172

Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1989/2

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, GOLNHOFER ERZSÉBET, KOMLÓSI SÁNDOR,
MÉSZÁROS ISTVÁN, M. NÁDASI MÁRIA, NAGY SÁNDOR, TRENCSÉNYI 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 hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest XIII. Lehel út 10/a., közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az *Akadémiai Kiadó*nál (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: 144,— Ft
Egy szám ára: 36,— Ft

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Vámos Dóra: Gondolatok az iskolázás költségeiről és "gazdasági" hatékonyságáról 129
Réthy Endréné: A tanulási motiváció struktúrájának alakulása 143
Pukánszky Béla: "Személyiség a nevelői oktatás célja!" — Schneller István pedagógiai öröksége 158

KÖRKÉP

Moszkvai viták a közoktatás reformjáról 176
Benedek András: Az átalakítás igénye a szovjet oktatásban 181
Trencsényi László: Krupszkaja-reneszánsz és a közoktatás peresztrojkája 188
M. Nádasi Mária: Reformiskolák — életközelben 191
Jeney Lajos: Nevelési-közösségi központok Nagy-Britanniában 206
Setényi János: Torsten Husén az oktatáskutatás jövőjéről 208

KÖNYVEKRŐL

Gazsó Ferenc: Megújuló egyenlőtlenségek — társadalom, iskola, ifjúság (Halász Gábor) 213
Forray R. Katalin: Társadalmunk és középiskolája (Sáska Géza) 217
Faludi Szilárd: Műveltség — iskola — munka. Válogatott pedagógiai tanulmányok. Vál. és szerk.: Gáspár László (Varga Lajos) 221
Szekerczés Pál: Bihar megyei népiskolák, tanítók és díjlevelek 1800—1847 között. Tanítói díjlevelek Békés megyében 1800—1868 között (Mészáros István) 223
Szőnyi Erzsébet: Zenei nevelési irányzatok a XX. században (Soltész Elekné) 226
Дидактические основы применения экрано-звуковых средств в школе. Под. ред. Л. П. Прессманна (Sallay Mária) 230

KRÓNIKA

IV. Országos Gyermekvédelmi Konferencia. Veszprém, 1988. október 27—29. (Magyari Beck Anna) 234
A cserkészet. Tudományos konferencia Szegeden (Trencsényi Imre) 238
Ünnepi beszéd. Elhangzott a Cseresnyés Kollégium ötvenéves jubileumán (Szathmáry Lajos) 240

Szerzőink 244
English Summaries 245
Inhalt 247

E szám szerkesztése 1989. március 20-án zárult.

VÁMOS DÓRA

GONDOLATOK AZ ISKOLÁZÁS KÖLTSÉGEIRŐL ÉS "GAZDASÁGI" HATÉKONYSÁGÁRÓL

Az oktatási kiadásokat ebben a tanulmányban a gazdaságosság és a hatékonyság kritériumai szerint tekintjük át. Egy szervezet működése többnyire akkor tekinthető gazdaságosnak, ha eredményessége meghaladja a ráfordítások értékét. Hatékonynak viszont csak akkor nevezhetjük, ha a tevékenység eredményessége a ráfordítások következtében elérheti vagy legalább megközelítheti a lehetséges legmagasabb színvonalat.

Ez az értelmezési rendszer sajátos hangsúlyokkal érvényesül az oktatási tevékenység különböző formáiban. Sokféle gondolati zavar következik e sajátos tevékenységek kapcsolódási mechanizmusainak jellegéből, a látszólagos és a valódi eredményesség időbeni elcsúszásából, közvetett megjelenéséből. Ezért a napi gondolkodás többnyire megragad a ráfordítások és az ellátási formák számszerű teljesítményeinek elemzésénél. Ebben a megközelítésben az tűnik nyilvánvalónak, hogy amennyiben az egy tanulóra jutó ráfordítás nő, akkor egyre kevésbé tekinthető hatékonynak az oktatás működése.

Ezzel a felületes megközelítéssel szemben azonnal két ellenvetést támasztunk. Az egyik, hogy az iskolai munka sokdimenziós tevékenység; ami azt jelenti, hogy az alaptevékenység sikere érdekében — a pedagógiai munka elemzéséből kimutathatóan — egyre több ún. melléktevékenységet kell elvégezni, és ezek sokszor többe kerülnek, mint a nevelés-oktatás. (Nyilvánvaló például, hogy a tanulók felzárkóztatásához és tehetséggondozásához igényelt csoportbontás jóval költségesebb, mint a 30-40 fős tanulócsoportok együtt tartása.) A tevékenységek elemzése során szokásos ezeket a járulékos összetevőket funkcióbővülésnek felfogni, ami azonban zavaró az eredmény értékelése szempontjából. Egy adott iskolafokozat elvégzése ugyanis mérhetően azonos társadalmi értéket jelent, időközbeni csoportbontással vagy anélkül.

A működés eredményességének analitikus vizsgálata is ellentmond az oktatási hatékonyság szokásos megközelítésének. Az eredményeknek ez a minőségi elemzése azonban többnyire leszűkül néhány közismert számszerűsíthető tényezőre: az évismétlők, a lemorzsolódók száma, az érdemjegyek alakulása, a to-

vábbtanulási arányszámok módosulása. Az ezekből készült mutatók — miután többféle összefüggésben is használatosak — nem adnak föltétlenül hű képet az oktatási tevékenység színvonaláról, illetve csak töredékesen ábrázolják azt. Arra azonban még ezek a leegyszerűsített "eredménymutatók" is alkalmasak, hogy következtethessünk belőlük a kiadások alakulására. Abból induljunk ki tehát, hogy bármilyen szükséges továbblépéshez költségnövekedéssel kell számolni.

És itt érkeztünk el az oktatási hatékonyság gazdasági szempontú megközelítésének egyik fontos pontjához. Amennyiben egy oktatási feladat megoldásával valóban minőségi, korszerű eredményt akarunk elérni (lásd mindenütt a nemzeti kincsként számba vett "szürke állomány" fontosságának hangoztatását), úgy a feladat megoldásának feltételeit is a célnak megfelelően kell kialakítani. Meg kell érteni, hogy hiába képezünk ki viszonylag olcsón szakembereket, ha a megtakarított összegek gyenge teljesítőképességet, elmaradott technikai, szervezési, gazdálkodási, kulturális viszonyokat konzerválnak.

Az oktatás hatékonyságának összefüggései

Az oktatási funkciók érvényesülésének mennyiségi és minőségi jellemzői jól mutatják az oktatás hatékonyságának fokát. Amennyiben egy intézménytípus feladatai egymást gyengítik (például a szakközépiskolák hármas képzési célja), akkor egyik vonatkozásban sem ér el kiemelkedő színvonalat ez az intézmény.

A hatékony működést korlátozza az is, ha az iskolázás rendszere, azaz az egyes iskolai fokozatok kapcsolódása nem segíti elő az iskolák funkcióinak teljesítését. Jó példa erre a középfokú iskolatípusoknak egymástól, az előző-következő fokozatoktól való tartalmi elszigeteltsége, amely egyaránt rontja a művelődési esélyegyenlőség segítésének és a munkamegosztásra való fölkészítésnek a hatékonyságát.

Az oktatási hatékonyság vizsgálata tehát kizárólag a működési célok érvényesülésére irányul, és csak ezzel összefüggésben foglalkozik az intézmények ellátóképességével. Fontos követelmény az, hogy a hatékony működéshez szükséges feltételek meglegyenek. Ebben a relációban az csak háttérinformáció, hogy ezek mennyibe kerülnek.

A hatékonyság és a gazdaságosság kapcsolatában arra érdemes koncentrálni, hogy a munkát elősegítő, lehetővé tevő föltételbeli konstellációk közül melyik az, amelyik a lehető legkisebb ráfordítással a legnagyobb eredményességhez vezet.

Az oktatás gazdaságos működtetéséhez, annak tervezéséhez ismernünk kell tehát a különböző tevékenységi formákhoz szükséges körülményeket, a befolyásoló tényezőket, a költségkihatásokat, illetve a működési föltételek azonos értékű összetétel-variánsait.

A gazdaságossági számítások nagyon hasonlítanak más intézményrendszerek ilyen jellegű számításaihoz — akár a termelés gazdaságossági számításaihoz is — azzal a megszorítással, hogy az oktatás működése a hatékonysági kritérium megvalósítása nélkül sohasem lehet gazdaságos.

Tudjuk, hogy hazánkban ez utóbbi kritérium teljesítésére ez idáig nem törekedtünk, az anyagi föltételek oldaláról nézve iskolai munkánk nem hatékony. A következőkben tekintsük át ettől függetlenül az iskolázás költségeit.

Az iskolai oktatás kiadásairól

Az oktatási kiadások a középtávú tervekben elfogadott fejlesztések függvényében alakulnak. A beruházási program szerint épülnek-bővülnek iskoláink, gyarapodnak nagyértékű felszereléseik. Az pedig, hogy az intézményekben hogyan szerveződhet az oktatás, meghatározza a költségvetési kiadások alakulását. A kiadások számbavétele — az elfogadott tervezési és statisztikai módszereknek megfelelően — alágazati nómenklatúra szerint történik (óvoda, általános iskola, középfokú iskolák stb.). Egy-egy alágazaton belül többféle tevékenység folyik, ezért az összes ráfordításból természetesen nem derül ki, hogy milyen típusú feladatok finanszírozásáról volt szó.

Érdeklődésünk a továbbiakban az oktatás feladataihoz kapcsolódó költségekre irányul, ezért elszakadunk a szokásos alágazati közelítéstől. Törekvésünket segítette, hogy az oktatási intézmények egy-egy adott feladatkör ellátására szerveződtek, és a többfunkciójú intézményekben jól elkülöníthetők az egyes feladatkörök. Az oktatási tevékenységeket a szociális, az általánosan művelő és a szakképző feladatok szerint csoportosítottuk.

A szociális jellegű feladatokat ellátó intézmények az óvoda, a gyermekvédelem és a gyógypedagógia. Működésüket elsődlegesen a társadalmi szerep kiegyenlítése (esély vagy életmód), illetve a szocializáció kiemelkedő súlya határozza meg. Fejlesztési költségeik jól nyomon követhetők. A napközi otthonok, diákotthonok, kollégiumok beruházási költségei viszont nehezen különíthetők el, de viszonylag alacsony arányt képviselnek.

Alaptevékenységük célját tekintve általánosan művelő intézmények az általános iskolák és a gimnáziumok.

A szakképesítő céllal működő intézmények közül kettő középszintű végzettséget ad (szakmunkásképző és szakközépiskolák), kettő felsőfokú diplomát (főiskolák, egyetemek).

A beruházási költségek alakulása

Az oktatásra fordított beruházási kiadások 1960 és 1980 között 5 évenként eltérő nagyságrendet képviseltek. Amellett, hogy a mindenkori gazdasági helyzet alapvetően behatárolta a szükségletek kielégítésének fokát, a szeszélyesen változó demográfiai pozíciók is differenciáltan mozgatták a szükségleteket. A hullámzó születésszám a gazdasági növekedés szakaszosságával párosulva nagyon különböző fejlesztési kombinációkat hozott létre.

A beruházási "konjunktúra" és az 1965—75 közötti években viszonylag alacsony, ill. csökkenő gyermeklétszám az óvodai elhelyezési lehetőségeket óriási mértékben kibővítette. Az 1980-as évekre jellemző gazdasági nehézségek, a közoktatás emelkedő és magas létszámai azt eredményezik, hogy csak nagy erőfeszítésekkel tartható elviselhető szinten az általános iskolai majd a középfokú oktatási ellátás.

Az egyenlőtlen fejlesztések a "tartósság" tényezőjével összekapcsolódva különbséget okoznak a korosztályok képzési föltételeiben. A kiadások emelkedése a demográfiai tényezővel mutatja a legszorosabb korrelációt. Bár az 1970-es évektől az óvodai nevelés kiszélesítése megelőzte a születésszám kiugró növekedését, mégis az évtized második felétől a születésszám hirtelen felugrásának hatására nőtt a legdinamikusabban. A magas születésszám az általános iskolák erőteljesebb fejlesztését is maga után vonta. A szakképzési intézmények közül a szakmunkásképző iskolák iskolarendszerűvé válását követő kiépülése szintén a demográfiai csúcs levezetése érdekében emelte erőteljesen a kiadásokat.

Az összehasonlítható árakat tartalmazó 1. táblázatból az oktatási beruházások jelentős növekedése, ezen belül a szociális jellegű intézmények térhódítása olvasható le. A szakképző tevékenység intézményi fejlesztése 1965 óta lényegében stagnált.

Nyilvánvaló, hogy a felsőbb oktatási szintek elvégzésénez az előző iskolai fokozatban való eredményes részvételre is szükség van, ezért a 20 év alatti összes iskolafejlesztésre fölhasznált mintegy 41,5 milliárd Ft-ot kell az ez idő alatt kibocsátott tanulókra rávetíteni. Az oktatási rendszeren 20 év alatt áthaladó kb. nyolcmillió tanuló mindegyikére átlagosan 53 ezer Ft körüli összeg jut a beruházási költségekből.

1. táblázat*

Az oktatási beruházások 1961—1980 között (millió Ft)

	Szociális	Általánosan művelő	Szakképzési	Együtt
	intézmények			
1961—65	469,9	1864,2	2853,0	5187,1
1966—70	820,4	1944,0	5362,5	8126,9
1971—75	1930,0	2262,1	5843,6	10 035,7
1976—80	4424,5	8370,3	5349,6	18 144,4
1961—80	7644,8	14 440,6	19 408,7	41 494,1

Pontosabb képet ad, ha a vizsgált húsz esztendő alatti költségeket a megfelelő oktatási típusok résztvevőire vetítjük. Így a "szociális gondozás" típusú ellátásban részesülőkre átlagosan 4 ezer, az általánosan művelő iskolázás tanulóira is ugyanennyi, míg a szakképző intézményekben végzettekre 8 ezer Ft beruházási kiadás jutott. Ez utóbbi további fokozatokra bontva nagyobb különbséget mutat: a középfokú szakképzésben részt vevőkre közel 4 ezer, a felsőoktatási hallgatókra kb. 28 ezer Ft fejlesztési kiadás jutott. (Ezek a költségek csak a vizsgált időszakban és átlagosan érvényesek.)

Ha ezekkel a leegyszerűsített számításokkal azt a nagyságrendet akarjuk érzékeltetni, amely a különböző fokozatú szakemberképzést terheli, akkor az iskolai szakaszok beruházási költségeit a szükséges képzés menete szerint kumuláljuk. Eszerint az előző 20 esztendő beruházásaiból az általános iskolát végzettek mindegyikére mintegy 7-8 ezer Ft, a szakmunkásképzősökre 10-11 ezer Ft, a szakközépiskolákban érettségizettekre 12 ezer, a diplomásokra átlagosan 40 ezer Ft jutott.

Költségvetési kiadások

Míg a beruházásokra, az intézményhálózat stabilizációjára, fejlesztésére fordított költségek egy-egy tanulót csak kevéssé terhelnek és csak egyszerű-

*A táblázatok forrása: Szép Zsófia: Az oktatási ráfordítások változóinak elemzése. Bp., 1983. július. (Kézirat.)

sítésekkel becsülhetők addig az oktatási intézmények működésének, fönntartásának éves kiadásai jóval magasabb összegűek és pontosabban követhetők.

2. táblázat

A költségvetési kiadások alakulása (1960. évi áron; millió Ft)

Év	Szociális	Általánosan művelő	Szakképző	Együtt
	intézmények			
1965	1687	2632	2434	6753
1970	2712	2785	3206	8703
1975	4494	3528	4920	12 942
1980	6132	4168	5332	15 632
1981	6681	4738	5589	16 908

Az 5 évenkénti megfigyelés szerint a kiadások minden kategóriában folyamatos növekedést mutatnak. Leggyorsabb ütemű emelkedés a szociális ellátásban jelentkezett. Míg 1965-ben legtöbbet az általános képzésre fordítottunk, a következő tíz évben a szakképzés költségei, majd 1980-ra a szociális jellegűek vezettek. A növekedés dinamikáját a 3. táblázat szemlélteti.

3. táblázat

A költségvetési kiadások növekedési üteme az előző vizsgált évhez viszonyítva (%)

Év	Szociális	Általánosan művelő	Szakképző	Együtt
	intézmények			
1965	100,0	100,0	100,0	100,0
1970	160,8	105,8	131,7	128,9
1975	165,7	126,7	153,5	148,7
1980	136,4	118,1	108,4	120,8
1981	109,0	111,3	104,8	108,2

A 3. táblázat adataiból nemcsak az állapítható meg, hogy 1980-ig a szociális intézmények kiadásai nőttek a legdinamikusabban, de jól illusztrálja az 1970-es évek közepétől valamennyi ellátási formában bekövetkező költségnövekedés mérséklődését is. Ez a mérséklődés nincs közvetlenül kapcsolatban a beruházások alakulásával, hiszen ott csak a középfokú szakképző intézmények fejlesztésében volt visszaesés.

Hogy mi indokolta a költségek alakulását, azt két összefüggésben is vizsgáltuk. Az egyik feladat a költségek összetételének áttekintése, a másik pedig a tanulói létszámok és a kiadások összevetése volt.

Az iskolarendszerű intézmények költségvetési kiadásai közül 50-60%-ot képviselnek a bérjellegű költségek. Ezek a béralapból és az egyéb személyi kiadásokból tevődnek össze. Megállapítható, hogy a stabil foglalkoztatás csaknem minden oktatási formára jellemző: a személyi kiadások több mint kétharmadát a béralap teszi ki. A költségek növekedése közel azonos arányban szolgálta a személyi kiadásokat, a fenntartás és a működés anyagi feltételeinek megteremtését.

A következőkben vizsgáljuk meg, hogy ezek a kiadások mennyiben terhelték a résztvevők számláját, azaz milyen mértékben változtak az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások az elmúlt húsz esztendőben (lásd 4. táblázat).

4. táblázat

Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások alakulása
(összehasonlító, 1960. évi áron; millió Ft)

Év	Szociális	Általánosan képző	Szakképző	Együtt
	intézmények			
1965	4118	2052	4530	3174
1970	4535	2963	6853	4184
1975	5241	4242	10 635	5985
1980	5504	5052	12 706	6733
1981	6020	5406	13 282	7133

Szembetűnő, hogy a költségnövekedés mértéke meghaladta a demográfiai mozgásokat. Legdinamikusabban a szakképzési kiadások bővültek: 1965 és 1981

között majdnem megháromszorozódott az egy főre jutó éves összeg, míg a szociális feladatok ellátására csak másfélszer annyit költöttünk.

Az időszak egészében az általános képzés költségei voltak abszolút értékben a legalacsonyabbak, a másik két csoportba tartozó intézmények működése az 1965. évi közel azonos mértékről 1981-re egymásnak kétszeresére távolodott. Ezáltal is nyilvánvaló, hogy a szakképzés vált a legköltségesebb iskolai feladattá.

Az éves fajlagos költségek ismerete alapján ki lehet számítani a különböző iskolafokozatokon végzett szakemberek összes iskolai képzési költségeit.

A képzést terhelő költségek időbeni változásait először a már végzett tanulók tényleges költségein keresztül szemléltetjük. A költségeket először arra a korosztályra vetítettük, amely 1960-ban került be — hároméves korában — az óvodába, 1963—70 között végezte az általános iskolát, majd 1971—74-ben középfokú tanulmányait és 1974—78 között a felsőoktatást. Közülük

— az általános iskola után munkába állót	25 472 Ft
— a szakmunkásképzőben végzettet	44 983 Ft
— a középiskolában érettségizettet	47 737 Ft
— a felsőoktatási végzettségűt	204 837 Ft

költségvetési kiadás terheli átlagosan (1960. évi áron).

A másik esetben 10 évvel idősebb korosztállyal számoltunk. Ezeknél 1970 az óvodai kezdőpont, így az általános iskola elvégzése 1980-ra, a közép- és felsőszintű tanulmányok az 1980-as évek elejére esnek, a felsőfokúak az 1985—88-as évekre. A még nem ismert jövőbeli kiadásokat az előző időszak változási üteme alapján extrapoláltuk. Eszerint

— az általános iskola után munkába állót	59 877 Ft
— a szakmunkásképzőben végzettet	109 828 Ft
— a középiskolában érettségizettet	137 445 Ft
— a felsőoktatási végzettségűt	399 564 Ft

költségért képezzük(tük) ki (1960. évi áron).

A harmadik sémában 8 évet haladunk előre: az 1978-ban óvodába kerülő korosztály iskolázási költségeit kísérjük figyelemmel. Esetükben már az általános iskola elvégzése is a 80-as évekre tevődik (1981—88), így a költségek nagyobb részét extrapolációval nyertük. A szakmunkásképzésben való részvétel az 1989—91-es évekre, a középiskola 1989—92-es évek közé, a felsőfok pedig az 1993—1996-os időszakra esik. Ennek megfelelően

— az általános iskola után munkába állónál	112 817 Ft
— a szakmunkásképzőben végzettnél	198 642 Ft
— a középiskolában érettségizettnél	246 090 Ft
— a felsőoktatási végzettségűnél	578 134 Ft

lehet majd 1960. évi áron a megfelelő szintű szakembereket terhelő költségek mértéke.

A példák azt mutatják, hogy az iskolarendszeren való áthaladás költségei — amennyiben az eddigiek szerint folytatódik a költségnövekedés — 10 évenként reálértéken megkétszereződik.

Kérdéses, hogy a növekedés az eddigi ütem szerint folytatódik-e? Válaszunkat arra alapozzuk, hogy közismertek az iskolák feltételbeli hiányosságai. A zsúfoltság, a férőhelyek hiánya csaknem minden intézménytípusra jellemző, nem is szólva a munka kedvezőtlen körülményeiről (nagy létszámú tanulócsoportok, hiányos felszerelés, gyenge világítás, korszerűtlen műszerek stb.). Amennyiben legalább elviselhető körülményeket kívánunk teremteni az oktatás számára, úgy hosszabb időn keresztül az eddigi ütemben kell a ráfordításokat növelni.

Az egy tanulóra (hallgatóra) jutó költségnövekedést figyelve fölmerül a kérdés: születik-e vajon valódi többletérték a ráfordítás-többletekből?

Az iskolai feladatok ellátásának gazdaságossága — a hatékonysági elv alapján — csak akkor nő, ha az oktatás eredményességének növekedése meghaladja a ráfordítást.

A tanítás és tanulás eredményességének mérése viszont csak meglehetősen formális és főként mennyiségek kimutatására vállalkozik (osztályzás, fölvételi/továbbtanulási arányok stb.). Az egyes intézmények megítélése is hasonló módon történik, elsősorban a továbbtanulás paraméterei alapján. Szerintünk az iskolai munkáról ugyanakkor informális úton is kialakul egy átfogó, nem számszerűsített kép. Ez természetesen szubjektív elemekből áll össze, de nem valószínű, hogy valamilyen jelzőszámrendszer képes lenne a szubjektivitás kiküszöbölésére.

Tulajdonképpen ma Magyarországon is érvényesülnek ugyan kritériumok, de még nem regisztrálható szinten. Van ugyanis egy küszöb, amelynek eléréséig akkor is indokolt (és hatékonyságnövelőnek fogadható el) a ráfordítások bővítése, ha nem is mutatható ki közvetlenül nagyobb eredményesség általa. Ez a küszöb azt az értéket jelenti, amely fölött a társadalmi szükségletek kielégítését már nem korlátozzák a pénzügyi lehetőségek. A korosztályok egésze számára — az igénybevétel arányaitól függetlenül is — rendelkezésre állnak a társadalom- és művelődéspolitikai célok eléréséhez szükséges iskolázási föltételek.

Megjegyzések az oktatási kiadások változásának mechanizmusához

Az eddigiek alapján azt láttuk, hogy minden iskolai feladattípus ellátása érdekében (szociális, általánosan művelő, szakmai) nőttek az oktatást-képzést ellátó intézmények ráfordításai. Nőttek összességükben és az egyénre vetítve is a kiadások.

Az 1960-as és az 1970-es években egyenlőtlenül változtak a kiadások és a különböző ellátási formákat igénylők létszámai is.

Föltételezhettük tehát, hogy az egy főre jutó költségek növekedését bizonyos mértékig a létszámok hullámzását elmaradva követő pénzügyi előirányzatok okozták.

Hipotézisünk bizonyítására a vizsgált húszéves időszakban évente is megfigyeltük az összes kiadások és a fajlagos költség alakulását. Megállapítottuk, hogy az oktatás különböző fokozataiban a ciklikus mozgás volt jellemző. Az összes és a fajlagos kiadások növekedési üteme ugyanakkor nem mindig mozgott együtt. Az óvodai összes kiadások növekedése például az egész időszak alatt meghaladta az egy óvodásra jutó költség növekedési ütemét, de az általános iskolai és a középfokú oktatásban két, a felsőoktatásban négy eltérő, egymást váltó ciklus is kimutatható.

Ezekben a periódusokban a létszámváltozási indexszel vetettük össze a megfigyelt költségformákat. Világosan kirajzolódott az összefüggés:

ha $\delta l \leq 1$, akkor $\delta ök \geq \delta ek$;
ha $\delta l > 1$, $\delta ök < \delta ek$,

ahol δl = a létszám növekedése
$\delta ök$ = az összes költség növekedése
δek = az egységköltség növekedése

Hogy a költségek a mai föltételezésünk szerint változtak, az is igazolja, hogy az előző időszakban bekövetkezett létszámcsökkenést az egységköltségek jelentős növekedése követte. Az általános iskolai oktatásban például 1965 és 1970 között kezdett erőteljesen növekedni az egy főre jutó ráfordítás, amikor az általános iskolai tanulók száma 1414 ezer főről 1116 ezer főre, tehát csaknem 300 ezer fővel csökkent. Példánk jól mutatja, hogy a bázisszemléletű költségtervezés esetén a létszámok csökkenése miatt később emelkedik az egységköltség.

Bázisszemléletű (az előző évhez vagy időszakhoz viszonyított) költségtervezés esetén a csökkenő születésszám kedvezőbb lehet az oktatás fejlődésének, hiszen az összességében alig növekvő ráfordítások is lényegesen javuló fajlagos költségeket eredményeznek. Létszámnövekedés esetén az alig növelhető ráfordítások további feszültségekhez vezetnek.

E vizsgálatból az is kitűnt, hogy az általános iskolai és a középfokú képzés fajlagos költségemelkedése meghaladta a tanulók létszámnövekedését. Az óvodák és a felsőoktatás tekintetében fordított volt a helyzet. Az egységköltségek abszolút összegének és növekedési ütemének rangsorolása határozott költségkiegyenlítődési tendenciákról árulkodik; pl. az általános iskolai ráfordítások 1960-ban a legalacsonyabbak, a növekedési ütemük pedig 20 év alatt a legmagasabb volt.

Az oktatási kiadások forrásai közül legjelentősebb az állami költségvetés, amelynek nagyobb része tanácsi fejlesztési, ill. költségvetési alapként jelenik meg.

Nem egyértelmű a vállalatok (szövetkezetek) részvállalása a szakképzés kiadásaiból. Az önálló vállalati gazdálkodáshoz elvileg magas szinten fölkészült, kulturált, alkotóképes szakemberekre lenne szükség. Emellett konkrét technológiájukhoz, munkakörülményeikhez értő kész specialistákat igényelnek. E kettős követelménynek az iskola nem tud és nem is fog tudni megfelelni. A szakképző intézmények igyekeznek ugyan a szakmai elvárásokat teljesíteni, ami az általános ismeretek mérséklésével jár együtt, tehát csak rövid távon hoz hasznot, mégis szívesen képeznek azonnal munkába állítható specialistákat, mert a szakember-kibocsátás konkrét, számon kérhető követelmény. Ha ezt teljesíti, az iskola a környezetében található munkahelyektől támogatást kaphat: gyakorlati munkahelyek, fölszerelések beszerzése, kiegészítése, társadalmi munka az iskola rendbentartásához stb.

A vállalatok lényegében ingyen, azaz olcsón jutnak képzett szakemberekhez, ezért nem lényeges számukra, hogy feltétlenül végzettségüknek megfelelően foglalkoztassák őket. Holott a szakemberekkel való ésszerű gazdálkodás megkövetelné az iskolázottság megbecsülését.

A pazarló foglalkoztatás sokszor esik egybe az egyének sajátos elhelyezkedési törekvéseivel. Ha egy álláshely kedvező munkakörülményeket nyújt és telephelye is vonzó, az emberek alacsonyabb szakképzettséget igénylő beosztás esetén is előnyben részesítik azt.

A megoldás módozatait keresve föltételeztük, hogy ha a potenciális munkáltatók közvetlenebbül részesednének az iskolai szakképzés kiadásaiból, akkor jobban odafigyelnének a foglalkoztatásra. Persze ezáltal még inkább kész szakemberek fölkészítését várnák el az iskoláktól, ami távlatosan nézve nem föltétlenül jó megoldás. Végül is a specialisták képzését ki kellene iktatni az iskolák nappali tagozatáról...

A rugalmas foglalkoztatás követelményével összecseng az a megoldás, amely a vállalati oktató részlegeket bővítené, erősítené. Ezekben képeznék ki az

iskolákban előkészített pályakezdő vagy szakmát váltó munkavállalókat rövidebb-hosszabb idő alatt specialistává. A betanítás finanszírozásával a munkahelyek maguk is oktatási költségviselőkké válnának, és a feladatcsökkentés után az iskolákra jutó költségvetési összegekből sok, már régen húzódó és válságokat okozó feszültség mérsékelhető lenne. Ezáltal előre lehetne lépni az igazában iskolai feladatok teljesítésében.

Érdemes lenne foglalkozni az oktatás ingyenességének kérdésével. Ebben az ellátási körben is célszerű lenne kijelölni a társadalmi alapellátást jelentő területeket, amelyekben a részvétel valóban teljesen ingyenes és természetesen magas színvonalú lehetne. A szorosan értelmezett "köz"-oktatási feladatokon túl egy sor kapcsolódó szolgáltatást megvásárolhatóvá lehetne tenni. A művelődési esélyegyenlőség segítségére viszont egyénekre szabott szociálpolitikai támogatás, illetve hitelfelvétel rendszerét lehetne kiépíteni.

A lakossági és a munkahelyi költségviselés célszerű megnövelése az oktatásnak nyújtható állami finanszírozást egészítené ki. Így a szűkös gazdasági körülmények között is gyorsítani lehetne az igényes, korszerű működéshez szükséges feltételek létrehozását.

További megállapítások

Az egyes oktatási intézmények létszámadatai az ellátási formák iránti szükségleteket fejezik ki, tehát közvetlenül gyakorolnak hatást az oktatási ráfordítások alakulására.

Elemzéseink alapján megállapítottuk, hogy

— az egy tanulóra jutó kiadások évtizedek óta nőnek;

— az oktatási ráfordítások növekedésük ellenére sem voltak elegendőek az intézmények működtetéséhez, biztonságos, megnyugtató helyzet kialakításához. A növekményeknek nem a kielégítő ellátás megtartása és javítása volt a célja, hanem még mindig csak az ellátás alapvető feltételeinek megteremtése;

— az ellátási formák megfelelő szintjének eléréséhez szükséges eszközök szétaprózottsága, áttekinthetetlensége — a dolog természetéből adódóan — pazarláshoz, fölösleges kiadásokhoz vezet, ezáltal a szűkös javak tényleges értéke tovább csökken;

— az egyes korosztályokra jutó nagyobb befektetések árán sem lehetett az évtizedek óta halmozódó hiányokat pótolni, a szükséges feltételeket megteremteni. Fölmerül a kérdés: vajon mekkora ráfordításra lenne szükség a hatékony működés feltételeinek létrehozásához;

— miután hiányoznak a hatékony működés anyagi föltételei, nem érdemes beszélnünk az intézményes oktatás gazdaságosságáról sem.

Abból, hogy a pedagógiai irányítók, szervezők és a közgazdasági költségtervezők között régóta értelmezési szakadék tátong, egyenesen következik, hogy

az anyagi tervek szükségszerűen csak a mennyiségi szükségletek kielégítésére vállalkoznak. Ezek könnyen számszerűsíthetők, míg a pedagógiai-tartalmi fejlesztési célok számokra fordítása egyelőre nehézségekbe ütközik. Ha néha sikerül is a tartalmi tervek kifuttatásához igényelt föltételek mértékét kifejezni, elfogadásukhoz, rangsorolásukhoz hiányzik a szakszerűség vagy (és) az adott időszak pénzügyi helyzete jelent relatív korlátot. Ha viszont a pénzügyi tervek szerint lehetőség nyílna bizonyos szintű minőségi előrelépésre, akkor általában a sok irányból átgondolt program, ill. az innováció garanciái hiányoznak a tartalmi fejlesztés konstrukciójából. A tapasztalatok azt igazolják, hogy csak nehezen oldódik az elkülönülés; hiányzik a közös nyelv és a törekvés a gondok tisztázásához.

(Amennyiben például az oktatási rendszer feladata a népesség iskolázottsági színvonalának állandó növelése, úgy minél magasabb iskolai fokozatokra kell egyre több tanulót eljuttatni a színvonal csökkentése nélkül. Következmény: a középiskolások aránya egyre nő — ez számba vehető —, a színvonal csökken — ez csak szubjektíven és késve érzékelhető.)

A költségek tervezésénél nem szabad az előző időszakban kifutott teendőkből, a megismert folyamatok átlagos értékeiből kiindulni. Több, esetleg szélső értékeket is figyelembe véve célravezető több változatban megfogalmazni az előrelépés, illetve a szinten tartás lehetséges programját. Ahhoz, hogy ezek a változatok valóban reálisak legyenek, el kell végezni a körülmények, a folyamatok és a befolyásoló tényezők hatókörének részletes, beható elemzését. A tervet az elmozdulás limitjeinek meghatározásával célszerű alátámasztani. Mindebből az következik, hogy nagy súlyt kell helyezni az oktatáspolitikai döntéseket előkészítő igényes elemzőmunkára. Ezekben az eddiginél jóval több összefüggés feltárására kell törekedni, nemcsak a számszerű összefüggések bemutatására, hanem a számokban ki nem fejezhető tendenciák megfogalmazására is. Az országos helyzetkép mellett nagy figyelmet kell fordítani a területi egységek és az iskolák sajátos körülményeire, oktatási tevékenységük egyedi megítélésére.

Egy másik aspektus a fejlődési harmónia törvénye. Ennek lényege, hogy adott időszakban az egymással kapcsolatba hozható ellátó-területek szívonala kiegyenlítődik, illetve kiegyenlítődésre törekszik. Avagy más oldalról fogalmazva ugyanezt, azonos körzetben nem lehet büntetlenül kiugró ellátottságot elérni egyik területen sem — az átlagos színvonalhoz képest.

Az oktatási kiadások eddigi vizsgálatait tanulságokban gazdagnak tartjuk. Az egyik konzekvencia, hogy az iskolák hatékony működésére tekintettel kell megvizsgálni a fajlagos költségek elemzésének további lehetőségeit. A másik

következtetés az iskolai költségek csökkentésének tényleges lehetőségeinek keresésére irányít. Ennek keretében az iskolák feladatainak felülvizsgálatára gondolunk.

Végezetül arra az összefüggésre is szeretnénk fölhívni a figyelmet, ami az oktatási ráfordítások és a feltételek alakulása, valamint az iskolákban folyó tevékenység között tagadhatatlanul létezik. A gyenge fölszereltség, az elhanyagoltság nem csak a konkrét hiányokon keresztül hat kedvezőtlenül a nevelő-oktató munkára, de az elhanyagolt környezet, sőt a tevékenység háttérbe szorítása hangulatában magára a tevékenységre is negatív hatású. Az esetleges anyagi föllendülés, az oktatási tevékenység rangjának és fontosságának megfelelő kezelése pezsgést hozhatna az iskolai munkába.

IRODALOM

Barna Gyuláné: A közoktatás fejlődése, 1945—1980. A közoktatás távlati fejlesztése 4. (Másodelemzések, tanulmányok az MSZMP KB részére.) Bp., 1980. 41 p. + táblázatok.

Benedek András: A szakközépiskolai képzés hatékonyságelemzése. Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 89. füzet. Bp., OI. 1984. október.

Klima Gyuláné: Oktatásgazdaságtani előadások. Pest megyei Pedagógus Továbbképző Vezetői füzetek, 11. Bp., 1980. 81 p.

Schultz, T. W.: Beruházás az emberi tőkébe. KFK, Bp., 1980. 300. p.

Szép Zsófia: Az oktatási ráfordítások jellemzői és alakulásuk Magyarországon, 1945—1977. OM Vezetőképző Intézete, Bp., 1980. 93 p.

Vámos Dóra: Közgazdasági szempontok az oktatástervezés továbbfejlesztésében. Bp., 1985. MKKE soksz. 215 p.

Vámos Dóra: A tervezés elméleti és módszertani kérdései az oktatásügyben. In: Társadalmi-gazdasági tervezés és oktatás. OI. Bp., 1986. 173—189. p.

RÉTHY ENDRÉNÉ

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ STRUKTÚRÁJÁNAK ALAKULÁSA

A motivációs struktúra bonyolult, tartalmi és dinamikus komponensei egy adott időben is igen sokrétű viszonyrendszerben vannak egymással. A különböző ösztönzők összekapcsolása és hierarchiája együttesen határozza meg az egyes tanulók tanulásának motivációs szintjét.

A motivációs szféra tartalmi oldalának fejlődését a gyermeknek az őt körülvevő valósággal való sokoldalú kontaktusa, s mindenekelőtt a tanulási tevékenység megszervezésének módja befolyásolja. A motívumok működésbe lépése, kiterjedésének mértéke a különböző típusú tevékenységeknél, tanulási formáknál, tantárgyaknál eltérő. Lehet amorf, amikor a tanulót minden érdekli, egyformán tanulja a különböző tárgyakat, széles lokalizálású, amikor a tanuló megfelelően dolgozik a különböző tantárgyak jelentős részében, s lokalizált érdeklődés, amikor a tanuló egyik-másik tantárgyra koncentrál.

A motiváció tartalmi oldalában 3 szint különíthető el: érdeklődés az érdekességek iránt, érdeklődés a tényekhez, az igazsághoz, végezetül érdeklődés a jelenségek lényege, eredete felé. Ennek megfelelően a motivációs folyamatban is 3 szint különíthető el: végrehajtó, kutató és alkotó.[1]

A motiváció a saját tevékenységben születik. Nem minden tanulási motiváció tudatosul. A reálisan ható motívumok nem mindig esnek egybe a tudott, megértett motívumokkal. A motivációs szféra dinamikus oldalát az egyén idegrendszeri sajátosságai határozzák meg, így az idegi folyamatok ereje, kiegyensúlyozottsága, mozgékonysága, dinamizmusa, általános aktivizációs szintje. Mindezek a tényezők befolyásolják a motiváció erejét, szilárdságát. A motívumok dinamikus karakteréhez tartozik tehát a szilárdság, melynek szintjei: szituatív (csak a vonzó szituációban működő), korlátozott (az ismeretek szűk körében működik), s emocionálisan vezérelt.

[1] M. V. Matjuhina: Motivacija ucsenyija mladsih skolnyikov. Moszkva, 1984. Pedagogika, 143 o.; H. Hechausen: Motivation und Handeln. Berlin—Heidelberg—New York, 1980. Springer-Verlag, 785 o.

A motívumok érzelmi színezete igenlő és ellenző, elutasító lehet. Az érzelmek fontos oldalát képezik a motivációs szférának, tükrözik a motívumok közötti viszonyt, a tevékenység sikerének lehetőségét. Az emócióknak akkor van reguláló szerepük, ha nem csak követik a tevékenységet, de megelőzik, mintegy elébe vágnak. A saját tanulási munkában elért sikerek, eredmények kielégítő érzelmeket keltenek, igenlő motívumokat fejlesztenek ki a tanuláshoz. Ezáltal emocionális komfortérzés alakul ki a tanulókban. A negatív érzelmek keletkezése a motívumok harcának felerősödésével jár együtt.[2]

A tanulási folyamatban negatív érzelmek is felléphetnek a tanulókban, és sokan csupán a kellemetlenségek elkerülése végett tanulnak.

Ahhoz, hogy a tanulók motivációs szféráját tudatos pedagógiai munkával hatékonyan tudjuk formálni, első lépésként fel kell tárni, meg kell ismerni azt.

A tanulási motiváció különböző struktúrájának feltárására sokféle törekvéssel találkozunk a szakirodalomban. Maguknak a tanulási motívumoknak az osztályozása is sokféle lehet. Így például G. Rosenfeld érték, célirányosság és irányulás szerinti aspektusokat vizsgált.[3] W. Henning a tanulási motívumok 7 csoportját különítette el: — társadalmi, — megismerési, — szülőkkel, illetve a tanárral kapcsolatos szociális, — vonzó tanulási tartalom, — anyagi és presztízs motívumokat.[4] L. I. Bozsovics a tanulási tevékenység két motívumfajtáját említi: a saját tanulási tevékenység által keltett és a tanulási tevékenység tárgyával kapcsolatos motívumokat.[5] Jakobszon tanulási, megismerési, széles és szűk szociális motívumokat különít el.[6] Matjuhina két nagy csoportba rendezi a motívumokat: saját tanulási tevékenységből fakadó motívumokra, illetve a tanulás közvetlen eredményeivel összefüggő motívumokra.[7]

[2]Motivacija ucsenyija. Volgograd, 1976. (Pod. red.: M. V. Matjuhinoj.) 16—33. o. — L. K. Zolotüh, T. I. Láh, A. K. Markova, T. A. Matisz, Sz. A. Mahanova, A. B. Orlov, A. G. Palihov, O. I. Pavljuk, O. A. Csuvakova: Formirovanyije interesza k ucsebnija i skolnyikov. Moszkva, 1986. Pedagogika, 191 o. — A. K. Markova: Formirovanyije motivacii ucsenyija v skolnom vozraszte. Moszkva, 1983. Proszvescsenie, 95. o.

[3]G. Rosenfeld: Theorie und Praxis Lernmotivation. Berlin, 1973. 111. o.

[4]W. Henning: Lernmotive bei Schülern. Berlin, 1978. Psychologische Beiträge Heft 23. 28—31. o.

[5]L. I. Bozsovics: Licsnoszti i jejo formirovanie v gyetszkom vozraszte. Moszkva, 1968. Proszvescsenie.

[6]P. M. Jakobszon: Pszichologicseszkie problemü motivacii povegenija cseloveka. Moszkva, 1969. Proszvescsenie.

[7]M. V. Matjuhina, 1984. i. m. 50. o.

Kutatásunk tárgyát a tanulási motiváció struktúrájának feltárása képezte különböző korosztályú tanulóknál, azoknak a legfontosabb trendeknek a megragadásával, amelyek az egyes korosztályokat leginkább jellemzik. Hipotézisünk szerint a tanulók tanulási motivációja mennyiségi és minőségi változásokon megy keresztül az életkor és az iskolatípusok függvényében. A tanulási motiváció alakulásának, változásának irányát kívántuk tehát feltárni a tudatosított motívumok megjelöltetése segítségével.

Vizsgálatunkat általános iskolások, középiskolások (gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző) és egyetemisták körében végeztük Győr-Sopron, Vas, Szabolcs-Szatmár, Szolnok és Pest megyékben, valamint Budapesten. Nem törekedtünk reprezentatív mintavételre, inkább a sokszínű, kis-, közép és nagyközségi, kisvárosi, megyeszékhelyi, fővárosi iskolák tanulóinak motívumait kívántuk tükröztetni. Az adatfelvételt 1985—87 között végeztük. Értékelhető választ 3734 tanulótól kaptunk.

A vizsgálatban részt vevőknek csoportos írásbeli kikérdezés kapcsán a "Miért tanulok?" kérdésre kellett válaszolniuk név nélkül. A vizsgálatokat önkéntes alapon szerveztük, az adatfelvételt az osztályfőnökök, egyetemi hallgatók és a szerző végezték. A kapott fogalmazványokat, melyek terjedelme 5 sortól 2 oldalig terjedt, tartalomelemzésen belüli kódolásnak vetettük alá. A kódolásnál alkalmazott — a szakirodalom, illetve a hipotézis alapján előzetesen kialakított — kategóriarendszert az alábbiakban ismertetjük:

I. A tanulás jelentőségével kapcsolatos motívumok:
   1. A tanulás társadalmi hasznosságának felismerése, tanulás állampolgári kötelességből, törekvés a társadalmi elvárások teljesítésére, azonulás a társadalmi normákkal, elvekkel, célokkal.
   2. Önmeghatározás, öntökéletesítés motívuma, a tanulás személyiségfejlesztő hatásának felismerése.
   3. A tanulás gyakorlati jelentőségének felismerése.
   4. A tanulás mint a jövő hivatásra való felkészülés, a továbbtanulás előzménye, eszköze, út a távolabbi célok eléréséhez.

II. Tanulási-megismerési motívumok:
   1. A tanulás tartalmával kapcsolatos érdeklődési motívumok, érdekesség, törekvés az új ismeretek megszerzésére.
   2. Megismerési érdeklődés magával az elsajátítási folyamattal kapcsolatban (a végrehajtó, megoldó, kutató, alkotó folyamatok irányába való érdeklődés).
   3. A tudásért magáért, a tudásszomj kielégítéséért való tanulás (mert szeret és jó tanulni).

III. A tanulás szociális motívumai:
   1. Tanulás felnőttekkel való általános identifikáció alapján (mások mintájára, utánzására való tanulás).
   2. Tanulás mint törekvés a szociális státus elnyerésére (presztízs motívum: kívánság arra, hogy első legyen a társak között, méltó hely a barátok között).

3. Tanulás mint törekvés a szülőkkel való identifikációra, a szülői kívánságoknak, elvárásoknak való megfelelés.
4. Szociális identifikáció a társakkal.
5. Szociális identifikáció a tanárokkal, törekvés a tanárok elvárásainak való megfelelésre.
6. Tárgyi jutalomért való tanulás.
7. Tanulás külső kényszer hatására.
8. Kelletlenségek elkerülése miatti tanulás.

IV. Kedvezőtlen, elutasító tanulási motívumok:
A tanuló személyiségén belüli kedvezőtlen jegyek, tulajdonságok miatt (képességek hiánya, kedvezőtlen tulajdonságok: lustaság, figyelmetlenség, emlékezetzavar, szorongás, érdeklődés hiánya). Tanulási nehézségek miatt kialakult negatív motívumok. Hiányos tanulási feltételek miatti negatív motívumok. Perspektívavesztés, kilátástalanság, a tanulás értelmének megkérdőjelezése.

A feldolgozás menete: A kódolt adatok %-os gyakorisági eloszlását számítottuk ki a jelölt motívumok vetületében. (A %-os gyakorisági eloszlást mutatják be az 1-5. táblázatok.)[8] Következő lépésként korrelációs számításokat végeztünk a kapott adatok közötti összefüggések feltárására.[9]

A kapott eredmények

A motívumok %-os gyakorisági eloszlásából az egyes iskolatípusok tanulóira jellemzően az alábbiakat állapíthattuk meg:

a) ÁLTALÁNOS ISKOLA (1. táblázat)

Ebben az iskolatípusban az egyes motívumtípusok mennyiségi előfordulása kiegyensúlyozott képet mutat. Második osztályban 825 motívumjelöléssel találkoztunk, nyolcadik osztályban 1022-vel. A legtöbb tanulási motívumot a hetedik osztályosok fogalmazták meg: 1133-at, a legkevesebbet pedig a negyedik osztályosok, 754-et.

Az egy tanulóra eső jelölt motívum átlagértéke: 2,59. (2. osztályban: 2,05, 8. osztályban 3,16.)

A tanulási motívumok minőségi elemzése a vizsgált osztályok mindegyikében a legnagyobb %-os gyakorisági előfordulást a tanulás általános jelentőségével kapcsolatosan mutatta ki (I. kat.). E kategórián belül különböző alkategóriákba sorolható motívumokat más-más mértékben preferálták első helyen a

[8] Fercsik János: Pedometria. Veszprém, 1982. VEAB OOK, 12—13.o.

[9] Hajtman Béla: Bevezetés a matematikai statisztikába pszichológusok számára. Bp., 1971. Akadémiai Kiadó, 362—369., 299—316. o. A feldolgozásban részt vevő hallgatók: Csobán Pál, Nyerges Rita.

1. táblázat

Motívumok száma szerinti %-os eloszlás: általános iskola

Kategóriák	II. oszt.	III. oszt.	IV. oszt.	V. oszt.	VI. oszt.	VII. oszt.	VIII. oszt.	Összesen
I. 1	11,35	14,00	14,45	22,94	21,23	16,68	22,21	17,80
2	29,24	30,23	28,91	18,40	15,54	12,97	19,18	20,79
3	28,74	20,00	13,93	7,73	3,18	8,03	10,27	12,51
4	7,25	11,65	17,11	17,05	24,32	23,48	17,42	17,45
II. 1	1,57	1,65	6,50	2,08	3,76	8,12	5,77	4,39
2	0,12	0,12	0,13	-	-	-	0,19	0,08
3	2,17	2,12	3,45	2,08	1,83	3,79	3,42	2,67
III. 1	0,12	0,07	-	0,24	-	-	-	0,14
2	8,09	5,30	4,91	6,75	8,01	7.85	5,87	6,77
3	4,23	3,17	3,05	7.85	11,39	7,24	3,62	6,00
4	1,21	0,94	0,66	2,82	2,89	3,18	4,50	2,45
5	1,08	0,58	-	1,72	0,77	1,41	0,68	0,91
6	2,05	2,35	0,40	2,33	0,58	0,62	0,29	1,16
7	0,72	2,12	2,25	2,21	2,70	3,71	4,99	2,79
8	6,04	5,06	4,24	5,77	3,76	2,91	1,56	4,04
IV. 1	-	-	-	-	-	-	-	-
Motívumok száma	828	850	754	815	1036	1133	1022	6438

különböző osztályban tanulók. 2. osztályban a tanulás gyakorlati jelentőségének felismerését (28,73%), a 3. és 4. osztályokban a tanulas személyiségfejlesztő hatását (30,23% és 28,91%), 5. és 8. osztályokban a tanulás társadalmi jelentőségének megjelölését (22,94% és 22,21%), 6. és 7. osztályban a jövő hivatásra való felkészült 24,32, illetve 23,48%-os gyakorisággal találtuk az első helyen.

A választás gyakorisági %-os eloszlása az első helyen megközelítően megegyezik másodiktól nyolcadikig: 22,94%—30,23%-ok között mozog.

A további, <u>második</u> és <u>harmadik</u> helyekre sorolható motívumok %-os gyakorisági megoszlása is a tanulás jelentőségével kapcsolatos I. kategória alkategóriáiban találhatók. A sorrend a második és harmadik helyek között évfolyamonként változik, illetve több évfolyamnál megegyezik. Így például egy-

formán második helyen találtuk a tanulás társadalmi hasznosságának megjelölését a 2., 5. és 8. osztályokban. Harmadik helyre pedig a 2., 3. és 4. osztályokban sorolhatók ugyanezen alkategóriába a motívumok.

Az általános iskolások összesített adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a jelölt összes motívum (6434) 68,55%-a a tanulás jelentőségével kapcsolatos. Első helyen a tanulás személyiségfejlesztő hatását (20,79%),második helyen a tanulás társadalmi hasznosságát (17,80%), harmadikon a tanulás mint a jövő hivatásra való felkészülés eszközét (17,45%), negyediken pedig a tanulás gyakorlati jelentőségét (12,51%) jelölték. A tanulási-megismerési motívumok előfordulási gyakorisága ugyanakkor elenyésző, az összes motívumok 7,14%-a csupán. Ezen belül is az elsajátítási folyamattal kapcsolatos megismerési érdeklődés az összes előfordulás 0,08%-a, így a rangsorban az utolsó helyre került. Ilyen motívumok az 5., 6. és 7. osztályokban egyáltalán nem fordultak elő. A tanulás szociális motívumait (III. kat.) az összesítésben 24,26%-os gyakorisággal találtuk. Ezen belül a szociális státus elnyerésére való törekvés 6,77%-os gyakoriságú volt mint a legnagyobb összesített érték, a felnőttekkel való identifikáció pedig 0,14%-os gyakorisági előfordulással a legkisebb. Az általános iskolásoknál a tanulói személyiségen belüli kedvezőtlen motívumok (IV. kat.) megjelölésével egyetlenegy esetben sem találkoztunk!

A következőkben az egyes osztályoknál kapott eredményeket a Spearman-féle rangkorrelációs együttható alapján elemeztük. A számításokat az egyes osztályok tekintetében páronként végeztük. Megállapítottuk, hogy a kapott változók a 2. és 3. osztályokban korrelálnak ($r = 0,955$), a 3. és 4. ($r = 0,257$), a 4. és 5. ($r = 0,40$), valamint az 5. és 6. osztályok adatai nem mutatnak korrelációt ($r = 0,444$). A 6. és 7. osztály adatai ($r = 0,84$), illetve a 7. és 8. osztályok adatai enyhe fokban korrelálnak ($r = 0,51$).

A fenti adatokból arra következtethetünk, hogy az életkor és az iskolafok változásával, emelkedésével a tanuláshoz fűződő motívumok csak kismértékű mennyiségi növekedést mutatnak. A tanulók tehát nem törekednek az osztályfok emelkedésének arányában differenciáltabb, árnyaltabb, nagyobb terjedelmű motívum leírásra. Ugyanakkor azzal is tisztában vagyunk, hogy a motívumok mennyiségi növekedése nem jár mindig együtt azok minőségi változásával, de azt tételezzük, hogy a tanulási motívumok árnyaltabb körülhatárolása több motívum megjelölését is szükségessé teheti. Úgy értékeljük továbbá, hogy minőségileg sem mutatják a tanulók motívumai az életkor és az osztályfok változásának arányában a várt fejlődést (a tanulás jelentőségének megjelölése került minden osztályfokon az első helyre). Emögött azt gyaníthatjuk, hogy a tanulók "tudott" motívumaikban elsősorban a pedagógusoktól és/vagy szülőktől

átvett, idealisztikus "szólamokat" jelölnek, esetleg "követnek". Ezt látszik igazolni a tanulás társadalmi hasznosságának nagy arányban való jelölése minden osztályfokon. A tudott és valóban ható motívumok között erős szakadékot gyanítunk. Csupán a 4. és 5. osztályokban vélünk felfedezni egyenetlenségeket a korrelációs számítások alapján. 4. osztályban megnő a megismerési érdeklődés %-os gyakorisága, 5. osztályban pedig a tanulás szociális motívumainak jelentősége. Ennek okát egyelőre csak az életkori változásokban találjuk.

A motívumok tehát általánosan ható, amorf, illetve széles lokalizációjú elemek, tartalmi szempontból az érdekesség, a tartalom, a folyamat, illetve az igazság iránti érdeklődés nem nyer kifejtést bennük. A jelölt motívumok a motivációs folyamat végrehajtó szintjére utalnak a kutató, alkotó szint helyett. Az érzelmileg igenlő színezetű tanulási motívumok kizárólagosságát pedig meg kell kérdőjeleznünk.

b) GIMNÁZIUM (2. táblázat)

Ezen iskolatípusban a jelölt motívumok száma: 1013, osztályonként átlagosan 253,25. Egy tanulóra eső átlag motívumszám: 2,95. Nagyobb érték tehát, mint amivel az általános iskolások körében találkoztunk. I. osztályban: 3,32, II. osztályban: 3,01, III. osztályban: 2,49, a IV. osztályban pedig 2,70.

I. és II. osztályok:

Az általános iskolához hasonlóan a tanulás társadalmi jelentőségének felismerése fordul elő a legnagyobb %-os gyakorisággal. I. osztályban a jövő hivatásra való felkészülés: 18,12%, II. osztályban 16,11%. A %-os gyakoriság abszolút értéke azonban láthatóan alacsonyabb, mint az általános iskolai osztályoknál, tehát nagyobb jelentőséget kapnak egyéb motívumok is.

Második helyre I. osztályban a tanulás társadalmi hasznossága (17,88%), II. osztályban pedig a tanulás kedvezőtlen, elutasító motívumai (15,64%) kerültek. Harmadik a rangsorban I. osztályban a tanulás személyiségfejlesztő hatása (11,76%), II. osztályban pedig a tanulás tartalmához fűződő érdeklődés (14,69%).

III. osztályok:

A legnagyobb %-os gyakoriság a tanulás tartalmához fűződő érdeklődés terén volt kimutatható (15,98%), második helyen a kellemetlenségek elkerülésének motívumai találhatók (12,37%), a harmadik pedig a rangsorban a tanulás gyakorlati jelentőségének megjelölése (11,34%).

IV. osztályok:

A kedvezőtlen, elutasító tanulási motívumok kerülnek előtérbe (19,08%). Második helyen a tanulás társadalmi hasznossága áll (15,61%), harmadik helyen

2. táblázat

Motívumok száma szerinti %-os eloszlás: gimnázium

Kategóriák	I. oszt.	II. oszt.	III. oszt.	IV. oszt.	Összesen
I. 1	17,88	12,32	8,25	15,61	14,46
2	11,76	6,16	9,28	5,78	9,07
3	4,94	6,16	11,34	14,45	8,08
4	18,12	16,11	8,76	2,31	13,16
II. 1	8,94	14,69	15,98	14,45	12,46
2	3,53	0,95	2,58	3,47	2,19
3	4,00	1,90	1,03	3,47	2,89
III. 1	-	-	-	-	-
2	9,18	5,21	5,67	5,78	7,08
3	4,00	2,84	5,67	4,05	4,09
4	5,41	3,79	1,55	2,31	3,79
5	2,35	3,32	0,52	1,16	1,99
6	0,94	0,95	1,03	2,31	1,00
7	3,06	4,74	8,76	2,31	4,39
8	5,88	5,21	12,37	4,62	6,78
IV. 1	-	15,64	7,22	19,08	7,98
Motívumok száma	425	211	194	173	1003

pedig a tanulás gyakorlati jelentősége, illetve a tanulás tartalmához fűződő érdeklődés 14,45%-kal.

Az összesített adatok szerint első helyre a tanulás társadalmi hasznossága (14,46%), másodikra a személyiségfejlesztő hatása (13,16%) kerültek. Feltételezésünk szerint itt már a valóban "tudott" és egyben belátott, a személyiségen átszűrt motívumokról van szó. Harmadik helyen a tanulás tartalmával kapcsolatos érdeklődés (13,16%) szerepel. A kedvezőtlen, elutasító tanulási motívumok az összesített rangsorban a harmadik helyre kerültek (7,98%), a kellemetlenségek elkerülésének motívuma pedig a nyolcadik helyre (6,78%). Utolsó a rangsorban a tárgyi jutalomért való tanulás 1%-os előfordulással, ami logikusan adódik az életkori sajátosságokból is.

A korrelációs vizsgálat alapján az is kitűnik, hogy az osztályfokok emelkedésével legalábbis az osztályok adatainak páronkénti összehasonlítása nem

mutat függetlenséget. Az I. és II. osztályok (r = 0,836), a II. és III. osztályok (r = 0,708), valamint a III. és IV. osztályok adatai (r = 0,657) is enyhe fokú korrelációt mutatnak.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a gimnazisták tanulási motívumainak leírásánál mennyiségileg valamivel több motívumot jelöltek meg, mint az általános iskolások. Minőségileg vizsgálva pedig úgy tűnik, hogy míg a gimnázium I. osztályában még az általános iskolai beidegződések hatnak, továbbra is a tanulás jelentőségével kapcsolatos motívumok kerülnek az első három helyre — jóllehet itt már valóban tudott, belátott, a személyiségen átszűrt motívumokról van szó —, II. osztálytól megjelennek a tanulás kedvezőtlen, elutasító motívumai. Egyidejűleg megnő a megismerési érdeklődés motívuma, elsősorban a tanulási tartalom irányában megmutatkozó érdeklődés. II. osztályokban a kellemetlenségek elkerülésének motívuma kerül a második helyre, IV. osztályban pedig ugyanezen motívumok már az első helyen állnak. A "csak megúszás" motívuma, illetve a tanulástól való eltávolodás tapintható ki itt.

A gimnáziumban tehát a II. osztályoktól a tanulás motívumai feltűnően széthúzódnak, maguk a gyakorisági %-os értékek minden kategóriánál alacsonyabbak, s sajnálatos módon nagy %-ban fordulnak elő a tanulás negatív motívumai, illetve a kellemetlenségek elhárításának motívumai. E motívumok az általános iskolásoknál is meglehettek — ha esetleg nem is ilyen magas %-os arányban, de ők ennek megfogalmazásától talán maguk előtt is féltek —, a gimnazistáknál azonban egyértelműen tanulási kudarcokra, szorongásokra, defenzív tanulási stratégiára következtethetünk. Ez azért káros, mert épp a gimnázium az az iskolatípus, mely deklaráltan a felsőfokú intézményekben való továbbtanulásra tenné, teszi alkalmassá tanulóit. Ezen kialakult tanulási motívumok éppen e célt hiúsítják meg a tanulók jelentős részénél.

c) SZAKKÖZÉPISKOLA (3. táblázat)

A jelölt motívumok mennyiségének (976) egy tanulóra eső átlaga: 2,72 motívum. I. osztályban: 2,31, II. osztályban: 2,53, III. osztályban: 2,89, IV. osztályban: 3,73. Osztályonként tehát a jelölt motívumok száma egyenletesen emelkedik.

A motívumok %-os gyakorisági eloszlását illetően mind a négy szakközépiskolai osztályfok tekintetében első helyre a kellemetlenségek elkerülésének motívuma került. I. osztályban: 19,29%, II. osztályban: 28,62%, III. osztályban: 21,39%, IV. osztályban: 24,59%-os gyakorisággal. Tehát IV. osztályig fokozatosan emelkedő százalékértékben, az összes jelölt motívum 24,59%-át téve ki.

3. táblázat

Motívumok száma szerinti %-os eloszlás: szakközépiskola

Kategóriák	I. oszt.	II. oszt.	III. oszt.	IV. oszt.	Összesen
I. 1	7,72	9,76	6,66	10,04	8,70
2	8,07	9,09	4,85	3,05	6,65
3	9,47	7,74	4,24	4,37	6,86
4	12,28	6,40	13,33	7,86	9,63
II. 1	17,89	7,41	8,84	14,41	12,29
2	2,46	-	-	2,18	1,23
3	3,16	1,68	2,42	1,75	2,25
III. 1	-	1,35	2,42	-	0,82
2	6,66	4,71	1,21	5,67	4,91
3	2,81	11,45	6,06	10,91	7,89
4	0,70	1,35	2,42	3,50	1,84
5	2,45	4,38	8,48	10,04	5,84
6	0,70	0,34	0,60	0,44	0,51
7	5,61	5,72	3,63	0,44	4,09
8	19,29	28,62	31,00	21,39	24,59
IV. 1	0,70	-	4,25	3,93	1,84
Motívumok száma	285	297	165	229	976

I. osztályban a második helyen a tanulási folyamat iránti érdeklődés áll (17,89%), harmadikon pedig a jövő hivatásra való felkészülés motívuma (12,28%). II. osztályokban második helyen a tanulás mint a szülőkkel való identifikációra törekvés, a szülői elvárásnak való megfelelés 11,45%-kal szerepel. Harmadik helyen pedig a tanulás társadalmi hasznosságának felismerése (9,76%) áll. III. osztályokban második helyen a tanulás mint a jövő hivatásra való felkészülés (13,33%), harmadikon pedig a tanulás folyamata iránti érdeklődés (8,48%), illetve a tanárokkal való szociális identifikáció (8,48%) van. IV. osztályoknál második helyre a tanulás folyamata iránti megismerési érdeklődés (14,41%), harmadikra pedig a szülőkkel való identifikáció (10,91%) került.

Az összesített adatok alapján a 976 jelölt motívum közül az első helyen a kellemetlenségek elkerülésének motívuma (24,59%), második helyen a tanulás

artalma iránti érdeklődés (12,29%), harmadikon pedig a jövő hivatásra való elkészülés (9,63%) áll. Legutolsó a rangsorban a gimnáziumokhoz hasonlóan a árgyi jutalomért tanulás (0,51%). A korrelációs vizsgálat eredményei szerint z I. és II. osztályok adatai nem korrelálnak egymással (r = 0,414), a II. és II. osztályok adatai korrelálnak (r = 0,786), a III. és IV. osztályokban kaott adatok szintén nem mutatnak korrelációt (r = 0,278).

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a vizsgált szakközépiskolai osztályok mindegyikében első helyre a kellemetlenségek elkerülésének motívumai kerülnek, feltehetően a tanulók sok tanulási sikertelenséget élnek át, szorongás alakul ki bennük avagy éppen "a csak megfelelés" motívuma irányítja tanulásukat. Érdekes jelenség még a szociális motívumok gyakorisági %-ának a másik két iskolatípusohoz képest jelentős megnövekedése, s a szülőkért, illetve a tanárokért való tanulás motívumainak előtérbe kerülése.

d) SZAKMUNKÁSKÉPZŐ (4. táblázat)

A jelölt motívumok számát (644) a vizsgált tanulók számával (396) összevetve átlagosan egy tanulóra 1,62 motívum jut, alacsonyabb tehát, mint az előző három iskolatípusban. I. osztályban: 1,48, II. osztályban: 1,69, III. osztályban: 1,86. Az osztályfokok növekedésével tehát fokozatosan emelkedő számot mutatnak.

A motívumok %-os gyakorisági elemzése arra világít rá, hogy a szakközépiskolai tanulókhoz hasonlóan első helyen mind a három osztályfokon a kellemetlenségek elkerülésének motívuma áll. I. osztályban: 44,02%, II. osztályban: 34,84% és III. osztályban: 30,72%. Ilyen magas előfordulási gyakorisággal egyetlen iskolatípusban, egyetlen osztályfokon, egyetlen kategóriában sem találkoztunk. Az összes megjelölt motívum (44) 38,04%-a sorolható ugyanis ebbe a kategóriába, azaz a vizsgálatban részt vevő szakmunkástanulók (396) 62,34%-a jelölte első helyen. Második helyre szintén mind a három osztályfokon a tanulás tartalmával kapcsolatos érdeklődés került I. osztályban: 9,55%, II. osztályban: 20,70%, III. osztályban: 21,56%. Az alkategórián belül is fokozatos növekedést látunk az osztályfok emelkedésével párhuzamosan. Harmadik helyen az első két osztályfokon a tanulás gyakorlati jelentőségének felismerése áll. I. osztályban: 6,82%, II. osztályban: 9,09%, a III. osztályban pedig a magáért a tudásért, a tudásszomj kielégítéséért tanulás került a harmadik helyre 10,46%-kal.

Az adatok összesítése szerint — ahogy már utaltunk rá — első helyen a kellemetlenségek elkerüléséért való tanulás áll (38,04%), másodikon a tartalom iránti megismerési érdeklődés (15,82%), harmadikon pedig a tanulás gya-

4. táblázat

Motívumok száma szerinti %-os eloszlás: szakmunkásképző

Kategóriák	I. oszt.	II. oszt.	III. oszt.	Összesen
I. 1	5,12	3,03	3,92	4,17
2	4,44	4,04	4,57	4,34
3	6,82	9,09	5,88	7,29
4	4,09	1,01	1,31	2,48
II. 1	9,55	20,70	21,56	15,83
2	-	2,52	5,23	2,01
3	6,14	65,6	10,46	7,29
III. 1	-	-	-	-
2	6,14	6,56	1,96	5,27
3	3,41	1,01	2,61	2,48
4	1,70	1,01	7,84	2,95
5	4,43	6,06	-	3,88
6	2,73	3,03	-	2,17
7	1,02	0,50	1,31	0,93
8	44,02	34,84	30,72	38,04
IV. 1	0,34	-	2,61	0,77
Motívumok száma	293	198	153	644

korlati jelentőségéért (7,29%), illetve a tudásért való tanulás (7,29%) áll. Legalacsonyabb előfordulást a kedvezőtlen, elutasító motívumok körében találtuk (0,77%).

A korrelációs számítások szerint az I. és II. osztályok adatai nem korrelálnak (r = 0,283), a II. és III. osztályoké úgyszintén nem mutatnak korrelációt (r = 0,02).

Összefoglalva egy reális, kiegyensúlyozott, homogén motivációs képet kaptunk ebben az iskolatípusban. A kellemetlenségek elkerülésének nagy számú motívuma — sajnálatos módon napjainkban — reális, hiszen épp a szakmunkásképző intézetekben küszködnek a legtöbb és legkülönfélébb tanulási nehézségekkel a tanulók, s itt tudnak maguk mögött leginkább kudarcos tanulástörténetet.

5. táblázat

Motívumok száma szerinti %-os eloszlás: egyetem

Kategóriák	Nappali III/évf.	Posztgraduális II/évf.	Összesen
I. 1	4,72	5,75	4,91
2	3,94	34,48	9,61
3	2,36	12,64	4,27
4	3,67	17,24	6,19
II. 1	17,59	9,20	16,02
2	5,25	1,15	4,48
3	2,36	1,15	2,14
III. 1	1,57	-	1,28
2	0,79	14,94	3,42
3	5,77	-	4,70
4	4,72	-	3,85
5	17,58	-	14,31
6	6,30	-	5,13
7	1,31	-	1,07
8	1,31	3,45	1,71
IV. 1	20,73	-	16,88
Motívumok száma	381	87	468

:) EGYETEM (5. táblázat)

Nappali, III. évfolyamos tanár szakos hallgatók:

A hallgatók által megjelölt motívumok száma 381, egy hallgató átlagosan ;,25 motívumot jelölt, tehát messze többet, mint az eddigi bármely iskolafo-:on.

A %-os gyakorisági vizsgálatok alapján megállapíthatjuk, hogy első he-.yen a kedvezőtlen, elutasító motívumok szerepelnek 20,73%-ban. Második hely-:e a tanulási tartalom iránti érdeklődés került (17,59%). Harmadik helyen ›edig a szociális motívumok kategóriáján belül az oktatókkal való identifi-‹ció áll (17,58%). A legalacsonyabb gyakoriságot a külső kényszerből, a ‹ellemetlenségek elkerüléséből való tanulás jelentette az egyetemisták szá-nára, 1,31%-os gyakoriságban.

Meglepő tehát a nappali tanár szakos hallgatók esetében az első helyre kerülő kedvezőtlen, elutasító motívumok magas százalékos előfordulási gyakorisága. Sok objektív és szubjektív, a tanulástól eltávolító, kiábrándító, perspektívavesztést előidéző jelenséget tapasztalhattak és élhettek át III. évfolyamos korukra e hallgatók. Ugyanakkor az "egyes oktatókért érdemes jól tanulni" motívum igen értékes. A kellemetlenségek elkerülésének érdekében va ló tanulás motívuma pedig feltehetően azért került az utolsó helyre, mert a bölcsészkari hallgatók körében a tanulási sikertelenség "élménye" elenyésző.

Posztgraduális képzésben részt vevő pedagógia szakos utolsó évfolyamos (III.) levelező hallgatók:

Átlagosan 2,23 tanulási motívumot jelöltek, kevesebbet tehát, mint a nap pali tagozatos egyetemisták. Első helyen az önmeghatározást, öntökéletesítést, a tanulás személyiségfejlesztő hatását fogalmazták meg 34,48%-ban. Második helyen a tanulás mint a további életcélok eléréséhez vezető út (16,02% motívuma áll. Harmadik helyen a szociális státus elnyerésének törekvése található (14,94%). Legalacsonyabb gyakorisági előfordulás a szociális motívumok körében volt.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a posztgraduális képzésben részt vevő hallgatók kikristályosodott motivációs bázissal rendelkeznek, határozot elképzeléseik vannak a választott szakkal, a tanulással: így az öntökéletesí tés, önfejlesztés, további célok elérése, szociális státus emelése.

Következtetések

A vizsgálati adatok egyértelműen rámutatnak arra, hogy az életkor és az iskolatípus függvényében a tanulók tanulási motivációja nem mutat egyenletes mennyiségi és minőségi változást. Egyes osztályfokokon a tanulási motívumok az előző osztályfokon kialakult motívumok által erősen befolyásoltak. Kivételek az általános iskola 3., 4. és 5. osztályai, a szakközépiskola II. és III osztályai, illetve a szakmunkásképző.

Megállapíthatjuk, hogy a tanulók tanuláshoz való viszonyulását, a tanulás értelmének megítélését nagymértékben befolyásolja a tanulás általános társadalmi presztízse s a saját tanulási tapasztalatuk. A tanulás értelmének belátása, a tanulás személyes jelentőségének felismerése nem megy automatikusan, hanem szocializáció—nevelés—oktatás folyamatában történik. A tanítás-tanulás minősége erőteljesen befolyásolja ezt a folyamatot. Fokozatosan történik a tanulás objektív (társadalmi hasznosság) és szubjektív (öröm saját maga szá-

mára, saját igényszintből kiinduló, saját lehetőségeket mérlegelő szubjektív felelősség) jelentőségének felismerése, átélése, tudatosulása.

A tagadó, nemleges motívumok önmagukban nem gyengülnek, hanem csak a helyeslő, igenlő motívumok nyomása alatt. A tanulás motívumai a külső hatások által egyrészt bevésődnek a személyiségbe, de egyidejűleg a bevésődött motívumrendszer önmaga regulációjával az individuumot autonómmá is teszi e külső hatásokkal szemben.

A motivációs szféra dinamikusabb, mint az intellektuális (kognitív), a motivációk körében gyorsabban mehetnek, mennek végbe változások. Ugyanakkor az is igaz, hogy a tanulási tevékenység motivációs oldalát lényegesen fáradságosabb formálni, mint a konkrét tanulási tevékenységet. Vizsgálati eredményeinkből e formálás zavaraira következtethetünk.

PUKÁNSZKY BÉLA

"SZEMÉLYISÉG A NEVELŐI OKTATÁS CÉLJA!" — SCHNELLER ISTVÁN PEDAGÓGIAI ÖRÖKSÉGE*

Ötven éve hunyt el a személyiségpedagógia kiváló magyar képviselője, Schneller István (1847—1939). Neveléstani rendszere a "személyiség pedagogikája" néven vált ismertté, közvetlen hatása pedig olyan pedagógus-elméletírók gondolkodásában élt tovább, mint Kemény Gábor (1883—1948), Imre Sándor (1877—1945) és a későbbiekben irodalmárrá lett Makkai Sándor (1890—1952).

Mielőtt e pedagógia részleteivel, alkotóelemeivel megismerkednénk, tekintsük át Schneller István életének legfontosabb állomásait.

Kőszegtől Szegedig

Schneller István 1847. augusztus 3-án született egy kőszegi lelkész fiaként. Eszmélésének ideje az elbukott szabadságharc utáni esztendőkre esett, s ő maga emlékezett később úgy, hogy a magyarság akkori szenvedései mély nyomokat hagytak lelkében. A kőszegi és soproni diákévek után Halléba került, ahol teológiát hallgatott az egyetemen. A pedagógia iránt is felébredt az érdeklődése — a Herbart-tanítvány Ziller és Barth gyakorlóiskolájába is ellátogatott.

Tanulmányai befejezése után először magánnevelőként gyarapította pedagógiai képességeit, majd 1874-ben az eperjesi, illetve 1877-ben a pozsonyi evangélikus teológiai intézet tanára lett. Közel húszesztendős itteni munkásság után 1895-ben nyert kinevezést a kolozsvári egyetem időközben megüresedett pedagógiai tanszékére. Egyetemi professzori működésével párhuzamosan az egyetem mellett működő tanárképző intézet tanáraként, majd 1906-tól igazgatójaként a pedagógusképzésben is tevékenyen részt vett.

Schneller István volt a kolozsvári egyetem rektora, amikor 1919. május 12-én a román hatóságok az egyetem működését karhatalom alkalmazásával fel-

*A dolgozat "A tanárképzés története a József Attila Tudományegyetemen és jogelődjein (1872—1985)" c. OTKA-kutatás keretében készült.

függesztették. A professzorok többségével együtt neki is el kellett hagynia a várost, s 1920 áprilisától Budán folytatták az oktatómunkát. E vargabetű után 1921 októberében Szegedre költözött az egyetem. Schnellernek jelentős szerepe volt abban, hogy a kényszerű költözködések ellenére a legtöbb tanár kitartott az egyetem mellett. Az intézmény lakhelyét illetően többféle lehetőség szóba került, Schneller egyértelműen Szeged városát részesítette előnyben. (Feltehetően az elhelyezésre vonatkozó miniszteri döntés előkészítésében is jelentős szerepe volt.)

1923 végéig a Szegeden működő egyetem professzoraként és a tanárképző intézet igazgatójaként dolgozott. Tudományos munkásságát nyugdíjazása után is folytatta, tanulmányokat publikált, tudományos üléseken vett részt. Hosszú és tevékeny élete 1939-ben szakadt meg.

Egy morálantropológiai alapozású pedagógiai rendszer

Schneller István pedagógiaelméletének körvonalai már teológiai tanár korában kibontakoztak, mégis kolozsvári egyetemi tanárságának idejére tehető a kiforrott koncepció megjelenése. Mivel leíró-rendszerező neveléstani könyvet nem írt, cikkei, tanulmányai és a tanítványok lejegyzésében fönnmaradt neveléstani tárgyú előadásai alapján alkothatunk magunknak képet a teljes elméletről.[1]

Alapvető jellegzetessége Schneller pedagógiájának az ember erkölcsösödésébe vetett feltétlen hit. Ezt az etizálási-etizálódási folyamatot egy háromlépcsős processzusként írja le, melyben az ember "értékképzetei" az érzéki Éniségtől fejlődnek a történeti Éniség közbülső állomásán keresztül a tiszta Éniség etikai magaslataig. Ezen az úton válik az egyéniségből tudatos, erkölcsös <u>személyiség</u>.

[1] Ezek közül elsősorban a következőket használtuk: <u>Schneller István:</u> Paedagogiai dolgozatok. Első kötet. Hornyánszky, Bp., 1900.; <u>Schneller:</u> A Kolozsvári Országos Tanárképző Intézet Gyakorló Középiskolájának 1917/18. évi <u>beszámolója</u>. Program értekezésül: Dr. Schneller István a Kolozsvári Országos Tanárképző Intézet Gyakorló Középiskolájának tanszerveztére és tantervére vonatkozó <u>javaslata.</u> Stief, Kolozsvár, 1918.; A hallgatók kézírásos lejegyzésében fennmaradt előadások: Neveléstan. 1904/5. I. és II. félév. Kolozsvár, Litografált jegyzet és Didaktika, 1905/6. I. félév. Kolozsvár. Litografált jegyzet.

A Schnellerrel foglalkozó újabb szakirodalomból kiemeljük: <u>Köte Sándor:</u> A személyiségpedagógia magyar elmélete. In: Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és dualizmus korában. Bp., 1975. Tk.; Schneller István és Imre Sándor tantervelméleti törekvései. Szerkesztette, a bevezetést írta és jegyzetekkel ellátta <u>Ravasz János</u>. A tantervelmélet forrásai c. sorozat 4. kötete. Bp., 1984. OPI.

E folyamat stációit a szubjektumra vonatkoztatva "Éniségek"-nek nevezi, de ugyanez a folyamat értelmezhető az emberi társadalmak fejlődésére is — az ősközösségtől egészen Schneller koráig. "Az emberiség fejlődése... nem egyéb — írja Schneller a Paedagogiai dolgozatok első kötetének bevezetőjében —, mint egyrészt a természet erői fölötti uralkodásunk intensiv és extensiv fokozása, ... másrészt a szellemi organismusnak minél egyénibb és a mindenséget minél inkább felölelő kifejtése, s így a szeretet végtelen országának megvalósítása."[2]

Hegel történetfilozófiájának hatása az, ami ezekből a sorokból kitűnik: a "szellemi organizmus" fejlődése voltaképpen az objektív társadalmi szellem alakváltozásaiban is megragadható. "A világtörténet — olvashatjuk Hegelnél — a szellem isteni, abszolút folyamatának bemutatása legfőbb alakjaiban, annak a fokozatnak a bemutatása, amely által eléri igazságát, magáról való öntudatát."[3] Ami Hegelnél az objektív szellem önmegvalósítási folyamata, az Schneller szerint szüntelen fejlődés "Isten országának", a "szeretet birodalmának" evilági eljöveteléig.

Mind az objektív társadalmi, mind pedig a szubjektív egyéni erkölcsi fejlődés legfőbb mozgatórugója a "szeretet", az a filozófiai síkra emelt tevékeny szeretet, amely Schneller rendszerének végső szervező elvévé avatódik. Mert mi is tépné ki az embert az érzéki Éniség egoizmusának börtönéből, ahol a "mindenki mindenki ellen" vívott harcának farkastörvényei uralkodnak? Mi bírhatja rá az addig mindenkit és mindent csak saját céljai eléréséhez eszközként felhasználó érzéki embert arra, hogy elfogadja a szűkebb-tágabb közösségi körök, "történeti hatalmak" magatartást szabályozó előírásait, törvényeit? És végezetül: melyik az az erő, ami segít az egyéniség teljes elvesztésével fenyegető önmegtagadás, a történeti Éniség állapota fölé emelkedni? Mi készteti az embert arra, hogy felismerje és átérezze: a közösségi körök (mint a család, a község, az egyház és a nemzet) által hordozott kulturális kincs elsajátítása útján végül is betagolódhat az egész emberiség nagy közösségébe, felemelkedhet a tiszta Éniség szintjére? S ami talán a legfontosabb: mi adhat szüntelen biztatást ahhoz, hogy higgye: a tiszta Éniség szintjére felemelkedett emberek közössége, a "szeretet országa" — az a nagy egész, melyet minden egyes a maga sokszínűségével, sajátos értékeivel gazdagíthat — e földi világon is megvalósítható?

[2] Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. 52. p.

[3] Hegel: Előadások a világtörténet filozófiájából. Bp., 1979. Akadémiai Kiadó, 53. p.

Schneller István válasza szerint ez a feltétlen hatalom a szeretet. Nem egyenlő ez a meddő szentimentalizmus érzelgésével, hanem egy magasrendű etikai érzelem — figyelmezteti olvasóit a szerző. Legfontosabb jellemzője az igazságosság, a másik ember egyéniségének elismerése. Ahogyan azt Schneller a "Paedagogiai dolgozatok" első kötetének bevezetésében megfogalmazza: "Ezen szeretet nyitja meg a szíveket, ezen szeretet alapján bizalommal tárulnak fel a lelkek, s az e közben létesült kölcsönhatás, élet és átélés alapján megtaláljuk a növendéknek másküllönben előttünk elzárt lényegét is. Csak is az életnek más életébe való áthasonulása alapján, avagy más élettapasztalatainak általunk való igaz átélése által értjük meg csak a mást."[4] Milyen szép, érzékletes megfogalmazása ez annak a jelenségnek, amit a mai szóhasználatban az empátia elnevezéssel szokás illetni!

A szeretet erejébe vetett feltétlen hitből egyértelműen következik, hogy Schneller pedagógiájának másik alaptényezője a nevelő, a pedagógus személyisége.

Ki a jó pedagógus?

A kolozsvári professzor pedagógiai tárgyú előadásai közül néhány — a hallgatók lejegyzésében — litografált formában fennmaradt. Érdekes, hogy éppen az egyik "Didaktia" című előadássorozatában — az 1905/06. tanév első felében — foglalkozott mélyrehatóan a pedagógus kívánatos tulajdonságaival.

Talán az előadás műfaja indokolja, hogy az egyetemi hallgatókkal olyan részlettémákat is alaposan megismertetett, melyek a mai olvasó számára kissé banálisnak hatnak. A tanárokkal szemben támasztandó fizikai követelmények között így szót ejtett a testi felépítésről és az egészségi állapotról. Ha arra gondolunk, hogy abban a korban milyen elterjedt betegség volt a tuberkulózis, érthetővé válik számunkra Schneller aggodalma: "Igazán komolyan kell venni azt az esetet — figyelmeztette hallgatóságát —, amikor az illető tanár egészségi állapota inficiáló hatással lehet magára az ifjúságra is, különösen értem a tüdővészes állapotokat, vagy egyáltalán az infectiosus betegeket. Azért az illető tanárnak jól felfogott érdekében is ilyen esetekben érthető a nyugdíjazás..."[5]

Előadásaiban a pedagógus ruházatát, öltözködését is vizsgálta. Fő követelménye a tisztaság és az egyszerűség. Az öltözék ugyanakkor legyen az

[4] Schneller: i. m. 34. p.
[5] Schneller: Didaktika. 30—31. p.

"egyéniség kifejezője". Ami a tanár legmegfelelőbb életkorát illeti, síkra szállt azokkal a mechanikus felfogásokkal szemben, amelyek azt egy viszonylag szűk intervallumra korlátozzák (pl. huszonöttől negyvenöt éves korig). Szavai ma is megszívlelendők: "Ha körülnézünk, látni fogjuk, hogy nem lehet ilyen számokkal operálni. Vannak emberek, a kik fiatal korukban öregek és vannak viszont olyanok, a kik öreg korukban fiatalok. Nem a kortól függ a tanár alkalmatos (vagy nem alkalmatos) volta, hanem attól, hogy van-e kölcsönhatás tanár és ifjúság között."[6]

Szó esett a didaktika stúdium keretei között a pedagógus pálya "nemi meghatározottságáról" is: vajon kik alkalmasabbak tanárnak, a férfiak vagy a nők? "E kérdésre egyszerűen felelni nem lehet — halljuk Schneller véleményét. — Tény az, hogy a nőben a receptív elem van túlsúlyban, a férfiban pedig a spontán elem; amott a passzív, emitt az aktív elem. Így mindkét nemnek megvannak a maga sajátos előnyei nevelési szempontból is."[7]

Schneller a családanya és a dolgozó nő szerepét nem tartotta összeegyeztethetőnek. A leghatározottabban síkra szállt a tanítónők házassága ellen. "A mint férjhez ment — mondotta a tanítónőről —, megszűnt tanítónő lenni, két úrnak szolgálni nem lehet. A családban azt a nyugodtságot, zavartalanságot, minden idegentől való befolyásoltságot kizáró légkört kell létesíteni, a mely éppen úgy a küzdő férfi urára mint a fejlődő gyermekre nézve életfeltétel."[8] A családanyának "osztatlanul" kell élnie férje "szellemi körében", csak így vehet részt annak munkásságában, így plántálhatja be gyermekeibe "azt az ideált, a melyet ő örökölt, s a mely ő benne él".[9] E felfogás szerint a nőnek visszavonultan kell élnie, kerülnie kell a feltűnést (hiszen "az a nő, a kiről sokat beszélnek, gyanús"), így teljesítheti "szent hivatását", "a családi szent tűzhely mellett". Cserébe azt a tudatot kapja, hogy az ő szerepe pótolhatatlan a társadalom életében: "Csak kiemelkedő nőknek vannak kiemelkedő gyermekeik — halljuk Schnellertől —, és így mondhatjuk azt is, hogy a társadalmat leghatározottabban és legmélyebben nem a férfi határozza meg, hanem a nő gyermekei útján; ő a jövőnek tulajdonképpeni előkészítője."[10]

[6] Schneller: i. m. 31—32. p. Saját kiemelésem.
[7] Schneller: i. m. 34—35. p. Saját kiemelésem.
[8] Schneller: i. m. 38. p.
[9] Schneller: i. m. 39. p.
[10] Schneller: i. m. uo. Saját kiemelésem.

A tanítónők családi állapotáról vallott rigorózus felfogását feltehetően kortásai közül is sokan megkérdőjelezték, mint ahogyan gyökeresen más véleményt alkotott e kérdésről száz esztendővel korábban a kiváló szarvasi reformer, Tessedik Sámuel is. Ő ugyanis kiemelkedő fontosságot tulajdonított a "tanító-nők" képzésének és munkájának.[11]

A férfi tanárokra vonatkozóan már más Schneller véleménye: az ő számukra a házasság "nagy nevelő iskola az altruizmus szempontjából". Az a férfi tanár, aki saját gyermekeit is neveli, elmélyítheti, "concréttá teheti" szeretetét. "Általánosan szépen lehet szeretetről beszélni, de ezen szép beszédnek tanúbizonysága, próbája az egyes emberrel szemben viselkedő szeretet lehet csak."[12] Ez a gondolat is példázza, hogy Schnellernél a "szeretet elve" nem csupán öncélú szentimentalizmus, hanem a másokért való cselekvést meghatározó életérzés.

"Abban látjuk tehát a házas tanár előnyét —, summázza véleményét a kolozsvári professzor —, hogy folytonosan, a gyerek individualitására utaltatik; s mivel minden egyes gyerek más individualitás, a tanár mintegy leckét kap a gyermekektől, nevelővé válik a nevelés útján. Ott, a hol ez nincs meg, igen könnyen befészkelődik egy általános chematizáló és mechanizáló modor magába a nevelésbe, a mely fölöslegesen hangsúlyozza a tekintélyt, a mely mögött azonban nincsen szerető szív, a mely az individualitással törődnék.[13] Rousseau-i ihletésű gondolatok ezek a gyermeki egyéniség tiszteletéről, az egyénre szabott bánásmód szükségességéről.

A pedagógus fizikai és nemi meghatározottsága után Schneller előadásaiban a tanár belső értékeivel, habitusával is foglalkozik. Rendkívül fontos kritériumnak tartja, hogy mint személyiség a pedagógus "a kultúrmunka egészébe belehelyezkedjék". Az organisztikusan felfogott, egymásra héjszerűen rétegződő "történeti hatalmaknak", a nagy egésznek értékes szervévé kell válnia. Meg kell találnia saját helyét, saját vezérlő "célgondolatát" ebben a társadalmi rendszerben.

Egyenesen következik ebből, hogy a jó tanár "nem különítheti el magát egy-egy szakmában, hanem a kultúra egészével kell foglalkoznia.[14] Ehhez segíti — a hagyományos értelemben vett — gimnázium is, ahol a műveltség legtágabb régióiba kap bevezetést a fiatal. Az itt szerzett sokoldalú műveltség

[11] Lásd: Tóth Lajos: Tessedik Sámuel. Szarvas, 1976. 144. p.
[12] Schneller: i. m. 41. p.
[13] Schneller: i. m. 42. p. Saját kiemelésem.
[14] Schneller: i. m. 45. p.

nem tekinthető befejezettnek — hangsúlyozza Schneller. Az egyetemnek ugyanis éppen az az egyik legfőbb feladata, hogy alkalmat adjon a hallgatók sokoldalú érdeklődésének kielégítésére. Ennek természetesen elengedhetetlen előfeltétele az egyetemi tanszabadság, a professzorok szabadsága az általuk igaznak felismert tudományos meggyőződés hirdetésében, illetőleg — ezt kiegészítendő — az egyetemi polgárok "hallgatási szabadsága".

Schneller egész életében küzdött az államhatalom "centralisáló és bureaucratisáló" törekvései ellen, fellépett a hivatal "gyámkodó és ellenőrző" magatartásával szemben. A tanszabadság megsértését látta abban az irányzatban is, amely a magyar egyetemeken — francia mintára — a "szakiskolai jelleg, a szakképzési irányultság előtérbe kerülését szorgalmazta.[15]

Hogy a "kultúra egésze" kifejezés Schneller felfogásában döntő többségében humán műveltséget jelentett, azt bizonyítja az a részletezés, amelyben a leendő középiskolai tanárok számára szükséges stúdiumokat taglalja.

Milyen tudományokkal kell foglalkozniuk a tanárjelölteknek? Mindenekelőtt a történettel, elsősorban saját szakmájuk történetével. Fontos a művészet, a szépirodalom és a nyelv ismerete is. Régi eszményét eleveníti fel újra, amikor az összehasonlító vallástörténetet is a jövendő tanároknak hallgatni szükséges tárgyak közé sorolja. (Minden bizonnyal az egyes felekezetek közötti megértést, a vallási türelmet kívánta ezúton a hallgatók igényévé tenni, ez a nyitottság és együttműködésre kész megértés Schnellert magát is jellemezte.) A filozófia sem elhanyagolható tudomány, hiszen ez teszi lehetővé, hogy "ki-ki saját gondolkodása alapján alkossa meg a maga világnézetét".[16]

A fentebb említetteken túl fontos még a pedagógus számára, hogy a "sociális kérdések" tárgyában is megbízható ismeretekkel rendelkezzen. "Érezhetjük ugyanis — magyarázza Schneller —, hogy az egész társadalom mintegy forrongó vulkánon áll. A sociális kérdés a maga nagy és fényes voltával mindenképpen előtérbe lép; ezért is nagyon kívánatos, hogy azok, a kik vezető szereppel bírnak, különösen a kik mint tanárok lesznek kötelesek a jövő nemzedéket befolyásolni, e sociális kérdés tényezői felől tájékozódva legyenek."[17]

[15] Lásd e kérdésről például: Schneller: Paedagogiai dolgozatok II. kötetének az "Egyetemi tanügyi irányzatunkról" c. fejezetét.

[16] Schneller: Didaktika. 48. p. Saját kiemelésem.

[17] Schneller: i. m. 49. p.

(Érdekes az előadások lejegyzőjének zárójeles megjegyzése is: "Én e tekintetben különösen sokat hallgattam Schnellert, ki a munkások kérdésével foglalkozva mindig nagy publikumot tudott maga köré vonni, s nemcsak jogászokat, hanem minden facultas hallgatóit."[18]

Schneller igen nagy jelentőséget tulajdonított a műveltség legszélesebb körű terjesztésének. Az "University Extension" (kiterjeszkedő egyetem, szabadegyetem) keretei között ismeretterjesztő előadások sorozatait tartották abban az időben világszerte a legszegényebb sorú munkások számára. A kolozsvári professzor is úgy vélte, hogy az egyetem az ilyen felvilágosító tevékenység révén képes lehet a társadalmi berendezkedés jobbítására is. A felvilágosodás korának a nevelés-művelés hatalmába vetett feltétlen hite él itt tovább Schneller gondolkodásában.

"A társadalmat regeneráló munkára van szükség — írja a Paedagogiai dolgozatok első kötetének bevezetésében —, a mely az individualistikus eszmék által megzavart családot, társadalmat eredeti eszmei alapjaira visszaállítja, s e szellemi alapon nyugvó tekintélyével előkészítse, táplálja és támogassa a czéltudatos paedagogiai eljárást."[19] Látható Schneller társadalomszemléletének ellentmondása: a tudás széles körű terjesztése útján a viszonyok jobbítását reméli, de ezzel a változással valójában a régebbi tradíciók újraélesztését kívánja.

A jövendő tanárainak szükséges eddig kizárólag humán elemekből összeszőtt kulturális anyaghoz egyetlen reál tudomány csatlakozik: az egészségtan. "Az egészséggel is foglalkoznunk kell — halljuk Schnellert —, mert ennek segítségével lehet erős nemzedéket teremteni!"[20]

* * *

Schneller István a rendszeralkotás elkötelezett híve, ezért az erkölcsösödás háromlépcsős fejlődésmenetét a pedagógus jellemzésére is kiterjeszti.

Az érzéki Éniség fokán álló tanár számára saját hivatása eszköz csupán. "Azon igyekszik, hogy minél hamarabb lerázza magáról, s lehetőleg minél több jövedelmező magántanítványra, »privátára« tegyen szert. A kik a gyakorlati életbe bepillantanak tudják, hogy milyen könnyű a tanárnak privátát kapni; ámde ezzel azt jelenti ki az illető, hogy az ő tanári működése mint olyan,

[18] Schneller: i. m. uo.
[19] Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. 39. p.
[20] Schneller: Didaktika. 49. p.

elégtelen" — hangzik Schneller ítélete. Sokkal célszerűbb, ha a pedagógus a kiemelkedő tanulókra bízza gyengébb társaik korrepetálását.[21]

A történeti Éniség álláspontján álló tanár (vagy tanító) mindenáron "önmagát akarja emelni", hivatását és tanítványait saját ambíciói elérése érdekében használja fel. "Lelkiismeretesnek látszik, de csak azért, hogy kitűnjön, hogy szóljanak róla; szeretetet mutat, de csak azért, hogy beszéd tárgya legyen; felfelé a legalázatosabb, de csak azért, hogy elismerjék."[22]

Ezen a ponton előbukkan Schneller morálantropológiai rendszerének egy belső ellentmondása. Ahogyan arra a professzor is figyelmezteti hallgatóságát: "A történeti Éniség álláspontján mindez természetes, de a tanárnak álláspontján rendellenes valami, ezért mindezektől óvakodni kell. Valóban, a történeti Éniség jellemzői közé tartozik »a történeti hatalom (szűkebb-tágabb közösségi körök) köztudatában levő dogmák« engedelmes elfogadása,[23] a külső törvények feltétlen betartása. Ebből viszont az következik, hogy ha ezek a normák erkölcsileg értéktelenek — mint például a felettesei kegyeit kereső törtető tanár esetében —, az egyén azt is gondolkodás nélkül elfogadja. Az ilyen magatartás ugyanakkor az etikai fejlődés zsákutcáját jelentené, az ember megrekedne a történeti Éniség fokán."

Feltehetően maga Schneller is érezte ezt az ellentmondást. A tiszta Éniség szintjén álló pedagógust ugyanis az előző fokozat ellenpólusaként jellemezte: "Én igen nagy súlyt fektetek ... a tanári önérzetre, szemben a régibb patronusokkal, s az újabb időkben különösen állami hatóságokkal szemben elkövetett alázatoskodással. A tanári önérzettel aztán adva van az is, hogy a többi tanárokkal solidaritási érzékkel bír, hogy testületi szellem fejlődik ki az illetők között."[24]

Tanári önérzet, a pedagógusok egymást segítő tartalmas közössége, élő iskolai tradíciók — ezek azok a tényezők, amelyek Schneller felfogása szerint a pedagógus etikai fejlődését előmozdíthatják.

A tiszta Éniséggel rendelkező tanárnak, az igazi "személyiségnek" természetszerűen bele kell tagolódnia a tágabb közösségi körökbe, a történeti hatalmak felsőbb organizációiba is. Így az igazi pedagógusnak jó hazafinak kell lennie. A valódi hazaszeretetről akkor beszélhetünk, ha a nemzetállammal "érdekközösséget vállalunk", tehát ha annak értékeivel, alkotmányával,

[21] Vö. Schneller: i. m. 64. p.
[22] Schneller: i. m. 67. p. Saját kiemelésem:
[23] Schneller: Javaslat..., 52. p.
[24] Schneller: Didaktika. 69. p. Saját kiemelésem.

törvényeivel, törekvéseivel együtt mintegy bennünk is él. "Ez a szellemi közösség, a nemzetállam szellemében való élés a hazaszeretet alapja."[25] Schneller dialektikus gondolkodásának szép példája, ahogyan a nagy közösségen belül az egyén másságát, egyediségét jellemzi: "Miután azonban minden egyes ember egy sajátos szerv, ha igazán a haza szellemi testében él, szükséges, hogy mindenki egész sajátos politikai meggyőződésre juthasson... Minden tudatos embernek lelkében él az ő hazájáról, államáról egy eszménykép, az illetőnek politikai meggyőződése. Ez mindig jogosult; s nem sanctificálása a létező állapotoknak, hanem a fejlődés törvényire támaszkodva, a létező törvényeket elismerve, közreműködés a törvényes állapot előbbrevitelén a fejlődés szempontjából."[26]

A társadalmi beilleszkedés, ami erkölcsi értelemben a tiszta Énség fokára emelkedést, a személyiséggé válást jelenti, ezek szerint nem egyenlő az egyéniség tagadásával. Így az érzéki Énség fokán eleve adott, a történeti Énség szintjén elnyomott egyéniség itt a fejlettség legmagasabb szintjén diadalmaskodhat: sajátos vonásaival gazdagíthatja a nagy egész, a nemzet színgazdag összképét.

A nemzet után a következő közösség, történeti hatalom, melybe a tanárnak is be kell tagolódnia, az emberiség közössége, a "humanizmus". Ez megóv bennünket a nemzeti egyoldalúságtól, attól, hogy minden más nemzetről megfeledkezzünk. Ezúton kerülhetjük el azt, hogy saját nemzetünket a "világfejlődés és az egész világ központjának" tekintsük, s így más népeket "eszközi állapotra degradáljunk". "Csodálni magunkat a világ folyásától nem szabad — óvja hallgatóit Schneller —, s ha mi megkívánjuk azt, hogy a mi nemzetünk önállóságát elismerjék mások, a legnagyobb igazságtalanság volna más nemzetek ilyen irányú törekvéseit kicsinyelni, vagy el nem ismerni."[27] Örökérvényű gondolatok ezek a népek egymás iránti türelméről, megértéséről.

Pestalozzi, Schleiermacher, Kant

Schneller filozófiai alapozású pedagógiaelmélete természetesen nem légüres térben jött létre. Ellenkezőleg: több szállal kapcsolódik a nagy elődök felfogásához, hatásuk egyértelműen kimutatható.

[25] Schneller: i. m. 72. p.
[26] Schneller: i. m. 72—73. p. Saját kiemelésem.
[27] Schneller: i. m. 75. p.

Már az előzőekben utaltunk arra, hogy Georg Friedrich Hegel (1770—1831) történetfilozófiájának nyomai jól nyomon követhetően beleötvöződtek Schneller társadalomszemléletébe. Még szembeötlőbb a hatás, ha magát a háromlépcsős schnelleri rendszert vesszük szemügyre. Az érzéki, történeti és a tiszta Éniség fejlődésmenete a tézis, antitézis és szintézis dialektikájának megfelelő sorozat.

* * *

Amíg Hegel a jellemszilárdság kialakulásában legnagyobb szerepet az emberi intellektus hatalmának tulajdonított, addig a pedagógiában más gondolkodók, mint Johann Heinrich Pestalozzi (1746—1827) a kiegyensúlyozott, szeretetteljes családi élet kiemelkedő fontosságát hangsúlyozták.

Pestalozzinak — ennek az ízig-vérig nevelő alkatú pedagógusnak nemcsak elméleti művei, hanem egész élete példaként állhatott Schneller előtt. Fináczy Ernő szavai szerint Pestalozzi "minden képzelhető nevelés legegyetemesebb kompendiumából", a családból indult ki, s ezt tette Schneller is. Ahogyan azt egyik tanulmányában olvashatjuk: "Fontos a szociális bajnak gyógyítása, az eltévelyedetteknek jó útra terelése, javítása: de sokkal fontosabb, sőt a legfontosabb szociális feladat az ép egészséges társadalom s állami életnek megteremtése. Ennek pedig megteremtője az egészséges, ép, etikai értékektől, a szeretet és hit szelleme által áthatott család. A család a társadalom őssejtje; azért is amilyen a család, olyan a társadalom, s amilyen a társadalom, olyan a család. Egyetlen pedagógus sem tulajdonított olyan feltétlen jelentőséget a családnak, nevezetesen az anyának, mint Pestalozzi."[28]

Íme, egy felvilágosodás korabeli gondolat következetes továbbfejlesztése: a nevelés útján alakítható-formálható a társadalom, de nem akkor, ha csak az egyént fejlesztjük. Ennek a nevelésnek-jobbításnak ki kell terjednie a társadalom "őssejtjére", a családra, hiszen ez a gyermek életének legfontosabb színtere. Schneller így szerencsés kézzel hozta harmóniába az egyéni és a társadalmi nevelést, megteremtette az individuális és szociális pedagógia szintézisét.

Érdekes, hogy Pestalozzi egyik tanulmányában[29] Schnellerhez hasonló módon írta le az ember erkölcsösödésének folyamatát. A három egymást követő

[28] Schneller: Pestalozzi. = A Gyermek. XX. évf. 1927. 7. p.

[29] Pestalozzi: Vizsgálódásaim a természet menetéről az emberi nem fejlődésében. "Meine Nachforschungen..." In: Sämtliche Werke. XII. Band. Berlin, 1938. 1—166. p.

fokozat nála így hangzik: természeti állapot (Naturstand), társadalmi állapot (gesellschaftlicher Zustand) és erkölcsi létállapot (sittlicher Zustand).[30] A fejlődés lehetőségét illetően azonban Schnellernél sokkal peszszimisztikusabb. A tiszta, romlatlan társadalmi állapot azonnal megszűnik, mihelyt az újszülött felsír: megbomlik az egyensúly a szükségletek és a kielégítésükhöz szükséges képességek között. Az ember a társadalmi viszonyok között tudja szükségleteit kielégíteni, de ezért nagy árat kell fizetnie: le kell mondania szabadságáról, a megmerevedett polgári társadalomban ő maga is "megkeményedetté" válhat. Mikor emelkedhet fel az ember az erkölcsi létállapot magaslatára? Csak akkor, ha képessé válik az önfeláldozó szeretetre, a másik ember szempontjainak tiszteletben tartására.

* * *

A német teológus-filozófus Friedrich Daniel Schleiermacher (1768—1834) eszméivel való mély lelki rokonságára Schneller kortársai is felhívták a figyelmet. Tanártársa és barátja, a filozófus Bartók György ezt írta erről Schneller Istvánra emlékező soraiban: "Lelkének romantikus hajlandósága, érzelmi meghatározottsága, az ellentéteket kiegyenlítő készsége, a klasszikus irodalom iránt való nagy szeretete ... Schleiermacherral tette rokonná. Ez a rokonság tagadhatatlanul meglátszik pedagógiai fejtegetéseinek nem szavain, hanem szellemén."[31]

Schleiermacher nem írt különálló neveléstani könyvet, de a berlini egyetem elismert tanáraként három ízben tartott pedagógiai tárgyú előadássorozatot (1813—14, 1820—21 és 1826). Kötet formájában ezek — aforizmáival és neveléssel foglalkozó prédikációival együtt — 1849-ben jelentek meg.[32]

A Bartók György által is említett kapcsolódási pontokon túl a magunk részéről a továbbiakat tartjuk megemlítendőnek:

Schleiermacher felismerte, hogy az ember alakulása, fejlődése a külső hatások és a belső önfejlődés (äussere Einwirkungen und inneres Entwicklungsprinzip) együttes hatásának eredője. Ezzel élesen elhatárolta magát Herbart felfogásától és ugyanakkor a felvilágosodás túlhajtott pedagógiai optimizmusának naivitásától is. Egyiktől azzal, hogy rámutatott a nevelés belső feltételeinek, az egyéni sajátosságoknak jelentőségére, a másiktól pedig azáltal, hogy felismerte: a nevelés nem mindenható.

[30] Lásd még e témához: Zibolen Endre: Pestalozzi. Bp., 1984. Tk.

[31] Bartók György: Schneller István. = Protestáns Szemle, 1939. 3. sz. Különlenyomat: 3—4. p.

[32] Schleiermacher's Pädagogische Schriften. Herausgegeben von C. Platz. Langensalza, 1902. Dritte Auflage.

Ennek a belső önfejlődésnek a hátterében tehát az egyéni sajátosságok húzódnak, melyet Schleiermacher a nevelés tényszerű alapjainak (faktische Grundlagen) körébe sorolt. Ide tartozik még az a társadalmi "állapot" is, amelybe a gyermeket beilleszteni, amely számára nevelni kell. Ezek a társas-közösségek Schleiermachernál az állam, az egyház, a szabad társas érintkezés, valamint a tudás és a nyelv nemzeti közössége.[33]

Schleiermacher ezek szerint — Schnellerhez hasonlóan — foglalkozott a nevelés belső feltételeivel (antropológiai meghatározottság, egyéni vonások) és azokkal a koncentrikus közösségi körökkel ("történeti hatalmakkal"), amelyek a nevelés színterei. A lényeges különbség kettejük felfogása között, hogy míg Schleiermacher ezeket a társas-erkölcsi közösségeket a nevelés végpontjaként ("Endpunkt") tehát a tevékenység céljaként értelmezi, addig Schnellernél ezek a koncentrikus körök és a bennük kikristályosodott kulturális anyag az egyén etizálását, személyiséggé válását hivatottak elősegíteni. Ami az egyiknél cél, az a másiknál csupán eszköz. Schleiermacher a különböző közösségi körök számára nevel — ez egyfajta gyakorlatias, polgári felfogás, Schneller István pedig ezeket a közösségeket használja fel arra, hogy az egyén az érzéki Éniség szintjéről fölemelkedve a tiszta Éniség régiójába személyiséggé etizálódjék. Ez utóbbi a liberális arisztokrácia gondolkodásmódjának felel meg jobban.

* * *

Noha a Schnellerrel foglalkozó szakirodalom ezt kevéssé hangsúlyozza, műveinek olvasása közben egyre inkább úgy tűnik, hogy döntő hatást gyakorolhatott eszmerendszerének kibontakozására a klasszikus német filozófia kiemelkedő alakja, Immanuel Kant (1724—1804).

S ez nem véletlen. Kant kisugárzása nemcsak a maga korában volt rendkívül erőteljes, filozófiája napjainkban reneszánszát éli.
Az előbb említett gondolkodók, Pestalozzi és Schleiermacher is magukba szívtak bizonyos elemeket a königsbergi filozófus eszmevilágából.[34]

A leglényegesebb összefüggéseket Kant és Schneller felfogása között a következőkben látjuk: Filozófiájukban mindketten megkettőzik a valóságot, az

[33] Lásd még: Dénes Magda: A neohumanizmus és német idealizmus pedagógiája. Bp., 1971. Tk. 102—117. p. és Schleiermacher: i. m. 29. p.

[34] Lásd: Arthur Stein: Pestalozzi und die Kantische Philosophie. Tübingen, 1927. Továbbá: Wilhelm Loew: Das Grundproblem der Ethik Schleiermachers in seiner Beziehung zu Kants Ethik. Berlin, 1914.

empirikus lét fölött az intelligibilis létet, az "értékek világá"-t tételezik. (Amit Kant a "célok birodalmá"-nak nevez, az igen hasonlatos a schnelleri "szeretet országá"-hoz.) Antropológiájuk is megegyezik annyiban, hogy Kant "empirikus én"-je párhuzamba állítható Schneller "érzéki Énségé"-vel, az "intelligibilis én" pedig a "tiszta Énség" megfelelője.[35] Pedagógiájukban a leglényegesebb közös vonás, hogy mindketten a moralitást, az egyén etizálását tűzik ki a nevelés céljául.

A döntő különbség is kimutatható kettejük között, éppen annak az útnak a kapcsán, amelyet a cél eléréséhez járhatónak vélnek. Kant megköveteli, hogy a "jóakarat" képességével rendelkező ember a jót saját belső elhatározásából, saját akaratából tegye, s ne csak azért, mert külső kényszer hajtja erre. Ez a kanti kategorikus imperatívusz tana, melyet legtömörebben a következő idézet szemléltet: "Cselekedj úgy, hogy akaratod maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgálhasson."[36]

E motívum középpontba helyezése meglehetősen rigorózussá teszi Kant etikáját. Ebben a rendszerben nincs helye a magasabb rendű érzelmeknek, s így a tevékeny szeretetnek sem. Ez az egyik pont, amelyen Schneller Kant felfogásán túllépett.

A másik pedig az individuális és a szociális pedagógia összeegyeztetése: "Az egyes nem magában él — írja Schneller —, hanem él a közösségben. A közösségnek, az egésznek a szelleme az ő szelleme is, csakhogy egészen sajátos alakban, az ő egyéniségének alakjában..."[37] Az egyéni és közösségi nevelés dialektikus egységben való kezelése lehetővé tette Schneller számára, hogy enyhíteni tudjon a kanti etika és pedagógia szigorán: "Végre megszűnik a kategorikus imperativussal járó erkölcsi rigorismus és másrészt a hedonismus, eudaimonismus, vagyis a rideg kellőség és a boldogság közötti ellenkezés."[38]

Végezetül néhány gondolat kettejük vallásosságáról: Kant filozofikus istenhite a felvilágosodás istenhite. A francia felvilágosodás éled itt újjá egy kiábrándultabb alakban: a "tiszta ész" számára ugyanis Isten léte vagy nemléte nem eldönthető kérdés. Etikájában, a végső lényeg kérdésében mégis a valláshoz fordul segítségért. Isten léte, a jövendő élet, a halhatatlanság erkölcstanának alapvető posztulátumai közé tartozik.[39]

[35] E párhuzamra maga Schneller is több helyen rámutat. Vö. például: Javaslat... 79. p.

[36] Kant: A gyakorlati Ész kritikája. Bp., 1922. 32. p.

[37] Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. 19—20. p.

[38] Schneller: i. m. 20. p.

[39] Vö. Tengelyi László: Kant. Bp., Kossuth Kiadó, 119. p.

A teológus Schneller István vallásossága hasonlóképpen a francia felvilágosodás deisztikus-panteisztikus hitéből fakad. A tiszta Éniség színvonalára emelkedett személyiségnek, a kiszámítható valláserkölcsi jellemmel rendelkező embernek ugyanis már nincs szüksége tételes vallásokat hirdető felekezetekre, egyházakra. "Nálunk a vallásos szó távol áll minden felekezeti és egyházi színezettől — hangsúlyozza Schneller —; ez semmi egyéb, mint az egyesnek viszonya magához az abszolútumhoz."[40] Rousseau deizmusa elegyedik itt a német pietisták személyes vallásosságot hirdető felfogásával.

A leglényegesebb viszont, hogy Schneller szerint ez a kellő világ, amit hol "Isten országá"-nak, hol pedig a "szeretet birodalmá"-nak nevez, ezen a világon megvalósítható. E ponton teljesen elszakad Kant szkepticizmusától. Az egyes népeknek, nemzeteknek a "nagy egészbe" való betagolódásáról írja a következő optimista sorokat: "A mint ez létesül, létrejön a harmónia a nemzetek között, és létrejön a nemzetek köztársasága, a mely nem egyéb, mint a humanum országa, a mit mi Isten országának nevezünk... Tehát Isten országa a vallási meghatározás eszméje szerint nevezhető így, a humanitás országát az ethica határozza meg, a politikai meghatározás: a nemzetek respublicája."[41]

Párhuzamok és ellentétek: Johann Friedrich Herbart (1776—1841)

Van a fentieken túl egy olyan filozófiai-pedagógia rendszer, amely rendkívül nagy hatást gyakorolt Schneller gondolkodásmódjának alakulására. Annak ellenére állítható ez, hogy összességében inkább az ellentétekről beszélhetünk, jóval kevesebb a kapcsolódási pont, a párhuzam. E pedagógia rendszer megalkotója Herbart volt.

Herbart pedagógiáját Schneller több munkájában kritika tárgyává teszi.[42] Értékelése minden esetben korrekt, a pozitívumokra éppúgy felhívja olvasói figyelmét, mint a herbarti rendszer támadható pontjaira.

Egyik neveléstani tárgyú előadásában[43] Herbart jelentőségét méltatja: "Herbartnak igen nagy jelentősége van. Mi Herbartot nem kicsinyeltük, csak

[40] Schneller: Neveléstan. 1904/05. I. félév. 169. p. Saját kiemelésem.

[41] Schneller: i. m. 138. p. Saját kiemelésem.

[42] Schneller: Alkalmi megjegyzések Herbart lélektanának alaptételeire. 1899. Athenaeum, 620—629. p.; Herbart pedagogikájának alapjai és a személyiség elve. = Magyar Paedagogia, 1914. 472—485. p. és Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. 22—38. p., valamint: Neveléstan. 1904/05. I. félév. 186—221. p.

[43] Schneller: Neveléstan. 186. p. és a következő lapok.

megkritizáltuk. Kritizálni lehet valakit anélkül, hogy azt kicsinyelnők... Herbartnak igen nagy érdeme az, hogy tudományos alapra kívánta helyezni a paedagogikát, és pedig az által, hogy a paedagogikának egy egészen határozott célt tűzött ki; ezt a célt tudományos alapra kívánta fektetni, amit követett az ethikában." A pedagógia elméletének (paedagogika) ethikai megalapozásával tehát Schneller is egyetért — ez érthető számunkra, ha saját etikai színezetű pedagógiáját ismerjük. Kifogásolja viszont, hogy a cél eléréséhez vezető utat Herbart egy olyan pszichológia segítségével jelölte ki, mely szerinte egy "igen szerencsétlen kísérlet".

"Ő tudniillik — folytatja a gondolatmenetet Schneller — a lelket minden hasonlítás nélkül valami reálának nevezi..."[44] Érdekes, hogy ezen a ponton Schneller kritikája a későbbiekben differenciáltabbá vált. Egy 1914-ben közzétett tanulmányában[45] már oldott ezen a szigorú elutasításon: "Herbarttal elismerjük — írja itt —, hogy a lélek egy reale, sőt a létező, a tapasztalatilag felismert realek legtökéletesebbike. Mivel pedig a lélek, mint ilyen az általunk ismert lények fejlődési sorának legmagasabb fokán áll, a fejlődés pedig differenciálás: világos, hogy a lélek a leginkább differenciált reale."[46]

Schneller ebben a munkájában már képes volt arra, hogy belehelyezkedve egy másik gondolatrendszerbe, átvéve egy másik pedagógia fogalmi apparátusát, továbbfejlessze azt úgy, hogy azzal saját felfogását juttatja kifejezésre. Ő ugyanis az emberi lelket nem egyszerű reálának tartja — ez csak a fejlődés kezdőpontja, hanem egy végtelen számú energiából álló egységes reále az, amit feltételez. Koncepciója tehát ezen a ponton teljesen ellentéte Herbartának, kritikáját mégis az ő rendszerében továbbgondolkodva fejti ki.

Nem tekinthetjük véletlennek, hogy a "romantikus teológus" Schneller (Bartók György kifejezése) tiltakozik a lélek funkciójának herbarti meghatározása ellen is. Herbart szerint ugyanis a lélek alapfunkciója a képzetalkotás, az intellektuális műveletek sora, s érzelmek csak "a képzetek találkozásának mikéntjéből keletkeznek".[47] Az érzelmeket tehát Herbart az értékelő mozzanatok, a kísérőjelenségek színvonalára süllyeszti.

[44] Schneller: i. m. 187. p.

[45] Schneller: Herbart pedagogikájának alapjai és a személyiség elve. = Magyar Paedagogia, 1914. 472. p.

[46] Schneller: i. m. 472. p.

[47] Schneller: i. m. uo.

Schneller szenvedélyesen vitába száll azzal a herbarti nézettel, amely a növendék erkölcsi nevelését, etizálását a képzetek mechanikus gyarapítása útján kívánja elérni. "Ne azt akarja a nevelő — érvel Schneller --, hogy a növendék lelkében egy a növendék lelkével idegenszerű és tán a nevelő szellemét visszatükröző ethikai világ emelkedjék fel, hanem azt, hogy a növendék önnönmagát találja meg, midőn választja a jót és elveti a rosszat."[48] A jó és a rossz közötti választás nem mehet végbe az erkölcsi meggyőződés és az akarat közötti konfliktus, mérlegelés, "habozás" nélkül: "Hová lenne tényleg a törekvő, fejlődő, nagyratörő lénynek erkölcsisége, ha nem volna erkölcsi a meggyőződés és az akarás közti habozás. Nagy szellemek életében éppen a küzdelem, a küzködés az egyensúlyért a leginkább megható és ennek látása a küzködőre nézve erkölcsi tekintetben is a vigasztalás és az erőgyűjtés egyik forrása."[49]

Herbart hiába próbálta feloldani Kant formalizmusát az "erkölcsi eszmék" tanításának kidolgozásával. Schneller meggyőzően bizonyítja, hogy ezek az eszmék alapozásukat tekintve "egészen formálisak". Hiszen az akarat és a meggyőződés harmóniája, a belső szabadság eszméje megvalósulhat az erkölcsi fejlettség egészen alantas fokán is. Vagy ahogyan Schneller fogalmaz: "Lehet ugyanis épp úgy az akarás és a meggyőződés teljes harmóniában éppen a legnagyobb elvetemültség mellett."[50]

Mindezen kritikai megjegyzések ellenére van egy igen fontos pont, amelyen a két pedagógia, Herbart és Schneller rendszere találkozik. Ez pedig a nevelés céljának meghatározása. Maga Schneller is elismeri: osztja Herbart felfogását az "erkölcsi erős jellemnek" célként való állítását illetően. Ami viszont e cél elérésének útját-módját illeti — mint láttuk — szöges ellentét tapasztalható a német pedagógus képzetközpontúsága és a személyiség apoteózisát hirdető magyar gondolkodó nevelői szeretetre alapozó felfogása között.

* * *

Az előzőek összegzéseként elmondhatjuk, hogy Schneller István, a magyar pedagógiai gondolkodás kiemelkedő személyisége sajátos módon válaszolt a tizenkilencedik század végének, a huszadik század elejének új kihívásaira. A

[48] Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. 27. p.
[49] Schneller: Herbart pedagogikájának alapjai. 480. p. Saját kiemelésem.
[50] Schneller: i. m. 480. p. Saját kiemelésem.

klasszikus német filozófia és pedagógia képviselőinek — s ezen keresztül a francia felvilágosodás reprezentánsainak — gondolatait felhasználva szőtte össze pedagógiaelméleti rendszerét. Elméletét koherensebbé, következetesebbé tette a Herbart-követőkkel folytatott polémia.

A schnelleri "személyiség paedagogikájá"-t ezek szerint nem tekinthetjük úgy, mintha az a reformpedagógia egyik irányzatának, a pedagógiai perszonalizmusnak hatására bontakozott volna ki.[51]

[51] Lásd: Bereczki—Komlósi—Nagy: Neveléstörténet. Főiskolai tankönyv. Bp., 1972. Tk. 223. p. Továbbá: Bódi Ferenc: Schneller István személyiségpedagógiája és a német reformmozgalmak. = Magyar Pedagógia, 1963. 209—232. p. (Ernst Linde és Hugo Gaudig Schnellerre gyakorolt hatása egyébként kronológiai okokból is kizárható.)

MOSZKVAI VITÁK A KÖZOKTATÁS REFORMJÁRÓL

Összhangban a szovjet társadalom "peresztrojkájával", a közoktatás reformja is napirendre került.

Ennek egyik első jegyeként — a glasznoszty körülményei közepette — egyszerre két bizottság tette közzé "reformkoncepcióját" 1988 augusztusában az Ucsityelszkaja Gazéta hasábjain. Az első munka "ideiglenes" — bizonyos mértékig független — tudóscsoport munkája, a másodiké pedig a Szovjetunió Pedagógiai Akadémiája aláírásával jelent meg. A vitára bocsátott két koncepció egybehangzóan a radikális reform igenlése mellett teszi le voksát; az átalakítás fő irányát egyformán a demokratizáció és a humanizáció jeligéi alatt látja megvalósítandónak. Különbségek a kritika hevességében, az átalakítás gyökerességének, az "új gondolkodásmód" érvényesítésének erőteljességében mutatkoznak elsősorban — az előbbi munka javára.

Alábbiakban eme első "koncepció" szövegéből idézünk fontos gondolatokat Schäffer István fordításában. (A vita napjainkban is tart, az 1988 decemberében lezajlott Pedagóguskongresszus további munkálatokra szólította fel mindkét kollektíva szerzőit. Lásd e számunkban Benedek András és Trencsényi László cikkét.)

Az iskola és a társadalom elválaszthatatlanok. A társadalom úgy él és fejlődik, mint ahogyan tanul. És úgy tanul, mint ahogyan élni akar. Az iskola által megtett út majdnem tükörként képezi le az ország által megtett utat. Visszatekintve az időben, a történelemben nem tudjuk nem észrevenni, nemcsak ezen megtett út hatalmas eredményeit, de nehézségeit, hibáit sem.

Azokat a negatív jelenségeket, amelyek az adminisztratív-utasításos rendszer hosszú ideje alatt halmozódtak fel és különösen a pangás időszakában mutatkoztak meg, a szocializmus lenini koncepciójától való eltávolodás váltotta ki.

Az iskola és a vele analóg társadalom krízise ugyanarról a tőről fakadnak. Annak a lenini szocialista iskoláról szóló koncepciónak a deformálódásából fakadnak, miszerint az iskola olyan szociális intézmény, amelynek meg kell valósítania mind a személyiségnek, mind a társadalomnak, mind az államnak a képzési követelmények iránt támasztott igényeit. A végbement változás az iskola tevékenységének átértékelődésében mutatkozott meg, az csakis az állam kívánságainak kielégítése szerint kezdett működni. Az iskolának ez az

"államiasodása" vezetett ahhoz, hogy tulajdonképpen egy zárt hivatali gépezetté alakult át. A gyermek érdekei, a társadalom elvárásai fokozatosan az iskola küszöbén kívül rekedtek.

Az iskola zárt állami, bürokratikus intézménnyé válásának elkerülhetetlen következménye lett a gondolati egysíkúság, uniformizáltság, egyszemélyi vezetés.

Realizálva az adminisztratív utasításos rendszer alapvető szociálpedagógiai irányultságát, az iskola ezen rendszer egy kis csavarjának megfelelően kezdett el működni és a személyiség középszerűsítésének útjára lépett. Nemcsak az egyént, de magát is megfosztotta a fejlődőképességtől, amely objektívan vezetett a nemzet intellektuális gyökereinek elszakadásához.

Felcserélve a valódi haladást az előreszaladás jelszavával, ez a politika az iskola elé olyan globalizált célokat állított, amelyek egyrészt nem voltak realizálhatók az adott társadalmi fejlettségi szinten, másrészt pedig az általánosan képző iskolától idegenek voltak (a tanulók tömeges szakmai előképzése).

Ezek a minden területen hangoztatott célok sem tudományosan nem kaptak megalapozást, sem anyagilag nem voltak kivitelezhetőek, sem személyi feltételeik nem voltak biztosítottak.

Az eredmény az lett, hogy minden következő reform, átszervezés e hibák növekedéséhez, az iskolai problémák kiéleződéséhez, a rendszer képzési szisztémája céljainak regressziójához vezetett. Mindez súlyosbodott a képzés szociális státusának erős visszaesésével.

A kiút ebből a kialakult helyzetből csak egy módon lehetséges: az iskolapolitikának és magának az iskolának a kardinális, forradalmi megújításával. A "peresztrojka" visszaállítja a 20-és és 80-as évek pedagógiájának élő és éltető kapcsolatát. Visszaállítja azokon az éltető tradíciókon keresztül, amelyek nem szakadtak meg a legnehezebb években sem. És mindezzel együtt pontos választ ad arra a kérdésre, hogy milyen örökségről mondunk le: az adminisztratív-utasításos rendszer által ránk hagyott örökségről, amelynek kevés közös vonása volt a szocializmussal. Az örökségről, amely létrehozta a szocializmus hiányát az iskolában, és amely kialakította a hármas elidegenedés szisztémáját: az iskoláét a társadalomtól, a tanulóét az iskolától, a tanárét a tanulótól.

A szovjet iskola megújításának kulcspozíciói: fejlődés, demokratizálás; humanizálás, reális iskolapolitika. Ezek a pozíciók határozzák meg az új szocialista iskolaképet, sőt, többet ennél, a szocialista iskola kritériumaivá válnak.

A fejlesztő és a fejlődő iskola

A fejlesztés gondolata az új iskola ideológiájának központi kérdése. E gondolatnak három fontos eleme van: az oktatás fejlődése, bekapcsolódása a személyiség fejlesztésének mechanizmusába és a társadalmi fejlődést elősegítő hatékony tényezőként való működése.

A fejlesztés eszméjének első aspektusa az állandóan fejlődő iskola. Ez sok érzékeny problémát rejt magában. Leggyakrabban a tanári munka jelenlegi anomáliáinak és a pedagógiai újítások ellentmondásainak problémáját. A kutatás az iskola fejlődése meggyorsításának organikus komponensévé és faktorává válik. Dinamizmusa és sokfélesége a kísérleti területek széles skáláját nyújtja a kísérleti iskoláktól a kísérleti területekig, régiókig. A kutatási tervek koordinációja és kidolgozásának ösztönzése az oktatás megújításának állandóan működő rendszere keretei között valósul meg.

A kutatás hivatott megragadni a perspektivikus tendenciákat az iskolai élet területén, támaszként kell szolgálnia a pedagógiai kísérletezéshez, vezérfonalként, amely minden újat és haladót átad a tömeges iskolai gyakorlatnak. Ez a szisztéma megóvja az iskolát és a társadalmat az iskolai reformok tradicionális "vulkanizmusától", a minőségi megújulás útját tervezetté teszi.

A fejlesztés gondolatának második aspektusa: az iskolának meghatározó szerepe van a gyermek személyiségének kialakításában és fejlesztésében. A jelenlegi iskola – deklarálva ugyan a személyiség mindenoldalú és harmonikus fejlesztésének feladatát – a maga tekintélyelvével, a tartalom didaktocentrizmusával kizárja a tanulók fejlesztésének lehetőségét. Az észbeni-intellektuális fejlesztés-fejlődés felcserélődik a hírhedt ismeret, készség, képesség fogalmával, az érzelmi pedig primitív, hiányos ismeretekkel a művészetről. A tehetség fejlesztése és a munkára való felkészítés helyett pedig a tőle való állandó idegenkedés a jellemző, mindez egyenes következménye a kényszerűséggel, az esetlegességgel, rendszertelenséggel jellemezhető oktatói munkának, eredményei általánosságainak.

A fizikai fejlődés "eredményei" pedig egyre inkább az orvostudomány számára adnak aggódásra okot. A gyermek fejlesztésének területei a mesterséges, iskolacentrikus gyermeki élet miatt jelentősen beszűkülnek, ti. azon törekvések érvényesülnek, amelyek a gyermek egész életét az iskolai keretben akarják elképzelni, ahol az iskola gyermekmegőrzőként funkcionál. Ennek kivédhetetlen következményeként jelentkezik a fiatal lázadók mozgalma.

Az új iskola elsőrendű feladata: eltávolítani azokat a gátakat, amelyek a gyermek fejlődését zavarják, felépíteni egy olyan pedagógiai szisztémát, amely a lehető legjobban tudná ösztönözni ezt a fejlődést.

Végül a fejlesztés gondolatának harmadik aspektusa: az iskolának mint szociokulturális intézménynek nem a megcsontosodott társadalmi szokások újratermelésére kell irányulnia, hanem a társadalom fejlesztésére. Ebben az új funkciójában a képzés, az iskola egyik megalapozó tényezője lesz a gazdasági és szociális haladásnak, a szellemi megújulásnak, mégpedig úgy mint feltétele a dinamizálásnak, a társadalmi élet különböző területein zajló átalakulási folyamatoknak, mint a képzett társadalom formálódásának eszköze, amelyben a képzési folyamat személyesen és szociálisan szüntelenül folyik. Pillanatnyilag hiányzik az a mechanizmus, amely képes átvezetni az iskolát a fejlesztés rendszerébe és alkalmassá tenni arra, hogy az egyén és a társadalom fejlesztő faktorává váljék. Ezt a mechanizmust csak az iskola demokratizálása és humanizálása útján lehet létrehozni.

Az iskola demokratizálása

A demokratizálás cél, eszköz és garancia az iskola "peresztrojkájának" megfordíthatatlanságában. Nem szorítkozik pusztán az iskola irányítási szisztémájának megváltoztatására, hanem áthatja az iskolai élet egészét, szellemét, belső felépítését. Az iskola demokratizálása — lemondás a "kis csavar" elvről, azon elv javára, miszerint az ember e szocialista társadalom legfőbb értéke. Ez az iskolának a hivatalos, helyi érdekektől való elfordulását jelenti az egyéni és társadalmi felé. Ez a régi egyoldalú szervezeti formák, tartalmak, módszerek legyőzését és a sokoldalú, változatos, polifonikus iskolát jelenti. Ez a pedagógiai kapcsolatokban is a felszabadulást, az alárendelési, ill. ellenállási viszonyból az együttműködési szisztéma felé mozdulást igényli.

Ha az iskola nyitottsága megnyeri magának a társadalmi erőket, ez a társadalmi tényező bekapcsolását ígéri a fejlődésbe.

A demokratizálás megszilárdítja az iskola lenini elveit, meghatározza minőségileg új helyzetét, amelyek az adminisztratív utasításos rendszerben elsikkadtak. Az iskola demokratizálása végül a nevelés legreményteljesebb mechanizmusa, a társadalom demokratizálási faktorai közül az egyik meghatározó. Bármely törekvés: pedagógiailag adaptálni a demokratizmust vagy meghatározni az alkalmazás mértékét, nem több, mint a pangás pedagógiájának cselfogása. A demokráciából sok, és az igazságból sok, nem létezik. Sok csak az önkényességből, a hazugságból létezik.

Az iskola demokratizálásához ma az első lépés annak a centralizált állami sztereotípiának a leküzdése, amely az iskolát állami hivatalként keze-

li. Az iskola nem állami hivatal, hanem szociális intézmény, társadalmi-állami szisztéma, amely arra hivatott, hogy ugyanolyan mértékben valósítsa meg az állam képzéssel kapcsolatos igényeit, mint amilyen mértékben a társadalomét és a személyiségét is megvalósítja.

Az általános képzés fejlődésének egyik törvényszerűsége abban áll, hogy ez a fejlődés csak e két fő tényező: az állam és a társadalom együttműködésével (kölcsönhatásával) valósulhat meg. Az együttműködés megsértése — mint ahogyan erről saját tapasztalatunk alapján meggyőződhettünk, az iskola pangásához vezethet. Az iskola mint társadalmi-állami intézet nem létezhet, csak az állam szája íze szerint. Előbb vagy utóbb fellép nála egy "oxigénhiány". És előbb vagy utóbb a társadalom kell hogy a segítségére siessen. Meg kell szüntetni a társadalomnak az iskolától, az iskolának a társadalomtól való elidegenedését, az iskola izolációját a társadalmi életben végbemenő folyamatoktól, valamint a szaktanároknak azt a szűklátókörűségét, amelyet Marx "szakmai kreténizmusnak" nevezett.

A pedagógusok ne egyedüli monopolistáknak, hanem a nép által megbízottaknak tartsák magukat a nevelés területén. Az iskola társadalmi alrendszere elvileg nyitott. A formák és az elvek a szerveződésben a lehető legnagyobb mértékben különbözőek lehetnek.

Az iskola humanizálása

A modern iskola alapvető hibája — a személytelensége. Az iskola adminisztratív-utasításos szelleme, technokratikussága ahhoz vezettek, hogy gyakorlatilag a pedagógiai folyamatok minden területén elsikkadt a lényeg, az, hogy bármely emberi tevékenységet maga az ember határoz meg. Elfelejtődött, hogy "minden dolog mértéke az ember". A tanulóhoz mint a tanítás és a nevelés tárgyához való viszonyulás végső soron a tanuló elidegenedését eredményezte a tanulástól, az iskola céljától, annak csak eszközévé vált. Ennek eredményeképpen a tanulás elvesztette értelmét a tanuló számára, a tanultak nem kapcsolódtak a valódi élethez.

Ugyanilyen elidegenedéssel viszonyult a képzési folyamathoz a tanár is. Hiszen meg volt fosztva attól, hogy önállóan határozza meg a képzési célokat, hogy önállóan válassza meg eszközeit és módszereit tevékenysége során. Elveszítette szakmai pozíciójának emberi orientációját — a tanuló személyiségét.

A tanár és a diák is ugyanazon képző iskolagépezet kis csavarjaivá váltak. Tanár és diák elidegenedtek a tanulási-tanítási tevékenységtől. Mindezt csak az iskola humanizálásával lehet leküzdeni.

A humanizálás az iskolának a gyermek felé fordulását, személyiségének tiszteletét, az iránta való bizalmat és érdekeinek elfogadását jelenti és az önmegvalósításhoz, a tehetség kibontakozásához szükséges feltételek lehető legjobb megteremtését.

Az iskola "peresztrojkája"

— a dogmatikus, voluntarisztikus iskolapolitikától a megalapozott, tudományos, realisztikus politikáig;

— a csak alkalmazkodó reprodukáló iskolától a fejlődő és fejlesztő iskoláig;

— az adminisztratív, bürokratikus zárt és egyoldalú iskolától a nyílt, demokratikus, sokhangú (sokszínű) és többféle iskoláig;

— a tekintélyelvű, személytelen technokrata intézménytől a humanista iskoláig terjedő utak megtételét jelenti.

(Ucsityelszkaja Gazeta, 1988. avguszt)

BENEDEK ANDRÁS

AZ ÁTALAKÍTÁS IGÉNYE A SZOVJET OKTATÁSBAN

— Oktatásügyi kongresszus a Szovjetunióban —

Ha nem is tekintünk el azoktól a neveléstörténeti vonatkozásoktól, amelyek a formálódó szovjethatalom kezdeti lépéseit jelezték — így az 1918 augusztusában megtartott I. Összoroszországi művelődési kongresszusra, illetve az 1919 júliusában összehívott I. Összoroszországi közoktatási és kulturális dolgozók kongresszusára utalhatunk —, jelentős új tényként kell kezelni: 1988. december 20—22. között Moszkvában ülésezett az oktatás dolgozóinak első össz-szövetségi kongresszusa. Feltételezhetően nem csupán a gorbacsovi peresztrojka egészébe való illeszkedés igénye vagy a méreteiben is (több mint ötezer küldött) impozáns képviselet minősítheti ezt az eseményt. Bár a forma újszerűsége — a társadalmi-szakmai vita ilyen összetett jellege — vitathatatlan, mégis a szándékolt és lehetséges oktatásügyi fordulat tartalmi elemeinek megjelenése s az ezzel kapcsolatos élénk és éles vita tekinthető e kongresszus legjelentősebb elemének.

Nehezen követhető és összegezhető egy méreteiben nagy és tematikus tagoltságában rendkívül differenciált, háromnapos intenzív tanácskozás. Szemlélteti ezt talán néhány számadat is: az első és harmadik napi plenáris ülésen több mint félszáz felszólalás hangzott el. A második napon 14 szekcióban,* átlagban 60—70 felszólásban, a résztvevők közel egynegyede fejtette ki véleményét; a sajtó, rádió, televízió ezekben a napokban szintén jelentős teret adott a kongresszus munkájához kapcsolódó külső és belső vélemények megszólaltatásának.

A kongresszust élénk, a pedagógiai problémákat elemeire szedő vita jellemezte. A peresztrojka és glasznoszty szellemében nem érvényesült a "hagyományos" tekintélyelv, sem vezetők (erre éppen a közelmúltban létrehozott oktatási állambizottság élén álló G. A. Jagodin referátumának fogadtatára volt a példa), sem intézmények esetében (a Neveléstudományi Akadémia elleni kritika abban is megnyilvánult, hogy tagjait, különösen jelenlegi ügyvezető elnökét, szinte "kitapsolták"). A felszólalók köréből elismerést és feszült figyelmet elsősorban azok kaptak, akik a pedagógiai gyakorlatból, annak megújuló folyamatairól közvetlenül tájékozódva érkeztek.

Tartalmilag az iskolaügy problémáival való szembenézés és az útkeresés egy időben jellemezte a kongresszust. Az oktatásügy alacsony részesedése a nemzeti jövedelemből, az ágazati beruházások elhúzódása s minőségének egyenetlensége ugyanúgy ismert probléma nálunk, mint a gyermekek egészségi állapotának romlása, az iskolák területi különbségei, a taneszközellátás viszonylag alacsony dinamikája. Ezekben a kérdésekben az oktatásügy jelenlegi vezetőit kíméletlen kritika érte. Érzelmektől sem volt azonban mentes a nemzeti és a szovjet szövetségi oktatásügyi érdekek (például a litván autonómiára törekvő iskolai kísérletek) ütközése. Távlatilag mégis lényegesen fontosabbnak tekinthető a kongresszuson formálódó fejlesztési koncepció. Ennek középpontjában az általános középfokú képzés mint a folyamatos képzés részletes kifejtése állt. Eszerint a nevelés-oktatás átalakításának alapját a Szovjetunióban azok az elvek alkotják, amelyek a társadalom általános orientációjából erednek, amelyek a humanizációra és a személyiség kiteljesítésére irányulnak. Így:

*Témakörök, elnevezések szerint a következő szekciók üléseztek: folyamatos képzés; a közoktatás humanizációja és a személyiség harmonikus fejlesztése; iskoláskor előtti nevelés; általános középfokú képzés; középfokú speciális és műszaki-technikai képzés; felsőfokú képzés; pedagógiai tudomány; pedagógusképzés; gyermekvédelem problémái; az oktatás demokratizálása és irányítása; a történelmi és a társadalomtudományok oktatása; vidéki (mezőgazdasági) iskola; munkára nevelés és pályaorientáció; pedagógiai irodalom.

— a társadalom minden nevelőerejének integrálása, az iskolának és más szociális intézeteknek a felnövekvő nemzedékek nevelésének céljai érdekében;

— a humanizáció, a gyermek mint a társadalom legnagyobb értéke iránti figyelem megerősödése;

— differenciálás és individualizálás: a feltételek megteremtése minden egyes iskolás képességének megnyilatkozásához és fejlődéséhez;

— demokratizálás: a tanulók és a pedagógusok kezdeményezőképességének, aktivizálásának és alkotásának fejlődéséhez a feltételek biztosítása, a tanárok és a tanulók kölcsönös érdekeken alapuló együttműködése, a társadalom széles körű részvétele a képzés irányításában.

A vitákban felszólalók kifejtették, hogy az általános célok realizálása érdekében biztosítani kell az ifjúság felkészítésének általános kulturális színvonalát, amely nélkülözhetetlen a megismerő társadalmi, szabadidős, családi funkciók teljesítéséhez, valamint a társadalom átalakításában való aktív részvételhez; szükséges továbbá kialakítani a feltételeket a tanulók tudatosított önmeghatározásához, szociális igényeik objektív önértékeléséhez, a szakmai felkészüléshez vezető út megválasztásához; lehetővé kell tenni az önképzést, a személyiség önfejlesztését, tudomásul véve minden tanuló tanulási készségét és óhaját.

A kongresszusra készült, s ott vitatott koncepció szerint nemcsak a gyermekek és serdülők életkori sajátosságait kell tanulmányozni, hanem célirányos munkát kell végezni minden életszakaszukban:

— a születéstől 5 éves korig

A fejlődés legfontosabb forrásai: kapcsolat a felnőttekkel és a játék. E szakaszban fejlődik a mozgásos érzékelő szféra és a beszéd, s ennek a periódusnak a végére a gyermeknél ki kell hogy alakuljon az iskolaérettség.

— 6—9 év

A "kezdő" szakaszban a gyermeknél ki kell alakulnia a tanulási tevékenységre jellemző alapvető tanulási készségeknek, gondolkodási formáknak, amelyek lehetővé teszik a későbbi tudományos ismeretek rendszerének, a mindennapi életben való eligazodáshoz szükséges fogalmaknak és képzeteknek elsajátítását.

— 10—14 év

Vezető szerepet játszik az azonos korúakkal való kapcsolat és a tanulási tevékenység sajátossága. E periódus végére a tanulóknak fel kell készülniük a képzés következő programjának önálló megválasztásához, rendelkezniük kell a tudományos fogalmak megszilárdult körével és orientációval a munka, valamint a társadalmilag hasznos tevékenység különböző területein.

— 15—16 év

E szakasz alapvető feladata kialakítani a pszichológiai alkalmasságot a szakmai és a személyes önmeghatározáshoz; kialakítani a világnézeti és értékorientációs rendszer bekapcsolódását a határozott szakmai döntéseket és érdekeket; a teoretikus gondolkodás formáit; a tudományos megismerés módszereinek elsajátítását az önszervezés, önnevelés jártasságát, képességét.

Az előzetes dokumentumok (így például a kongresszusi anyagokat részletesen ismertető Ucsityelszkaja Gazéta) azt a javaslatot tartalmazták, hogy a középfokú képzés szisztémájában távlatilag a "kilencévest" tekintsék alapiskolának. Ez az iskola lehetővé teszi minden iskolás számára az egységes, általánosan képző színvonalat, amely elengedhetetlen a tanulmányok folytatásához a középfokú általánosan képző, a szakmai vagy a speciális iskolában.

A szekcióülésen érdekes módon a szerkezeti kérdéseket háttérbe szorították a képzés minőségének elemzései. Egyetértés volt abban, hogy az általános középfokú képzésnek a nagykorúság eléréséig kell tartania. A középiskola bármely típusának befejezése — a formálódó elképzelések szerint — "verseny alapon" biztosít jogot a felsőfokú tanulásra. A felsőfokú tanulásra való felkészítés ugyanakkor nem lehet kizárólagos célja a középfokú képzésnek. A képzésben való részvétel — kora gyermekkortól a végzésig — az ember életének jelentős részét alkotja, ez az időszaka a tudás alkotó módon való elsajátításának, a fizikai, intellektuális és erkölcsi fejlődésnek, a társadalmi munkatevékenységbe való bekapcsolódásnak, a személyes érdekek és hajlamok megmutatkozásának.

A főbb feladatok egymásutániságának megfelelően a képzés a következőképpen tagolódik:

— 6 éves korig: iskoláskor előtti nevelés,

— 1—4. osztályok: kezdő iskola,

— 1—9. osztályok: alapiskola,

— 10—11. (12.) osztályok: középfokú, általánosan képző iskola. (Az alapiskola után szakmai vagy középfokú speciális iskola.)

A tanulók tanulmányi megterhelése a tananyag általánosításától és részletezésétől, a tanulandó tárgyak számától függ. Az elmúlt években — s ez számos kritika forrása — a középfokú képzés tartalma extenzíven fejlődött. Ennek következtében a kötelező tantárgyak száma az iskolában 14-ről 22-re nőtt, miközben majdnem változatlan maradt a tanulmányi idő. A tantárgyi differenciálódás egyik oka a túlterhelésnek, mivel magában hordozza a szakemberképzés nehézségeit és a tanárok megterhelésének problémáit.

A javaslatok s a szekciókon elhangzottak szerint is az alapozó iskolában ajánlatos megőrizni a hagyományosabb tantárgyi rendszert, csökkentve a kötelező tantárgyak átlagos számát 14-15-re. A tantárgyak egy részének fakultatívvá tételével, illetve két vagy néhány tárgy tartalmát egy tárgyba integrálva lehetséges ezt megoldani. A képzés tartalmának a szilárd alapelvek szerinti generalizálása szükséges, az ezzel kapcsolatos vélemények összhangban vannak. Így a kötelező tárgyak átlagos számának csökkentése nemcsak a túlterhelés mérséklése és a tanítási folyamat normalizálása szempontjából jelentős — különösen a nemzeti iskolákban —, hanem a tanulók tanításának differenciálása szempontjából is.

Az iskolai műveltségtartalom átalakítása során fontos helyet kell hogy kapjon a konstruálás, a modellezés, az alkotómunka a tudományos technikai haladás olyan területein, mint az elektronika, az informatika, a kibernetika, az automatika, a robottechnika, a biotechnológia. Különösen nagy jelentősége van a vizuális nevelésnek, a rajzolásnak, amely szerves egységben a munkatevékenységgel alapjául szolgál a szemléletes gondolkodásnak.

A korszerű információs technológia eszközeinek, mindenekelőtt a számítógépnek és a videotechnikának az alkalmazása kiemelt fejlesztési feladat a szovjet iskolában. A számítógép az iskolában egyrészt tantárgyi minőségben jelenik meg (a számítástechnikai műveltség elsajátításának folyamatában), másrészt a tanítás eszközeként (a tudományos információk közvetítési folyamatában, a tanulókkal pedagógiailag célszerű interaktív dialógus formájában a tanítás eredményességének ellenőrzése során). A vita során megállapították, hogy a számítógép és a videotechnika lehetőségei csak akkor stabilizálódhatnak, ha minden tantárgy vonatkozásában állami szintű adatbankokat és programgyűjteményeket hoznak létre. Enélkül csak részleges eredményt lehet elérni. Ezzel együtt az új információtechnológiai eszközök bevezetése nem kell hogy szükségszerűen maga után vonja az oktatás tradicionális eszközeinek lebecsülését.

Az általánosan képző középiskola rendszerint nem ad szakmai felkészítést. Ez a feladat a szakmunkásképzők, technikumok és más speciális középfokú intézetek előtt áll. Ugyanakkor a tanulók és szüleik kívánságára — társadalmi igény, anyagi bázis, gyakorlati szakemberek megléte esetén — az egyszerűbb szakmákban is meg lehet valósítani a szakmai képzést. Ehhez szükség van speciális pályaválasztási tanácsadó szolgálatra és szervezetre. Az állami pályaválasztási központoknak kell segítséget nyújtaniuk a tanárok munkájához. El kell látniuk az iskolákat információval, foglalkozniuk kell a tanulókkal, tanulmányozniuk kell szakmai vonzódásaikat és továbbtanulási lehetőségeiket.

Lényeges vitatéma volt az oktatásügyi irányítás demokratizálása. Ez ugyanis szoros összefüggésben van a központi és helyi szervek kapcsolatának megváltozásával.

Jelenleg a közoktatás központi szervei, a köztársaságok közoktatási minisztériumai határozzák meg az általános politikát, hoznak döntéseket a képzés fejlesztésének alapvető kérdéseit illetően, biztosítják az oktató intézmények számára a nélkülözhetetlen anyagi-technikai bázist, ellenőrzik tevékenységük minőségét.

A formálódó reformelképzelések szerint a jövőben a helyi szerveknek kell rendelkezniük a teljes hatalommal és felelősséggel az általános középfokú képzés fejlesztését illetően. Az iskolának olyan nyitott nevelési intézménynek kell lennie, amelynek vezetésében széles körben részt vesznek a szülők, a munkáskollektívák, a társadalom. Az irányítás társadalmi és állami szerveinek egysége egyik fő iránya a képzés demokratizálásának.

A kongresszus elfogadott határozata alapján országos, köztársasági (megyei) területi szinten közoktatási tanácsok alakulnak, amelyeknek tagjai a helyi tanácsok küldöttei és a társadalom képviselői. Ezek az új típusú vezetést reprezentáló tanácsok döntenek minden kérdésről, amely az adott terület közoktatásával függ össze.

Az iskola közvetlen irányító szerve lesz az iskolatanács, melynek tagjai a tanárok, szülők, munkáskollektívák képviselői, s természetesen a tanulók választott képviselői. Nyilvánvaló, hogy az általános középfokú oktatás átalakítása csak akkor mehet eredményesen végbe, ha gyökeres változás következik be az állam és a társadalom szerepében a közoktatás pénzügyi támogatását illetően.

A vitában részt vevők véleménye alapján az egy tanuló képzésére fordított összegnek közelítenie kell a világ többi fejlett országának szívonalához. Ha az iskolák valóságos megújulását el akarják érni, felzárkózva a világ élvonalába, akkor a prioritások rendszerében előnyt kell biztosítani a képzésnek, szakítania kell az elmaradott finanszírozási gyakorlattal, növelni kell a képzésre fordított társadalmi beruházás arányát. Át kell térni a képzési költségek decentralizálására és az iskola határozott pénzügyi "felszabadítására". Az iskolának pedig olyan intézménynek kell lennie, amely anyagilag képes biztosítani a tanítási programok variálhatóságát és a tanulók különböző tevékenységét.

Szenvedélyes felszólalások foglalkoztak a neveléstudomány helyzetével, új és bővülő szerepével az oktatás átalakítása során. Egyetértés alakult ki abban, hogy a közoktatás átépítése lehetetlen a tudományra való támaszkodás

nélkül, ugyanakkor a pedagógiának is a fejlődés új fokára kell lépnie. Erre a fokra jellemző az alapkutatások prioritása, az interdiszciplináris kapcsolatok, a tudományos kutatások valódi újító jellege, organikus kapcsolata a gyakorlattal, a technológia magas színvonala és a kutatások eredményeinek hasznossága.

Az általános középfokú képzés koncepciójának fokonkénti realizálása nagyban függ a következő problémák elméleti és kísérleti vizsgálatától:

— céltételezés a pedagógiai folyamatban; a nevelés általános szociális céljainak transzformálása minden korosztály formálására alkalmas konkrét feladatokká;

— a különböző tantervek, programok, tankönyvek, módszerek és különböző, a differenciált oktatást megvalósító eszközök kidolgozása, engedélyezése;

— a képzés tartalma — különösen annak központi "magja", a szociális normák kiválasztásának elvei;

— a neveltség és a képzés tartalmának a tanulók általi elsajátítási szintje méréséhez szükséges megbízható diagnosztika kidolgozása;

— a tanárképzés és -továbbképzés tudományos megalapozása;

— az új pedagógiai tapasztalatok elterjesztése, az innováció hatékony mechanizmusának kialakítása.

A kongresszus zárónapján került sor a záródokumentum elfogadására. A több száz észrevétel, javaslat beépítése sem tartalmilag, sem technikailag nem jelentett könnyű feladatot a szervezőknek. Ha a vitában elhangzottak módosították is az előzetes dokumentumtervezeteket, azt azonban elismerték, hogy egy átfogó koncepcionális munka alapjaként az általános középfokú képzés és az ehhez szorosan kapcsolódó pedagógusképzés, irányítás fejlesztési terveit a kongresszus elfogadta. Egyben létrejött a további munkát irányító felső fórum, "A Közoktatás Össz-szövetségi Tanácsa" (közel száz tagú társadalmi-szakmai testületként), amely a részletes munkafázisokat, a további vitákat, a dokumentumok előkészítését szervezi és az elkészült tervezeteket véleményezi.

A kongresszus feszített tempóban dolgozott, a nyilvánosság teljes körű volt, a külső szemlélőnek úgy tűnt, évtizedes mélységből tört fel szinte elementáris erővel a gyakorló pedagógiát képviselők hangja. Éppen ezért sajátos párhuzam figyelhető meg a már utalt 1918—19-es kongresszusi munkastílus, s a peresztrojka lendületét hordozó 1988-as tanácskozás között. A résztvevők s a szervezők szándéka egybecsengett: folytatni 4-5 évenként e legmagasabb szintű pedagógiai tanácskozást, így a zárszóban 1992 már mint az oktatás dolgozói második össz-szövetségi kongresszusának rendezési éve szerepelt.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

KRUPSZKAJA-RENESZÁNSZ ÉS A KÖZOKTATÁS PERESZTROJKÁJA

Az első marxista pedagógusként aposztrofálta a születésének 120. évfordulójára rendezett moszkvai emlékülés ünnepi nyitánya N. K. Krupszkaját, mint olyan sokoldalú közéleti személyiséget, aki a szocialista pedagógia valamenynyi ma releváns kérdésének első megválaszolója. A tudományos konferencia a krupszkajai örökség és a közoktatás "peresztrojkája" összefüggéseinek tárgyalására ült össze, összhangban azzal a felfogással, mely a szovjet húszas évek és nyolcvanas évek közti híd helyreállításában lát lényeges szellemi erőforrásokat.* A minden irányba utat mutató origó képe mellett a hajthatatlanul hűséges, a végtelenségig puritán személyiség alakja rajzolódott a háttérbe. Különös hangsúllyal erősödtek fel azok a vonások, melyek Lenin özvegyét, ügyének jóformán magára maradó örökösét mint Sztálin haragosát, az önkény harcos ellenfelét mutatták be. Ez utóbbi történelmi vita mint a peresztrojka ideológiai támasza olyan kiemelést kapott, hogy még Karakovszkij is, a peresztrojka iskolájának, a moszkvai 825-ösnek egyre inkább kiemelkedő szimbólummá, legalábbis markáns reprezentálójává váló igazgatója is ezzel, kora gyermekkori élményének, szülei elvesztésének történetével kezdte. Sőt, eltörpült a Makarenko—Krupszkaja "pör" is, a poltavai nevelők szellemiségét képviselő előadó ezt a neveléstörténeti görcsöt egyszer s mindenkorra feloldottnak tekintette. Makarenko 1923-ban hallgatta Krupszkaját, így tehát viszonyuk a mester és tanítvány képletével leírható.

Mindazonáltal nem volt ennyire éles a diszkontinuitás hangsúlya az ünnepi eseményt kísérő reprezentatív kiállításon. Az iskola kívánt humanizálása és demokratizációja jelszavait igazoló dokumentumok mellett a gyerekek jogait védő, a Lenin nevét viselő alap kiáltványa képviselt valami jellegzetesen új stílusút, illetve az, hogy feltűnően jelentős helyet és installációt kapott a "Mi Arbatunk" nevű informális kezdeményezés, a városlakók öntevékeny — "alulról szerveződő" — klubmunkája.

Ilyen "dekorációval", ilyen image-dzsel a háttérben kezdődött meg február 27-én a Krupszkaja-Konferencia Moszkvában. Az ülést az átszervezés állapotában élő Pedagógiai Akadémia hirdette, a jelenlévők ennél magasabb szintű

*A közvetlen előzményekhez tartozik, hogy az Állami Közoktatási Bizottság 1988 augusztusában alternatív koncepciókat bocsátott országos vitára a közoktatás "peresztrojkája" jegyében, e vitákat a decemberi Pedagóguskongresszus még nem tudta igazán összegezni, további munkálatokra szólított fel.

megjelenést is követeltek (de végül az Állami Közoktatási Bizottság első elnökhelyettese is csak az ünnepi megnyitón vett részt). A követelés szó pontos. A protokolláris üléseken teljesen szokatlan dialógus zajlik hallgatóság és elnökség között, élénk közbekiabálások, a túlbeszélők lehurrogása, kitapsolása jelzik, hogy egy szakma "új gondolkodásmódot" tanul. A konferencia megnevezése: naucsno-prakticseszkaja — tudományos-praktikus — azt az elvárást tükrözi, hogy a szakma nyelvével, stílusával, kérdésfeltevéseivel közeledjen a gyakorlathoz. De azt is jelenti, hogy a résztvevők között keveredtek gyakorló pedagógusok, oktatók és kutatók, akik alighanem jellegzetesen különbözőképpen dekódolják az "elődkereső reformisták" szóban forgó stratégiai gesztusát.

A plenáris ülésen az alapszólamnak megfelelően nyilatkoztak a szakma tekintélyes alakjai. Megértették a feladatot: a lenini vonal következetes képviselőjeként, a torzulások elleni küzdelem harcosaként felmutatni Krupszkaját. A helyzet értékelésére — roppant találóan — még a "szocialista pedagógia Jeanne d'Arc-ja" epitheton is elhangzott. Ennek megfelelően hangsúlyt kapott Mesedlov előadásában az a tény, hogy a minden gyerek boldog jövőjéért szóló kiállásba belefoglaltatott a magukra maradt kulákgyerekek érdekében való szótemelés is.

A neveléstörténész Ravkin további árnyalt részletekkel ismertetett meg — miközben a kutatás fehér foltjaira, eleddig elzárt dokumentumaira hívta fel a figyelmet (teljes, cenzúrázatlan Krupszkaja-kiadást többen követeltek). A közoktatási népbiztosság irányításának eredeti elképzelésében a társadalmasítás hangsúlyozottan szerepelt, a korabeli Narkomprosz körül valóságos népmozgalom gyülekezett: társadalmi alapok, tanácsok, bizottságok, kulturális szövetkezetek. Az aktualizálás vezette a szónokot, amikor az egységes iskola eredeti felfogásában az individualizálást bennefoglaltnak láttatta. Ugyanő nagy jelentőséget tulajdonított a közoktatási tanácsoknak (mint az iskola társadalmasult irányítása eszközének), egyben felhívott arra, hogy a jelenlegi elképzelések, melyek az állami irányítás alá, s nem pedig a helyi önkormányzat (szovjet) alá rendelik ezen újra létrehozott bizottságokat, elhajlanak az eredeti elképzeléstől.

Különösen indulatosan szólt Ravkin az utolsó esztendők küzdelmeiről, amikor Krupszkaja több vonatkozásban szembekerült a parancsuralmi rendszerrel. Ennek tulajdonítható többek között, hogy 1934-ben megválik a "Marxista Pedagógusok Társaságá"-ban viselt tisztétől.

Klavin professzor azt hangsúlyozta, hogy a munkaiskola körüli gondok egybeestek a "kommandatív-autoriter" rendszer megsziládulásával, mely a ka-

pitalizmuséval azonos természetű elidegenedést eredményezően végrehajtóvá silányította a dolgozókat, s így félresöpörte a napirendről a munkaiskolát. Abramov a könyvtárügyi rendszer kialakításában bekövetkezett eltéréseket mutatta ki az eredeti lenini, krupszkajai elképzelésektől (beleértve a selejtezések túlkapásait is).

A plenáris ülésnek a központot, irányítást képviselő szónokai is az előbbieknek megfelelően viszonyultak a történelmi tradícióhoz, de bővebben szóltak az előttük álló programról, átalakítási kényszerekről — döntően a demokratizálás és a humanizáció jegyében. Ebben a tónusban egyetlen fals hang volt, egy fiatal közép-ázsiai pionírvezető az egyetemi önállóság növekedése folytán előálló helyzetet minősítette ideológiai diverziónak.

A szekcióülések az életmű tanításainak egy-egy fő vonalát tűzték ki témáikul, a differenciálástól, a munka és oktatás összehangolásán, az óvodaügyön, a művészeti nevelésen, a pedagógusképzésen át az úttörőmozgalom, az önkormányzat és az iskolán kívüli nevelés átalakításának kérdéséig. (Ez utóbbiról meg kell jegyezni, hogy nem egészen azonos a fogalom hazai jelentésével; az eredeti elképzelés lényegében egy teljes, jórészt iskolától független intézményi háló létével számol, s ha érte is bírálat a helyi közállapotokat e téren, a hazai (ti. a magyar) intézményhiányt több minőséggel meghaladó hálózatról van szó, mely szinte képes érdeklődésük szerint gyűjteni a gyerekeket — úttörőház, technikai állomás, természetbarát klubok stb.)

Nos, a szekcióülések hangulatát, szakmai értékét nehéz belátni, hiszen ketten sem tudtunk háromnál több szekció életébe bepillantani.* Voltak roppant tárgyszerű, szakszerű és kritikus "kerekasztalok" — mint pl. a Szkatkin professzort nem túl széles körben körülvevő "munka és oktatás egybekapcsolása" szekció, ahol a tudomány bevonását, kontrollját sürgették a jelszavak helyébe lépő határozatok felett, a nevelés tárgyából végre alanyi mivoltát visszanyerő növendék-kép kialakítását szorgalmazták, megannyi aktivizáló módszer felelevenítésével.

De a szekciókon működni látszott — legalábbis a szolidáris kívülálló magyar szakember számára felvillant — a "tradíciókereső stratégia" csapdája is. Szinte érezni lehetett egy latens kiegyezést a reformisták és a "fundamentalisták" között. A Krupszkaja-hagyomány diszkontinuitása bizonyított tény, de hogy e diszkontinuitás-vonal milyen vastag ceruzával húzatik meg, ez már lehetett egyéni felfogás kérdése is. Több derék tanítónő az új

*A konferencián az Országos Pedagógiai Intézet képviseletében Hortobágyi Katalinnal ketten vettünk részt, beszámolóm az ő tapasztalatait is rögzíti.

Krupszkaja-kultuszra szóló felhívásra azzal válaszolt, hogy beszámolt arról, hogy "ő -- mióta a világ világ — így csinálja: a kisdiákok nem nőhetnek fel a biográfia ismerete, a karizmatikus személyiségű forradalmár asszony odaadó szeretete nélkül". S alighanem észre sem vették, hogy itt most másról van szó. Az ő szemükben a mindenre jól válaszoló példakép elnyomta és elnyomja a valóságban szigorú módszerességgel, európai műveltséggel tájékozódó gondolkodót.

A konferencia szervezői pedig nem ezt akarták.

M. NÁDASI MÁRIA

REFORMISKOLÁK — ÉLETKÖZELBEN

Az iskola modernizálására irányuló törekvések régtől foglalkoztatnak. 1987-ben a Deutscher Akademischer Austauschdienst ösztöndíjasaként egy hónapos tanulmányúton az NSZK-ban voltam, s eközben alkalmam nyílt mai reformpedagógiai intézmények meglátogatására, konzultációkra. Nevezetesen az Odenwaldschulába, Waldorf-iskolákba és pedagógusképzőbe, valamint a Nemzetközi Békeiskolába jutottam el. Az itt szerzett tapasztalataimat foglalom össze — megkísérelve az élmények és az ismeretek összekapcsolását.

1. Heidelberg és Darmstadt között fekszik a Paul és Edith Geheeb által 1910-ben alapított Odenwaldschule. Az intézmény egyike azoknak a századforduló táján létrejött, internátussal egybekapcsolt iskoláknak, Landerziehungsheimeknek, amelyek a korabeli oktatás ellenében jöttek létre. Úttörőnek és mintának számított ebben a tekintetben Cecil Reddie 1889-ben, az angliai Abbotsholme-ban létrehozott intézménye. Ebben az "új iskolában" kapott indíttatást saját intézménye megalapításához Paul Geheeb is.

A század elején Németországban megnyílt Landerziehungsheimek közül ma már csak az Odenwaldschule működik. Az intézményben a pedagógiai munka, az élet a mai napig az alapítók eszméinek megfelelően folyik.

Az intézmény 1963 óta az UNESCO modell-iskolája. A nagyszámú érdeklődő tájékoztatása jól szervezetten folyik. Az egy-egy napra összegyűjtött vendégeket az éppen soros nevelő tájékoztatja, bármit lehet kérdezni. Ezután a látogatók 4—5 fős alkalmi csoportjait egy-egy növendék "veszi át", azaz meg-

mutatja a telepet, az épületeket kívül-belül, bekopogtat a vendégekkel foglalkozásokra, és ő is minden kérdésre válaszol.[1]

A tájékoztatás azzal kezdődött, hogy nagyon röviden — és bizonyára egyszerűsítve — megtudhattuk, melyek azok az eszmék, törekvések, amelyekhez a mai napig hűséges az intézmény:

— távol a városi élet hatásától, életközösségben törekszenek a teljes ember nevelésére, a fej, a kéz és a szív egységének jegyében (Pestalozzira hivatkozva);

— az iskolaközösség és ebben az egyes gyerekek életének fő elvei: szabadság, bizalom, felelősség. Mindezek érvényesüléséhez alapvető feltétel a jól működő önkormányzat;

— a nevelői tevékenység lényegének olyan körülmények megteremtését tekintik, amelyek segítik az egyén fejlődésést, kibontakozását.

Az intézmény felépítése, működése ezeknek a gondolatoknak a jegyében alakult ki és fejlődött, fejlődik tovább.

Az intézmény felépítését alapvetően meghatározza, hogy a gyerekek, felnőttek többsége bennlakó. Az 1984/85. tanévben például a 320 gyerekből 270 az internátus lakója, s csak 50 jár be a környékről. A bentlakó gyerekek "családokban" élnek, csak a szünetekben mennek haza. A 86 000 m^2-es gyönyörű völgyben 27, többségében régi favázas ház áll. Ebből 14-ben laknak a családok. Egy család a nevelő családfőből áll (ez lehet nő vagy férfi), annak családjából és átlagosan nyolc gyerekből áll. Az egy családban nevelkedő gyermekek életkor és nem szerint heterogének. Hogy az új gyerek melyik család tagja lesz, azt a Wohnplankonferenz dönti el, amelynek gyerekek és felnőttek egyaránt tagjai. Családot cserélni az első év után lehet. A család minden gondját a családfő vállalja.

A tájékoztatást tartó kolléganő elmondta, hogy földrajz szakos tanár és családfő. Saját gyereke nincs, de a főzés és mosás kivételével 11 gyerek minden öröme, gondja az övé. A férje a teleprő eljár dolgozni, de ő is beletagolódik a család életébe. A családfő figyel a gyerekek egészségi állapotára, ha betegek, ápolja őket; törődik iskolai előmenetelükkel; gondoskodik róla, hogy mindig legyen valami finomság a hűtőszekrényben; kezeli a konfliktusokat, a fejlődéssel, éréssel járó, olykor meglepő megnyilvánulásokat;

[1] Az Odenwaldschule-ról készült összegezést e tájékoztatók és G. Becker: Die Odenwaldschule — ein Vorläufer der Gesamtschule című tanulmánya alapján készítettem el. (A tanulmányt lásd: H. Röhrs (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Schwann Verlag, Düsseldorf, 1986. S. 87—100.)

ösztökéli a gyerekeket a szüleiknek történő levélírásra; előkészíti és irányítja a nyári szünetben aktuális egy hetes országismereti programot stb.

Napközben a családok a többiekkel és egymással háromszor találkoznak -- a közös étkezések idején. Ezenkívül a család együtt tölti az estét. Főleg olvasnak, egymásnak felolvasnak és ehhez kapcsolódva közösen beszélgetnek, olykor televíziót néznek. Hogy mikor, mit nézhetnek a gyerekek, azt a felnőttek nevelési szempontoktól indíttatva szigorúan szabályozzák, korlátozzák. Este 10 órakor villanyoltás. Mozi, disco stb. nincs, a telep területén kívüli szórakozás nem engedélyezett és nem is megoldható, hiszen az intézmény tömegközlekedési eszközökkel nem megközelíthető. A nagyobb gyerekekkel az ütközések emiatt nem ritkák, de az intézmény felnőtt tagjai úgy érzik, hogy az ilyen irányú vágyak kiszolgálásával éppen a Landerziehungsheim alapeszméihez lennének hűtlenek.

A családfő és házastársa nagyon lekötött. Saját szórakozásra, a telepen kívüli hangversenyre, színházra, baráti kapcsolatok ápolására csak nagyon ritkán van lehetőségük -- ha valamelyik hasonlóképpen agyonterhelt kollégájukat megkérik, hogy "vigyázzon a gyerekekre". Arra a kérdésre, mi kell ahhoz, hogy valaki ezt az életformát, ezt a 24 órás permanens szolgálatot vállalja, a kolléganő a következő tulajdonságokat sorolta fel: fizikai és pszichikai terhelhetőség, humorérzék, gyermekszeretet, az individuumok tisztelete és a sokféle egyéniség együttes elviselésének képessége.

A nagy családok mellett van néhány "Kameradenfamilie" is, azaz két különböző életkorú barát vagy barátnő is alkothat családot, ha a Wohnplankonferenz a közös kérést -- mérlegelve az érintettek önmaguk és mások iránti felelősségvállalásának színvonalát -- indokoltnak tartja.

A megszólítás gyerekek között "Kamerad", a felnőttek és a gyerekek között általános a tegeződés.

A családok otthonai, ha éppen volt otthon valaki, nyitva álltak a látogatók előtt. A hálószobák többnyire meglehetősen szűkösek, az alapberendezés (ágy, szekrény, szék, asztal, fogas) az intézmény által biztosított, meglehetősen puritán, sokszor egyforma, a falakat is csak fehérre szabad meszelni -- az egyéniség a dekorációban és a rendetlenségben jelent meg.

A gyerekek a telep területén iskolába járnak. Az iskola -- mint büszkén hangoztatják -- valódi Gesamtschule. Struktúrája a következő: 1--6. osztályig Primärstufe, a 7. osztály az Orientierungsstufe, a 8--10. osztály a Sekundarstufe I., a 11--12. osztály a Sekundarstufe II.

A tárgyak tanítása az iskola saját keretterve alapján történik. Az oktatásban messzemenően tekintettel vannak a gyerekek egyéni sajátosságaira, ami

ában is jelentkezik, hogy sok lehetőség van a szimpátia-csoportokban való munkára, tanulásra. Osztályozás nincs, de minden osztályban kéthetenként osztálykonferencia van, ahol a pedagógusok minden gyerekről beszélnek. A tanulók számára történő visszacsatolás pedig — mivel életközösségről van szó — szakadatlan.

A hét egyik napján a gyerekek hagyományosan műhelyben dolgoznak. A nevelőknek meggyőződésük, hogy a fizikai munka nagy érték, nagy "segítség" a személyiség kibontakoztatásában, hogy gyógyító szerepe lehet krízishelyzetekben, folyamatokban, ha a munkát komolyan veszik, ha az szakszerűen folyik.

A Primärstuféban a gyerekek sokféle műhelymunkát végeznek, a cél az ügyesedés, az alkotókedv, a szépérzék fejlesztése. A 7. osztályban a tanulók negyedévenként műhelyt váltanak, s a tanév végén döntenek, hogy a következő két évben az asztalos, a fazekas, a lakatos vagy az elektromos műhelyben szeretnének-e dolgozni. A 8—10. osztályban hetenként egy délelőttön választott műhelyükben dolgoznak a tanulók, emellett szakismeretet és szakrajzot is tanulnak. A periódus végén vizsgadarabot készítenek és nyilvános vizsgát tesznek. A 11—12. osztályban a képzés három irányúvá válik. Akik szakmai továbbtanulást terveznek, hetente két délutánt töltenek a műhelyben; akik érettségizni akarnak, azok erre készülnek; akik pedig államilag elismert vegyészasszisztensi végzettséget kívánnak szerezni, azoknak az élete jórészt a modern, 1978-ban létrehozott és folyamatosan fejlesztett kémiai laboratóriumban folyik. A szétválás nem merev, lehetőség van két-két képzési irány összekapcsolására, s a tanulók gyakran élnek is ezzel a lehetőséggel.

Az iskolai elfoglaltság mellett nagy jelentőségük van a szabadidős programoknak. Évente kétszer új programlehetőségeket is meghirdetnek, a választás szabad, de azután a részvétel egy félévig kötelező. Nagy szerepet kap a sport, a zene, a színjátszás, a konyhaművészet stb.

Az intézmény működésére a célszerű tagoltság és a demokratikus elvek érvényesülése jellemző.

Az Odenwaldschule-nak saját alkotmánya van. A parlament tagjai az osztályok által küldött képviselők, egy választott nevelő az intézményvezető. A gyerekeket érintő kérdésekben a parlamentnek döntési joga van; évi 4000 DM sorsáról is önállóan rendelkeznek. E testület mellett különböző bizottságok működnek, így például a jogi bizottság. Ez négy választott tanulóból és egy nevelőből áll, feladata pedig egyesek, illetve a parlament működésének jogi felügyelete. A demokráciát erősítik a mindennapi délutáni "tea-konferenciák" is, melyeken a nevelők és 15 gyerek vesz részt (utóbbiakból három a parla-

ment tagja). Ezt szolgálják a legkülönbözőbb rendszeresen vagy alkalmilag összehívott, többnyire nyilvános tanácskozások is.

Felmerülhet a kérdés — s az érdeklődők ezt rendre fel is teszik látogatásaik során —, hogy az Odenwaldschule mai formájában mennyire tekinthető eredetinek, illetve a változások mennyire érintették az alapítók szándékának lényegét. A kapott választ a következőképpen tudnám összefoglalni. Az intézmény alapításához képest mindenképpen említendő változás a következőkben történt:

— az intézmény fenntartója nem magánszemély, hanem az államilag elismert magániskolát a szülők és a pártoló tagok tartják fenn (az állam csak a költségek törvényben előírt részét fedezi);

— a telepen élők létszáma, az épületek mennyisége többszörösére növekedett (az alapítók a munkát 14 gyerekkel a ma is központi Goethe-házban kezdték);

—a munka kezdetben ház körüli és mezőgazdasági tevékenységet jelentett — mindez mára sem szűnt meg, csak éppen szabadidős foglalatossággá vált;

— a tudományok fejlődésével változott a tananyag is;

— a képzés záró szakaszában igyekeznek egyre többet tenni a gyerekek szakmai szocializációja érdekében.

Mindez azonban az intézményt létrehozó alapeszmékhez való hűséget nem érinti.

2. A Waldorf intézmények közül a tübingeni és a heidelbergi iskola, valamint a mannheimi pedagógusképző megismerésére nyílott alkalmam.[2]

Az első Waldorf-iskolát 1919-ben nyitotta meg Rudolf Steiner, a Waldorf-Astoria Cigarettagyár dolgozóinak gyermekei számára. A sokoldalúan képzett tudós már ekkor — követői számára — mai napig érvényes tételei alapján szervezte meg az iskolát:

— a pedagógiai munka alapja a fejlődő ember természete,

— a fejlődésben alapvető a testi és a szellemi fejlettség közötti összhang megbomlása, illetve az újabb életminőséget jelentő pszichikai egyensúly

[2]Az ismertetést az ezekben az intézményekben szerzett tapasztalataimra, a konzultációkra és elsősorban a következő írásokra támaszkodva foglaltam össze: Klaus J. Fintelmann—Peter Schneider: Die Rudolf Steiner Schulen — Menschenbildung auf der Grundlage der Antroposophie. In: H. Röhrs: i. m. S. 159—184. — Unsere Schule — Mitteilungen der Freien Waldorfschule Tübingen, 1985, 1986. — Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen, Advent, 1986. — E. Behrens: Schulabschluss und Berichtigungswesen. Ein Versuch politischer Aufklärung am Beispiel der Waldorfschulen. Erziehungskunst 1986. Heft 3—4. S. 158—164., 232—241. — Ernst Schuberth: Intellektualisierung des Unterrichts—gesundmachende und krankmachende Kräfte. In: Wege zur Humanisierung der Schule. Novalis V., 1979. S. 137—156.

kialakulása. A különböző fejlődési periódusokban különbözőek a tanulási képességek, ezért a tanulók számára életkor-specifikus tanulási kínálatot kell biztosítani. Így kapcsolják például az iskolakezdést a 7. életév fogváltásához, az elvont gondolkodást a nemi éréshez stb.,

— a fejlődés és törvényei mindenkire érvényesek, ezért egységes iskola kell minden gyermek számára,

— a fejlődés általános és egyéni jellemzőit, a gyerekek temperamentumát a pedagógiai munkában figyelembe kell venni,

— az emberi élet alapmegnyilvánulása a ritmus (ébrenlét—alvás, befogadás—felejtés, sírás—nevetés, komolyság—derű), ezért a test és a szellem "lélegzésével" mint a pedagógiai munka alapfeltételével a heti órarend összeállításakor, az egyes órák menetében számolni kell.

A Rudolf Steiner-féle első iskola tehát nagymértékben különbözött a megszokott, a külső fegyelmen alapuló, elsősorban a gyerek intellektusát célzó korabeli iskoláktól. A játékos, vidám, sokoldalú tevékenységet biztosító stuttgarti iskolának híre ment, és csakhamar fogadniok kellett gyerekeket a városból is.

És úgy tűnik, az iskola a mai napig nem vesztette el vonzerejét, sőt, egyre népszerűbbé válik. 1985-ben az NSZK-ban 91, Európában 233, a világon 350 Waldorf-iskola működött — és egyre-másra jelennek meg új szülői csoportok, amelyek gyerekeik számára ilyen iskolát szeretnének, tehát alapítanak egyet. Ez természetesen korántsem egyszerű, de járt, törvényesen biztosított útja van.

Az iskola aztán a későbbiekben is a szülők és a tanárok szövetségére épül. Tanfolyamok, előadások, közös programok, az iskola életével, a gondokkal, a tervekkel kapcsolatos rendszeres összejövetelek, a pénz felhasználásáról beszámoló közgyűlések stb. mind, mind ezt tükrözik. A közös élmények kiemelt alkalmai a Monatsfeierek, azok az alkalmak, amikor tanítás helyett az iskola színháztermében minden osztály bemutathat valamit: dramatikus játékot, szavalókórust német és idegen nyelven, zeneművet, kórusművet, színdarabot stb. Mindkét iskolában alkalmam volt részt venni egy-egy ilyen rendezvényen — a légkör, a megrendezés módja, a tanárok, gyerekek, szülők viselkedése akár felcserélhető lett volna. A gyerekek (mindenki szerepelt) nem voltak egyforma ünneplőben, nem feszengtek, nem izgultak, hanem a gyakran szereplők biztonságával tették a dolgukat a színpadon; kicsik, nagyok vidáman mosolyogtak szüleikre, olykor még integettek is; a pedagógusok csak elvétve voltak irányítók, általában beletagolódtak az együtt szereplő osztályba, ritkábban kisebb csoportba (egyéni produkciót mindössze egyet láttam,

egy leány fuvolázott, tanára zongorán kísérte), együtt zenéltek, énekeltek, mozogtak.

Meglepetéssel éltem át az iskolavezetés számomra szokatlan megoldását is. Mindkét iskolába bejelentés nélkül érkeztem, először még az igazgatót kerestem. A tübingeni iskolatitkárnőtől kaptam ebben a témakörben az első leckét: a Waldorf-iskola vezetése közösségi, igazgató nincs. 1 éves időtartamra a testület egy-egy tagját ügyvezetői felelősséggel ruházza fel — de ez nem jelent vezetői funkciót, hanem a közösségi vélemény képviseletét, értekezleteken való részvételt stb. A nevelőtestületen belül — Rudolf Steiner elgondolásának megfelelően — az egyenrangúság érvényesül, függetlenül az életkortól, a tanított szaktól. A fontos kérdésekről a hetente megtartott nevelőtestületi ülés dönt. (Ennek a mechanizmusnak a komolyságát magam is tapasztaltam. Tanítási órára azért nem jutottam be, mert a testületi döntést nem tudtam kivárni, mindkét városból tovább kellett utaznom.)

A tantestületek összetétele nagyon színes. Erről elgondolkodtató információkat szerezhettem a tübingeni iskola közleményeiből (Unsere Schule — Mitteilungen der Freien Waldorfschule Tübingen), amely tanárok, szülők, gyerekek írásait, rajzait egyaránt tartalmazza, amelynek szerkesztőbizottsága a szülők és a pedagógusok erre szövetkezett csoportja. Az őszi füzetekben minden évben közlik az iskolától megvált pedagógusok nevét, a kiválás okát (általában nyugdíjba vonulás vagy elköltözés) és bemutatkoznak az új tanárok. Az új kollégák fényképes életútját olvasgatva feltűnő, hogy kisebbségben vannak azok, akik egyenesen az iskolapadból érkeznek. Sokuknak előzetesen más foglalkozása volt (hivatalnok, műszaki stb.), és érett fejjel döntöttek a pályamódosítás mellett.

A Waldorf-iskolák általában 12 évfolyamosak, az első nyolc év mindenki számára közös, ezután nyílik lehetőség a választott életpályának megfelelő differenciálódásra az iskolán belül, a választható tárgyak rendszerével. A két szakasz markánsan válik el egymástól abban a tekintetben is, hogy az első nyolc évben a tanítást döntő többségben az osztálytanító látja el. Az, hogy ugyanaz a személy a tanító nyolc osztályon át, következik Rudolf Steiner álláspontjából, amely szerint ebben az életkorban a gyerek igényli a stabil, szeretetteljes kapcsolatot a felnőttekkel, tanárával — amely megjelenési formáját tekintve a direkt vezetéstől a kiegyensúlyozott kölcsönös kapcsolatokig fejlődik. Magyarán szólva: a tanítónak a gyerekekkel együtt fel kell nőnie, a fejlődéssel járó változásokat tudomásul véve, vezetési stílusában, hangnemében, bánásmódjában ehhez igazodva. Ez nyilván nemcsak a pedagógus személyiség rugalmasságának megőrzése szempontjából lehet fontos,

hanem azért is, mert az évente új tanítanivaló sem teszi lehetővé az elszürkülést, arról nem is szólva, hogy a gyerekek megismerésének lehetősége — még a szokásos 30-40 fős osztályok esetében is — a velük töltött sok idő, a fejlődési folyamat érzékelhetősége miatt egészen magas szinten megoldható. Nem vitás, ez a gyakorlat az osztálytanítót nagy feladatok elé állítja, hiszen a nyolc év alatt tanítania kell legalábbis írást, olvasást, nyelvtant, történelmet, szülőföldismeretet, táplálkozástant, mitológiát, földtant, embertant, növénytant, állattant, kémiát, matematikát, fizikát, asztronómiát és ráadásul nevelési-oktatási balfogásait sem háríthatja sem az elődjére, sem az utódjára.

A 9—12. évfolyamban a szaktanároké a döntő szó, amíg az első nyolc évben csak az olyan tárgyak esetében lépnek be, amelyek túl vannak az osztálytanító kompetenciáján.

Érdekes, hogy az első perctől kezdve gondolnak az osztály kedvező összetételére. A leendő elsős osztálytanító jövendő növendékeivel már a felvételi beszélgetésen megismerkedik. Az osztályok végső összetételének megállapításakor döntőek a gyerekek rajzai. Ezek alapján következtetnek az alkotó temperamentumára, s az osztályokba soroláskor nagyon ügyelnek a különböző temperamentumú gyerekek arányos jelenlétére. Türelmesen magyarázták ennek jelentőségét, hiszen véleményük szerint egy-egy osztály kezelhetetlenségét okozhatja az is, ha szangvinikus gyerekek alkotják az osztály többségét. S talán az is fontos ebben a tekintetben, hogy az első év amolyan próbaév, még a szülő is, pedagógus is dönthet úgy, hogy a gyereknek ez az iskola nem igazán jó.

A tanítás az évtizedek óta érvényes tanterv alapján történik. Ez műfaját tekintve a gyerek fejlődési sajátosságaihoz igazodó keretterv, ez teszi lehetővé világszerte az ugyanannak a tantervnek az alapján folyó, ugyanakkor a nemzeti sajátosságokat figyelembe vevő oktatást.

A tananyag meghatározásakor a legfontosabb szempont az ember és a világ kapcsolatának átélhetősége az adott életkorú gyerek számára, valamint a tananyag koncentrikus bővülésének, az érlelődésnek a lehetősége. Néhány adalék ehhez: lefegyverző volt számomra az a türelem, ahogy az olvasás-írás tanítás menetéről nyilatkoztak. Az írást az első osztályban kezdik el tanítani, az olvasást a második osztályban. Minden betűhöz mese, színes rajz és sok-sok mozgás kapcsolódik — előbb-utóbb, és korántsem egyszerre a gyerekek biztonságosan tudnak írni, olvasni. Idegen nyelv tanítása az első osztályban kezdődik, angolul és franciául/oroszul tanulnak a gyerekek, a latin a 6. osz-

tályban lép be. Az első három évben ez hallás után, játékosan, énekelve, recitálva, mozgással egybekapcsolva folyik. A grammatika és az írás alapjai csak negyedik osztályban jelennek meg. 1—8. osztályig minden reggel "mesél" az osztálytanító a gyerekeknek. A tündérmeséktől a mitológiai történeteken, legendákon stb. át híres emberek életéig ível a jól megszerkesztett tananyag, amelynek közvetlen funkciója a gyerekek érzelmi életének, erkölcsi fejlődésének fejlesztése. A történetek összeállítása olyan tervszerű, hogy tanulságaik többször, más-más dimenzióban is előkerülnek. Így például a régi mondák, mitológiai történetek 5. osztályban az emberiség, a nemzet történetéről beszélgetve új megvilágításba kerülnek. 3. osztályban tanulnak a nyári mezőgazdasági munkákról. Elmennek megnézni, ismerkednek a szerszámokkal, amilyen munkával lehet, maguk is megpróbálkoznak — s a Monatsfeier alkalmából a munkaelemeket és a szerszámhasználatot összekapcsolva vidám, játékos bemutatót tart az osztály, tanárával együtt. A geometria 5. osztályban lép be — körzővel, vonalzóval ekkor készítik el a legszebb geometriai formákat, és élik át a törvényszerűség felfedezésének örömét. A törvények tudatosítása, rögzítése a 6. osztály feladata. 8. osztályban a csillagászat alapjainak elsajátítása az égbolton történő vizsgálódást jelent (távcsővel is), megtanulják a képek és a valóság alapján a csillagképek azonosítását.

A közismereti tárgyakban a differenciáltabb, intellektuálisabb megközelítés 9—12. (a 13., érettségire közvetlenül előkészítő) osztályokra jellemző. Ebben a tagozatban a tanterv is közeledik az állami iskolákéhoz — tekintettel a gyerekek fejlettségi szintjére, illetve a továbbtanulásra.

Az érettségin a gyerekeknek az állami iskolákban előírt követelményeknek kell eleget tenniök, nem engedélyezik a Waldorf-érettségit. Ezt a Waldorf-iskolák tanárai nehezményezik, hiszen nem véletlen, hogy az iskolák állandó jelzője a "frei". Valójában csupán (?) "harci kérdésről" van szó, hiszen a gyerekeknek az érettségire való felkészülés nem okoz különösebb problémát, annak ellenére, hogy egy más jellegű és tartalmú tanulási folyamatban vettek részt korábban. A tanárok ezt azzal magyarázzák, hogy a gyerekek szükségleteit, lehetőségeit figyelembe vevő tananyag, az érést biztosító türelem elvezet a képességek fejlődéséhez és megerősíti a belső tanulási motivációt — mindez az eredményes érettségi vizsgákon is gyümölcsözik.

Mind a 12 évfolyamon nagyon intenzív a művészeti képzés. 1. osztálytól van ének- és furulyatanítás, 3. osztálytól belép a hegedű, a későbbi években pedig lehetővé válik a szabad hangszerválasztás. Az iskolának kórusa, két zenekara van. De a festés, rajzolás, dramatikus játékok, a zenét és mozgást

összekapcsoló foglalkozások (Eurythmie) szintén az iskolai élet rendszeresen megjelenő tartalmai.

A rendszeresség, szabályosság, ritmus a pedagógiai munka, a gyerekek iskolai életének alapvető jellemzője. Így minden tanítási napon reggel 8 órától 9 óra 45 percig van a gondolkodást, koncentrálást, erőfeszítést kívánó tanulás (Hauptunterricht) ideje. Ebben az időszakban egy tantárgy egy témakörével foglalkoznak folyamatosan, nap mint nap, 3-4 héten át (Epochenunterricht). Ez a megoldás a koncentrált, intenzív, ökonomikus feldolgozást szolgálja. A délelőtt folyamán ezután következnek a gyakorlást igénylő tárgyak, mint az idegen nyelv, a zene, az Eurythmie. Ezek után kerülnek sorra a nem annyira szellemi munkát igénylő tárgyak, mint a kézimunka, a kézműves munka, a kerti munka stb. Az órarend rögzített, az időbeosztás tagoltsága minden héten, évben ugyanolyan. -- A tanórák belső ritmusára is nagyon ügyelnek a tanárok. Rudolf Steinerre hivatkozva törekszenek a befogadás-átélés-kifejezés egymásutánjának biztosítására, illetve más szempontból a vidámság és a komolyság váltakozására.

Az első nyolc évben nincs a gyerekeknek tankönyvük, ún. Epochen-Heftet készítenek, amelyek lényegében saját maguk által önmaguk számára készített segédletek. A kezdeti időszakban a tanár inspirációjára a gyerekek főleg színes rajzokat készítenek (a rajzok továbbszínezése olykor házi feladat, azonban más otthoni munka az első három évben nincs), később táblai vázlat, diktálás, majd önálló jegyzetelés útján készülnek a tanulást segítő, a megbeszélt anyagra emlékeztető feljegyzések, de az egyéni, színes rajz mindig fontos elemük marad.

A Waldorf-iskolákban nincs osztályozás, a gyerek önmagához mért fejlődéséről, változásáról írásban (és természetesen akárhányszor szóban is) tájékoztatják a szülőket. A teljesítményt mint folyamatot jellemzik, más személyiségjegyekkel összefüggésben. Az egy szempontú, teljesítményszempontú megítélés nem etikus, mondta a tübingeni 3. osztály elhivatott, fiatal tanítója. S megmutatta, hogyan értékel. A szülők írásbeli tájékoztatóján kívül egy gyerekek számára külsőleg is vonzó füzetben gyűjti össze azokat (az olykor versben készített) jellemzéseket, amelyeket az egyes gyerekekről készít és csak nekik szán. Ezt a jellemzést többször is felolvassa az egyes gyerekeknek, hagyja őket gondolkodni rajta, és várja a hatást. Hogy milyenek ezek az írások? Nyíló és hervadó virágokról, napsugárról, gyerekekhez közelálló "szereplőkről" szólnak -- akikkel történik valami, akik viselkednek valahogy. A nagy gonddal megformált szöveg, képes beszéd a gyerekek ismeretét,

egyéniségük elfogadását és pedagógiai tapintatot tükrözött minden tanuló esetében.

A fentiek értelmében a Waldorf-iskolában bukás nincs, a legkülönbözőbb eredményű és tulajdonságú gyerekek ülnek egymás mellett éveken át. Az összeszokott osztályt semmiért nem bontják meg, a kibontakozó szociális kapcsolatokat, az osztály mint szociális egység jelentőségét olyan meghatározónak tartják.

Nagy meglepetés ért, amikor az oktatás szervezési módjai, módszerei, eszközei iránt érdeklődtem. A közismereti tárgyak oktatásában a frontális munka az egyeduralkodó. "Itt olyan nincs, hogy valaki nem tud vagy nem akar együtt haladni. Olyat tanulunk, amit mindenki be tud fogadni valamilyen szinten, és a tartalommal való foglalkozás módja mindenkinek örömet okoz" -- mondta a 3. osztály tanítója. A 7. osztály tanítója már másképp fogalmaz: "Az nem fordulhat elő, hogy valaki nem tud együtt haladni, valamilyen szinten mindenki magáévá tudja tenni az anyagot, érésre pedig van idő. Hogy nem akar, az ebben az életkorban bizony már előfordul. Először megpróbáljuk megérteni, segíteni. Ha ez nem vezet eredményre, akkor a szülők segítségét kérjük, és ha véletlenül az sem használna, akkor olykor a tanítási órák utáni bezárással is meg kell próbálkoznunk. De érzelmi, erkölcsi terrort sohasem alkalmazunk."

A módszerek közül a tanár kifejező közlésének, a beszélgetésnek és a valóság tárgyaival, jelenségeivel való tényleges, tevékeny kapcsolatba kerülésnek tulajdonítanak fő szerepet.

Az oktatás eszközei közül "fő fegyvernek" változatlanul a krétát, a színes krétát és a valóság tárgyait, jelenségeit tartják.

Előbb jártam a két Waldorf-iskolában, mint a mannheimi pedagógusképzőben (Freie Hochschule für antroposophische Pädagogik), a jelenleg működő 25 kiképzőhely egyikén. A pedagógusképzésnek három változata van: hagyományos pedagógusképzés után 1 év; középiskolára épülő 3 vagy 4 éves képzés; munka melletti 3 éves esti képzés.

A pedagógusképzésben -- Rudolf Steiner alapján -- abból indulnak ki, hogy a pedagógiai munka művészet, amelyhez a pedagógia, az emberismeret csak az alapot adja. A pedagógiai munkában ezért a tervezettnek és a spontánnak együtt kell élnie, a terv -- bármelyik szinten -- partitúraként kezelendő. A pedagógusképzés során a jelöltek sokszor és intenzíven foglalkoznak Rudolf Steiner antroposophiai és pedagógiai írásaival. Amellett, hogy a hallgatóknak a képzés során kell megtanulniok mindazokat az ismeretköröket, tantárgyakat, amelyek a Waldorf-iskola jellemzői, valamint ezek tanításának módszertanát,

a képzésben nagy szerepet kap az önnevelés, mások megértésének gyakorlása, a szociális tapasztalatszerzés. Minden hallgatónak (és főiskolai oktatónak) kötelessége egy-egy hátrányos helyzetű gyerek gyámolítása (nem egyszerűen korrepetálása) a képzés teljes ideje alatt. Az így szerzett tapasztalatok megbeszélése szervesen beépül a képzés menetébe. Az elméleti képzés fő módszerei: a közlés (tanároké és hallgatóké egyaránt), a megbeszélés, az anyag önálló feldolgozása. Mikor a kitűnő színvonalú épületben a kréta mellett a többi segédeszközt kerestem, vendéglátóm valahogy így reagált: amit nem tudunk egymásnak elmondani, egymással megbeszélni, azzal nem is érdemes foglalkozni. A gyakorlati képzést illetően a tapasztalatszerzés kiterjed lehetőleg Waldorf-óvodákra és gyógypedagógiai intézményekre is. (A gyógypedagógiai intézmények mellett sok példa van az integrált megoldásra is.) Az iskolában gyakorlati céllal eltöltött idő hospitálással kezdődik, majd a jelölt bekapcsolódik kisebb feladatok elvégzésével a tanár munkájába, s csak ezután kerül sor a tanításra. Vizsgatanítás nincs, osztályozás nincs, a teljes képzési folyamat alatti megnyilvánulások, az iskolai gyakorlatban megjelenő attitűd és a fejlődés alapján döntenek arról, hogy lehet-e valakiből Waldorf-pedagógus. S ez a döntés bizonyára nagyon átgondolt és felelős, hiszen még ilyen futólagos áttekintés alapján is látható, hogy a pedagógusképző intézmény szándékai és az ezek megvalósulását jelentő gyakorlati munka közötti összhang -- mi tagadás -- irigylésreméltó

3. A Nemzetközi Egységes Békeiskola (Internationale Gesamtschule, Friedenschule) 1974-ben nyitotta meg kapuit Heidelbergben.[3] Az iskola koncepciójának egyik kidolgozója, az intézmény egyik alapítója Hermann Röhrs professzor.

Az induláskor állami kísérleti, ma már állami modelliskola szellemi előzményeként a reformpedagógiai mozgalom keretében az Edith és Paul Geheeb által 1934-ben Svájcban megnyitott, ma is működő iskolát, az "École d'Humanité"-t jelölik meg, csatlakozva "az emberség iskolája" eszméjéhez.

Az iskola alapgondolata a békére, az egymás megértésére nevelés. Ezért az intézményt létrehívó eszmerendszerben is, az iskola életében is kifejezett a szociálpedagógiai alap. A nevelés központjában a tanulók szociális érzékenységének fejlesztése, illetve a szociális problémamegoldás tanítása-tanulása áll. Ennek érdekében nagy jelentőséget tulajdonítanak az egyes tantárgyak tartalmának, a tantárgyak "feletti" projektek (például környezetvé-

[3] Források a tapasztalatokon és a megbeszéléseken felül: Hermann Röhrs: Die Internationale Gesamtschule -- Modell einer Friedenschule. In: H. Röhrs: i. m. 337--350. S. -- Schulordnung 1987/1988.

delem, vendégmunkások helyzete stb.) kidolgozásának, az idegen nyelvek ismeretének (első osztálytól van angol, illetve a külföldieknek német mint idegen nyelv) és a pedagógiai módszerek közül a beszélgetésnek, a valós eszmecserének. Az iskola a szociális konfliktuskezelés megtanításában, megtanulásában kiemelt szerepet szán a napi események feldolgozásának, az ezekre történő reflektálásnak. Ebben olyan nagy lehetőséget látnak, hogy iskolai életet szabályozó Schulordnung-ban (melyet minden nevelő és tanuló megkap) külön rész foglalkozik a konfliktusokkal, ezek fajtáival és a megoldásuk érdekében végigjárható/végigjárandó úttal. Ugyancsak a szociális nevelést szolgálja a gyerekek több országra kiterjedő levelezése, a rendszeres segítő kapcsolat a szomszédos öregek otthonával, a mindenkori nyolcadik osztályosok cambridge-i hátrányos helyzetű gyerekekkel való cserekapcsolata is. A pedagógusok és a gyerekek munkáját szociálpedagógus és pszichológus segíti.

Az iskola struktúrája — az iskola koncepcióját kidolgozó szerzők szerint — heurisztikus Gesamtschule. Felépítése a következő: egy éves Vorschule azoknak a gyerekeknek, akiknek az iskolaérettség eléréséhez erre szükségük van, 1—4. osztály Grundschule, 5—6. osztály Sekundarstufe I., 7—9. vagy 7—10. osztályig Sekundarstufe II. Az alsó tagozat sajátossága, hogy a gyerekek első osztálytól angolt tanulnak. Az 5—6. osztály orientációs szakasz, ami azt jelenti, hogy az első félévi megfigyelések, teljesítményelemzések nyomán tantestületi döntés születik arról, hogy a második félévben a matematikát és az angolt milyen teljesítménycsoportokban folytathatják tovább a tanulók. A 6. osztályt pedig már németből is teljesítménycsoportokban kezdik. A 7. osztálytól kezdődik az, ami miatt heurisztikus modellnek tekintik az iskolát. "Egy tető alatt" különválik a Hauptschule (7—9. osztály), a Realschule és a Gymnasium (mindkettő esetében a 7—10. osztály). Ez azonban nem jelent egyszerű párhuzamosságot, hanem ún. "híd-tanfolyamok" szervezésével, valamint bizonyos tárgyak együttes tanításával segítik (nemcsak egyszerűen deklarálják) a tagozatok közötti átjárhatóságot. Látva a flexibilitás szükségességét, a szelekció esetleges megjelenésének veszélyét, az iskola szellemi alapítói éppen ehhez a szakaszhoz kapcsolódóan hangsúlyozzák a valóság elemzésére épülő, semmiféle doktrínára, előfeltevésre figyelemmel nem levő tudományos és folyamatos heurisztikus reformszemlélet és követő kutatás szükségességét.

Az iskola objektív körülményei nagyon jónak mondhatók. A gyerekek létszáma az 1987/88-as tanévben valamivel több volt, mint 1600, ebből 400-nál több volt a külföldi (török, afgán, lengyel stb., s két magyar kislány nevét

is olvastam a névsorban). Az iskola egész napos, koedukált -- egyik jegy sem általánosan jellemző az NSZK állami iskoláira.

Az iskola épülete kiválóan szolgálja a pedagógiai célokat. A Grundschule külön épületegységben van, s a többi részleg is relatíve önállóan működik a szabadidős terek hálójában.

A tanítás osztálytermekben (63 normál méretű, 29 közepes és 12 kisebb van) és szaktantermekben folyik. Az oktatásban szintén nagy szerepet játszó könyvtár és médiatár területe 500 m^2. Az iskolának szupermodern konyhája van, az étterem önkiszolgáló. A szabadidős programok eltöltését az udvar (13500 m^2), az iskolakert, az uszoda, két sportcsarnok és az épület otthonosan kiképzett ülősarkai teszik lehetővé. Kizárólag felüdülési céllal, aki akar, a hetedik órában mehet az uszodába vagy a sportcsarnokokba mozogni.

Az iskolában kétszer jártam -- eltöltöttem ott egy napot, és tettem egy rövidebb látogatást. Ha néhány szóban kellene összefoglalni benyomásaimat, a következőket tudnám mondani: tolerancia; életteljes nyugalom és jól szervezettség; tágasság, világosság, tisztaság -- és mindenekfölött szépség.

A tolerancia például lépten-nyomon megjelent az igazgató szavaiban, gesztusaiban. Kölcsönös "mosoly-kapcsolata" van a gyerekekkel, minden mellette elhaladó növendékhez volt egy-egy érdeklődő szava, s úgy látszott, mintha mindenkiről mindent tudna. De az igazgató gyerekekkel kapcsolatos attitűdjére jól jellemző az is, hogy amikor a menzán egy punk frizurás, bőrruhás gyereket meglátva kérdőn néztem rá, nyugodtan így reagált: Alles geht vorbei. S azonnal kezdte mesélni, hogy milyen divathullámok feltűnését és eltűnését élték már meg, minden különösebb megrázkódtatás nélkül. Ez természetesen nem jelenti azt,hogy mindent lehet -- mondta --, de a felnőtteknek tudniok kell fontos és nem fontos dolgok között szelektálni.

Derűs, életteljes nyugalom és jól szervezettség jellemzi az iskola életét. Szemmel láthatóan mindenki tudta, mi a dolga, mit lehet tenni, és mit nem lehet, nem szabad. Rohanó, verekedő gyereket szünetben sem láttam és felügyelő nevelőt sem. A szabadidős terek sohasem kihaltak. Akiknek éppen nincs órájuk, a kényelmesen kialakított beszélgető sarkokban pihennek, tereferélnek, mások egyedül ülve walkmant hallgatnak, megint mások a médiatárban dolgoznak stb. A felnőtt felügyelete nélküli sorállás, a csendes, kulturált étkezés a menzán zavartalan.

Ennek a kigyensúlyozott iskolai légkörnek egyik titka alighanem a gyerekek és felnőttek által egyaránt ismert, sőt, elismert szabályrendszerben van, amelyet a Schulordnung rögzít. E dokumentum folyamatosan alakul az érintettek véleménye alapján, de amíg érvényben van, mindenkire kötelező. Mit is

tartalmaz a Schulordnung? Nagyon világos fogalmazásban mindenekelőtt tisztázza, hogy az iskola az őt körülvevő demokratikus társadalom része, ezért ebben az intézményben is érvényesek az alkotmányban rögzített alapvető emberi jogok, amelyeket fel is sorol. Szorosabbra vonva a kört, mellékletben közli Baden-Württenberg Tartomány Képzési és Nevelési Utasítását is, amely például az iskolai büntetésekkel is foglalkozik, s amelynek betartása szintén kötelező az intézményre. Ezt követően magyarázza meg, mint jelent az, hogy az iskola "nemzetközi", "együttes", "békeiskola" és "egész napos". Csak ezután kerül sor az iskola épületének alaprajzok segítségével történő funkcionális ismertetésére és az iskolai élet speciális szabályainak rögzítésére -- külön kitérve a konfliktusok témakörére.

Tágasság, világosság, tisztaság. Lenyűgözőek voltak számomra a terek, a széles folyosók, a célnak megfelelő nagyságú és számú termek, s mindezek hatalmas ablakfelületekkel. Az osztálytermek egy része még a belső folyosó felé is üvegfallal zárt (nyitott?). A berendezés jó színvonalú, de nem hivalkodó -- a színek harmóniája és a sok-sok zöld növény az összhatást nagyon kellemessé teszi. És nincs "iskolaszag", és minden ragyog a tisztaságtól -- az elegendő mennyiségű, hófehér, csillogó-villogó mellékhelyiségek is.

És mindenekfölött: szépség -- nemcsak az épületé, nemcsak az emberi kapcsolatokban szinte tapinthatóan jelen levő esztétikum, hanem főleg az, amit számomra a sok, különböző bőr-, szem- és hajszínű vidám-komoly gyerek baráti együttese jelentett, jelent.

Átolvasva a háromféle iskolafajtáról leírtakat, szembeötlőek az eltérések. Ez természetes is, hiszen az ún. reformpedagógia különböző irányzataihoz, korszakaihoz tartoznak. Befejezésül azonban az azonosságokat is érdemes kiemelni. Mindenekelőtt talán azt, hogy olyan gyermekközpontúságra törekszenek, amely egyben a felnőttek, a nevelők alkotó, önmegvalósító pedagógiai munkáját is feltételezi. A nevelők mindegyik intézményben maradéktalanul azonosulnak azzal a koncepcióval, amelynek szolgálatába szegődtek. S alighanem ez utóbbi minden pedagógiai titok nyitja...

JENEY LAJOS

NEVELÉSI-KÖZÖSSÉGI KÖZPONTOK NAGY-BRITANNIÁBAN

Az Országos Ösztöndíj Tanács ösztöndíjával, a British Council kitűnő szervezésében két hetet töltöttem az országban és az angliai oktatási, nevelési, közösségi, sport szabadidőközpontok működésével ismerkedtem. Mód volt a közintézmények értékelő módszereinek tanulmányozására is, ami megerősített bennünket abban, hogy a jelenleg folyó kutatási munkánkban (OTKA-kutatás) az értékelés módszerét, elvi felépítését és gyakorlati megvalósítását illetően helyes úton járunk.

A nevelési-közösségi központok (Community schools — community centers) telepítési elveit illetően megerősödött bennünk az a hazai elvi alapvetés, hogy

— ezek az együttesek szinte kivétel nélkül fejleszthetőek, tehát a helykijelölésnél ezt figyelembe kell venni,

— mivel nyitott intézmények, kerítéssel ne legyenek lehatárolva (kivéve az óvodákat),

— a meglévő intézmények rekonstrukciójánál még akkor is az integrált utat válasszuk, ha az új egységek nem telepíthetők közvetlenül a meglévő intézmény mellé,

— a telepítési kérdések eldöntésében elsősorban a helyi szakemberek szava legyen a döntő.

Ezen intézmények funkcionális, tartalmi felépítettsége nagy hasonlóságot mutat a jobb magyar példákkal. Gyakorlatilag reggeltől estig (6.00—22.00 óráig) minden funkcionális egység működik, természetesen nem azonos kihasználtsággal és terheléssel.

Legkorábban kezdenek a sport, szabadidő funkció tartomány használói (úszás, futás, torna, különböző labdajátékok, lovaglás stb.) és természetesen ezek az egységek fejezik be legkésőbb a munkát.

Az iskolai oktatás általában 8 órakor indul és egész napos, azaz a délutánba nyúlik.

Az óvodai foglalkozásokat igen gyakran a szülők segítik.

A délután és hétvége a sport és szabadidő mellett a közösségi és művelődési tevékenységeké, természetesen mind az ifjúság, mind a felnőtt lakosság részére.

Településenként — a helyi társadalmi igénytől függően — gazdagodik a tartalom. Ennek megfelelően sok helyen előtérbe nyomul a munkanélküliek

gondjainak enyhítése. Ilyen igényből származnak a napközbeni foglalkozások, amelyek egyrészt az átképzésben segítenek (más szakmára való átállásban), másrészt a munkanélküliek műveltségi színvonalának emelését célozzák (szociológiai, számítógépes, háztartási, fa- és fémszakmák, gép- és autószerelő, idegen nyelv, matematika stb. tanfolyamok).

Sok lehetőséget teremtenek a munkanélkülieknek az intézmény munkájába történő bevonásával (pedagógiai segéderőként, műhelyoktatóként, területgondozó, fenntartó, karbantartó stb. munkában). A nevelési, közösségi központok állandó kapcsolatot tartanak a munkaközvetítő irodákkal és így naprakész információkkal szolgálnak a környék lakónépességének a rendelkezésére álló munkalehetőségekről. A munkanélkülieknek — kívánságuk szerint — az intézmény éttermében, olcsó áron ebédet biztosítanak.

A hazai gyakorlathoz képest merőben új funkcionális egység a mozgássérülteké és szellemi fogyatékosoké.

Azokat a mozgássérült iskoláskorú fiatalokat, akik szellemileg fejlettek, az egészséges gyerekekkel együtt oktatják, nevelik. Természetesen külön foglalkozásokat terveznek számukra mozgáskorlátozottságuk enyhítésére vagy gyógyítására. Ezek a különleges foglalkozások rendkívül széles tevékenységi kört ölelnek fel, de mindig megtalálhatók benne: a torna, az úszás, a szabad levegőn való mozgás és a különleges eredményeket felmutató lovaglás. A különleges foglalkozásokban az értelmi fogyatékosok is részt vesznek.

Részletesen kidolgozott programok segítik a munkát; egészen olyan részletekig, hogy pl. milyen mozgáskorlátozottnak milyen lépéshosszúságú ló felel meg leginkább (alacsony lovakat használnak).

Van intézmény, ahol a lóistálló és a hozzá kapcsolódó mezőgazdasági tevékenység (pl. gyakorló-kert) magánvállalkozó kezében van.

A szellemi fogyatékosok az intézmény területén, de mindig külön épülettömbben kapnak helyet. Itt természetesen nemcsak fiatalok (iskoláskorúak), hanem felnőttek is részt vesznek a foglalkozásokon. A felnőttek — esetleges értelmi fejlődésük mértékében — kapcsolódnak be a napi munkába (konyhai segítő munka, takarítás stb.).

Az intézmények épület-szerkezeti kialakítása igen széles választékot vonultat fel. A hagyományos falazott szerkezettől (tégla és különböző előregyártott falazó-blokkok) a teljesen előregyártott Clasp-szerkezetig szinte minden szerkezeti rendszer, illetve építési mód megtalálható. Feltűnő, hogy a korai Clasp-épületek faszerkezeti elemei (mázolt kivitel) nagyon tönkrementek, úgyhogy javításuk nem, csak cseréjük oldható meg.

A kivitelezésnél igen gyakran alkalmazzák az ütemezett megvalósítást. Ennek egyik oka az, hogy a társadalmi igények állandó mozgása folytán fejlesztésre mindig lehet igény, másrészt igen gyakran nem áll egy ütemben rendelkezésre a teljes beruházási összeg.

Az üzemeltetés és működtetés nem mutat különlegesen eltérő jegyeket a hazai gyakorlattól. Általálában egy főigazgató irányítja a különböző szakterületek vezetőiből álló igazgatótanácsot. Az egész napos üzemeltetés igen gazdaságosan, hatékonyan zajlik. Közös hőközpont, konyha és kiszolgáló egységek működnek teljes integrációban.

Természetesen az egész napos üzemmenet közben megoldják a takarítást és karbantartást is.

A tapasztalatok alapján megállapítható, hogy az a mintegy 300 magyarországi alapfokú közintézmény, amely az egész lakónépesség oktatási, nevelési, művelődési közösségi, sport és szabadidő igényeit integrált szervezettel elégíti ki, helyes úton jár. A magyarországi alap- (és részben középfokú) intézményhálózat fejlesztésének változatlanul ez a korszerű útja.

SETÉNYI JÁNOS

TORSTEN HUSÉN AZ OKTATÁSKUTATÁS JÖVŐJÉRŐL

A svéd oktatáskutatás doyenje Torsten Husén, az első svéd pedagógiai intézet létrehozásának 30. évfordulóján, 1986 szeptemberében beszédet mondott, amelynek írott változata 1987-ben jelent meg.[1] A "doctor emeritus" beszéde kísérlet arra, amit az angolok stocktakingnek neveznek: számvetés a hatvanas és hetvenes évek reformhullámainak elültével az oktatáskutatás kényszerpályáiról, mai szerepéről és lehetséges jövőjéről.

1. A politika felfedezi az oktatáskutatást

Beszédében Husén nagyon tudatosan kapcsolta össze az oktatáskutatás meglepően gyors szervezeti növekedését és az oktatáspolitika második világháború utáni összeurópai felértékelődését. A tudományág eredeti, szerény kezde-

[1] Torsten Husén: Utbildningforskning i Sverige — ett 30-årigt perspektiv. In: Forskning om utbildning 1987. No. 1.

teit a következőképp jellemezte: "A napokban múlt harminc éve, hogy az ország első tanárképző főiskolájának pedagógiai intézete megkezdte működését. Az intézet először egy szobából állt, egy ma már lebontott barakkban. 1953 őszén anyagi lehetőség nyílt arra, hogy egész Stockholmban egy pedagógiai professzori státust létesítsenek... A professzort igen sok munka terhelte, mivel az ő feladata volt az összes tanár szakos hallgató oktatása és vizsgáztatása... Az új intézet első nagyszabású munkája az állami neveléslélektani intézet rendelésére készült."

A gyors szervezeti növekedésnek induló tudományág húzóereje tudományon kívüli volt: a megélénkülő kutatások mögött az 1945 óta folyamatosan tevékenykedő, szociáldemokrata befolyás alatt lévő iskolareform-bizottságok álltak.

2. A politika és az oktatáskutatás összefonódása

"A svéd oktatáskutatásnak az 1940-es évek közepétől az 1950-es évek közepéig tartó áttörési korszakáról nemrégiben írtam... Az áttörést csakis a hatóerők és gondolatok azonos időben hatása és nem kevésbé a közreműködők hozzájárulása tette lehetővé. Bizonyos feltételek már a harmincas években és a háború elején létrejöttek. Volt például egy állami jelentés a társadalomtudományok kutatási helyzetéről. A háború befejeződése egyúttal az anyagi lehetőségek azonnali megnövekedését jelentette, »virágkor«-hangulatot idézett elő és alapot adott a reformeufóriára, amely közepette nem tették fel a kérdést: miként fogalmazhatjuk meg racionálisan a Tudomány tennivalóját, hogy az a társadalom, az emberiség és kiváltképp az oktatásügy hasznára legyen. Sohasem volt jobb oktatásüggyel foglalkozni, mint az ötvenes évek közepén és az azt követő néhány évtizedben... A politikusok, szülők és tanárok hittek a Kutatás hasznában, az iskola átalakítását, jobbítását várták tőle. Megragadom az alkalmat, hogy újból emlékeztessek: kutatáson szinte sohasem oktatáskutatást, hanem neveléslélektani vizsgálatokat értettek. A szociológia akkor még nem volt egyetemi tantárgy és az iskolaügy egészében véve kevéssé érintkezett a többi társadalomtudományi területtel."

3. Kölcsönös csalódás mint a jelenlegi helyzet diagnózisa

A politika végül is a saját logikája szerint véghezvitt reformok legitimálására használta fel a tudományos kutatást. A reformeufória elmúltával törvényszerűen felszínre kerültek a korábbi konszenzus mögött megbúvó fe-

szültségek, és ma már Svédországban is a politika és a tudományos kutatás közötti bizalmi válságról beszélnek. Husén így jellemzi a helyzetet: Amikor az ember egyszerre kutatóként és "fogyasztóként" is éli mindennapi életét, rendszerint utólagos bölcsességgel kénytelen megállapítani, hogy mindkét "fele" meglehetősen naiv elképzeléseket dédelgetett arról, hogy milyen értékekkel bírnak a kutatások a társadalomban és az iskolában. A kutatók "érdek nélküli", "objektív" tényeket alapoztak meg, melyekhez a döntéshozóknak nem kellett alkalmazkodniuk. A kutatók igen gyakran aggódhattak "tényeik" felhasználása miatt, hogy a problémafelvetés nehézségeit már ne is említsük. Így fájdalmas tudatossággal igyekeztek a leginkább körülhatárolt problémákat megvilágítani.

Ennek megfelelően az iskolareform-bizottságokban elvárták, hogy az adottságok differenciálpszichológiai vizsgálata irányvonalat adjon a tanulók tanulmányi lehetőségeinek kiválasztására és egyáltalán arra, hogyan kell őket differerenciálni.

Ezután még jó darabig, egészen a hetvenes évekig húzódott az ügy, mielőtt szisztematikusan vizsgálni kezdték volna a politika és kutatás viszonyát, mint pl. Henry Aaron, "Politics and the Professors" c. munkájában vagy a Harvardon működő Carol Weiss alapvető műveiben.

Mély benyomást tett rám az erről való beszélgetés Anthony Crosland-del, Nagy-Britannia hatvanas évekbeli oktatási miniszterével. Maurice Kogan provokatív kérdést intézett hozzá: miért nem várt a komprehenzív iskolák tervét tartalmazó, az iskolahatóságoknak kiküldött körlevelével. Crosland válasza megvilágítja, mennyire értékelte a politikus a kutatás által elvégezhető feladatokat:

"A kérdésből következik, hogy a kutatás képes megmondani, hogy milyen célokat kell követni. De nem képes. A komprehenzív reformba vetett hitünk az oktatásra vonatkoztatott egyenlőség, esélyegyenlőség és szolid differenciálás alapvető értékítéleteinek terméke volt. A kutatás segíthet céljaid elérésében... De a kutatás nem ad választ arra, hogy kell-e a komprehenzív reform vagy sem, ez egy alapvető értékítélet függvénye."[2]

A megnövekedett várakozások közepette elkerülhetetlen volt a csalódás... Élénken emlékszem egy 1974-es repülőútra, amikor a korábbi német oktatási mi-

[2]In: Maurice Kogan: The Politics of Education. Penguin Books 1971. 190. p. Husén meglehetősen szelektív módon emlékezik, Crosland ugyanis így folytatta: "Akárhogy is, Önnek emlékeznie kell, hogy azért nem egy »tabula rasá«ról indultunk. A svédek már néhány éve csinálták ezt és sikerült Husén professzort a Curzon Street-re hívni, hogy konzultáljon mindannyiunkkal. Ő teljesen mellettünk állt, mind törekvésünket, mind pedig eljárásunkat illetően."

niszter, Leussink indulatos módon adott hangot csalódottságának, amiért, nézete szerint, a kutatás oly kevéssel járult hozzá a német oktatás megjavításához. Leussink, eredetileg metallurgus, a karlsruhei műszaki főiskola professzora, a Willy Brandt-kormányban betöltött minisztersége idején tekintélyes összegekkel növelte a pedagógiai kutatások anyagi forrásait, többek között a berlini Max Planck Intézetét is. "Aber man hat gar nicht erledigt."

Az utóbbi időben egy másik gond is jelentkezett: a társadalomtudományok és így az oktatáskutatás is, olyan embereket vonzanak, akik azonnal meg akarják váltani a világot. Ahogy öreg barátom, Lee Cronbach fogalmazta: "Ezek a kutatók jobban szeretik saját teóriáikat, mint a tényeket."

4. Gondolatok a jövőről

Husén gondolatai az oktatáskutatás jövőjéről nem tükrözik a *nyolcvanas* évek kutatóinak szkepticizmusát:

"Az oktatáskutatással foglalkozók valamennyien ismerik a megkövesedett, akadémikus neveléslélektani kutatással szemben felhozott vádat, hogy az, elefántcsonttornyának visszavonultságában, túlságosan elszigetelődött és igen kevés hasznot hajt az iskoláknak.

Azt azonban talán nem kell külön hangsúlyozni, hogy az alapkutatások mennyi mindennel járulnak hozzá a nemzetközi tudásalaphoz... Az alapkutatás olyan talajvizes kút, amiből nem lehet annyi vizet merni, hogy kiapadjon. Meg kell szilárdítanunk az alapkutatást, ami azt jelenti, hogy mi, kutatók a "hosszú gondolatoknak" szenteljük magunkat, perspektívát teremtve, míg a "rövid gondolatokkal" a politika-orientált kutató vagy az iskolai gyakorlati munka vizsgálata foglalkozhat.

Az akadémiai intézetek jelenleg olyan szerény anyagi lehetőségekkel rendelkeznek, hogy képviselőiknek különféle szervezeteknél sokat kell "koldulni" olyan munkára, amelyek gyakran fényévnyi távolságra esnek az alapkutatásoktól.

Úgy gondolom, hogy az oktatáskutatás politikai felhasználását a gyakorlatban "*middleman*"-ok közbeiktatásával kell intézményesíteni. (Middlemannak a politika elemzőit hívta Martin Trow.) Feladatuk a szempontok és kutatási eredmények közvetítése lenne a kutatóktól a politikabonyolítókon át egészen a döntéshozókig. Szükség lenne továbbá tudományos újságírókra is, akik a politikusok és a szakmai közönség körében népszerűsítenék a kutatási szempontokat és eredményeket.

Talán paradoxonként hat, de az ember nem az oktatás által lesz kutató, hanem már a kezdetektől az... Az oktatáskutatásban szükségünk van más területekre is, mindarra, amivel a közgazdaságtan, az államtudomány, a szociológia tudja a pedagógiai kutatást gazdagítani... Több mint 25 éve kísérem figyelemmel a chicagói és stanfordi egyetemek munkáját. Ami elsőként ragadja meg a megfigyelőt, az az interdiszciplináris együttműködés a különféle társadalomtudományi területek között... Meghökkentő látni az USA-ban e területen folyó munkát, azt, hogy ennek mennyire kis részét teszi ki az általam "tingli-tanglinak" nevezett kutatás.

Tudományágunkban a kutatóképzés és a kutatási együttműködés folyamatos nemzetközivé tételére van szükség. A pedagógia mint diszciplína sokáig teljesen provinciális volt, ami bizonyos mértékig akadályozta az összehasonlító pedagógia vagy pl. az IEA által ösztönzött nemzetközi együttműködés fejlődését."

Előadását végül egy igen szellemes megjegyzéssel fejezte be Husén:

"Egy kevésbé érdekes kérdés — melyet a tanárjelöltek megszállott aggodalommal tesznek fel — talán még a továbbiakban is megmaradt: hogyan lehet a rendet fenntartani az osztályteremben?"

GAZSÓ FERENC

MEGÚJULÓ EGYENLŐTLENSÉGEK — TÁRSADALOM, ISKOLA, IFJÚSÁG

Budapest, 1988. Kossuth Kiadó

Gazsó Ferenc könyve válogatás a szerzőnek az elmúlt tíz évben megjelent cikkeiből, tanulmányaiból és interjúiból. Az írások egy része a társadalomkutató tollából származó tudományos elemzés, másik részük a polemizáló oktatáspolitikus vagy iránymutatást adó oktatásügyi vezető megnyilatkozása. Fontos forrás ez a kötet nemcsak az iskolarendszer szociológiája iránt érdeklődőknek, hanem azoknak is, akiket az elmúlt évtized oktatáspolitika-története foglalkoztat.

Tíz év a társadalmi és politikai változások manapság érezhető felgyorsulása mellett rendkívül hosszú idő. A társadalomkutatás vagy a politika bármely területét vesszük is, nehéz ma már olyan írást találni, melynek a gondolati frissességét érintetlenül hagyta volna ennyi idő. A hetvenes és a nyolcvanas évtized fordulóján megjelent írásokat is történeti szemmel kell már olvasnunk: bele kell helyezkednünk e nemrégen volt időszak tudományos és közéleti légkörébe, ha megfelelő mércével akarjuk értékelni őket.

A kötetben olvasható tanulmányok legelső csoportja a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének a problémájával foglalkozik. Találkoznia kellett ezekkel a szövegekkel mindenkinek, aki az elmúlt években Magyarországon oktatásszociológiát tanult. Javarészt ezekből tanultuk meg, hogy mit is jelent az iskolarendszer társadalmi meghatározottsága, miért termeli újra az iskola a társadalmi egyenlőtlenségeket egy szocialista rendszerben is, s hogy milyen korlátai vannak a társadalmi mobilitás oktatáspolitikai befolyásolásának. E tanulmányok — Ferge Zsuzsa korabeli oktatásszociológiai elemzéseivel együtt — egy nemzedéket tanítottak meg arra, hogy az iskolák egy olyan rendszeren belül működnek, amely sok szállal kapcsolódik hozzá más társadalmi rendszerekhez, s hogy e kapcsolódás vizsgálata nélkül nemigen érthetjük meg azt, ami bennük történik.

Ma már bizonyos elemeket hiányolunk ezekből az elemzésekből. Miközben sokat elmondtak az iskolarendszeren belüli egyenlőtlenségek és a társadalmi osztály-, illetve rétegtagozódás közötti makroszintű kapcsolatokról, nagyon

keveset szóltak arról, milyenek az egyenlőtlenségek újratermelődésének osztálytermi szintű finommechanizmusai, és hogyan hatnak erre a különböző tantervek vagy nevelési és oktatási módszerek. Keveset olvashattunk arról is, hogyan, milyen közvetítéseken keresztül kapcsolódik az oktatási rendszer az egyéb társadalmi alrendszerekhez, így a gazdasághoz, ezen belül a munkaerőpiachoz, a bérek és kvalifikációk rendszeréhez vagy a politikai és a jogrendszerhez. Igaz, ezek a kutatási irányok a világon mindenütt fáziskésésben voltak.

A hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján megjelent oktatásszociológiai és oktatáspolitikai tanulmányok mindazonáltal két szempontból is messze kiemelkedtek a kor nevelésügyi irodalmából. Egyfelől azzal a korabeli oktatáspolitikát illető kritikai hangvételükkel, amely abban az időben még egyáltalán nem volt magától értetődő, másfelől azzal a bennük először megjelenő fogalomhasználattal és elemzési kerettel, amely sok szempontból minőségi változást hozott az oktatás problémáiról való hazai gondolkodásban. Különösen az oktatási rendszer funkcióinak és funkciózavarainak az elemzése volt revelatív erejű. Ez a fajta elemzés az iskolák problémáinak egy új, rendszerszemléletű megközelítését tette lehetővé, ami nélkülözhetetlen volt ahhoz, hogy az akkor még leginkább az ideológia vagy jobb esetben a kultúrcélok szolgálójának tekintett oktatáspolitika a gazdaság- és társadalompolitika határvidékén elhelyezkedő önálló politikaággá válhasson.

Az oktatáspolitikai vitákba bekapcsolódó társadalomkutató, majd később az oktatásügyi vezető szerepét felvállaló Gazsó Ferenc — ez ebből a kötetből is jól érzékelhető — legélesebb vitáit általában a munkaerő-tervezés szakértőivel vívta, akiknek azt vetette a szemére, hogy az oktatás fejlesztését a rövid távú munkaerőigényekhez igazították és ezáltal egy korszerűtlen iskolaszerkezet fennmaradását segítették elő. Ez a vita mindmáig nem zárult le, s nem kizárt, hogy a jövőben még újra föllángol. E kötetben most megint előttünk a munkamegosztás különböző posztjaira felkészítő iskolarendszert elutasító társadalomkutató érvrendszere. Ez az érvrendszer is azok közé tartozik azonban, melyekkel kapcsolatban egyre több kétely merül fel bennünk. A korábbinál sokkal jobban érezzük a hatvanas évek elején elindított oktatási reform célkitűzéseinek irreális voltát csakúgy, mint az 1965-ös korrekció elkerülhetetlenségét. Tanúi lehettünk annak, milyen nem várt mellékhatásokkal járt a hatvanas évek szociáldemokrata indíttatású expanziót szorgalmazó oktatáspolitikája a nyugat-európai országokban és annak is, milyen kudarcot szenvedtek az egységesítő reformok némelyik közeli szomszédunknál.

A szelektív iskolastruktúra felszámolásáért küzdő társadalomkutatónak oktatáspolitikussá válva jóval pragmatikusabb célokkal kellett beérnie. Az utóbbi évek nagyon sok változást hoztak az oktatás területén, de e változások éppen azokat a területeket nem érintették, melyeket a társadalomkutató korábban a leginkább hangsúlyozott: érintetlen maradt az iskolarendszer szelektív jellege és nem vált kiemelt ágazattá az oktatásügy. A "Gazsó-féle oktatáspolitika" — amely az oktatásügy területén hosszú idő óta az első valóban karakteres és személyhez köthető politika — az irányítási reform, a decentralizáció, az iskolai önállóság és a differenciálás politikáját jelenti és nem az oktatási rendszer egységesítéséét vagy expanziójáét.

A kötetben külön csoportot alkotnak azok a cikkek és tanulmányok, melyeket Gazsó Ferenc a közoktatás ügyeiért felelős miniszterhelyettesként írt, s amelyeknek célja a nevéhez köthető iskolai önállóság politikának a magyarázása, értelmezése és elfogadtatása. Ugyancsak a miniszterhelyettes szólal meg abban a kötet végére helyezett — Baló György által készített — interjúban, melyet 1987 decemberében közölt a Mozgó Világ. Ez az interjú is mintha a kutatói értékek és a politikusi gyakorlat konfliktusáról tanúskodna. Inkább borúlátás sugárzik belőle, mintsem optimizmus: az irányítási reformról nem sok szó esik benne, annál több az el nem ért célokról, a továbbélő egyenlőtlenségekről és az oktatás háttérbe szorítottságának a fennmaradásáról.

A szelektív iskolastruktúra felszámolásának és az oktatás kiemelt ágazattá tételének mind ez idáig el nem ért céljait tehát változatlanul érvényesnek tartja az oktatáspolitikus, és nyilván annak tartja őket a társadalomkutató is. Noha ezt az oktatással foglalkozók döntő többsége hasonlóképpen gondolja, ma ezzel kapcsolatban is egyre több kétség merül fel bennünk. Vajon e célok nincsenek-e ellentmondásban más, ugyancsak fontos, és a kötetben lévő tanulmányok által is hangsúlyozott célokkal? A szelektív iskolaszerkezet felszámolásának a célja vajon összeegyeztethető-e azzal a nagyon is meggyőző érveléssel, hogy a társadalmi szelekciónak még mindig az a legigazságosabb formája, amely az iskolarendszeren belül zajlik, vagy ahogy a szerző fogalmaz, vajon "az iskolai szelekció közbejöttével vagy anélkül működik-e erősebben a társadalmi előnyök és hátrányok átörökítési mechanizmusa". (36. o.)

Ehhez a kérdéshez szorosan kapcsolódik és nagyrészt ennek a megválaszolásától függ, vajon a szakképzést az iskolarendszeren kívülre kívánjuk-e tolni vagy azon belül akarjuk működtetni. Nem meglepő, ha az erre a kérdésre adott válaszok között is ellentmondás van: hol a leválasztás tűnik megfelelő megoldásnak (23. o.), hol az integrálás (36. o.).

Hasonlóképpen: nem mond-e ellent az iskolarendszer egységesítésének a célja annak a kritikai diagnózisnak, hogy a tanulók egyharmada a mai iskolában az alapkészségeket sem tudja megfelelőképpen elsajátítani? Vajon lehet-e egy időben egységesítő és differenciáló oktatáspolitikát csinálni? De ugyanígy: vajon összeegyeztethető-e a demokratizálás és differenciálás az egységesítés által megkívánt állami intézkedésekkel és az egység fenntartásához szükséges ellenőrzési mechanizmusokkal?

Végül, ha nem is sokakban, de van, akiben kétely ébred azzal kapcsolatban is, vajon milyen realitása van annak a célnak, hogy az oktatás kapjon a jelenleginél kiemeltebb politikai és költségvetési támogatást. Az oktatáspolitikusnak nyilván ma és a jövőben egyaránt ezért kell küzdenie, de vajon hihet-e ennek a realitásában a társadalomkutató is? Elképzelhető-e, hogy az egyre inkább szűkölködő és válsággal küzdő magyar társadalom éppen az oktatásra költsön a jelenleginél jóval többet, s hogy a lepusztult infrastruktúrától és bürokratikus kontrolltól szenvedő gazdaság éppen az ifjúság iskolázottságának a növelését hiányolná? Ha viszont a politikai prioritás elnyerésének nincs esélye, akkor nem kellene-e komolyabb figyelmet szentelni az adott kereteken belül elképzelhető stratégiák kidolgozásának?

Végül a kötetben szereplő tanulmányok harmadik nagyobb csoportjáról, az ifjúságkutató Gazsó Ferenc tollából származókról kell említést tennünk. Szerzőjük figyelme itt is elsősorban a mobilitás-problémára irányul, arra, hogy a mobilitási esélyeknek a hetvenes évek óta tartó beszűkülése milyen hatást gyakorol a fiatalokra. Ezek a tanulmányok hívták fel a figyelmünket azokra a komoly politikai kihívást is jelentő feszültségekre, amelyeket a felemelkedési perspektívák beszűkülése kiváltott és ma is kivált az ifjúság körében. A jövőben ezek a feszültségek várhatóan újakkal fognak gyarapodni: egyfelől a fiatalok egyre nagyobb részének nem a feljebbkerülés, hanem az egyszerű talponmaradás, a megfelelő munkahely megtalálása fog problémát jelenteni, másfelől számíthatunk a további politikai aktivizálódásukra, a korábbi szocializációs modellek radikális elutasítására is. Mindezek különös jelentőséget adnak annak az ifjúságkutatásnak, melynek eddigi, modell értékű eredményeit e kötetből is megismerhetjük.

Halász Gábor

FORRAY R. KATALIN

TÁRSADALMUNK ÉS KÖZÉPISKOLÁJA

Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 20. kötet

Budapest, 1986. Akadémiai Kiadó

A nagyigényű, adatgyűjtő, -feldolgozó kutatások a világon mindenütt hosszú időt kívánnak, még akkor is, ha számítógépek gyorsítják a kutató munkáját. Ebben a roppant egyszerű tényben leli magyarázatát az a meghökkentő jelenség, hogy amikor a kutatás eredményeit közzéteszik, a problémafelvetés légköréből alig-alig marad valami. Így van ez Forray R. Katalin "Társadalmunk és középiskolája" című nemrég megjelent munkájával is. Bő tíz esztendő alatt nemcsak az intézményrendszer változott meg — hogy mást ne említsek, az MTA Pedagógiai Kutató Csoportja, ahol a kutatás megkezdődött, már több mint fél évtizede a múlté —, s hol vannak már azok, akik megrendelték a kutatást. Tíz esztendő alatt a hangsúlyok is eltolódnak, manapság mintha a humán ökológiai gondolkodás a politika, a környezetvédelem felé fordulna, s mintha az ökológia-analógiával élő szociológia a mind pontosabban mérő eszközök kimunkálásán fáradozna. A változások természetesen mit sem vonnak le a dolgozatok jelentőségéből, sőt értékeik megkettőződnek: az önértéken túl, magukon hordozzák annak a kornak a problematikáját is, amelyben kérdésfelvetéseik megfogalmazódtak. Azaz: mivel magyarázható, hogy az ökológiai jellegű gondolkodás megjelent a hetvenes évek elején—közepén Magyarországon az oktatásban.

A választ két, egymástól független jelenség — problémakezelési logika — egyidejű, de ellentétes irányú mozgásában kereshetjük. Az egyik, a neveléselméleti-didaktikai — nevezzük a továbbiakban pedagógiainak — gondolkodás a hatvanas évek második felére már erősen kidolgozott jelleget mutatott: ám tudott, hogy a kiforrottság többnyire rugalmatlansággal jár. Míg a normatív jellegű pedagógia a megújulás kényszere alatt állt, addig a másik fajta logika felértékelődött: az objektívnek tekintett szociológiai, ezen belül az ökológiai gondolkodás rendszerező és magyarázó erejébe vetett hit megerősödött.

A fordulat éve után kidolgozott és uralkodóvá vált neveléselméleti-didaktikai gondolatkör képviselői — akiket az egységességet mutató kelet-európai pedagógiai eszmerendszer egyfajta regionális képviselőinek is tekinthetünk — alig láttak a gyermek, az iskola környezetéből mást, mint az olyan káros folyamatok eredetét, amelyek gyengítik a pedagógiai tevékenység ered-

ményességét. Ebből fakadt volna a teendő: az iskola környezetét is be kell vonni a tervezett pedagógiai hatás rendszerébe. Ebben az eszmerendszerben és gyakorlatban a tudatos tevékenység a közösségre, illetve az egyénekre irányul, akiknek az alapvető formálása — az adottságnak, de csekély súlyúnak tekintett biológiai eredetű kötöttségektől eltekintve — csupán a pedagógiai eszközök szakszerű használatán múlik. Ekképpen maguk a szakképzett pedagógusok alkotják a közösség kívánatos környezetét, a közösség pedig a tanulókét. A nevelés alanyai közötti különbség így lényegében csak pszichikus fejlődésük következtében és nem a külső, társadalmi hatások következtében jelentkezik. Ebben a logikában nem értelmezhető a struktúrával, az önmaga reprodukálásával rendelkező környezet; fel sem merülhet az iskola ökológiájának vizsgálata. Az említett pedagógiai ideálkép mögött nem nehéz felismerni azt a társadalomfejlesztési nézetrendszert, amely szerint mindössze technikai jellegű feladat a természet erőinek megzabolázása, s erős akarattal, szilárd fegyelemmel és tudományos előrelátással a társadalom egésze egy jobb és igazságosabb jövő szolgálatába állítható. A valóraválás gátja inkább tudati jellegű, semmint geometrikusan adott, struktúrához kötött az egyénben, a családban és a társadalomban, vagy akár a természetben. Amint lépésről lépésre megbomlott a fejlesztési elképzelések monopol jellege, óhatatlanul meggyengült a korábban említett pedagógiai jellegű nézetrendszer, és óhatatlanul másfajta nézetek jelentek meg mindkét szférában a hatvanas években.

Nem meglepő, hogy a változások következtében — amelyekben kétségtelenül közrejátszott az is, hogy a pedagógia ígéreteinek betartásában rendre erőtlennek bizonyult — megerősödött a ténykutatások iránti érdeklődés. Sokkal lényegesebbé vált, hogy "mi van", mint az, hogy "milyennek kellene lennie". Nem volt tiltott többé a genetika, a pszichológia, a szociológia és jóval később a politológia sem, megindultak a "tényfeltáró" kutatások.

A hatvanas-hetvenes évek szociológiai irányzatai közül az, amely a társadalom rétegződését és a rétegek közötti mozgást írja le, igen hamar eljutott az iskolához mint ahhoz az intézményhez, amely a társadalom újratermelődésében jelentős szerepet játszik. A társadalomstruktúra-kutatások lényegüket tekintve nem az iskola, nem is az iskolarendszer logikáját követik, hanem a társadalom egészéét. Feltételezik, hogy a társadalom működése véges számú funkcióra bontható, s ezek egyike csupán az oktatás. Amennyiben axiomatikusan kezeljük, hogy az ideális társadalomban az egyének közötti különbségek nem számottevőek, mégis azt tapasztaljuk, hogy vaskos társadalmi különbségek vannak, ennélfogva diszfunkciók sorozatát lehet kimutatni az oktatás és az oktatási rendszer működésében.

A társadalmi struktúra kutatása a társadalom vertikális tagozódásának leírását és -- teszem hozzá -- megváltoztatását tartotta szem előtt. Emellett egy másik, jelentős irányzat, a regionális-ökológiai szociológiai irányzat azon az előfeltevésen alapul, hogy a vertikális társadalomszerkezet mellett, tőle többé-kevésbé függetlenül megragadható a horizontalitást (területi munkamegosztást) követő logika is, amellyel éppen úgy leírható és értelmezhető a társadalom működése, mint a másik esetben. E szemléletmódot választotta magának Forray R. Katalin.

Minthogy a természettudományos gondolkodás fogalmi apparátusa, problémakezelési technikája kidolgozottabb, mint a társadalomtudományé, nem meglepő, hogy számos, természeti jelenség leírására kidolgozott fogalmat kíséreltek meg a társadalomtudomány logikájába illeszteni; így született meg például a humánökológia is.

A XIX. század második felére a darwini fejlődésmodell további kibontásához elégtelennek bizonyult az egyedek szintjén leírni a fejlődést, be kellett vezetni az egyed, a faj életterének fogalmát is. Ernst Haeckel javasolta — mint tudott — az élőlények és környezetük kölcsönhatását egységben vizsgáló tudomány, az ökológia megteremtését. Innen igen rövid út vezet ahhoz a felismeréshez, hogy az egyedek maguk is olyan társulásokat alkothatnak, amelyek környezetükkel egészen új jellegű kapcsolatrendszert hoznak létre, olyat, amelyet az atomizált egyedek soha. Ezt a fogalomrendszert és szemléletmódot alkalmazhatónak ítélték a szociológusok a városfejlődés leírására, a lakosság vándorlásának megértéséhez, a területi munkamegosztás kialakulásának értelmezésére és így tovább. Az "ember és környezetének" együttes elemzése a humán ökológia fogalmát jelenti szűkebb értelemben, tágabban pedig -- ahogyan általában értelmezik, s így használja Forray R. Katalin is — egyfajta kulturális adaptációt.

A leggyakrabban használt ökológiai fogalom, a szegregáció a biológiában a fajok elkülönülését jelenti, a humán ökológiában a társadalmi különbségeket jelenti abban a körben, amelyet környezetnek tekintenek.

Az pedig, hogy mit tekintünk a szegregáció egységének, rugalmasan kezelhető, a kutatás logikájából adódik. Ami a biológiában többnyire a faj, a társadalomtudomány szférájában éppen úgy lehet etnikai csoport, mint bizonyos iskolatípus, de ugyanígy értelmezhetők az eltérő iskolázottságú körzetek, de akár a főváros kerületei is.

A szegregáció fogalmát dinamizálja a biológiában az ökológia-biológiai progresszió fogalma, amely a fajok fennmaradását, illetve elterjedését írja le. A Forray R. Katalin által ábrázolt és elemzett középiskolai oktatás ki-

terjedéséből fakadó változások jelentősége illeszthető ehhez a fogalomhoz. Ugyanennek a jelenségnek egy másik oldalát jelzi a szukcesszió fogalma, amely egy fajnak egy másik rovására történő helyfoglalását s az új helyen történő szegregálódását írja le.

Az ökológiai gondolkodás erejét négy, egymástól többé-kevésbé független területen mutatja be a szerző, mindegyik az oktatási rendszer működésének egy-egy meghatározó eleme. Az elsőben jelenik meg a szociológiai munkában oly ritka idődimenzió. Forray R. Katalin gazdag szakirodalmi hivatkozással meggyőzően mutatja be a tömegoktatás terjedésének dinamikáját, különösen a XX. század második felében érvényesülő jellegét. A középiskola terjedésének képe plasztikusan rajzolódik ki. A második problémakör a magyar népesség iskolázottságában mutatkozó regionális különbségek, amelyeket gondosan és jól követhetően mutat be a szerző. Az ország iskolázottabb és kevésbé iskolázottabb területei rajzolódnak ki, s ezáltal a területi különbségekkel ragadja meg és mutatja be a középiskolák terjedésének ütemét is. A harmadik témakör kidolgozásában szempontot vált Forray R. Katalin. Környezetnek a középfokú oktatás hálózatát tekinti, azaz a gimnáziumok, a szakközépiskolák és a szakmunkásképző intézetek területi eloszlását írja le és bontja ki, oly módon, hogy a középiskola szerkezetében mutatkozó területi különbségeket a lakosság iskolázottsági szintjével magyarázza.

Végül az utolsó szempont az előző leíró jellegű képet hozza mozgásba: az általános iskola utáni pályaválasztás részletes bemutatásával válik zárttá a gondolatkör, és bizonyított az ökológiai gondolkodás jogossága.

A könyv gondolatisága, adatgazdagsága, valamint dús illusztráltsága arra predesztinálja ezt a munkát, hogy a területi munkamegosztás szempontjait követő kutatások gyakori hivatkozási forrása legyen.

Sáska Géza

FALUDI SZILÁRD

MŰVELTSÉG — ISKOLA — MUNKA. VÁLOGATOTT PEDAGÓGIAI TANULMÁNYOK

Budapest, 1988. Tankönyvkiadó

Válogatta és szerkesztette Gáspár László

A tanulmánykötet az 1959-től 1985-ig terjedő több mint egy emberöltő munkásságát mutatja be válogatásában. A kötet szerkesztője, Gáspár László három fő gondolatkörbe rendezte a tanulmányokat: Neveléstörténeti tanulmányok; Tantervelméleti tanulmányok; Iskolapolitika és neveléstudomány. Összesen 20 tanulmány, amit a szerkesztő előszava vezet be és Bernáth Józsefnek Faludi Szilárddal folytatott interjúja zár. A kötetet Faludi Szilárd munkásságának bibliográfiája teszi teljessé, Muzsayné Szilágyi Erzsébet összeállításában.

A kötet alcíme, "Válogatott pedagógiai tanulmányok", önkéntelenül is ellenkezést vált ki, mert ez a műfaj inkább a már befejezett életművek esetén szokásos, Faludi Szilárd munkásságától viszont még mindannyian sokat várunk. Ezért a gesztus szempontjából inkább egy 25 éves jubileumi csokornak kell felfognunk a tanulmánygyűjteményt, szakmai szempontból pedig számvetésnek a tekintetben, hogy mire is jutottunk iskoláink tartalmi, elsősorban tantervelméleti és tantervi fejlesztése terén egyik olyan kollégánk munkásságának tükrében, aki a hazai tantervelméletben a legkiemelkedőbb kortársunk.

A tanulmányokban ugyanis jól végigkövethetjük a már jelzett, több mint 25 év fejlődését, törekvéseit, eredményeit. Ez a "történeti" jelzőt asszociáló megfogalmazás azonban nem mutatja hűen a kötet jellegét, főleg tartalmát, mivel az összeválogatott tanulmányok, különösen a legutóbbi évekből származók aktuális, előttünk álló és megoldandó problémákat taglalnak.

A kötet gondolatköre akörül forog, hogy melyek azok a legfontosabb tényezők, amelyek meghatározzák az iskolai munka alapvető dokumentumát, a tantervet, ill. az egyik (1985-ös keletű) tanulmány megfogalmazásában a nevelési tervet. Lényegében három ilyen alapvető tényező domborodik ki a kötetből: az adott társadalomnak és kornak megfelelő műveltség (amin Faludi Szilárd általános műveltséget ért), világnézet és munka. E három alapvető tényező megfelelő együtthatása alkotja a nevelés-oktatás alapját. A társadalom és kor előtt az adott jelző hangsúlyozása azonban nem jelenti a történeti gyökerek figyelmen kívül hagyását. Éppen a történeti gyökerek feltárása, figyelembevétele és a történeti megközelítés mint módszer az egyik legfontosabb útmutatás a kötetben. Meggyőz arról, hogy a történeti háttér színvonalas

feldolgozása nélkül nem lehetséges színvonalas tantervelmélet sem. Ezen a szálon illeszkedik a mű egészébe a Prohászka Lajos, Eötvös József, Kármán Mór munkásságával, az 1868-as népiskolai törvénnyel foglalkozó tanulmányok sora, valamint a "Tantárgytörténeti tanulmányok" kötethez írt bevezető tanulmány.

Ismételten visszatérő gondolat a tanulmányokban a megvalósíthatóság legfontosabb kérdése: a helyes tanulói terhelés megtalálása. Az alig egy-két éve végrehajtott és ez alkalommal "tantervi korrekciónak" elnevezett terheléscsökkentő intézkedés is jelzi, hogy ma is aktuális problémáról van itt szó. A tantárgyi be- és elzárkózás vagy a lényegében ezzel azonos hatású kölcsönös tiszteletben tartása az autonómiának, nem sokat javult az elmúlt évtizedek folyamán.

A tanulói terhelés méretezéséhez kapcsolódik a tananyag, művelődési anyag súlyozása a fontosság szerint (törzsanyag—kiegészítő anyag). Az évek és tantervi reformok, korrekciók folyamán többféle gyakorlati változatban is megjelent a súlyozás elve (pl. "minimum—optimum"). Vitathatatlan azonban, hogy mára már szervesen beépült a tantervekről való gondolkodásunkba, és nélküle nemigen tudunk elképzelni korszerű tantervet.

Sokat vitatott kérdés manapság a "központi" és a "helyi" kompetencia viszonya, illetve a helyi igényeket jobban kielégíteni tudó tanterv- és tankönyvváltozatok előnyei. "Milyen legyen a tanterv?" c. tanulmányában (1985) olyan lehetőségre hívja fel a figyelmet Faludi Szilárd, ami a mai nagy decentralizálási hullámban jóformán teljesen elsikkad, hogy ugyanis központilag is lehet kiadni alternatív tanterveket. Ennek nagy jelentőségét pedig abban látja e sorok írója, hogy a teljesen helyi tantervek szükségképpen helyi műveltségfelfogásokhoz vezethetnek. Ez pedig igen nehézzé tenné, legalábbis az alapműveltség vonatkozásában biztosan, egy valamely közös (ha úgy tetszik nemzeti jelleget is tükröző) műveltség kialakítását, aminek igényéről egyetlen fejlett kultúrájú ország művelődéspolitikája sem mondhat le. Nem lehetséges-e, hogy e tekintetben az alternatív <u>és</u> közös, központi műveltségkoncepción álló, vagyis központi alternatív tantervek jelentik a jobb megoldást?

Sok-sok messzeható gondolatot lehetne még kiemelni a tanulmánykötetből. Ehelyett inkább a folytatásra vonatkozóan teszünk egy megjegyzést. A tanulmánykötet gondolatvilágának középpontjában az általános művelés, az általánosan művelő iskola áll. Nagyon nagy szükség lenne rá, hogy kiegészüljön ez az eléggé fel nem becsülhető tantervelméleti bázis a szakmai képzés szakemberei által a szakmai képzés (illetve Faludi Szilárd pedagógiai felfogásához

közelebb álló megfogalmazásban: a szakembernevelés) hasonló színvonalon kimunkált elméletével.

Varga Lajos

SZEKERCZÉS PÁL

BIHAR MEGYEI NÉPISKOLÁK, TANÍTÓK ÉS DÍJLEVELEK 1800—1847 KÖZÖTT
Berettyóújfalu, 1987.
TANÍTÓI DÍJLEVELEK BÉKÉS MEGYÉBEN 1800—1868 KÖZÖTT
Békéscsaba, 1988.

A közmondásban emlegetett Hencida faluban a fiúk tanítója (azaz a "rector") 1801-ben a következő járandóságot kapta a lakosoktól a "szolgálati" lakásán, telkén és szántóföldjén kívül: 183 rénesforint és 11 krajcár készpénz, 17 köböl gabona, 3 öl tűzifa, elegendő fűtőanyag, két icce vaj, két icce méz; azután "kender- és krumpliföld osztás szerint", végül az iskolába járó tanulók utáni tandíj. Ugyanitt "leányok tanítója" is működött, neki kevesebb volt a járandósága.

Szekerczés Pál Békés és Bihar megyei tanítói díjleveleket gyűjtött össze a 19. század első feléből s ezeket adta közre két kötetében. A díjlevél fontos irat volt egykor: ebben foglalták össze a tanító járandóságait, s ezt a helyi elöljárók aláírásukkal hitelesítették. A tanító tehát pontosan tudta működése első pillanatától, hogy mire számíthat, ennek ismeretében vállalta (vagy nem vállalta) a tanítóságot. Az persze már más kérdés volt, hogy be tudta-e vasalni minden évben mindazt, ami neki a díjlevél szerint jár.

De Szekerczés Pál nemcsak mintegy száz település tanítójának díjlevelét mutatja be, de különféle forrásokból közreadja a jelzett terület tanítóinak névsorát, a róluk szóló rövid, egy-két szavas felügyeleti minősítést, a tanulók létszámára vonatkozó adatokat s az iskolaépületre vonatkozó minősítő megjegyzéseket. Mindezeken keresztül életközelből ismerhetjük meg e régvolt iskolákat.

Hegyközpályi faluban kezdte például pályafutását 1818-ban Földesi N. József. Első évben "dicséretesen" tanított; a többi években "jól", 1830-ban "középszerűen", majd a következő felügyeleti látogatásnál, 1837-ben ezt a rubrikát kihúzták, nem írtak be semmit (talán tapintatból?). 1842-ben már más tanított a helyén. Mennyire ismerős pályakép!

A legtöbb tanító "jól" tanított, sok volt a "dicséretes" minősítés is. Kisebbik részüknél található a "Miképpen tanít?" kérdésre ez a válasz: "tűrhetően", "selejtesen", "sikertelenül", "csekélyesen", "gyarlóan", "rosszul, darabosan". Jóval több az ilyen jelző: "szorgalmatos", "tanultat", "igyekvő"; "pontosan", "előmenetelesen" tanít. Több helyen egyszerűen csak ez: "szeretik" (nyilván a gyerekek). Vajon elismerés vagy elmarasztalás ez: "versengő"?

Néhány faluban a tanító "erkölcséről" vagyis emberi magatartásáról is tettek bejegyzést a felügyelők a protokollumba. A legtöbbször ez szerepel: "erkölcse jó"; ilyenek is: "emberül viselte magát", "jeles erkölcsű", "erkölcse becsületes", "értelmes, kedves", "erkölcse jámbor". S újra a kérdés: vajon dicséret-e vagy megrovás a következő: "erkölcse együgyű". Persze azért ilyen tanítók is voltak: "erkölcse hibás", "erkölcse indulatos", "erkölcse bajthozó", "erkölcse tűrhető", "erkölcse nehéz".

Esztár falu 1806/07-ben tanító pedagógusáról lakonikus rövidségű jellemzést írt a felügyelő: "Semmit sem ér, kitevődött."

Szokásos volt e tájakon is a régi középkori eredetű szokás: a kokvia, vagyis: "Első esztendőben minden gazda tartozik adni 1 nap tisztességes ebédet és vacsorát" a tanítónak — olvasható sok díjlevélben. Ennek nem titkolt célja volt az is, hogy az első évben a tanító megházasodjon, elvegye valamelyik helybeli gazda lányát. A második évben már nincs kokvia, jó lesz igyekeznie.

1806/07-ben Derecskén 261 fiút és 156 lányt oktatott a tanító s a felügyelő ezt örökítette meg róla: "Szorgalmatos, mégis gyengék a tanítványai." Örök pedagógiai paradoxon!

Volt, ahol sajátos módszerekkel ösztönözték a tanítót a minél jobb munkára. Élesd faluban az 1832-ben kiállított díjlevél szerint a tanítónak minden tanítványától jár évente "1 kanta must, ezeknek száma rector szorgalmatosságától függ".

Érdekes lehetett (s az élelmes tanítótól előzetes szervezést kívánt) Komádi fiúiskolája rektorának 1830. január 10-én kiállított díjlevele 7. pontjának — számára kedvező — teljesítése: "A város népe közül rendelendő öt kaszás, amennyit a város füvéből egy nap alatt levág, azt a rector hasznára felgyűjtik és be is hordódik."

Dévaványán szokás volt, hogy mindegyik tanító saját kezűleg bejegyezte legfőbb adatait egy nagy könyvbe, s némelyik megjegyzéseket is fűzött ezekhez. Az 1847-ben jött rektor például ezt írta elmenetelekor: "Itt vegetáltam 4 évig"; második utóda, aki 1854-ben érkezett, így búcsúzott: "Éltem világomat kedvemre." Őt követte 1858. március 27-én Szívós Mihály, aki 1861-ben

történt elmenetelekor hosszú versben énekelte meg idekerülését és itteni munkáját. Első sorai rávilágítanak arra, hogyan is történt 1858-ban — akárcsak az előtte lévő két-háromszáz évben — a pályára kerülés:

Forradalom után tizedik év járta,
Midőn Debreczenbe érkezett több chárta.
Egyik rectorságra hívta a diákot,
Míg a másik ígért csak preceptorságot.
Ekkor én nevető, végzett diák valék,
S a chartákból egyet magamra vállalék.
Volt ez a ványai ürült rektória,
Nem sokat szólt róla még a história.
A helynek nevével meg is gyűlt a dolgom
(Bizonyság-levélbe kelletvén beírnom.)
Kerestem, kerestem, hogy hol esik Ványa?
Nincs... nem tudják. No ez sem lesz aranybánya!

A díjlevél tandíj-tételeiből gyakran pontosan megállapítható az iskola "struktúrája". Tépe falu leánytanítója tandíjként a következő krajcármennyiségeket kapta: "Ábécés lányoktól 25, A syllabizálóktól 50, Az olvasótól 75, A könyvnélkül tanulótól 102, Az öreg kátét tanulótól 120". Tehát az egyre feljebb emelkedő "osztályokban" — inkább tanulócsoportokban — egyre emelkedett a tandíj összege.

S előttünk van a családias iskolaépület is a felügyeleti jegyzőkönyvek leírásait olvasva. Például a belényesi iskola 1818-ban. "Az oskola ház, melly sövényből vagyon, kívülről kőmíves által vakoltatott bé, zsendely fedél alatt, az hol vagyon a rector számára két szoba és az classis (iskolaszoba). Az udvaron vagyon egy fából készült sertés ól, egy hombár és egy veteményes kert, sövénnyel bekerítve." Vagy Kötegyán iskolájának szemléletes képe 1818-ból: "Az oskola rector számára vagyon egy ótska sövényből készült, náddal fedett ház, melybe van egy szoba, egy konyha és a gyermekek classisa. A rector udvarának szélessége tíz és fél öl. Az udvaron vagynak: sövényből font és deszkából készült kiskapu, vályogból készült nádfedelű kamara, sertés ól, nemrégiben épült kávás jó kút."

S milyen volt a "classis" vagyis az iskola-szoba berendezése? A legtöbb helyen olyan, mint amilyen Zsadányban 1818-ban a fiúknál: "Az oskolában vagyon 3 hosszú tölgyfa asztal s mellé megkívántató székek"; s a lányoknál: "Vagyon az oskolában 3 fenyőfa asztal, hozzávaló székekkel." Másutt hosszú lócák vannak az asztal mellett.

Mindez csupán ízelítő abból a rengeteg neveléstörténeti, művelődéstörténeti adatból, apróbb-nagyobb érdekességből, amelyet ezek a gazdag tartalmú kötetek tartalmaznak. Különösen a népoktatástörténettel foglalkozók forgat-

hatják nagy haszonnal; s talán ösztönzésül szolgálnak e békési-bihari dokumentumok arra, hogy Magyarország más tájain is hasonlóképpen összegyűjtsék és kiadják ezeket a díjleveleket, protokollumokat és egyéb népiskolatörténeti vonatkozású régi iratokat.

Még használhatóbbá teszi e köteteket Szekerczés Pál jól informáló bevezető tanulmánya, valamint a nagyon fontos függelék: a díjlevelek szakkifejezéseinek magyarázata, valamint a bennük előforduló mértékek és pénznemek értelmezése.

Az értékes kötetek előállítása a Békés megyei és a berettyóújfalui városi tanács művelődési osztályainak áldozatkészségét dicséri.

Mészáros István

SZŐNYI ERZSÉBET

ZENEI NEVELÉSI IRÁNYZATOK A XX. SZÁZADBAN

Budapest, 1988. Tankönyvkiadó

A magyar zeneművészet "utazó nagykövete", Szőnyi Erzsébet — ismét nemes gesztussal — hézagpótló ismeretekkel gazdagította a magyar zenei nevelést. Egyike ő azoknak, akiket hivatásuk, tehetségük arra predesztinál, hogy itthon és határainkon túl ne csak növelje a magyar zeneművészet és -pedagógia hírnevét, de nyitott szemmel és füllel, mindenre figyelő, lényeglátó érdeklődéssel gyűjtse össze és hozza haza tapasztalatait. De ugyancsak egyike a keveseknek, akik e tapasztalatokat — okulásunkra, épülésünkre, a magyar zenei nevelés érdekében — közkinccsé teszik. Nemrég megjelent könyve, a "Zenei nevelési irányzatok a XX. században" betekintést nyújt a zeneileg művelt világ majd minden zugába, meglesve és értékelve, hol, mit tesznek a zenepedagógusok, a tudósok és a művészek a jövő muzsikájáért, a muzsika jövőjéért: egyúttal az emberebb emberért. Mert Szőnyi Erzsébet, ahogy egész élete munkásságával, a tapasztalatgyűjtésben is azt kereste és emelte ki, hogyan állítják kollégáink a nagyvilágban a zenét a személyiségformálás, a nevelés szolgálatába. Ez szinte a vezérfonal, amely a nyolc zenepedagógus módszerén átkalauzol.

A XX. század elején egyre inkább szükségessé vált, hogy a művész, az alkotó megteremtse azt a közeget, amely őt hallgatja, érti, inspirálja, igény-

li, támogatja vagy bírálja, de mindenképpen eltartja. A feltörekvő polgárság és a munkástömegek erre csak bizonyos felkészítés, nevelés, szoktatás útján válhatnak alkalmassá. Ugyanekkor a technika óriási, robbanásszerű fejlődése elgépiesíti, túlracionalizálja az életet, megbillen a műveltség "tudomány—művészet" egyensúlya a ráció javára, az emóció kárára. A társadalom denumanizálódik. Szinte egy időben ismernek rá ezekre a fenyegető jelekre a különböző nemzetek nagy gondolkodói, és a gyermekek, az ifjúság művészeti (zenei, tánc, színház, képzőművészeti stb.) nevelésében vélik fellelni a változtatás, a humánum megmentésének varázspálcáját. Igyekeznek a századokkal előbb élt teoretikus és praktikus muzsikusok (papok és más kiváltságosak részére készült) zeneoktatási módszereit úgy továbbfejleszteni, hogy azok alkalmasak legyenek "mindenkinek mindent" megtanítani a zenéről. (L. Kodály: Legyen a zene mindenkié!) Ilyenek a könyvben leírt "prófétáik", valamint tanítványaik és követőik. Módszereik ismertetését — "megközelítőleg azok lényegét" — adja Szőnyi Erzsébet, aki nemcsak a szakirodalmi leírásokból, a könyv végén felsorolt soknyelvű bibliográfia alapján, hanem e mesterek legtöbbjével való személyes ismeretség révén a műhelymunkából, az élet közvetlen mozgalmasságával ad ízelítőt. Teszi mindezt objektíven, elfogulatlanul, nem éreztetve, hogy ő mint Kodály-tanítvány, a magyar ének-zeneoktatási módszer egyik első élharcosa. Előszavában ezt olvashatjuk: "E sorok írója az olvasóra bízza az elbírálást, hiszen a bemutatás nem lehet irányított."

A könyv fejezetei egy-egy módszeralkotó nevét viselik címként. A bevezető rövid életrajz után az alapelv és a módszer hosszabb-rövidebb leírása és elterjedtségének ismertetése következik.

A svájci Émile Jacques-Dalcroze (1865—1950) így ír: "A módszernek, amelyet alkottam és amely nevemet viseli, az a célja, hogy a zene segítségével összhangba hozza az egyén értelmi és testi képességeit." A zenei érzéket és tájékozottságot a testmozgáson keresztül fejleszti ki, ez a "Dalcroze ritmika", motivációja az az öröm, amit a spontaneitás és az improvizálás okoz. Ez a szolfézstanulással szorosan összekapcsolt csoportos munka hozzájárul a személyiség formálásához, a közösségi alkalmazkodóképesség kialakításához, a relaxálás által pedig segíti az újrafeltöltődésre való készenlétet. A legfontosabb — írja —, "hogy felébressze a tanulóban a művészet iránti szeretetet".

A japán Shinichi Suzuki (1898) elve: minden igazi tanulás alapja az anyanyelv-tanulási módszer (utánzás): "A tehetség nem öröklött" — állítja —, "hanem neveléssel — a szükséges körülmények, környezet és módszer megtervezésével — kifejleszthető". A 3-4 éves korban kezdett szisztematikus és

állandó zenehallgatás után először az anyát, majd a gyermeket tanítja hegedülni (sokáig csak hallás után, nem kottából). A végső cél nem a hegedülés megtanítása, hanem ezen keresztül a humánum fejlesztése: jellemet alakítani, értelmet, érzékeket formálni, helyes viselkedésre szoktatni. Szép életelve: "Emberi lények legszebb társadalma akkor valósul meg, ha humán neveléssel olyan világot teremtünk, melyben megvan a komoly, mély, őszinte tisztelet és szeretet minden másik ember iránt. Nem látszik erre lehetőség a közeli jövőben. Négy-, ötszáz évet is igénybe vehet, de a mi célunk most kell, hogy ez legyen!"

Az amerikai Justine Bayard Ward (1879—1975) célja, hogy minden gyerekben 6 éves kortól felkeltse a zene iránti érdeklődést. Módszerének alapját az európai zenekultúra magjában, a gregorián zenében és dallamvonalának gesztusokkal való kifejezésében vélte megtalálni (Cheironomia). A népzenét is felvette a tananyagba, módszerében pedig a "tapasztalás után a rögtönzés" (kreativitás) is szerepel. Hirdeti: "A jó zenei nevelés felszabadítja a gyermek alkotókészségét és bátorságot is ad annak megvalósítására. A cheironomia alkalmazásakor az egész test segít a fülnek és a szemnek, támogatja az emlékezetet, az érzékek egymást segítik, tehát az egész személyiség részt vesz a zene megértésében."

A flamand Edgar Willems (1895—1975) koncepciója filozófiai alapokra épül és figyelembe veszi a lélektani sajátosságokat. Azt tanítja, hogy a zeneoktatásban az anyanyelv elsajátításának rendjét kell követni (lásd Suzuki). A zenének gyógyító hatást tulajdonítva foglalkozott a retardált gyermekekkel is. Törekedett arra is, hogy kaput nyisson a modern, avantgárd muzsika felé. "Fizikai elemeivel a zene a természet törvényeinek alárendeltje. Lélektani elemeivel az etikus élethez csatlakozik. Egységében a teljes emberhez szól" — vallja.

A francia Maurice Martenot (1898—1980) szerint a zenei nevelés: felébreszteni a vonzerőt és az érdeklődést a zene iránt, hogy minden gyermek kifejleszthesse befogadóképességét, zenei memóriáját és személyes kifejezőkészségét; mindezzel nevelni ízlését és fokozni a minőség iránti igényét. A zene evolúciója párhuzamos az emberiség kifejlődésével, a zenetanulásnak tehát ezt az utat kell követni. ("Kezdetben volt a ritmus.") Módszere kialakításánál és alkalmazásánál tekintetbe veszi a különböző pszichofiziológiai tényezőket. (Rengeteg játékot, játékszert alkalmaz.)

Száz évvel ezelőtt kezdte meg működését Maria Montessori, Olaszország első diplomás orvosnője, egy fogyatékos gyermekek számára létesített intézetben. Itteni sikerei után módszerét az egészséges gyermekekre is kiterjesztet-

te. Szerinte a gyermek fejlődésében nagyon fontos periódus az első hat év, ekkor kell az éneklést is elkezdeni a szenzomotorikus cselekvésekkel együtt. Fontos a sok zenehallgatás. Célja az volt, hogy tanítványai jó zenehallgatókká váljanak. A gyermekközösségben ki kell fejleszteni a zenei intelligenciát a megértéstől az átélésig. Saját tervezésű hangadó szerkezeteket, kottakirakót és "miniatűr zongorát" alkalmazott, felhasználta a Dalcroze ritmika elemeit és nagy jelentőséget tulajdonított a csend felhasználásának.

A müncheni Carl Orff (1895) zeneszerző kortársunk. Zenepedagógiai nézeteit és filozófiáját zeneműveiben és tanításaiban fejezte ki, nem beszédekben és írásokban. Egy olyan iskolában kezdte meg működését, melynek célja az volt, hogy a torna- és tánctanárok képzésében a zenét és a mozgást egyesítse. Ennek elősegítésére ütő- és (később) dallamhangszereket készítettek, ezeken rögtönöztek a (felnőtt) növendékek. Később Orff zenéjét 5 füzetben kiadták (Schulwerk). Ezek a füzetek olyan gyakorlatokat tartalmaznak, amelyekben a gyermekek kiélhetik aktivitásukat: állandóan alkalmazni kell a zenei elemeket: éneket, előadást, rögtönzést. Mindehhez szükséges az aktív zenei hallás. Orff szerint minden gyermeknek joga van a zenéhez. Módszerének látványossága a mutatós hangszerek és a gyorsan elérhető sikerek következtében igen nagy, vonzerejét fokozza a hatalmas anyagi erő és érdekeltség (hangszergyárak, kiadók), amely mögötte áll.

A következő fejezet a 17. században élt John Spencer Curwen által "kitalált" relatív szolmizáció mai német, svájci és osztrák alkalmazását ismerteti, mintegy bizonyítékául e nálunk is használt eszköz eredményességének.

Külön fejezetet szentel a könyv a zeneoktatás sokat vitatott, de ma már kikerülhetetlen területének, az improvizációnak, ennek is a kritikusabb, a csoportos formájáról való ismertetésnek: vázolja, hogyan próbálnak egyensúlyozni a különböző módszerek — a régmúlt képzett muzsikusának gyakorlatától kezdve máig — a jazz és az avantgárd zene szabályos harmóniarendjére alapozó valódi oktatás és a csak ösztönös, véletlenszerű öszeverődés folytán létrejövő dilettáns zajcsinálás borotvaélű mezsgyéjén.

Új kifejezéssel és annak tartalmával találkozunk az "Eclectic curriculum" című fejezetben. Ez azt az USA-beli, többféle koncepcióból összeválogatott tantervet jelenti, amely "mindenből egy keveset" és "mindenből a legjobbat" akarja a nevelőknek nyújtani. Főleg a Dalcroze-, Orff- és a magyar módszer elemeit tartalmazza, a tanárra bízva, hogy mikor melyiket választja.

Az olvasó tájékoztatást kap a bécsi Universal Edition gondozásában megjelenő "Rote Reihe" című zenefüzetekről, ezekben sok zenepedagógiai mű, zenélési modell — a középkoritól a maiakig —, szöveg- és példatár, gyűjte-

mény, munkafüzet és hanglemez meg kotta, módszertani és képanyag segíti a pedagógust és a tanulót. Vázlatosan magyarázza ez a fejezet a tizenkétfokú, az atonális, az aleatorikus és az elektronikus zene pedagógiai felhasználását.

Kodály Zoltán neve áll a zárófejezet élén. A magyar olvasó számára jól ismert koncepciót — ami Kodály zenei írásaiból kiolvasható — csak felvázolja az író, inkább arra mutat rá, hol és kik adaptálták sikeresen hazájukban ezt a modellt. Ebben a fejezetben szerepel (igaz, csak mellékesen, az egyik adaptáció kapcsán) először Ádám Jenőnek, annak a kiváló zenepedagógus-karnagy-zeneszerzőnek a neve, aki kidolgozta Kodály elméleti koncepcióját a gyakorlat mindennapi, konkrét feladataira, és megteremtette a ma már világhírű magyar énektanítási módszert. Kár, hogy a könyvben erről nem esik szó, hogy legalább így juttasson némi késői elégtételt a méltatlanul mellőzött nagyszerű művésznek és tanárnak.

Szőnyi Erzsébet zenei és pedagógiai felkészültséggel, hivatásszeretettel megírt, sok új ismeretet nyújtó könyvét minden nevelő "továbbképzési" olvasmányául ajánlom.

Soltész Elekné

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЭКРАННО-ЗВУКОВЫХ СРЕДСТВ В ШКОЛЕ

Под. ред. Л. Л. Прессманна
Москва, 1987. "Педагогика".

A moszkvai "Pedagógia" Kiadó hat témakörben jelentet meg rendszeresen tanulmányokat. A sorozat 1987-ben egy igen alapos didaktikai tanulmánykötettel bővült, amely az Iskolai berendezések és oktatástechnikai eszközök tudományos kutatóintézetének munkatársai közreműködésével készült L. P. Presszmann szerkesztésében gyakorló pedagógusok és taneszköz-fejlesztők számára.

"Az audiovizuális eszközök iskolai alkalmazásának didaktikai alapjai" cím az eredeti orosz címnek nem szó szerinti, hanem értelemszerű fordítása, mely követi a nálunk elfogadott terminus technicus használatát. Az orosz címben ernyőre vetíthető — hangzó eszközök használatáról van szó, mivel az audiovizuális eszközök kifejezés nem honosodott meg sem a szakirodalomban, sem a pedagógiai gyakorlatban. (Még kevésbé ismert vagy használt a szoftver

kifejezés.) Általában az oktatás technikai eszközei (TSzO) elnevezést használják, de ez szélesebb értelmű, mint a fentebb említettek.

A szerkesztő a szokatlan szóhasználattal is hangsúlyozni kívánja, hogy a tanulmánykötet a vetíthető és hallgatható, vagyis az audiovizuális tananyagok létrehozásának és alkalmazásának a didaktikai alapjait próbálja lerakni. A lehetséges audiovizuális tananyagok közül behatóan az oktatófilmek és oktató televíziós adások, rádióadások, hanganyagok didaktikai kérdéseivel foglalkozik, de kitér az elsődlegesen választott médium, a film kapcsolódási lehetőségeire (hanganyaggal, rádióadással, állóképpel, azaz diaképpel), valamint a komplex taneszközrendszerek szerkesztési kérdéseire is.

A kötet 6 fejezetben tárgyalja a választott témát. A szerkesztő abból a gondolatból indul ki, hogy a taneszközök használata nemcsak a tanulók, de a pedagógus személyiségét, mesterségbeli tudását is gazdagítja. Ugyanakkor a pedagógus személyisége a döntő abban, hogy mit használ, milyen eljárással milyen eredményt tud elérni a nevelő.

Az első fejezet azokat az ismert didaktikai alapelveket veszi számba, amelyeket a fejlesztőnek és az alkalmazónak egyaránt szem előtt kell tartania.

Figyelemre méltó, amit L. P. Presszmann már nem mint szerkesztő, hanem mint szerző ír a problémamegoldásnak az oktatásban betöltött szerepéről. A gondolkodás fejlesztésében a legadekvátabb eljárásként említi, s pontosan körvonalazza, hogy milyen szerepet tölthetnek be a filmek, TV-adások e cél elérésében. Különösen fontos a szerepük a problémafeltárásban, hiszen egy megfelelő részlet lejátszása, egy problémahelyzet bemutatása arra serkenti a tanulót, hogy ő is bekapcsolódjék a probléma megoldásának a keresésébe. A második lépés a probléma megoldásának a folyamata, a tanulók gondolkodtatása. A problémahelyzetek feltárásáról írottak különösen a fejlesztőknek tanulságosak.

A második, az AV eszközök nevelési lehetőségeivel foglalkozó fejezet gondolataival egyetérthetünk, a megnevezett filmek, filmrészletek ismeretének hiányában is.

A harmadik fejezet, az AV eszközök kifejezési lehetőségeinek, ábrázolási módjainak a tárgyalása hasznos valamennyi érdeklődőnek: gyakorló pedagógusnak és fejlesztő szakembernek. Elfogadhatjuk az itt olvasható megállapítást, miszerint AV eszköz nem lehet egy természetes folyamat egyszerű rekonstrukciója, több is, kevesebb is annál. Több, mert olyant is megmutathat, kiemelhet, amit a természetes folyamatban nehezen fedezhetne fel a tanuló. Kevesebb, mert nem adhatja a folyamat teljességét (valóságos idő, filmidő,

tömörítés). A nevelési-oktatási célok és feladatok határozzák meg az információ feldolgozását, de elkerülhetetlen, hogy a művészi ábrázolás törvényszerűségei ne hassanak a fejlesztőre, ne érvényesüljenek az oktatásban. E fejezet ezt a kölcsönhatást mutatja be a taneszközfejlesztés oldaláról, de kitér a befogadó szempontjaira is. Az oktatófilmeket a bifunkcionális művészetek körébe sorolja. Hangsúlyozza, hogy a gyakorlati cél (valaminek az oktatása) és a művészi hatás együttesen hat a befogadóra, egymástól elválaszthatatlanul. Az AV eszközön közvetített információ modellértékű, és speciális tulajdonságokkal rendelkezik. A tanulmány számba veszi ezeket a tulajdonságokat. Hangsúlyozza a "filmnyelv" ismeretének a fontosságát. Tárgyalja a film kifejezési eszközeinek, a "filmnyelv"-nek a legfontosabb ismérveit. Részletesen ír a kompozíció szerepéről, a lineáris folytonosság kérdéseiről, az információ mennyiségéről. Kiemeli, példával illusztrálja a montázs funkcióját. Einsteinre hivatkozva írja, hogy a montázs aktivizálja a néző értelmét és érzelmét, s így a néző tudatában egyfajta alkotási folyamat zajlik le.

A tanulók fogalmainak, képzeteinek a formálásával foglalkozó alfejezet leírja, hogy melyek azok a hatások, amelyek segítségével a fogalomalkotás pontosabbá válhat az AV eszközök közvetítésével, mint a hagyományos, nyomtatott képek segítségével.

A negyedik fejezetben az oktatófilm és a statikus képek (diaképek) kapcsolatáról, hasonló és eltérő tulajdonságaikról van szó. A szerző felsorolja és definiálja a különböző típusú filmeket. A klasszifikáció elsődlegesen tartalmi megközelítésű. A filmen feldolgozott téma terjedelmének nagysága szerint tesz különbséget az oktatófilmek típusai között: egy témát kifejtő, egy résztémát feldolgozó és egy szűk résztémát ábrázoló filmet nevez meg. Majd a hurokfilmet említi, s ezzel szempontot vált a csoportosításban, ez ugyanis a film formátuma szerinti megközelítésbe tartozik (35 mm-es, 16 mm-es, normál 8 mm-es, super 8 mm-es, bármelyik lehet hurokfilm is és kazettás film). A filmkockák szerepe, a filmsorozatok jellege is ebben a fejezetben szerepel.

Itt tárgyalja a filmbeli verbális információ szerepét is. Az 1960-as, 1970-es években nálunk is megpróbálták az oktatófilmeket osztályozni. Voltak, akik technikai szempont szerint (némafilm, hangosfilm — fényhangos, mágneshangos; természetes, mesterséges hangú, vagy vegyesen alkalmazza a hanghatásokat; színes, fekete-fehér), mások tartalmi oldalról, a témakifejtés oldaláról közelítettek a kérdéshez (többgondolat-film, egygondolat-film, gondolatrészlet-film). Ez utóbbival rokonítható Presszmann elgondolása. El szokták még különíteni a filmeket a didaktikai cél és a pedagógiai

felhasználhatóság szerint is. (Eszerint van oktatási céllal készült film és oktatásra is felhasználható film; elkülöníthető játékfilm, művészi film és "alkalmazott" film: dokumentumfilm, ismeretterjesztő, kutató, oktató film; beszélhetünk demonstráló, gyakoroltató -- esetleg programozott -- vagy egyéb didaktikai célú filmről.) Találunk arra is példát, hogy az ábrázolás, műfaji sajátosság oldaláról közelítik meg az osztályozást (natúr film, animált film). Presszmann ebből a szempontból szintetizálónak nevezi az oktatófilmet, mivel bármelyik műfaj elemeivel élhet. A klasszifikációban ismeretes még más megközelítés is, ezek közül a szemiotikai szempontút kell még megemlítenünk, mivel ennek kidolgozója Lottman, a szerző honfitársa.

Ennek a fejezetnek a része az oktatófilm felhasználásának a metodikája is. A bevezető, előkészítő óra szerepe kap jelentős hangsúlyt, majd példákkal illusztrálva bontakozik ki a film információinak feldolgozási folyamata, a tanuló megismerő tevékenysége, s ennek didaktikai alapjai.

Az ötödik fejezet az oktatási célú hangfelvételek és az oktató televízió szerepét taglalja és az alkalmazásuk didaktikai alapjait vizsgálja. Ebben a fejezetben van szó az oktatási célú videofelvételekről is. Mint potenciális lehetőség szerepel csak e kérdés a kötetben. Érdekes, hogy pusztán elméleti alapon mit lát a szerző a video fő erényének és veszélyének. Elismeri a könnyű tanórai adaptáció lehetőségét, kiemeli, hogy a video tudatos, jól felkészült használata fokozza a tanár kreativitását, fejleszti manipulatív készségét, s nagyobb lehetőségekhez juttatja a tanórán más eszközök alkalmazásához viszonyítva. Ugyanakkor beszél az öncélú alkalmazás veszélyéről is.

Az utolsó fejezet megkísérli rendszerré illeszteni mindazokat az eszközöket, amelyek az AV eszközök gyűjtőnév alá tartoznak (a kötetben az oktatófilm, oktató TV, rádióadás, hangfelvétel és diakép szerepel). Kifejti a taneszköz-rendszerek fejlesztésének a didaktikai alapjait, s leírja alkalmazásuk elvi alapjait.

A kötet szerzőivel nem egy ponton lehetne vitatkozni. Szemléletmódjukat nagyon meghatározzák lehetőségeik. Ugyanakkor a kötet nagyon sok részmegállapításával egyet lehet érteni. A szerkesztő alapossága és teljességre törekvése következtében olyan megállapításokat, rendszerezéseket olvashatunk, amelyek a magyar olvasónak is tanulságosak lehetnek.

Sallay Mária

IV. ORSZÁGOS GYERMEKVÉDELMI KONFERENCIA

Veszprém, 1988. október 27—29.

Az OIK gyermek- és ifjúságvédelmi felügyeleti osztálya kezdeményezésére, a Szociális és Egészségügyi Minisztérium gyermek- és ifjúságvédelmi főosztályával, a Magyar Pedagógiai Társaság gyermekvédelmi szakosztályával és az MTA Veszprémi Akadémiai Bizottság gyermekvédelmi munkabizottságával közös rendezésben a Veszprémi Államigazgatási Főiskolán tartották meg 1988 őszén azt a hazai gyermekvédelmi konferenciát, amelyen első ízben vettek részt nemzetközi gyermek- és ifjúságvédelmi szakemberek Franciaországból, a Német Szövetségi Köztársaságból, Ausztriából és Hollandiából.

A korábbi években az akkor még a művelődési tárcához tartozó gyermekvédelem első három konferenciáját az Országos Pedagógiai Intézet égisze alatt működő gyermek- és ifjúságvédelmi felügyeleti osztály kezdeményezte és rendezte — csak hazai szakemberek részvételével. E találkozókon a különböző területeken dolgozó gyermekvédők tájékoztatták egymást a munkájukról, a hagyományos intézményi kereteken belül folyó kísérletekről — az állami gondozott gyerekek hatékonyabb szocializációja érdekében.

Ám az utóbbi évek halmozódó gazdasági-társadalmi gondjai, fokozódó feszültségei e területen is éreztetik hatásukat. A robbanásszerű változást a gyermek- és ifjúságvédelem teljes megújulásának kell követnie! Ennek érdekében felelősebb társadalmi összefogásra, a nemzetközi tapasztalatok hatékonyabb kamatoztatására és friss, egészségesebb szociálpolitikai szemléletre van szükség. Egyre sürgetőbb társadalmi, erkölcsi feladattá vált, hogy a gyermekvédelem megannyi szociális területén dolgozó szakemberek valódi párbeszédet kezdeményezzenek, szorosabb együttműködést szorgalmazzanak a társadalmi aktívákkal, szerveződő egyesületekkel és az — eddig "csendben" tevékenykedő — egyházakkal.

A szervezők ennek szellemében állították össze a háromnapos konferencia programját, amelynek hazai előadói, Bánfalvi István államtitkár "Társadalompolitika-szociálpolitika-gyermekvédelem", Szegedi Tamásné, a SZEM főosztály-

vezetője "A szociálpolitika ellátó rendszere — a családsegítő központok munkája", B. Aczél Anna, a SZEM gyermekvédelmi főosztályának főosztályvezetője "A magas szintű gyermekvédelmi jogszabály új vonásai" címmel tartották meg előadásaikat, Kristóf Ágnes, az OPI munkatársa egy új szakma, a szociálisszakember-képzés tervezetét mutatta be.

Az előadók őszinte hittel szóltak a gyermekvédelem megújításáról, hiszen ha reformelképzeléseik megvalósulnak, e területen is gazdag lehetőségek, új perspektívák nyílnak meg a hazai gyermek- és családvédelem előtt. Óhatatlanul megfogalmazódik azonban bennünk a kérdés: a jobbító szándékok és elképzelések realizálódhatnak-e, lesz-e mindehhez megfelelő anyagi háttér, képzett szakember, segítő laikus és társadalmi támogatás.

A második napon meghallgatott külföldi előadók higgadt, őszinte, hozzáértő helyzetfeltárása eme kételyt csak fölerősítette bennünk. Sok teendőnk van még a valódi megújulásig! Mert náluk már a valódi joggyakorlat alapjává vált az a felismerés, amit itthon is kezdünk belátni: hogy csak a gyereket nem védhetjük meg, ha nem védjük a családot. Tapasztaljuk, hogy a mamutintézményekben gondozott gyerekek minden igyekezetünk ellenére csak mesterséges feladathelyzetként élhetik meg mindazt, amit a család természetes élettérként kínál.

Ismerjük persze a magyar gyermekvédelmi intézmények munkatársi közösségeinek tiszteletreméltó, embert próbáló igyekezetét. Látjuk, hogy miként gyűjtenek garzonlakások építéséhez pénzt, társadalmi munkát és egyéb emberi támogatást, hogy ne kelljen megérniük újra és újra, hogy neveltjeik oda kerülnek vissza, ahonnan a gyámhatóság kiemelte őket. Tudunk olyan koliégákról is, akik megfeszített erővel keresnek munkát neveltjeiknek. Ismerünk családvédőket, utógondozókat, akik időnként közömbös munkahelyi vezetőkkel, tanácsi szervekkel és egyéb intézményekkel hadakoznak azért, hogy gondozottjaiknak munkahelyet, lakást szerezhessenek. E fiatalok e támogatások nélkül óhatatlanul ismét veszélyeztetettté válnak, a társadalom perifériájára sodródnak.

Szakmai körökben már nálunk is felvetődő kérdés: milyen lépcsőfokokon keresztül oldható meg a zárt vagy félzárt intézetekbe utaltak minél zökkenőmentesebb visszavezetése a társadalomba, hogyan valósítható meg a sérült személyiségűek differenciáltabb, személyre szabott gyógyítva nevelése és terápiája. Tudjuk, hogy e kérdések megoldása egyre húsbamarkolóbb gondokat kell hogy orvosoljon.

A külföldi szakemberek lebilincselő hozzáértéssel, őszinte, gyermekközpontú szemlélettel szóltak a nyugat-európai gyermekvédelmi tapasztalatokról,

az ottani sokszínű intézményrendszerről és a már megvalósult, a gyerekek szükségleteit, igényeit kiszolgáló, differenciált gyermekvédelmi gyakorlatról. Mind az osztrák, mind a francia, mind a német, mind a holland szakemberek elmondták: az ő vezérelvük a család... Elsősorban ezt óvják, védik, és lehetőség szerint a gyerekek nevelési korrekcióját, egyszersmind a felnőttek életvezetési gondjait e kereteken belül igyekeznek megoldani. Ha a család végképp alkalmatlan az együttműködésre, a fiatalkorúakat kisebb, nyitott lakóközösségekben helyezik el. Természetesen működnek speciális ellátást nyújtó otthonok (nevelőotthonok) is, ezekben azonban különösen nagy hangsúlyt fektetnek a különféle terápiás eljárásokra. Hiszen ide már csak a legsúlyosabban veszélyeztetett, sérült fiatalok kerülnek. De számukra is létezik visszaút az egészségesek társadalmába. Első lépcsőfokként ilyen például a Német Szövetségi Köztársaságban a lakóközösség.

Legnagyobb meglepetésünkre hallhattunk arról is, hogy létezik olyan gyermek- és ifjúságvédelmi forma, amely egyszersmind nyereséges vállalkozás. A schleswig-holsteini előadó például arról számolt be, hogy a lakóközösségben élő fiatalok nevelésében a munka nemcsak az egyik legfontosabb élménypedagógiai eszköz (eközben tanulják meg az itt élők az alkotást, ismerik meg a közösséghez tartozás örömét), amely egyúttal szakmát ad a fiatalkorúaknak, hanem nyereséget is hozhat.

Hallhattunk olyan tapasztalatokról is, amely a nálunk jóval fejlettebb struktúrával rendelkező Hollandiában új gondként merült fel. Olyannyira védik, óvják — speciális munkahelyekkel és szakemberekkel — a segítségre szorulókat, hogy a gondozók és gondozottak között rögzül a függőségi viszony. Ez viszont éppen a társadalomba való visszailleszkedésüket gátolja. Nálunk ezzel szemben — és itt még inkább tetten érhető lépéshátrányunk — még a szociálpolitikai háló kialakítása okozza a legtöbb fejtörést. A jövőt a külföldi szakemberek önsegítő csoportok létrehozásában és működtetésében látják. Ma ezek kialakítása foglalkoztatja leginkább őket: hogyan segítheti a konfliktusokat megélt ember azt, aki az övével hasonló problémával küzd. Az *önsegítő csoportok jövőbeni fontos funkciójáról szinte minden egyes nyugat*-európai ország képviselője beszámolt.

Csírájában nálunk is megjelennek ilyen törekvések. Elég itt az otthonteremtők, a volt állami gondozottak vagy a nevelőszülők egyesületére utalnunk. Ezek az alakuló egyesületek is elküldték képviselőiket a konferenciára, így adva hírt magukról. Beszámoltak önsegítő és egymást támogató igyekezetükről, ám elmondták gondjaikat is, melyek elsősorban a mai magyar társadalom közönyéből fakadnak.

Más egyesületek képviselői is tájékoztatták működésükről, tevékenységükről a konferencia hallgatóságát. Vajna Gáborné ügyvezető titkár az SOS Gyermekfalu Magyarországi Egyesületét és a battonyai gyermekfalut képviselte. Zám Mária pedig a Szociális Munkások Egyesületének célkitűzéseit ismertette. Ez utóbbiak annak érdekében szövetkeztek, hogy a sokféle szakterületen dolgozó gyermek- és ifjúságvédők egymást jobban megismerve, összehangoltabbá tegyék tevékenységüket.

Első ízben hallgathattuk meg ezen a konferencián az alkoholt fogyasztó és a kábulatkeltő anyagokkal visszaélő gyerekek és ifjak védelmében munkálkodó egyházak képviselőit. Ők arról beszéltek, hogy a közösségbe tartozás érzésének megerősítése, a szilárd erkölcsi értékek normaként való elfogadtatása nélkül nem lehet megmenteni a veszélyhelyzetbe került fiatalokat. De elmondták, hogy a normális családi környezetben felnövekvők számára is fontos ez. A valódi megelőzés szerintük az lenne, ha minden középiskolás korú fiatal részt vehetne fogyatékos gyerekek és rászoruló idősek ellátásában. Akkor ismerhetnék meg ezek a gyerekek a gondoskodás örömét, megtanulnák megbecsülni saját egészséges testüket és szellemüket -- mondta a katolikus egyház képviselője --, majd szembesülhetnének azzal, hogy milyen segítségre szorulóvá válik csaknem minden ember az élete alkonyán. Szilárd erkölcsű ember ezeknek a felismeréseknek a híján aligha képzelhető el.

A veszprémi konferencia fontos eseménye volt, hogy az Akadémia pinceklubjában, sokéves késéssel ugyan, de végre megalakult a FICE magyarországi szekciója. A magyar gyermekvédelem szakmai tanulmányok és a szakemberek tapasztalatcseréje révén eddig is sok támogatást kapott ettől a szervezettől. Belépésünkkel azonban még szorosabbá tehető az együttműködés a nemzetközi gyermekvédő szakemberekkel.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy ez volt az eddigi legszínvonalasabb, legtartalmasabb gyermekvédelmi konferencia, amely azonban minden itt lévőt megerősített abban, hogy a magyar gyermek- és ifjúságvédelem megérett a korszerűsítésre: szemléleti, szervezeti, intézményi, elméleti és módszertani értelemben egyaránt.

Magyari Beck Anna

A CSERKÉSZET

Tudományos konferencia Szegeden

Már az 1988-as esztendő tavaszán megnyílt szegedi kiállítás létrejötte és sikere is jelezte, hogy napjainkra megérlelődött hazánkban a pontosan negyven éve (az úttörőmozgalommal való formális egyesülés útján) megszüntetett gyerekszervezet megismerésének, esetleges újraélesztésének igénye. Őszszel egy kávéházi összejövetelen megalakult az éledező mozgalom szervezőbizottsága, mely további tárgyalások nyomán Ideiglenes Intézőbizottsággá fejlődött, és nem sokkal ezután színházi nézőteret töltöttek meg zsúfolásig az Országos Cserkésztalálkozó résztvevői. E két esemény között zajlott le a Csongrád Megyei Múzeumok Igazgatóságának rendezésében a szegedi Fekete házban a Közösségteremtés és mozgalom: "A cserkészet" című konferencia.

E neveléstudományi tanácskozáson hét referátum és számtalan — olykor egymással vitatkozó — hozzászólás hangzott el. A Móra Ferenc Múzeum tervezi a teljes anyag megjelentetését, ezért a krónikási hűség helyett a körbejárt problematika lényegszerű felvázolására szorítkozom.

A cserkészet: nevelési rendszer, pedagógiai iskola, mely szervesen kapcsolódik a huszadik század különböző reformpedagógiai törekvéseihez. "A gyermek évszázadának" (Ellen Key) természetes képződménye; "a gyermekként megélt gyermekkor" (Edouard Claparède) tudatosan alakított színtere; a munkával (Georg Kerschensteiner) és az emberiség története során felhalmozott szellemi javakkal való erkölcsi nevelés (a korszerűsített herbarti pedagógia), a személyes cselekvés, a kísérleti tapasztalat (Maria Montessori) és a demokratikus gyermeki önkormányzat (F. W. Foerster) eszmeköreiből táplálkozó, ihletett alkotói személyiségen (Robert Baden-Powell) átszűrt nevelési eszmény és módszer.

Mészáros István neveléstörténész (ELTE) előadása az egyetemes neveléstörténeti összefüggések hátteréből emelte ki a magyar cserkészpedagógia sajátos vonásait (e tárgyban nemrég jelent meg Sík Sándor magyar cserkészpedagógiája című, saját kiadású kismonográfiája). A magyar cserkészetnek közel negyvenéves történetét levéltári kutatások alapján dolgozta föl Gergely Ferenc könyve e témában. A történész kutató a mozgalom megítélésének vitatott kérdéseit idézte föl, s utalt az 1980-ban befejezett munkát érintő sajátos hatásrendszerre is.

Morvay Péter etnográfus, egykori regősvezető, a cserkészetnek e történelmünkben különösképpen tiszteletre méltó szerepet vállaló ágáról beszélt. A

regősök tevékenységéből és kapcsolatrendszeréből kiviláglott, hogy törekvéseik a bartóki—kodályi művelődéspolitikai elveken alapultak, s a gyakorlatban a népi mozgalom radikális balszárnyával együtt a nemzeti ellenállás tevékeny vállalásáig jutottak el a második világháború végső szakaszában. Művészeti örökségük túlélte a formális cserkészlétet, s ma is föllelhető a népművészeti mozgalomban.

Gelencsér Katalin adjunktus (ELTE) "Személyiségépítés és közösségformálás" címmel elemezte a cserkészpedagógiában rejlő módszertani tanulságokat, Marosvári Attila muzeológus (Móra Ferenc Múzeum) a szegedi cserkészettörténeti kiállítás fogadtatásának tanulságaira utalt.

A nemzetközi kitekintést szolgálta a konferencia két külföldi vendégének előadása. Nagy László, a Cserkész Világszövetség főtitkára (Genf) a mozgalom hatósugarát és nemzetközi súlyát érzékeltette, s az alapelvek 1977-es, tudományosan megalapozott kódexe alapján gondolatébresztő képet vázolt föl a cserkészet célját, elveit és módszerét illetően (figyelemre méltó: az Alkotmány nem módszerekről, hanem módszerről szól — annak egységes koncepcióját hangsúlyozandó).

A cserkészet internacionalista szelleme kézenfekvő, világnézeti pluralizmusán azonban jócskán gondolkodhatunk. Jóllehet a kódex is idézi az Alapítónak az ateistákkal vitatkozó szavait, de Baden-Powell liberális és humánus bölcsessége a természet fogalmának közbeiktatásával gyakorlatilag átjárhatóvá teszi az elméletben határozottan meghúzott határvonalat.

A vasfüggöny-korszak idején nemcsak világnézeti, hanem politikai törésvonalak is akadályozták a párbeszédet a külföldre szakadt (vagy ott felnövő) cserkészekkel. Persze efféle kommunikációs gátakért nem kell messzire mennünk, megfigyelhetjük e jelenséget a "belső emigráció" háza táján is. Tartósan nyílt párbeszéd és kölcsönös türelem szükséges ahhoz, hogy a történelmi szereposztásban más-más tájakra sodródott emberek azonos fogalmakat azonos módon értsenek. A legutóbbi negyven esztendő történelmi értékelésében találhat még finomítani valót tengeren túli emigrációnk csakúgy, mint hazai történettudományunk. A tények azonban tények, s a garfieldi Magyar Cserkészszövetség (USA) ügyvezető elnöke, Bodnár Gábor beszámolója feltétlenül hitelt és tiszteletet érdemel a tekintetben, hogy a diaszpóra cserkészcsapatai oroszlánrészt vállaltak a külföldön felnövekvő magyar gyerekek identitástudatának — mint az egészséges szocializáció feltételének — kialakításában.

Végezetül a hozzászólások közül a São Paulóban élő Piller Éva figyelmeztetését kell említenem: nem lehet a lányokat sem kihagyni a cserkészetből.

A regősmunka elképzelhetetlen nélkülük; meg aztán az anyák tanítják beszédre és még sok mindenre a gyerekeket...

Csakugyan! Vajon ez az egykori fiúmozgalom (melynek külön oldalága nőtt annak idején a lányok számára) milyen mértékben számol a másik nemmel?...

S azon is gondolkodhatunk e konferencia nyomán, hogy a tengeren túl is, meg innen is, vajon ki milyen mértékben osztja vagy oszthatja meg a tanítás, a nevelés gondját az anyákkal... az apákkal... meg a hivatásos tanítókkal-nevelőkkel?

Trencsényi Imre

ÜNNEPI BESZÉD

Elhangzott a Cseresnyés Kollégium ötvenéves jubileumán

Hódmezővásárhelyen, 1988. október 8-án

Kedves Ünneplő Gyülekezet!

A hódmezővásárhelyi Tanyai Tanulók Otthonának, a későbbi Cseresnyés Diákotthonnak, a mai Szántó Kovács János Középiskolai Kollégiumnak a története már meg van írva, bekerült a magyar pedagógia történetébe, dokumentumait is megjelentették, tehát elvileg közismertnek mondható. Ezért úgy gondoltam, ez ünnepi alkalommal nem ezt ismételgetem. Célszerűbb a Cseresnyés Diákotthon alapításának kultúrpolitikai előzményeivel foglalkoznom, mert ezek itt kevésbé ismeretesek, de amelyek ennek az intézménynek, illetve az intézmény létrehozásának elvi jelentőségét emelik. Igen, emelik, mert az előzmények igazolják, hogy a tehetséges, szegény sorsú tanyai parasztgyerekek közép-, majd felsőfokú iskoláztatása nem valami kósza ötlet, semmiképpen sem érzelgősség szülte jótékonykodás, nem is az akkoriban divatos, úgynevezett népi irodalom keltette humanitárius vállalkozás volt, hanem egy művelődéspolitikailag válságos helyzetben kiáltó szó a pusztában: Emberek, nyissuk meg az eddig semmibe vett népi tartalék rezervoárját, szükség van tehetséges fiaink megkeresésére, mégpedig az ország érdekében! Ki kell szabadítani őket a tanyavilág szűk lehetőségei közül, hogy aztán majd ők szabadítsák ki az országot a társadalmi és szellemi feudalizmus béklyóiból.

No de lássuk, mik ezek a tetteket sürgető előzmények!

A harmincas években, gróf Klebelsberg Kunó kultuszminisztersége idején kormányzati körökben felmerült az a gondolat, hogy az alföldi, főként református gimnáziumainkat mezőgazdasági szakközépiskolává kellene átszervezni, mert az agrárlakosság érdekei ezt kívánják. Eszerint a mi Bethlen Gábor Gimnáziumunkat is kizárólag a mezőgazdasági szektort kiszolgáló káderek nevelésére kívánták leszorítani.

Sokan rá is bólintottak erre a tervre. De nézzük csak meg, miféle hátsó, ki nem mondott gondolat húzódhatott meg e "területrendezési terv" mögött! Nyilvánvalóan az a reakciós elv, hogy a bányavidék lakossága maradjon bányásznak, az Alföld parasztsága maradjon az eke szarva mögött, a gazdák cselédjei meg csak szaporítsák tovább a mezőgazdasági proletariátust. Vagyis: a

lakosság minden foglalkozási rétege maradjon az örökölten rákényszerített kaptafánál. A nagyvárosok vegyes összetételű, összecsődült lakossága majd kitermeli az egyetemekre előkészítő gimnáziumokban az ország magas értelmiségét, a közgazdászokat, az atomtudósokat és a politikusokat, vezetőinket. Megrökönyödtem. Ugyan miért volna alkalmasabb a győri vagy a soproni ember édes gyermeke közéleti vezető pozíciókra, mint az agrárproletár parasztaszszony mezítlábas kölyke? A természet génjei, az ország alkotmányának paragrafusai mindenkinek lehetővé teszik, hogy olyan területen sáfárkodjék, amelyre hajlamai alkalmassá teszik, bármely tájon született is. Példa vagyok rá jómagam. Én, a budapesti nyomdászsegéd fia, mint klasszika filológus nyelvész, egészen jól megtaláltam a helyemet itt, az agrárvilág közepén, Hódmezővásárhelyen.

Sokat beszélgettünk ezekről a kérdésekről a boldogult Soros Béla nagytiszteletű úrral. Ezek a beszélgetések addig érlelődtek bennünk, míg végre Szénási Gyula tanyai tanító úr segítségével tetté izmosodtak a gondolatok, s ezelőtt ötven esztendővel létrejött a Tanyai Tanulók Otthona, melynek megalapítását most ünnepeljük, s amelyre most oly szívesen emlékezünk vissza.

Meg akartuk mutatni, hogy — mint a költő mondta — a parasztember fia nem csak kanásznak való. Egy olyan tanári-testületi javaslatot juttattunk el a helybeli református egyház presbitériuma elé, hogy vállalja el ennek a diákotthonnak a létesítését. Ezen a vonalon sokat köszönhetünk Márton Árpádnak, ennek a széles látókörű elnöklelkésznek, mert a presbitérium az ő első szavára kimondta a "lögyön"-t. S attól kezdve évenként néhány fővel gyarapodva tanult, nevelődött a kis népi köztársaság a maga léte értelmének biztosításáért.

Hogy mennyire igazuk volt a szervezőknek, hogy tudniillik lehet az agrárproletár gyerekből is magas szintű vezető, értelmiségi, hogy nem végzetszerűen kötelező rá a kisparaszti röghözkötöttség, mutatja például az első évfolyamos hat kisdiák felnőttkori pályafutása. Kettő közülük egyetemi tanszékvezető tanár lett, egy főiskolai tanár, ezredes, egy a Magyar Televízió drámai osztályának vezetője, egy tudományos intézeti munkatárs, egy pedig vállalati ügyész. S van közöttük kandidátus és tudományok doktora is. A további évfolyamokról sajnos nem tudok így beszámolni, nincsenek adataim, de tény, hogy közülük is többen jelentős kormányzati férfiak lettek. Azt a meggyőződésünket, mely bennünket itt a harmincas években eltöltött, hogy tudniillik az agrárproletár fiának is nemcsak joga, de kötelessége is képességei szerint mind magasabb fokú sikeres tanulmányokat folytatni, nemcsak a mi vállalkozásunk igazolta, hanem például a Győrffy Kollégiumok parasztifjúságának százai is.

Természetesen sohasem az a hóbortos gondolat vezetett bennünket, hogy minden kisparaszt gyereke rendelkezik országvezetői képességekkel. Tudtuk, hogy a föld mellett is kell maradnia egy parasztértelmiségnek, egy olyan rétegnek, melynek típusából való volt az öreg Gregus Máté. Bámulatos mintagazdaságot vezetett a vásárhelyi tanyavilágban, olvasóköröket, szövetkezetet szervezett, tanulmányokat írt, lapot szerkesztett és 10 000 pengős alapítványt tett a tanyai lakosság szabad művelődésében eredményesen működő tanítók jutalmazására.

Nos, az efféle parasztértelmiségiek kitermelésére kezdte meg a Bethlen Gábor Gimnázium a Tanyai Tanulók Otthonának működtetésével párhuzamosan a parasztfiatalok részére népfőiskolai tanfolyamok rendezését. És ott van valahol a gimnázium irattárában egykori javaslatunk kézirata, hogy Gregus Máté által felvirágoztatott Kutason létesítsen a Bethlen Gábor Gimnázium egy partikulát, mely a vásárhelyi Tanyai Tanulók Otthonának lenne a továbbépítése. (Gondolom, ennek a javaslatnak olvastán írta meg Németh László író az Iskola kakaskúton című utópiáját.) A gondolat térben is hódított: Bizonyos formában Szeghalom is csatlakozott a jó példához, sőt Sziklay László igazgató Érsekújvárról jött el tanulmányozni vállalkozásunkat.

A háború sok jó kezdeményezést meghiúsított, de a mienk, a Cseresnyés nem ment tönkre, sőt megerősödött. Az Otthon gondját felvállalta a Népi Kollégiumok Országos Szervezete (NÉKOSZ). Sőt, az egyik derék vásárhelyi iskolaigazgató megszervezte iskolája mellé a tanyai általános iskolai tanulók otthonát, majd hamarosan csatlakozott hozzánk testvérintézményünk, a Lorántffy Zsuzsanna Leánykollégium is. És ma itt áll ez a gyönyörű diákotthon, melyben most itt ünnepelünk, és amely az egykori Tanyai Tanulók Otthonának, a Cseresnyés Kollégium folytatólagos utódjának vallja magát.

De meg kell mondanunk azt is, hogy ennek az intézménynek köszönheti Vásárhely városa, hogy Németh László második szülőföldjének nevezte, miután a felszabadulás után néhány évet itt töltött önkéntes száműzetésben és a fiú- és a leánygimnáziumban a legkülönbözőbb tárgyakat tanította a lelkes ifjúságnak, közte a mi tanyai tanulóinknak is. Ez a Németh László tette irodalomtörténeti szempontból is nevezetes várossá Vásárhelyt, mely később a Németh László Társaság székhelyeként irodalomtudományi bázissá is vált. És hogy a sokáig megtagadott latin nyelv egy rendkívül plasztikus kifejezésével éljek: nunc venio ad fortissimum.

A Tanyai Tanulók Otthonát a diákok, a fenntartók és a közönség is spontán találattal Cseresnyés Kollégiumnak kezdték nevezni, mégpedig Németh László Cseresnyés című színdarabjára emlékezve, melynek mondanivalója sokban emlékeztet a Tanyai Tanulók Otthonának célkitűzéseire, és amelynek szerzői díjait az Otthonnak ajánlotta fel az író. Ez a Cseresnyés elnevezés így természetes névátvétel, mert közvetlen kapcsolat van a színdarab és az Otthon nevelői szelleme között. Mai neve igen megtisztelő, de az az érzésünk, ma is vállalt múltjától fosztotta meg a Kollégiumot. Szántó Kovács János, Vásárhely nagy fia politikus volt, jogi, népmozgalmi és gazdasági eszmékért halt vértanú-halált. Az ő nevével tehát inkább politikai vagy gazdasági intézményt volna megfelelőbb fémjelezni. A mi diákotthonunknak pedig hozzáillőbb volna visszaadni régebbi, természetes nevét, a Cseresnyést. Hiszen a gyerek is — ha tisztességes — az apja nevét viseli. Van már Vásárhelyen Németh László szobor, van Németh László Könyvtár, van Németh László Emlékszoba, van Németh László társaság, csak éppen Németh Lászlóra hálásan emlékező Cseresnyés Diákotthon nincs. Pedig a diákok hozták ide a nagy írót, és az író is a diákjaihoz állt itt legközelebb.

Messze előrefutottam. Hiszen elsősorban a múltat, a ma félévszázados múltat kellett volna méltatnom. De hát ezt majd a társas együttlét folyamán úgyis meg fogják tárgyalni az egybegyűltek. És minden cégtábla-változás ellenére ma az egykori Cseresnyés légkörében érezzük magunkat. Olyan ez, mint a Tisza vize; akár Tokajnál, akár Szolnoknál, akár Szegednél mérjük. Hol tiszta ez a Tisza, hol zavaros, de hullámai egybefolynak. Jelene vállalja múltját, múltja a jelenbe vezetett, és — hitünk szerint — múltjához és jeleméhez méltó jövő felé hömpölyög.

Boldogan bízunk abban, hogy az egykori cseresnyések mai utódai, akiket ott látunk sürgölődni ebben az otthonban, a jövő nagy feladataira készülődnek, miként pionír elődeik.

Mielőtt befejezném mondókámat és barátkozva, örvendezve beszélgetnők meg egymással emlékeinket, emlékezzünk meg pár szóval azokról, akik már nem lehetnek itt közöttünk, mert a Párkák másként döntöttek felőlük. Meghalt Németh László, az Otthon nagy szellemi és anyagi adakozója. Nincs itt Csáki Ernő, a mindig komoly ezredes, az egykori Kiscsáki. Meghalt Dezső Imre professzor is, a halk szavú tudós. Nem jöhet közénk a nagybeteg Szűcs Bandi bácsi, aki mindazáltal bizonyára szeretettel gondol ránk most, mint ahogyan mi is őrá. Eltűnt körünkből Rostás néni, aki gondos anyahelyettese volt ezeknek a kis lurkóknak a Csengettyű utcában. Hálával hajlunk meg egykori mecénásaink előtt, akik adományaikkal segítették talpra állítani, fenntartani és fejleszteni diákotthonunkat. Külön ki kell emelnem Németh Lászlót,

az írót, aki tetemes pénzösszegekkel és a Cseresnyés című színdarabja mindenkori honoráriumának felajánlásával járult hozzá költségeink fedezéséhez. Továbbá F. E. Sillanpaát, a Nobel-díjas finn írót, aki szintén egyik művének szerzői díjából adományozott a Cseresnyés Otthon fenntartásához. De gondoljunk hálával a régi presbitériumra és a régi városi tanácsra is, mert a fenntartás költségeinek felét annak idején ők viselték.

Most már csak az van hátra, hogy emeljük poharunkat a fél évszázados Cseresnyés Kollégium üdvözlésére, és azt kívánjuk a költővel együtt, hogy "Addig éljen, míg a honnak él!".

Vivat, crescat, floreat!

Szathmáry Lajos

SZERZŐINK

Benedek András főigazgató (OPI, Budapest), Halász Gábor tudományos főmunkatárs (Oktatáskutató Intézet, Budapest), Jeney Lajos főépítész (Tervezés-fejlesztési Technikai Építészeti Intézet, Budapest), Magyari Beck Anna szerk. vez. (Háttér Könyvkiadó és Kulturális Szolgáltató KFT, Budapest), Mészáros István ny. egy. docens (ELTE BTK, Budapest), M. Nádasi Mária egy. docens (ELTE BTK, Budapest), Pukánszky Béla főisk. adj. (Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged), Réthy Endréné egy. docens (ELTE BTK, Budapest), Sallay Mária tudományos főmunkatárs (OOK, Veszprém), Sáska Géza tudományos munkatárs (OPI, Budapest), Setényi János tudományos ösztöndíjas (ELTE BTK, Budapest), Soltész Elekné zenetanár (Budapest), Szathmáry Lajos ny. tanár (Budapest), Trencsényi Imre újságíró (Háttér KFT, Budapest), Trencsényi László tudományos főmunkatárs (OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Osztály, Budapest), Vámos Dóra tudományos főmunkatárs (MKKTE Társadalmi és Művelődéstervezési Osztály, Budapest), Varga Lajos egyetemi tanár (BME Tanárképző Intézet, Budapest).

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

ENGLISH SUMMARIES

Dóra VÁMOS: SOME THOUGHTS ABOUT THE ECONOMICAL EFFICIENCY OF EDUCATION

The study gives a special interpretation of the expenditures on education. Theoretically these costs have to make possible the highest level of teaching and learning so we can speak about efficiency at all.

Though in recent decades the amount spent on education has been growing — in real value — we are far from an ideal state affair, in which the equipment of schools and their staff are appropriate and compensating in the country as a whole.

The solution can be devided bearing of expenses. That is the tasks neglected by the state for decades have to be solved by the schools and institutions themselves that is by the people living in same districts.

Maria RÉTHY: CHANGES IN THE STRUCTURE OF MOTIVATION FOR LEARNING

The study sets out to map motivational factors in the learning of (3734) pupils and students of all levels (primary, secondary, technical, university). It intends to analyse the changes in negative and positive motivational factors behind learning. Research data suggest that the motivation of pupils and students in learning is not spread evenly across school-types and year-groups. Levels of motivation are deeply influenced by motifs acquired early on. The results of the study reveal abnormalities in the developmental areas of the motivation for learning activities.

Béla PUKÁNSZKY: "PERSONALITY IS THE PURPOSE OF EDUCATIONAL INSTRUCTION" — THE HERITAGE OF SCHNELLER ISTVÁN

István Schneller (1847—1939), an eminent representative of Hungarian pedagogy of personality, died fifty years ago. He was a professor of pedagogy at University in Kolozsvár, then in Szeged. His system of pedagogy is based on philosophical-ethical grounds. Its roots can be attributed to the philosophy of the representatives of German enlightenment, Kant and Hegel, however, the influence of Schleiermacher and Pestalozzi can be demonstrated as well.

His theoretical conception got more and more consistent in the polemic against the herbartian ideas.

The most significant feature of this pedagogy is the unshakeable belief in the ethical development of man. The steps of the process of getting ethical — Schneller also projected it on the development of societies — are the "sensory Ego", "historical Ego" and "pure Ego". The first is characterized by the individuality's egoism, the second by the individuality's dissolving in the community, the third by the ethical individuality's conscious socialization into the large totality the organization of society. In Schneller's system the prime mover of getting ethical is the educator's affectionate attitude. A teacher of this nature considers the individuality of the pupils, their peculiar features. At this point Schneller's conception corresponds to the ideas of the representatives of the pedological movement, nevertheless free from their exaggerations.

INHALT

STUDIEN

Dóra Vámos: Gedanken über die Kosten und die "wirtschaftliche" Wirksamkeit der Schulung 129
Mária Réthy: Die strukturelle Gestaltung der Studiumsmotivierung 143
Béla Pukánszky: "Die Persönlichkeit ist das Ziel des erzieherischen Unterrichtes!" -- Die pädagogische Nachlassenschaft von István Schneller 158

UMSCHAU

Moskauer Diskussionen über die Reform des Unterrichtswesens 176
András Benedek: Der Anspruch zur Umgestaltung im sowjetischen Unterricht 181
László Trencsényi: Krupskaja-Renaissance und die Perestrojka des Unterrichtswesens 188
Mária M. Nádasi: Reformschulen — in Lebensnähe 191
Lajos Jeney: Erziehungs-Gemeinschaftszentren in Grossbritannien 206
János Setényi: Torsten Husén über die Zukunft der Unterrichtsforschung 208

BUCHBESPRECHUNGEN

Ferenc Gazsó: Revolvierende Disparitäten — Gesellschaft, Schule, Jugend (Gábor Halász) 213
Katalin R. Forray: Unsere Gesellschaft und ihre Mittelschule (Géza Sáska) 217
Szilárd Faludi: Bildung -- Schule — Arbeit. Ausgewählte pädagogische Studien. Ausgewählt und redigiert von László Gáspár (Lajos Varga). 221
Pál Szekerczés: Volksschulen, Lehrer und Gebührenschriften zwischen 1800—1847 im Komitat Bihar. Lehrergebührenschriften im Komitat Békés zwischen 1800—1868 (István Mészáros) 223
Erzsébet Szőnyi: Richtungen des Musikunterrichtes im XX. Jahrhundert (Frau Elisabeth Soltész) 226
Дидюктические основы применения экрано-звуковых средств в школе. Под. ред. Л. П. Прессманна (Mária Sallay) 230

CHRONIK

IV. Landeskonferenz für Kinderschutz. Veszprém, 27—29. Oktober 1988 (Anna Magyari Beck) 23
Die Pfadfinderschaft. Wissenschaftliche Konferenz in Szeged (Imre Trencsényi) 23
Festrede. Gehalten auf dem 50jährigen Jubiläum des Cseresnyés-Kollegiums (Lajos Szathmáry) 24

Unsere Verfasser 244
English Summaries 245
Inhalt 247

Redaktionsschluss: 20. März 1989

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója
A nyomdai munkálatokat az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat végezte
Felelős vezető: Hazai György
Budapest, 1989. Nyomdai táskaszám: 18527
Felelős szerkesztő: Köte Sándor
Műszaki szerkesztő: Sándor István
Megjelent: 10,85 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0260

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Цора Вамош: Размышления о расходах школьного обучения и его «экономической» эффективности 129
Энбренэ Рети: Формирование структуры мотивации учёбы 143
Бела Пукапски: «Цель обучепия это формирование индивидуальности!» педагогическое наследство Изтвана Шнеллера 158

ПАНОРАМА

Дискуссии в Москбе о реформе народного образования 176
Андраш Бенедек: Потребность в перестройке в народном образовании в Советском Союзе 181
Ласло Тренчени: Ренессанс идей Н. К. Крупской и перестройка народного образования в СССР 188
Мария М. Надаши: Реформированные школы — ближе к жизни 191
Лайош Йенеи: Центры педагогических коллективов в Великобритании 206
Янош Шетени: Высказывания Торстена Хузена о будущем исследований школьного обучения 208

О КНИГАХ

Ференц Гажо: Возобновляющиеся неравенства — общество, школа, молодёжь *(Габор Халас)* 213
Каталин Р. Форраи: Наше общество и его средняя школа *(Геза Шашка)* 217
Силард Фалуди: Культура — школа — труд. Избранные педагогические работы. Под ред. Ласло Гашпара *(Лайош Варга)* 221
Пал Секерцеш: Народные школы, учителя и комиссии в комитате Бихар между 1800 и 1847 годами. Комиссии, выданные учителям в комитате Бекеш между 1800 и 1868 годами *(Иштван Месарош)* 223
Эржебет Сёни: Направления музыкального воспитания в XX веке *(Элекнэ Шолтес)* 226
Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе. Под ред. Л. М. Прессманна (Мария Шаллаи) 230

ХРОНИКА

ИУ Всевенгерская конференция по охране детей. Веспрем, 27—29 октября 1988 г. *(Анна Мадьяри Бек)* 234
Движение скаутов. Научная конференция, состоявшаяся в Сегеде *(Имре Тренчени)* 238
Речь на торжественном заседании в ознаменование 50-летия Колледжа им. Черешнеша *(Лайош Сатмари)* 240

Ára 36 Ft
Évi előfizetés: 144 Ft

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 ábécérendben 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.

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST