	2,051	2,647	129,1	
24.	XX. sz. irányz.	2,740	2,707	98,8	
25.	Épületelemzés	3,245	2,665	82,1	
26.	Festő/műcím	5,087	2,345	46,1	
27.	Szobrász/műcím	4,077	2,661	65,3	
28.	Építész/műcím	3,164	2,440	77,1	
29.	Könyv	1,684	2,627	156,0	
30.	Életkor (hó)	117,928	9,075	7,7	háttérváltozók
31.	Nem	0,597	0,780	130,7	
32.	Magyar	15,189	3,648	24,0	
33.	Orosz	14,918	4,031	27,0	
34.	Történelem	15,291	3,563	23,3	
35.	Földrajz	15,046	3,568	23,7	
36.	Matematika	13,934	4,115	29,5	
37.	Fizika	11,143	3,051	27,4	
38.	Kémia	7,582	6,724	88,7	
39.	Élővilág	15,505	3,541	22,8	
40.	Gyakorlati	17,250	2,481	14,4	
41.	Rajz	16,796	2,826	16,8	
42.	Ének-zene	16,750	3,201	19,1	
43.	Testnevelés	17,398	3,008	17,3	
44.	Település	0,831	0,712	85,7	
45.	Apa isk.	4,087	1,994	48,8	
46.	Anya isk.	4,467	1,205	27,0	
47.	Apa fogl.	2,292	1,464	63,9	
48.	Anya fogl.	2,523	0,928	36,8	
49.	Osztálylétszám	27,518	7,701	28,0	2. táblázat

gaslóan jó eredményeiket, míg a túlnyomó többség az alapismereteket sem sajátítja el. A tanterv előírásai szerint a 8. osztály végére a tanulóknak ismerniük kell az (európai) képzőművészet kiemelkedő alkotóit és főbb stílus-korszakait. (A művészettörténeti ismeretek rendszerezésére a 7.-8. osztályban feladatlapok is készültek.) A tudásszintmérő teszt kérdései körülbelül az alapismereteket és a 7.-8. osztályos anyagot tartalmazták. A korábban és a nemrég tanultak visszaadásának minőségében lényeges különbség nem volt. A hibás válaszok elemzése a történelmi, kultúrtörténeti tudásanyag integrálásának hiányát jelzi. A műelemzések értékelésekor is kiderült, hogy az ilyen megközelítést kívánó elemző módszereket a tanulók alig használják. Igen sok műnél a kultúrtörténeti és/vagy stílustörténeti elemzés nélkül az alkotás lényeges jelentésrétegei rejtve maradnak. A fogalmak és tények ismeretét kívánó feladatok közül a legnehezebb kérdések a műelemző szakszókincs — a tanulói elemzésekben egyébként gyakran használt kifejezések — értelmezésére vonatkoztak. A tények és adatok mellett a fogalmak hiányos ismerete is megnehezíti, hogy a tanulók a műelemző képesség alapszintjét — a spontán ítéletet és a leírást — a már némi szaktudást igénylő értelmezéssé fejlesszék.

A tanulók tájékozottságán kívül ízlésükre is utaltak a művészek és műcímek megnevezését kívánó feladatok. Az 5. osztályosok többségének nem okozott nehézséget 1-2 festőt megemlíteni, s aki a kért 3 festőt felsorolta, általában legalább kettő neve mellé műcímet is tudott illeszteni. Lényegesen nehezebb feladatnak bizonyult a szobrászok és műveik felidézése — a tanulóknak több mint a fele csak neveket említett, negyede egyáltalán nem válaszolt. Nyolcadik osztályra az eredmények lényegében változatlanok, ám megítélésük más: elgondolkodtató, hogy a tanulóknak alig több mint a fele képes megnevezni 3 festőművészt és egy-egy művét az általános iskola befejezésekor. Kevesebb mint egyharmada tud felidézni 3 szobrászt, és hasonló a helyzet az építészekkel és műveikkel is.

A festők ismertségi rangsorának élén Leonardo da Vinci áll, őt Raffaello és Szinyei Merse Pál követi. A műlisták igen egységesek, 19. századi külföldi, illetve 20. századi magyar vagy külföldi művész szinte egyáltalán nem fordul elő. Nyolcadik osztályra a névsor alig változik: itt Szinyei a legtöbbet említett alkotó, őt Leonardo, Munkácsy és — a 20. század "képviselőjében" egyedül — Picasso követi. Még a megnevezett művek is lényegében azonosak, mint az 5. osztályban.

Az ismert szobrászok listáján a két korosztályban összesen 10 név szerepel. Ötödik osztályban Kovács Margit és Michelangelo áll az élen, nyolcadik osztályban egy, a lakóhely környékén élő szobrász és Rodin. Az eredmények

szóródása itt és a következő kérdésnél iskolánként jelentős eltéréseket mutat — a pedagógusok munkáját erősen tükrözi.

Két építész és műveik felsorolását csak a 8. osztályosoktól kértük. A válaszok szerint a tanulók építészeti ismeretei lényegében Budapest múlt századi műemlékeire korlátozódnak. Mindezek alapján a műelemzések ismeretében feltételezzük, hogy a dolgozat bevezetőjében ismertetett felnőtt ízléstípusok az általános iskola felső tagozatán, tulajdonképpen már az 5. osztályban, kialakulnak, s új élmények, ismeretek hiányában később sem változnak sokat. (Az ismeretek hiánya és az ízlés kapcsolatát mutatja az is, milyen szenvedélyesen utasítják vissza később a műelemző feladatokban a "modern"-nek ítélt alkotásokat a nyolcadikosok.)

A tudásszintmérő teszt zárókérdései a tanulók képzőművészeti kultúrájának önálló továbbfejlesztéséről tájékoztak. A gyermekeknek szóló művészeti ismeretterjesztő munkák közül a tanulók igen keveset ismernek és használnak. (A nyolcadikosok összességében kevesebb művet említenek, mint az ötödikesek.) Alig ismerik a kézikönyveket és összefoglaló munkákat, tehát az alapvetően fontos információhordozókat. A múzeumlátogatások körülményeiről szerzett információink viszont sokkal biztatóbbak. A legtöbben iskolai osztályukkal jutnak el a tárlatokra, s még a kis településekről is évente átlagosan kétszer. (Elgondolkodtató viszont a látogatások hatékonysága, hiszen a kortárs művészek és irányzatok ismeretével, értésével, de legalábbis toleráns elfogadásával az elemzéseknek csak kis részénél találkoztunk.)

Ezután tekintsük át, hogyan sikerült a művek formai jegyeinek felismerése nem-verbális módszerekkel.

Az úgynevezett "vizuális próbák" eredményeinek elemzése azt mutatta, hogy a rajztanítás ezen a területen a legeredményesebb. Mindkét korosztályban könnyű feladat volt a színvázlatok és művek, valamint a tartalmi félrevezető jegyekről mentes, stílusrokon művek összepárosítása. Az alkotások szerkezetének felfedezése vázlatrajzokon viszonylag nehezebb, míg a félrevezető képtémát tartalmazó feladat a legnehezebb volt. (Itt a hibázó tanulók a képszerkezetek erővonalait a központi figurák körvonalaival azonosították, illetve a téma azonossága elfedte előlük a festői stílus különbségeit.)

A teszt a műelemző képesség középszintjéhez szükséges értelmezés tevékenységét mérte, nem verbális eszközökkel. Míg a tudásszintmérő teszt eredményei szerint a tanulók többsége alapszintű — a mű leírására korlátozódó — "képolvasást" tudhat csak végezni, hiszen a tartalom értelmezéséhez, főként pedig a stílus- és kultúrtörténeti elemzéshez szükséges fogalmi apparátussal többségük nem rendelkezik, a "vizuális próbák" kimutatták, hogy az értelme-

zés egyes műveletei azért kialakulnak. Ezek főként a formális-képnyelvi elemzőmódszer verbális elsajátítását teszik lehetővé. Ez az a módszer, amelyet — legtöbbször csak a felismerés (formaelemek azonosítása) és értelmezés (egyszerű formai kapcsolatok feltárása) szintjén — a tanulók műelemzéseikben valóban alkalmaznak is.

Kevésbé volt sikeres a verbális elemzőmódszerek alkalmazása szóban és írásban.

A szóbeli műelemzések értékelésekor megállapítottuk, hogy az 5. osztályosoknak több mint a fele csupán alapszinten közelíti meg a műveket, azaz egyszerű illusztrációként, ábraként kezeli, és leírja témájukat. Az értelmezés szintjét — amely már a képzőművészeti megformálás elemeit is jelezte — a tanulóknak kevesebb mint 20%-a, egyszerű (egy szempont szerinti, pl. színkompozíciós) elemzést pedig kb. 10% produkált. (Mindez jelzi, hogy az ötödikesek nagy része a műelemzés mint tevékenység alapvető kritériumaival sincs tisztában.) A teszt itemei közötti korrelációk mutatják, hogy azok a tanulók, akik "egyszerű leírást" adtak, nem voltak képesek ezt meghaladva, erre építve magasabb szintű tevékenységeket is elvégezni, azaz elemezni és megítélni a műveket. Az ilyen tanulók számára a kép: ábra, a leképezés: "valósághű" újraalkotás, a mű témája egyben lényege is. A 20. századi képzőművészeti irányzatok többségénél ez a megközelítésmód eleve kudarcra van ítélve, használóját nem segíti tovább, hanem örökre eltávolítja a műtől. A 8. osztályokban a tanulók szóbeli mű megközelítései némileg jobbak. Az első mű esetében a nyolcadikosoknak több mint fele eljut az értelmezés és az egyszempontú elemzés szintjére, a második, "modern" műnél pedig egyharmaduk értelmezi a képet, a többiek változatlanul "olvassák" csak. Megítélés kérdése, mennyire lehetünk elégedettek ezzel az eredménnyel.

Elemeztük és összevetettük a két korosztály szókincsét és műelemző stratégiáit is. Megállapítottuk, hogy szókészletük eléggé szűkös és egyoldalú, viszonylag sok a semmitmondó negatív vagy pozitív jelző. A két korosztály szókészlete a vizsgált mintában lényegében megegyezik — a szakkifejezések használata gyakran pontatlan, vagy egészen hibás. A műelemző megközelítésmódok közül a formális képnyelvi elemzés variánsai dominálnak, a tartalomról és ennek a formai megoldásokkal való kapcsolatáról a mintánkban előforduló 13 "stratégia" közül mindössze 4 tesz említést.

Az írásbeli műelemzések eredményei igen hasonlóak. A legnehezebb feladat mindkét korosztályban a "modern" szobor és épület elemzése. (A 8. osztályosok a festményeket és "klasszikus" szobrot lényegesen magasabb szinten közelítik meg, mint az ötödikesek, ennél a két műnél azonban eredményeik

nagyjából azonosak.) Változatlanul a formális-képnyelvi elemzés dominál, és igen sok a szélsőségesen negatív értékítélet — főleg 8. osztályban — a "modern" művekkel kapcsolatban. Az írásbeli műelemzésekben a szóbeliekkel összehasonlítva, egy-egy művel kapcsolatban a tanulók többféle mű megközelítést használnak, ám legtöbbször egyetlen módot sem visznek következetesen végig. (Nem elemzik, csak megemlítik a mű egy-egy aspektusát.) Ami szinte mindig elmarad: a vizuális kifejezőeszköz esztétikai hatásának, jelentésének (tartalmának, üzenetének) megközelítése.

Valamennyi műelemző teszt belső korrelációs analízisét is elvégeztük, s ezeket megfelelően konzisztensnek találtuk. Az egyes tesztek közötti összefüggések feltárására a klaszteranalízis módszerét alkalmaztuk. Elemzésünkben a korrelációs mátrixból kiindulva az ún. complete linkage eljárást használtuk, amelynek eredményeként kapott fa-gráf alapján a következő változó-osztályokat különíthettük el (5. séma):

<u>5. osztály</u>	<u>8. osztály</u>
1. írásbeli elemzések és rajzi tesztek	1. írásbeli elemzések és a tematikus rajzi teszt 2 komponense, valamint a Goodenough-teszt
2. szóbeli műelemzések és a tudásszintmérő teszt stílusmeghatározási feladata	2. szóbeli elemzések és a pszichomotoros és térszemlélet teszt
3. vizuális próbák	3.a) vizuális próbák
4. a tudásszintmérő teszt tónus feladatai	b) tudásszintmérő teszt

5. séma

A klaszteranalízis által kimutatott, laza, de érzékelhető kapcsolatokat a befogadói és alkotói képességeket jellemző tevékenységek között a korrelációs mátrix alig mutatta ki. A faktoranalízis azonban, amelyet tesztjeink lényeges változóinak felhasználásával végeztünk, a finomabb összefüggések feltárásával a két képességszféra további kutatását készítette elő. Az eredmények közül talán a legérdekesebb, hogy a két szféra között jóval lazább a kapcsolat, mint azt a pedagógiai tervezésnél feltételezzük és követelményként elvárjuk. A vizuális képességrendszeren belül a befogadás és az alkotás jól elkülöníthető, önálló alrendszert alkotnak. A térábrázolás és térszemlélet mutatja talán a legszorosabb összefüggéseket, ami a technikai jellegű rajzi tevékenységek fejlettségét mérő tesztek és az írásbeli műelemzések

"összetettség" itemjeinek közös faktorba tartozásával érzékelhető. (A két vizsgált korosztály tesztjeinek faktoranalízise lényegében azonos eredményeket mutat, ezért valószínűleg nem korosztályhoz kötött jelenségről van szó.) A két szféra laza kapcsolatai átgondoltabb tananyagtervezésre kell hogy ösztönözzenek, a feltárt összefüggések azonban természetesen további vizsgálatokra szorulnak.

Az Adatlapon szereplő, az iskolai teljesítményre és szociális helyzetre vonatkozó háttérváltozók között alig akadt olyan, amelyet teljesítményekkel szoros kapcsolatba hozhatnánk. (Néhány szignifikáns összefüggés kimutatható volt, de a megmagyarázott variancia minden esetben alacsony.) Csak a tanulók életkora és neme bizonyultak az eredmények szempontjából lényegesnek, bár ezek sem valamennyi feladattípusnál. Mintánk nagysága és a tesztjeinkkel vizsgált, szükségszerűen nem teljes befogadói és alkotói műveletrendszer nem engedik meg, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le, de mindenképpen szükségessé teszük a tananyag, a pedagógiai stratégia, az iskolatípus vagy más szociális tényezők jelentőségének további kutatását, a vizuális képességrendszerre gyakorolt hatásának megállapítását.

E vizsgálat egyetlen, viszonylag kis területre próbált fényt vetni, amely azonban a fiatalok közel háromnegyede számára az utolsó intézményes lehetőséget kínálja a látás- és ízlésnevelésre. Végso soron tehát egész képzőművészeti, építészeti és tárgykultúránk tovább örökítésének kérdésével is foglalkoztunk.

A műelemző képességrendszer kialakítása a közösség- és mecénásnevelés alapfeltétele, jelentősége jóval túlmutat vizsgált tantárgyunk határain. A rajzpedagógiai problémák felvetésén túl a képzőművészetnek a nevelés és oktatás intézményrendszerében elfoglalt helyéről, végso soron vizuális kultúránk továbbélési esélyeiről is el kell gondolkodnunk.

I R O D A L O M

Csapó Benő (1985): A rajzkészség fejlettségének vizsgálata középiskolai tanulóknál. Acta Univ. Szegediensis, Sectio Pedagogica et Psychologica, Szeged.

Eisner, Elliot W. (1972): Educating Artistic Vision. The Macmillan Co., New York.

Johansen, Peter (1976): An Appreciation Model for Visual Aesthetic Education. Studies in Art Education, Vol. 20., No. 1., 4—14. o.

Kárpáti Andrea:

- (1979) Műalkotáselemző órák az általános iskolában. Magyar Pedagógiai Társaság, "Változó iskola" c. tanulmánykötete, 157—172. o.
- (1981) Kísérletek a műelemző készség kialakítására és fejlesztésére 6—10 éves gyermekeknél = Magyar Pedagógia, 1. sz. 49—62. o.
- (1982) A képzőművészet nyelve. Műalkotó és műelemző foglalkozások az általános iskola alsó tagozata számára, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, kutatási zárójelentés, 102—200. o.
- (1983) A képzőművészeti nevelés értékelhetőségéről. = Pedagógiai Szemle, 7—8. sz. 635—646. o.
- (1985) Képolvasás. Tankönyvkiadó, "Vizuális nevelés" sorozat.
- (1988) A műelemző képesség szerkezete és fejlődésének vizsgálata az általános iskola felső tagozatán. = Pedagógiai Szemle, megjelenés alatt.

Kárpáti Andrea és Kaposi Endre (1983): Az alsó tagozatos tanulók műelemző képesség-vizsgálatának tapasztalatai. = Magyar Pedagógia, 1. sz. 50—62. o.

Madeja, Stanley (1977): Structuring Research Agenda for the Arts and Aesthetics. In: Ed. by S. Madeja: Arts and Aesthetics? An Agenda for the Future. CEMREL Inc., St. Louis. 374—391. o.

Mittler, George (1982): Experiences in Critical Inquiry. Art Education, Vol. 26., 16—21. o.

Sisk, David (1976): Integrating the Arts with Language Arts. Gifted Child Quarterly, Vol. 20., 497—500. o.

FALUS IVÁN

A STRUKTURÁLT MEGFIGYELÉSRŐL

A hazai pedagógiai sajtóban az angolszász fejlődés tükröződéseként kezdenek megjelenni olyan tanulmányok, amelyek felhívják a figyelmet az analitikus, a technológiai szemléletű pedagógiai kutatások korlátaira, egyoldalúságaira (Szokoloszký Á., 1986). A meghaladásra ítélt kutatási irány lényeges módszereiként tarthatjuk számon a strukturált megfigyelési eljárásokat. Megítélésem szerint a hazai pedagógiai kutatás még nem kamatoztatta a bennük rejlő lehetőségeket, még nem érte el fejlődésének azt a szintjét, amelyen e kutatási metodikát mellőzni lehetne. A meghaladást a megismerésnek kellene megelőznie. Ehhez kíván a jelen tanulmány a strukturált megfigyelés eszköztárának bemutatásával hozzájárulni.

Kezdeti törekvések

A megfigyelés — mint módszer — egyidős az empirikus pszichológia és a pedagógia megszületésével. Bizonyos kötetlen megfigyelések, amelyeknek segítségével a gyermek fejlődését követték nyomon, s az eredményeket naplófeljegyzésekben rögzítették, már a 18. század végéről is fennmaradtak (Wright, H. W., 1960). Ezek a kezdeti megfigyelések természetes környezetben, hosszú időn keresztül, sok részletre kiterjedően folytak. Ugyanakkor a tudományosság több ismervét nélkülözték: szelektált volt a megfigyelés, nem megfelelő a rögzítés, rendszertelen az adatgyűjtés. A későbbiekben a kötetlen, parttalan megfigyeléseket igyekeztek terjedelmüket illetően körülhatárolni azzal, hogy lényeges események vagy meghatározott időtartam vizsgálatára korlátozták. Ezeket a 20. században meghonosodott eljárásokat időmintáknak vagy eseménymintáknak nevezték (specimen description, time sampling, event sampling). Az objektivitás, a tudományos hitelesség biztosítása érdekében a század elején elsősorban a gyermektanulmányozás szakterületén igyekeztek a megfigyelők számára bizonyos szabályokat is megfogalmazni.

A megfigyelések másik típusában — amelyet rendszeres, tervszerű, strukturált megfigyelésnek szoktunk nevezni — nem csupán az eszme, a vezérfonal adott, hanem a rögzítésre szolgáló kategóriák is. Az objektivitás elérésének egyik módja a minél egyszerűbb, a valóságos jelenségekhez minél közelebb álló, a megfigyelőtől minél kevesebb mérlegelést kívánó rögzítési egységek alkalmazása. Ennek az irányzatnak a kezdetei ugyancsak a század elejéig nyúlnak vissza. Horn 1914-ben — a tanulók részvételének megoszlását vizsgálva — olyan megfigyelési rendszert dolgozott ki, amely a tanulók ülésrendjében rögzítette a jelentkezéseket, illetve a felelések előfordulását. Puckett 1928-ban továbbfejlesztette Horn rendszerét, a tanulók megnyilvánulásaira 14 féle jelölést alkalmazva. Wrightstone 1935-ben az egyes tanulókhoz intézett tanári reagálásokat, serkentő megnyilatkozásokat rögzítette az ülésrend alapján.

Az osztály légkörének vizsgálata

Az osztálytermi megfigyelésnek ezeket a korai törekvéseit a harmincas évek végétől váltja fel az a máig is ható irányzat, amely az osztály légkörének vizsgálatára alkalmazza a strukturált megfigyelési rendszereket. Ebben az irányzatban központi szerepet kap a verbális interakció rögzítése, abból a feltételezésből kiindulva, hogy a verbális megnyilatkozások jól reprezentálják a kommunikáció egészét.

Anderson, H. H. (1939) az óvónők és óvodások kapcsolatában megnyilvánuló integratív (rugalmas, nem korlátozó) és dominatív (merev, korlátozó) viselkedés rögzítésére dolgozott ki egy 23 kategóriából álló, megbízhatónak vélt rögzítési eljárást. Két-két megfigyelő rögzítette három óvónő viselkedését 73 ötperces megfigyelési periódusban. A megfigyelt periódusok alatt minden kontaktust besoroltak a 23 kategória valamelyikébe. A két párhuzamos megfigyelő adatait összehasonlították, s közöttük az egyes periódusokban 0,87—0,97 közötti korrelációs értékeket mértek. Anderson vizsgálatában kimutatta az egymástól eltérő pedagógiai magatartásmódok mérésének, valamint a gyerekekre gyakorolt hatás rögzítéseinek a lehetőségeit. Gondot fordított a megfigyelések megbízhatóságának az ellenőrzésére is.

Withall, J. (1949) vizsgálataiban egyfelől Lipitt csoportklíma-vizsgálataira, másfelől Anderson ismertetett kutatásaira támaszkodott. A tanárközpon-tú, illetőleg a tanulóközpontú magatartást igyekezett elkülöníteni egymástól hét kategória segítségével, melyek közül az első három a tanulóközpontú, a második három a tanárközpontú megnyilvánulások rögzítésére szolgált, míg a negyedik pedig semlegesnek tekinthető. Withall nem közvetlen megfigyeléseket,

hanem gépelt szövegeket kategorizált. Különös gondot fordított a megbízhatóság vizsgálatára (öt megfigyelő közötti korrelációt elemzett) s összehasonlította ugyanazon tanárok különböző napokon rögzített megnyilvánulásait, valamint az érvényesség mérésére négy különböző eszköz adatait vetették egybe.

Bales, R. F. (1950) egy 12 kategóriából álló rendszert dolgozott ki a kiscsoportokban megvalósuló interakció elemzésére. Az első három, illetve az utolsó három kategória a szociális érzelmi szféra pozitív, illetve negatív reakcióinak, a középső hat kategória pedig a semleges, a feladatszférába tartozó válaszoknak, illetve kérdéseknek a rögzítésére szolgált. Mindegyik kategóriának megvan az ellenpárja. Bales alkalmazta elsőként az időegységet az osztálytermi viselkedés megfigyelésében.

Flanders, N. A. (1965) nevéhez fűződik az interakcióelemzés legismertebb rendszerének kidolgozása. Mind a kategóriák tartalmában, mind pedig az időegységek alkalmazásában Bales rendszerét használja fel. Újdonsága, hogy az indirekt és a direkt tanári kategóriák mellett helyet kapnak benne a tanulók tevékenységét tükröző, valamint a csend jelölésére szolgáló kategóriák is. Lényeges előrelépés a kategóriák elemzésére szolgáló technikák, a mátrix és különböző hányadosok kidolgozása és értelmezése (Flanders, N. A. 1965, 1967, 1970).

A "rendszeres megfigyelés" mint mozgalom

Flanders rendszerének megjelenésével az interakciókutatás technikája általánosabb érvényre tett szert, az osztályteremben folyó tanítás kutatásának eszközévé lett. Ettől fogva rendelkezésre állt az osztályban lezajló események rögzítésének olyan módja, amely az előzmény- és eredményváltozókhoz hasonlóan kvantifikálható folyamatváltozókat produkált. A megfigyeléseknek azt a fajtáját, amely az osztályban megnyilvánuló tanári vagy tanulói magatartás bármely formájának rögzítésére, osztályozására és kvantifikálására formalizált rendszereket használ, rendszeres megfigyelésnek kezdték nevezni (McAvoy, R., 1970). Egy másféle meghatározás a megfigyelések megbízhatóságára helyezi a hangsúlyt: "A rendszeres megfigyelés a megfigyelt tanítási aktusok rendszerezésének olyan elfogadott módszere, amely minden képzett ember számára — aki követi az interakció megfigyelésének, rögzítésének és elemzésének szabályait — biztosítja, hogy mások, akik ugyanazt a jelenséget megfigyelik, nagymértékben egyet fognak érteni vele a rögzített tevékenység megfigyelésében." (Ober, R. L., Bentley, E. L., Miller, E. 1971, 17. o.)

A rendszeres megfigyelésnek — mint mozgalomnak — kibontakozásával, a folyamatváltozók mérésének egyre határozottabb igénylésével egyidejűleg a megfigyelési metodika továbbfejlesztésének számos új kérdése vetődött fel, illetve a már korábban érintett problémák határozottabb formát öltöttek.

Flanders rendszerének fogyatékosságait kiküszöbölendő, új megfigyelési eszközök jelentek meg; a technika alapvető sajátosságait megőrizve, speciális célokra speciális eszközöket dolgoztak ki; szigorúbb követelményeket támasztottak a megbízhatóság és az érvényesség mérése iránt; a megfigyelésből származó adatok feldolgozásának, értelmezésének egyre bonyolultabb eljárásait alakították ki; a megfigyelők képzésére tanfolyamokat szerveztek, programokat, segédleteket készítettek. Így a megfigyelési technika kutatási és képzési célú alkalmazásának újabb és újabb lehetőségei tárultak fel. A technikai eszközök elterjedésével a közvetett és a közvetlen megfigyelések külön úton fejlődtek tovább; lehetővé vált a megfigyelési, rögzítési technikák különböző változatainak számbavétele, összehasonlítása; ismételten felvetődött a résztvevő és nem résztvevő, a strukturált és nem strukturált megfigyelések szembeállítása.

Flanders rendszerének módosításai között említhetjük Hough 16 kategóriából álló, az oktatás elemzésére szolgáló megfigyelési rendszerét (Observational System for Instructional Analysis) (Amidon, E. J.—Hough, J. B., 1976), jóllehet, ezt a megfigyelési eszközt Hough Flandersszel párhuzamosan fejlesztette ki. A hat új kategória a tanítás-tanulás sajátosságainak alaposabb feltárását teszi lehetővé.

Amidon, E. J. és Hunter, E. (1976) már tudatosan Flanders rendszerének módosítására törekedett. A verbális interakció kategóriarendszere (Verbal Interaction Category System) 17 kategóriát tartalmaz, a tanár kérdéseit, a tanulók válaszait, valamint a csendet bontja alkategóriákra. A kutatók főként a pedagógusok önértékeléséhez és a szakfelügyelők munkájához kívántak ezzel segítséget adni; rendszerük alkalmazása azonban kissé bonyolult, s ez gátolta elterjedését.

Koskenniemi, M. és Komulainen, E. (1969) ugyancsak a tanár kérdéseinek, a tanulók válaszainak és a csendnek a differenciálásával hozott létre egy 13 kategóriából álló rendszert, főként kutatási célra. A mátrixba gyűjtött adatok elemzéséhez a faktoranalízis módszerét alkalmazták (Komulainen, E., 1971).

Ober, R. L. (1970) már lényegesebb változtatást hajtott végre Flanders rendszerén. A Reciprocal Category System lényege az, hogy mindegyik kategória vonatkozhat a tanárra vagy a tanulóra egyaránt. A tanulók megnyilatkozá-

sait az különbözteti meg, hogy egy 1-est írnak a kategória száma elé; így a tanulók megnyilatkozásaira nem csupán két, hanem kilenc kategória alkalmazható.

Wragg, E. C. (1971) hasonló technikai megoldással teszi alkalmazhatóvá a Flanders-rendszert az idegen nyelvi órák elemzésére. Az idegen nyelven elhangzott megnyilvánulások kategóriaszáma elé 2-es, az anyanyelviek elé 1-es szám került. Wragg a Flanders-kategóriák egymásutánisága, paradigmái alapján 7 tanítási stílust különböztet meg.

Kizárólagosan képzési céllal állította össze Amidon, E. J. (1972) az interakcióelemzés bővített rendszerét. Flanders 10 kategóriájának mindegyikét további 2-4 kategóriára bontotta (például: a kérdezős belől megkülönbözteti a ténykérdéseket, a konvergens, a divergens és az értékelő kérdéseket). Csak az elsajátítandó készségeket elemzik alkategóriákkal, így az összesen 29 alkategóriát tartalmazó rendszer alkalmazása nem okoz nehézséget.

Külön figyelmet érdemel az a megfigyelési eszköz, amelyet Gage és mtsai állítottak össze az IEA-társaság irányításával a 80-as évek elején végzett nemzetközi vizsgálat céljaira. Az úgynevezett "ötperces interakciós eszköz"-zel a tanulási folyamatnak a tanulók teljesítményeit befolyásoló elemeit kívánták feltárni.

A megfigyelés céljára olyan űrlap szolgál, amelynek minden sorában szerepel az összes kódjel. A megfigyelőnek 5 másodpercenként új sort kell kezdenie, minden sorban áthúzva a megfigyelt jelenség leírására alkalmas kódjelet. Az interakciót egyrészt a közlés irányával (pl. tanulótl — tanárnak), másrészt a megnyilatkozás céljával (közlés, kérdés, válasz, visszacsatolás, szervezés) lehet jellemezni. A módszerek és a szervezési módok jelölésére külön oszlop áll rendelkezésre. Az egyes tanítási órákról készített 5x5 perces megfigyelés a tanórai interakció részletes képét rögzíti (Falus I., 1981, Joó A., 1984).

Az előzőekben említett megfigyelési eszközök a Flanders-féle interakcióelemzés kisebb-nagyobb módosításaként jöttek létre. Egy másik csoportba azokat az eszközöket sorolhatjuk, amelyek magukon viselik a rendszeres megfigyelés minden lényeges jelét, de tartalmukat tekintve kilépnek az osztálylégkör-kutatás, az interakcióelemzés keretei közül, s többnyire valamilyen tanuláselmélet, oktatáselmélet követelményeinek regisztrálására szolgálnak.

Bellack, A. A. Wittgenstein beszédeelméletére alapozva, a pedagógiai történéseknek (pedagogical move) négy alapvető fajtáját különítette el (strukturálás, felszólítás, válaszolás, reagálás — structuring, soliciting, responding, reacting). Először ebbe a négy kategóriába sorolta be az órán el-

hangzó beszéd egységeit, majd minden egységet további nyolc kóddal jelölt, kitérve a szöveg tartalmi, tartalmi-logikai, oktatási, oktatás-logikai jellemzésére. A többszemponú elemzést az órák legépelt szövegének felhasználásával végezték. A megfigyelési eszközt kutatási céllal dolgozták ki, később azonban a tanárképzésben is alkalmazták; továbbfejlesztett változata az NSZK-ban is elterjedt (Bellack, A. A., 1966; Kliebard, H. M., 1971; Schmidt, I., 1981).

Solomon a tanítási órák tevékenységét a "tanár képzetet kiváltó megnyilvánulásainak szintjei szerint" elemezte. Jelrendszert (Taxonomy of Image Provocation Profile) Piaget-nak és Bruner-nek gondolkodási szintekről vallott felfogására építve hozta létre; ebben konkrét, konkrét-képzeti, ábrázolási (representational), absztrakt-képzeti és absztrakt szinteket különít el. A 24 perces megfigyelési szakaszban 12 kétperces megfigyelési periódust külön-külön elemeztek. A megfigyelési eszköz célja, hogy a kutatás során feltárja a képzetet kiváltó tanári megnyilvánulásokat, a képzésben pedig növelje ezek részarányát (Solomon, Gerard A., 1970).

Brown és mtsai Dewey experimentalizmusának a tanítás gyakorlatában való megjelenését vizsgálva dolgozták ki 62 itemet tartalmazó jelrendszerüket (Teacher Practices Observation Record). Az órán megfigyelt eseményekre, megnyilvánulásokra vonatkozó megállapításokat hét — tartalmilag elkülönülő — kategória szerint rendezik csoportokba: a szituáció sajátosságai, a probléma természete, az elvek kialakítása, az anyag feldolgozása, értékelés, differenciálás, motiválás. A megállapítások fele (a páros számúak) az experimentalizmus szempontjából pozitívnak, másik fele pedig (a páratlanok) negatívnak tekinthetők. (Például: 1. a tanár áll a figyelem középpontjában; 2. a tanár a tanulót helyezi a figyelem középpontjába.) A megfigyelés háromszor 10-10 perces periódusban történik. Az összesített pontszámok alapján határozható meg a megfigyelt tanár "experimentalizmusának" szintje. A tanár nézeteinek feltárását két kérdőív szolgálja. A kérdőív és a megfigyelés adatainak összevetése lehetővé teszi a nézetek és a gyakorlat közötti kapcsolat mértékének a meghatározását (Brown, Bob B., 1968; Brown, Bob B., 1970).

A Florida Taxonomy of Cognitive Behavior elnevezésű megfigyelési eszköz Bloom taxonómiájára alapozva 7 gondolkodási szintbe sorolja az összesen ötvenöt jelölendő megállapítást. Egy tanítási órán hat — egyenként ötperces — megfigyelési periódusban történik a tanárok és a tanulók megnyilvánulásainak a rögzítése, majd a 30 perces megfigyelési szakasz végén összeadják a tanároknak, illetve a tanulóknak különböző kognitív szintű megnyilatkozásait. A kutatásban ezt az eszközt az oktatás kognitív szintjének leírására, valamint

a kognitív szint és más tényezők összehasonlítására alkalmazzák (Webb, J. N., 1970; Williams, T. L., 1970; Wood, S. E., 1970).

Ugyancsak Bloom taxonómiájának felhasználásával alkották meg a Technion Diagnostic System-et. Ez 3 perces időegységeket alkalmazó kategóriarendszer, amelyben az egyes kategóriák két szempont kombinálásával jöttek létre. A tanári-tanulói tevékenység 6 formája (a tanár előad, kérdez, összefüggésre utal; a tanuló válaszol, kérdez, kezdeményez), valamint a gondolkodás 6 szintje (ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés) kombinációjaként összesen 36 kategória áll rendelkezésre (Perlberg, A.—Bar-On, E., 1982).

A megfigyelési technikák

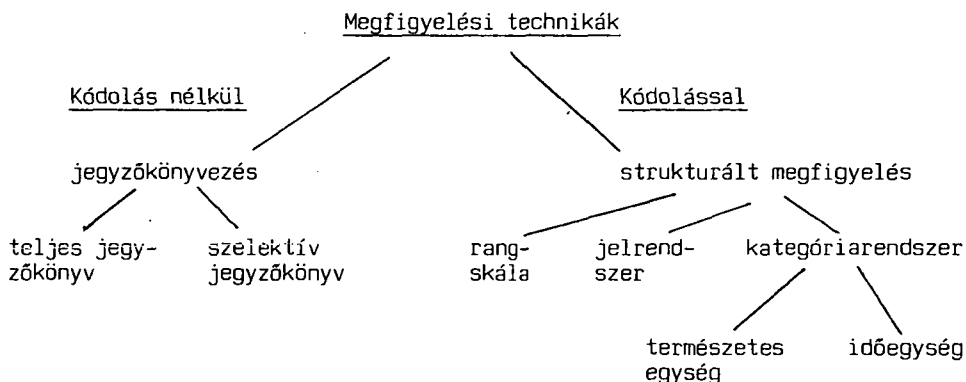
A megfigyelési eszközök ismertetésekor is utaltam arra, hogy kategóriarendszerekről vagy jelrendszerekről volt-e szó. A megfigyelési technika lehetőségeinek elemzésekor célszerű rendszerezni a rendelkezésre álló rögzítési eljárásokat. A rögzítés történhet kódolással vagy anélkül. A kódolás nélküli eljárások között a teljes és a szelektív jegyzőkönyvezés, a kódolással végzett eljárások között pedig a jelrendszerek, a kategóriarendszerek és a rangskálák fordulnak elő. A jelrendszerek esetében egy meghatározott megfigyelési periódus (általában 5-10 perc) alatt bekövetkező jelenségek előfordulását jelöljük egy előre elkészített úrlapon. Minden előforduló eseményt egyszer rögzítünk, függetlenül az előfordulás gyakoriságától. A jelrendszerek általában nagyszámú (30-60) megállapítást tartalmaznak, s a jelölésre a megfigyelési periódus után néhány perc áll rendelkezésre.

A kategóriarendszerek esetében a rögzítés folyamatosan, az események előfordulásával egyidejűleg történik. A megfigyelő az adott kategória számát vagy betűjelét írja le, minden előfordulást sorrendben jelölve. A kategóriarendszerek két fajtája ismeretes: a természetes egységeket és az időegységeket alkalmazó kategóriarendszerek. Az előző esetben mindegyik új kategória előfordulásakor új jelölést kell alkalmazni, az utóbbiban pedig egy meghatározott időegység (általában 3-5 mp) elteltével kell a leginkább jellemző kategória számát leírni (Murray, C. K., 1970; Medley, D. M.—Mitzel, H. E., 1963).

A jelrendszerekkel történő megfigyelés könnyebben elsajátítható, viszont nem kapunk képet az események sorrendjéről és időtartamáról. A természetes egységeket alkalmazó kategóriarendszer már jelöli az események egymásutánját, az időegységek alkalmazása pedig az időarányokat is reprodukálhatóvá teszi.

A rangskálák (rating scale) egy megfigyelési periódusban előforduló jelenségek becsült gyakoriságának, súlyának, minőségének a megítélésére alkalmasak. A megfigyelő-értékelő az egyes tevékenységeket számskálán, grafikus skálán vagy tulajdonságlistán jelöléssel jellemzi. Ez az eljárás kevesebb időt igényel, könnyebben megvalósítható, mint a többi megfigyelési technika, a megfigyelő feladata érdekesebb, sok tevékenységelemet lehet értékelni, az adatok könnyebben felhasználhatók; másrészt azonban megnő a megfigyelő személyiségéből fakadó hibázás lehetősége (háló-effektus, a közép felé törekvés stb.) (Heyns, R. W., 1953; Kerlinger, F. N., 1965). Rangskálát alkalmaz Bierschenk az önkonfrontáció hatásának vizsgálatára, s ezt az eljárást vettem át saját kutatásomban is a mikrotanítás eredményességének a megítéléséhez (Bierschenk, B., 1973; Falus I., 1986).

A megfigyelések általában használatos technikáit az 1. ábrán foglaljuk össze:



1. ábra

Az eddigiekből talán nyilvánvaló, hogy az említett technikák nem egymást kizáró, egymással rivalizáló eljárások, hanem a kutatás céljától, a rendelkezésre álló lehetőségektől függően viszonylagos előnyökkel rendelkező, egymást kiegészítő módjai az adatgyűjtésnek.

A megfigyelések megbízhatósága és érvényessége

A megfigyelés eljárásainak kialakulásával egy időben felvetődött a megbízhatóság kérdése is, azaz annak az eldöntése, hogy a megfigyelő által rögzített események mennyiben egyeznek meg a valóságos történésekkel. A megfi-

gyelések objektivitásának, megbízhatóságának növelése érdekében egyrészt olyan megfigyelési eszközöket hoztak létre, amelyek csökkentik a hibázás lehetőségét (egyszerű kategóriákat tartalmaznak pontos megfigyelési szabályokkal), a megfigyelőket előzetes — néhány órás vagy néhány napos — tájékoztatásban, képzésben részesítik, valamint kidolgozták a megbízhatóság ellenőrzésének különféle módszereit is (Bales, R. F., 1950; Gellért, E., 1955; Medley, D. M.—Mitzel, H. E., 1963; Flanders, N. A., 1965; Selltiz, C. és mtsai, 1965; Brown, B. B., 1968; Weick, K. E., 1968; Abrahamson, Th., 1969; Merkens, H., 1972; Komulainen, 1970).

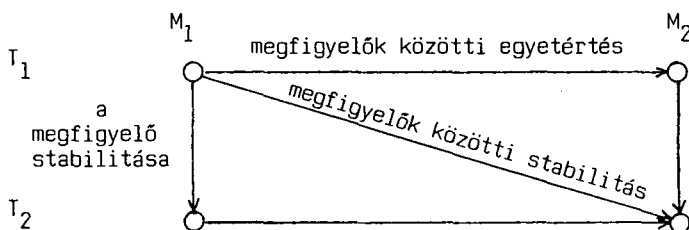
Egyes tanulmányok anyagának jelentős hányada a megbízhatóság bizonyításával foglalkozik; Delamont és Hamilton túlzó megfogalmazása szerint "Az eredeti probléma keresését az objektivitás, a megbízhatóság keresése váltja fel" (Delamont, S.—Hamilton, D., 1976, 9. o.).

A megbízhatóság mértékéül leggyakrabban a megfigyelők közötti egyetértést (between observer reliability) fogadják el; ez a megfigyeléstechnikai fogalom az azonos időpontban két függetlenül dolgozó megfigyelő által alkalmazott kódok közötti egyetértésnek a mértékét jelenti.

Mások az ugyanazon megfigyelő által különböző időpontokban végzett megfigyelések hasonlóságát, a megfigyelő ítéletének stabilitását, következetességét (within observer reliability, constancy) tekintik megfelelő mértéknek.

Ismeretes még a megfigyelők közötti stabilitás mérése is, amelynek során különböző megfigyelők különböző időpontokban végzett megfigyelésének hasonlóságát vetik össze.

Az említett szempontokat Komulainen egy ábrán (Komulainen, E., 1970) foglalta össze (2. ábra).



2. ábra

A megbízhatóság mértékének kiszámítására többféle statisztikai próbát szoktak alkalmazni. Bales a χ^2 próbát, Medley és Mitzel a varianciaanalízist, Flanders a Scott-féle π értéket alkalmazza.

A megfigyelési eszközök alapos kidolgozásával, a megfigyelők megfelelő kiválasztásával és képzésével elérhető, hogy — az eddigi értelmezésnek megfelelően — magas megbízhatósági mutatókat érjünk el. Megszívlelendő azonban a megbízhatóság értelmezésének Medley és Mitzel által javasolt kiszélesítése. Szerintük a megfigyelések megbízhatóságába beleértendő az is, hogy azonos tanároknak azonos módszerrel vezetett különböző óráiról gyűjtött adatok között is legyen megfelelés. Hiszen csak akkor reprezentálják a megfigyelési adatok a tanárt vagy a módszert, ha viszonylag stabilak, s nem változnak óróról órára. Borich a tanári viselkedés stabilitását feltáró vizsgálatok közül sok olyat idéz, melyekben a stabilitási együtthatók igen alacsonyak voltak (Borich, G. D., 1977, 151—153. o.). Ez a probléma azonban túlmutat az egyes eszközök megbízhatóságának kérdésén, s a változó, soktényezős pedagógiai jelenségek empirikus vizsgálatának általános metodológiai problémájára utal.

A megbízhatósággal szorosan összefügg a megfigyelési egységek tartalma. A megfigyelési egységek tartalmuk szerint abban különböznek egymástól, hogy a megfigyelőtől milyen szintű következtetést igényelnek. A konkrét megfigyelési egységek (low-inference item) közel állnak a megfigyelhető jelenségekhez, könnyen szembesíthetők velük, a megfigyelőtől kevés interpretációt, absztrakciót követelnek (például: a tanár kérdez, utasít, példát közöl, min tát mutat be). Az elvont megfigyelési egységek (high-inference item) ezzel szemben azt igénylik a megfigyelőtől, hogy következtetéseket vonjon le, absztraháljon, s így sorolja be a megfigyelt jelenséget a megadott kategóriákba (például: világos magyarázat, lelkes magatartás, ellenséges viszonyulás). A konkrét megfigyelési egységeket nagyobb megbízhatósággal lehet rögzíteni, másrészt viszont jobban feldarabolják a valóságot, a feldolgozás során rendszerezni kell őket az elméletileg jól kezelhető következtetések levonásához. Az elvont kategóriák közvetlenebbül értelmezhetők, a megfigyelők közötti egységes értelmezés biztosítása viszont nehezebb (Heyns, R. W.—Zander, A. F., 1953, 383—390. o.; Borich, G. D., 1977, 16. o.; McConney, J. W.—Bowers, N. D., 1979).

A megfigyelési eszközök megítélésében a megbízhatósággal azonos súllyal szerepel az érvényesség (validitás) problémája. Éppen ezért a megfigyelendő egységek tartalmának meghatározásakor az érvényesség és a megbízhatóság kívánalmi esetenként csak egymás rovására valósíthatók meg. Mennél inkább közelítjük az egységeket a valóságos jelenségekhez, annál valószínűbb a megbízhatóbb megfigyelés; ugyanakkor távolabb kerülünk a vizsgálni kívánt elméleti kategóriától, s ez viszont az érvényességet csorbíthatja.

A megfigyelési eszközök validitását négy különböző szinten szokták megítélni. A funkcionális validitás azt vizsgálja, hogy a kategóriák valóban leírják és megkülönböztetik-e az osztályban lejátszódó eseményeket. Az elméleti validitás azt jelzi, hogy a kategóriák megtestesítik, tükrözik-e a létrehozásuk alapjául szolgáló elméletet. Empirikus validitásról akkor beszélhetünk, ha egyetértés mutatható ki a megfigyelési eszközzel mért minőségek és valamely más kutatás során tapasztalt értékek között. (Flanders például interakció-elemzésének kategóriáit összevetette a tanulóknak az osztály légkörére vonatkozó véleményével.) Előrejelző, prediktív validitás esetén az eszköz képes olyan mennyiségek és minőségek megkülönböztetésére, amelyek az oktatási folyamatban, annak eredményességében bekövetkező különbségeket jeleznek (Furst, N.—Hill, K. A., 1971).

A megfigyelés megbízhatóságát és érvényességét jelentősen befolyásolja a megfigyelő személye. E kérdéskörön belül meg kell különböztetnünk a megfigyelő személyének a megfigyelt jelenségeket módosító hatását (vö. Heisenberg-jelenség a természettudományokban) és a megfigyelőnek mint észlelő és feldolgozó "eszköznek" a lehetőségeit és korlátait. Mindkét kérdést eltérő módon kell megítélnünk a közvetlen, élő megfigyelések, valamint a technikai eszközök segítségével végzett megfigyelések esetében. A kutatók okkal feltételezik, hogy a megfigyelő jelenléte változásokat idéz elő a megfigyelttel viselkedésében. Nehezebb dolog azonban a zavaró hatás mértékének és irányának kimutatása; a megfigyelő távollétében megvalósuló folyamatról ugyanis nehéz adatokat gyűjteni. Azok a kutatások, amelyekben rejtetten mikrofonokat helyeztek el, majd később megjelent a megfigyelő is, arról tanúskodtak, hogy a megfigyelők jelenlétében mind a tanárok, mind a tanulók jobb teljesítményekre törekedtek, de zavarta is őket a megfigyelő jelenléte (Weick, K. E., 1969, 369—376. o.; Wragg, E. C., 1984, 9. o.).

A technikai eszközök zavaró hatásának kiküszöbölésére a hozzászoktatás látszik a legmegfelelőbb eljárásnak. Stukat és Engstrom vizsgálatai szerint a televíziós felvétel körülményei között a tanárok gyakrabban és lassabban, a tanulók pedig ritkábban beszélnek; ez a hatás körülbelül két nap után megszűnik (idézi: Nuthall, G.—Church, J., 1972).

Egy hazai vizsgálatban is hasonló eredményeket kaptunk (Golnhofer, E.—Falus I., 1976).

A megfigyelés a kutatásban és a képzésben

A megfigyelést s ezen belül elsősorban a strukturált megfigyelést az oktatás kutatásában több célból is alkalmazták. Az alkalmazás területeit négy csoportba sorolhatjuk. Az oktatás gyakorlatának bemutatása, a tanítás és a tanulás összefüggéseinek megvilágítása alkotja az első csoportot. (Mi is történik tulajdonképpen az osztályban tanítási órán?)

Az új oktatási programok, új módszerek bevezetésekor a megfigyelés segítségével tárjuk fel, hogyan módosította az új eljárás az órákon folyó tevékenységet, azaz mi a valóságos oka az eredményesség esetleges változásának.

Az alkalmazás harmadik iránya a tanítás és a tanulók fejlődése, teljesítménye között igyekszik összefüggéseket feltárni. Az úgynevezett "folyamat-eredmény" paradigma keretében a megfigyelés ezt a funkciót tölti be: arra keresve választ, hogy melyek a sikeres tanítási aktusok.

A negyedik tipikus alkalmazási terület a tanárképzés (továbbképzés) eredményességének a megítélése. Ebben az összefüggésben a megfigyelés a függő változó mérésére szolgál (Medley, D. M.—Mitzel, H. E., 1963; Rosenshine, B.—Furst, N., 1973; Soar, R., 1970; Furst, N.—Hill, K. A., 1971; Flanders, N. A., 1970).

A megfigyelés eszközeit azonban nem kizárólag vagy nem elsősorban a kutatás céljaira alkalmazzák, hanem a tanárképzésben és a tanárok továbbképzésében is. A megfigyelési eszközzel viszonylag egzakt visszajelzés biztosítható a tanárok számára munkájuk színvonaláról; más esetekben magának a megfigyelési metodikának az elsajátítása és alkalmazása eredményez fejlődést a tanár vagy tanárjelölt viselkedésében, mintegy hidat alkotva az elmélet és a gyakorlat között (Webb, J. N., 1970; Runovszkij, Sz. I., 1970).

A strukturált megfigyelés bírálata

A tanulmányban ismertetett megfigyelési eljárások a hatvanas és a hetvenes években szinte kizárólagossá váltak az amerikai, s ennek nyomán a nyugat-európai pedagógiai kutatásban. A hetvenes évek közepén viszont — amikor a pedagógustevékenység kutatásában a "folyamat-eredmény" paradigma bírálatának lehetünk tanúi, amikor a külsődleges tevékenységről a belső szándékok, intenciók, a döntéshozatal felé fordult a kutatók figyelme — megjelent és igen erőteljessé vált — a strukturált, az egzakt, az interakcióelemzésre épülő megfigyelés bírálata.

Delamont és Hamilton nyomán hat pontban foglalhatjuk össze a strukturált megfigyelési rendszereket illető bírálatok lényegét:

- figyelmen kívül hagyják az időbeli és a térbeli kontextust (a megfigyelést rövid ideig végzik, nem gyűjtenek adatokat a fizikai környezetről);
- csak a közvetlenül megfigyelhető jelenségekre vonatkoznak, nem veszik figyelembe a szándékokat;
- csak azt vizsgálják, amit kategorizálni vagy mérni lehet, így a minőségi jellemzőket nem regisztrálják;
- a tevékenység kis egységeinek megragadására törekednek globális fogalmak vizsgálata helyett;
- előre meghatározott kategóriákat alkalmaznak, amelyek egyfajta magyarázatot feltételeznek, következésképp: az eredmények alapján csak azt bizonyítják, amit bizonyítani akarnak;
- a folyamatos jelenségek feldarabolásával a kategóriarendszerek olyan akadályokat emelnek, amelyeket később nehéz áthidalni (Delamont, S.—Hamilton, D., 1976, 8—9. o.).

Alternatívaként az antropológikus megfigyelést ajánlják, amelynek során a megfigyelő hosszabb ideig jelen van az osztályban, s nem általánosított, normatív szabályok megfogalmazására törekszik, hanem a számára releváns magyarázó elvek feltárására. Zeichner, K. M. (1976) a szociál-antropológikus és a pszichometrikus kutatási paradigmát több szempontból is összeveti egymással (3. ábra).

Bellack néhány évvel később a két irányzat megkülönböztetésére a "természettudományos", illetve az "interpretatív" elnevezést használja. A természettudományos irányzatot módszertani szempontból a természettudományokból átvett (leíró—korrelációs—kísérleti) metodika jellemzi, az interpretatív irányzatot pedig az, hogy a szándékot és a cselekvő szubjektív interpretációját tekinti a társadalmi jelenségek megértésének alapjaként, s ennek feltárásához a résztvevő megfigyelést alkalmazza (ide tartoznak a szimbolikus interakcionista, a fenomenológusok, az etnometodológusok).

A két irányzat közötti különbséget három szempontból is jellemezhetjük. A természettudományos irányzat a tárgyilagos megfigyelést és az objektív leírást, az interpretatív irányzat a szubjektív interpretálását tartja fontosnak. Az empiristák tagadnak minden olyan jelenséget, amely a mérésnek ellenszegül, a fenomenológusok pedig szembehelyezkednek mindenfajta mérési kísérlettel. A természettudományos irányzat szerint az osztályban lezajló eseményeket magyarázhatjuk az osztályban érvényesülő tényezőkkel mint okokkal, a másik álláspont szerint pedig csakis a tanári és a tanulói cselekvések in-

Kutatási paradigmák (Zeichner, K. M.)

	Pszichometrikus	Szociál-antropologikus
A társadalmi valóság létezési módja	a társadalmi valóság objektíven létezik, az emberi magyarázatoktól függetlenül.	a társadalmi valóság csak az emberi interpretálással együtt értelmezhető.
A vizsgálat tárgyának terjedelme	az egyes összetevők	a szituáció egésze
A kutatás irányultsága	a kimenetre, az eredményre irányul	a folyamatra irányul
Metodikai hangsúly	a megbízhatóságon	az érvényességen
Az alkalmazott fogalmak és kategóriák	előre meghatározottak	a kutató a terepen módosítja
A hipotézis	ellenőrzése a cél	kialakítása, elméletképzés a cél
Az adatgyűjtés	mennyiségi	főként minőségi

3. ábra

dítékainak feltárásával. Könnyen belátható, hogy mind a három kérdésben lehetőség és szükség van a szélsőséges álláspontok közelítésére, s megközelítésmódok együttes alkalmazására (Bellack, A. A., 1981).

A megfigyelési metodika fejlődése a századunkból eltelt több mint 80 esztendő során két ellentétes irányzat küzdelmeként valósult meg. A kezdeti, főként kvalitatív, sokszor szubjektív, strukturálatlan, résztvevő, antropologikus megfigyeléseket a század közepétől kezdve, s különösen a hatvanas években visszaszorította az objektivitásra, távolságtartásra, kvantitatív megközelítésre törekvő strukturált, természettudományos irányzat, majd a hetvenes évek közepétől az egzakt megfigyelés bírálatának, az egyoldalú álláspontok közeledésének lehetünk a tanúi. A fejlődés során a megfigyelési technikák (jegyzőkönyvezés, rangskálázás, jelrendszerek, kategóriarendszerek) alkalmazásának egyre tökéletesebb változatai alakultak ki, a folyamatváltozók mérése egyre sokoldalúbbá és pontosabbá vált, a pedagógiai tevékenység mind több részterülete számára készültek speciális megfigyelési eszközök, a megbízhatóság és az érvényesség biztosításának (ellenőrzésének és mérésének) egyre szigorúbb kritériumai fogalmazódtak meg. Ma, amikor világosan látjuk a

strukturált, méréses megfigyelési metodika korlátait, semmiképpen sem szabad ezektől visszariadva letérni az egzakt pedagógiai kutatás irányába vezető útról.

I R O D A L O M

- Abrahamson, I. (1969): Observation-Team Reliability Determined by Analysis of Variance = The Journal of Experimental Education. Fall, 1—4.
- Amidon, E. (1972): Interaction Analysis and Supervision. Ohio State Univ. ERIC ED 064 799.
- Amidon, E.—Hunter, E. (1967): Verbal Interaction in the Classroom: The Verbal Interaction Category System. In: Interaction Analysis: Theory, Research and Application. Ed. by Amidon, E. J.—Hough, J. B., Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Anderson, H. H. (1939): The Measurement of Domination and of Socially Integrative Behavior in Teachers' Contacts with Children = Child Development 10. 73—89.
- Bales, R. F. (1950): Interaction process analysis: A method of the study of small groups. Addison-Wesley, Mass.
- Bellack, A. A. (1981): Contrasting Approaches to Research on Teaching. In: Studying Teaching and Learning. Ed. by. Tabachnik, B. R.—Popkewitz, T. S.—Szekely, B. B. Praeger, N. Y. 59—75.
- Bellack, A. A. (1966): The Language of the Classroom. Teachers College Press, N. Y.
- Bierschenk, B. (1973): Self-Confrontation via Closed-Circuit Television in Teacher Training: Results, Implications and Recommendations. School of Education, Department of Educational and Psychological Research, Malmö, Sweden.
- Borich, G. D. (ed.) (1977): The Appraisal of Teaching: Concepts and Process. Addison-Wesley, Mass. 396.
- Brown, B. B. (1970): Experimentalism in Teaching Practice. = Journal of Research and Development in Education 1. 14—22.
- Brown, B. B. (1968): The Reliability of Observations Teachers Classroom Behavior. = Journal of Experimental Education, Spring. 1—10.
- Delamont, S.—Hamilton, D. (1976): Classroom Research: a Critique and a New Approach. In: Explorations in Classroom Observation. Ed. by Stubbs, M.—Delamont, S. 4—20.
- Falus I. (1981): IEA Tanóra-kutatás — összefüggésfeltáró vizsgálat. Megfigyelői kézikönyv. OPI Dok. 26. o.
- Falus I. (1986): A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó, Bp.
- Flanders, N. A. (1970). Analysing Classroom Behavior. Reading Mass.
- Flandern, N. A. (1965): Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement. US Printing Office, Washington. 126.

- Flanders, N. A. (1967): The Problems of Observer Training and Reability in Interaction Analysis: Theory, Research and Application. Ed. by Amidon, E. J.—Hough, J. B., Addison-Wesley, Reading Mass.
- Furst, N.—Hill, K. A. (1971): Classroom Observation, Systematic. In: Encyclopedia of Education. Ed. by Deighton, L. C., Macmillan, Vol. 2. 169—183.
- Gellert, E. (1955): Systematic Observation. A Method in Child Study. = Harvard Educational Review, 3. 179—195.
- Golnhofer E.—Falus I. (1976): A tanári-tanulói tevékenység alakulása a gyakorlóiskolai televíziós stúdióban. = Magyar Pedagógia 1. 27—39. o.
- Heyns, N. W.—Zander, A. F. (1953): Observation of Group Behavior. In: Research Method in the Behavioral Sciences. Ed. by Festinger, L.—Katz, D., N. Y. 380—420.
- Joó A. (1984): A tanóra ökológiája. OPI, Bp. 117. o.
- Kerlinger, F. N. (1965): Foundations of Behavioral Research. N. Y.
- Kliebard, H. M. (1971): The Observation of Classroom Behavior. In: Social Interaction in Educational Setting. Ed. by Yee, A. H., Prentice-Hall, New Jersey, 373—393.
- Komulainen, E. (1970): Investigations into the Instructional Process II. University of Helsinki.
- Koskenniemi, M.—Komulainen, E. (1969): Investigations into the Instructional Process I. University of Helsinki.
- McAvoy, R. (1970): Measurable Outcome with Systematic Observation. = Journal of Research and Development in Education, 1. 10—13.
- McConnel, J. W.—Bowers, N. D. (1979): A comparison of high inference and low inference measures of teacher behaviors as predictors of pupil attitudes and achievements. (ERIC ED 171 780.)
- Medley, D. M.—Mitzel, H. E. (1963): Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation in Handbook of Research on Teaching. Ed. by Gage, N. L. Chicago, 247—329.
- Merkens, H. (1972): Probleme und Schwierigkeiten bei der Beobachtung als einer empirischen Methode. Programmirtes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung. OPKM D 30370.
- Murray, C. K. (1970): The Sistematic Observation Movement. = Journal of Research and Development in Education 1. 3—9.
- Nuthall, G.—Church, J. (1972): Observation Systems Used With Recording Media. = International Review of Education, 4. 491—508.
- Ober, R. L. (1970): The Reciprocal Category System. = Journal of Research and Development, 1. 34—51.
- Ober, R.—Bentley, E. L.—Miller, E. (1971): Systematic Observation of Teaching. Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, 236.
- Perlberg, A.—Bar-On, E. (1982): An Evaluation of the Relative Effectiveness of Different Training Systems in Teacher Training. In: Research on Teaching... Ed. by Komulainen, E., University of Helsinki, 130—149.
- Rosenshine, B.—Furst, N. (1973): The Use of Direct Observation to Study Teaching. In: Second Handbook of Research on Teaching. Ed. by Travers, R. M., Rand McNally, Chicago, 122—183.

- Soar, R. S. (1970): Research Findings from Systematic Observation. = Journal of Research and Development in Education, 1. 116—122.
- Solomon, G. A. (1970): The Analysis of Concrete to Abstract Classrooms Instructional Patterns. Utilizing the IIP Profile. = Journal of Research and Development in Education, 1. 52—61.
- Szokolszky Á. (1986): Etnometodológiai szemlélet a pedagógiában. = Magyar Pedagógia, 2. 250—264. o.
- Runovszkij, Sz. I. (1970): O nabljugyeniji i analize uroka. In: Nyekotorüe voproszû podgotovki ucstityelej nacsalnüh klasszov, MGPI im. Lenina, Moszkva, 80—89.
- Selltiz, C. és mtsai (1965): Research Methods in Social Relations. Holt, Rinehart and Winston, N. Y. 200—234.
- Schmidt I. (1981): A tanítási óra elemzése Bellack módszerével. = Magyar Pedagógia, 2. 190—195. o.
- Webb, J. N. (1970): Taxonomy of Cognitive Behavior. A System for the Analysis of Intellectual Processes. = Journal of Research and Development in Education, 1. 23—33.
- Weick, K. E. (1968): Systematic Observational Method. In: The Handbook of Social Psychology. Second Edition. Ed. by Lindzey, G.—Aronson, E., Addison-Wesley Mass 12. 357—452.
- Williams, I. L. (1970): The Effect of Cognitive Instructions on Secondary Student Teachers and Their Pupils. = Journal of Research and Development in Education, 1. 73—83.
- Withall, J. (1949): The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms. = The Journal of Experimental Education, 3. 347—361.
- Wood, S. E. (1970): A Multidimensional Model for the Observation, Analyses and Assesment of Classroom Behavior. = Journal of Research and Development in Education, 1. 84—102.
- Wragg, E. C. (1971): An Analysis of the Verbal Classroom Interaction between Student Teachers and Children. Final Report. Exeter University. 88.
- Wragg, E. C. (Ed.) (1984): Classroom teaching skills. Croom Helm, London, 228.
- Wright, H. F. (1960): Observational Child Study in Handbook of Research Methods in Child Development. Ed. by Mussen, P. M., New York—London, 71—140.
- Zeichner, K. N. (1978): The Student Teaching Experience. A Methodical Critique of the Research. (ERIC ED 166 145.)

MÉSZÁROS ISTVÁN

EGY MEGNEVEZÉS VÁLTOZÁSAI: PARTIKULÁRIS ISKOLA

A neveléstörténetben — akárcsak a köztörténetben — nem ritka jelenség: egy megnevezés, egy fogalom tartalma az évszázadok folyamán megváltozik, alakul. A helyes értelmezés ilyen esetekben alapvető fontosságú.

A régebbi és újabb szakirodalomban sűrűn találkozunk az elmúlt fél évezred református iskolaügyében oly fontos szerepet játszó "partikuláris iskola"-val mint sajátos oktatási-nevelési intézménnyel, illetőleg az iskolák sajátos rendszerével. Az elmúlt száz esztendő iskolatörténeti szakirodalmának oly sok témájához hasonlóan, a partikuláris iskolák kérdéskörét is érdemes újragondolni.

Különféle értelmezések

Annál is inkább szükséges alaposan szemügyre venni e témát, mivel a szakirodalom eléggé eltérő válaszokat fogalmazott meg az alapvető kérdésre: mi is tulajdonképpen a partikuláris iskola?

1927-ben Fináczy Ernő ezt írta: Sárospatak és Debrecen "olyan központok, amelyeknek megvoltak a partikulárik, azaz befolyásuk alá jutott kisebb latin iskolák". Ugyanő a század elején így látta: olyan a partikuláris iskola, "mintha csak a debreceni vagy sárospataki iskolának tanárostúl együtt kitélepített párhuzamos osztályai voltak volna".¹

Fináczy szerint tehát a partikuláris iskolának és az anyaiskolának megfelelő osztályai teljesen azonosak voltak, "egy az egyben".

Nagy Sándor debreceni kollégium-történetének partikula-fejezete tulajdonképpen ezt sugallja: az a partikula, ahová az anyaiskola diákja kikerül rektornak. Mások is vallják ezt a felfogást. Ezen az alapon készülnek statisztikák, hogy egy-egy helység iskolájába hány debreceni vagy pataki diák

¹Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. Bp., 1927. 287. o.; uő: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. Bp., 1899. I. 210. o.

került, ennek nyomán szerkesztenek összegező térképeket, hogy egy-egy anyaiskolának huzamos időn keresztül hol volt partikulája az ország területén.²

E felfogás tulajdonképpen munkaerő-kibocsátó és munkaerő-felvevő kapcsolat alapján használja a partikula szót.

Az 1934-ben megjelent Magyar Paedagógiai Lexikon szócikkét Budai Gergely református teológiai professzor írta. Ebben ez olvasható: "A magyar protestánsoknak a 18. században a kíméletlen nyomás ellenére is 10-12 főiskolájuk, 70-80 középrangú intézetük (partikula) és 800-900 legalsó fokú iskolájuk (népiskola) volt."

Eszerint tehát a középszintű iskolákat nevezték partikulának: "Ez iskolák tananyagát, oktatási rendjét és módszerét az tette egymáshoz hasonlóvá, hogy a kisebb iskolák rendszerint egy nagyobb, ún. anyaiskola hatása alá kerültek. Az ez alatt álló kisebb latin iskolákat nevezték partikulának. Ezek az anyaiskolától kapták rektoraikat, akik ugyanazon tankönyvekkel és tanítási módszerrel éltek, mint az anyaiskolában. A partikulában a tanítás anyaga: vallásstan, egyházi ének, latin grammatika és retorika, sőt történelem és földrajz."³

Jól látható: e leírásban a két világháború közötti hazai középiskola képe vetítődik vissza a múltba.

A Protestáns Egyháztörténeti Lexikonban — Zoványi Jenő megfogalmazásában — ez a szócikk olvasható: "Partikulák azok az alsóbbrendű, de az elemi-nél magasabb református iskolák, körülbelül a triviális vagy később deák (latin) iskolák színvonalán állók, melyek rektoraikat egy-egy kollégium növendékei közül kapták, ezeknek inkább előtte, mint utána külföldre menetelüknek, amennyiben a külföldet már megjárták, a kollégiumoknál vagy más, a partikuláknál mégis valamivel magasabb fokú iskoláknál alkalmaztattak, csak kivételesen az ilyen intézeteknél."⁴

Olyan iskolák tehát eszerint a partikulák, amelyek arra szolgálnak, hogy rektoraik az itt tanítás ideje alatt előteremtsék külföldi akadémiai tanulmányaik költségeit. Ezek — más szerzők szerint — megadják az "academica promotio" lehetőségét.

²Nagy Sándor: A debreceni református kollégium. Hajdúhadház, 1933. 307—327. o.; uő: A debreceni kollégium mint egységes intézmény az egyetem kiválásáig. Debrecen, 1940. 65—66. o., 125—126. o.

³Magyar Paedagógiai Lexikon. Bp., 1933—1936. II. 479. o.

⁴Zoványi Jenő: Magyarországi protestáns egyháztörténeti lexikon. Szerk. Ladányi Sándor. 3. kiad. Bp., 1977.

A Ravasz János által szerkesztett s első kiadásban 1960-ban megjelent magyar neveléstörténeti összefoglalás szerint "a partikulák nem anyanyelvű népiskolák voltak, hanem a triviális foknak megfelelő latin iskolák, a magasabb tanulmányokra való előkészítés közvetlen céljával".⁵ E megállapítás szerint tehát azok jártak a partikuláris iskolákba, akik felsőbb tanulmányokra készültek.

Bajkó Mátyás 1976-ban megjelent kollégiumtörténeti munkájában ezt olvasuk: A partikuláris iskola "a nagy kollégium partikulája, azaz 'részlege', melynek az anyaiskola szabja meg a tanulmányi rendjét, tőle kapja rektorát. A partikuláris (részleges) iskolatípus tehát bizonyos mértékig függő viszonyban van a nagy iskolakollégiummal. De ezt a függőséget a partikulák szívesen vállalták, mert ez biztosította számukra a tanulmányi színvonal fejlődésének a lehetőségét. Az iskolakollégiumok ugyanis időről időre, egy-két évi időtartamra a külföldi egyetemekre készülő akadémista diákjait 'kibocsátották a partikulákba preceptoroknak, tanítóknak'.⁶

Bajkó tehát — Zoványihoz hasonlóan — a partikulák kis hányadát kitevő, "academica promotió"-ra lehetőséget nyújtó iskolák jelentőségét hangsúlyozza.

Az új Pedagógiai Lexikon 1978-ban megjelent III. kötete szerint a partikula "a nagyobb református kollégiumok, az ún. anyaiskolák körzetébe, illetőleg vonzási körébe tartozó kisebb-nagyobb iskolák neve a 17—18. században. A partikuláris iskolákban az anyaiskola tantervei és tankönyvei szerint tanítottak, átvették annak módszereit, szokásait, onnan szerződtették tanítóikat, tanáraikat. Ennek következtében egy-egy jelentősebb kollégium (például Sárospatak, Debrecen) országrésznyi terület református iskolahálózatának vált központjává".⁷

Ez a meghatározás a partikuláris iskoláknak az anyaiskolák körüli iskolahálózatban betöltött szerepét hangsúlyozza.

Végül Kosáry Domokos 1980-ban megjelent művében mindenfajta iskolát partikulának tekint, amelynek vezetője valamelyik kollégiumból került ki. "E kisebb-nagyobb iskolák, partikulák mind valamelyik nagy, központi kollégiumot tekintették mintaképnek, útmutatónak. Tanáraik is mind e központokban tanultak, onnan kerültek — esetleg külföldi tanulmányút intermezzója után —

⁵A magyar nevelés története a feudalizmus és kapitalizmus korában. Szerk. Ravasz János. Bp., 1960. 29. o.

⁶Bajkó Mátyás: Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban. Bp., 1976. 182—184. o.

⁷Pedagógiai Lexikon. Bp., 1978. III. 422. o.

későbbi állomáshelyükre. Kitörülhetetlen ifjúkori emlékként ezek hagyományait és testületi szellemét hordozták magukban halálukig. Az egész egyházi iskolahálózat oktató-nevelő személyzetének utánpótlásáról éppúgy e kollégiumok gondoskodtak, mint a lelkészekéről is."⁸

Új elem e megfogalmazásban a kollégiumban szerzett ifjúkori emlékek feltetelezett pedagógiai hatásának említése.

Partikulák a középkorban, majd később

Érdeemes megvizsgálni, hogy a régi századokban milyen iskolát neveztek partikulának.

Maga a név középkori örökség. Már a 13. században használták a nem teljes egyetemi tananyagot oktató kolostori iskolák megnevezésére a "studium particulare" kifejezést (szembeállítva a "studium generale"-val) a nyugat-európai szerzetesi iskolahálózatban.⁹ De így lehetett ez nálunk is. Hiteles dokumentumokra alapozva állította a Domonkos-rend hazai történetének monográfusa, Harsányi András: "Minden provinciában kellett lenni három, de legalább két studium particulare-nak, ahová a provinciális főképpen in artibus tanulásra küldte provinciája frátereit. Addig nem is mehetett egy fráter studium generale-ba teológiát tanulni, amíg előzőleg legalább két évet nem hallgatott artes et philosophiam." S részletesen ír a középkori pécsi és kassai "schola particularis"-ról.¹⁰

De a városi iskolákkal kapcsolatban is említették. Például a freiburgi Collegium Sapientiae 1497-ben írásba foglalt statútumaiban többször előkerül a "rector scole particularis oppidi Friburgiensis", vagyis a helyi gimnázium igazgatója. De szóba került a kollégiumi szabályzatban kérdésként ez a szókapcsolat is: "scolaris scole universalis vel particularis oppidi Friburgensis", együtt említve tehát az egyetemet és a gimnáziumot.¹¹

⁸Kosáry Domokos: Művelődés a XVIII. századi Magyarországon. Bp., 1980. 117. o.

⁹Mezey László: Deákság és Európa. Irodalmi műveltségünk alapvetésének vázlata. Bp., 1979. 152. o.

¹⁰Harsányi András: A Domonkos-rend Magyarországon a reformáció előtt. Debrecen, 1938. 117. o., 236–238. o.

¹¹Johannes Kerer: Statuta Collegii Sapientiae. Faksimile-Ausgabe. Mit einer Einführung herausgg. von Josef Hermann Beckmann. Lindau-Konstanz, 1957. 32. o., 36. o., 38. o., 44. o. — E kollégium alapítója, Johannes Kerer 1457-ben a freiburgi "partikuláris iskola" vezetője volt.

A 16. század második felében a jezsuita iratokban is előbukkan a "schola particularis" kifejezés, a korábbiakhoz hasonló jelentéssel.¹²

Többször találkozunk e kifejezéssel a 16. századi hazai iratokban is. Például 1548-ban a Habsburg Ferdinánd pártján levő pozsonyi országgyűlés irataiban tűnik fel a "scholae particulares" kifejezés. Ez megismétlődik az 1550-es pozsonyi országgyűlés aktáiban, majd Ferdinánd 1560-as dekrétumában újra megjelenik.¹³ A veszprémi egyházmegyében 1550-ben készített plébánia-összeírásban olvasható Tapolca és Kapornak iskolájáról, hogy ezek "scholae particulares".¹⁴

1562-ben Michael Zimmermann bécsi nyomdász Nádasdy Ferenchez írt levelében is olvasható a kifejezés, a sárvári iskolát nevezi így.¹⁵ 1571-ben egy hivatalos irat így hívja a bártfai iskolát.¹⁶ Ezekben az említésekben a "schola particularis" ugyancsak a latin grammatikát-poétikát-retorikát oktató iskolát — vagyis gimnáziumot — jelentette.

Egy évszázad elteltével a nagy jelentőségű 1648-i sárospataki zsinaton tervezetet dolgoztak ki a tiszán-inneni református iskolák egymásra épülő rendszeréről.¹⁷ Ennek 4. pontja "scholae particulares"-nek mondja a zsinat illetékessége alatt levő összes iskolát, a többi pontok ezeket részletezik, a "ludi rector" vezetése alatt álló falusi-mezővárosi iskolákat éppen úgy, mint a különböző szintű "latin" iskolákat.

A 8. pont viszont szűkebb értelemben használja ugyanezt a kifejezést: partikuláris iskolák azok, amelyek "a pataki gimnáziumnak közvetlenül alárendeltettek, amelyekből ugyanis a pataki iskola a maga utánpótlását biztosítani szokta". Ilyen a gönci, a tarcali, a tokaji, a keresztúri, a lizskai és az újhelyi iskola. Ezek a latinos tananyagon túl bizonyos filozófiai alapo-
pozású teológiát is oktattak.

¹²Az ausztriai tartományfőnök 1568-ban kelt rendelkezésében, valamint a bécsi jezsuita kollégium rektorának 1571-ben írt levelében. = Monumenta Paedagogica Societatis Jesu. Ed. Ladislaus Lukács. III. Róma, 1974. 165. o., 503. o.

¹³Magyar Törvénytár. Bp., 1899. I. 244. o., 226. o.

¹⁴Egyháztörténelmi emlékek a magyarországi hitújítás korából. Szerk. Karácsonyi J., Kollányi F. és Lukács J. Bp., 1912. V. 456. o., 458. o.

¹⁵Payr Sándor: Egyháztörténeti emlékek. Sopron, 1910. 26. o.

¹⁶"... nunc quoque habeatur illic schola particularis satis frequens." Történelmi Tár, 1897. 380—382. o.

¹⁷A zempléni református egyházmegye anyakönyvéből közli Hegedűs László, Sárospataki Füzetek 1862.

Jó száz esztendő múlva, 1754-ben a szatmári jezsuita rendház naplójában a kálvinista iskolák tógás növendékeiről is írtak. Belőlük lesznek — a feljegyző szerint — a prédikátorok, illetőleg az iskolarektorok.¹⁸ Ez utóbbiak "felosztatnak partikulákba, gimnáziumokba és kollégiumokba kerülőkre". E szóhasználatban tehát a "particula" alsó szintű iskolát jelent.

Sárospatakon 1789-ben elaborátum készült az "állami" Ratio Educationis-szal szemben követendő protestáns álláspontról. E munkálat első részének 7. pontja e mondattal kezdődik: "Gimnáziumaink, vagyis — ahogy általában mondják — partikuláris iskoláink (ilyenek vannak Kőrösön, Kecskeméten, Miskolcon, Losoncon, Szigeten és másutt) a magasabb tudományokra is igényt tartanak, erre hagyományos joguk lévén; az elnevezés /= gimnázium/ miatt azonban ne fokoztassanak le csupán azoknak a tudományoknak az oktatására, amelyeket a Ratio Educationis rendelkezése folytán a gimnáziumokban tanítani kell."¹⁹ Itt tehát a szűkebb értelemben értendő a partikuláris iskola megnevezés.

A kifejezés hiánya

A debreceni kollégium irataiban eddig még nem került elő — tudomásunk szerint — a "schola particularis" elnevezés valamilyen formája ezekből a századokból (további kutatás azonban esetleg felszínre hozhat ilyen említéseket).

Rendelkezésünkre áll a debreceni kollégiumból vidéki iskolarektoroknak kimenő diákok pontos korabeli jegyzéke 1767-től.²⁰ Ebben az iskolák megnevezése szinte kivétel nélkül: "schola", esetleg "schola reformata", vagy így: "rectoratus scholae". Például mindjárt az anyakönyv legelején: "Seniore Stephano Odor sequentes sunt a Clarissimis Dominis Professoribus constituti scholarum rectores et praeceptores".

Az "academica promotio"-t jelentő legnagyobb iskolák (például Böszörmény, Szatmár, Szoboszló, Balmazújváros, Berettyóújfalú, Nagykőrös, Cegléd, Hódmezővásárhely stb.) neve ugyancsak ez.

1778. január 18-án például ezt jegyezte Sinai Miklós a Mezőtúrra készülő Tóth Ferenc neve mellé: "Hortatu nostro suscepit rectoratum scholae Turiensis

¹⁸Budapesti Egyetemi Könyvtár, jelzete: Ab 105. 120. o.

¹⁹Tiszán-inneni Református Egyházkerület Levéltára (TIREL), Sárospatak. A XXIII. 8480/69.

²⁰Tiszántúli Református Egyházkerület Levéltára (TREL), Debrecen. II. 1. f. 1. Idézeteink a dátumok és helynevek alapján visszakereshetők.

praestantissimus Dominus Franciscus Tóth; ideoque promittimus, quodsi ad duos annos conveniens subsidium ad iter academium conficere in schola illa non posset, ad beneficium aliquod academicum litteris nostris eundem simus commendaturi." Tehát a külföldi egyetemi tanulmányút költségeit biztosító iskolákat sem nevezték "schola particularis"-nak. Viszont számos esetben előfordul a "rectoria", legtöbbször így: "amplexus sum rectoriam".

Két iskolát azonban következetesen "gimnázium"-nak neveztek: a máramaros-szigetiti és a komáromi. Például 1783. dec. 15-én: "Ego Joannes Csépán constitutus sum praeceptor publicus classis syntacticae in Gymnasio Szigethiensi in Comitatu Máramaros." Vagy 1804. január 21-én: "Ego Josephus Horváth designatus sum praeceptor Gymnasii Ref. Komaromiensis".

A nagyobb, több tanerős iskoláknál pontosan megjelölték, hogy melyik osztály oktatója lesz a Debrecenből kimenő diák, de ezeket az iskolákat sem hívták partikuláknak. Például 1802. január 19-én: "Ego Emericus Nagy designatus sum praeceptor grammatarum et conjugistarum in rectoria reformata Szoboszlóviensi."

1808. augusztus 27-én magyar nyelvű összesítést is feljegyeztek: "rectoria" és "praeceptorialia" az iskolák megnevezése.

A debreceni kollégium levéltárában van egy másik kötet²¹ is, amelyben 1799–1841 közötti vidéki iskolarektori díjlevelek korabeli másolatai találhatók e címmel: "Copia Ludimagisteriorum et Praeceptoriarum"; a kötet végén regiszter: "Index rectoratuum". Az iskolamegnevezések tehát a következők: "ludimagisterium", "praeceptorialia", "rectoratus".

Állíthatjuk (egyelőre persze csak hipotetikusan): a 19. század közepe előtt Debrecenben minden valószínűség szerint egyáltalán nem ismerték s nem használták a "schola particularis", "partikuláris iskola" megnevezést.

* * *

Nem találjuk e megnevezés egyik változatát sem a kollégiumi törvényekben, sem Sárospatakon, sem Debrecenben, jóllehet magát a fogalmat használják.

Az 1621-i sárospataki törvényekben például ez olvasható: kislakomát rendezhet az a növendék, aki — mivel állást kapott — elbúcsúzik.²² Az "ál-

²¹TREL, Debrecen. II. 1. f. 2.

²²Békefi Remig: A sárospataki ev.ref. főiskola 1621-i törvényei. Bp., 1899. 56. — Adalék Comenius szóhasználatához: "... ut inde (a kollégiumból) plerumque caeterarum scholarum rectores evocentur, iam consuevit" (De cultura ingeniorum).

lás"-t, amely kétségtelenül csakis iskolarektorság lehetett, így mondja a latin szöveg: "oblata aliqua provincia et sparta".

A debreceni 1657-i, 1792-i és 1796-i törvényekben azonos szövegű rendelkezés található "azoknak a növendékeknek vizsgájáról és kiválasztásáról, akiket az egyes egyházak kisebb iskoláiba iskolamesternek küldenek". Mindhárom törvény tiltja az iskolarektornak kimenő diákok lakomával való elbúcsúztatását; aki ez ellen vét, attól el kell venni az állást (vagyis a "sparta"-t). Ugyancsak egyformán olvasható mindhárom dokumentumban a következő pont is: "Ha valamelyik növendék a szükségtől kényszerítve iskolamesteri vagy segédtanítói állásra ki akar menni a kollégiumból, távolléte egy esztendőnél tovább nem engedélyezhető." Az alábbi rendelkezés is megvan mindhárom helyen: "Se nyíltan, se titokban ne vadásson senki sem iskolamesteri állásra, akár gyengébb, akár jobb is az."

Mindegyik paragrafusba nyugodtan be lehetett volna helyettesíteni a használt kifejezések helyébe a "partikuláris iskola" megnevezést, de a szövegek szerkesztői ezt nem tették meg.

Még az igazán klasszikusnak vélt partikula is egyszerűen "rektorátus", "rektória" az 1796-i debreceni törvényben: "Az a rektória, amelynek javadalma fedezi az akadémiai tanulmányutat..."²³

Az 1789-i sárospataki — ímént idézett — "schola particularis" említés után Sárospatakon is eltűnik a kifejezés. De már korábban is éltek itt más megnevezésekkel.

1786. május 4-én küldte szét a meghívót az egyházmegyéek szeniorainak a tiszán-inneni egyházkerület püspöke arra a gyűlésre, amelyen majd felméri az iskolák területi elhelyezkedését. Ebben olvassuk: Már jelentettük, "hogyan ezen mi szuperintendentziánkban levő ekklésiáinkban, valaholott csak publicum religionis exercitiumunk vagyon, ott mindenütt nagyobb vagy kisebb iskoláink is vagynak. Nevezetesen feltettük, hogy a Pataki Collegiumon kívül nagyobb iskoláink vagynak Miskolcon, Szikszón, Tokajban, és projektáltuk is, hogy még ezeken kívül lehetne felállítani hasonló nagyobb iskolákat Rimaszombatban, Pelsőcön, Szepsiben és a Hegyallyai városokban, és talán Kassán is, ha az ott levő nagyobb iskolára nézve megengedődne..."²⁴ Tehát az iskola szintjét, "minőségét" jelző szakkifejezés itt: "kisebb vagy nagyobb iskola".

A "partikula" nevet mellőző gyakorlat másféle megnyilvánulása figyelhető meg az 1796. július 10-én készült "Zemplényi Minerva" című sárospataki kol-

²³Nagy, i. m. (Hajdúhadház) 345. o., 360. o., 369. o., 370. o.

²⁴TIREL, Sárospatak. A XXI. 7722/70.

légiumi reformtervezetben. A teljes címe: "Zemplényi Minerva, azaz a sárospataki kollégium és környékbeli iskolák a Tudomány-Intéző Országos Deputatióknak feltételeihez alkalmaztatott iskolai szisztéma szerint 1795-dik esztendőttől fogva".²⁵ Az egykori tág értelemben vett partikuláris iskolák ebben földrajzi jellegű megnevezést kaptak: "a sárospataki kollégium és környékbeli iskolák".

Sajátos szóhasználat figyelhető meg a pataki kollégium neves történetírójánál, Szombathi Jánosnál. A korábbi időszakokról, főként I. Rákóczi György idejéről szólva írja: a kollégium "saját növendékeinek coetusából nem csupán más iskolák rektorait bocsátotta ki, mégpedig a nagyobbakét is, ... hanem az egyházak lelkipásztorait is". Tehát egyszerűen "más iskolák"-at, s azokon belül "nagyobb iskolák"-at említ a tudós Szombathi. A nagyobb iskolák tananyagát fel is sorolja: bennük "a retorika-logika mellett a teológia és a görög nyelv alapjait is oktatják". Ilyen "nagyobb iskola", ahová Patakról kerül ki az iskolarektor, a következő helyeken volt: Rimaszombat, Gönc, Újhely, Kassa, Miskolc, Szikszó, Kecskemét, Nagykőrös, Máramarossziget, Szatmár, Komárom, Pápa, Losonc.²⁶

Szombathi János kollégiumtörténetét 1788–1823 között írta, pontosan nem tudjuk megállapítani, hogy a fenti felsorolás ezen belül melyik időszakra vonatkozik. Nagy művében egyetlen egyszer sem használja a "partikuláris iskola" megnevezést semmiféle formában, ott sem, ahol a pataki kollégiummal szoros kapcsolatban levő iskolákról ír.

1818-ban nyomtatásban is megjelentették a sárospataki kollégium belső rendjét, tananyagát rögzítő szabályzatot. Ebben a lehető legpontosabban megfogalmazásra került az anyaiskola és a helyi iskola között létrejövő, kívánatos és szükséges viszony, de a "partikuláris" szó teljes mellőzésével. Ahogy a 4. paragrafusban olvasható: Azért készítették e szabályzatot, "hogy ez a pataki iskola, a másikkal, a debrecenivel együtt a magyarországi reformátusok többi falusi, mezővárosi és városi iskolái, valamint kisebb gimnáziumai számára — amelyekhez vezető tanítókat az említett két kollégiumból szoktak hívni — a tanításban-tanulásban követendő biztos normát nyújtson."²⁷

²⁵TIREL, Sárospatak: "A sárospataki ref. főiskola összes ügyeinek rendezése végett javaslatok tételére kiküldött litteraria deputatio munkálatai. 1796." című kötetben.

²⁶Szombathi János: Historia scholae seu collegii Ref. Sárospatakiensis. Sárospatak, 1860. 131–132. o.

²⁷Brevis systematis scholarum ref. S. Patakiensium novissimi conspectus. Sárospatak, 1818.

A reformkori református tanügyi terminológia hű képét adja a sárospataki levéltár egyik 1837-i irata. Címe: "Rövid feljegyzése a Tiszán-Inneni helyv. vallástételű egyházi kerületbeli iskoláknak".²⁸ Az első rövid rész címe: "A) Felsőbb iskolák", s ide a következők tartoznak: Sárospatak, Miskolc, Rimaszombat, Szikszó. A második, terjedelmes rész címe: "B) Falusi iskolák". Ebben a hét egyházmegye egymásutánjában mintegy 400 iskola kerül felsorolásra, zömük egytanítós, de van közöttük számos 2-3 tanítós — nyilván "latinos" — iskola is.

A sárospataki 1843-i egyházkerületi összeírásban feltűnik az "ezen megyei (= egyházmegyei) iskolák" szókapcsolat is.²⁹

Érdekes és szükséges lenne tovább nyomozni a "partikuláris iskola" kifejezés és változatai után a korabeli hazai kollégiumi iratokban. De az már hézagos és hevenyészett filológiai vizsgálódásunkból is kitűnik, hogy a "schola particularis" középkori kifejezést a református hazai tanügyben a 19. század közepe előtt csakis Sárospatakon használták. Itt a 17. század folyamán kettős jelentése volt. Egyrészt tágabb értelmű: az anyaiskola illetékessége alatti terület összes iskoláját így nevezték. Ebben az esetben tehát a "partikuláris" kifejezés az anyaiskola és a többi iskola közötti viszonyt, kapcsolatot jelentette. Másrészt szűkebb értelmű: a kollégiummal közvetlen-szoros kapcsolatot tartó néhány nagyobb iskola neve, ezekben a grammatikát-poétikát-retorikát meghaladva filozófiai alapozású teológiát is oktattak.

A 18. század második felében csak az utóbbi, tehát szűkebb értelemben vett "schola particularis"-t említették Sárospatakon.

Az egyházkerület szervező funkciója

Függetlenül az elnevezéstől, kétségtelen, hogy a nagyobb református anyaiskolák és egyes helyi iskolák között az iskolarektor személyén keresztül szoros kapcsolat alakult ki. Ennek nyomai már a 17. században kimutathatók, de tényleges megléte csupán többnyire a 18. század közepétől a 19. század közepéig igazolható teljes bizonyossággal.

Ezt a viszonyt — mint láttuk — nem a "partikuláris iskola" kifejezéssel érzékeltették (csekély kivételtől eltekintve). A kapcsolatra utaló speciális szakkifejezésre alighanem nem is volt szükség, különösen nem a 18. század végétől. Az ebben az időben feltűnő megnevezések, körülírások ugyanis már

²⁸TIREL, Sárospatak. B LXI. 26.972.

²⁹TIREL, Sárospatak. B LXVI. 29.698/298.

egészen más viszonyrendszert tükröznek: az egyházkerületi iskolaszervezet viszonyítási vonatkozásait.

1781 után, de főként a 18–19. század fordulójától kezdve ugyanis a kálvinista tanügyigazgatásban egyre erősödött az egyházkerületek jelentősége. Egyre erősebb lett az egyházkerületi központi irányításra törekvés, iskolai vonatkozásokban is: fokozódott az iskolaügy egységesítésének szándéka egy-egy egyházkerületen belül. Igaz, a helyi gyülekezetek joga maradt továbbra is annak megállapítása, honnan hívják a rektort, de már meghúzták az egyházkerületek határait, a maguk egyházjogi-egyházfegyelmi következményeivel együtt. De egyébként korábban is egy-egy anyaiskola közvetlen környéke volt a partikulák legfőbb területe.

Mindezek nyomán az egyházkerület tanügyigazgatási egységként kezdett működni, s éppen ennek következtében még ott is feleslegessé vált a "schola particularis" kifejezés, ahol korábban használták.

(Közbevetőleg meg kell említeni: a 18. század végétől jelentkező "alsóbb iskola", "felsőbb iskola", "falusi iskola", "gimnázium", az egyre gyakrabban felbukkanó "nemzeti iskola" megnevezések a korabeli állami tanügyi rendelkezések terminológiai hatását tükrözik: ezeket a protestáns tanügyi szakemberek is átvették. Ez egyben azt is jelzi, hogy a korábban Sárospatakon szűkebben és tágabban értelmezett "partikula" besorolódott a korabeli hazai iskolarendszer megfelelő részlegébe, tagozatába.)

A 19. század első felében három egyházkerületnek — a tiszán-inneninek, a tiszántúlinak és a dunántúlinak — volt saját anyaiskolája: tehát tulajdonképpen egy-egy egyházkerület összes iskolája az egyházkerületi anyaiskolával "partikuláris kapcsolatban" volt, a népiskolák éppen úgy, mint a különféle rendű-rangú "latinos" iskolák. A dunamelléki egyházkerületnek nem volt anyaiskolája: a terület iskolái onnan vették rektoraikat, ahonnan ad-dig, illetőleg ahonnan tudták.

Külön vizsgálatot érdemelnek azok az iskolák, amelyek az egyházkerületek határainak megállapítása után másik egyházkerületbe kerültek. Jó példa erre a szikszói iskola. A 17. században, a sárospataki kollégium kényszerű peregrinációjáig, Sárospatak partikulája volt, majd Debrecené lett. A sárospataki kollégium visszatelepülése után kirobbant a félév százados vita: Debrecené legyen-e vagy Pataké? 1779-ben megegyeztek: 2 évre innen, 2 évre onnan jön-jön Szikszóra a rektor. De hát így melyik anyaiskola pedagógiai hatása alatt volt?

A tiszán-inneni egyházkerületbe tartozás ellenére az erős tiszántúli kapcsolatnak egyik oka az a helyi alapítvány volt, amely két szikszói diák debreceni tanulmányait fedezte. Ugyanakkor a debreceni kollégiumnak itt Szik-

szón szőlője, mészárszéke, kocsmája, pincéje volt, ezekre a helyi egyházi előljáróság ügyelt fel.

A 19. század első felében, az egyházkerületi keretek között tehát más módon alakult a "partikuláris" kapcsolat (vagy akárhogyan nevezzük), mint a 17–18. században.

Milyen iskolát érdemes partikuláris iskolának nevezni?

De túl a megnevezés filológiai vizsgálatán s a szervezeti megközelítésen: milyen tartalmi vonatkozások alapján állapítható meg anyaiskola és helyi iskola között partikuláris kapcsolat a 17–18. században, illetőleg a 19. század első felében? Egészen gyakorlatiasan fogalmazva meg a kérdést: egy mai tanulmányban melyik helyi iskolát nevezhetjük egy anyaiskola partikulájának?

Az alapvető kritérium: legyen része az egésznek; a partikuláris iskola legyen része az anyaiskola egészének.

Ennek alapvető külső kritériuma: ha a helyi iskola folyamatosan az anyaiskolából kapja tanítóját. Két-három debreceni tanító egy évszázadon belül egyik-másik helyi iskolában: ennek alapján nem lehet a debreceni kollégium partikulájának tekinteni egyetlen iskolát sem.

Barcsa János monográfiája szerint a 17. században 69, a 18. században pedig 99 partikulája volt a debreceni kollégiumnak.³⁰ Ezek vajon mind — igazolhatóan — Debrecenből kapták rektorukat két évszázad teljes folyamatában? Erre nem kapunk választ.

Nagy Sándor szerint 40 nagyobb, 86 közepes és 141 kis partikulája volt a debreceni kollégiumnak a kezdetektől a 19. század közepéig.³¹ A csoportba sorolás azon az alapon történt, hogy milyen gyakran kaptak Debrecenből rektort egyes helyi iskolák. A "nagyobb" partikulákban — Nagy Sándor szerint — az idők folyamán sok Debrecenből jött iskolarektor tevékenykedett, a "kis" partikulákban pedig a vizsgált idő alatt csupán 2–3 egykori debreceni diák tanított 1–2 évig. Vajon ezen az alapon reálisan nevezhető-e iskola "partikulá"-nak?

De túl az anyaiskolából küldött tanítón, más fontos és lényeges belső tényezőknek is reprezentálniuk kell a rész—egész viszonyt. Például ilyenek: az iskolaszervezet, a tananyag, a tankönyvek, a szokások stb. viszonylagos

³⁰ Barcsa János: A debreceni kollégium és partikulái. Debrecen, 1905. 13. o., 49. o.

³¹ Nagy, i. m. (Hajdúhadház) 310–327. o.

azonossága. Ugyancsak fontos kapcsolatrendszerként jelent a növendékek kölcsönös egymás felé áramlása: a tanító az anyaiskolából jön, a partikuláris iskolából viszont a magasabb tanulmányokra igyekvő növendékek a saját anyaiskolájukba mennek, nem máshová.

Hasonlóképpen fontos kapocs a két intézmény között az anyagi összeköttetés: a partikuláris iskola — különféle módokon — rendszeresen, folyamatosan hozzájárul a kollégium anyagi alapjaihoz, természetben is, pénzzel is, amit a kollégium szellemi javakkal viszonz.

Érdeemes lenne az anyaiskola és a helyi iskola "partikuláris" kapcsolatának további összetevőit is konkrét vizsgálatokkal feltárni. Nyilván csakis pontosan körvonalazott kritériumok alapján lehet egy-egy iskolát valamely anyaiskola partikulájának tekinteni, ebben az irányban fejlesztendő tovább a partikuláris iskolák kutatása. Nem elegendő tehát egy-egy iskola rektoráról kimutatni, hogy melyik anyaiskolából jött, s ez után már azt feltételezni, hogy e helyi iskolában minden — tanterv, tankönyv, módszer stb. — automatikusan úgy történt, mint az anyaiskolában. Mindezt konkrét kutatásokkal kell bizonyítani.

Sok iskola nem egyszer s mindenkorra volt partikulája egy anyaiskolának. Számos volt olyan, amelyik egy ideig ezé, egy ideig azé volt; sőt az is előfordult, hogy sem szorosan, sem lazán nem kötődött egyetlen anyaiskolához sem. Ezért illuzórikusak — s emellett félrevezetőek — a nagy időszakokat, akár egy teljes évszázadot átfogó partikuláris iskolatérképek.

De érdemes lenne még néhány további részprobléma táján is vizsgálgatni. Vajon a partikula minden körülmények között "latin" iskola? A népiskola nem lehet partikula? A népiskolákban csakis a középszintű iskolába készülő tanulók tanulták a latint az első osztályoktól kezdve, a többiek — a tanulók nagyobb része — nem. Latin iskola ez? Aligha.

Óvatosnak kell lenni a "triviális" iskola elnevezéssel: Apáczai még a középszintű "latin" iskolát nevezte így, a 18. század folyamán viszont a népiskolák neve.

A nagyobb partikuláris iskolákban, ahol a felső osztályokban filozófiai alapú teológiai oktatás is folyt, a tanulók legnagyobb része csak a kezdő-elemi ismeretekre oktató osztályokat látogatta, majd kimaradt az iskolából. Továbbtanulást biztosító "középszintű" iskola volt ez? Némelyik igen, de az is — az iskola összlétszámát tekintve — csak kevesek számára.

Mi a helyzet azokkal az iskolákkal, amelyek hol innen, hol onnan hívták rektoraikat? Egyáltalán "partikulák" voltak ezek? De hát melyik anyaiskola

részei? A nagybányai iskola például hol Debrecenből, hol Sárospatakról, hol Nagyényedről fogadta fel rektorait.

Vajon partikuláknak nevezhetők-e fiú-leány népiskolák, illetőleg leány-népiskolák? A kollégiumokban nem voltak jelen lányok. Hogyan lehet egy ilyen iskola része az egésznek?

Az anyaiskola hatása

Kétségtelen, hogy a kollégiumból jött ifjú rektorok az anyaiskola szellemében kívántak tevékenykedni a helyi iskolában. Ezt fejezik ki a reformkori iskolarektori fogadalomszövegek. Barcsa János idézi azt az esküszöveget, amelyben a partikuláris iskola új rektora megfogadta: "a reám bízattatandó tanulókat mind az igaz keresztyén vallásra, mint a tisztességes tudományokra a nemes kollégiumban bevett tanításnak rendi szerint tanítom..."³²

Részlet egy 1844-i esküszövegből: "Én alól írt a reformátusok debreceni főiskolája t. oktató karától a szikszói református egyház iskola-tanítói hivatalra kibocsátatván — azon anyaiskolának, melynek emelőin én tápláltattam és növekedtem, s melytől több nemes jótéteményekkel együtt a mostanit is vettem, jó hírét, nevét, kedvességét híven őrzöm, s mindenkor szívemen hordozom, s ezt szóval és tettel tanúsítani édes kötelességemnek tartom..."³³

De kevésbé magasztos szövegek is bizonyítják e szoros kapcsolatot. Az 1799. január 11-én kelt nagyszalontai díjlevélben például ez olvasható: "Megkívánja a Szalontai Szent Eklesia, hogy az iskolai minden rendben, minden classisokat a debreceni tanítás módja szerint tanítson" az iskolarektor.³⁴

Amire itt a nagyszalontaiak utalnak, az a Debrecenben 1795-ben nyomtatásban megjelent rendtartás és módszertan ("A tanítók kötelességei, a tanítani valók, ezeknek rendi és módja").

Egy másik példája az anyaiskolához való konkrét kapcsolódásnak: 1799. január 6-án kelt Bagamér iskolarektorának díjlevele, melynek záradéka: "Azt meg kívánjuk hozzánk jövőndő Rector Uramtól, hogy a classisba nem egy ingben (mint némellyeknek szokások), hanem tisztességesen, hosszú deák ruhába, mint Debrecenbe, tanítson, és hogy lecke alatt soha a classisba ne pipázzon."³⁵

³²Barcsa, i. m. 8. o.

³³TIREL, Sárospatak. Szikszói vegyes iratok. XVIII—XIX. század. Számotlan.

³⁴TREL, Debrecen. II. 1. f. 2.; 3. o.

³⁵Uo. 34. o.

Ismételjük: hogy egy iskolát valamelyik anyaiskola partikulájának nevezhessünk, alapvető kritériumokat kell bizonyítanunk, csakis így válik világgossá, hogy a helyi iskola valóban része az egésznek, az anyaiskolának.

Ha azonban valamelyik helyi iskola esetében ez a folyamatos kapcsolat — egyrészt a rektorokon keresztül, másrészt más fontos kapcsoló tényezők közvetítésével — nem bizonyítható, akkor nem érdemes, nem ajánlatos "partikuláris" iskolának nevezni. Kiemelkedő jelentőségű kálvinista anyaiskoláink voltak az elmúlt évszázadokban, ezek sok-sok bizonyítható partikulával rendelkeztek. Semmi szükségük sincs arra, hogy egymással vetélkedve fiktív partikulákkal növeljék saját művelődéstörténeti részesedésüket. Ez a részesedés az objektív tények alapján is nagy jelentőségű.

Jelentős új tényező jelent meg a 19. század első felében az anyaiskola és a helyi iskola "partikuláris" kapcsolatában: a helyi iskola számos esetben nem elégedett a küldött iskolarektorral, már kritizálta az anyaiskola/ intézkedését. A Szatmár megyei Tyukod gyülekezete például ezt a levelet küldte 1811. március 3-án Debrecenbe:

"Noha ugyan már régtől fogva csekély oskolánknak igazgatására bizonyos esztendőök alatt a S. Pataki anya-oskolának tagjai közzül telnek vala ki a tanító ifjak, de érezvén keservesen oskolánknak hanyatlását és számos gyermekeinknek a tisztességes tudományokban való kevés előmeneteleket: folyamodunk alázatos jelentésünk mellett ezúttal a nemes debreceni anya-oskolához, olly véggel, hogy ecclesiánkban levő oskolánknak s abban nevededő kised gyermekeinknek mind a tisztességes tudományokban, mind a jó erkölcsökre való nevededésekre s épületekre méltóztassék Tiszteletes Professor Ur a beküldött proventusra valamelly jó igyekezetű becsületes ifjat kibocsátani, hogy elhanyagoltatott oskolánknak szorgalmatos igyekezete által munkás előmozdítója, és ha lehet, helyreállítója is lehessen."³⁶

Vajon része volt-e a tyukodi népiskola a sárospataki anyaiskolának, ha benne — az anyaiskolából jött rektor hibájából — alacsony szinten folyt a tanítás? És az új debreceni rektor képes rögtön egy új anyaiskola részévé tenni? A gyülekezet előjáróinak határozott szándéknyilvánítása a régebbi kapcsolat megszakításáról s új viszony létesítéséről — ez hogyan értékelendő?

³⁶Uo. 143. o.

Új mozzanat: a partikuláris iskola igényei

Nem tudunk arról, hogy a korábbi időszakban a partikuláris iskola, illetőleg az azt fenntartó gyülekezet a legkisebb konkrét helyi igényt is megfogalmazta volna az anyaiskola számára. Kétségtelen, hogy a korábbi egyoldalú viszony a reformkorban már megbomlik, a helyi iskolák önállóságra törekvése nyilvánult meg már az idézett tyukodi levélben is.

Az egyik kritikus pont kétségtelenül a nem kellőképpen felkészült ifjú iskolarektor személye, a másik viszont ez: már látják, illetve kifejezik annak pedagógiai kárát, hogy az anyaiskolából jött tanítók sűrűn cserélődnek, két-három évenként váltják egymást. 1820. március 15-én a szikszói gyülekezet hosszú levelet írt az egyházmegye vezetőségéhez, s ebben többek között ez áll:

"Két új állandó tanítókat igyekeztünk oskolánkba beállítani, oly móddal és renddel, hogy az első oskolába /= osztályba/, ahol a betűesmerés és olvasás végződik, legyen az edgyik állandó és érettebb idejű tanító; a második oskolában pedig, mellybe az első és második grammatica classis tanítódik, tevődjön által a Collegiumból két esztendőre hozattatni szokott úgynevezett rector; a harmadik oskolába, melyben a syntaxis, retorika és poesis tanítatnak, a másik állandó tanító professzori névvel újonnan állítódjék be."³⁷

Gyökeres átalakítás történt tehát a szikszói iskolában: két állandó pedagógust alkalmaztak. Vajon mellettük érvényesülhet-e még a kétévenként cserélődő rektoron keresztül az anyaiskola folyamatos felfrissítő, megújító szelleme? A reformkorban már egyre több a 2-3 éven túl egyetlen partikuláris iskolában meghagyott iskolarektor (ami jó a helyi gyülekezetnek, de rossz az anyaiskolának). Partikula-e egyáltalán még az ilyen iskola? Az anyaiskolával való szoros kapcsolat ilyen esetekben nyilván egyre jobban meglazul.

De a korábbi szoros kapcsolat lazulásának másik okát is jelzi a szikszói levél. "... a mostani alsó praeceptoroknak kevés fizetések lévén, a collegiomból tsak nagyon fiatalok — egyebeket elhallgatván — /= nyilván hogy gyengébb tudásuk/, azok is többnyire tsak esztendőre hozattatnak ki, akiktől józan gondolkodás szerint nem is lehet várni, hogy..." megfelelőképpen tanítanak.

Hagyományos értelemben "partikula" volt-e még az ilyen szerkezetűvé átalakult szikszói iskola? Az átalakítás után mindenesetre a neve megváltozik: az állami iskolaszervezet megfelelő intézményének nevét veszi fel: gimnázium

³⁷TIREL, Sárospatak. B XLIII. 17.733/254.

lesz. Amint írják: azért akarják korszerűsíteni iskolájukat, "mivel a Venerabilis Superintendentia által is a gymnasiumok sorába tetetődött által oskolánk". Vajon része maradt-e még ez a gimnázium az anyaiskolának? Nem éppen az összekötő szálak elszakításának eléggé előrehaladott stádiumáról van itt már szó?

A szikszóiak levelében már hangot kapott az anyaiskola-partikula viszony kritikája, a kikerülő ifjú iskolarektorokkal kapcsolatos kifogások említése is. Számba kellene venni, elemezni kellene az anyaiskola-partikula kapcsolat korabeli kritikáját is. Ez ugyanis egyre sűrűsödött a 19. század első felében.

1822-ben Tiszakeszi község református gyülekezetének főkurátora, Áts Nagy Pál a superintendenciához a következő levelet intézte: "Minekutána hosszabb tapasztalásunk után meggyőződünk afelől, hogy a pataki collégiumból körünkbe hoztattni szokott oskola-rektorok közül csak szerencsére válik jó kántor, az ilyen is akkor hágy el bennünket, amikor az éneklésbe jobban belészokna, azonban a három esztendő oskola-rektorok, kivált harmadik esztendejekben gyermekeink tanításával keveset gondolnának, egyébkor is pedig minden felvigyázásunk mellett reá szoknak az estvéli és éjszakai kóborlásra, melly miatt a nappali tanítás senyved s némelly botránkozások is történnek, s a felől is meggyőződünk volna, hogy helységünkben a helynek mivolta amenyiben az elvetemedésekre, ivásra és más rendetlenségekre többször alkalmosság adódhatik, szükségessé teszi a nőtlen oskola-rektoroknak elkerülését: elhatároztuk magunk között, hogy egy mind az éneklésre, mind a tanításra nézve alkalmas s másként is jó erkölcsű, állandó oskola-rectort kérjünk..."³⁸

Ebben a levélben benne van az anyaiskola-partikula kapcsolatán alapuló iskolarendszer teljes problematikája! A Tiszakeszi gyülekezet felett álló illetékes esperes egyébként először nem járult hozzá a kérés teljesítéséhez, 1823-ban azután Csernák Istvánt alkalmazták, aki 34 éven át volt tiszakeszi iskolarektor.

Évszázadokon át általánosan elfogadott elv volt: az anyaiskola tekintélye szavatolja, hogy növendéke alkalmas lesz az iskolarektori feladatok elvégzésére, megfelelő felkészítésébe a partikuláris iskola helyi gyülekezete nem szólhatott bele. Merőben új hang szólalt meg Érmihályfalva (Szilágy megye) előljáróinak 1832. január 13-án megfogalmazott kívánataiban, amelyet az anyaiskola illetékesihez intéztek:

³⁸Tiszakeszi református lelkészség oklevéltárában. Számozatlan.

"A leendő Rector, aki Szent György napkor vitetik ki, ezekre készüljön:

1. Tanulja az éneklés és orgonálás mesterségét. 2. A paedagogicanak kivált practica részét, az olvasásra való szoktatásnak új módját. 3. Kövy Sándor úr munkáját — a Magyar törvények summáját — szerezzé meg. 4. Extrahálja Budai Ézsaiás úrnak Közönséges Historiáját a Reformatio Historiájával. 5. Palaestínának régi leírását szerezzé meg; az új geographiából Európát közönségesen, különösen pedig Magyarországot. 6. Az arithmeticiából a négy simplex specie-seken kívül a tört számot és a 3-as regulát. Készítsen jegyzéseket a hazai száraz és híg mértékekről és ezekkel való élésről. 7. A természeti tudományból a levegőről, az ebből eső meteorumokról tegyen jegyzéseket, a hazai esméretes állatokról is. 8. Ezek az iskolai könyvei legyenek: Útmutatás 1-2-3 darab, Catechismus, Kis Tükör, a Debreczeni kis magyar Grammatica."³⁹

Kétségkívül az egész és rész egészen új viszonyát jelzik az ilyenfajta dokumentumok, amelyekben az anyaiskolával szemben a partikulák fogalmazzák meg saját igényeiket.

Vajon miért igyekeztek lazítani, majd elszakítani egyes partikuláris iskolák az anyaiskolához fűződő kapcsolataikat? Milyen okai lehettek annak, hogy egy iskola már nem akar része lenni az egésznek, már nyűgnek, tehernek érzi az anyaiskolához kötöttséget?

De az alapkérdés természetesen az, amely a partikuláris iskolarendszer kialakulásának kezdetétől alapvető probléma: vajon jó-e, ha egy falusi vagy mezővárosi iskolát — amely egészen más funkciót tölt be, mint az anyaiskola — "egy az egyben" saját részévé kívánja tenni az anyaiskola?

Kétségtelen, hogy az anyaiskola és a partikuláris iskola közötti kapcsolatot látható jele az anyaiskolából folyamatosan érkező s a partikuláris iskolában 2-3 évet eltöltő ifjú rektor személye volt. Az eddigi kutatások főként arra irányultak, hogy ezeknek az iskolarektoroknak a nevét regisztrálják az egyes partikuláris iskolákban. Most már sort kellene keríteni a partikuláris iskolákban végzett konkrét tevékenységük vizsgálatára is, mégpedig objektív pedagógiai szempontok alapján elemezve és értékelve rövid ideig tartó, sűrűn változó, hamar másnak továbbadott partikuláris iskolabeli oktató-nevelő munkájuk pedagógiai tartalmát, mégpedig folyamatában tekintve.

³⁹ TREL Debrecen. II. 1. f. 2.; 247. o. — L. e témával kapcsolatban: Mé-
száros István: Rész és egész viszonya a partikuláris iskolarendszerben. A
Ráday Gyűjtemény Évkönyve III. 1983. Bp., 1984. 41–53. o.

KARÁCSONY SÁNDOR FELNŐTTNEVELÉSI KONCEPCIÓJA*

A magyar neveléstudományi irodalom — történetiségében szemlélve — mindig nyomon követte a hazai felnőttnevelési mozgalom fejlődését. Nemzetközi vonatkozásban is elismerésre méltó, ahogy a századforduló nagy népi ihletésű, feltörekvő mozgalmához kapcsolódva Schneller István¹ jelentős elemző tanulmányait "szülte" a szabadegyetemekről és az iskolán kívüli művelődés kívánatos, optimális intézményrendszeréről.

A felszabadulás utáni népi demokratikus forradalomhoz kapcsolódó, nyugodtan mondhatjuk: kulturális forradalom nemzetközileg ismét a legkorszerűbb szinten — Karácsony Sándor tollából² hívta életre a magyar felnőttnevelés első átfogó elméleti koncepcióját. Egy olyan konstrukciót, amely beilleszkedett egy egységes embernevelési koncepcióba, amely stratégiájában társada-

*A szerzőtárs hálásan emlékezik Boros Dezsőre, az igaz pedagógusra és pedagógiai elméleti munkásra, aki e tanulmány megírása és megjelenése között 1987. december 20-án halt meg. Ez a közösen írt tanulmány is szolgáljon személyisége emlékéül.

¹L. Schneller István: Pedagógiai dolgozatok. Bp., 1900. I/325. kötetben az "University extension" (175—292. o.) c. tanulmányt és "A szabad tanításról" szóló tanulmányt. = Erdélyi Múzeum 1909. XXVI. K. (május) 1. füzet, 1—25. o.

²L. Karácsony Sándor: A magyar demokrácia (1945), A magyar béke (1947) c. kötetében megjelent e témájú tanulmányait, továbbá az Új Szántásban 1948-ban "Felnőttek nevelése" címen közölt átfogó tanulmánysorozatát (193—202., 253—263., 321—326., 385—390., 449—455., 557—584. o.). A felnőttnevelésre és szabadművelődésre vonatkozó tanulmányait "Nagykorúak és felnőttek" címen 1950-ben rendezte egységes kötetbe, melyet "A nevelés társaslélektani alapjai" című, nevelési rendszere egészét kifejtő könyvsorozatának befejező, 10. kötetének szánt. Ezt a kötetét 1950-ben nem engedték megjelentetni, s ez máig adóssága a hazai tudományos könyvkiadásnak. A tanítványoknál a kötet elméleti bevezetője és a kötet összeállítási terve rendelkezésre áll. E bevezetőből tanulmányunk későbbi részében a nagykorú és felnőtt megkülönböztetésre vonatkozó fejlődéslélektani megállapításokat — a kézirat alapján — fogjuk közölni. Karácsony Sándor műveinek bibliográfiáját egyébként Karacs Zsigmond összeállításában — a Hajdú-Bihar megyei Könyvtár jelentette meg Debrecenben 1986-ban, 38 oldalon.

lomtörténetileg, fejlődés- és szociálpszichológiailag szisztematikusan átgondolt és a nevelés folyamatának a specifikumai szempontjából is kidolgozott.

Jellemző és tanulságos már az is, ahogy "A felnőttek nevelése" című tanulmány sorozatát indítja Karácsony Sándor. Azt írja, hogy ha rajta múlna, ő a pedagógiai tevékenység legfontosabb részének a felnőttnevelést tartaná, mert az nagyon elhanyagolt állapotban van. A társadalom nem volt berendezkedve a felnőttnevelés ellátására, az ifjúság nevelésére koncentrált. Sokan nem is érezték ennek a problémának a súlyát. A nevelés ügye a gyerekekre vonatkozó pedagógiává specializálódott. Ennek igazolására példákat hoz fel a forgalomban levő nyelvkönyvek szövegéből, amelyekben megmosolyogtató olvasmányok és példamondatok "építik" egy letűnt kor világképét.

A szakirodalommal lépést tartó olvasó látja, hogy ma ennek a méltatlanul elfelejtett nagy magyar gondolkodónak, nevelőnek és kultúrpolitikusnak az újraértékelési, s némileg "újráfelfedezési" időszakát éljük, gondolatait "sine ira et studio"-becsületességgel felidéző, elemző, kritikailag értékelő magatartások alapján. Egész társadalmi, tudományos, ideológiai és kulturális fejlődésünk utolsó két évtizede teremtette meg ehhez az alkotó légkört.

Bár Karácsony tudományosságát már a felszabadulás előtt többen megkérdőjelezték sajátos tudományos szemlélete alapján, amely a hangsúlyt nem az elődöktől való idézésre, lábjegyzetekre, hanem a gondolatok alkotó továbbfejllesztésére, az innovatív, új gondolatokra helyezte,³ ugyanakkor a hetvenes évektől kezdődő újraértékelésekből néhány fontos tudományterületen az derült ki, hogy Karácsony Sándor nemcsak a nemzetközi és hazai szaktudomány saját korában érvényes szintjén gondolkodott, hanem továbbvitte ezeket a gondolatokat, sőt nem egy tudományterületen nemzetközileg is megelőzte korát. Ezen értékelő megállapításokhoz azonban Karácsony műveinek alapvetően újszerű, azokat a saját kora tudományos gondolkodásával összevető elemzése és elméleti kritikai értékelése kell, nem elég csak a Karácsonynál ritka szakirodalmi hivatkozásokra szorítkozni. Nem lehet feladatunk az újszerű kritikai értékelés folyamatát ismertetni, csak jelezzük, hogy ilyen elemző értékelésekkel jutottak el kutatók ahhoz, hogy Karácsonyban a neveléslélektani nyelvelmé-

³A legnyilvánvalóbban ezt a kifogást Szabó Dezső történészprofesszor fogalmazta meg a debreceni Tisza István Tudományegyetem Bölcsészkarának ülésén Karácsony professzori pályázata kapcsán. Idézi Lányi Gusztáv: Egy "társaslélektani nézet" karakterológiájáról c. tanulmányában. = Világosság, 1985. 12. sz. 76. o.

let, a szemiotika és kommunikációelmélet, sőt a szociálpszichológia hazai megalapozóját, e szemléletek első magyar képviselőjét lássák.⁴

A Karácsony-problémát újraértékelők sorához szeretnénk e szerény kíséreltünkkel kapcsolódni, amelyben Karácsony felnőttnevelési és szabadművelődési koncepcióját igyekszünk korának felnőttnevelési gondolkodása és a mai tanulságok szempontjából újragondolni és értékelni. Terjedelmi problémák miatt csak a kimondottan felnőttnevelési aspektusból írt munkáira szorítkozunk, Karácsony egész nevelési rendszeréből adódó sok más, e vonatkozásban is hasznosítható tapasztalatra most nem térhetünk ki.

Mindenekelőtt ismerkedjünk meg Karácsony felnőttnevelési koncepciójának alapját képező pszichológiai gondolatokkal, s az ezekre épülő felnőttnevelési viszony alapproblémáival.

Karácsony a pszichológia nagyon sok területét áttekintette. Az általános lélektan mellett komolyan vette a differenciállelektant, különösen a fiú- és leány-, illetve a férfi- és a nőnevelés különbségeinek a taglalásakor. Nincs olyan munkája, amelyben valamilyen formában ne említene a fejlődéslelektant, a szociálpszichológiának pedig — előbb már utaltunk rá — első magyar művelői közé tartozik. Számára azonban a lélektan a pedagógia segédtudománya volt, legfőbb megállapításait is pedagógiai problémáinak a megválaszolásánál alkalmazta. Ez a fő nehézsége annak, hogy a pszichológia egyes részágaival kapcsolatos álláspontját külön-külön lebontsuk és megvilágítsuk, mert ezeket a pszichológiai diszciplínákat összeolvasztja és együtt alkalmazza a pedagógiai problémák megoldásában. Különösen így van ez a szociálpszichológia általa képviselt társaslelektani területével, amely minden pedagógiai gondolatát, megállapítását áthatja, hiszen egész pedagógiai, így felnőttnevelési koncepcióját is — az általános lélektannal való harcban — társaslelektani alapon fejti ki, összegzi.

Erre épül a nevelés legfőbb alapproblémájának, a nevelhetőségnek a karácsonyi koncepciója. Röviden kénytelenek vagyunk általános vonatkozásban is foglalkozni vele, hogy a felnőtt nevelhetőségéről később mondandónkat jobban érthessük. Karácsony tudomásul vette a filozófia tanítását arról, hogy az egyen autonóm, s vele a másik ember csak társaslelki funkcióinak a segítségével

⁴Vekerdi László: Az absztrakt filozófia és a nyelv. In: Általános Nyelvészeti Tanulmányok XII. Bp., AK, 1981, 227 o. Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Bp., TK, 1986, 323 o. Fabriczius-Kovács: Kommunikáció és anyanyelvi nevelés. Bp., OPI 1980. Lányi Gusztáv: Karácsony társaslelektani rendszere. = Magyar Filozófiai Szemle, 1982. 6. sz. 837—876. o.

vel kerülhet kapcsolatba. Csak úgy tud rá olyan hatást gyakorolni, benne olyan reagálást kiváltani, amely már a nevelhetőség határát súrolja. Karácsony pedagógiájában tehát kulcsszerepe van a másik embernek, a társas kapcsolatnak, viszonynak. Szellemes tömörséggel foglalja össze Karácsony ez irányú gondolatait Kontra György, amikor kifejti:⁵ a nevelés társasjáték, nem mindig játék ugyan, de a "társassága" nem vitatható. Eszköze lehet az élet, a kultúrának mindazon területe, amelynek létfeltétele az egyik ember valamilyen formájú viszonya a másikhoz. "A nyelv, a művészet, a társadalom, a jog és a vallás csupa olyan vonatkozás, amely kettőnkön áll, az egyik és a másik emberen."⁶ Ezekre a viszonyokra keresztül történhet az egyén nevelése, az egyénre gyakorolt olyan hatás, mely fejlődést válthat ki belőle. Nem direkt módon, hanem indirekten a viszonyuláson keresztül. Nem lehet direkt értelmi, érzelmi, akarat nevelésről beszélni, hanem meg kell keresnünk azokat a formákat, amelyek indirekten hatnak. Ez azt jelenti, hogy például az értelem nevelésének az eszköze az, hogy beszélgetünk azzal, akit meg akarunk változtatni. Nem a tartalom, hanem a beszélgetés, s közben a viszonyulás ténye, formája biztosítja a hatás megszületését, és maga a közben megvalósuló közös tevékenység, munkaközösség, benne mindkét félnek, a nevelés részesének az aktivitása. Ez a modern nevelés alapvető gondolata, amely napjaink szocialista nevelésében is megérni látszik. Amit ebből a legkevesébe tudunk mindennapi munkánkba átvinni, az a nem tartalmi, a különböző viszonyulásokon alapuló, formális hatás kérdése. Erőltetjük a tartalmi, ismeretközlő hatásokat, pedig ezek a korszerű ismeretek is elsődlegesen a formális hatás, például az élet jelenségeinek saját vagy munkaközösségi, de önálló felfedezése révén rögzülhetnek. Karácsony Sándor gondolatai különösen e vonatkozásban adnak segítséget a ma pedagógusainak. A pedagógiai szociálpszichológiának egyik első, sajátos megközelítése ez a magyar neveléstudományban. Nem ad hoc megjegyzés, egy teljes nevelési rendszer épül rá. Jelentős érték máig is.⁷

⁵Kontra György: A neveléstudomány társaslélektani alapjai. = Valóság, 1986. 2. sz. 87–88. o.

⁶A másik ember c. almanach. Debrecen, 1942. Exodus, 22. o.

⁷Nincs helyünk Karácsony egész szociálpszichológiai koncepciójának a részletes ismertetésére, különösen annak bizonyítására, hol a helye ezzel a szociálpszichológia hazai és nemzetközi történetében. Legyen elég csak hivatkozni Boros Dezső: "Kísérlet Karácsony Sándor pedagógiájának rendszerezésére" c. halála előtt írt, utolsó nagyobb munkájára (kézirat, Debrecen, 1987. 158. o.), amelyben egy jól sikerült, nagy fejezetet szentelt ennek a kérdésnek. Részben Lányi nyomán (i. m.) részletes szöveg- és problémaösszevetést végez a szociálpszichológia nemzetközi nagyjainak elismert Allport és

Folytassuk tovább elemzésünket Karácsony fejlődéslélektani koncepciójához és az előző társaslélektani felfogáshoz kapcsolódó felnőttnevelési viszonyról szóló gondolatok értékelésével.

A képlet Karácsony szerint világos: "Nem régóta, de ma már tudja a pedagógia, hogy a nevelés nem általában véve gyerek, hanem kisgyerekek, növénygyerekek, serdülők és adolescensek ügye. De ha nem lehet egyformán viszonyulnunk kisgyerekekhez és adolescenshez, csak természetes, hogy felnőttekhez ötödikféleképpen kell, hogy viszonyuljunk. Mióta az ifjúságlélektannak fejlődéslélektan a neve, azóta a pedagógus a kisgyermeknek a játszótársa, a növénygyermeknek a vezetője, a serdülőknek ideálja, az adolescensnek ellenfele. Csak a felnőttnek nem mer még egyszerűen társa lenni."⁸

A gondolat magvát az adja: az egészségesen fejlődött felnőtt ember jellemzője, hogy társaslelki kategóriái: a jog, a művészet, a tudomány, a társadalom és a vallás teljesen kifejlődtek, tehát a felnőtt érett az ezen társaslelki viszonyulásokban való élésre. Egészséges, termékeny életének alapja, hogy megfelelő társas viszonyulásokat biztosítsunk ezek működéséhez. Ennek legfőbb biztosítója — láttuk előbb — a másik ember autonómiájának a feltétlen megvalósulása, melynek feltételei a társadalom jogviszonyában a demokrácia, függetlenség és mellérendeltség.⁹ A jogi viszony akkor kerül be két ember relációjába, ha két autonómia önkifejtésének küzdelmében egyensúlyi helyzet támad. Az én függetlenségem és a te függetlenséged dokumentálja azt. Te viszont nem lehetsz független, csak ha az én függetlenségemet dokumentáltad. Ha leigázol, vagy én leigázlak, nem lehetünk nyugodtak, mert az én szabadságtörekvéseim a te uralmatod mindvégig zavarják, veszélyeztetik, s mindez fordítva is igaz.

Mead, valamint Karácsony egymástól független, nagyjából egy időben keletkezett, lényeges összeeséseket is mutató nézetei között. Míg az elsőket mi magyarak is joggal annyira fontosnak tartjuk, hogy kiemeljük (l. Pataki Ferenc: Pedagógiai szociálpszichológia. Bp., 1976. Gondolat, 728 o.), addig Karácsony Sándor sem az idézett gyűjteményben, sem az értékelő szövegben egyetlen méltató szót sem kapott. Nem lényegtelen megemlíteni, hogy Buda Béla viszont "A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája" c. könyvében (Bp., TK, 1986, 323 o.) legalább néhány elismerő szóval főt hajt Karácsony Sándor előtt, ezt írván: "Pedig csaknem fél évszázada, hogy Karácsony Sándor megírta "Magyar nyelvtan — társaslélektani alapon" (1938) c. elfeledett, pedig zseniális és máig is világméreteken újszerű könyvét, amely az egész magyar nyelvtant a kommunikáció modelljére építi fel, és az elvont nyelvtani kategóriákat a vásár és vásári kommunikációk és tranzakciók példáin teszi érthetővé."

⁸Karácsony Sándor: A felnőttek nevelése. = Új Szántás, 1948. 199. o.

⁹Karácsony Sándor: A másik ember c. almanach. I. m. 4—22. o.

Erre épülhet a felnőtt többi kifejlődött társaslelki kategóriájának az egészséges működése és a felnőtt kiegyensúlyozott termékeny élete. Ez a biztosítéka az ember jó közérzetének. Így deríti fel, teljesíti ki az életét a művészet, melynek alapvető feltétele, hogy sikerül úgy kifejezni magamat, hogy te jelképileg magadra ismersz bennem, mert én őszintén kifejtettem magam. Az egyenrangú társasviszony alapján jut el a felnőtt odáig, hogy nem éri be gyűjteménnyel, a tudomány egészére tör. "Az általam megismert érvényes igazságot képes vagy megismerni, mert megérted az egyetlen jel jelentését, melyet az én törekvésem biztosít az érthetőség világosságával."¹⁰ Karácsony szerint tehát a nevelési viszony fontos feltétele a megértés, mely nélkül nem lehetséges tudomány, de nevelés és jó közösségi élet sem. Ennek szerinte egyaránt fontos része az én világos beszédem és a te megértő képességed.

Az igazán felnőtt emberre az is jellemző, hogy társadalomban éli közösségi életét, nem bandában, a feltétlen mellérendeltség, függetlenség, egyenjogúság és illetékesség alapján. Ez utóbbi, hogy az ember — képességei, rátermettsége alapján — "kapax" az élet valamely területén, itt irányítani, vezetni is képes — az az alapvető rendező elv, amely a szabadosságnak korlátokat szab. Ez a természetes tekintélynek és fegyelemnek, a munka és az együttélés fegyelmének az alapja, amelynek alapján elismerem a másik ember vezetői, parancsolási szabadságát, és nekem e viszonyban szabad engedelmeskedni. (Azonnal kitűnik, hogy ez az egészséges felnőttnevelési viszonynak is az alapfeltétele.) Tehát a tetterendszerben (szokásrendszerben) is a felnőtt egészséges életének alapja a másik ember tisztelete, eszerint úgy cselekszenek a felnőttek, hogy mások elviselhessék és viszont. Végül "az áhítat fokán", a vallásban az egyik ember — sérelem nélkül — kinyilatkoztathatja saját meggyőződését, és általában "szellemiségét" a meggyőzés tisztasága hevíti áhítatossá, nem a mítoszok homályos sejtelmei.¹¹

A felnőtt ezekben a társas viszonyulásokban alakul, fejlődik, ezek képezik nevelésének, továbbfejlődésének az alapját is. Így érthető, hogy Karácsony a felnőttnevelési alapviszony legfőbb követelményének azt tartotta, hogy a felnőttnevelő egyszerűen illetékes társ tudjon lenni ezekben a társas kapcsolatokban. "Társ, aki ugyanolyan, mint ő szeretne maradni vele való vonatkozásában mindvégig, tehát független, őszinte, világos, szabad és meg-

¹⁰Karácsony Sándor: 1948. I. m. 199—200. o.

¹¹Karácsony Sándor, uo.

győződésének tiszta hevében áhitatos,... s áldozatra, szolgálatra kész ember. Hogy ő a nevelő, azt csak az az egy jel árulja el, hogy a felnőtt nevelőjének fogadja el magához képest, saját magát pedig önként tekinti másik embernek, a nevelési alapviszonyban növendéknek, vagy tanítványnak... A felnőttnevelés tehát csak akkor bontakozik ki a pedagógia szándéktalan gyerekkességéből, ha a felnőttet nevelői magukkal egyenrangú félnek ismerik el és tisztelik felnőtt társaikat és mint maguk is társak viszonyulnak hozzájuk."¹² A felnőttnevelés egészét átható, máig érvényes alapvető törvényszerűség ez, amelyről a felnőttnevelés, közművelődés egyetlen szakágában, formájában sem szabad egy pillanatra sem megfeledkezni.

Karácsony a felnőttnevelési viszony elemzése kapcsán beszél a pedagógiai éroszról. A pedagógiai érosznak a tanuló, növendék oldaláról megnyilvánuló alapfeltétele: a művelődési vágy, a növekedésre való hajlandóság. A hazai és nemzetközi felnőttnevelési szakirodalom máig nem elemezte mélyebben és érvényesebben ezt a kérdést, mint Karácsony. "Valami titok lappang itt, meglehet, hogy a felnőttek nevelésének a sikere éppen ennek a titoknak a megfejtésén fordul."¹³

Karácsony a művelődési érdektelenségnek, közömbösségnek két fő típusát tapintja, elemzi ki. Mindkettőnek az alapja az ember kollektív életérzésének valamilyen okból való megrendülése. Nem egyszerűen egyéni életérzésről van szó, az egyén fent elemzett termelési, gazdasági, politikai, szociális stb. viszonyai, a többi emberhez való viszonyai alakultak úgy, hogy nem érzi szükségét a művelődésnek, nem érzi magát érintettnek, érdekeltnek a művelődésben. Ez sajnos nagyon tartós, nagyon makacs lehet. Csak a mindennapi lét alapvető, a különböző társas viszonyokban újból és újból megnyilvánuló szükséglete hozhatja magával a megrendült kollektív életérzés megvisszatalódását, a jelenségek, összefüggések igazi helyére rakását. Az élet irányításába, alakításába minden szinten való beleszólás lehetőségének (demokrácia) éreztetése, a jobbá tétel kilátásossága segíthet a kollektív életérzés megnyugtatózásában. "Kulturális nevelés és szakképzés csak ezután lehetséges igazán, amikor már érdemes műveltnek és szakképzettnek lenni."¹⁴

Nagyon lényeges a kollektív életérzés megrendülésének a másik, Karácsony által felismert típusa is: az önelégültség. "A kollektív életérzés nemcsak kielégítetlen igényeibe rendül bele, hanem abba is, ha minden igénye kielé-

¹²Karácsony Sándor, 1948. I. m. 200. o.

¹³Karácsony Sándor, 1948. I. m. 257. o., 257–263. o.

¹⁴Karácsony Sándor, 1948. I. m. 261. o.

gúl. Különösen, ha hamar kielégült, még mielőtt differenciálódhatott vagy magasabb fokon jelentkezhett volna."¹⁵

A felnőttnevelésben részt vevők oldaláról tehát csak azok nevelhetők, akiknek kedvük van a nevelődésre. Nem lehet kedvük csak azoknak, akiknek technikai természetű gátlásai már nincsenek. Legkedvölőbb technikai gátlásuk pedig azoknak van, akiknek a szociális közérzetük nem jó. Ezért — vonja le a következtetést Karácsony — "a szabadművelődés jelenlegi állapotában jogi nevelés, vagy mondjuk ismertebb néven: politikai, világnézeti, ideológiai nevelés",¹⁶ mert a társadalmi lét alapvető fejlődése mellett ez a legfőbb záloga a kollektív életérzés megnyugvásának, a művelődési vágy feléledésének.

A pedagógiai érosz másik alapvető feltételének a nevelésre illetékes nevelő személyiségét tekinti. "Minden vágyat csak potencia elégíthet ki, nevelni csak potens ember nevelhet. "Átadó"-képessége csak olyasvalakinek lehet, akinek van mit átadnia: kultúrája, jelleme, jövőbe vetett hite, egyszóval "akitől telik".¹⁷ A potenciának a másik fél felé mutató formája: a készség. A képesség kész odaadni azt, amit a hajlandóság befogadni vágyik. Egy pluszról, valami többről van itt szó, ezzel a többel neveli, azaz növeli az egyik fél (a nevelő) a másikat, s ezzel a többel nő a másik fél (a növendék) nevelés közben. ... A "hajlandó" növendéket csak "értékes" nevelő nevelheti. Az sem mindig több vagy más, amit a nevelőtől vár és kap, de mindig érték és csak akkor van értelme a nevelésnek, ha mindig "értékesebb" is, mint a növendék eddigi szellemi értékei voltak.

A felnőttnevelési viszony alapvető feltételei ezek. Nagyon fontosnak tartjuk azt a gondolatot, hogy a felnőtt növendék önként vállalja és kezdeményező félnek fogadja el az illetékes nevelőt, aki számára — saját és társas közösségi életét emelő — értéket képvisel. Tegyük hozzá — mert nagyon fontos aktuális tanulság ez a mai felnőttnevelés számára —, hogy ez az érték mindig a jövő felé mutató! "Az életnek fejlődnie kell, mégpedig dialektikusan. A nevelés, ha fejlődésképes társadalom nevelődéséről van szó, mindig antitézise a jelen kultúrájának, s a jövő szintézisét készíti elő."¹⁸

Karácsony Sándor tehát lehetségesnek és szükségesnek tartotta a felnőttnevelést önkéntes vállalás esetén, és lehetségesnek a kezdeményező nevelő tár-

¹⁵Uo.

¹⁶Uo.

¹⁷Karácsony Sándor, 1948. I. m. 449—450. o.

¹⁸Karácsony Sándor, 1948. I. m. 451. o.

sas viszonyulásának a személyiségalkotó hatását is. Elsősorban nem a direkt tartalmi hatás, hanem a társasviszonyulás formai oldala révén, szemben a felnőttnevelés több mai polgári elméleti felfogásával, amely a felnőttnevelés egyetlen lehetséges formájának csak az önművelést tartja.¹⁹ Ez nemzetközileg is jelentős helyet követel Karácsonynak a felnőttnevelés egyetemes elméletében.

Karácsony felnőttnevelési koncepciója kiváló értékének tartjuk azt a fejlődéslelektani szemléletét, amelyben felismerte — a kedvezőtlen társadalmi-művelődési-nevelési körülmények miatt — az egyén fejlődésének a megrekedési lehetőségét. Bátran le merte vonni ennek egyáltalán nem népszerű konzekvenciáit: a nagykorú és a felnőtt megkülönböztetését. Kéziratban maradt utolsó kötetének címe, "Nagykorúak és felnőttek" éppen ezt a megkülönböztetést jelezte volna. A kézírásos bevezetőből idézünk: "Elsőnek könyvem címéért kell engedelmet kérnem. Fejlődéslelektani kutatásaim azzal a tanulsággal szolgáltak, hogy nem minden nagykorú embertársam felnőtt is egyben. Sokaknak az élete mennyiségi változások egymásutánjából tevődik össze, ezek születnek, nőnek, később öregszenek, a végén meghalnak. Felnőttnek lenni minőségi változás, ugrásszerű fejlődés következménye. Ha nem úgy volna, nem volna értelme annak a nagy tudatosító munkának, mely ideológiai képzés, versenyek, politikai nevelés formájában országszerte folyik. A szovjet ember minőségi ember, mondja Makarenko. Hadd tegyem hozzá: a minőségi ember felnőtt ember. Ne haragudjanak meg érte a többiek, hogy áperthe megmondom, csak bizonyos fajta emberek felnőttek; könnyű ezek után kitalálni, hogy kik. A többiek, ha emberkort értek is, bizony csak nagykorúak."²⁰

Karácsony egész értékrendszerét kellene ismertetnünk s ennek fejlődéslelektani kialakulását az embernél, hogy tartalmilag is kifejthessük, milyen sajátosságok jellemzik a társaslelki kategóriák egyes területein a különböző szinteken fejlődésben megrekedt nagykorúakat. Hely hiányában csak hivatkozhatunk Karácsony "Magyarok kincse. Értékrendszer és axiológia" című, 1944-ben

¹⁹ Franz Pöggeler: Methoden der Erwachsenenbildung. Herder Freiburg—Basel Wien, 1964. 312—328. o., vagy Werner: Didaktik und Methodik des Erwachsenenunterrichts. C. Heynememe Verlag. I. 218. o.), aki pl. a II. világháború utáni felnőttnevelés fő irányító elvének az önképzés spontánságát és a mások általi képzésről való lemondást tartja. A felnőttnevelés nemzetközi koncepcióinak tipizáló értékelését l. bővebben Durkó Mátyás (szerk.) "A felnőttnevelés pedagógiai kérdései" c. egyetemi jegyzet (Bp., TK, 1966) szerkesztő által írt: "A felnőttneveléssel kapcsolatos polgári nézetek történeti áttekintése" c. fejezetben (20—42. o.).

²⁰ Az előszó kéziratát Komlósi Sándor volt szíves rendelkezésünkre bocsátani.

az Exodus kiadónál megjelent munkájára, ahol az érdeklődő részleteiben is megismerkedhet ezekkel a fontos gondolatokkal. Karácsony zseniális értéke ezek felismerése és főleg felnőttnevelési alkalmazása: "Sokszor a nevelőnek nem is az a dolga, hogy modern emberré emelje a múlt korszakban visszamaradtakat, hanem két-három korszak mélységéből kell embereit felhozni, ha a ma színvonalán szeretné tudni és látni őket."²¹ Karácsony e téren egész mai marxista személyiségfejlődési gondolkodásmódunk egyik elindítója lett — határozottan nemzetközileg is megelőzve korát.²² Erre nézve két bizonyítékot hadd hozzunk: A marxista fejlődéslélektani vizsgálatok eredményeként előbb W. Szewczuk (1959), később B. G. Ananjev (1968)²³ — az egyes pszichikus funkciókról és magasabb személyi tulajdonságokról bizonyította, hogy az "élettségnek ez az időbeli heterogenitása megőrződik az összes formációkban", és kedvezőtlen körülmények között egyes nagykorúak nem érik el a felnőttekre jellemző minőségi szintet, hanem a fejlődés gyermek, serdülő vagy ifjúkori szintjén rekedhetnek meg.

Karácsony a személyiség egészére nézve megrajzolta a fiatalkori és felnőtté fejlődés kategóriarendszerét, sőt rendkívül izgalmas és tetszetős hipotézisként — melyet a szaktudomány még azóta sem tudott elvetni, miközben számtalan tapasztalati tény alátámasztotta — kifejtette: "Nemcsak a fejlődés irányvonalát mutatja ez a táblázat, a visszafejlődésnek, a megöregedésnek, a divatból kimenésnek, a lassú elmúlásnak is ugyanez az irányvonala, csak éppen ellenkező előjellel, hátulról visszafelé."²⁴ Egyes pszichikus funkciók területén a fenti szerzők kísérleti vizsgálatokkal részben igazolták már ezt a hipotézist, de a személyiség egészére vonatkozó bizonyítás vagy cáfolat még egyetemes feladatként áll a felnőttkor fejlődéslélektana előtt.

Az UNESCO Felnőttnevelési Világkonferenciáin csak a század hetvenes és nyolcvanas éveiben vetődött fel hangsúlyosan²⁵ a művelődés szempontjából hátrányos helyzetű "nagykorúakkal" való nevelői foglalkozás gondja, amelynek

²¹Karácsony Sándor, 1948. I. m. 201. o.

²²Részletesebben l. Durkó Mátyás: "Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés". Bp., 1988. Kossuth (megjelenés alatt).

²³Włodzimierz Szewczuk: Psychologia człowieka dorosłego. Warszawa, 1959; B. G. Ananjev : Cеловек как предмет познания. Ленинград, 1968.

²⁴Karácsony Sándor: A magyarok kincse. Bp., 1944. Exodus, 211—213. o.

²⁵John Lowe: A felnőttek oktatása — világperspektíva. (Ford. az Ontario Institut for Studie in Education Toronto 1975-ös kötete alapján.) Bp., 1983. ELTE jegyz.

alapja ugyanaz a megrekedtségi probléma, amit Karácsony már 1944–48 között többszörösen felvetett.

Döntő kérdés az ő esetükben is a nevelői viszony kérdése, melynek alapja nem lehet más, mint a másik ember tiszteletére, autonómiájának biztosítására vonatkozó karácsonyi gondolat, talán még erősebben hangsúlyozva a nevelői segítség áldozatkészségét. Társadalmi helyzeténél, életkoránál fogva a nagykorú is joggal követel magának emberi egyenrangúságot, tiszteletet, megbecsülést. Mindenekelőtt tudomásul kell venni az adott személyiség szociális és pszichikus jellegzetességeit — akkor is, ha azok nem kedvezőek —, azt a motivációs és fejlettségi szintet, amelyen ténylegesen van. Mindenki csak arról a szintről indítható, fejleszthető, csak azon közelíthető meg, amelyen reálisan van. Minden elindítás, motiválás első szabálya a "csere törvénye", a beilleszkedni tudás az egyén helyzetébe, gondolkodásmódjába, körülményeibe. Ezért fontos mindaz a vizsgálati eredmény, amely az ilyen alacsonyabb fejlettségi szinten megrekedtek pszichikus sajátosságaira vonatkozik. Most csak példaként sorolunk néhányat, részint a jelzett karácsonyi gondolatok, részint a legújabb nemzetközi kutatási eredmények alapján:²⁶ egy "értelmi szegénység", amelyet a sajátoshoz, a konkrétéhoz, a megszokotthoz fűződő érdekekkel jellemezhetünk, másrészt az általánossal, az elvonttal, az újjal, a meréssel való szembeállítással. Mindehhez kapcsolódik egy nyelvi korlátozottság, könyvkultúrával, a könyvből való tanulással szemben jelentkező gyanú, amelyet értéktelennek, haszontalannak, magától idegennek tart, szembeállítva az első kézből vett közvetlen tapasztalatokkal, közvetett verbális tapasztalatcserével. Életlátása az alapvető hasznosságelven, az azonnali felhasználhatóságon, élvezhetőségen mint alapvető érdekeken nyugszik. Közművelődésbe való bekapcsolása is mindennek a tudomásulvételén alapulhat. Döntő a hozzákapcsolódó felnőttnevelési viszony kialakítása, amely mindenekelőtt személyiségük adott állapotát, sajátosságait figyelembe vevő, azt megértő (mert előidéző körülményei, pszichikus helyzete miatt megmagyarázni is tudó), ezért a továbbiakban vele egyenrangú, mellérendelő magatartásba kerülő, őt emberségében és a nagykorúságában, családi, társadalmi helyzetében tisztelő és a szükségletek, hiányok megérzésében érzékenyen és figyelmesen segítő andragógiai viszony. Benne sarkponti kérdés "a másik ember tisztelete", az egyenrangú emberi viszony, a nagykorú egyenlőség biztosítása.

²⁶Karácsony Sándor: Magyarok kincse, i. m. és R. Shaw—L. West: "Chase dismissed". Adult Education, 1972, 6. sz., 355. o.

Az egész felnőttnevelési folyamat módszertanára vonatkozóan irányelvként lehet elfogadni Karácsony Sándor azon alapvető gondolatait, amelyeket az alulról és belülről fokozatosan kinövesztett fejlődésről mondott. Kapcsolódik ez ahhoz, amit a művelődésre motiválás problémáiról előbb kifejtettünk, s amit a szerves fejlődés feltételeiről még a következőkben mondandók leszünk. De ugyanez a kérdés — csak magasabb szinten — az is, amit az értelmiség ideológiai átképzésének a szerves folyamatáról megfogalmazott. "Nagyobb baj ennél, hogy az ilyen átképzés nem felel meg a természeti valóság szerves egymásutánjának. A nemrég még polgári, osztályharcos életkörülményeket és érdekeket tükröző társadalmi tudat nem változhatik meg csak úgy magától, ha reális alapja eddigi társadalmának gazdasági struktúrája legalábbis szerinte és számára változatlan. Ha igaz az, márpedig az, amit Marx úgy állapított meg: az emberek társadalmi léte határozza meg a tudatukat, a legtöbb volt középosztálybeli úgy válik értelmiségi munkássá, ha rádöbben, hogy nem sérelem érte, hanem juttatás, s az az erő, mely kiröpítette börtönéből, nem epizódjellegű véletlen, hanem a fejlődés kirobbanó energiája. A termelési viszonyok összegzésének a teljes megváltozását és átalakulását kell a maga realitásában érzékelnie előbb, hogy új társadalmi tudata támadhasson, s a későbbi ideológiai átképzés olyan szerves felépítménnyé válhasson nála, mely aztán igazán tevőlegesen hat majd vissza úgy a maga, mint közössége (esetünkben: tanítványai) társadalmi fejlődésére."²⁷

Karácsony tanítása igaz. A meglévő motivációkra építés, ebből új, belső motívumnak az ébresztésével valósul meg az alulról és belülről való fokozatos fejlesztés, a belső érdeklődéstámasztás. Eközben az elért fokok aktív gyakoroltatása az a módszertani út, amit a felnőttnevelési, közművelődési kiscsoportoknak a sikeres, szerves fejlesztés reményében ma is járni lehet és kell.

Hogy milyen előnyt jelentett Karácsony Sándor számára az előbb bemutatott érett fejlődéslélektani és szociálpszichológiai látásmód és az erre alapozódó felnőttnevelési szemlélet, kitűnően bizonyítja az a vita, amelyet egy ezen ismeretek hiányában íródott korabeli felnőttnevelési tanulmány szerzőjével folytatott, aki veszélyesen összekeverte a felnőttekre és a nagykorúakra jellemző sajátosságokat, s alapvetően téves felnőttnevelési megállapításokra jutott. Ezek a gondolatok egyúttal Karácsony felnőttnevelési koncepciójának az összefoglalására is alkalmasak — ezért bár a részlet nagyobb

²⁷ Karácsony Sándor, 1948. I. m. 580. o.

terjedelmű, egészében közöljük: "Nemrég olvastam egy tanulmányt a felnőttek neveléséről. Tehetséges, képzett fiatalember írta, de ezen a téren még ott tart, hogy a felnőtt ember jellegzetességeit, az ifjúságtól eltérő mivoltát ilyenekben látja, mint: szellemi életének megmerevülése; bizalmatlanság, elzárkózottság, előítélet a nevelők iránt, egyéniségének kialakultsága, érett gondolkozása, gyakorlati irányú érdeklődése, közösségben tekintve, és a gyermeki közösségekhez képest heterogenitása. Ellenszerűen élénk előadást, szemléltető eszközöket, vitát, megoldandó feladatokat, közvetlenséget, együttes élményt, életszerűséget, nivellálást ajánl. A szellemi élet megmerevülése nem a felnőtteket jellemzi, hanem egyrészt az adolescenceket, tehát ifjakat, másrészt az öregedőket. A bizalmatlanság, elzárkózottság, előítélet sem az előadónak szól s nem par excellence felnőttek részéről, hanem osztályharc közben az egymással szemben álló társadalmi osztálybeliek egymáshoz viszonyulására jellemző tünetképpen. A kialakult egyéniséget és az érett gondolkodást leterrorizálnom talán nehezebb ugyan, de nevelnem és tanítanom inkább könnyebb, mint lenne akkor, ha az egyéniség kialakulatlan, a gondolkodás is éretlenebb lenne. Az meg már egyenesen tévedés, mintha a felnőttek és ifjak úgy viszonyulnának egymáshoz, mint gyakorlati érdeklődés az elméletihez. Ellenkezőleg. A felnőttek közt egymás mellett található a kettő, ami az ifjúságnál időben egymás után fejlődik ki. A heterogenitás megvan gyermeknél, felnőttél egyaránt. Az ellenszerekkel sem vagyunk egyébként. Nem hiszem, hogy különbség volna e tekintetben felnőttek és gyerekek között; szemléltetésre, élénk előadásra (nem akarom az iménti felsorolást megismételni), együttes élményre egyformán mindenütt nagy szükség van, s nem tudom, a felnőtt szeret és óhajt-e intenzívebben vitatkozni vagy az adolescens. Aki eddig fejtegetésünket végigolvasta, annak nem mondunk semmi újat, mikor nyomatékosan ismételjük: a felnőtt — felnőtt. Abban különbözik a nem-felnőttektől, hogy kifejlődött valamennyi társaspszichológiai kategóriája. Ezzel szemben a kisgyerekeknek csak társaslelki életérzése fejlődött ki, a többi mind rá van hangolva erre az egyre, s ez az egy sem "jog" még, hanem "játék". Ez a "játék" a nőgyereknél "verseny"-nyé fejlődik már, közben kialakul a nőgyermek második társaspszichológiai kategóriája is, a társasérzelmi: a munkakedv. A pedagógus számára azt jelenti ez, hogy kisgyermekek körében "együttes élménye" lehetőleg játékos legyen, nőgyermekkel pedig már olyan munkaközösséget alakítson ki, amelynek formája a verseny legyen, motorja pedig a munkakedv. Felnőttek is szeretnek, tudnak és szoktak játszani is, versenyezni is, mégis az övelük való életközösségnek nem ez a felső határa. Felnőttek nevelése közben a nevelő már a "jog" és "művészet" felnőttkategóriákban kell

hogy viszonyuljon és mozogjon, s nevelési célja sem lehet kevesebb: jogban autonómiára, művészetben a legszebb formák-adta gyönyörűségekre nevel."²⁸

Összefoglalva elmondhatjuk: Karácsony Sándor a maga korában korszerű, fővonalában a nemzetközi szaktudomány szintjén lévő, sőt némely vonatkozásban azt meg is előző felnőttnevelési koncepciót képviselt. Értéknek tartjuk, hogy a koncepciót beillesztette egy egységes embernevelési felfogásba, hogy korszerű fejlődés- és szociálpszichológiai gondolatokra épített, és hogy felfeltette a nevelési folyamat specifikumait a felnőttnevelésben.

Gondolatai a ma kibontakozó tudományos andragógia és az óriási feladatokat megvalósító, gyakorlati felnőttnevelés számára is átvehető, pozitív értéket képviselnek, akkor is, ha részleteiben vannak benne ideológiai torzulások, egészében még jelentkezik benne némi vázlagszerűség és hiányzik a részletekig hatoló kidolgozottság belőle.

²⁸Karácsony Sándor, 1948. I. m. 454. o.

JAMES LYNCH

NEMZETKÖZI KAPCSOLATOK A NEVELÉSBEN: TÖRTÉNETI SZEMPONTOK*

Tisztelt Elnök Úr, Tisztelt Kollégák!

Meleg személyes köszönetemet szeretném először is kifejezni Önöknek, amiért engem kértek fel arra, hogy a Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencia 9. ülészakájának megnyitó előadását megtartsam. Megtiszteltetés és öröm számomra, hogy újjól megerősíthetem kapcsolatomat a jelenlévő oly sok kiváló nemzetközi szakemberrel — kollégáimmal és barátaimmal —, akikkel az elmúlt idők során oly sok alkalommal szoros együttműködésben dolgozhattam. Öröömre szolgál az is, hogy újból Magyarországra látogathattam, abba az országba, amely a történelem évszázadai során a nevelésügyi elképzelések és kulturális hatások keresztútján állt, és amely most méltó módon veszi ki részét ezen értékek aktív formálásából azáltal is, hogy egy olyan rangos nemzetközi konferenciának ad helyet, amely kifejezett módon a neveléstörténet nemzetközi kapcsolatainak kutatását tűzi ki céljául. Ugyanakkor, szervezett értelemben egy kicsit hazatérés is számomra ez az alkalom, hiszen újra aktí-

*Elhangzott az International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) 9. ülészakájának megnyitó előadásaként Pécsen, 1987. augusztus 31-én.

A szerző, James Lynch professzor, a Sunderland Polytechnic Tanításelemleti Tanszékének tanszékvezető tanára, valamint ugyanazon egyetem Neveléstudományi Karának dékánja. Az Egyesült Királyság, valamint más európai országok iskoláiban és felnőttoktatási intézményeiben tanított. Kiterjedt szakmai publikációval rendelkezik és számos európai kormány, illetve nemzetközi szervezetnek volt már tanácsadója. Legújabb publikációi közül a következők a legfontosabbak: Teaching in the Multicultural School (Tanítás a multikulturális iskolában), Ward Lock, 1980; The Multicultural Curriculum (A multikulturális tanterv), Batsford, 1983; Multicultural Education: Principles and Practice (Multikulturális nevelés: elvek és gyakorlat), Routledge and Kegan Paul, 1986; Multicultural Education: Approaches and Paradigms (Multikulturális nevelés: módszerek és paradigmák), Nottingham University, 1986; Prejudice Reduction and the Schools (Az előítélet csökkentése és az iskolák), Cassell, 1987; valamint James A. Banks társszerzővel Multicultural Education in Western Societies (Multikulturális nevelés a nyugati társadalmakban), Holt Saunders/Praeger, 1986.

van tagja lehetek a Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferenciának, annak a szervezetnek, amelynek megalakításában tíz évvel ezelőtt aktívan magam is részt vettem. (A tízéves fennállás után, most ez egy kínálkozó alkalom a szervezet számára, hogy a jelen konferencia témájával is segítse a kritikus önértékelés, illetve az önkritikus értékelés folyamatát.)

A konferencia választott témáját mindenekelőtt időszerűsége és felettébb fontos jellege miatt értékelem nagyra. A nevelésügyi szakemberek körében valószínűleg hosszú hagyományokra tekint vissza az az elhivatottság és figyelem, amellyel a nevelésügy területén létrejövő megértés és kapcsolat ügyét szorgalmazták a nemzeti, politikai, faji és etnikai határok áthidalása révén. Egy bizonyos értelemben a jelen konferencia, az én személyes nevelésügyi elhivatottságom szellemével megegyezően, a pozitív törekvéseknek azt az összességét tükrözi, amely egyfelől a kulturális pluralizmusra törekvő nevelésügyi válaszokra, illetve a személyes és nemzeti előítéletek elleni küzdelemre, másfelől a nemzetközi megértés és emberi jogok nevelésének történeti fejlődésére, többek között a gazdagoknak a szegények iránti felelősségére fordítja a figyelmet.

Az indiai szubkontinensen töltött hosszabb munka-tartózkodás után nem habozok nyíltan felvetni a nevelésnek az emberi kifosztottság leküzdésében betöltött szerepét, hiszen a kifosztottság állapota jellemzi a világ lakosságának igen nagy hányadát. Nekünk, nevelésügyi szakembereknek súlyos felelősségünk van a népek közötti előítélet leküzdésében és abban, hogy olyan állampolgárokat neveljünk, akik kreatív módon tudnak tevékenykedni három lényeges szinten érvényesülő minőségükben: úgy, mint közvetlen etnikai és kulturális csoportjuk tagjai, úgy, mint az adott nemzeti állam tagjai és úgy, mint ennek a kicsiny és túlszűfolt "Föld-bárka" világpolgárai. Mint neveléstörténészeknek, el kell ismernünk, hogy az utóbbi csoportba való közös tartozásunk pusztán ténye még sohasem gátolt meg bennünket abban, hogy szinte kizárólag csak az első két szint érdekeit szolgáljuk. Nyilvánvaló például, hogy míg a nevelésügy nagyjai — Pestalozzi, Montessori, Herbart, Comenius, Fröbel, Makarenko, Lock, Rousseau, Krupszkaja és Dewey — mélységesen a harmadik szinthez tartoztak, és egyiknek sem "sikerült" megmaradnia egy adott nemzeti állam kisajátított tulajdonaként, addig nekünk, nevelőknek csak alkalmanként sikerült etnikai és nemzeti cselekvés-, felelősség- és vállalkozás-szintjeinket túlhaladni és az egész emberi faj előremozdítása, előrehaladása érdekében lépni. Igazából távol állunk még attól, hogy teljes odaadással harcoljunk az előítéletek kiirtásáért és megszüntetéséért — példa erre az, hogy iskolák, tanárok, nevelésügyi dolgozók használatnak fel

arra, hogy faji, etnikai, osztály, nemzeti, vallási előítéleteket és bigott dogmákat terjesszenek és hirdessenek.

Fontos, hogy konferenciánkon a nevelésügy nemzetközi kapcsolatainak javításáról folytatott kollégiális vita keretében őszintén és nyíltan leszámoljunk a nevelés eme Janus-arcúságával, amelynek meglétét mind történeti, mind jelenkori értelemben tetten érhetjük még.

Szerencsések vagyunk, hogy konferenciánkon az előadások széles spektrumnak lehetünk tanúi, amelyek a nevelésügy nemzetközi kontextusát, kölcsönhatásait és termékenyítő hatásait mindennél jobban mutatják, hiszen ezek a jelenségek a történelem során oly gyakran előfordultak. Az előadások a témák és megközelítési módok széles megoszlását tükrözik: így többek között tárgyalják a különböző országok nagy nevelőit, a nevelésügyi gondolatok különböző területeit, a személyi feltételeket, az alkalmazott módszerek, motivációk, tantervek, intézmények különbözőségeit, valamint olyan jellegű témákat is, mint a békére nevelés és a nemzetközi szervezetek munkájának kérdése.

Míg az előadások egyik legnagyobb csoportja a nevelés gondolkodóival foglalkozik (Dodde és Fehér Pestalozziról, Lang és Felkai Herbartról, Čapkova Comeniusról, Schmidt, Petrikás és Hellig Makarenkóról, Bellatalla és Marsiske Dewey-ről, Ferreira-Gomes Lockról, Sunnana Kerschensteinről, Vejleskov Camperól, Méhes Montessoriról, Baust Piaget-ről ír), a tanulmányoknak egy másik jelentős csoportja a különböző országok közötti hatásokat vizsgálja. (Geissler a német és szovjet, Groendijk az angol puritán és holland, Jones az angol és amerikai, Johanningmeier a német és amerikai, Koskinen a náci német és finn, Mokrzecki és Puchowski a lengyel és magyar, Brezsnjanszky és Horváth a német és magyar, Boekholt a német és holland, Viano a spanyol és angol, Löwe az európai és amerikai, Koch és Defaveri az amerikai és kanadai kapcsolatokat tárgyalja). Ebben a csoportban egy különösen figyelemre méltó tanulmányról szeretnék szót ejteni, nevezetesen Apeléről, amelyben a szerző a második világháború végi brit katonai kormány erőfeszítéseiről ír, amikor is az Kölnben a demokráciára történő átnevelés feladatát vállalta fel.¹ Ezzel is emlékeztet mindannyiunkát újból arra a tényre, hogy nem minden fajta nevelés szolgált a történelem során a béke és demokrácia ügyét.

A tanulmányoknak egy másik csoportja a nemzetközi együttműködés kérdésére fordítja a figyelmet. Az együttműködés lehet sikeres, mint ahogyan Ruckick elemzéséből kitűnik, aki a szocialista országok történészei és módszertanosaik közötti együttműködést elemzi a történelemtanítás területén, de lehet sikertelen is, mint ahogyan az a Thomas által ismertetett esetről ki-
tűnik, vagy éppen egyik sem, amint azt Halász és Lukács az IEA magyarországi

hatásáról írott elemzéséből megtudhatjuk. E csoportból néhányan a nemzetközi szervezetekre fordítanak figyelmet (például Gundem, Zerkó és Grabowski, Hellwig és Heuchert). Mások a nemzetközi együttműködésből származó különbségek és azonosságok felderítésén fáradoznak (Uhlig), és elemzik azokat az eseteket, amelyekben az ilyen nemzetközi kooperáció nyújtott támaszt és segítséget gyermekeknek háborús időszakban (Sola tanulmánya például a spanyol polgárháború időszakáról). Hallhatunk tanulmányt a pedagógiai gondolkodás és szaktudás nemzetközi cseréjéről is (Dnyeprov), valamint egy gondolkodónak a másokra gyakorolt hatásáról (Hager). Érdekes vizsgálat az, amely azt vizsgálja, hogy a kívülről érkező hatások hogyan vezettek az állami oktatási rendszerek kialakulásához (Betts, Miller), a tantervek kifejlesztéséhez (Norris, Horváth) és új iskolai formák, iskoláztatási rendszerek bevezetéséhez (Luth, Kövér, Hakaste, Reshef).

Günther dolgozatában rámutat arra, hogy a népek között a nevelési-oktatási, valamint a szélesebb értelemben vett kulturális érintkezés nagyon régi jelenség. A nagy Hettita Birodalom archív anyagainak nemrégiben történt feltárása — amelyet a mai Törökország területén lévő Boghaz Köy külügyminisztériuma titkos anyagának tekinthetünk — megerősíti és alátámasztja Trójának, a híres nagy városnak i. e. 13. sz.-i bukását, amelyről a későbbi korok utazóinak történeteiből tudunk, illetve egy több száz évvel későbbben élt, Homérosz néven ismert író tollából ismerünk. Homérosz munkái — egészen a közelmúltig — az európai középiskolai tantervek fundamentális részét jelentették. A kapcsolatokat és összefüggéseket a végtelenségig sorolhatnánk. Platón összehasonlította a spártai és athéni nevelést; a középkori kulturális eszmecsere, amely az orvostudomány, a művészetek, az irodalom, az építészet, a kerámia és a textilművészet területeit érintette, két nagy ideológiai tömb között ment végbe: a keresztyén és az iszlám világ között. Mégis, történelem-könyveink még mindig a háborúk, hódítások és hatalmi praktikák történelmi kapcsolatait tárgyalják. Ezt annak ellenére teszik, hogy a múltról szerzett töredékes képünkben — még ha jelentőségétől megfosztva is — állandóan jelen vannak a kulturális, a nevelési-oktatási és a technikai-technológiai változás tényei és hatásai. Ezek minden korban aktív történelmi tényezőkként szerepeltek, még akkor is, ha az utókor értékelésében túlságosan is alulreprezentáltak jelennek meg. A ma körültekintő vizsgálódása során talán megengedtetik a keserű észrevétel: "plus ça change!".

Ebben a kontextusban keresi Günther a választ arra, hogy milyen mozgatók állnak a nevelésügy nemzetközi kapcsolatai mögött, hiszen naiv dolog lenne feltételezni, hogy a kérdéses hatások mindig is jóindulatúak és jószándékúak

voltak, az emberiség boldogulása érdekében születtek meg, mint ahogyan azt Koskinen és Mangan tanulmánya sugallja. Nyilvánvalóan nagyon fontos látnunk a hatások mögött azokat az értékeket és háttér-feltételezéseket, amelyek az adott kezdeményezéseket motiválták, valamint azokat a mozgató erőket és befolyásrendszereket, amelyek a sikeres megvalósításhoz elengedhetetlenek voltak. Ez utóbbiak lehetnek gazdasági, társadalmi, a társadalmi rendszer egészével, a nemzeti intellektus természetével, illetve a történelmi és kulturális elhelyezkedéssel összefüggő tényezők.

Mindig is kicsit paradoxnak tűnt nekem, hogy a nevelésügy nemzetközi kapcsolatteremtése iránti legjelentősebb kezdeményezések a nemzeti nevelési rendszerek kialakulásával egyidőben, vagy legalábbis ugyanabban a században mentek végbe. E rendszerek olyan szellemben fogantak, amelynek értelmében a nemzeti nevelésügynek kellett biztosítania az alapot a nemzeti szolidaritás és egység össze- és kikovácsolásához, és amelyben mindenféle etnikai, illetve nemzetközi identitást egyetlen nemzeti homogenitásba gyúrhatnak egyggyé. Az összehasonlító neveléstudomány a korabeli nevelési nemzetköziség egyik legfőbb előfutárának tartotta mindig is Marc Antoine Jullien de Paris-t (1775—1848), aki a "Esquisses et Vues preliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparee" (1817) című munkájában már javasolja egy, a nemzetközi nevelés kérdéseiben felelős speciális bizottság létrehozását, egy többnyelvű folyóirat kiadását és egy tanárképző főiskola létrehozását Svájcban.

Más nemzetek fiai is sokat tettek annak érdekében, hogy a népeket és nemzeteket elválasztó tereken és kultúrákon átjárás alakulhasson ki; Victor Cousins (1792—1867) Franciaországból, Kruse és Thiersch Németországból, Harace Mann és Henry Barnard az Egyesült Államokból, Matthew Arnold, majd később Michael Sadler Nagy-Britanniából (Higginson tanulmánya éppen ezt, tehát Sadlernek a "világpolgár" nevelése iránti elkötelezettségét emeli ki újból), Lev Tolsztoj és K. Usinszkij Oroszországból és még sokan mások más országokból indították el elképzeléseiket.

Mindezek ugyanakkor, azt is kutatták és keresték, hogyan lehet mások pedagógiai tapasztalataiból és elképzeléseiből tudást kovácsolni és ennek fontosságát hogyan lehet elfogadottá tenni. Néhány esetben azonban a motiváció önző természetű is lehetett: mások elképzeléseinek az átvételével helyzeti előnyökhöz is lehet jutni, lehet a mások hibáiból tanulni, az ipari versenyképességet lehet erősíteni és a politikai ellenállás élet el lehet venni. A nevelési elgondolások motivációi tehát nem mindig közvetlenül pozitívak; az eredmény azonban minden esetben elkerülhetetlenül egy magasabb

szintű tudás és megnövekedett tudatosság — ezek viszont alapkövek a nevelésügy nemzetközi kapcsolatainak a továbbépítésénél.

Így tehát gondolkodó-pedagógusok egyéni erőfeszítéseinek, sokszor veszélyes próbálkozásainak eredményeként jöttek létre a szervezettesített formák: először nemzeti szinteken, azáltal, hogy nevelési múzeumokat, hivatalokat és dokumentációs központokat hoztak létre. Ezek sokszor a nagy kiállításokból származtak — így például az 1851-es londoni kiállítás eredménye volt a South Kensington Museum létrehozása 1857-ben. Ugyanekkor Kanadában és Horace Mann hatásának köszönhetően az Egyesült Államokban nevelési központokat hoztak létre, hogy összegyűjtsék a releváns információkat és dokumentumokat a pedagógiai tudás terjesztésének és cseréjének előmozdítása érdekében. 1868-ban, nagymértékben Mann és Barnard hatásának köszönhetően, megalakult az Oktatásügyi Hivatal Washingtonban, a Belügyi Minisztérium egyik osztályaként. Ezt követően, 1870 és 1880 között különböző gyűjteményeket és központokat alapítottak világszerte, amelyek meglehetősen különböző hatásfokkal és élet-tartammal rendelkeztek. Szentpétervárott (1871), Rómában, Budapesten, Bécsben, Berlinben, Lipcsében, Donauwörthben és Amsterdamban (1876), Párizsban (1879), Brüsszelben (1810) és 1878-ban Zürichben (a Pestalozzi Múzeum /Pestalozzianum/ megalakításával) jöttek létre az említett központok, amelyek részben a Párizsi (1867), a Bécsi (1873) és a Philadelphiai (1878) Világkiállítás eredményei-következményei voltak (l. Wacjman tanulmányát). A Berlinben 1915-ben megalakult Zentralinstitut für Erziehung und Bildung talán a nemzeti központok létesítésének speciális folyamatában az utolsó mozzanatként értékelhető, hiszen ezután, a háború utáni időszakban, a nemzetközi központok kifejlődésének lehetünk tanúi.

Ebben az időszakban az első nemzetköziség iránti erőfeszítéseket a tanárok nemzetközi társaságának létrehozására tették, amelynek eredményeként jött létre 1905-ben az International Bureau of Teacher's Federations. Simon és van Daele tanulmánya rávilágít e korai kezdeményezésekre és a békére nevelés szoros kapcsolatára. Ádão tanulmánya ugyanakkor a huszadik század eleji, maguktól a tanároktól kiinduló nemzetközi kapcsolatok és hálózatok kiépítésére irányuló erőfeszítéseket elemzi.

Ebben az időben is voltak már kísérletek nemzetközi nevelési központok létrehozására, mint ahogyan azt a következő tény is szemlélteti: 1914. szeptember 7—12. között hívta össze a Holland Művelődési Minisztérium a művelődési miniszterek nemzetközi konferenciáját egy nemzetközi nevelési hivatal megalapításának konkrét céljából. Sajnos, a skizofrén emberi psyché hódító dimenziója ekkor újból uralomra jutott, és a fent említett kezdeményezések

hátterbe szorultak az első világháború befejezéséig. Hu Chang Ize tanulmányában Kínának a Népszövetség Nevelési Missziójával kapcsolatos szerepét tárgyalja és elemzi. 1921. szeptember 21-én határozott a Népszövetség a Szellemi Együttműködés Nemzetközi Intézetének megalakításáról. Ez az elképzelés tényleges megvalósulást Eduard Claparède kezdeményezésére, a Jean Jacques Rousseau Intézet segítségével nyert 1925-ben a Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal formájában. Ez a szervezet Jean Piaget és Pedro Rossello irányítása alatt indult meg.

Az ebben az időben megalakult szervezetek egyike volt a Nemzetközi Munkaügyi Hivatal. Az első világháború utáni időszakot a nemzetközi idealizmus jellemezte, amely a nemzetközi kapcsolatok fontosságát oly sok más területen is hirdette. 1919-ben például, majdnem harminc évvel a nagyon hasonló oktatásügyi fejlemények előtt, a világ legelső "Nemzetközi Kapcsolatok Tanszéke" alakult meg Walesben az Aberystwyth egyetemen. A tanszék első vezetője Alfred Zimmern volt, kiváló klasszisú tudós, aki később Oxfordban a nemzetközi kapcsolatok Montague Burton Tanszékét vezette. 1924-ben pedig a London School of Economics létesített egy nemzetközi kapcsolatok tanszékét. Egy évvel korábban a University of Columbia hozta létre az International Institute of Teachers College nevű intézetet, amelynek keretében 1922. augusztus 10-én Elizabeth Farrow vezetésével tanárok egy csoportja megalapította a Kiváló Gyermekek Tanácsát (l. erről részletesebben Heuchert tanulmányát). A rákövetkező évben megalakult az Oktatásügyi Szervezetek Világ Szövetsége, amelyet 1926-ban követett a Tanárok Szervezeteinek Világ Szövetsége (IFTA), valamint a Tanárok Nemzetközi Szakszervezeti Titkársága (ITST) (erről l. részletesebben Simon és van Daele tanulmányát).

Minden bizonnyal a második világháború traumája készítette a nevelésügyi szakembereket éppúgy, mint a politikusokat arra a felismerésre, hogy végső soron övék a felelősség az emberi faj egységének és egymásrautaltságának, valamint az emberi jogok és a nemzetközi béke fenntartásának ügyében. 1946-ban nevelés- és oktatásügyi szakemberek egy csoportjának készítésére, akik között voltak brit honfitársaim is, megalakult az Egyesült Nemzetek Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO). 1947-ben a Londoni Egyetem Pedagógiai Intézetében megalakították az első Összehasonlító Pedagógiai Tanszékét. Ezek a lépések példamutatóak voltak, amelyeket számos nemzetközi és regionális szervezet követett: az OEEC 1948-ban, az Európa Tanács 1949-ben, az UNESCO Intézet 1953-ban, a Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete 1961-ben, valamint sok más szervezet, amelyek közül számosnak munkatársa lehettem az elmúlt évek során. Természetesen sok szervezet működésének

csak későbbi fázisában került kapcsolatba az oktatás- és nevelésüggyel: így például különös megelégedést jelentett számomra, amikor mintegy 10 esztendővel ezelőtt a Világbank elkezdett támogatást nyújtani ezen a területen is.

Más, jöllehet sokkal szerényebb, de hasonlóképpen fontos szinteken jelenik meg a nemzetközi kapcsolatok iránti növekvő elkötelezettség államok, intézetek és szervezetek részéről. Ilyenek az APSRO iskolák, a Nemzetközileg Orientált Iskolák Konferenciája, a kétoldali államközi kulturális egyezmények, amelyek gyakran nagyon különböző politikai berendezkedésű államok között működnek. Éppen ilyen államközi kulturális egyezmények keretében nyílt alkalmam a közelmúltban a Szovjetunióba, az NDK-ba és jelen utammal Magyarországra látogatni.

Tisztelt Kollégák! 1948. december 10-én az emberiség egy nagy lépést tett az emberi jogok és a nemzetközi kapcsolatok fejlesztésében, amikor kiálította az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát. Ebben az ünnepélyes dokumentumban olvashatjuk a következőket:

"Mindenkinek joga van az oktatáshoz... Az oktatásnak az emberi személyiség teljes fejlesztését kell célba vennie, az emberi jogok és az alapvető szabadságjogok tiszteletének erősítése mellett. Minden nép, faj, és vallási csoport közötti megértést, türelmet és barátságot kell előmozdítania és az ENSZ békefenntartó tevékenységét kell elmélyítenie."

Hogy a gyakorlatban milyen távol vagyunk még ettől az ideáltól, az nyilvánvalóvá válik bármely alkalmi látogató számára is, aki az indiai szubkontinensre, vagy a legtöbb afrikai területre, vagy bármerre másfelé látogat. Igazából, "ritka ünnepélyes" beszámolót ad a Nemzetközi Fejlesztés Független Komissziójának, vagy akár a Brant Bizottságnak a jelentése "közös krízisünkről", arról, hogy mennyire sikertelen végül is az emberek közötti együttes munka, tanulás, de leginkább annak megtanulása, hogy javainkat hogyan osszuk meg embertársainkkal. Ezekért a hibákért pedig közösen kell viselnünk a felelősséget. Ennek felismerése munkánk egyik fontos szempontja kell hogy legyen itt Pécsen is, amelyet nem szabad szem elől tévesztenünk.

Sokkal optimistább kicsengésű tény az, hogy 1975. augusztus 1-én harmincöt ország kötelezte el magát az úgynevezett "Helsinki Szerződésben", amelyet a közelmúltban továbbfejlesztettek és újból elfogadtak. A továbbfejlesztés éppen a nemzetközi jellegű kapcsolatok erősítésének az irányába történt, amelybe az oktatási és tudományos együttműködés, az oktatás és tudományos kutatás kiszélesítése, a kapcsolatok javítása, a diákok, tanárok és kutatók szélesebb körű együttműködésének lehetősége tartozik bele. Egy ilyen időszakban, amikor a kormányok között ilyen haladó jellegű egyezmények születnek és

a nevelésügyi hivatásnak olyan elkötelezett céljai valósulhatnak meg, amelyek szerint az emberiség közös fejlődését racionális eszközökkel, nem pedig propagandával és hatalmi szóval kell előmozdítani, komoly esélyünk van egy sikeresebb jövőre; kíváltképp, ha a pedagógusok és a szélesebb értelemben vett nevelésügyi szakemberek meglátásainak és jelentéseinek súlya van. Ezért tehát, a mi feladatunk itt Pécsen nem lehet csupán az, hogy illedelmesen meghallgassuk egymást, vitatkozzunk és baráti, kollégiais beszélgetésekben vegyünk részt, bármennyire is fontosak ezek magukban véve is. És semmiképpen sem lehet a feladatunk csupán az, hogy előadásainkat felolvassuk és szépen távozzunk. Az igazi feladatunk az, hogy aktívan előmozdítsuk a közös megértés ügyét — sokszor az egyet-nem-értés árán is, hogy türelmet és barátságot kovácsoljunk a nevelésügy és az emberi próbatétel tartós kapcsolatainak a létrehozása árán. Tegyük lehetővé a közös kutatást és írást, a cseréket, amelyek eredményeként a jövő generációi békében fognak gyarapodni.

Kollégáink joggal kérdezik majd meg, hogy milyen új feladatokat tűztünk ki célul, miféle diák- és tanárcserék vannak kilátásban, miféle új együttműködési szerződések vannak kialakulóban és milyen új kezdeményezések fogantak meg ezen a konferencián. Bizonyára az iránt is érdeklődnek majd, hogy tettünk-e erőfeszítéseket fejlődő országokbeli kollégáknak a közös munkába történő bevonására, és hogy a jövőben mely nemzetközi szervezetekkel fogunk együttműködési viszonyban állni. A szakmabeli értelmiségiek nemes elkötelezettsége adja meg a választ ezekre a kérdésekre: munkánk során olyan közös célok megvalósításáért küzdünk, amelyek túllépnek és túlmutatnak különbségeinken és ezáltal megerősítik felelősségünket. Miként azt Günther is megfogalmazza: "korunk pedagógiai hivatása mindannyiunktól azt követeli meg, hogy az alapvető emberi jogokért és szabadságjogokért, az igazságért és a békéért dolgozzunk és harcoljunk".

Fordította: Komlósi László

ÉPÍTÉSZET ÉS NEVELÉS

Nemzetközi szimpózium, Pécs

1987. november 12—14.

A címben szereplő két terület összekapcsolódását, építészek, designerek, pedagógusok és népművelők együttműködésének elősegítését tűzte ki célul az Építési és Városfejlesztési Minisztérium (ÉVM) fővédnökségével szervezett konferencia, amelyet a pécsi Nevelési Központban rendeztek az elmúlt év őszén. Az eszmecsere ezúttal nem merült ki a vizuális nevelés mostoha sorsának érzékeltetésében: utópisztikus javaslatok és elvi deklarációk helyett megvalósult és folyamatban lévő pedagógiai programok, közművelődési akciók és eredményességüket vizsgáló kutatások eredményeit láthattuk a rendezvényt kísérő módszertani kiállításon. Az ÉVM hat évvel ezelőtt indult pedagógiai célprogramjáról, az építészeknek a környezetkultúra fejlesztésében betöltött szerepéről beszélt Jantner Antal miniszterhelyettes, amikor a szimpóziumot megnyitó előadásában áttekintette az építészet helyét a vizuális nevelésben — az óvodától a felsőoktatásig. A rajz, a technika és a környezetkultúra tantárgyak, s az iskola egyéb nevelési színterei: szakkörök, klubok, napközi otthoni foglalkozások részére készülnek a gyakorlatban is kipróbált ajánlások, amelyeket a tervezés és építés, tárgyformálás és környezetesztétika szakemberei gyakorló pedagógusokkal együtt munkáltak ki az ÉVM megbízásából.* Környezetkultúránk fejlesztéséért ez a célprogram — amelyben építészettörténeti és néprajzi ismeretterjesztő leírások, diásorok és filmek is készülnek — sokat tehet, de igazán hatékony csak akkor lesz, ha eredményei részévé válnak az esztétikai nevelés gyakorlatának. Erre nagyobb az esély, ha a meglévő időkeretekbe, tanár-struktúrába illeszkedve születnek az új elképzelések, mint például a technika tantárgy alsó tagozatos alternatívája, vagy a számos órán felhasználható, jó minőségű képanyagot nyújtó, a környezetkultúra egy-egy problémáját körüljáró faliújság-sorozat, a SULI-TÉKA. Az ÉVM pedagógiai célprogramját a Művelődési Minisztériummal való egyre szorosabb együttműködésben kívánja megvalósítani — ezért érdeklődik a most induló "vizuális nevelési referencia-iskolaprogram" iránt, amely komplex környezet-

*A pedagógiai programokról, melyeket az ÉVM Építészeti és Műemléki Főosztályának főmérnöke, Sebestyén Ágnes koordinál, részletes kutatási jelentések készültek, ezek kiadványsorozattá szerkesztése folyamatban van.

átalakító akciók végrehajtására és újszerű vizuális nevelési modellek kidolgozására vállalkozik. Ebben a kutatásban a környezetformálás szakembereinek segítségével nélkülözhetetlen – s a színvonalas építészeti és tárgykultúra közvetlenül befolyásolhatja az iskola arculatát és nevelő munkáját.

A szimpóziumon, amely már a második volt e témakörben, tíz külföldi ország szakemberei is részt vettek. Ez a rövid összefoglaló az ő előadásukból kirajzolódó nemzetközi esztétikai nevelési irányzatokat tekinti át. A svéd művészetpedagógia teljes spektrumát megismerhettük az óvodától a pedagógusképzésig. Valamennyi szinten, a képzőművészettel közel azonos arányban szerepelnek a design, az építészet és a környezettervezés alapismeretei, technikái. Fontos téma a nemzeti örökség megismerése és megőrzése. Mats Ahlund és Gull-Marie Rosén, az Umeai Egyetem Vizuális Nevelési Tanszékének tanárai egy érdekes akcióról számoltak be. A tanárképzés és -továbbképzés részeként minden évben megvalósítanak egy környezetkultúrával kapcsolatos programot. Két évvel ezelőtt egy elhagyatott, romos múlt századi ipari városkát mentettek meg a feledéstől, több száz kilométerre lakóhelyüktől. Országjárás közben, véletlenül bukkantak rá, és elhatározták, hogy az első skanzen hazájának hagyományaihoz méltó szabadtéri múzeummá alakítva átadják a környék lakóinak. Az egész tanév során folyt az adatgyűjtés és felkészülés a leletmentő munkára, s a nyári gyakorlaton a romvároska legépebb házában megszületett a múzeum, s megnézhetővé tették a legérdekesebb ipari műemlékeket: a kétszáz éves öntödét, műhelyeket és a munkáslakásokat is.

Ewa Romare, a Nemzetközi Vizuális Nevelési Társaság (INSEA) svéd szervezetének főtitkára, a rajz szakos tanítóképzés problémáit ismertette. Bemutatta, hogyan ábrázol egy leendő tanító, akire a talán legérzékenyebb, legszívesebben rajzoló 6-9 éves korosztály vizuális nevelését bízzák. Az első, a főiskolán született ház-rajzokat a hallgatóság ügyetlen kisiskolások művének tartotta. A művésztelepen végzett intenzív kísérletező munka, a korszerű műformák és médiumok megismerése mellett valamennyi tanító egy évig intenzíven foglalkozik a vizuális és környezetkultúra problémáival is. Már a rövid training hatása is jól lemérhető: az alaposan megfigyelt, lefotózott, vázlatokon megörökített stockholmi óvárosról gazdag, esztétikus alkotásokat készítettek a nemrég még képi analfabétának számító pedagógusjelöltek.

Az eskilstunai gyermekművészeti központ több tízezres gyűjteményéből választott alkotások a környezetvédelem mint téma sokoldalú megközelítését mutatják. Nemcsak a svéd táj, de az egész világ természeti környezetének megővására figyelmeztet improvizatív színjátékaival, megrázó dokumentumfilmjeivel a Világfa (Globeträdet) Alapítvány, amelynek vezetője, Kaisa Dahlström

1984-ben járt először Magyarországon. Most filmművész munkatársuk mutatta be a trópusi őserdők megmentésére indított nemzetközi mozgalmukat, ahol a művészetpedagógia eszközeivel vált igazán hatásossá a politikai program. A dán környezetet megőrző és bemutató művészi ábrázolásokkal a magyar származású szobrászművész-tanár, Sándor Perjesi kiállítási anyagában ismerkedhettünk meg. A művész együttműködés reményében jött a szimpóziumra, s Pécsen pedagógiai és iparművészeti terveihez egyaránt partnert talált.

Az esztétikai nevelés akkor válik a tanulók életének fontos részévé, ha olyan problémákat vet fel, amelyek valóban foglalkoztatják a fiatalokat, s rögtön kifejezési módokat, együttgondolkodási lehetőségeket is kínál. A nyugatnémet művészetpedagógiát hagyományosan az elkötelezettség, a társadalmi problémák iránti érzékenység jellemzi. Szülők magánkezdeményezése hozta létre a mostanra több tízezer müncheni gyerek szabadidős művészeti programját szervező "Pedagógiai Akció"-t, amely egyszerre tudományos intézet és közművelődési műhely, tanár- és továbbképző fórum, mindig megújuló játszótér, a progresszív művészetpedagógia nemzetközi találkozóhelye és jellegzetesen német társadalomnevelő vállalkozás. Vezetője, Wolfgang Zacharias feleségével és munkatársával, a játékpedagógus Karla Zachariassal együtt egy interdiszciplináris pedagógiai akciót mutatott be: a "Mini-München" programot. Egy elhagyatott raktárpépületben összesen két és fél ezer gyerek és húsz művész-tanár létrehozott és működtetett egy várost — műhelyekkel és szórakozóhelyekkel, polgármesterrel és adóhivatallal, múzeummal és szabadegyetemnek beillő iskolával, ahol az igazi Münchenből meghívott tudósok, politikusok és üzletemberek felváltva tartották előadásait. A "játékváros" és környéke megtervezése, felépítése és működtetése hat hétig nyújtott változatos és életszerű "környezetalakító programot" naponta 5-600 gyereknek — akik, elsajátítva a demokrácia lehetőségeit és technikáit, 1988-ra újra kiköveteltek maguknak egy ilyen, kulturális-politikai játékot. Ezúttal a jövő városát építik fel és működtetik majd, ahová magyar "követeket" is várnak — köztük a kecskeméti Szórakoténusz Játékműhely munkatársát, aki a nemezelés ősi technikáját viszi el a müncheni játék-jövőbe.

A finn csoport a Helsinki Egyetem Vizuális Nevelési Intézetét képviselte egy gyönyörű kiállítási anyaggal, amely az építészet és tárgykultúra továbbörökítését mutatta be az oktatási intézmények valamennyi típusában. A vizuális alkotás és befogadás együtteséről itt egyértelműen az előbbi a vezető szerep. Marjo Räsänen, a csoport vezetője és az intézettel együttműködő gyakorló tanárok bemutatták az egész országot behálózó művészeti iskola-hálózatot, ahol a tehetséggondozáson túl hétköznapi képességfejlesztő munka folyik.

A heti három délutánt igénybe vevő, s legalább két médiumba bevezető kurzusokra ugyanis egyáltalán nem csak a tehetséges, jövődő pályájukra készülő diákok járnak. A kézművesség és a népművészetek itt is, akárcsak Japánban, beépültek a mindennapi kultúrába, részei az életnek, akárcsak a sport. A műelemzés is legtöbbször alkotás útján történik. Izgalmas fotósorozatokot láthattunk például, amelyekben egy-egy épület szerkezetéről és hangulatáról, stílusáról és sorsáról "szólnak" a tizenéves alkotók.

Az építészképzésről a lengyel, angol és finn egyetemek munkatársait hallhattuk. Nagy sikert aratott Osmoo Lappo-nak, a helsinki építészkar dékánjának képes beszámolója a felvételi tételekről. Ebben az országban — akárcsak számos más helyén a környezetkultúrájára igényes világnak — számos egyetemen és főiskolán fontos felvételi tantárgy a rajz. A feladatok azonban a leendő szakterülethez igazodnak, s nem feltétlenül igénylik az olyan "akadémikus készségeket", mint egy portré vagy csendélet precízen árnyékolt, klaszszikus megoldása.

A magyar beszámolókból megtudhattuk, milyen problémákkal küzd iskolaépítésetünk — a hely, ahol építészet és nevelés a legközvetlenebbül találkozhat. Szociológus, pszichológus, ergonómus és közgazdász cserélhetett itt eszmét a felhasználóval, s egy-egy épület bemutatását gyakran heves vita követte. A vizuális nevelés néhány fontos hazai műhelye a környezetkultúra tanításához kapcsolódó programokat vonultatott fel. Különösen jó áttekintést kaptunk a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karán folyó vizuális nevelésről, az ott folyó kutatásokról a tanárképzésen át a posztgraduális képzésig. A sajátos arculatú művészeti-pedagógiai műhelyt s a vendéglátó város művészetét egyaránt reprezentáló beszámolók sora s a szimpóziumot záró kirándulás nevelési és közművelődési modellek sorát vonultatta fel, s egyben a műemlékvédelem és városrendezés, aktuális és megőrzendő építészeti stílusok példáit kínálta.

A dialógus, amely az építészet és pedagógusok között Pécsen elindult, úgy tűnik, nem ért véget a szimpóziummal. 1988 februárjában Nieder Iván, a XIII. kerületi Tanács főépítésze kezdeményezésére a szimpózium titkárai, Gáborján Péter és Kárpáti Andrea újrarendezték a nemzetközi kiállítást, amely egy, a vizuális és technikai nevelés jövőjéről és a környezetkultúra iskolai esélyeiről szóló, indulatos vitát s remélhetőleg számos újabb munkakapcsolatot kezdeményező ankétal nyílt meg a budapesti Berzsenyi Gimnáziumban. Áprilisban Debrecenben, az ősszel Zalaegerszegen állítják ki a külföldi anyagot, míg a hazai műhelyek alternatív környezet-pedagógiai programjai Stockholmban, az INSEA Európai Regionális Kongresszuson lesznek láthatók.

A GLOBÁLIS NEVELÉST SEGÍTŐ NEMZETKÖZI INFORMÁCIÓS HÁLÓZAT
(INGE) MEGALKULÁSÁRÓL

"Globális nevelés" — ez a címszó (egyelőre?) hiányzik a négykötetes Pedagógiai Lexikonunkból, s ez talán nem is a legjobb magyarítása az angol "global education" vagy "international education" kifejezéseknek. A "global education" címszó ugyanakkor a nyugati országok nevelésügyében kulcsszavá vált a nyocvanas évek derekára. Egyre erősödött ugyanis a felismerés, főleg a legnagyobb kutatási potenciállal rendelkező USA-ban, hogy a sikeresebb nemzetközi politikai, gazdasági és kulturális kapcsolatok érdekében bizonyos értelemben "világpolgárokat" kell nevelni. Olyanokat, akik nem döbbennek meg azon, hogy valaki nem az ő nyelvüket beszéli, akiknek, ha egy németet meglátnak, nem a militarizmus jut eszükbe, vagy akik tiszteletben tartják a kultúrák közötti normák eltérő voltát. A merev, normatív kultúraszemlélet ellensúlyozása egy relativisztikusabb világszemlélettel, több főnév és korrekt információ, kevesebb minősítés és melléknév a tananyagokban — ez jelenthet előrelépést a nemzetek közötti jobb emberi, gazdasági és politikai kapcsolatok terén. Magától értetődő így, hogy ma Magyarországon miért is van égetően nagy szükség a globális szemléletre. Nyilvánvalóan nem lehet már ma sem az eddigi merev történelem- és társadalomszemlélettel Európában élni egy olyan nemzetnek, amely olyannyira függ külkapcsolatai sikerességétől, mint Magyarország. Nem köthet könnyen üzletet az olyan külkereskedő, akinek a kizsákmányoló kapitalistákról szóló általános iskolai olvasmányok határozzák meg világképét, s még nehezebb megmagyarázni a gyerekeknek azt, ha a televízióban miniszterelnökünket látja bankárokkal tárgyalni, és épp a világnézet olvasókönyv Rockefellert pocskondiázó részletéből pillant fel. A globális nevelés abból a politikai felismerésből ered — nyugaton és keleten egyaránt —, hogy a világ politikai megosztottsága tény és nem ideiglenes állapot. Ennek a nyugati oldalon való belátása javítja a mi esélyeinket is arra, hogy kevesebb dezinformáció verhet gyökeret az ottani gyerekek fejében a mi országainkról.

A tolerancia, a másik tiszteletben tartása és megérteni próbálása, a nemzetközi empátia a globális nevelés sarokköve. E cél eléréséhez persze kultúránként mások az eszközök, miként a globális problémák is más és más módon jelentkeznek minden országban. Míg az Egyesült Államokban, elsősorban az emberi jogok, a nyelvi és etnikai sokszínűség, a fejlődő világ problémái ke-

rülnek előtérbe, addig, érthető okokból, Európában elsődlegesen a kelet-nyugati kapcsolatok, a béke kérdése, a környezetvédelem, a soknemzetiségű világ adják a globális nevelés témáit. Itt természetesen nem egyik vagy másik terület kizárólagosságáról, inkább a problémák némelyikének a tananyagokban való gyakoriságáról van szó.

Természetesen felmerülő probléma, hogy szükséges-e új tantárgy a globális neveléshez. A szakemberek véleménye egyöntetű abban, hogy nem szükséges, sőt, talán káros is lenne új tantárgyként bárhol is bevezetni a "globális problémák" tárgyalását. Sorsa valószínűleg a sok helyen és egyformán hatástalanul folyó állampolgári ismeretek (civics education) tárgyéhoz lenne hasonlatos. A globális problémák szétágazó, interdiszciplináris jellege, a közvetlen napi eseményekkel való igen szoros kapcsolata inkább tanterven kívüli, extracurriculáris tevékenységeket, vagy pedig az érvényes tanterven belüli tárgyak (társadalomtudományok, fizika, kémia, földrajz) keretében egyes blokkok elkülönítését feltételezi.

A nemzeti érdekszférák tárgyalásán túl az emberiség egészét érintő problémákat a nevelés folyamatába beépítő elv népszerűsítésére és terjesztésére alakult meg 1985-ben a INGE (Transatlantic Network for Global Education), amely azóta INGE-re változtatta nevét (International Network for Global Education). Az INGE kb. 15 ország kutatóit, intézeteit tömöríti egy olyan laza szervezetbe, amely nem rendelkezik önálló bürokráciával, feladata az érdeklődő kutatók, tanárok, oktatáspolitikusok nemzetközi tájékozódásának és kapcsolatteremtésének segítése. A hálózat évente tart konferenciát, ahol a résztvevők beszámolnak eredményeikről, problémáikról, arról, hogy mit tudnak felajánlani és mihez kérnek szakmai segítséget. Az eddigi konferenciák közül az első Nyugat-Berlinben volt, ahol megalakult a szervezet, a második New Yorkban, ahol a globális problémák teoretikus kérdéseiről egyeztettük véleményeinket, majd az 1987-es Magyarországon, a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kara szervezésében már konkrét nemzetközi együttműködések kiépítését célozta. A konferenciák között négy területi illetőségű titkárság felelős az adatszolgáltatásért, illetve kapcsolatok fejlesztéséért. Észak-Amerikában a Global Perspectives in Education, Inc., New York-i, Európában a Centre for International Studies angliai, az Europäische Akademie Berlin nyugat-berlini székhellyel működő titkárságok. Magyar résztvevői az alakulástól kezdve voltak a konferenciáknak, s ennek eredményeként alakult meg a kelet-európai titkárság Magyarországon, az OPI Iskolakutatási Tudományos Osztályán.

A konkrét tevékenységet illetően az 1986-os New York-i konferencia a következő témaköröket ajánlotta a globális nevelés fő területeinek: békére nevelés; kelet-nyugati kapcsolatok; észak—dél (fejlett—fejldő országok) kapcsolata; emberi jogok; környezetvédelem; a kultúrák közötti megértés, az érték- és normarendszerek különbségei.

Mivel Magyarországon a globális nevelésnek nincs semmilyen bázisa, bár nem előzmények nélküli, szükségesnek látszik az ilyen témával foglalkozó kutatók, tanárok egyéb szakemberek és intézmények felkutatása és számbavétele. Ez nagyban segítené az információ és szakembercseré hatékonyságát. Nemzetközi kutatásokra, iskolák közötti együttműködésre, csereprogramokra, nemzetközi továbbképző szemináriumokra igen nagy az igény a nyugati országokban. Az intézmények megkeresései azonban a bürokrácia útvesztőiben csak véletlenszerűen jutnak el a címzettekhez.

Az INGE tehát nem újabb szervezet kíván lenni, hanem amolyan pedagógiai "házasságközvetítő", amely a "párt keresők" segítségére kíván lenni. A hálózat csak a lehetséges partner, vagy az adott országban érdekelt kolléga címét adja meg, a programok technikai részleteivel nem foglalkozik (tanácsot természetesen szívesen ad).

Az eddigiekben sikeresen működünk közre magyar diákok és tanárok környezetvédelmi táborban való részvételében Hollandiában, kialakult egy kanadai—magyar diákcseré kapcsolat, de terveink között szerepel egy háromoldalú (angol—holland—magyar) kutatás és iskolai kísérlet beindítása a jövő évben. Elindult egy kanadai globális program hazai adaptációjának előkészítése is, de ettől függetlenül az OPI-ban egy másik kutatás is elkezdődik a globális kérdések oktathatóságával kapcsolatosan. Szeretnénk a közeljövőben minél több olyan kollégával felvenni a kapcsolatot, aki érdeklődik a téma iránt és esetleg segítséget várna munkájához az INGE-en keresztül.

(Az érdeklődőknek további felvilágosítással szolgál az INGE kelet-európai titkára: Horváth Attila, OPI Iskolakutatási Tudományos Osztály, Budapest, Könyves K. krt. 48—52. 1087.)

EGYÜTTMŰKÖDÉS A HARMADIK ÉS NEGYEDIK OSZTÁLYOS GYEREKEK KÖZÖTT AUSZTRIÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON*

Az együttműködés a proszociális viselkedésnek csak egy aspektusa. A proszociális viselkedés olyan cselekedetekre vonatkozik, amelyek során az egyén egy másiknak vagy több embernek segítséget nyújt, anélkül, hogy a cselekvő a tettért jutalmat várna el. Az ilyen cselekvéssel gyakran lemondás és kockázat jár együtt. Olyan aktivitások tartoznak ide, amelyek a társadalmi igazságtalanságok, az egyenlőtlenség és a brutalitás csökkentésével a közös jólétet szolgálják. A proszociális viselkedések vizsgálata néhány év óta került a kutatás homlokterébe, ezért hiányos az a teória, amelyik a különböző eredményeket integrálná, összefoglalná. A szocializációt átfogó teória kialakításához hasznosnak ígérkezik az adatgyűjtés több kultúra nevelési és szocializációs technikáiról. E vizsgálatnak is ez a fő célja.

A címben jelzett két országra tekintő összehasonlítás azért is érdekes, mert a mostani Ausztria (köztársaság) és a mostani Magyarország (népköztársaság) közös kulturális múlttal rendelkeznek, jelenleg pedig két egymástól eltérő társadalmi rendszert képviselnek.

Szembetűnő különbség az is, hogy Ausztriában az általános iskola négy évig, Magyarországon pedig nyolc évig tart.

Az osztrák alapiskola tanterve keretjellegű, amelyben általános módszertani elveket és tantárgyakat rögzítenek. A keret-tanterv módszertani szabadságot biztosít, ami azt jelenti, hogy a tanárnak döntési szabadsága van. A tanárok figyelembe vehetik az egyes gyerekek fejlődési és teljesítményszintjét, valamint az osztályt a tananyag kiválasztásánál. Emellett a módszerek kiválasztását a tananyag egyes tanítási egységei, céljai, az adott iskola szervezési és anyagi adottságai határozzák meg.

Az elvek között megjelenik, hogy a gyerekeket "közösségre neveljék", érezzék, hogy egy együtt dolgozó és együtt élő iskolai osztály tagjai, nőjének bele e rendszerbe, és saját maguk is tapasztalják, hogy miképp keletkezik a köteleességek rendszere. A nevelői munka annál hatásosabb, minél inkább figyelembe veszi a pedagógus mindegyik tanuló sajátosságait, például a lelki, szellemi, testi és nemi különbségeket, a réteghelyzetből adódó jellegzetességeket, az életkort és a motivációt.

*Részlet az osztrák szerző Bécsben megvédett doktori disszertációjából.

Az öntevékenységi elve érvényesül mint pedagógiai princípium a tantervben. Ez különböző szociális munkaformákat enged meg: egyéni munka, csoportmunka, osztályszintű tevékenység. Az erkölcsi nevelés még mindig leginkább hittanórán történik, bár az érvényes tanterv szerint nem kötelező a részvétel.

Magyarországon a nevelési programot és a tantárgyak tantervét egységként kezelik. Egy törzs- és egy kiegészítő anyag választható el. Ez a szétválasztás előrehaladást jelent egy nyitott tanterv felé. A pedagógiai munkának fontos elve az iskola nyitottsága, ami azt a törekvést szolgálja, hogy az iskolás gyerekek beilleszkedjenek a társadalomba. A személyiség kialakítása az úttörőmozgalom, a család, termelőüzem, közművelés és más iskolán kívüli nevelési szervezetek együttműködésével megy végbe.

A magyar tanterv 32 osztályfőnöki órát tartalmaz egy évben. Az osztályfőnöki órák a harmadik osztálytól kezdve vannak. Az osztályfőnöki óra mindig egy évfolyamon sajátos nevelési célokat tartalmaz, ezek főként a közösségre és együttműködésre nevelést szolgálják. Itt is hangsúlyos az öntevékenység — elsősorban az, amely a közösségre nevelés által jön létre. Az osztályfőnöki órákon konkrét tapasztalatok felidézése témákról beszélgetnek, amelyek újabb tapasztalatoknak adnak háttérrel. A cselekvés nevelési hatása e szerint csak akkor biztosítható, ha abból következtetéseket lehet levonni, és a gyerekek megfelelő értékelést kapnak.

A magyar tanterv különösen a tanulási tevékenységet emeli ki, amely nem csupán a kognitív tanuláshoz szükséges, hanem a szociális tanuláshoz is. Az osztrák tantervben ez a tanulási tevékenység nincs külön hangsúlyozva, bár az iskola egyik módszertani elve az, hogy némely beállítottság és viselkedésmód nem kizárólag tudásátadáson keresztül érhető el. Magyarországon a tanterv mellett nevelési terv is létezik. A nevelési terv egyik leglényegesebb elve a gyermekek felelősségérzetének felkeltése, amelynek során olyan tudatos fegyelem alakul ki, amely nem a megtiltott cselekvésre irányítja a figyelmet, hanem aktív tevékenységre a társadalomban. Mind az individualitás, mind a közösség hangsúlyozása a két országban különböző kiindulópontokat képez a szocializációt segítő nevelésben, és ez a nevelési célok ellenkező súlyozását sejteti.

A két társadalmi rendszer egymástól eltérő nevelési céljai jobban érthetőek, ha a történelmi háttérrel ismerjük. Két nevezetes személyiség munkája példászerűen világítja meg a különbségeket: A. Sz. Makarenkóé és A. S. Neillé. A Szovjetunióban a polgárháborúk után Makarenko azt a feladatot kapta, hogy hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozzon és reszocializálja őket. A

Makarenko által alkalmazott módszerek és elvek a marxizmus—leninizmus alapján a szocialista országok iskoláiban ma is érvényesek. Makarenko szerint az önfegyelem kialakítása a szabadság egyik legfontosabb feltétele. A. S. Neill szabadiskolája Summerhillben nagyrészt S. Freud felismeréseire támaszkodik. Neill leginkább gátlásos gyerekekkel dolgozott. Az ő antiautoritás-konceptiója kényszer nélküli tanulást és együttműködést kíván biztosítani a gyerekeknek. Itt a szabadság másképpen értelmezhető. Neill nem teremt nevelési mintájában társadalmi viszonyt.

Annak ellenére, hogy mindkét társadalmi rendszer nevelési elméletében és gyakorlatában súlypont-eltolódások mentek végbe (például a tanításról a tanulásra helyeződött a hangsúly), még mindig elhangzanak egyoldalú kritikák. Egyik oldalról a szigorú fegyelemre és a kollektivitáson keresztül a konformitásra nevelést bírálják, másik oldalról pedig a fiatalok növekvő elhanyagolását, deviánssá válni hagyását érinti a kritika.

✱

Az alábbi gondolatsor csak mint projekt-vázlat értelmezhető: kísérlet, hogy megragadjuk a lehetséges összefüggéseket, és ezzel új kérdéseket vessünk fel. Ezt a vizsgálati szintet elsősorban az indokolja, hogy eddig még alig voltak kultúra-összehasonlítások e témában.

"Szűrőpróba"

Összesen 428 gyereket (200 gyerek Budapesten és 228 gyerek Bécsben), illetve 107 csoportot figyeltem meg. Mindegyik csoportot szociometriai felmérés alapján állítottam össze. A szociometriai felmérés egyik kérdése a kooperációs készségre vonatkozott. A vizsgálat Bécsben három iskolában, Budapesten pedig két iskolában zajlott. A gyerekek szociális háttere Budapesten és Bécsben hasonló. Egy-egy vizsgálati csoportban négy lány, négy fiú vagy két fiú és két lány játszott.

Szociometriai teszt alapján minden osztályról szociometriai vázlat készült. Ezek után a kooperációra hajlamosabb és kooperációra kevésbé hajlamos csoportok játszottak a M. Madsen-féle együttműködő játékkal. A játék után minden egyes gyerekkel interjú készült.

A szociometriai kérdőívben a következő kérdésekre válaszoltak a gyerekek:
1. Osztálytársaid közül kivel töltenél el szívesen egy szabadnapot? Írd fel azoknak a nevét!

2. Ha valami nagy titkod volna, kinek mondanád el osztálytársaid közül? Nevezd meg!

3. Egy iskolai "Ki mit tud?" versenyen kik képviselhetnék legeredményesebben az osztályodat? Sorold fel!

4. Szerinted kit szeretnek legtöbben az osztályban az osztálytársaid? Nevezd meg!

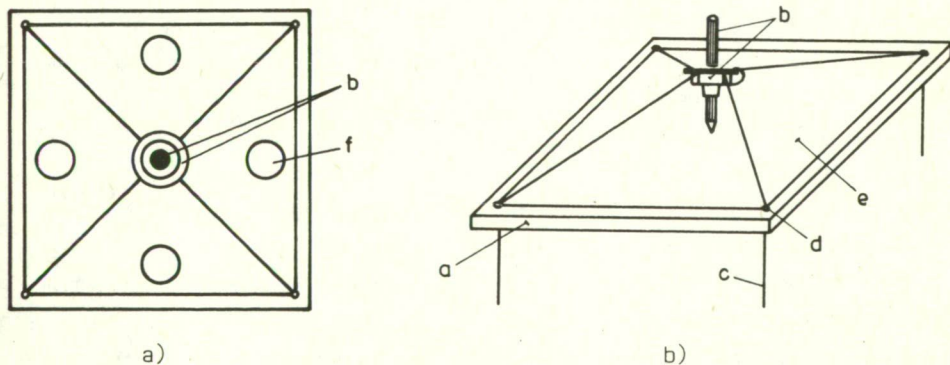
5. Képzeld el, hogy az egyik technika órán kis csoportokra osztva dolgozhattok. Mindegyik gyereknél jelöld meg, hogy nagyon szívesen; szívesen, nem bánnám; nem szívesen; vagy egyáltalán nem szívesen dolgoznál vele együtt egy ilyen kis csoportban.

M. Madsen és munkatársai Los Angeles-ben a kaliforniai egyetemen egy szituációs tesztet dolgoztak ki, amely a kooperáció és konkurencia-magatartásának megfigyelését teszi lehetővé.

A kísérleti szituáció megteremtésére a "kooperációs játszódeszkát" alakították ki:

A játszódeszka négyszer 45 cm hosszú. Mindegyik sarkon van egy karika. A karikákon keresztül fonalak vezetnek, amelyek a deszka közepén egy tollra vannak rögzítve. Mindegyik játék előtt új papírlap kerül a deszkára. A papírlapnak ugyanaz a nagysága, mint a játszódeszkának, és mindegyik oldalán van egy célkör.

Mindig csak négy gyerek játszik, mindegyik fogja egy fonal végét. A játéknak az a célja, hogy a ceruzával vonalat húzzanak a célkörökbe. Mivel a fonalak átlósan vannak befűzve, az ember képtelen a célkört keresztülhúzni, ha másik a zsinórját csak maga felé húzza. A versengés itt lehetetlen, mivel senki sem tud nyerni, ha például mindegyik csak a saját irányába húzza a zsinórt.



1. ábra. "Madsen-Cooperation-Board". a) függőleges vetület,
b) rézsútos vetület.

a. egy 45 x 45 cm-es játszódeszka, b. ceruza és tartó, c. műanyag fonal (átlós irányban mozgathatók), d. szem (karika), e. ugyanolyan méretű papír, azon négy mezőben célkörök, f. félkör

Kétféle instrukció létezik a vizsgálatban. Az egyik az együttműködést segítő csoportjutalommal, a másik pedig a konkurenciaviselkedést növeli individuális jutalom révén.

1. instrukció: Ez egy olyan játék, ahol a ceruza akkor ír vonalakat, ha a zsinórokat húzogatjuk. Próbáljátok ki! (Két perc próba.) Látjátok, nem mindegy, hogyan húzzátok a zsinórokat.

Mindegyikötök kap egy kört. Ez a kör Dávidé (a gyerek jobb oldalán lévő körhöz írjuk a nevét), ez itt Ronald köre (és így tovább). Az a gyerek kap jutalmat, akinek a körét sikerült áthúzni. Ha például Dávidé lesz keresztülhúzva, akkor ő kap jutalmat. Ha Ronald köre, akkor Ronald kap jutalmat és így tovább. Egy percre játszhattok, akkor leállítom a játékot. Egymással beszélgethettek, egymás zsinórjához nem szabad nyúlni.

2. instrukció: Most az a feladat, hogy egy percen belül mind a négy kört áthúzzátok. Ha sikerül, akkor mindegyikötök kap jutalmat. Ha a négy kört kétszer keresztülhúzzátok, akkor mindegyikötök két jutalmat kap, és így tovább. De ha négynél kevesebb kört sikerül áthúzni, akkor egyikötök sem kap jutalmat.

Az eredeti kísérlethez képest az instrukciókat fordított sorrendben használtam, hogy ne keletkezzen "kiképző" vagy "nevelési sorozat", amely a konkurenciamagatartást befolyásolhatná, erre az előkísérlet figyelmeztet.

A legtöbb gyereknek a csoportjutalommal való instrukció jobban tetszik. A továbbközlés vagy megbeszélés elkerülése érdekében a tesztnek ez a része külön teremben játszódtott le, és a csoportok titokként kezelték, míg az egész osztály be nem fejezte a játékot. (A gyerekek mindkét instrukció szerint háromszor ismételhették a gyakorlatot.)

A gyerekek magatartása a játék alatt:

A kooperációs játék nagyon tetszett, különösen az együttműködésre szóló instrukció. A gyerekek a konkurencia instrukciót több esetben mint valami parancsot fogták fel és azt hitték, hogy nem szabad együttműködni. Ez igazolja az ilyen korú gyerekek szigorú szabálytudatosságát. Mások, ezzel ellentétben, minden további nélkül átlépték a szabályt, anélkül, hogy kérdeztek volna. Ezek gyakran azok a csoportok voltak, amelyek ennél az instrukciónál is együttműködtek. Még egy érdekes megfigyelés volt az, hogy az egyik osztályban, amelyet nemrég vontak össze két osztályból, alacsony pontszámot értek el, vagyis a játéknál nagyon ügyetlenül viselkedtek...

Az interjúk

Az interjú négy történetet tartalmaz, amelyek a proszociális morális véleményt ragadják meg. A történetek olyan konfliktust tartalmaznak, amely a saját vágyak, szükségletek és egy másik igényei közt feszül.

Már többen is arra a véleményre jutottak, hogy a kooperáció és konkurencia közt valószínűleg különös dualitás létezik, ámár mindkettő különböző konfliktus-megoldó stratégiát képvisel. Az együttműködés a szociális tanulásnak csak egy része, a konkurencia is hozzá tartozik. Mindkét jelenség világosan elválasztható, mint a szociális tanulás az individuális tanulástól.

A konkurencia és az ambíció fel- vagy leértékelését minden kultúrában másképp kezelik, mégis úgy látszik, hogy nincs egyetlen kultúra sem, amely ne tartalmazná mind a két aspektust. S. Kagan és M. Madsen azt állapították meg, hogy sem a konfliktusban maradás, sem a konfliktus elhárítása nem célra vezető a feladat megoldásában. Ezek után az együttműködést nem lehet konfliktusmentesnek nevezni. Az együttműködés nem kímélő, hanem nehéz szociális viselkedésmódot kíván, amely komplikált képességeket követel, például mások ötletének tekintetbevételét, saját érdekek érvényesítését és másokéinak mérlegelését, kölcsönös elismerést, a bírálat elfogadható megfogalmazását.

A vizsgálati eredmények szerint nincsen jelentős eltérés kooperáció szempontjából a két város között. Ez azonban csak az első pillantásra igaz, mert a korosztályok közötti különbségeket* nézve, vannak eltérések a két ország gyermekei közt. Például a proszociális morális interjúra adott válaszok színvonala alig tér el egymástól az osztrák harmadik és negyedik osztályos gyerekeknél. Ezzel ellentétben az együttműködő játék eredményeiben alig különböznek egymástól a magyar harmadikosok és negyedikesek. Ahol a két korosztály jobban elválasztható, ott fordított eredmény mutatkozik. Bécsben nagy különbség van a kooperációs játéknál, Budapesten pedig a proszociális interjú esetében.

Nemekre visszavezethető különbségek mind Magyarországon, mind Ausztriában főként a negyedik osztályos gyerekeknél adódnak. Ezek a proszociális morális ítéletképességre vonatkoznak Magyarországon, Ausztriában pedig a kooperációképességre. Mindkét esetben a fiúk érik el a magasabb fejlődési szín-

*A negyedik osztályos gyerekek mindkét országban magasabb szintet értek el a proszociális interjú kérdéseiben és a kooperációs játéknál, mint a harmadik osztályosok. Ez azt jelenti, hogy a negyedikesek jobban bele tudják élni magukat mások szerepébe, több rokonszenvi érdekeltiséget (együttérzést) és törődést fejeznek ki, saját pozitív érzelmük erősebben orientálja őket.

tet.^{**} Ez azt jelentheti, hogy mindkét országban bizonyos módon sztereotip nevelés és emancipáció megy végbe, egyrészt a konkrét szituációkon, másrészt az elvont hipotetikus helyzeteken keresztül fejlődő morális tudatosságban.

IRODALOM

- Bíró K., Horváth L.: Az osztályfőnöki óra megszervezésének és vezetésének metodikája. In: Majzik L. (Hrsg.): Osztályfőnöki kézikönyv, Budapest, Tankönyvkiadó, 1982, 119—135.
- Brosch, A., Gruber, H., Gschier, J., Handstanger, V., Heuberger, H., Leitner, L., Satzke, K., Macho, E., Sretenovic, K., Wolf, F. (Hrsg.): APS Lehrpläne. Lehrplan der Volksschule. Wien, Österreichischer Bundesverlag, 1979 (6. Aufl.), 1983 (10. Auf.).
- Eisenberg, N. H.: The development of prosocial Moral Judgement and its correlations. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Kalifornien, Berkeley, 1976.
- Gáspár L.: A fegyelem értelmezése a makarenkói életműben. = Pedagógiai Szemle, 1984, XXXIV/3. 203—211.
- Gilligan, C.: Verantwortung für die anderen und für sich selbst — das moralische Bewusstsein von Frauen. In: Schreiner, G. (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig: Agentur Pedersen, 1983, 133—174.
- Hallisch, F., Platzkoster, A.: Änderung des Hilfehandelns Achtjähriger: Effekte eines Interventionsprogramms zur Erhöhung der Rollenübernahmefähigkeit. = Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1980, 4. 323—328.
- Hämmerle, E.: Differenzielle Untersuchung der Kooperationsfähigkeit bei Kindern. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Innsbruck, 1974.
- Henningsen, F.: Kooperation und Wettbewerb. München: dtv., 1973.
- Hoffman, M. L.: Vom empathischen Mitleider zur Solidarität. In: Schreiner, G. (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig: Agentur Pedersen, 1983, 235—265.
- Illés, L.: Nemzetközi kongresszus Párizsban az összehasonlító pedagógiáról. Pedagógiai Szemle, 1985, 1. 57—65.
- Kagan, S., Millard, C. M.: Cooperation and Competition of Mexican, Mexican-American, and Anglo-American Children of Two Ages under four Instructional sets. Developmental Psychology, 1971, 5/1, 32—39. Experimental Analysis of Cooperation and Competition of Anglo-American and Mexican Children. = Developmental Psychology, 1972, 6/1, 49—59.

^{**}A kooperáció- és a proszociális ítéelőképesség közötti összefüggés különösen a fiú + lány csoportoknál (itt legjobban) és a fiú csoportoknál mutatkozott, de csak a harmadik osztályos magyar gyerekeknél.

- Koeppen, D.: Leistung, Lernen und Verhalten in der Gruppe. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Hochschule Darmstadt, 1975.
- Kohlberg, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1974.
- Liegle, L.: Kommunikation und Kooperation im Sozialisierungsprozess. = Zeitschrift für Pädagogik, 1972, 871—893.
- Madsen, M. C., Shapira, A.: Cooperative and Competitive Behavior of Urban Afro-American, Anglo-American, Mexican-American, and Mexican Village Children. = Developmental Psychology, 1970, 3/1, 16—20.
- Makarenko, A. S.: Eine Auswahl. Zusammengestellt und eingeleitet von Boltz. Berlin: Volk und Wissen, 1979 (5. Aufl.).
- Mérei, F.: Közösségek rejtett hálózata. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1970.
- Mussen, P. H., Eisenberg-Berg, N.: Helfen, Schenken, Anteilnehmen. Stuttgart, Klett—Cotta, 1979.
- Neill, A. S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung; das Beispiel Summerhill. Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch, 1969.
- Rollett, B., Bartram, M. (Hrsg.): Einführung in die hierarchische Clusteranalyse. Stuttgart, Klett, 1976.
- Schenk, H.: Geschlechtsrollenwandel und Sexismus. Zur Sozialpsychologie geschlechtsspezifischen Verhaltens. Weinheim und Basel, Beltz, 1979.
- Stendler, C. Damrin, D., Haines, A. C.: Studies in Cooperation and Competition: I. The effects of working for Group and Individual rewards on the social climate of children's groups. = The Journal of Genetic Psychology, 1951, 79, 173—197.
- Stocker, K.: Entwicklung des kreativen Potentials bei Kindern unter dem Einfluss unterschiedlicher schulischer Socialisationsbedingungen. Eine Vergleichsuntersuchung zwischen Alternativ- und Regelschülern. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien, 1982.
- Szebenyi P. (főszerkesztő): Az oktatási miniszter 114/1977. (M.K.11) OM számú utasítása. Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének bevezetéséről. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1977.
- Weiss, C.: Abriss der pädagogischen Soziologie. Band IV. Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse. Bad Heilbrunn/OBB., Julius Klinkhardt, 1967 (5. Aufl.).

KISS ISTVÁNNÉ

A TREFORT UTCAI "MINTA". AZ ELTE SÁGVÁRI ENDRE GYAKORLÓ
ISKOLA TÖRTÉNETE

Budapest, 1987. ELTE

A magyar középiskola és középiskolai tanárképzés történetében meghatározó szerepet játszó gyakorló gimnázium 1972-ben ünnepelte alapításának századik évfordulóját. A könyv szerzőjét ez indította arra, hogy áttekintse és értékelje a nagy hírű iskola történetét. Az iskola történetének a társadalmi-politikai változások által meghatározott és jól elkülöníthető három szakaszában érzékletes képet kapunk az iskola szervezetéről, működéséről, tanárainak, tanulóiról, s az iskolában kialakított, az újabb és újabb társadalmi igényekhez folyamatosan alkalmazkodó korszerűsödő nevelésről és képzésről. Ezt a három fejezetet szervesen egészítik ki a mellékletek, ezeken belül különösen értékes az iskola igazgatóinak és tanárainak névsora, valamint az értesítőkből szereplő írások válogatott bibliográfiája. A tanárok által publikált dolgozatok címei bizonyítják, hogy ebben az iskolában is olyan pedagógusok dolgoztak, akik a maguk szakterületén értékes tudományos munkásságot folytattak.

A könyv szerzője igen gazdag és értékes forrásanyagra támaszkodik. Az iskola irattárában található történeti értékű dokumentumokon kívül felhasználja az értesítőket, s a kor iskolázására és pedagógiai gondolkodására jellemző cikkeket, tanulmányokat. Ezekből biztos kézzel válogat, elemzései, értékelései tárgyyszerűek; mindig a kor szellemi és pedagógiai áramlataiba helyezkedve vizsgálja a problémákat. Az irodalomjegyzék és a jegyzetek is tanúsítják a könyv szerzőjének szerteágazó és magas színvonalú történeti és neveléstörténeti tájékozottságát. A közölt képek és dokumentumok nemcsak színesítik a munkát, hanem támogatják a tartalmi mondanivalót.

A könyvben, a ritkán megjelenő iskolatörténeti munkáktól eltérően megtaláljuk az iskola épületével, felszerelésével foglalkozó problémákat, s ezt azért tartjuk követésre érdemesnek, mert maga az épület belső tereivel, felszereltségével mindig befolyásolja az iskolában folyó munkát.

A könyv első fejezetéből, amely az alakulástól az 1914-ig terjedő időszakot tárgyalja, kiemelésre kívánczik a Kármán Mór és Waldapfel János munkásságával foglalkozó rész, amely rövidsége ellenére tudományos igényességgel mutatja be a hazai tanárképzés e két meghatározó alakjának elméleti és gyakorlati munkásságát. Érdemesnek tartjuk kiemelni, hogy a szerző megalapozottan állítja, hogy Kármán gyermekszemlélete következetesen humánus volt, s olyan pedagógiai légkört tudott teremteni, amely az egyén optimális fejlődését lehetővé tette. A Kármán örökebe lépő és szellemét követő Waldapfel János a változó igények figyelembevételével fejlesztette az iskola munkáját, s a róla emlékezők kivételes tudományos felkészültségével együtt emlegetik a tanárjelöltekkel kialakított kollégiális magatartást. A könyvben rövidségükben is találó jellemzést olvashatunk a vezető tanárokról, akik közül többen később tudományterületük kiemelkedő művelői lettek (Mika Sándor, Marczali Henrik, Csengeri János, Staub Móric, Négyessy László stb.).

A könyvből érzékletes képet kapunk a tanárképzés rendszeréről, a tanárjelöltek munkájáról, a gyakorlati képzésről és a gyakorló év körüli vitáról. Ezeket a sorokat olvasva az olvasónak az a határozott benyomása, hogy ez a rendszer — noha a maga idején is voltak ellenzői — egészségesen funkcionált és jól oldotta meg feladatait. A tanárjelölteknek megadta azt az elméleti pedagógiai tudást és mesterségbeli felkészültséget, amellyel a siker reményével indulhattak el pályájukon és meg tudtak birkózni a pedagógussá válás nehézségével.

A könyv második kötete bemutatja, hogy az első világháború, a forradalmak, majd az ellenforradalmi közoktatáspolitikai hatására gyakoriakká váltak az iskolában a személycserék, amelyek lazították az iskola korábban kialakított és kiegyensúlyozott életét. A húszas évek közepétől Staud János vezetésével az iskola élete stabilizálódott és sikeresen tudott védekezni a tanárképzés teljes felforgatása ellen, természetesen eleget téve a hivatalos közoktatáspolitikai célkitűzéseinek. Az iskola ebben az időben is nagy felkészültségű és igényes tanárokat bocsátott ki. Az iskola Zibolen Endre igazgatása idején, a politikailag egyre nehezebbé váló időben is megtartotta korábbi humanista szellemét, s bővelkedett kiváló tudós és nagy pedagógiai felkészültségű vezető tanárokból (Kerecsényi Dezső, Bárczi Géza, Kováts Gyula, Makay Gusztáv stb.).

A harmadik fejezetből megismerjük a felszabadulástól a hetvenes évek elejéig terjedő időszak szervezeti, tartalmi és személyi változásait, a tanárképzés új rendjének kialakítását, bevezetését és a gyakorló iskola szerepének változásait.

A kötet tájékoztatást ad az iskola növendékeiről, a szokásoknak megfelelően kiemelve azok neveit, akik később művészeti és tudományos életünk kiemelkedő munkásai lettek. Ezen túlmenően képet kapunk a tanulólétszám alakulásáról, a diákok szociális összetételéről, az iskolán belüli tanulószervezetek munkásságáról, a diákélet sajátosságairól, a tanulmányi eredmények alakulásáról.

A kötet egy nagy hírű iskola történetének bemutatásával követendő példát állít középiskoláink elé, s azt sugalmazza, hogy az iskolák történetének feltárása segíthet megszabadulni attól az uniformizáltságtól, amely az ötvenes évektől nálunk általánossá vált, s hozzásegít középiskoláink már Waldapfel János által is hiányolt "egyéniiségének" kialakításához.

Köte Sándor

GÖTE KLINGBERG*

CHILDREN'S FICTION IN THE HANDS OF THE TRANSLATORS

Lund, 1986.

A Nemzetközi Gyermekirodalmi Kutató Társaság (International Research Society for Children's Literature, IRSL) a svédországi Södertäljében szimpóziumot rendezett (1976) 15 ország szakembereinek részvételével, akik megvitatották a mai gyermekkönyvek fordításának a helyzetét és időszerű feladatait. A bevezető előadást Göte Klingberg svéd professzor, a Tudományos Társaság akkori elnöke tartotta, aki felvázolta azokat a főbb témaköröket, amelyek kutatására a jövőben nagyobb figyelmet kellene fordítani. Ezek közt szerepelt: Hogyan történik valójában a gyermekkönyvek fordítása? Milyen kérdésekkel találja magát szemben a fordító, amikor e vizsgálatokat végzi? A kérdésfelvetést követően Klingberg több mint tíz éven át folytatta idevágó vizsgálatait, amelynek eredményeit 1986-ban angol nyelven megjelent könyvében foglalta össze.

Klingberg a gyermekkönyvek műfordítóinak célkitűzéseiről és lehetőségeiről így vélekedik: Az ő dolguk, hogy irodalmilag értékes könyvek lefordításával hozzájáruljanak az ifjúsági olvasmányok választékának gazdagításához.

*Göte Klingberg (1918) a lund-i egyetem (Svédország) Pedagógiai Intézetének nyugalmazott vezetője, az irodalmi nevelés nemzetközi hírű teoretikusa.

Terjedelmes tényanyagon szemlélteti a problémákat, amelyek a jó fordítások készítését akadályozhatják. Angolról svédre és svédrol angolra fordított olvasmányokat használt fel elemző munkájához.

A szerző tudatában van, hogy az angol és a svéd kulturális területek közt nagyon szoros a kapcsolat. Így nem származik különösebb nehézség abból, ha egymás irodalmi műveit lefordítják. Azonban egymástól nagyobb mértékben eltérő kultúrák irodalma közt is létesülhet kapcsolat, ha a két kultúra forrása és nyelve közös vonásokat árul el. Minél lazább azonban a történelmi, gazdasági és kulturális kapcsolat a két nép között, annál nehezebb dolga van a műfordítónak.

Klingberg mindenekelőtt a tinédzsereknek szánt irodalom követelményeit elemzi igen alaposan. Vizsgálatainak eredményeit azonban a felnőtteknek szánt szépirodalmi művek fordítói is felhasználhatják.

A gyermekkönyvek és a felnőttek olvasmányai fordításának követelményei közé nehéz világos válaszvonalat húzni. Gyakran mindkét korcsoport olvasmányainak fordításakor ugyanazok a problémák bukkannak fel. Ebből könnyen arra a következtetésre juthatnánk, hogy a gyermekolvasmány nem valamiféle speciális ágazata az irodalomnak, amelynek megítélésére különleges szabályok érvényesek. A műfordítást tekintve kétségtelenül vannak általános érvényű szabályok és követelmények, amelyek nem hagyhatók figyelmen kívül. Így például a fordításhoz használt nyelvek kiváló ismerete, azok mesteri kezelése és kreatív alkalmazása. Gyermekkönyvek esetén azonban felmerülhetnek olyan kérdések, amelyek megválaszolása, megoldása sajátos műfordítói beavatkozást kívánnak meg. Klingberg professzort éppen e sajtósági problémák foglalkoztatják, s ezekre igyekszik választ adni.

Az eredeti (forrás-) szöveg figyelembevétele és a leendő olvasók igényeinek kielégítése oly régi törekvés, mint maga a műfordítás. A kettő egyensúlyban tartása a gyermekkönyvek esetében különösen fontos szempont, mivel a fordítás könnyen konfliktusba kerülhet a pszichológiai és pedagógiai célokkal. A fordításokkal szeretnénk más népek, országok értékes irodalmi alkotásait hozzáférhetővé tenni az érdekelt népek és országok fiataljai számára is. Ez a törekvés igazolja a szoros ragaszkodást az eredeti (forrás-) szöveghez. Egy másik törekvés, hogy az átvett művek mozdítsák elő más népek, országok életébe, történetébe, kultúrájába való mélyebb betekintést. Az idegen kultúra sajátosságainak eltávolítása a könyvből, vagy azok elemeinek kicserélése a másik (cél-) nyelv kultúrájához tartozó elemekkel, akadályozná a fiatal olvasó helyes tájékozódását az eredeti (forrás-) nyelvet beszélő nép életéről és kultúrájáról.

Jól körülhatárolható pszichológiai és pedagógiai szempontok esetenként azonban indokoltá tehetik az eredeti (forrás-) szöveg bizonyos mérvű revízióját. Nagyon jelentős szempont ugyanis, hogy olyan szöveg jusson a gyermek kezéhez, amelynek megértése nem jár nehézségekkel. A fiatal olvasónak még hiányoznak vagy hiányosak az ismeretei az idegen kultúráról, amely pedig nélkülözhetetlen a helyes és teljesebb szövegfelfogáshoz. A fordító így rákényszerül, hogy változtasson valamit a gyermekkönyv szövegén, esetleg elhagyjon részleteket, ha ez célravezetőbb. Nem elhanyagolható szempont továbbá, hogy a lefordított mű járuljon hozzá a fiatal olvasó szellemi és erkölcsi fejlődéséhez. Alakítsa és gazdagítsa értékrendjét, tegye teljesebbé a világról alkotott elképzelését. A fordító tehát, ha olyan értékrendet talál az eredeti műben, amelyről úgy gondolja, nem lenne helyénvaló továbbítani saját országa, népe ifjú olvasóinak, akkor a szükséges változtatásokat véghezviheti. A mértéktartás és a jószándék a műfordító részéről azonban elengedhetetlen etikai követelmény.

Speciális műveletek és szakkifejezések. — A gyermekkönyvek lefordítása néhány sajátosságos művelet elvégzését teszi szükségessé. Ezek jelölésére Klingberg különféle szakkifejezéseket használ.

A gyermekkönyvek írói rendszerint figyelemmel vannak az elképzelt jövőbeni olvasók érdeklődésére, igényeire, várható reakcióira, ismeretkörére és olvasási képességére. Erre irányuló igyekezetük az alkalmazkodás (adaptáció) kifejezéssel jelölhető. Annak jelzésére szolgál, hogy figyelembe vették-e az imént felsorolt és a fiatal olvasók fejlődésével együtt járó sajátosságokat, s milyen mértékben alkalmazkodnak ehhez. Az alkalmazkodás mértékének ismerete megkönnyíti a kritikusnak is a fordítás megítélését. Arról tájékozódhat, hogy az eredeti (forrás-) szöveget kellő mértékben sikerült-e átültetnie a fordítónak a másik idegen (cél-) nyelvre.

A gyermekregények fordításának másik kulcsproblémája, hogy a szövegösszefüggések kulturális elemei nem ismertek ugyanazon mértékben a lefordított (cél-) szöveg olvasói előtt, mint az eredeti (forrás-) szöveg olvasói számára. Emiatt a fordítást nehezebben értik meg, vagy ami még rosszabb, könnyen félreérthetik. Az ilyen szöveg érdekessége és vonzóereje is csökken. Az alkalmazkodás mértékét javítandó, a fordítónak komoly erőfeszítést kell tennie, hogy a gyermekeket segítse a kulturális különbségekből eredő nehézségek áthidalásában. Az alkalmazkodás e fentebb leírt módját és az erőfeszítések eredményét Klingberg a szövegösszefüggések kulturális adaptációjának nevezi. A cél itt világos: hozzáférhetőbbé és érdekesebbé tenni a szöveget még a gyakorlatlanabb olvasó számára is.

A kulturális adaptáció akkor mondható sikeresnek, ha a változtatással az eredeti és a fordított szöveg értékrendje közt harmonikus kapcsolat alakul ki. A műfordítás tudománya erre az esetre alkotta meg a purifikáció szak kifejezést. E fogalom tartalma feltételezi, hogy a szövegből valamit eltávolítottak, elhagytak, s a purifikáció — az értékrend módosítása — valaminek a hozzátételével is megvalósítható.

A stilisztikailag elavult nyelv pótlását Klingberg modernizációnak nevezi. Jelentése: a mai nyelv állapotának megfelelő szavak, szóösszetételek, fordulatok és mondat szerkezetek használata. Jelenti azonban a történetek színtereinek elrendezését az újabb környezetben, a cselekmények idejének közelítését a jelenhez. A modernizáció tulajdonképpen az adaptáció egyik formája azzal a szándékkal, hogy az olvasmány érdekesebb legyen, s javítsa a gyermek szellemi aktivitását.

Általános nyelvi problémák nem tartoznak a tanulmánykötet témakörébe. Néhány nyelvészeti szempont felvétele azonban érdekelheti a fordítót és a kritikus egyaránt. Így például, hogy sikerült-e kellő mértékben alkalmazkodni az eredeti (forrás-) nyelv szókincséhez, az író stílusának sajátosságaihoz. Gyermekkönyvekben a nyelv némely típusa sokkal gyakrabban fordul elő, mint a felnőttek olvasmányaiban (pl. a gyermeknyelv, a szójáték, a rímes versikék). A szerző szemléltető példákkal mutatja be a tájnyelv fordítását és más nem szabályos nyelvi források kezelését.

A gyermekirodalom régi problémája a szövegek rövidítése, csonkítása, amellyel a műfordítói gyakorlatban sűrűn találkozhatunk. Klingberg jogosan bírálja ezt a gyakorlatot, különösen amikor a kiadók nem tüntetik fel a könyvön, hogy megcsonkított szöveget adtak olvasóik kezébe. Ilyen esetekben eltitkolt (rejtett) rövidítésről van szó. Az eredeti (forrás-) szöveg eltitkolt rövidítése zavart kelthet nemcsak a műfordítóban, de még a könyvet elemző, bíráló kutatók, kritikusok körében is. Ez a kiadói eljárás megnehezíti a mű helyes megítélését, hiszen a teljes szöveg ismeretlen marad előttük. Arra is találni azonban példát, hogy a fordításra kiszemelt könyv már egy másik eredeti (forrás-) nyelven írt mű rövidített fordítása. Azt kérdezheti ilyen esetben a kritikus, hogy miért a rövidített változatot választották lefordításra és miért nem az eredeti nyelven írt — és esetleg megrövidített könyv — kerül a gyermekolvasókhoz.

A tanulmánykötet útmutatásokat is tartalmaz arról, miként leplezhető le az eltitkolt rövidítés és hogyan hajthatók végre kellő megfontolással a szükségesnek ítélt szöveg csonkítások.

A súlyos fordítási hibák megtárgyalásával fejeződik be ez a rendkívül figyelemre méltó és hézagpótló tanulmány. A hibákat komolyan kell venni, mert azok tönkreteszhetik az olvasmány pozitív hatását. Különösen kifogásolható a gyermekek részére készült fordításokban. A fiatal olvasó, ha észre is veszi a hibákat, a fordítás pongyolaságait, az irodalmi nyelv hiányosságait, nem képes kijavítani azokat, mint azt a felnőtt és műveltebb olvasó tenné. A rossz fordítás nyelvrontó hatása a fiatal és nyelvi fejlődésében még kialakulatlan olvasóra külön tanulmányt érdemelne.

Göte Klingberg példákkal és konkrét útmutatásokkal megtűzdelt tanulmánya világosan tárja fel a gyermekirodalom területén eddig kevés figyelemre méltott műfordítói problémákat és azoknak a gyermekolvasókra gyakorolt pozitív, illetve negatív hatásait. Bemutatásuk, a megoldási módok gyakorlatias tárgyalása a gyermekirodalom fejlődése, nemzetközi hatásának kiteljesedése szempontjából is jelentős tudományos vállalkozás. Különösen, ha figyelembe vesszük az olykor gyatra, irodalmilag is alacsony színvonalú, az olvasási kedvet hervasztó fordításokat, amelyek a gyermekek nyelvi fejlődését is gátolhatják s helytelen irányba terelhetik.

A könyv angol nyelven íródott, így annak tartalma a szélesebb körű olvasóközönség számára csak akkor válhatna hozzáférhetővé, ha magyar nyelvre is lefordítanák. Magyar nyelvű megjelentetése a hazai gyermekirodalom művelői számára és műfordítói gyakorlatára termékenyítő hatást fejthetne ki. A mű olvasáspedagógia szempontból is figyelmet érdemlő alkotás.

Tóth Béla

HELMUT ENGELBRECHT

GESCHICHTE DES ÖSTERREICHISCHEN BILDUNGSWESENS. — ERZIEHUNG
UND UNTERRICHT AUF DEM BODEN ÖSTERREICHS

Wien, 1984. (ÖBV) I—II—III. kötet

Óriási vállalkozás egyetlen szerző számára, hogy színvonalas kézikönyvet írjon egy ország teljes — a kezdetektől napjainkig terjedő — neveléstörténetéről. Hiszen már csak a "tények" lelkiismeretes és pontos összegyűjtése sem egyszerű feladat. S tovább bonyolítja a munkát az, hogy az ország, a mai Ausztria, gyakorlatilag csak 1918 óta létezik, korábban nagyobb egységek ré-

sze, amelyektől mechanikusan elválasztani akár földrajzi körülhatárolhatóság, akár nyelvi kritériumok alapján (l. a zömmel mindig Magyarországhoz tartozó, többségében német "Burgenlandot") szinte nem is lehetne. Egy ilyen összefoglaló munkához tulajdonképpen könyvtárnyi "másodlagos" szakirodalom és alaposan ismert és feltárt levéltári anyag kell. Igazából csak az utóbbiak szaktudományos megteremtettsége és a szerző óriási anyagismerete teszi lehetővé az eddig megjelent 3 kötet színvonalas megírását.

Helmut Engelbrecht talán legnagyobb érdeme, hogy — a már említett hatalmas anyagismereten túl — távolságtartó és a legszélesebben megvalósuló interdiszciplináris tudományos szakszerűség követelményeit tartja szem előtt. Nem vész el a szűken vett "pedagógiai mező", az iskola sohasem önmagában létező világának egy bizonyos ponton túl úgysem rekonstruálható elemzésében. A soktényezős és sokdimenziós tárgykört a legkorszerűbb társadalomtörténeti összefüggésrendszerben igyekszik leírni és értelmezni. Sokak számára talán így eltolódott arányok keletkeznek. Véleményem szerint nincs igazuk, hiszen a szerző "rövidfejezetes" tárgyalásmódja a "kronológiai metszetek" totalitását igyekszik felrajzolni. Természetesen e periódusok súlyának, jelentőségének aránymegítélésében már lehetnek viták. Bár úgy hiszem, hogy ebben a kérdésben a szerző rendelkezésére álló "nyersanyag" mennyisége és egyben szemlélete lehetett elsősorban döntő.

Ilyen elgondolkodtató aránykérdések elsősorban az osztrák reformáció és protestantizmus neveléstörténeti súlyának, teljesítményeinek megítélésében lehetnek. Hiszen a hatalmi pozícióban rendítetlenül benn ülő Habsburgok s még inkább az őket szolgáló katolikus jellegű bürokrácia az, amelyen keresztül e később teljesen eltemetett, kiirtott korszakot láthatja az utókor. Az osztrák történetírás e tekintetben a 17. század közepe óta nem vitázó, "feleselgető" történetírás, hanem kezdetben vehemensen "reconquistás" katolikus, majd katolikus állami "írásbeliség". A szerző teljesen jóhiszemű, elfogulatlan tudományossága sem képes alkalmanként e ténytet kiiktatni.

Ahogy a magyar történelemmel kapcsolatos alkalmi tévedéseket sem (pl. a 18. században még nincs Szlovákia, vagy a magyar ellenreformáció "keménységének" pusztán 10 évre /1671—81-es "gyászévtized"/ szűkítése stb.). Itt különösen kitűnik Burgenland igen rövid, szinte "távirati" tárgyalása, miközben — mondjuk — a sajátos helyzetű, érseki Salzburgot kimerítően adatozza a szerző. Az olvasónak sokszor van olyan érzése, hogy az "osztrák" és cseh, illetve csehországi német összefüggések elvágása sem mindig szerencsés, és gyakran csak helytörténeti beállítással lehetséges. Természetesen e módszerben nagy előny a mai osztrák olvasó "honismereti" informálása, de alkalmanként kérdéses az egykori történeti összefüggések teljessége.

A magyar olvasónak feltűnően részletes és kimerítő a közigazgatás- és hivataltörténet pontos tárgyalása, hiszen nálunk, sajnos, a két világháború közötti jó kezdeményezések után e kutatási terület nagyon háttérbe szorult. A birodalmi kapcsolatok miatt e kérdéskör tanulmányozása és összehasonlító vizsgálata rendkívül fontos. Különösen elgondolkodtató a császári (királyi) hatalom egyre terjeszkedően ellenőrző, egységesíteni akaró és modernizációs szerepe, amelyről nálunk leginkább csak a felvilágosult abszolutizmus kapcsán van szó. A mi esetünkben e fontos nemzeti jellegű központ hiányának következményeit jó lenne pontosan felmérni.

A korábban mennyiségileg megfelelően művelt, napjainkra azonban alig létezően ébredező katolikus neveléstörténeti kutatásoknak is jó példát adhat e munka. Nemcsak módszereivel, hanem a valószínű hatások, összefüggések kutatásában is. A gyakorlatilag katolikus Ausztria oktatásügyi mechanizmusainak, a magyarokkal közös szerzetesrendjeinek, intézményes és személyes kapcsolatainak gondos elemzése e régió későbbi konvergáló művelődési és szellemi történetéhez fontos eredményeket hozhat.

A nálunk máig kísértő homogén ítélkezéseket szülő történetírás esedékes leváltásához is hasznos segítséget jelent Helmut Engelbrecht munkája (nyilván ilyen tekintetben sok más példa is hozható volna!), hiszen ő mindig a konkrét társadalom közegében, rétegeit és érdekeit illetően vizsgálódik — nem "kérve számon" azt, amely későbbi korok vagy emberek ideáiból következik csupán. A jezsuiták "tündöklését és bukását" vagy a rendek exkluzív oktatási törekvéseit ugyanolyan tárgyilagos szemmel nézi, mint az alsó társadalmi rétegek művelődési mobilitásának alakulását.

Természetes, hogy az első kötet a "legnemzetközibb" a három közül, hiszen mind a római "Noricum", mind a középkori katolikus Ausztria egy egységesítő szellemiség részese. Ebben a kötetben a "tipikusan osztrák" csupán az egyetemesség földrajzi körülhatároltsága, súlypontjainak és hiányainak leírása, valamint az ebben a kötetben található neveléstörténeti historiográfiai összefoglaló és az egyébként minden kötethez csatolt dokumentumgyűjtemény. (Ez utóbbi az első kötetben 102 oldalt, a másodikban 143, a harmadikban 128 oldalt tesz ki. Mindhárom szöveggyűjtemény rendkívüli mértékben emeli a kézikönyvek értékét és az olvasó "szabadságérzését", még akkor is, ha tudjuk — válogatásról van szó!)

A második kötetben az ellenreformáció bemutatása szinte tökéletes. Itt mutatkozik meg az elődök és kortársak szakirodalmi működésének gyümölcsöző hatása. Ezeken a területeken van nálunk hátraléka a katolikus iskolaügyi és neveléstörténeti kutatásoknak manapság. (Az okok eléggé közismertek.) A har-

madik kötet területén, a felvilágosodott abszolutizmus világában a magyar történetírás is "versenyképes" immár. Helmut Engelbrecht könyve nagyon jó összehasonlításokra nyújt lehetőséget; főleg az államiság szerepének módosulásait illetően. De ugyancsak fontos egybevetésekre ad módot az intézményszerűségi folyamatok ütemének, valóságos hatásainak vizsgálata — az egész államszervezet keretében. Lényeges mozzanat, hogy itt sem marad el az iskolán kívüli "nevelődés" tényezőinek rövid számbavétele — hiszen a neveléstörténet koncentrált művelődéstörténet.

Nem kész művel állunk szemben, hiszen csak 1848-ig jutott a szerző, s így az egyes korszakok végleges arányairól nem beszélhetünk. Az azonban mindenképpen nyilvánvaló, hogy a "régmúlt" és a "közelmúlt", vagy éppen a "ma" arányai egészségesebbek, mint a nálunk mára kialakultak. Nem lebecsülni akarom ezzel a közelmúlt közvetlen hasznú feltárását, mégis azt kell mondani, hogy a művelődés, a kultúra a "hosszú időtartamok" törvényszerűsége miatt a "régmúltban" sem érdektelen. Alkalmanként a benne rejlő tendenciák túlélnek voluntarista, kérészéletű jelen célokat is.

Helmut Engelbrecht könyve akaratlanul is nagyon fontos segédeszköz a magyar neveléstörténeti kutatásokhoz. Alkalmanként példamutatóan tanulságos, hiszen az ő tartalmait sokféle kiindulópont szerint is használni lehet.

Tókéczki László

FRANCIA KÖNYVSOROZAT AZ ISKOLAI ESÉLYEGYENLŐSÉGRŐL

A francia pedagógia, közoktatás kedveli a frappáns, jól betűszavazható elnevezéseket. Ilyen a ZEP is (az oktatás elsőbbséget élvező zónáinak elnevezése), mely a nemzeti pedagógiai kutatóintézetnek, az INRP-nek, az iskolai bukások ellen küzdő önálló kutatócsoportjának, a CRESAS-nak öntudatosan vállalt kutatási-fejlesztési témája. A ZEP-eket 1981-ben a baloldali kormányzat hívta életre, a hátrányos helyzetű körzetek esélyeinek javítására. (A ZEP "lovagrendjébe" kerülésnek két feltétele volt: egyfelől adatokkal igazolni a közeg valóságos szegénységi bizonyítványát, másfelől pedagógiai projektek bemutatásával igazolni a támogatás felhasználásának szakmai fedezetét.) A kormányváltás ugyan megállította a ZEP-ek dinamikus fejlődését, de a létezők elszántságát, öntudatát is megerősítette. A fejlesztési program egyik része valójában elkötelezett és hatékony helyi társadalmi koordináció ösztönzése a

"zóna" iskolai infrastruktúrájának, pedagógiai komfortjának javítása érdekében (jobbára a baloldali vezetés alatt maradt közigazgatási egységekben), harcos politikai kiállás a szegregáció ellen, a társadalmi mobilitás mellett.

A ZEP pedagógiája korántsem tekinthető zárt rendszernek. Nem felzárkóztatási technológia! De a hagyományos pedagógiai progresszió elemei mind kimutathatók: interaktivitás, egyáltalán tanulói aktivitás, együttnevelés (ebből a szempontból a CRESAS koncepciójába a 2-3 évesek "beóvodázása" is belefér), nyitottság, s természetesen "interkulturális" nevelés.

A CRESAS kutatócsoportjának a ZEP-pel kapcsolatos akciókutatása csupán egyike, bár legfontosabbika a többi közül. A csoport voltaképpen az iskolai kudarcok, bukások felszámolása érdekében alapított. (A bukás a francia iskolarendszerben óriási gond, 40% körüli az oktatási rendszer működésének "selejtje".) A CRESAS kutatói abból indulnak ki, hogy a kérdés elsősorban a társadalmi hátrányok leküzdésének kérdése. Ez a felfogás állítja a ZEP-et is működésük középpontjába. De tanulságosak egyéb akciókutatásaik is, a szakképzésben alkalmazott "pedagógiai szerződés" módszere, a neveléslélektani alapozottságú beavatkozások megannyi más formája, eljárása.¹

A közvélemény tájékoztatására a csoport könyvsorozatot ad ki. Alábbiakban az eddig megjelent 5 kötetet ismertetem.²

Iskolák átalakulóban (elsőbbbségi zónák és más negyedek)
(Ecoles en transformation — zones prioritaires et autres quartiers)

A CRESAS alkotókollektívája jegyzi szerzőként a sorozat első kötetét. Eszerint az "elsőbbbségi zónák" olyan lakónegyedek, ahol "semmi sem megy", városi, város környéki rossz állapotú lakások, munkanélküliség, rokkantak, bevándorlók, nyomor, konfliktusok a szociális csoportok között — a legszegényebbeket szolgálják ki utoljára.

1981-től az oktatási miniszter olyan kezdeményezések tapasztalatainak összegyűjtéséről döntött, amelyek szereplői, végigküzdői felvették a harcot az iskolai egyenlőtlenségekkel. Mind több eszközt kívánt adni azok kezébe,

¹A CRESAS-ról és a ZEP-ről l. még: Szabó László Tamás: Változatok az iskolai szocializáció kutatására. — Egy kéthetes franciaországi tanulmányút tapasztalatai. = OKI Kéziratok — Beszámolók — Dokumentumok. Bp., 1986.

²Valamennyi kötet az INRP (Paris) és a szintén párizsi Editions L'Harmattan közös kiadása.

akik arra törekednek, hogy minden gyerek hozzáférhessen az iskola jótéteményeihez. Bizonyos feltételek elkerülhetetlennek bizonyultak: az iskola nyitása a lakónegyed életére, csapatmunka, koordináció a különböző iskolai szintek között, és mindenekelőtt olyan pedagógiai elképzelések, tervek megvalósítása, melyhez az iskola megannyi partnere csatlakozhat: nevelőköllektívák, helyi társadalmi, közösségi mozgalmak.

Hogy valósul meg ez a politika különböző területeken? Elegendő-e az "oktatásnak adott elsőbbség zónáinak" (franciául: ZEP, zone d'éducation prioritaire) előírása? — tesz fel a kérdést a szerzők. Mik az eredményeik, mi a dinamikája ezen törekvéseknek? Mennyire változtatják meg az iskolát? Mely újfajta társaskapcsolatok, s mely újfajta tudás képes a feladat megoldására? A területen dolgozó munkatársakkal együttműködő CRESAS ebben a kötetben az új utak, új megoldások elterjesztését kívánja szolgálni.

Integráció vagy marginalizáció? (a speciális nevelés szempontjai)
(Integration ou marginalisation — aspect de l'éducation spécialisée)

A sorozat 2. kötetét is alkotói kollektíva jegyzi. Az alkalmazkodási képtelenségek, a könnyű debilitás, az irányítási és magatartási zavarok; tanulási nehézségek összemosódnak a hátrányos kategóriával, mindezeket a hivatalos dokumentumok egyformán adaptációs osztályokba, továbbképző osztályokba, iskolákba rendelik.

Vajon a pedagógiai szakemberek képesek-e bizonyossággal megállapítani, ki sorolható a hátrányos gyerekek körébe? Ki az a kutatók közül, aki vállalná, hogy a fenti kategóriák jól definiáltak? És a speciális osztályok mégis léteznek, az ide sorolt gyerekek marginalizálódnak. Vajon lehetséges-e minden gyermek integrációja a "normál" struktúrákba? — vetődik fel a kérdés. A CRESAS kutatói együttműködve a területen dolgozó kollégáikkal, azt indítványozzák, hogy vegyék kritikai elemzés alá a közoktatás speciális struktúráit mind történelmi, mind szociális, mind pszichológiai dimenziókban. Ez az elemzés nyilván kétséggé tenné a szegregációs struktúrákat és oszlatná a félelmet az integrációtól. Vajon milyen feltételek szükségesek a közös iskolai élethez és tanuláshoz — tesz fel a kérdést, és kísérlik meg a választ adást.

Nyitás (iskola, bölcsőde, családok)

(Ouverture: l'école, la creche, la famille)

Létezhetnek-e kevésbé titokzatos, "átlátszóbb" iskolák, óvodák? Működhetnek-e kevésbé elzártnak?

Azon tendenciák, melyek arra irányulnak, hogy kinyissák a nevelési intézmények kapuit, hivatalos körök jóvoltából ma kisebbségben vannak. Az idevonatkozó akciók különfélék és ellentmondásos eredményre vezetnek, olykor megerősítik az ellenkezést. A nyitás nem mindent megoldó recept — írják a CRESAS munkatársai. Ha a célokat, feltételeket világosabban határozzuk meg, akkor közelebb jutunk minden gyerek sikeréhez — vallják a szerzők. A hipotézis az, hogy a személyközi és társas kapcsolatok meghatározóak az iskolai kudarcban, illetve sikerben. A CRESAS kutatói e munkában az iskola és környezetének kapcsolatát elemzik, különösen a családokra vonatkozóan, azért, hogy a nyitás, a nyitottság olyan felfogásához jussanak, mely köré konszenzus szerveződhet.

1981 óta: iskola mindenkinek? (Az iskolázás elsőbbségi zónái)

(Depuis 1981., l'école pour tous? Zones d'éducation prioritaires)

Az iskolai egyenlőtlenségek elleni harc keretei között a kormánysszervek 1981-ben azt ajánlották az oktatás problémáival foglalkozó szakembereknek (tanároknak, nevelőknek, szociális munkásoknak, szülőknek, helyi vezetőknek), hogy maguk keressék meg — koncentrálna erőiket — azon eszközeiket, melyekkel csökkenthetik az iskolai kudarcok, bukások számát, valamint a szociális marginalizációt. A mozgalom kezdetei óta a CRESAS több csoportja vezet kutatást az "elsőbbségi zónákban", hogy elemezze ezeket a változásokat. Ez a kötet már négy év tapasztalatait összegzi, számot ad az akciókutatás első eredményeiről.

Bábjátékos gyerekek az óvodában (Egy akciókutatás)

(Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes— une recherche-action)

A hároméves gyerekek kiváló bábjátékosok, előadások létrehozói, kis nézőtársaik figyelmét is lekötik. Mindez lehetséges olyan nevelési intézményben, ahol nevelők és kutatók elhatározták, hogy együtt dolgoznak az alábbi

célért: valamennyi gyerek fejlesztése és tanítása számára előnyös nevelési helyzetet és életmódot biztosítani.

A kötet bemutatja, miképp csatlakoznak a gyerekek a nekik kínált aktivitásokba. Bizonyítja, hogy tanulni, ismeretet szerezni örömmel is lehet.

Trencsényi László

REGINE ET PHILIPPE GAILLOT

A CDI (ISKOLAI DOKUMENTÁCIÓS ÉS INFORMÁCIÓS KÖZPONT)

Tours, 1987.

A nyolcvanas évek elején Franciaországban létrejött komplex intézmények, CEC-ek, a voltaképpen nevelési központok — háromról tudunk eddig — nem kerültek a fejlesztési figyelem középpontjába. Az integrációra utaló építészeti ihletést a Groupe Scolaire-k jelzik, azaz a hatvanas évek végétől gyakori építészeti megoldás, mely közös telekre telepít egymástól független (elsősorban alapfokú) oktatási intézményeket, École Maternelle-eket (a mai óvodáknál "közoktatásibb öntudatú" létesítményeket) és École Primaire-eket.

Létezik az irodalomban s a gyakorlatban is Maison de l'enfance (Gyerekek háza), mely irányítás és együttműködés szempontjából is programszerűen egyesítve működik, olykor a bölcsődék is részei az integrációnak. A szakemberek dicsérik mint elvet, s elmondják, hogy a gyakorlatban döcög, az "újradifferenciálás" folyamatai keményen beindulnak, valódi falak épülnek, s nemcsak a más irányítás alá tartozó bölcsődék esetében.

Ám végül is az iskola kíváncos metodikai gazdagodása (funkcióbővülése) más megoldást állított középpontba — elsősorban az iskolázás második fokozatán, s itt is elsősorban a collège-kben: a CDI-t (a dokumentációs és információs centrumot). A CDI-ről ma már kutatások folynak, könyvek jelennek meg. Alábbiakban Regine et Philippe GailLOT-nak A CDI című könyvét mutatom be. A francia nemzeti pedagógiai kutatóintézetben, az INRP-ben zajló akció-kutatás jelentése egy 1952-es körlevelet tekint a mozgalom kiindulópontjának, de a hatvanas évek fordulója után lendült fel a dolog. Hívei egyenesen a kíváncos "bizonytalanság zónájaként", "iskolai plen air"-ként aposztrofálják a CDI-t, s a dokumentarista könyvtárost egyenesen az iskolai megújulás lelké-

nek. A metaforák közt az "iskola szupermarketje" is felmerül, majd az "innováció trambulinja" epitheton kerül a CDI név mellé.

Az intézményegység ebben a felfogásban messze túllépi eredeti körét, az "iskolai könyvtár" szűken vett kiszolgáló funkcióját és a pedagógiai animáció középpontja lesz! (Belép ott, ahol a professzor forradalmasítaná az oktatást — szaktantermi funkció —, helyet ad a gyerekek szabadidős, közösségi öntevékenységének, pártfogásra talál benne az egyén, de valójában itt tud aktív, interaktív lenni — felnőtt is, gyerek is.)

A képlet nagy valószínűséggel az alábbi: az oktatás hagyományos rendje igen nehezen lazítható (egy olyan országban, ahol pl. az egyébként a progresszióra nyitott nemzeti pedagógiai kutatóintézet külön kutatást szentel a főtanfelügyelők életrajzának, s ezt vastag kötetben közreadja, ahol a bukások aránya óriási), a progresszív pedagógia több "behatólási" kísérlet kudarca; félsikere után megkerüli, "bekeríti" a hagyományos "iskolafunkciót".

Jóformán megteremti az iskolában az "elleniskolát", a kíváncsú és lehetséges mértékig "iskolátlanított" iskolát. Kísértetiesen hasonlóan a mi iskolai könyvtárainkhoz, nemkülönben a magyar általános művelődési központok tevékenységébe ágyazódó könyvtár-tagintézmények törekvéseihez. (Az iskolát, a tradicionális oktatófunkciókat "bekerítő" innovatív kezdeményezések közt a könyv szerzői még kettőt tartanak egyébként számon: a "szocio-educatív foyakat" és a diáksportköröket.) A kutatás során igen korrekt alaposággal — kérdőívek segítségével — gyűjtöttek adatokat a CDI-ről, maguktól a könyvtáros dokumentaristáktól, a professzoroktól, az iskolaigazgatóktól, szülőtől, a tanulóktól. Az eredmények igazolják a várakozást. Az akciókutatásba vont több tucat collège-ben a CDI használói, alkalmazói, ha nem is annyira féktelenül lelkesek, mint a koncepció megalkotói és animátorai, ismerik, elismerik a (technika fejlődésével) egyre inkább gazdagodó-bővülő intézményegység sokoldalú jelentőségét.

Trencsényi László

BILINGUALISM OF MIGRANT CHILDREN

Belgrád, 1986. Kísérleti Fonetikai és Beszédjavító Intézet

Európa oktatásiügyének hatalmas gondja a bevándoroltak gyerekeinek tanítása. Mértékadó elemzések szerint 20%-ra tehető csak a Közös Piac országai-ban azon gyerekek száma, akik nem hazájuk iskoláiban kezdik az iskolázást. A kötet alcíme arról tájékoztatja az olvasót, hogy a főcímbe jelzett kérdésen belül a szerzők az anyanyelv szerepének és megtartásának problémáit vizsgálták a Franciaországban dolgozó jugoszláv vendégmunkások körében. A kérdésfeltevés a jugoszláv körülmények között érthető: a szocialista országok közül egyedül Jugoszlávia az, ahonnan milliós nagyságrendben járnak vendégmunkások — családostul — Nyugat-Európába dolgozni. A vendégmunkások tömeges jelenléte miatt természetesen jelent meg az igény Franciaországban is az anyanyelvi oktatásra, illetve az anyanyelvi tudás konzerválására a gyerekek körében.

A külföldön élő jugoszláviai gyerekek számára anyanyelvük tanulása semmiképpen sem hasonlítható egy otthon tanult idegen nyelv tanulásához. A vendégmunkások gyerekei nehéz helyzetben vannak akár speciális szerb, horvát, szlovén nyelvű, de különösen, ha normál francia iskolába járnak. Ez igaz még akkor is, ha a francia törvények a jogegyenlőség szellemében biztosítják számukra az anyanyelv tanulásának feltételeit. Mindez azonban kevés ahhoz, hogy ezeknek a gyerekeknek a fejlődése harmonikus legyen, mert esetükben — mint a szerzők írják — nem csupán egy nyelv tanulásáról, hanem a nemzeti identitás megőrzéséről, a nemzeti kultúrával való kapcsolat megtartásáról is szó van.

Ahhoz a célhoz, hogy minél többen valóban kétnyelvűvé váljanak úgy, hogy mind a nyelv, mind a nemzeti identitás, mind a két kultúrkörben való mozgás képessége ki tudjon alakulni bennük, a nyelvtanításon belül és kívül számos feltétel megteremtésére van szükség.

A mai helyzetet és a fenti célhoz vezető utat igyekszik feltárni a kötet.

A vizsgálatok egy speciális párizsi jugoszláv iskolában, egy párizsi külvárosi iskolában és kontrollként egy belgrádi iskolában folytak 1–8. osztályos gyerekek körében. A vizsgálatok a beszédértésre, az artikulációra és bonyolultabb nyelvi jelenségekre terjedtek ki, mint például az olvasásmegértés és fogalmazási készség.

A vizsgálatok eredménye az, hogy a külföldön tanuló gyerekek nyelvi készségei minden tekintetben jelentősen rosszabbak az otthoniaknál. Csak példaképpen: amíg a belgrádi gyerekek 10%-a, addig a párizsi gyerekek 32%-a küzd kiejtési problémákkal. Súlyos helyesírási problémák az otthoni gyerekek 22%-ánál, a párizsiak 87%-ánál fordulnak elő.

Összefoglalóan nem túlzás azt mondani a kötet szerzőivel: a Franciaországban tanuló jugoszláviai gyerekek egy idegen nyelvet tanuló francia gyerekek színvonalán vannak birtokában saját anyanyelvüknek.

A vizsgálati eredmények minimális feltételként megerősítik azt, hogy az ilyen gyerekek számára speciális nyelvi anyagot és: speciálisan képzett tanárokat kell biztosítani.

Fóti Péter

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

Sándor KLEIN—Katalin FARKAS: WHAT I EXPECT OF AND HAVE BEEN GIVEN BY PSYCHOLOGY

Psychology can play an important role in teachers' training, but only if instead of simply giving informations, it concentrates on the development of teachers' personalities. Although Hungarian schools have recently started to employ school-psychologists, it is essential that future teachers have a proper outlook on psychology.

In the recent five years at the Juhász Gyula Teachers' Training College, we have been carrying on an experiment to make maximal use of the time set aside for teacher education in psychology toward to a pupil-centered educational philosophy. For this reason students themselves can decide how, and what to do at the seminars and lectures. These seminars and lectures greatly resemble the small and large groups of the Person Centered Approach.

We demonstrate in details the results of a test in which we asked the students what they expect of psychology. The answers can be ranked in 6 groups: the growing of personality, knowledge — learning, teaching, recreation, looking for explanations, influence. The students' answers serve as a starting-point for developing subject-matter.

Lajos VARGA: COMPARATIVE ANALYSIS OF GENERAL AND PROFESSIONAL CURRICULA

The author attributes major importance to coordinating general education and technical training in secondary schools offering professional training.

To achieve this, relationships on the curricular level must be strengthened. The author stresses that this would only be possible if the relation between technical and general educational curricula were clarified. The author undertakes this comparative analysis in his study. Attention is given to the structure and contents of the curriculum, to the role of the teacher's freedom, and to rigid requirements in general and technical curricula. Based on the analyses the author claims that the conditions for developing a common curriculum are given but he stresses the need for a unified system of educational objectives.

Andrea KÁRPÁTI: DEVELOPMENT OF ART CRITICISM SKILLS
IN HIGHER GRADES OF ELEMENTARY EDUCATION

The studies outlines a model of visual skills and abilities which includes perceptive and creative sub-systems and describes art criticism-related skills as a special variant of the group of perceptive skills in vision. In order to design assessment tools for testing the knowledge, methods of analysis employed, vocabulary, attitudes to art and tastes of pupils, a task structure involving three different levels of critical performance was elaborated.

Four perceptive and two creative tests were administered to 211 fifth graders (ages 10/11) and 204 eighth graders, leavers of compulsory elementary education (ages 14/14) in 6 schools in the country and 2 in Budapest. (Schools were selected to represent sociological and professional features of 3 counties and the capitol.) The paper gives a detailed analysis of the results in written and oral art criticism, knowledge test and visual games and also indicates correlations between test results and sociological and educational background variables. Interrelationships of training and performance as well as possible links between visual creation and perception are also suggested.

Iván FALUS: ON STRUCTURED OBSERVATION

The author maintains that Hungarian studies of education have not yet exploited to the full the possibilities offered by structured observation. This leads him to introduce the historical background leading to structured observation and to evaluate the role of this research method in educational studies. In this respect, he enlarges on the questions of validity and reliability, and on the techniques of observation. He reviews professional criticism of structured observation and goes on to claim that we should not leave the road leading towards exact educational research despite the limits of the method in question.

István MÉSZÁROS: THE CHANGES OF A TERM: THE SCHOOL OF THE PARTICULARS

Earlier and more recent studies of education often use the term "school of the particulars" (partikuláris iskola), a unique form of educational institutions and a specific system of schools, which have played an important role in the educational policy of the Presbyterian Church in Hungary in the last five hundred years. The author criticizes the various interpretations formed so far of the institution analyzing its history in the Middle Ages and its presence in Hungarian education in the 16th and 17th centuries drawing on archival data.

The term cropped up once more in the 19th century when it was used to describe schools that received masters appointed by a larger college; they were the particulars of the "parent scholl" i.e. college.

Evidently, the only visible aspects of the relationship between the school of the particulars and the parent institution were the young rectors who kept arriving from the latter to spend two to three years at the former. Research carried out so far has aimed at registering the names of these school-rectors with the different schools of the particulars. It is time we analyzed their activities at the schools of the particulars, with special attention given to the evaluation subject matter of their brief, frequently changing educational activity that they passed on to other particulars arriving at the school.

Dezső BOROS—Mátyás DURKÓ: SÁNDOR KARÁCSONY'S CONCEPTION OF
ADULT EDUCATION

The authors have undertaken to evaluate Sándor Karácsony's views on adult education. Karácsony is thought of as the most important theoretician of "free education" (szabadművelés) that received impetus within the framework of the 1947—48 social revolution. Emphasis is given to his leading role in Hungary's management of the practice of adult education. Karácsony seems to have based his conception of adult education on contemporary principles of social and developmental psychology. He attributed great importance to the character of the adult and the autonomy of the individual. He showed consistency in representing ideals of free education stressing the central role of the adult (learner).

SZERZŐINK

Borgos Dezső, egy. docens (Debrecen, KLTE); Durkó Mátyás, ny. egy. tanár (Debrecen, KLTE); Falus Iván, egy. adj. (Budapest, ELTE BTK); Farkas Katalin, főisk. adj. (Szeged, JGYTF); Fóti Péter, tud. kut. (Budapest, OPI Iskolakutatói és Fejlesztési Központ); Horváth Attila, tud. munkatárs (Budapest, OPI Iskolakutatói és Fejlesztési Központ); Kárpáti Andrea, tud. munkatárs (Budapest, ELTE BTK); Köte Sándor, egy. tanár (Budapest, ELTE TTK); Klein Sándor, főisk. tanár (Szeged, JGYTF); James Lynch, egy. tanár (Sunderland, Nagy-Britannia); Mészáros István, egy. docens (Budapest, ELTE BTK); Susanne Nemestólký, tud. kut. (Bécs); Tóth Béla, ny. főisk. tanár (Budapest); Tőkéczi László, tud. kut. (Budapest, ELTE BTK); Trencsényi László, tud. főmunkatárs (Budapest, OPI Iskolakutatói és Fejlesztési Központ); Varga Lajos, tudományos főmunkatárs (Budapest, BME).

INHALT

STUDIEN

<u>Katalin Farkas—Sándor Klein</u> : Was erwarte und erhielt ich von der Psychologie? (Die Rolle des Studiums der Psychologie in der Lehrerbildung)	139
<u>Lajos Varga</u> : Vergleichende Analyse der Lehrpläne betreffs der allgemeinen und Fachkenntnisse	158
<u>Andrea Kárpáti</u> : Die Entwicklung der Fähigkeit zur visuellen Schriftwerkanalyse in der oberen Sektion der Grundschule	172
<u>Iván Falus</u> : Über die strukturierte Beobachtung	187
<u>István Mészáros</u> : Die Änderungen einer Benennung: partikuläre Schule	204
<u>Dezso Boros—Mátyás Durkó</u> : Die Konzeption der Erwachsenenenerziehung von Sándor Karácsony	222

UMSCHAU

<u>James Lynch</u> : Internationale Beziehungen in der Erziehung: Historische Gesichtspunkte (Übersetzt von László Komlósi)	236
<u>Andrea Kárpáti</u> : Architektur und Erziehung. Internationales Symposium, Pécs, 1987	245
<u>Attila Horváth</u> : Über die Entstehung des internationalen Informationsnetzes zur Förderung der globalen Erziehung (INGE)	249
<u>Susanne Nemestólký</u> : Zusammenarbeit zwischen Kindern der dritten und vierten Klasse in Österreich und Ungarn	252

BUCHBESPRECHUNGEN

<u>Frau Veronika Kiss</u> : Das "Modell" der Trefort-Gasse. Geschichte des Ságvári Endre-Übungsgymnasiums der Eötvös Loránd-Universität (<u>Sándor Köte</u>)	260
<u>Göte Klingberg</u> : Children's Fiction in the Hands of the Translators (<u>Béla Tóth</u>)	262
<u>Helmut Engerbracht</u> : Geschichte des österreichischen Bildungswesens. — Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs (<u>László Tó-kéczki</u>)	266

Französische Bücherreihe über die Chancengleichheit in der Schule (<u>László Trencsényi</u>)	269
Regine et Philippe Gailott: Das CDI (Schuldokumentations- und Schul- informationszentrum) (<u>László Trencsényi</u>)	273
Smiljka Vasic—Vladislava Knaflic—Stevan Peter—Rajka Marinovic—Zo- ran Mastilovic: Bilingualism of Migrant Children (<u>Péter Fóti</u>) ...	275
English Summaries	277
Unsere Verfasser	281

Redaktionsschluss: 25. April 1988.

HungInfo

Hungarian Social Sciences and Humanities

Contents of Periodicals

Az évente négyszer megjelenő periodika elsősorban a külföldi érdeklődők számára kíván tájékoztatást nyújtani a magyar társadalomtudományok területén megjelent cikkekről a folyóiratok tartalomjegyzékeinek közreadásával. A folyóiratok részben idegen, részben magyar nyelvűek, de a tartalomjegyzékek minden esetben idegen nyelven (angol, francia, német) kerülnek közlésre. A folyóiratválogatás felöleli a társadalomtudományok teljes körét, így a kiadvány nem csak a külföldi érdeklődők számára biztosít átfogó tájékozódást, de hasznos segédeszköz lehet a magyar kutatók számára is az érdekelt tudományágak és határterületeik I—II negyedévi publikációs termésének regisztrálásában.

A folyóirat jelenleg díjmentesen kerül terjesztésre; kérjük jelezni, ha igényt tartanak rá. Egyben kérjük a terjesztésben való közreműködésüket is: szívesen veszünk olyan külföldi címajánlatokat, ahol a folyóirat érdeklődésre tarthat számot.

HungInfo szerkesztősége
Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára
Budapest, Pf. 7.
V. Akadémia u. 2.
1361

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója

Műszaki szerkesztő: Sándor István

Terjedelem: 12,95 (A/5) ív

88.17783 Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat, Budapest

Felelős vezető: Hazai György

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Каталин Фаркаш—Шандор Клейн: Чего я ожидаю от психологии и что я от нее получий?</i> (Роль изучения психологии в подготовке педагогов)	139
<i>Лайош Варга: Сравнительный анализ общеобразовательных и специальных учебных программ</i>	158
<i>Андреа Карпати: Развитие зрительного восприятия художественного произведения в старших классах общеобразовательной школы</i>	172
<i>Иван Фалуш: О структурированном наблюдении</i>	187
<i>Иштван Месарош: Изменения в названии: партикулярная школа</i>	204
<i>Дежё Борош—Матьяш Дурко: Концепция воспитания взрослых, разработанная Шандором Карачонь</i>	222

ПАНОРАМА

<i>Джеймс Линч: Международные связи в педагогике: исторические аспекты (перевод Ласло Комлоши)</i>	236
<i>Андреа Карпати: Архитектура и воспитание. Международный симпозиум, состоявшийся в г.Печ в 1987 г.</i>	245
<i>Аттила Хорват: О создании международной информационной сети, призванной содействовать развитию глобальной педагогики</i>	249
<i>Сусанна Немештолки: Сотрудничество учеников третьего и четвертого класса в Австрии и Венгрии</i>	252

О КНИГАХ

<i>Иштваннэ Кишш: «Образцовая» по улице Трефорта. История базовой школы им.Эндре Шагвари Будапештского ун-та им. Лоранда Этвёша</i>	260
<i>Гёте Клингберг: Children's Fiction in the Hands of Translators (Бела Том)</i>	262
<i>Хелмут Энгельбрехт: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs (Ласло Тёкецки)</i>	266
<i>Французская серия изданий, посвященная вопросам равенства шансов школьников (Ласло Тренчени)</i>	269
<i>Режин и Филипп Гайо (Школьный центр документации и информации) (Ласло Тренчени)</i>	273
<i>Смилька Вашич—Владислава Кнафлич—Стеван Петер—Райка Маринович—Зоран Мاستилович: Bilingualism of Migrant Children (Петер Фоти)</i>	275

TÁJÉKOZTATÓ

A szerkesztési irányelvek (Magyar Pedagógia, 1987. 3. sz.) figyelembevételével elkészített tanulmányok kéziratát 2 példányban, normál betűtípussal, 2-es sortávolsággal nagy oldalra gépelve, oldalanként 30 sorban, soronként 60 betűhellyel küldjék a szerkesztőség címére. A számozott táblázatokat és ábrákat külön lapon, címmel ugyancsak 2 példányban kérjük. Tanulmány esetén 25 lap az optimális közlési terjedelem, amelyhez legfeljebb 20 soros magyar nyelvű összefoglalót kérünk 2 példányban.

A tanulmányok lábjegyzeteiben vagy irodalomjegyzékeiben szereplő *bibliográfiai adatoknál* a következőket kérjük feltüntetni:

Könyveknél: a szerző teljes neve, a mű címe, a kiadó, a kiadás helye, ideje és az oldalszám. Külföldi könyveknél az eredeti nyelven megjelent kiadvány adatait kérjük.

Tanulmányoknál: a szerző teljes neve, a tanulmány címe, a folyóirat neve vagy a tanulmánykötet címe, a megjelenés éve, száma és az oldalszám.

A *bibliográfiai adatok közlési módjára* a következők az irányadók:

a) *Jegyzetek készítése.* A kéziratban folyamatos számozással kell jelölni a hivatkozás helyét, a bibliográfiai adatokat a tanulmány szövege után a hivatkozás sorrendjében kérjük.

b) *A tanulmány szövegében az egyes szerzőkre utalás* névvel és számmal történik. Például: Kiss (1983.). Ha egy szerzőnek egy évben több munkája jelent meg, akkor a következő jelölést javasoljuk: Albert (1974), Albert (1974/a). A tanulmány végén a szerzők neve szerint abécérendben kérjük a bibliográfiai adatokat.

Egy tanulmányon belül egyféle megoldásmódot kérünk.

A könyvismertetések terjedelme 3—6 lap lehet. A könyv pontos adatait (a szerző, a mű címe, a kiadás helye, ideje, a kiadó, a terjedelem) az ismertetés elején kell közölni. Külföldi műveknél eredeti és magyar nyelven is kérjük a címet.

A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.

